

# SU E DIS JEI nos CUR TOS dos SOS

**Juan Filipe Stacul**  
(org.)

# **Sujeitos e Discursos**



Juan Filipe Stacul (org.)

# Sujeitos e Discursos



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Câmpus Valparaíso  
Av. Saia Velha, S/N, Parque Esplanada V, Valparaíso de Goiás – GO  
Gerência de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão  
Diversas - Núcleo de Estudos e Pesquisas Transdisciplinares em Diversidade

### CONSELHO EDITORIAL

Ana Elizabete Barreira Machado	Marcella Suarez Di Santo
Danielle Pereira da Costa	Michele dos Passos Nascimento
Juan Filipe Stacul	Thaís Rodrigues de Souza
Larissa Rezende Assis Ribeiro	Wanessa Ferreira de Sousa
Luiz Fernando Ferreira Machado	

Revisão: Juan Filipe Stacul  
Diagramação: POE - Paulo Oliveira Editor

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Sujeitos e discursos / organização Juan Filipe Stacul. -- 1. ed. -- Valparaíso de Goiás : IFG - Câmpus Valparaíso de Goiás : DIVERSAS - IFG, 2020.

ISBN 978-65-87845-00-5

1. Discursos 2. Diversidade cultural 3. Educação  
4. Gênero e sexualidade 5. Interdisciplinaridade na educação 6. Subjetividade I. Stacul, Juan Filipe.

20-46461

CDD-370.115

#### Índices para catálogo sistemático:

1. Diversidade cultural e educação 370.115

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



# Sumário

A literatura de Lygia Bojunga e a formação de leitores7

*Adriana Falqueto Lemos*

*Keila Mara de Souza Araújo Maciel*

A escrita testemunhal em textos de Lobo Antunes,  
Izabela Figueiredo, Deolinda Rodrigues e Carmen Ma-  
ria de Araújo Pereira .....41

*Wellington Marçal de Carvalho*

Princípios do teatro pós-dramático com alunos do  
Ensino Fundamental.....59

*Paulo Henrique de Oliveira*

*Ricardo Carvalho de Figueiredo*

Subjetividades à deriva: uma leitura de “Iniciado do  
Vento”, de Aníbal Machado.....113

*Gracia Regina Gonçalves*

Giros, ciclos e reciclos: o empoderamento e o acesso  
em Cadernos Negros, volume 38 .....129

*Gustavo Tanus Cesário de Souza*

*Pedro Henrique Souza da Silva*

Sobre os autores e as autoras .....157



# A literatura de Lygia Bojunga e a formação de leitores

*Adriana Falqueto Lemos<sup>1</sup>*  
*Keila Mara de Souza Araújo Maciel<sup>2</sup>*

RESUMO: Este artigo discute a recepção da produção literária da autora Lygia Bojunga, compondo um acompanhamento que considera índices de difusão da leitura das obras da escritora e a sua presença em pesquisas que investigam o ensino de literatura e a formação de leitores. Alguns preceitos abordados se vinculam em perspectivas estudadas pela História Cultural de Roger Chartier (2002), no que tange o papel desempenhado por registros materiais culturais utilizados como corpus para a leitura de uma realidade social. O *corpus* da pesquisa é formado por publicações que conjugam as palavras-chave “Lygia Bojunga” e “Leitor” e as obras da autora listadas em provas de literatura para exames de vestibulares para entrada em instituições de ensino superior, como estratégia para mapear a recepção dos livros de Lygia Bojunga e a difusão dessas obras no ensino e pesquisa. O artigo encaminha-se, então, à análise de fatores de composição narrativa presentes em *A casa da madrinha* (2011), *Tchau* (2005) e *Sapato de Salto* (2006) especialmente, refletindo sobre a relevante contribuição de Lygia Bojunga para a profusão do hábito da leitura de literatura como experiência permanente.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de literatura, formação de leitores, Lygia Bojunga.

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras (UFES). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS).

<sup>2</sup> Doutora em Letras (UFES). Professora Adjunta da Universidade Federal do Sul da Bahia.





**G**anhadora de prêmios como o Prêmio do Instituto Nacional do Livro (1971), Prêmio Jabuti (1973), Prêmio Hans Christian Andersen (1982), Prêmio da Literatura Rattenfänger (1986), e o Astrid Lindgren Memorial Award (2004), Lygia Bojunga começou a publicar em 1972, quando lançou, pela editora carioca José Olympio, o livro *Os Colegas*. Desde então, são mais 22 obras que encorpam o trabalho da autora que completa, em 2020, 88 anos.

Nascida em Pelotas, já foi traduzida para Inglês, Francês, Alemão, Italiano, Espanhol, Norueguês, Sueco, Islandês, Búlgaro, Checo e Hebreu. Além dela, apenas mais duas pessoas no mundo ganharam ambos os prêmios Hans Christian Andersen e Astrid Lindgren Memorial Award: Christine Nöstlinger e Katherine Paterson – as três, pela contribuição que o conjunto das obras representa para a literatura para crianças. Hoje, a autora mantém uma editora própria chamada Casa Lygia Bojunga, usada para publicar exclusivamente suas obras.

Iniciando-se com uma pesquisa de metodologia bibliográfico-documental, este texto busca estabelecer três polos a fim de entender as condições da recepção das obras de Lygia Bojunga para o ensino de literatura e a formação de leitores: a) o traçar de um breve retra-

to da pesquisa acadêmica (entre artigos, teses e dissertações), utilizando como ferramentas de busca os portais Scielo e Periódicos Capes e as palavras-chave “Lygia Bojunga” e “leitor” simultaneamente; b) um vislumbre das obras selecionadas para exames de vestibular; e c) considerações sobre a experiência estética como recurso formador, pensando a partir de leituras dos livros *A casa da madrinha* (2011), *Tchau* (2005) e *Sapato de Salto* (2006). Estes três pólos coadunam em seus objetivos o foco da pesquisa, ou seja, a obra da autora e a formação de leitores. Através da triangulação desses três pontos de observação, será possível traçar hipóteses e considerações sobre a obra de Lygia Bojunga e de que forma esse corpus se relaciona com a formação de leitores. Tal análise leva em conta os preceitos de Roger Chartier (2002) para uma nova historiografia, a história cultural, já que acreditamos na possibilidade de se observar a realidade e a forma como os processos culturais e sociais se dão (dentre outros), através do estudo de vestígios materiais (aqui, neste caso, um corpus de pesquisas relacionadas com o recorte proposto). Ou seja: é possível compreender como a obra de Bojunga influencia na formação do leitor cruzando dados organizados em cotejamentos dos resultados de pesquisas publicadas e dos livros utili-

zados nos vestibulares, já que todos esses registros indicam a forma como esses parâmetros (a literatura de Lygia Bojunga e a formação de leitores) se cristalizam. Chartier indica que, “é neste sentido que as representações do mundo social ‘produzem’ a realidade deste mundo.” (CHARTIER, 2002, p. 34) Para o autor,

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 2002, p. 17).

### *As pesquisas sobre os leitores das obras de Bojunga*

O primeiro sítio virtual utilizado para buscas, o Portal Scielo, encontrou apenas um resultado para a palavra-chave “Lygia Bojunga”. O fato é, de certa maneira, surpreendente, já que a autora é amplamente conhecida e seus textos são muito populares – mas explica-se, já que de todas as revistas acadêmicas brasileiras de Linguística, Letras e Artes apenas quinze (15) têm artigos publicados no portal.

No portal de periódicos da Capes, foram encontrados seis (6) resultados, que serão organizados em uma tabela. Ao se organizar os dados de interesse nesta tabela, intenciona-se o vislumbre de um todo que tangencie uma leitura focal e que responda a perguntas como: Que tipo de pesquisas e quando elas foram publicadas? Que livros elas usaram como corpus e à que conclusão chegaram os pesquisadores, ao que concerne especificamente a formação de leitores e a leitura dos livros de Lygia Bojunga?

**Tabela 1:** Publicações do Portal de Periódicos Capes com as palavras-chave “Lygia Bojunga” e “Leitor”.

Tipo	Ano	Livro	Conclusão
D	2001	Corda bamba (1979)	<p>“[...] Lygia Bojunga Nunes solicita um leitor ativo, ousado, aberto, que vá construindo a leitura” (PAULI, 2001, p. 180).</p> <p>“[...] o que sobressai nos depoimentos das duas turmas é a importância desse momento para dialogar sobre o texto lido. O momento de confrontar as ideias, perceber o que o outro inferiu no texto, crescer com a leitura é valorizado na fala dos alunos. É o momento em que se dá a função formativa da literatura, segundo Candido (1972), visto que, ao discutir o texto, o leitor vai tendo uma visão crítica do assunto abordado, contribuindo para a formação de sua personalidade, além de ele adquirir um conhecimento do mundo e do ser, cumprindo, assim, a literatura o seu papel, conforme o teórico. Além disso, é nessa etapa que o receptor chega a uma leitura mais profunda do texto. Após ouvir várias vozes, confrontar sua leitura com outras, é capaz de ampliar a sua leitura e, conseqüentemente, a sua visão de mundo” (PAULI, 2001, p. 275).</p>
A	2005	O sofá estampado (1980)	<p>“[...] essa obra proporciona prazer, desperta o senso crítico, em função da expressiva denúncia a uma sociedade massificada e dominada pelo individualismo, pela ganância e pela alienação; [...] o leitor, após o contato com O sofá estampado, jamais sairá incólume: seu horizonte de expectativa, ao ser fundido ao horizonte trazido pela obra, resultará em um novo conhecimento, de maneira que seu horizonte inicial será enriquecido e alargado” (ANDO, 2005, p. 149).</p>

D	2007	Trilogia do Livro: <i>Livro - um encontro</i> (1988), <i>Fazendo Ana Paz</i> (1991) e <i>Paisagem</i> (1992) e “Pra você que me lê”: prefácios e posfácios de <i>Tchau</i> (1984), <i>O Meu Amigo Pintor</i> (1987), <i>Feito à Mão</i> (1996) e <i>Retratos de Carolina</i> (2002)	“O relacionamento entre leitor e autora é horizontal. [...] Ela deseja, como afirma diversas vezes, alcançar o leitor e pensa a respeito dele: quem é ele? Do que gosta? O que prefere? Nós, leitores, assumimos um papel importante na literatura de Lygia. [...] Ao lermos a obra de Lygia Bojunga, sentimos tal proximidade com o universo ficcional da escritora” [...] (YURGEL, 2007, p. 104-105).
D	2009	A bolsa amarela (1976)	“[...] este tipo de texto responde a uma necessidade dos jovens leitores, visto contribuir para a formação da sua identidade, abrindo caminhos para a reflexão e equilíbrio interior. [...] pela sua vasta simbologia e pela ação de todas as personagens e dos seus respectivos conflitos interiores, o leitor é conduzido a superar os seus traumas, as suas obsessões, os preconceitos sociais. Foi-nos possível concluir, que esta obra tem por objetivo despertar recordações e situações conflituosas do período da infância ou da adolescência e conduzir cada leitor a experimentá-la e pô-la em ação, orientando-as para a criatividade e para uma relação sadia entre o homem e o mundo” (CRISTÓFANO, 2009, p. 86-87).
A	2011	Fazendo Ana Paz (1991)	“[...] o leitor é convidado a entabular um diálogo com a obra, o que ocorre não apenas no que concerne à narrativa em si, mas também em relação ao que não está expresso. Isto porque, ao contrário das narrativas convencionais, os capítulos na obra em estudo não recebem títulos, sendo distinguidos pelo leitor por meio das capitulares e do espaçamento maior que os separa” (ANDO, 2011a, p. 118).

T	2011	Fazendo Ana Paz (1991) e Retratos de Carolina (2002)	“por sua complexidade estrutural ou por vincular-se a uma discussão crítica, produz uma série de efeitos no leitor, mobilizando-o constantemente, seja no âmbito intelectual ou emotivo, conduzindo-o à reflexão. Assim, o que temos, nessa metaficção autoconsciente e autorreflexiva, é um ludismo revestido de seriedade, elaboração, lucidez. [...] Desse modo, é mesclando prazer e reflexão, liberdade e esmero artesanal, que tais narrativas possibilitam vários níveis de leitura, acarretando – seja pela identificação, seja pelo estranhamento – uma abertura de horizontes e um amadurecimento de todos os envolvidos no processo de leitura da obra lygiana” (ANDO, 2011b, p. 210-212).
---	------	--	---

**Legenda:** A – Artigo; D – Dissertação; T – Tese.  
Fonte: Composição da pesquisa para este artigo.



As pesquisas replicadas no portal de periódicos da Capes demonstram uma preocupação recente (desde 2001) dos pesquisadores em estudar as obras de Bojunga – ou, que pesquisas feitas anteriormente não tenham sido indexadas. Da mesma forma, não é possível que se construa um imaginário concreto sobre o interesse na pesquisa da obra da autora (tendo como recorte a formação do leitor) através do número de arquivos encontrados pela ferramenta de busca do portal. Os problemas de indexação (muitas vezes provocados pela escolha errada de palavras-chave) ou a não inclusão de dissertações e teses em bancos virtuais de universidades e faculdades provoca a leitura de que não há muito interesse por parte de pesquisadores em estudar a formação de leitores e a leitura dos livros de Lygia Bojunga.

Os livros usados no corpus são bastante variados; são estudados tanto os mais antigos quanto os mais recentemente publicados. De qualquer forma, *Querida* (2009), que tem selo de Altamente Recomendável para o Jovem da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), faz parte do acervo de 2011 do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), assim como *Aula de inglês* (2006, do acervo do PNBE de 2009). Destaca-se a pesquisadora Marta Yumi Ando pelo seu incansá-

vel fôlego em pesquisar a autora: dos artigos constantes na plataforma de periódicos Capes três são dela.

Cotejando este pequeno corpus, é possível entender que os pesquisadores, ao que concerne especificamente a formação de leitores e a leitura dos livros de Lygia Bojunga, entendem que a autora escreve de maneira a dar ao leitor espaço para o estranhamento e para, também, a tomada de consciência. A leitura é fluida e proporciona prazer, mas, ao mesmo tempo, exige que o leitor estabeleça parâmetros para além da fruição; esse jovem leitor despertará para a compreensão de um mundo amplo, onde diversos sujeitos vivem conflitos importantes e que precisam ser pensados e discutidos. Tais discussões são primordiais para a compreensão do que seja a alteridade e da empatia.

Além destes, a dissertação de mestrado em Letras defendida por Tatiana Coelho Palhano da Universidade Federal do Ceará em 2009, intitulada “Leitura e Desleitura na Obra de Lygia Bojunga”, exhibe uma compilação importante das dissertações, teses e livros publicados entre 1981 e 2006. São trinta e seis (36) dissertações, onze (11) teses e quatro (4) livros. Da análise dos dados das tabelas, destaca-se que a maioria das dissertações e teses foram desenvolvidas em institutos que se localizam no sudeste e sul do Brasil (23 disser-

tações e 10 teses), o que, denota talvez, uma preferência por parte dos pesquisadores ou que, até 2006, poucas instituições de ensino superior fora destes eixos disponibilizavam suas pesquisas de pós-graduação para consulta em bancos virtuais de suas bibliotecas. Importa frisar, além disso, que dezesseis (16) (22%) das dissertações e uma (1) tese buscam entender como a recepção dos livros de Bojunga pelos leitores em diferentes contextos se dá, sem perder o foco na formação do leitor. Dos livros, há uma coletânea de textos críticos organizados por Vera Maria Tietzmann Silva intitulado *Nas malhas da rede narrativa - estudos sobre Lygia Bojunga Nunes* (2002), e outros três livros sobre literatura infanto-juvenil que trazem Bojunga como elemento importante, como *O texto sedutor na literatura infantil*, de Edmir Perrotti (1986); *De Lobato a Bojunga: as renaixências renovadas*, de Laura Sandroni (1987); *A literatura infantil gaúcha: uma história possível*, de Diana Maria Marchi (2001).

Não é mera coincidência que várias pesquisas sobre a obra de Bojunga conjuguem a preocupação com o leitor. A obra parece suscitar que o leitor preencha as lacunas e interprete mais do que apenas o texto, mas sim o papel das pessoas no mundo como agentes transformadores.

## *As obras em exames de vestibular*

As listas de vestibular constituem dado importante para a compreensão da formação dos leitores. A inclusão de obras de Lygia Bojunga no programa de literatura do exame para entrada de Universidades Federais Brasileiras representa, principalmente, que a autora permanece uma leitura potente com o passar dos anos e o amadurecimento da escrita. Seus livros têm estado nas listas de vestibulares, em publicações que datam da década de 1970 até os anos 2000.

**Tabela 2:** Lista de obras constantes no *corpus* das provas de literatura de processos seletivos para a entrada em instituições de ensino superior (vestibulares).

Ano	Instituição	Livro
2001	UFSC	A Casa da Madrinha (1978)
2005/2006	UFAC	Corda Bamba (1979)
2011/2012	UFGD	<i>Tchau</i> (1984)
2013/2014/2015/2016	UFU	O Abraço (1995)
2020	UFU	Retratos de Carolina (2002)

**Fonte:** Composição da pesquisa para este artigo.

Algumas considerações que podem ser tecidas partem, primordialmente, do trabalho textual que

permanece encantando gerações de leitores ao longo das décadas. A casa da Madrinha, por exemplo, trata de abandono e menores em situação de rua – tema, infelizmente, pertinente e parte da nossa contemporaneidade. Corda Bamba, trata-se do amadurecimento de uma criança cujos pais faleceram, mas também fala sobre as pessoas que fazem parte do mundo do circo e de dramas familiares. Tchau é um livro de contos com temas difíceis como o abandono materno, por exemplo, no conto homônimo. Em O Abraço, Bojunga trabalha temas difíceis como a construção da identidade em face do sequestro e estupro, e, finalmente, em Retratos de Carolina, a autora trabalha questões da própria escrita, se inserindo na obra, assim como em Fazendo Ana Paz. Retratos é um livro focado em questões sobre a escrita e o ato de narrar.

*A Leitura e a obra de Bojunga: Pesquisas do 32º Congresso Internacional do International Board on Books for Young People (IBBY)*

Há dois trabalhos que contém as palavras-chave enfocadas nesta pesquisa que foram apresentadas em Congressos do International Board on Books for Young People, instituição que premia os autores de livros para crianças com o Hans Christian Andersen Awards. Na página do IBBY constam dois artigos apresentados no 32º Congresso Internacional do International Board on Books for Young People sobre a autora, intitulados “A força literária de Lygia Bojunga: quando realidade e fantasia formam crianças leitoras”, das pesquisadoras Renata Junqueira de Souza e Cytia Graziella Guizelim Simões Giroto (2010), e “Compreender as diferenças através do itinerário simbólico em A Bolsa Amarela, de Lygia Bojunga: Educar para Incluir”, da pesquisadora Sirlene Cristóvão (2010).

Souza e Junqueira (2010) analisam como 500 alunos brasileiros das quartas séries de escolas públicas municipais do Oeste de São Paulo (Assis, Marília e Presidente Prudente) leem a Bolsa Amarela.

A leitura de Souza e Girotto da recepção dos alunos das escolas observadas aponta para dados importantes que devem ser observados na compreensão dos efeitos que esse tipo de literatura provoca em leitores em formação. Ao analisar as respostas desses leitores, as pesquisadoras observam que, entre eles, foi importante perceber que fatores como a identificação com a personagem principal e com o tipo de narrativa (por se tratar de uma “aventura”, como relatam os observados) são fundamentais para o estímulo ao gosto pela atividade de leitura. Mais do que isso, que é imprescindível que o leitor em formação se identifique com as relações que estes personagens têm uns com os outros, com as famílias e como se comportam na narrativa. Souza e Girotto concluem que,

[...] é interessante perceber a evolução da formação do leitor, por meio da distribuição dos livros nas salas de aula, das leituras e dos debates filmados e gravados pela equipe. Mesmo sem uma ação orientação específica para promover a evolução do leitor de literatura infantil, a ação avaliativa provocou mudanças radicais na atitude de alguns alunos. Embora o objetivo fosse apenas o de avaliar a recepção dos alunos em relação aos livros, neste caso específico em relação à *A bolsa amarela*, foi possível verificar que os alunos não leem mais ou não aprendem a ler literatura, porque não são muitas as oportunidades oferecidas pela escola, assoberbada com as pressões para cumprir determinações ou realizar eventos tradicionalmente programados e executados ao longo do ano (SOUZA; GIROTTTO, 2010, p. 6-7).

Também sobre *A Bolsa Amarela* (1976), a pesquisadora Sirlene Cristóvão reflete sobre a importância da identificação que o leitor pode ter com os personagens dos livros; tal identificação, segundo a pesquisadora, impacta e auxilia na leitura. Para Cristóvão, *A Bolsa Amarela* oferece uma leitura aprazível e que leva a criança a trabalhar aspectos ligados à aceitação do diferente, rompendo, assim, com preconceitos ou barreiras de inclusão. Ela explica que, “após a leitura, a criança se aperfeiçoa com uma visão nova sobre os aspectos da narrativa, ao desregrar as suas concepções. Com isto, a narrativa oferece para o pequeno leitor, uma “saída” para a resolução de seus conflitos pessoais” (CRISTÓFANO, 2010, p. 4).



## *O projeto estético da obra de Lygia Bojunga como convite à experiência da leitura*

Os caminhos de análise das pesquisas apresentadas anteriormente neste texto identificam alguns recursos estéticos desenvolvidos pela escritora Lygia Bojunga, principalmente a tomada sensível de acontecimentos da realidade. Em suas obras, jovens leitores não encontram uma disposição descritiva dessas situações, mas a construção de uma linguagem em ritmo tão próximo das atividades diárias que permite sentir a vida em Corda bamba, algo bem próximo do que estão vivendo na adolescência: os dias guardam assombros profundos, o medo de cair não passa, mas será preciso ser forte.

As personagens de Lygia Bojunga simbolizam crianças que, no geral, foram obrigadas a crescer muito cedo. Nas imagens construídas pela a autora, quando se pensa estar brincando com o que a imaginação ainda protege, a violência adulta avança expulsando a criança de si mesma. Os pequenos têm, ainda, que resistir à indignância que a miséria plantada politicamente impõe. No projeto estético dessa escrita, há uma sutileza precisa em tornar sensível a dignidade dessas

existências, infelizmente, tão reais, o que se faz não em nominalizações e elevação de palavras descritivas, mas na proximidade com que as palavras chegam, talvez aos ouvidos mais que aos olhos, nos silêncios, suspiros e olhares que se movimentam entre as palavras. Levando em conta esse aspecto, é possível considerar um entendimento de leitura para textos com características nesse nível de expansão, algo bastante próximo do que Jorge Larrosa sintetizou em *Pedagogia Profana*, no capítulo “A experiência da leitura”: “a leitura é um diálogo entre o dito e o não dito do texto, entre o que a palavra entrega e o que retém, mas sendo o não dito o lugar essencial de onde ressoa o sentido” (LARROSA, 2017, p. 128).

Ao refletir sobre essa movimentação de encontro com o texto, Larrosa compreende que “o olhar do leitor, como o das crianças, ‘vivencia’ ou, melhor, experiência”. Dessa abertura para o texto, a leitura “não é mais distinguir, classificar e ordenar do mundo interpretado e administrado, não é mais valorar as coisas, não é se apropriar do que existe, mas é um deixar aparecer o existente em seu ser, em sua plenitude” (LARROSA, 2017, p. 131).

Os livros de Lygia Bojunga delineiam com sutileza a violência dos acontecimentos e violações de direi-

tos elementares como morar, comer e estudar. As personagens de Bojunga geralmente demonstram fascínio pelos estudos e, como em *A casa da madrinha* e *Sapato de Salto*, são obrigados a deixar a escola. É quando avistamos, tragicamente, que o futuro será totalmente reconfigurado negativamente. Nesses textos, forças violentas se movem destinadas a produzir seres diminutos – desumanização. A autora, porém, constrói personagens sobreviventes, sem heroísmo: não há mérito na miséria. O leitor avança as páginas a procura de qualquer fio de esperança, são mesmo lampejos, e quando se dá conta foram mais de cem páginas de leitura praticamente ininterrupta. É uma escrita que faz muitos de nós sentir vergonha, não por nossa impaciência com a própria vida, mas por estarmos tão confortáveis nesse país que obriga crianças a serem tão fortes.

Alexandre saiu da escola. Foi vender sorvete em vez de amendoim. Era mais pesado de carregar, mas pagava mais. De noite ficava pensando nos colegas, na Professora (será que ela tinha encontrado a maleta? Puxa vida, será que ninguém tinha lido o anúncio no jornal?), acabava perdendo o sono (BOJUNGA, 2011a, p. 69).

– Ela dizia que... que... – Já não havia mais desafio nem revolta no olhar da Sabrina. Na cara toda agora só tinha tristeza. Tanta! Que o olho começou a despejar lágrima e a voz foi saindo cada vez mais fraquinha: – Ela dizia que ia me transformar na dançarina que a vó Gracinha queria que ela

fosse e que ela nunca chegou a ser. Ela queria pra mim o que ela... o que ela... Ah, era tão bom todo dia lá com a tia Inês! eu gostava tanto dela, era tão bom! dançando... brincando com a vó Gracinha... tão bom que era... Na geladeira sempre tinha comida, era tão bom... – A voz trancou; a boca se apertou pra não deixar sair solução nenhum (BOJUNGA, 2011b, p. 172).

Em livros como Sapato de Salto e A casa da madrinha há a evidência da força dos vínculos familiares e diante da perda dessas pessoas, a memória permanece aprofundando presença na falta. A vulnerabilidade dessas personagens faz evidente a total ausência do Estado: não há órgãos de proteção, não há abrigo que se encarregue de protegê-los. As trajetórias dessas personagens sofrem uma sequência de perdas que se assemelham ao processo de desertificação e quem lê também se pergunta “como a vida vai resistir assim?”. Nessa planície de faltas, as personagens, ainda crianças, se refugiam no lúdico, Alexandre na fantasia de um pavão eloquente (A casa da madrinha) e Sabrina nos breves momentos de leveza na dança (Sapato de salto). Porém, fica evidente que, apesar de toda força delas, apenas o amparo de alguém poderá estabelecer alguma segurança.

Compreender a família em sua complexidade e incapacidades é uma busca bastante frequente nos livros de Lygia Bojunga. Nessa literatura, a concepção

irreal e plástica da família em moldes burgueses, en-  
gessada em grande parte dos livros infantis, é desfeita.  
Nas famílias mais próximas da configuração tradicio-  
nal, há casa e comida, mas os afetos são atravessados  
pela violência psicológica, não aceitação, alcoolismo,  
machismo, dominação e imposição de expectativas. Já  
no espaço onde chegam ao mundo Sabrina e Alexan-  
dre, por exemplo, a miséria inscreve rupturas profun-  
das e estruturais. Alexandre tem o amor do irmão e da  
mãe, mas a pobreza alarga também a vulnerabilidade à  
violência e a enfermidades; em meio ao nevoeiro an-  
darilho da fantasia o menino está em abandono nas  
ruas. Nessas condições, os familiares têm poucas  
chances de acompanhar essas crianças, o que torna a  
memória afetiva, de breves momentos, o derradeiro  
direito, algo que a autora valoriza na intensidade de  
sua narrativa.

Nas famílias em que a renda para as necessida-  
des essenciais não é o maior problema, as marcas de  
desrespeito e dominação estão presentes, como na  
casa de Andrea Doria, personagem secundário de Sa-  
pato de salto. Nesse ambiente em que há casa, comida,  
emprego, familiares escolarizados e bem empregados,  
há a violência patriarcal de um homem machista, que  
vê a mulher como única encarregada dos trabalhos

domésticos, da concepção e criação dos filhos. A relação do pai com o jovem Andrea Doria também é conflituosa, quando o vínculo e respeito à individualidade é suplantado por expectativas próximas das convenções que se acreditam definidoras do masculino.

Em outras obras, a exemplo de Tchau, o divórcio é um fator que afeta a vida da personagem principal, sobre a qual se desfaz a ideia de que os filhos são o elo que faz perdurar os casamentos. A menina acreditava ser capaz de fazer a mãe desistir de ir embora para outro país seguindo um novo amor. O pai entregue ao alcoolismo representa também um abandono. O conto traduz esse universo de adultos imersos em seus desejos, ilusões e as crianças afetadas por toda movimentação familiar e social.

Rompendo com a noção de família como ambiente estável, a narrativa de Lygia Bojunga permite o encontro com adolescentes reais. Essa postura desfaz a frágil cápsula da família tradicional. Regina Zilberman refletiu sobre a importância da capacidade de inovação das obras literárias destinadas ao público infantil e juvenil ao compor imagens da família quando diz que “a presença de uma visão benevolente em relação à vida familiar caracteriza grande parte da produção literária destinada às crianças. Isto significa que

permanece viva em autores mais recentes, podendo se caracterizar pelo prestígio concedido ao modelo doméstico [...]” (ZILBERMAN, 1998, p. 101). A mais importante pesquisadora da literatura infantil e juvenil brasileira é enfática ao destacar a necessidade de se elaborar

[...] um modelo crítico de família, investigando quais os seus efeitos em termos de representação quando se pensa que a literatura infantil permanece circunscrita aos ideais expostos no início: os da vida burguesa, balizados pela valorização da vida doméstica controlada pelo adultos e a posse de um conhecimento universal, nem sempre pragmático, transmitido pela escola, senhora dos códigos dominantes. (ZILBERMAN, 1998, p. 101).

O contato com existências que se erguem sobre faltas gera uma grande identificação com adolescentes em fase de descobrir que a realidade é muito mais assustadora que os monstros das histórias. Na faixa etária do maior público leitor de Bojunga, entre dez e os dezesseis anos em média, as alunas e alunos que compõem a sala de aula compartilham gargalhadas sem motivo, mas também uma infinidade de perguntas sem respostas, insegurança e o sentimento de desencanto dos sonhos e da realidade. Essas percepções vão tomando forma até a conclusão de que ninguém será inteiramente feliz.

Nos livros de Lygia Bojunga, contudo, o impacto desse encontro com a face dura da vida se distribui em linguagem fluida e expansiva que parece acompanhar os batimentos e respiração das personagens diante do que lhes acontece, e, quando se percebe, quem lê já está mar adentro. Esse efeito estético é potencializado pela presença constante de diálogos entre as personagens, numa proximidade com a oralidade acompanhando o fluxo das cenas e o desdobramento psicológico das situações. As falas das personagens são frequentemente atravessadas por inscrições do narrador, que não se mantém distante, integrando-se sutilmente aos diálogos.

A complexidade é uma das marcas da escrita da autora, está em temas difíceis como abandono, afetividade e sexualidade na adolescência, miséria, violência sexual, prostituição, doenças psíquicas, criança em situação de rua, exploração do trabalho infantil, preconceitos, machismo e indecência política. A estrutura narrativa também complexa sobrepõe densidades e expande o efeito dos acontecimentos, mesmo os mais simples, se integram. Tais recursos vão ao encontro de leitores fartos da linguagem prescritiva dos livros didáticos e de parte da literatura infantil, a pedagógica. Diante da investida dos livros de finalidade prioritari-



amente comercial, as obras de Lygia Bojunga se tornam, com essa expansão de alcances, uma opção bastante atrativa na fluidez, além de serem intelectualmente enriquecedores; um incentivo para que os jovens continuem ascendendo como leitores de literatura e ampliando olhares em diversos sentidos, principalmente na capacidade de enxergar-se como parte de uma horizontalidade social.

Na leitura, esses jovens experimentam um deslocamento para a experiência da vivência imaginada. Não há muita espera para as revelações, a narração compõe sem excessos a ambientação na objetividade das descrições, ao mesmo tempo em que detalhes significativos indicam para a intensidade das coisas. É difícil manter-se distante e, dessa maneira, o leitor é levado a participar. Os fatores de composição da narrativa favorecem o envolvimento dos leitores juvenis, ávidos de estar inseridos e de desviar o tédio. Essa composição contribui para que a leitura literária seja o que deve ser, experiência:

A experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (LARROSA, 2002, p. 5).

Entendido como texto destinado à leitura como experiência, a literatura juvenil pode assumir-se como dispositivo para significar para além do cunho pedagógico e moralizante. A arte da linguagem por não estar sujeita ao ensino, e, justamente ao estar liberta das estruturas modalizadoras, pode permitir, por se tornar companheira, um hábito, participar da formação de indivíduos propensos à transformação humanizadora da arte. Toda professora ou professor que presenciou a transformação de alunos em leitores pode compreender esse entendimento de educação. Livros com essa capacidade de alcance, principalmente quando há o acompanhamento de professores leitores, com formação para o ensino de leitura literária, são capazes de “romper as barreiras entre a coletividade, reintroduzindo o estudante no presente e fazendo com que ele exerça um papel ativo neste processo de transferência”, como Zilberman visualiza (1998, p. 22).

As condições propícias (ao menos as possíveis) para o ensino da leitura literária têm grande participação do professor, principalmente na escolha do texto, considerando interesses, necessidades, identificação e avanços para aos alunos. Nesse momento, compartilhar as experiências com a atividade de ler ativa nos estudantes o sentimento de que o professor não

está a proferir um conceito, mas que se trata de vivência, sobre a qual o professor é capaz de falar e de encaminhar as estratégias de ensino da leitura literária. Para que a leitura alcance proporções de experiência, algumas condições tornam-se busca constante, como: observar a organização da sala de aula para etapas de leitura coletiva e verificar a disponibilidade de alguns exemplares dos livros para que os alunos possam desenvolver a leitura também como encontro pessoal. Trata-se de pensar em condições que propiciem abertura para acompanhar o que nos acontece durante a leitura.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 5).

O que se aprende na leitura de um livro de literatura não se esquece. Isso porque é algo que está mais próximo de uma movimentação sensorial da cognição e da memória que da informação. Isso acontece por-

que o leitor, no momento da leitura-experiência, compreende-se como sujeito: “o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pon-do-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2002, p. 6). Entre leitor, autor, o texto e a sociedade refletida criam-se trânsitos entre a experiência da realidade dos acontecimentos veros-símeis; a experiência da linguagem, a experiência da memória e a experiência do sonho. Essas instâncias estão sempre a se comunicar.

Saber desse alcance da literatura e também estar ciente das condições estruturais de muitas escolas – sem biblioteca, bibliotecário e com acervo reduzido – principalmente daquelas que estão dentro das perife-rias, confirma a capacidade transformadora da litera-tura, oposta aos interesses que regem os poderes à frente da ineficaz administração político-social.

## *Considerações finais*

Quando somos professoras pesquisadoras que já experienciamos o trabalho em sala de aula com as obras da Lygia Bojunga, vendo alunos formando grupos de leitura, disputando e revezando os livros da coleção amarela, causa uma surpresa preocupante concluir que as obras da escritora estão contempladas em poucas pesquisas ainda, embora as que existam sejam de grande fôlego analítico.

Os números que retratam os índices de publicação e de leitura de livros de literatura são desoladores: apenas 56% da população se declara leitora e a média por pessoa é de dois livros completos por ano, incluindo livros didáticos e religiosos. Dados mais específicos desse levantamento realizado pelo Instituto Pró-Livro (2016) indicam que, da parcela leitora, adolescentes são a maioria, dos 11 aos 13 anos 84% dos jovens são leitores, porém essa prática diminui gradativamente, entre os 14 e 17 anos, apenas 75% leem livros. A partir dos 18 anos, a prática da leitura segue diminuindo e essa falta impacta a sociedade diretamente, nos âmbitos do desenvolvimento intelectual, educacional, científico e político-social (FAILA, 2016).

Entende-se, a partir desses dados, que a adolescência é uma fase definidora não apenas na trajetória individual, mas também na esfera coletiva e cidadã, o que intensifica a urgência em se ampliar o alcance das ações pelo ensino de leitura literária na juventude como prática permanente. Diante dessa necessidade, intensifica-se a importância de professores se posicionarem também enquanto pesquisadores, levando estudos e práticas com o ensino de leitura literária a expandir sua posição entre as áreas do conhecimento, principalmente em instâncias da educação, dos estudos literários, do processo editorial do livro e dos estudos sociais. Trata-se também de registrar e compartilhar as experiências desenvolvidas em sala de aula, fazendo com que se fortaleça o entendimento sobre formação de leitores como ação transformadora nos âmbitos individual, familiar e social.

## *Referências*

- ANDO, Marta Yumi. Os lugares vazios no sofá: leituras e releituras da obra lygiana. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences* (Impresso), Maringá-PR, v. 27, p. 139-150, 2005.
- ANDO, Marta Yumi. Fazendo Ana Paz: a manipulação lúdica da linguagem poética em Lygia Bojunga. *Signo* (UNISC. Online), v. 36, p. 116-136, 2011a.

ANDO, Marta Yumi. Fazendo retratos e experimentos: A performance da linguagem em Lygia Bojunga. Tese (doutorado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto. Orientadora: Maria Heloísa Martins Dias. 2011b. Disponível em: <[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brp/33004153015P2/2011/ando\\_my\\_dr\\_sjrp.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brp/33004153015P2/2011/ando_my_dr_sjrp.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BOJUNGA, Lygia. Retratos de Carolina. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2002.

BOJUNGA, Lygia. Corda bamba. Rio de Janeiro, Casa Lygia Bojunga, 2003.

BOJUNGA, Lygia. Tchau. 17. Ed., 2. Reimpr. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2005.

BOJUNGA, Lygia. Fazendo Ana Paz. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.

BOJUNGA, Lygia. O abraço. Capa e vinhetas Rubem Grilo - 6.ed. - 2ª reimpr. - Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, - 2010.

BOJUNGA, Lygia. A casa da madrinha. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga - 20. ed. - 14ª reimpr, 2011a.

BOJUNGA, Lygia. Sapato de Salto. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga - 2. ed. - 2ª reimpr, 2011a.

CHARTIER, Roger. A História Cultural entre práticas e representações. Tradução Maria Manoela Galhardo. 2. ed. Portugal: Difel, 2002.

CRISTÓFANO, Sirlene de Lima Corrêa. O itinerário simbólico em a Bolsa Amarela de Lygia Bojunga: Fantasiar para incluir. Dissertação (mestrado em Letras). Universidade do Porto. Orientadora: Maria do Nascimento Oliveira. 2009. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10216/20377>> Acesso em: 25 de março de 2016.

CRISTÓFANO, Sirlene de Lima Corrêa. Compreender as diferenças através do itinerário simbólico em A Bolsa Amarela, de Lygia Bojunga: Educar para Incluir. IN: 32nd IBBY World Congress: The

Strength of Minorities. 2010. Disponível em: <[http://www.ibby-compostela2010.org/descarregas/11/11\\_IBBY2010\\_7.pdf](http://www.ibby-compostela2010.org/descarregas/11/11_IBBY2010_7.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2020.

FAILLA, Zoara (org.). Retratos da leitura no Brasil. Instituto Pró-livro. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

YURGEL, Patricia. Lygia Bojunga e a trilogia do livro: processo criativo e relações com o leitor. Dissertação (mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Orientadora: Ana Maria Lisboa de Mello. 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.-net/10183/10977>>. Acesso em: 29 mar. 2020

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em mar. 2019.

LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piroetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PAULI, Alice Atsuko Matsuda. A travessia de Maria : uma experiência de leitura de Corda Bamba de Lygia Bojunga Nunes. Dissertação (mestrado em Letras) Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” Faculdade De Filosofia, Ciências e Letras, Campus de Assis. Orientador: Benedito Antunes. 2001. Disponível em: <[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048019P1/2001/pauli\\_aam\\_me\\_assis.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048019P1/2001/pauli_aam_me_assis.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2020.

SOUZA, Renata Junqueira; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. A força literária de Lygia Bojunga: quando realidade e fantasia formam crianças leitoras. IN: 32nd IBBY World Congress: The Strength of Minorities. 2010. Disponível em: <[http://www.ibbycompostela2010.org/descarregas/11/11\\_IBBY2010\\_3.pdf](http://www.ibbycompostela2010.org/descarregas/11/11_IBBY2010_3.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2020

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 1998.





# A escrita testemunhal em textos de Lobo Antunes, Izabela Figueiredo, Deolinda Rodrigues e Carmen Maria de Araújo Pereira

*Wellington Marçal de Carvalho*<sup>3</sup>

RESUMO: Este ensaio objetiva encampar algumas reflexões sobre a escrita testemunhal e/ou autobiográfica que se materializa na enunciação literária de diferentes países que possuem língua portuguesa como oficial. De formas distintas, as enunciações das obras analisadas encampam aproximações e distanciamentos do testemunho cujo projeto estético lançou mão de cartas, diários e outras manifestações das escritas / narrativas do eu. Os textos analisados são tomados enquanto detentores de intensa hibridez. Dimensões dessa escrita epistolar são embrionariamente discutidas em textos dos escritores portugueses Lobo Antunes e Izabela Figueiredo, bem como, das guerrilheiras Deolinda Rodrigues, de Angola e Carmen Maria de Araújo Pereira, de Guiné-Bissau. Defende-se que o contributo de projetos literários dessa natureza pode ser observado, por exemplo, na sua faceta política. Conclui-se que as obras cotejadas para este trabalho perfilam-se no conjunto da denominada literatura de testemunho, ou, epistolográfica e, por conseguinte, de certa feita propensas a encaminhar ranhuras, desboroamentos das grandes tradições da história que se quer oficial.

PALAVRAS-CHAVE: escrita epistolográfica, testemunho, literaturas de língua portuguesa – crítica e interpretação.

---

<sup>3</sup> Doutor em Letras (PUC Minas). Bibliotecário-Documentalista (UFMG). Coordenador da Biblioteca da Escola de Veterinária da UFMG.



O presente exercício reflexivo far-se-á tomando como pano de fundo um fragmento de Paul Celan, recuperado em ensaio do pesquisador brasileiro Márcio Seligmann-Silva, expresso em artigo publicado no periódico *Projeto História* (2005). Celan abordava a pertinência do que ele nomeava “encontro misterioso” SELIGMANN-SILVA, 2005, p. 82), sobretudo no campo dos Estudos Culturais e da Literatura, cuja definição seria a capacidade “trópica” da língua de unir e cortar pontos aparentemente isolados uns dos outros, na tessitura de suas narrativas. Esses pontos, em potencial interlocução, poderiam ser, na proposição de Celan: o simbólico e o indivíduo, os fatos e as narrativas, ou, ainda, a História e a memória.

A espacialização desses pontos encontra, na enunciação literária, vertentes de natureza vária e materializa, na imbricação de elementos, a conformação de textos nutridos por aspectos de uma escrita testemunhal. Em “Testemunho e a política da memória: o tempo das catástrofes”, Seligmann-Silva (2005, p. 72) assinala que o operador “testemunho”, na Literatura e nos Estudos Literários serviria “para se pensar vários *leitmotive* desse vasto campo, como o próprio estatuto do literário, as fronteiras entre a ficção e o factual, a relação entre literatura e ética, etc.”

Pode-se considerar que uma escrita projetada nesses moldes, produzindo uma literatura de cariz testemunhal, em certa medida, faz pensar na plasticidade e no engenho de escritores(as), em carregar para seus projetos literários remodulações do vivido, sem, necessariamente, afastar vínculos mais explícitos com percepções de realidade.

Nesse sentido, é interessante também considerar a adoção do ato de fingir enquanto ardilosa estratégia narrativa. Uma atitude que, aliás, permeia, ou melhor, sustenta a composição de textos literários de vários países, inclusive os de língua oficial portuguesa. Esse modo de produção configuradora de uma escrita testemunhal e/ou autobiográfica abarca, nessa categoria, as cartas, os diários, as escritas/narrativas do “eu”, de um modo geral.

A presença de cartas em enunciações literárias exige, na presente discussão, abordar o conceito de epistolografia, sobretudo devido ao fato de serem parte “das estratégias narrativas e álibis da verossimilhança verificadas na literatura portuguesa pelo menos, desde o século XVIII”, de acordo com Erivelto da Silva Reis (2013, p. 86), em artigo publicado na *Revista do CESP*. A epistolografia pode ser compreendida, segundo Reis (2013, p. 86), como um

conjunto de cartas escritas e/ou enviadas e/ou textos ficcionais produzidos a partir da estrutura de uma carta. O estudo desse gênero ou das produções híbridas que dele se apropriem constitui cada vez mais um manancial de pesquisa na Literatura contemporânea, sobretudo quando os romances ou as cartas se aproximam de temas que evocam a ficcionalização da história através de memória de autores (motivação da produção das obras) e personagens e narradores. Assim, busca-se estabelecer um pacto de veracidade através da construção de uma escrita testemunhal e/ou autobiográfica. (REIS, 2013, p. 86)

Pode-se dizer que é razoável tomar, aquando da análise desses “textos híbridos”, a carta enquanto configuração de um testemunho, de uma voz testemunhal (do indivíduo ou, mesmo, de uma coletividade).

Essa breve digressão introdutória ratifica o alto grau de relevância dessa temática, assumida pelos Estudos Literários enquanto possibilidades outras de entender, ou, questionar as maneiras de ser/estar no mundo. Sobretudo em tempos de acirramento nos processos performadores de consciências e identidades.

Vale ressaltar a forte aproximação dessa escrita epistolar com o trabalho de memória e, decorrente disso, a boa fatura ao se pensar a literatura testemunhal como agenciadora de um possível “arquivamento do passado”. Esse gesto de arquivar, de modo novo, às vezes insurgente, é o que dá “força” a esses testemu-

nhos, mesmo, ou, principalmente, quando ficcionalizados em “escritas de si”.

Algo como acontece, na perspectiva aqui discutida, com a obra *D'este viver aqui neste papel descrito: cartas da guerra*, do escritor português Lobo Antunes, publicado em 2005. Sabe-se que o escritor atuou, enquanto médico, em colônias portuguesas em África e, desse período, ocorreu o envio de missivas para a sua esposa. Quando Antunes se reaproxima, de acordo com Reis (2013, p. 86), dessa sua experiência, projeta a planta baixa das *Cartas da guerra*. A vivência pessoal das ações, nas *Cartas*, de seus narradores e personagens deixa claro o sujeito Lobo Antunes e, ao mesmo tempo, permite perceber como esse processo é visto, uma vez que se finge de personagem para, poderia-se afirmar, espelhar-se como pessoa. Talvez o fazendo para, ainda que inconscientemente, alcançar uma solução como personagem e, concomitantemente, expurgar, em alguma medida, a memória de conflitos e sentimentos não resolvidos como sujeito.

É de se considerar as agruras que projetos literários erigidos nessa vertente incutem nesses escritores. Na verdade, tomam como esteio de sua ficcionalização a própria inserção no “mundo da vida”, no

“deserto do real”, para tomar emprestada a noção de Zizek (2003).

Partilha-se da constatação de Reis (2013), sobre essa questão, quando tece considerações acerca dessa obra de Lobo Antunes. Nas *Cartas*,

se o equilíbrio entre a verossimilhança e a verdade já se tornara complexo e fragilizado pela necessidade humana de contar e pela necessidade literária de narrar, imagine-se o embate entre esses paradigmas quando o próprio autor sente necessidade ou pretenda narrar algo que ele mesmo tenha vivenciado. (REIS, 2013, p. 88)

Revisitar compartimentos que alojam fragmentárias memórias, sobretudo de experiências dolorosas, como as que se submeteu o escritor Lobo Antunes na sua estada em África, possibilitou ao autor encontrar subsídios de representação temática para seus romances. Em *Os cus de Judas* (2003), por exemplo, percebe-se a associação de memória e autobiografia como elementos relacionados às características de narradores-personagens. Esse romance, observado enquanto móvel de uma escrita epistolar e autobiográfica, conclama uma espécie de pacto de veracidade, especificamente na inter-relação entre a ficção e a História de Portugal. Sublinha Reis (2003, p. 80), “no romance *Os cus de Judas*, a trajetória ficcional do narrador-personagem, o “eu” da enunciação, mescla-se à figura do



autor e de sua autobiografia, diluída em frase, reflexões e situações referentes às passagens da História.”

Pensando bem, não seria de todo alienar-se à razão, pensar essas (mas não apenas) obras de Lobo Antunes como figurações de escritas de um “sobrevivente”. Assertiva ancorada, mais uma vez, no seminal artigo de Seligmann-Silva (2005, p. 92). Parafrazeando o teórico brasileiro, à Lobo Antunes, enquanto sobrevivente do século 20, outras coisa não há do que “testemunhar as catástrofes (pessoais/coletivas)”. A longa estada portuguesa, em solo africano, enquadrar-se-ia nesse “tempo das catástrofes”.

O contributo de projetos literários dessa natureza pode ser observado, por exemplo, na sua faceta política. Pois parece ser inconteste a força da literatura de testemunho, epistolográfica, para encaminhar ranhuras, desboroamentos das grandes tradições da história “militar nacionalista e épica” (SELIGMANN-SILVA, 2005, p. 84-85) e, por conseguinte, da história oficial.

Esse desenhar de outras histórias possíveis, de outros mundos possíveis permite a análise, ainda que ligeira, de outra maneira como se manifesta a escrita epistolográfica, a literatura testemunhal. Obviamente

que aos escritores(as), a questão da nomenclatura pouco ou nada importa.

Vale prosseguir. Em meados dos anos 2000, estive em Belo Horizonte o poeta, romancista e crítico literário Helder Macedo. O professor Macedo nasceu na África do Sul, morou em Moçambique, na adolescência mudou-se para Portugal e, a partir de 1960, radicou-se em Londres. Numa entrevista na PUC Minas, publicada, posteriormente, na *Revista Scripta*, em 2001, Helder Macedo asseverou um detalhe bastante substancial para o que se vêm discutindo aqui: “Uma grande revolução do nosso tempo é que as mulheres, algumas mulheres nalguns países – deixaram de ser colônia dos homens. O que é fundamental que aconteça, também para libertação dos homens” (MACEDO, 2001, p. 401).

De fato, esse processo de descolonização têm reverberado em vários espaços, de distintas maneiras. Poder-se-iam destacar, apenas para ilustração, o trabalho de Izabela Figueiredo, escritora filha de pai português, nascida em Lourenço Marques, hoje Maputo, capital de Moçambique e, também, os diários da guerrilheira angolana Deolinda Rodrigues (a Langidila) e guerrilheira guineense, Carmen Maria de Araújo Pereira (a tia Carmen).

Ciente do risco em reunir, num mesmo grupo, situações e modos de ser/estar no mundo tão diferentes, ainda assim arrisca-se o gesto, nesta discussão, pois, indubitavelmente, a alinhar essas narrativas do eu, está a dose elevada de coragem de mulheres, ainda que em contextos e motivações *sui generis*.

Izabela Figueiredo, em *Cadernos de memórias coloniais*, publicado em 2009, esquadrinha a guerra de dois mundos, Moçambique e Portugal, pelos idos de 1970, às vésperas do processo de descolonização. Enquanto se acompanha os interstícios de sua relação de profundo amor com o pai, exemplo máximo da soberba e machismo português, vai questionando, com gume afiado, afiadíssimo, as idiossincrasias da conflituosa relação do mundo dentro de casa, no seio familiar e, de igual maneira, das relações sociais na Lourenço Marques daquele espaço-tempo. Quando trouxe à público sua obra, passa a sofrer uma série de interdições, em Portugal, por vários motivos, todos baseados na sua ficcionalização. A ponto de ser considerada, por alguns, como traidora da coisa portuguesa:

Sobre o que é este livro, afinal? Sei que suas páginas são atravessadas por uma boa dezena de temas fortes com ressonâncias históricas e políticas atuais. Escrevi-o para contar a minha verdade, com amor e raiva, de olhos fechados, abrindo-os de repente para ficar cega com a luz. Escrevi-o

dessa maneira, porque é assim que vivo, espantada e maravilhada. A minha vida tem uma crueza doce. Sou uma pedra mole. Não me façam perguntas. Leiam-me apenas. Do que saiu recende um retrato brutal sobre o colonialismo. Era o que estava à minha volta. Eu não conseguiria narrar a minha infância sem a encaixar nesse *décor* que tudo dominava. O colonialismo respirava-se com a poeira do dia que o meu pai trazia na roupa, quando chegava a casa, ao final da tarde. Não era apenas o poder, mas o que dele transborda: subserviência e medo. Nasci e vivi nesse mundo convulso de racismo e discriminação de toda sorte. “Grande novidade!”, dirão. “Bem-vinda ao mundo real.” (FIGUEIREDO, 2015, p. 177)

O texto à guisa de posfácio que acompanha a obra, escrito em “Almada, maio de 2018” (FIGUEIREDO, 2015, p. 180) apresenta interessante reflexão sobre esse ponto:

Amei o corpo de carne repetida do meu pai, que confundo com o da terra. Abraço o meu corpo quando não a encontro, nem a ele nela. Eu e este livro estamos cheios de corpo e terra. Mas se os corpos se confundem, o que amei, afinal? Amei o colonialismo? Então é isso? Afinal, o que abracei eu, enquanto me abraçava chorando, no Maputo? De novo, a perturbação. Reflito e respondo-me honestamente, socorrendo-me da lucidez que nunca me abandonou: a construção ideológica e discursiva do meu pai sobre a necessidade de civilizar os negros esteve sempre errada aos olhos da criança que fui. Sempre foi evidente que o tratamento que ele designava como civilizador era castigador e paternalista. As crianças intuem a verdade sem precisar de palavras. A justiça e a matemática também coincidem nos resultados e, nesse caso, a equação colonial não tinha solução, apenas extinção. A idade adulta confirmou a intuição de criança:

meu anticolonialismo não se alterou nem um milímetro. Esse foi, apesar de todos os dissabores, o curso certo da história. Não amei o colonialismo, mas não posso evitar ter conhecido a sua mancha. (FIGUEIREDO, 2015, p. 179-180)

*Cadernos*, com sua estratégia narrativa de tom marcadamente testemunhal e autobiográfico, justamente por essa característica, possui, de acordo com a reflexão já mencionada de Seligmann-Silva (2005, p. 91), a capacidade de responder às novas questões (postas também pelos estudos Pós-coloniais) de se pensar um espaço para a escuta (e leitura) da voz (e escritura) daquelas que antes não tinham direito à fala.

Se insubordinação de tamanha ordem angariou para uma integrante da “metrópole” essas dores de cabeça, em pleno século 21, o que imaginar, então, que pode ser provocado pelo interesse, cada vez mais acentuado, em obras como *Diário de um exílio sem regresso* (2003), ou ainda, *Cartas de Langidila e outros documentos* (2009), nas quais se dá a conhecer a *persona* audaciosa, militante, pugnaz da guerrilheira angolana Deolinda Rodrigues? De acordo com a professora Maria Nazareth, em estudo sobre os registros feitos pela guerrilheira angolana, aponta, também, aspectos sobre a biografia de Rodrigues:

Deolinda Rodrigues, desde a juventude, integrava, clandestinamente, as lutas contra o colonialismo português, passando a ser vigiada pela PIDE, o que provocará a sua saída

de Angola, valendo-se de uma bolsa de estudos a ser cursada em universidade metodista, em São Paulo, no Brasil. Do Brasil, parte para os Estados Unidos e de lá parte para o continente africano, em 1962, para juntar-se ao MPLA, no Congo. [...] Deolinda descreve o seu cotidiano no maquis e na mata, de forma crítica, destacando os varios conflitos vividos por ela no desempenho de uma missão. Essa visão permite serem construídas percepções do material escrito deixado por ela que, mesmo insistindo em abordagens relacionadas às características dos gêneros textuais *diário*, *carta*, *apontamentos*, instigam a reflexão sobre o lugar ocupado por mulheres africanas em espaços de predominância masculina. (FONSECA, 2017, 81, 82)

Nessas obras, a enunciação testemunhal poderia ser percebida, ainda no encaicho de Seligmann-Silva,

na sua complexidade enquanto um misto entre visão, oralidade narrativa e capacidade de julgar: um elemento complementa o outro, mas eles se relacionam também de modo conflitivo. O testemunho revela a linguagem e a lei como constructos dinâmicos, que carregam a marca de uma passagem constante, necessária e impossível, entre o “real” e o simbólico, entre o “passado” e o “presente”. Se o “real” pode ser pensado como um “desencontro” (algo que nos escapa como o sobrevivente o demonstra a partir de sua situação radical), não deixa de ser verdade que a linguagem e, sobretudo, a linguagem da poesia e da literatura, busca esse encontro impossível. (SELIGMANN-SILVA, 2005, p. 81-82)

Essa dicção testemunhal, que aflora nos textos de Rodrigues, pode ser analisada na perspectiva apresentada por Maria Nazareth, no excerto adiante:

Os registros feitos por Deolinda Rodrigues, em seu diário e nas cartas até agora publicadas, permitem avançar as investigações sobre a guerra pela libertação de Angola e, sobretudo, a investigação de textos e documentos produzidos pelas mulheres que dela participaram, propondo um olhar diferenciado sobre um espaço significado pelas ações desenvolvidas por homens. Nesse sentido, vale reiterar que o diário, ao se construir na intimidade do espaço da luta e da clandestinidade, legitima a visão feminina de uma guerra que, por sua especificidade, faz-se também luta pela qual os oprimidos procuraram legitimar a sua voz. Inserindo-se no gênero testemunho pelo que expressa em forma de depoimento, o diário está, ao mesmo tempo, próximo e distante dos gêneros textuais autobiografia, memória e depoimento, se consideradas o modo como se registram as especificidades de um sujeito inserido em causa política específica. (FONSECA, 2017, p. 92)

Por seu turno, uma outra mulher, a também militante e guerrilheira, atuante na luta pela libertação de Guiné-Bissau, Carmen Maria de Araújo Pereira, cujo *Diário*, da Tia Carmem, foi publicado em 2016, pode ser, quem sabe, focalizado como uma tentativa, daquela voz, de “manter-se no fato”. Esse lugar remeteria, se se mantiver o diálogo aqui estabelecido com Seligmann-Silva (2005, p. 81), “à situação singular do sobrevivente como alguém que habita na clausura de um acontecimento extremo que o aproxima da morte.”

De acordo com Odete Semedo, responsável pela obra, ali registra-se o lado feminino da luta de liberta-

ção: “Tia Carmen não quis a sua história contada por falas outras, por isso chamou a si esta responsabilidade, uma forma de participar na construção da história da Guiné-Bissau, no capítulo da luta armada de libertação nacional” (SEMEDO, 2016, p. 9). Há um detalhe, bastante relevante, que motiva elencar essa obra na trinca que ora se apresenta. De acordo com Semedo, têm-se

a “sensação de que ela [Tia Carmen], ao escrever esse caderno, fez de conta que estava a narrar a sua história a alguém interessado em escutá-la, pelo fio da narrativa que parece linear, à primeira vista, pela sequência dos acontecimentos e das datas dos mesmos. Porém, como uma verdadeira narradora de histórias, tia Carmen sabe quando sair de um plano para voltar para trás ou dar saltos e antecipar contando um traço que podia ser deixado para mais adiante, assim como sabe quando intermediar a narração de um facto ocorrido, num claro, mas talvez inconsciente, exercício de prolepse e analepse. Contudo, propositadamente ou não, a narração vai deixando aqui e ali fios suspensos que, em alguns casos, não voltaram a ser reatados na construção do tecido narrativo. (SEMEDO, 2016, p. 7-8)

Ao longo da narração, ainda de acordo com Semedo (2016, p. 9), “o sentimento de quem lê é de como se a Tia Carmen tivesse feito um pacto implícito com o seu leitor, uma espécie de engajamento de se mostrar como ela é (LEJEUNE, 2002), isto é, um pacto de trazer à tona a verdade, e apenas a verdade, sobre a sua vida.”



Feito este percurso, espera-se ter apresentado, através das possibilidades de leitura de textos portugueses e de países africanos de língua oficial portuguesa, que permitem a observação de vieses de uma escrita marcada por manifestações de literatura testemunhal, a estada, ainda que ligeira, na ambiência “misteriosa” aludida por Celan, retomada por Seligmann-Silva (2005, p. 82).

## *Referências*

ANTÓNIO, Mateus Pedro Pimpão. **Nos rastros do eu: a mulher, a intelectual e a guerrilheira na escrita dos corpos simbólicos de Deolinda Rodrigues**. Orientadora: Terezinha Taborda Moreira. 2020. 209 p. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2020.

ANTUNES, António Lobo. **Os cus de Judas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003. 241 p.

FIGUEIREDO, Isabela. **Cadernos de memórias coloniais**. Lisboa: Caminho, 2015. 180 p.

FIGUEIREDO, Isabela. O meu corpo e o dele. In: FIGUEIREDO, Isabela. **Cadernos de memórias coloniais**. Lisboa: Caminho, 2015. p. 175-180.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Registos de uma guerra muito particular: diário e cartas de Deolinda Rodrigues. In: MATA, Inocência. (Coord.). **Discursos memorialistas africanos e a construção da história**. Lisboa: Edições Colibri, 2017. p. 79-94.

MACEDO, Helder. Seminário entrevista com Helder Macedo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 4, n. 8, p. 377-402, 1º sem. 2001.

- PEREIRA, Carmen Maria de Araújo. **Os meus três amores**: o diário de Carmen Maria de Araújo Pereira: uma visão de Odete Costa Semedo. Bissau: INEP, 2016. 326 p.
- REIS, Erivelto da Silva. A escrita epistolar e autobiográfica em D'este viver aqui neste papel descripto: cartas de guerra, de António Lobo Antunes. **Revista do CESP**, Belo Horizonte, v. 33, n. 49, p.77-95, jan./jun. 2013.
- RIBEIRO, Margarida Calafate. Prefácio. In: FIGUEIREDO, Isabela. **Cadernos de memórias coloniais**. Lisboa: Caminho, 2015. p. 19-25.
- RODRIGUES, Deolinda. Cartas de Langidila e outros documentos. Luanda: Nzila, 2004.
- RODRIGUES, Deolinda. Diário de um exílio sem regresso. Luanda: Nzila, 2003.
- SANTOS, Viviane de Souza. **Solidariedade atlântica**: movimento brasileiro em apoio às independências africanas, entre percursos e conexões (1961-1975). Orientadora: Vanicléia Silva Santos. 2017. 207 p. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. Testemunho e a política da memória: o tempo depois das catástrofes. **Projeto História**, São Paulo, v. 30, p. 71-98, jun. 2005.
- SEMEDO, Odete Costa. Nota da coordenação. In: PEREIRA, Carmen Maria de Araújo. **Os meus três amores**: o diário de Carmen Maria de Araújo Pereira: uma visão de Odete Costa Semedo. Bissau: INEP, 2016. p. 7-17.
- ZIZEK, Slavoj. **Bem-vindo ao deserto do real!**: cinco ensaios sobre o 11 de setembro e datas relacionadas. São Paulo: Boitempo, 2003. 192 p.



# Princípios do teatro pós-dramático com alunos do Ensino Fundamental

*Paulo Henrique de Oliveira*<sup>4</sup>

*Ricardo Carvalho de Figueiredo*<sup>5</sup>

RESUMO: Neste trabalho, apresentamos os resultados de uma investigação sobre os elementos do teatro pós-dramático, empreendida com os alunos de uma turma do sétimo ano da Escola Municipal Aurélio Pires, em Belo Horizonte - MG, em 2016. A busca por um processo em conjunto com os alunos, no qual estes seriam os principais formuladores das ações cênicas, possibilitou uma criação a partir das identidades do coletivo, formulando questões acerca de suas vivências e questões subjetivas. Ademais, por meio deste trabalho, também relatamos os momentos do processo e das ações cênicas propostas pelos alunos, em uma ruptura com o cotidiano escolar. Na ocasião, revisitamos alguns conceitos do teatro pós-dramático, o que possibilitou aos alunos uma ampliação do seu repertório teatral, ao se envolverem com o processo de outra maneira, para além da busca de um resultado final, tendo como o alicerce do trabalho o processo da criação cênica.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de teatro, teatro pós-dramático, PIBID.

---

<sup>4</sup> Graduado em Teatro pela Universidade Federal de Minas Gerais. Diretor Pedagógico do Colégio Biângulo.

<sup>5</sup> Doutor em Letras. Professor Adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais (curso de Graduação em Teatro e Pós-Graduação em Artes/UFMG).



## *Introdução*

A pesquisa que ora se apresenta investigou alguns elementos do teatro pós-dramático com alunos do sétimo ano da Escola Municipal Aurélio Pires, relatando e refletindo acerca da vivência das aulas de Teatro no primeiro semestre de 2016.

O trabalho surgiu dentro do Programa de Iniciação e Pesquisa à Docência (PIBID); em conjunto ao coordenador e professor Ricardo Carvalho de Figueiredo e à supervisora Mônica Peluci (professora da Escola Municipal Aurélio Pires). O projeto PIBID Teatro tem por caráter oferecer ao licenciando uma experiência dentro da sala de aula, possibilitando a este uma melhor capacitação profissional a partir da base prática de trabalho, com reuniões semanais, nas quais os bolsistas, a supervisora e o coordenador discutem o processo do trabalho e também criam em conjunto um plano de ensino e os planos de aula que serão desenvolvidos com os alunos.

O tema gerador do processo surgiu a partir de uma experiência prévia que tivemos ao entrar no PIBID no ano de 2015. Após ter contato com os alunos de uma turma do 6º ano ao longo de todo o período letivo de 2015, fazendo jogos com máscara e improvisações,

chegamos ao fim do ano com uma cena apresentada no prédio do Teatro da Escola de Belas Artes para alguns alunos de outras turmas da Escola Municipal Aurélio Pires. Então, ao iniciarmos o ano letivo de 2016, fizemos um pedido ao coordenador e à supervisora para que desenvolvêssemos um trabalho que propusesse uma linguagem diferente da que havíamos feito com essa mesma turma, pois havíamos percebido, a partir da discussão final, que muitos deles estavam entendendo que o Teatro se dava apenas quando havia uma cena no palco, usando figurino e tendo um texto como proposta cênica.

Diante disso, a proposição seria baseada em um processo coletivo, no qual os alunos seriam integrantes fundamentais do trabalho, como agentes ativos, criando e transformando o que fôssemos executar, sem necessariamente chegar a algum resultado concreto como uma cena, mas sempre tendo em mente que o teatro só acontece quando há um observador. A partir de jogos e atividades construídas em aula, vislumbrou-se um trabalho com as possibilidades do movimento, em que a força da cena teatral não estava na palavra falada, mas em ações cênicas que dialogassem com o espaço escolar, contribuindo para encontrar visualidades junto ao corpo dos jovens.

Ademais, é válido destacar que, devido a cortes de gasto, o projeto PIBID Teatro, em conjunto a algumas outras áreas do conhecimento como Dança, Educação Física, História, entre outras, poderia ser encerrado a qualquer momento, o que deixava todos os envolvidos sem saber ao certo o destino dos trabalhos desenvolvidos. Essa questão teve forte impacto na execução do projeto, já que abalou muitas vezes a estrutura do que estávamos construindo. Houve momentos em que encerrávamos as reuniões para discutir o fim iminente do projeto. Tais percalços, no entanto, apesar de evidenciarem um descaso com a educação e a arte, tão importantes para a formação de um indivíduo crítico e político, não impediram a execução das atividades.

### *Buscando por um eixo norteador do trabalho*

No início do semestre letivo de 2016, começamos a trabalhar em sala de aula com o tema “eu no mundo/ eu e o mundo”, com atividades que pudessem traçar a identidade de cada um, trazendo suas questões e vivências com o intuito de uma escrita que pudesse falar de si e de seu contexto social, sendo um alicerce e um



estímulo para a criação que estávamos iniciando em sala de aula. Esse trabalho esteve, durante todo o processo, em consonância com as Artes Visuais, pois a professora Mônica Peluci estava inserida em todas as propostas, participando das atividades como integrante ativa do grupo. Mônica Peluci era formada em Artes Visuais e, como supervisora do PIBID Teatro, estava interessada no trabalho teatral que desenvolvíamos ao longo das reuniões. Desde o princípio, almejou-se criar um trabalho que promovesse um diálogo entre esses dois campos.

O trabalho feito teve como base uma linguagem teatral que pudesse colocar a vivência dos alunos e do coletivo em primeiro plano. Para isso, foi desvinculado do processo o estudo exclusivo de um personagem e a criação cênica a partir de uma dramaturgia pré-estabelecida – tal como é feito de forma mais usual na escola. Por isso, a experimentação sobre si mesmo foi o foco, transformando os alunos em agentes ativos a fim de criar possíveis ações cênicas, aproximando-se da noção de *performer*. Entender a importância do teatro no ensino-aprendizagem é fundamental para perceber a relação que a arte cria com a escola. E ao colocar os alunos como proponentes de um trabalho, provocando-os, questionando-os, propondo-lhes um diálogo

go a fim de dar ênfase à voz desses sujeitos, busca-se por um caminho pedagógico no qual a identidade de cada atuante seja reforçada e que o processo tenha o formato heterogêneo do grupo. Paulo Freire afirma que:

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados (FREIRE, 1992, p. 118).

Para o autor, o diálogo é algo primordial para a relação entre os seres humanos. A reflexão acerca das experiências deve ser algo conquistado na relação entre professores e alunos. Ao buscarmos por uma pedagogia, dentro da sala de aula, que não seja apenas um depósito de conteúdos para os alunos, colocamos os estudantes como seres sociais que já estão inseridos na cultura e são parte dela. Além disso, eles também são parte de um contexto, possuindo um olhar particular sobre o mundo. A partir dessa reflexão, o trabalho desenvolvido em sala de aula surge da experiência de cada integrante do grupo, tendo por princípio o diálogo – que transformará o processo a partir da heterogeneidade do coletivo.

Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1975, p.93).

A atividade educacional é de extrema importância à pedagogia escolar, pois a arte pode contribuir na sensibilização do ser humano, no autoconhecimento, conhecimento do outro e compreensão dessa relação que se dá em diversas esferas políticas. De acordo com Flávio Desgranges (2006), uma grande dificuldade apresentada às crianças e jovens é saber falar sobre si, fazer relações com o passado e transformá-las em história e também organizar os fatos do cotidiano no discurso. A arte, então, viria para auxiliar nesse estudo do próprio ser, no autoconhecimento do indivíduo; e, a partir desse trabalho inicial, alcançar outras esferas da educação artística.

Revisitando a discussão sobre os resultados da experiência anterior, citada no início deste texto, buscamos por alternativas que pudessem mostrar a arte teatral com outras possibilidades: o teatro acontecendo dentro da escola, desvinculado da finalidade de se

criar espetáculos para serem apresentados no fim do semestre. Um dos eixos formuladores do processo seria a discussão sobre a vida dos alunos, sobre suas questões e relações dentro da escola, tentando mostrar para eles que o texto, o figurino, a trilha sonora e o cenário são importantes para a cena, mas que sem esses artifícios é possível construir uma linguagem cênica tão potente quanto a que havíamos feito no ano anterior.

Se, anteriormente, todos haviam criado movimentações a fim de propor uma comunicação através da razão e do significado textual, nesse ano iríamos criar ações que pudessem usar texto, mas que também surgissem de questões pessoais do coletivo. O professor surgiria, então, como um mediador, questionando os estudantes e conduzindo o trabalho. O processo criativo movido por uma pedagogia fundada na reflexão, autoconhecimento e conhecimento do outro – como parte do coletivo – seria o eixo motivador do trabalho.

Assim, falar em “poéticas da sala de aula” surge de uma reflexão de que parece soar redundante pensar de forma segmentada em processos criativos e de ensino-aprendizagem. Resguardadas as especificidades, todo processo de criação é atravessado por um movimento pedagógico (ou, ao menos, deveria ser), na medida em que implica construção coletiva e compartilhamento de conhecimentos, sabe-

res, fazeres, experiências, memórias etc.. Do mesmo modo, todo processo de ensino e aprendizagem, também na sala de aula, configura um processo criativo, já que demanda ação, reflexão, contextualização e o próprio ato criativo, igualmente de modo coletivo. (LÍRIO, 2015, p. 41)

Para iniciar o relato das aulas é importante compreender a cena teatral multiforme, com diversas possibilidades e linguagens cênicas. Para que isso aconteça, utilizamos o termo “pós-dramático” para delinear o que aconteceu. Diferentemente da experiência anterior, na qual usamos o texto como eixo central da cena e, por fim, obtivemos uma apresentação cênica com direção, figurino, trilha e um espaço de palco; nesse ano, propusera-se um trabalho com a turma 7 A ali-cerçado nos princípios do teatro pós-dramático, aproximando-se da visão de performance, uma vez que coloca o aluno como formulador da cena teatral sem o uso de personagens. Por isso, foram colocados em cena os próprios indivíduos com seus questionamentos, a fim de ampliar o conceito de “arte cênica” para os alunos, mostrando a estes novas possibilidades artísticas.

## *O dramático e o pós-dramático*

A arte está sempre em transformação e com o avançar do tempo na cena teatral mundial, para romper com o teatro literário (intitulado dramático) que já estava há anos em voga, as artes da cena se transformam. Os artistas cênicos trouxeram questionamentos acerca de seu tempo com diversas rupturas estéticas, intensificando cada vez mais a junção das artes como a dança, a pintura, a escultura e o desenho. A união dessas linguagens artísticas possibilitou maior experimentação no campo teatral, fazendo com que o termo *pós-dramático* fosse criado pelo pesquisador Hans-Thies Lehmann, a fim de nomear as rupturas de significação que estavam acontecendo a partir dos anos 1970 na cena teatral. Percebe-se que na presença do teatro pós-dramático nós podemos encontrar a experimentação cênica cada vez mais intensa, diferentemente do que acontecia no teatro literário moderno.

[...] fica evidente a diferença em relação à formação do teatro *literário* moderno. O texto escrito - a literatura - ganhou aqui a posição dominante, quase incontestável, na hierarquia cultural. Assim, no teatro literário burguês podia-se atenuar a ligação, ainda presente no teatro de espetáculo barroco, do texto com a forma de declamação mais musical, com o gesto dançado e com a decoração visual e arquitetônica suntuosa. Predominava *o texto como oferta de*

*sentido*: os outros recursos teatrais tinham de estar a seu serviço, sendo controlados com desconfiança diante da instância da razão (LEHMANN, 2007, p.76).

Quando ocorre esta quebra com o teatro literário moderno, busca-se por outras linguagens cênicas para potencializar a cena teatral. Outras formas de teatro surgem na busca de novos espaços cênicos, a partir de maiores experimentações no campo artístico em prol da cena teatral contemporânea. O teatro pós-dramático surge da dissociação entre o drama e o teatro.

O estado é uma figuração estética do teatro que mostra mais uma composição do que uma história, embora haja atores vivos representando. Não é por acaso que muitos artistas do teatro pós-dramático vieram das artes plásticas. O teatro pós-dramático é um teatro de estados e de composições cênicas dinâmicas. (LEHMANN, 2007, p.114)

O teatro pós-dramático surge para romper com o texto, que estava em primeiro plano no teatro literário burguês, sendo este a única oferta de sentido da história contada; ele vem como forma de experimentação de novas possibilidades, permitindo a junção de diversas linguagens como a dança, o circo e as artes visuais.

Se antes no teatro do drama a história era o ponto central, com a finalidade de uma compreensão dramatúrgica, agora, no teatro pós-dramático, elementos como cenário, figurino, iluminação, movi-

mentações e texto se unem em prol da construção cênica, não somente para construir uma lógica textual, mas uma experiência visual e estética, trazendo uma nova roupagem para o teatro contemporâneo.

No ano de 2015, os alunos do sexto ano da Escola Municipal Aurélio Pires puderam ter contato com o teatro dramático, conhecendo as diversas disposições de palco (italiano, arena, semi-arena, entre outros), também puderam entender a importância na escolha do figurino, na compreensão do texto e na disposição cênica dos corpos em conjunto às movimentações dos atores. Porém, não foi enfatizado que existem outras tantas formas artísticas pertencentes à linguagem teatral, por isso a escolha em ampliar a noção de teatro.

Então, o alicerce que fomos buscar no que chamávamos em sala de aula de teatro pós-dramático, termo que mostra inúmeras possibilidades, foi, primordialmente, na experimentação, esta que foi colocada em destaque e que trouxe a possibilidade de experimentar, testar e dialogar com as artes visuais. Afirmar uma arte pós-dramática dentro da sala de aula mostra que o *processo* deve, nesse caso, ser o mais importante. Aquilo que fôssemos apresentar ao público seria uma ação que tivesse por resultado algo gerado a partir das experimentações vivenciadas, diferen-



temente do que havíamos feito no ano de 2015, em que o texto, desde o início, já estava escolhido e tudo o que fazíamos era em prol dele. Colocar-se em risco foi o lema que nos motivou ao longo de 2016.

Para isso, a utilização do termo *performer* se fez necessária, uma vez que os alunos não estavam construindo personagens, mas sim, ações cênicas que tivessem o caráter de questionar algo que os incomodava. Dentro da área da performance, encontramos possibilidades infinitas de criação, estipulando as ações e compartilhando-as, tendo por base os corpos dos alunos e potencializando-os a fim de convidar o público para participar das intervenções. Assim como afirma o pesquisador Gilberto Icle (2013):

Performance não é outra coisa senão a junção idiossincrática entre ser e fazer. Aquilo que a tradição educacional se esmerou em separar reencontra na Performance uma possibilidade infinita de variação, de criação. O corpo aparece não mais como algo a ser docilizado, mas como algo a ser potencializado, colocado no centro da atividade. Performance e Educação se fazem no corpo, com o corpo e para o corpo. Não há Performance sem o olhar do outro, portanto falamos aqui de um corpo compartilhado, partilhado na ação de fazer e olhar, interagir e reagir (ICLE, 2013, p. 21).

Definir a performance não é o foco desse trabalho, uma vez que esta possui inúmeras possibilidades e características de atuação, porém, apropriamo-nos,

ao longo dessa reflexão, de algumas características performáticas, como a citada acima, para facilitar a compreensão do que buscávamos em sala de aula, pois:

[...] por sua própria natureza, a performance desafia uma definição fácil ou precisa, indo além da simples afirmação de que se trata de uma arte feita ao vivo pelos artistas. Qualquer definição mais exata negaria de imediato a própria possibilidade da performance, pois seus praticantes usam livremente quaisquer disciplinas e quaisquer meios como material [...]. De fato, nenhuma outra forma de expressão artística tem um programa tão ilimitado, uma vez que cada performer cria sua própria definição ao longo de seu processo e modo de execução (GOLDBERG, 2006, p. 9).

Então, utilizamos do pressuposto de que a performance é uma arte “viva”, que acontece no momento do encontro com o outro, não há ensaios prévios e não se pode prever o que acontecerá na relação estipulada entre alunos e público. Além disso, buscou-se apenas alguns princípios da performance nesse trabalho, pois em momento algum nos colocávamos como *performers*, mas sim, como pessoas que estavam experimentando novas possibilidades cênicas, buscando o contato direto com o público, rompendo com a barreira da ilusão de uma fábula e trazendo a cena para o momento real, no local real e com uma ação cênica clara, com o intuito de romper o cotidiano escolar.

## *Relatos do início do processo*

O processo que iniciamos com a turma do sétimo ano da Escola Municipal Aurélio Pires teve como base os alunos e suas histórias e escolhemos princípios do teatro pós-dramático como o modo criador para re-verberar na construção do trabalho cênico. Então, partiu-se da experimentação vinculada ao processo, com enfoque nas histórias dos alunos para, então, dar início às experimentações e discussões dentro da sala de aula.

Nas primeiras aulas, começamos uma discussão sobre identidade, algo que representasse os alunos em palavras ou em algum desenho, para que começássemos a traçar algumas características deles e achar algum fio condutor para o início dos trabalhos. Em seguida, propusemos aos estudantes que reunissem objetos pessoais e significativos em uma caixa, juntamente com uma carta escrita para si mesmo para ler daqui a 10 anos, relatando o que estava acontecendo nesse momento em sua vida. Nesse exercício, os alunos tiveram que apresentar para o grupo sua caixa e sua carta a fim de que todos se conhecessem melhor e para que os alunos pudessem, com a carta e objetos

(fotos, livros e outras particularidades), se mostrar e revelar histórias que muitos não conheciam.

Assim como Céliida Mendonça (2009, p. 59) questiona em sua tese, também tentamos identificar qual “corpo queremos formar, ou qual é o tipo de pessoa que queremos formar na escola pública?” ou até “como trabalhar com a hospitalidade na escola ao invés da hostilidade? Como formular questões de ética, respeito e responsabilidade para com o outro, pensando o outro como diferente, mas não como diferença?” (idem, p.93). Buscar por essa identidade de cada aluno nos possibilitaria entender quais eram suas questões e qual caráter o trabalho iria tomar a partir daquele momento.

Entretanto, a busca pela identidade de cada aluno não foi um trabalho simples, porque além da vergonha da exposição, processo pelo qual já estávamos trabalhando ao longo de 2015, os alunos, nesse trabalho, também deveriam se entregar ao processo. Mostrarem-se, colocarem-se enquanto indivíduos que participam do coletivo foram os grandes desafios, porque além de mostrar aos alunos que eles poderiam falar e expor suas ideias, também trabalhamos bastante o respeito, pois fazer piadinhas ou comentários que pudessem fragilizar a abertura dos colegas que ocor-

reria nas apresentações seria danoso ao processo. Isso porque nossa identidade também é fruto do que construímos nas relações com o outro, de como nos colocamos e nos apresentamos, então, para que esse processo pudesse acontecer, seria necessário o respeito e a confiança do indivíduo com o coletivo.

O foco Identidade que norteava o planejamento das aulas e a escolha das propostas para este grupo, encontrava o seu primeiro impasse no próprio tema. A noção e o sentimento de identidade passam necessariamente pelo outro, pela intermediação de uma alteridade a ser construída coletivamente. Assim, somos também formados na relação com outras pessoas, desenvolvendo o fator socialização, que se caracteriza não somente pela diferenciação individual, mas pela própria contradição de interesses e de posições enfrentados pelos alunos [...] (MENDONÇA, 2009, p.92).

Ao revelar a identidade de cada um, o processo de se conhecer e reafirmar as individualidades presentes na sala de aula também mostrou aos estudantes a necessidade de se entender enquanto cidadão e ser político. Além disso, puderam compreender que essas palavras não estavam tão distantes. Enxergar-se como parte de uma sociedade seria importante para o trabalho que estávamos iniciando.

Então, assim que acabamos as apresentações, começamos uma discussão sobre o que os estudantes entendiam sobre política e também acerca do que acontecia no país naquele momento. Sem fazer ne-

nhuma apologia partidária, trouxemos questões de cidadania, democracia e direitos civis para dentro da escola, refletindo sobre as nossas atitudes e respeito para com o próximo. Diante das discussões, a palavra *corrupção* foi dita por muitos alunos na sala. Como, naquele momento, essa palavra estava presente diariamente nos noticiários e internet, entendemos que seria importante nos aprofundarmos nesse termo. Ao invés de trazê-lo como algo que o outro, distante de nós, pratica, tentamos elencar algumas situações em que a corrupção estaria presente nas relações dentro da escola, a partir de atitudes que eles consideravam impróprias para alguém que busca por um país honesto. Os alunos falaram o que consideravam ser as “formas de corrupção” dentro da escola: furar fila do lanche, colar na prova, fingir ser amigo de alguém para ter algum tipo de vantagem, roubar comida ou até celular, cometer *bullying*, brigar, entre outras tantas situações vivenciadas cotidianamente e apontadas por eles.

A partir dos relatos, pedimos para que eles pudessem se reunir em grupos para criar cenas que tivessem alguma situação dentro da escola, na qual houvesse corrupção. Após um tempo de ensaio, os alunos apresentaram as cenas e, ao término de cada

uma, discutíamos sobre a situação apresentada e dávamos um retorno aos alunos, para que estes pudessem colher algumas impressões dos espectadores a fim de aprofundar as relações e *insights* iniciais para uma elaboração teatral mais consistente, com o intuito de apresentar novamente em um próximo momento.

Todas as cenas foram gravadas em vídeo e, em outra aula, mostradas aos alunos. Tentamos chamar a atenção deles para alguns elementos frágeis que já haviam sido trabalhados no ano anterior, por exemplo, como sua voz, seu corpo e seus gestos estavam, o que precisava melhorar nas cenas a fim da proposta ficar mais compreensível para o público. Os alunos se mostraram interessados ao se observar e relataram que puderam entender melhor o que tínhamos discutido na aula anterior, no retorno dos professores, após a apresentação das cenas. Então, esse processo de se assistir foi um fator marcante a todos, devido a melhor compreensão que esse movimento gerava na turma. Como resposta ao que foi observado por eles, os estudantes refizeram as cenas acrescentando novos elementos. Vale destacar que já havíamos trabalhado com esses alunos no ano anterior, quando também utilizamos o vídeo e realizamos esse momento de se assistir

após as improvisações. A relação que se estabeleceu nesse momento foi de respeito e não houve nenhum problema com brincadeiras ou comentários desnecessários que pudessem agredir algum aluno, pois esse tipo de atitude já vinha sendo trabalhada durante todo o processo das aulas de teatro. Abaixo segue transcrito o relato de um dos estudantes, a respeito das cenas apresentadas:

Na minha opinião, eu acho que as cenas foram bem divertidas, e nos deram a oportunidade de desabafarmos sobre aquilo que não gostávamos de ver alguns acontecimentos na escola como: furar fila, preconceito na sala de aula, brigas sem nenhum sentido, etc.

(Depoimento da estudante Ana Carolina. Fonte: dados da pesquisa)

Em seguida, para finalizar esse primeiro momento do trabalho, pedimos para os alunos, em um momento de reflexão individual, desenharem em uma folha A4, com giz de cera colorido, algum elemento marcante do que havíamos feito até então, poderia ser algum fragmento da cena ou qualquer outra parte do processo que eles achavam pertinente. Após o término dos desenhos, colocamos as imagens espalhadas pela sala e fizemos um momento de reflexão e observação silenciosa. Por fim, em uma grande folha branca, foi proposto aos alunos que colorissem, um de cada vez, algum elemento do seu próprio desenho e este deveria



se relacionar ao que já estava desenhado na folha. A esse desenho do coletivo, simbolicamente foi representado um caráter teatral, que a partir da contribuição de cada um formou-se uma unidade que pertencia a todos. Era esse tipo de rito que estávamos buscando para o processo coletivo.

### *Dando continuidade aos trabalhos*

O Teatro no ensino regular deve vir a somar à construção de conhecimentos do aluno, possibilitando a este vivenciar práticas artísticas e refletir sobre essa vivência, compreendendo os processos vividos e sendo parte integrante destes. Ao se optar pela linguagem do teatro pós-dramático na sala de aula, opta-se por falar das questões atuais da arte e da vida, de colocar o aluno em um lugar ativo, como formulador do processo e parte integrante de um grupo que constrói o fazer artístico com suas questões, seus posicionamentos e seu corpo, tal como já observado por Carminda André:

[...] aproximar o teatro pós-dramático da sala de aula se justifica, parcialmente, pelo contexto favorável em que a arte aparentemente é colocada na escola, desde a publicação da Lei Nº 9.394/96 que a eleva à categoria de área do conhecimento. Essa situação tem aquecido os debates e instado os educadores a elaborar maneiras de integrar a

área de artes no discurso da educação, de repensar as metodologias adotadas, de refletir sobre a produção artística realizada na escola e suas aproximações com as tendências da arte no contexto cultural. (ANDRÉ, 2007, p.18)

Propor uma experimentação artística dentro da escola, sem ter um texto ou uma apresentação norteadoras do trabalho, possibilita investigar lugares de teatralidade em nossa própria história de vida, o que pode provocar outras percepções para a forma de se fazer teatro no ensino regular com os alunos. Investigar as possíveis ações cênicas dentro do espaço escolar e romper com a forma, o texto e seus elementos convencionais pode contribuir para o ensino da arte, fazendo com que a teatralidade comece a ser construída no corpo e na ação, tendo como principal formulador de suas questões os próprios alunos.

Cabe ressaltar que teatralidade neste trabalho não é vista como representação e nem como ficção, mas sim, como linguagem, um alicerce na construção das imagens e do discurso que estávamos em busca ao longo do processo. Buscávamos no teatro por referências a fim de potencializar as ações, propondo reflexões a partir de imagens construídas no jogo dos alunos com o público.

Dando continuidade ao trabalho da identidade, começamos a conhecer as vivências e questões dos

alunos colocadas nas cenas anteriores e que, em seguida, começaram a trabalhar com o tema “tempo” a partir de algumas imagens selecionadas. Assim, eles criaram improvisações que achavam ter a ver com a proposta, trazendo elementos da carta ou dos exercícios feitos, transformando-se nos próprios personagens da cena. Inicialmente, optou-se que os “personagens” da improvisação fossem os próprios alunos, podendo variar a idade ou propor rupturas no tempo e apresentar várias idades da mesma pessoa em uma única improvisação. Esse pedido foi feito porque queríamos, desde o início, que os estudantes pudessem se colocar no trabalho, não estando por trás de um personagem, mas sim, sendo os agentes da cena.

Os alunos criaram cenas com diversas rupturas temporais e que traziam o tempo no corpo, por meio de corporeidades diferentes ou no próprio instrumento “relógio”, objeto marcante do trabalho desenvolvido.

Com os desenhos de giz feitos em aulas anteriores, fizemos uma exposição das imagens e também criamos perguntas e as colocamos em locais da escola. Alguns exemplos de perguntas, que os alunos criaram para instigar o público (os próprios alunos da escola, porém de outras turmas): “Há quanto tempo você não

beija?”, “Você utiliza bem o seu tempo?” “O tempo está em você?” “Quanto tempo você gasta para chegar na escola?”. Essas e outras perguntas em conjunto aos desenhos serviram para iniciarmos os trabalhos de intervenção na escola. Antes de as colarmos, tivemos uma conversa com os estudantes sobre o propósito de uma exposição, sobre como chamar a atenção do público e o que queríamos dizer com aquelas frases que faziam parte do cotidiano escolar ou da própria idade em que muitos da escola se encontravam. Afinal, um trabalho de arte voltado para a criação na escola não está isento de uma intencionalidade pedagógica.

Na sequência, estudamos o espaço a serem colocadas as imagens e por fim discutimos o que buscávamos com toda essa intervenção na escola. Com a ajuda da professora Mônica, pudemos conversar sobre arte de um modo geral e as diversas formas com que os artistas se expressavam, discutindo sobre o propósito de se fazer arte e da importância em se ter contato com o público.

A exposição dos desenhos foi resultado de um processo do estudo do espaço, do trabalho feito em sala e das discussões de recepção do público. Os diversos elementos trabalhados em sala de aula desmistificaram o lugar de personagens e da fábula, mos-

trando aos alunos que tudo o que estávamos fazendo era fundamentado no teatro e que essas cenas apresentadas poderiam se transformar, no futuro, em situações cênicas que pudessem ter seu primeiro contato com o público, mas que naquele momento, devido a pedidos dos próprios alunos, ainda não estávamos preparados para nos mostrar para a escola.

Os desenhos se tornaram, portanto, o primeiro contato, a partir da criação dos alunos, com o público. Em diversas discussões acerca da exposição, alguns estudantes falaram que os desenhos estavam feios, que não era para colocá-los nos espaços e que eles e o restante dos alunos da escola não estavam preparados para alguma situação teatral. Diante desses pedidos, pudemos perceber que os alunos não estavam se sentindo seguros em apresentar algo para um público, que o trabalho ainda estava frágil e que muitos ainda não estavam conscientes da proposta de trabalho. Em uma conversa com a professora Mônica, pudemos entender, a partir das atitudes de alguns alunos, seja por estarem interessados em outras questões que não saberiam dizer qual ou até por falta de motivação, que eles precisavam encarar os trabalhos com outra postura, pois parecia que eles não se viam nas propostas e

que seria necessário, a partir daquele momento, que eles se enxergassem no coletivo.

Diante disso, seria primordial prepará-los para o momento de contato com o outro e que para isso, uma mudança de atitude deveria acontecer. Colocar-se em um lugar ainda desconhecido por eles era o propósito e deveria ser encarado com tranquilidade, a partir daquele momento. Para que isso ocorresse, pensamos em dividi-los em núcleos de pesquisa, a fim de colocá-los para formular propostas que eles deveriam executar. Pensamos que, a partir dessa proposição, com eles tendo que pensar em cada ato para em seguida apresentar uma proposta consistente para o coletivo, a postura de alguns poderia se modificar para melhor.

Se, no ano de 2015, a representatividade de um diretor no trabalho com essa turma foi latente, onde esse tinha a palavra final para a construção cênica, e esta se direcionava a um produto final, agora, em 2016 com a proposta do teatro pós-dramático, a fuga do teatro de texto convencional propôs uma cena que se reinventava e que desconstruía os signos para reconstruí-los, experimentado e inventando novos espaços, colocando os alunos em envolvimento direto com o processo. Todos se tornaram fundamentais para o processo, trazendo elementos que agregavam o traba-

lho teatral sem hierarquia, que poderia resultar em desenhos, músicas ou situações teatrais, tendo a figura do professor como ser integrante do processo e norteador do trabalho.

A forma na qual apresentamos os desenhos revelou que o teatro pode estar intimamente aliado a outras linguagens artísticas, por meio de um processo que é móvel e não se sabe onde irá findar. A partir do posicionamento de grande parte da turma, naquele momento, que aos poucos havia se modificado para melhor, com uma postura compromissada, o trabalho já estava ganhando forma e as discussões se mostrando cada vez mais produtivas. Os alunos, participantes ativos do processo, sempre pensavam em formas de preparar o contato da obra com o público, tal como apontado por Carminda André:

O aspecto educacional que se mostra a partir dessas formas abertas indica que a realidade é algo a ser construída permanentemente, é algo móvel, incomensurável e, do mesmo modo, assim a arte. A ideia absoluta de verdade desaparece e, em seu lugar, brotam verdades que podem mudar permanentemente de figura, tudo dependendo do posicionamento e das necessidades do sujeito que a produzem. (ANDRÉ, 2008, p.134).

A desconstrução dos espaços convencionais do teatro possibilitou aos integrantes do trabalho a possibilidade de se estar em um lugar desconhecido e que

muitas vezes foi encarado por muitos com frustrações, insegurança e até estresse. Essa desconstrução, vivenciada diariamente em sala de aula, transformou-se a cada instante, a partir de questionamentos e vivências dos alunos que estavam presentes no trabalho, afinal, era algo que eles estavam construindo e ajudando a compor. As ações educacionais dos professores tentaram levar o processo ao entendimento do coletivo, para que todos pudessem estar conscientes do que estavam criando. Os professores se colocaram no lugar de mediadores do processo, colocando-se longe do lugar de “mestre”, que apenas passa conteúdo de teatro, mas sim, instigando e provocando os alunos, para que estes se posicionassem e criassem, o que nas palavras de Maria Lúcia Pupo (2010) traz manifestações de um teatro pós-dramático, pois:

Uma abordagem dessa natureza, como se pode constatar, resulta de uma concepção interdisciplinar mais ampla do fenômeno artístico, que vem se revelando especialmente fértil em nossos dias. Em outras palavras, aquilo que muitas vezes é vivido como simples exercício ou imprecisa experimentação traz em si o germe de modalidades estéticas, qualificáveis como manifestações de um teatro pós-dramático (PUPO, 2010, p.227).

A insegurança do processo, o qual não se sabia aonde iria findar ou qual caminho seguir, colocou-nos, muitas vezes, em um lugar de descrença. Porém,



a presença da professora Mônica e do professor Ricardo foi o que deu certo para que o processo pudesse continuar, pois ambos apresentaram possibilidades para seguirmos com os trabalhos.

Para a continuidade do processo, dividimos o trabalho em quatro núcleos, que deveriam propor ações que estivessem relacionadas aos eixos centrais: tempo e identidade. Pretendia-se criar intervenções na escola que pudessem apresentar um caráter cênico, dentro daquilo que estávamos compondo e discutindo acerca das atitudes “corruptas” dentro da escola. Então, os alunos formularam uma proposta dentro de cada núcleo, a qual deveria ser executada por toda a sala. Os estudantes decidiram dividir os núcleos em: 1- caderno de registros, 2- intervenção na rádio da escola, 3- ação cênica e 4- instalação audiovisual.

Trazer os alunos para dentro do jogo pós-dramático, a partir de um processo em conjunto, foi algo que tornou os estudantes agentes ativos, os quais deveriam formular as ações e refletir sobre o propósito das intervenções, as formas e os locais ideais para que elas ocorressem. Assim que todos tiveram um tempo para discutir e selecionar as ideias, fizemos uma grande roda em que cada núcleo deveria apresentar as propostas. O trabalho começava a ganhar forma, colo-

cando a experimentação como eixo criador, manifestando-se enquanto ações artísticas, que deveriam romper o cotidiano escolar. O relato da estudante Maria Luiza nos mostra sua reflexão sobre o trabalho feito em grupo, que, segundo ela, mesmo com alguns atritos funcionou bem:

Nós fizemos diversos trabalhos e um deles foi sobre o tempo e eu achei super legal porque hoje em dia ninguém aproveita o tempo muitas pessoas trabalham demais e nem vem o tempo passar e o que a gente mostrou com o nosso trabalho foi que o tempo é muito importante e precioso. [...] Os diversos trabalhos que nós fizemos foi bom mesmo com os erros as brigas mas foi bom trabalharmos juntos todos em grupos e todos trabalhos deram certo.

(Depoimento da estudante Maria Luiza. Fonte: dados da pesquisa)

## *O desenvolvimento dos núcleos*

### *Primeiro núcleo: o caderno de registros*

O primeiro núcleo decidiu criar um caderno de perguntas, a partir da ideia de uma brincadeira antiga, na qual se entrega um caderno cheio de perguntas para alguma pessoa e esta deve respondê-las. Cada questionamento foi pensado e articulado pelo núcleo de estudantes. Em conjunto com a professora Mônica,

pedimos para que eles pudessem formular questões sobre a vivência deles, perguntas que os alunos gostariam de responder e se interessassem, mas com a regra de que todas deveriam estar relacionadas com o tempo, a fim de colocar o público para refletir sobre o tema que iríamos propor nas próximas intervenções.

Foi decidido pelo núcleo que o caderno seria introduzido ao longo do recreio e que uma dupla, a cada dia de aula, ficaria responsável por este, fazendo com que passasse na mão do maior número possível de pessoas. Ao trabalhar a forma com que os alunos deveriam abordar o público, o jeito de se portar e conversar com as pessoas, estávamos com o intuito de gerar curiosidade e participação de todos. Então, começamos a traçar ações cênicas que trabalhassem a relação, a curiosidade, o desejo do espectador de participar e, ao mesmo tempo, a posição dos alunos, que não mais eram apenas colegas de escola, mas proponentes de uma ação cênica, rompendo com personagens e possuindo uma energia diferenciada, um posicionamento que chamava o público para o jogo, o qual poderia estar presente a partir de uma situação estabelecida pelos integrantes da intervenção. Como aponta *Mária Lúcia Pupo* (2010):

Enquanto o teatro dramático tem como modelo a criação de uma ilusão, a representação de um ‘cosmos fictício’, o teatro pós-dramático se insere numa dinâmica de transgressão dos gêneros e abre perspectivas para além do drama. Ao invés de se traduzir em ação, ele se situa sobretudo na esfera da situação. Nele os significantes estão dispostos de tal modo, que a ‘mediação de conteúdos delimitáveis do ponto de vista semântico, isto é, do sentido, não é prioritária’ (PUPO, 2010, p. 223).

As perguntas do caderno foram formuladas pelo núcleo, que considerou necessário dividir uma parte para os jovens e outra para os adultos, porque, segundo eles, as perguntas poderiam não fazer muito sentido dependendo da idade do participante. Dito isso, as primeiras páginas seriam preenchidas pelos jovens e a segunda pelos professores e funcionários da escola, com questionamentos desde “Há quanto tempo você não brinca?” até “O que você quer ser no futuro?” para os colegas e “O que você mais sente falta da infância?” e “Quanto tempo você gasta para chegar na escola?” para os adultos. Completamos essa etapa com um número significativo de participantes, que puderam ter um momento com as perguntas e respondê-las de acordo com suas vivências.

Os estudantes que estavam em posse do caderno relataram dificuldade em estabelecer o jogo com os alunos que iriam escrever, pois em meio ao caos do

recreio, os alunos se perdiam, fazendo com que, por mais que os participantes ficassem curiosos, a dinâmica do primeiro contato se perdesse. Muitos adolescentes e adultos participaram dessa ação e, mesmo sendo confuso em alguns momentos, os estudantes da 7ª A chegaram à conclusão de que foi uma rica experiência para quem participou do jogo. Com essa intervenção, estávamos mais uma vez dialogando com a escola acerca do tempo.

Assim que todo o caderno foi preenchido, pudemos observar as respostas de cada pessoa e como que algumas perguntas formuladas poderiam mostrar algumas características de cada indivíduo pela forma com que este respondia. Como é o caso da aluna Gabriela, de 12 anos, que para a pergunta “Você está ficando com alguém?” ela respondeu “Obviamente não”; e, na pergunta seguinte, “Há quanto tempo você não beija?” ela escreveu “Nada do seu interesse”. A estudante continuava, com a sua personalidade forte, respondendo às questões: “Você já perdeu o tempo com alguém?” “Claro que sim, já faço origamis com meu papel de trouxa”; “Há quanto tempo o professor não chama a sua atenção?” “Acho que uma hora”; e, por fim, “Há quanto tempo que você fez algo que sua mãe não pode saber?” “Não quero falar sobre isso”.

Já o professor José Augusto, na parte dos adultos, relatou que seu sonho, quando mais jovem, era ser mecânico de avião, e que, segundo ele, sentia muita falta de sua infância, na qual gostava muito de brincar. Ao final do caderno, quem quisesse deixar algum comentário poderia, porém, poucos foram os que quiseram fazê-lo. Uma dessas pessoas foi o mesmo professor, que deixou o seguinte comentário: “Se a violência trouxesse a paz, estaríamos no paraíso”.

No total, 29 alunos e 9 funcionários da escola participaram. Alguns responderam às questões de forma rápida e monossilábica e outros, muitas vezes, responderam a maior parte das questões com “eu não quero responder” ou simplesmente deixaram o espaço de resposta em branco. Diante de algumas participações, como a das pessoas que responderam de forma vaga, não foi possível compreender o motivo pelo qual alguns indivíduos se disponibilizaram a participar do jogo. Depois, no pós-processo, permaneceu entre a equipe executora o questionamento sobre o que faltou na mediação dessa atividade, o que não conseguimos responder.

## *Segundo núcleo: intervenção na rádio da escola*

Dentro da rotina escolar, toda as quinta-feiras a rádio da Escola Municipal Aurélio Pires convidava os alunos a participarem da quinta cultural, onde eram propostos jogos de interação entre os alunos. A ideia de fazer uma ação na rádio, por meio de uma quinta cultural, surgiu a partir do envolvimento de alguns integrantes do núcleo com esse evento. Então, esse núcleo organizou perguntas e jogos envolvendo o tema “tempo”, sempre pensando em toda a discussão que tivemos acerca da identidade. Para isso, eles selecionaram jogos corporais que havíamos trabalhado em outras aulas, que envolvessem o tempo também como ritmo, trabalhando no estado lento, médio e rápido as composições físicas que pudessem modificar os corpos dos espectadores-jogadores, a fim de colocá-los em estado de jogo.

Os estudantes propuseram uma corrida em câmera lenta, além de jogos como pular de uma perna só até sobrar um jogador, o jogo da estátua e o sorteio de brindes para quem trouxesse uma foto da infância, quem tivesse um relógio de pulso e quem acertasse perguntas envolvendo a história da escola, da rádio e do Brasil. O coordenador da rádio nos ajudou e se tor-

nou parte integrante do grupo naquele momento, fazendo com que a intervenção ganhasse mais potência, a partir da participação e colaboração de todos os envolvidos. É importante destacar que a apresentação e o contato com o público tiveram como principais atuantes os alunos, os quais se preocupavam a todo o momento em transformar aquela ação em algo do coletivo, respeitando os participantes e convidando-os aos jogos.

Além disso, o trabalho com trilha sonora também esteve presente. Foi pedido aos alunos que pensassem em músicas que tivessem a ver com tudo o que estávamos propondo e eles deveriam se preocupar com os jogos e também com a intervenção sonora. Em consonância com essa proposta, foi proposta pelos alunos a ideia de que, em vez de tocar o sinal, o convite para a intervenção pudesse ser o despertador de um relógio, mas, infelizmente, pelo atraso que tivemos, essa ideia não foi concretizada. Mesmo tendo combinado com todos os funcionários da escola, alguém tocou o sinal, esquecendo-se do acordo prévio. Porém, todo o restante da intervenção ocorreu como o planejado.

De acordo com os alunos que participaram desse núcleo, a partir dessa intervenção, estávamos dialogando diretamente com os alunos e funcionários da



escola, fazendo com que a participação de todos tornasse a intervenção um sucesso. Essa ação, proposta por esse núcleo, possibilitou à quinta cultural, à turma 7 A e a todos da escola um momento de diversão e interação.

### *Terceiro núcleo: a intervenção a partir de ações cênicas*

Nesse trabalho, os estudantes decidiram que seria necessária a participação de todos da turma. Após o núcleo formular as ideias, os alunos expuseram-nas a fim da aceitação e colaboração de todos. Foram definidas as seguintes propostas: de um lado, uma grande brincadeira, com jogos de tabuleiro, corda e futebol, e também com cartazes escritos “Há quanto tempo você não brinca?” e “Brinca com a gente?”; e do outro lado, alunos utilizando celulares e com placas nas costas com a seguinte frase: “Eu não tenho tempo para você”.

Em nossas discussões acerca das atitudes, que foram feitas anteriormente à intervenção em questão, os alunos relataram se incomodar com pessoas que ficam olhando para o celular o tempo todo e que não te dão atenção. Além disso, alguns estudantes também falaram que não brincavam há algum tempo e que

sentiam saudades das brincadeiras da infância. Desde então, as ações, em conjunto ao que queríamos dizer, se tornaram claras a todos, fazendo com que a animação, por parte da turma, contagiasse essa intervenção.

Para fazer essa intervenção durante o horário do recreio, os alunos definiram ações que interagem com o público. Definimos que os estudantes que não tinham tempo para ninguém, os “conectados”, fariam ações com o celular. Posicionando-se em uma grande multidão no meio do pátio, eles deveriam se virar de costas para todos que passassem e tentassem interagir, não podendo estabelecer contato visual com ninguém. Caso alguém insistisse por atenção, os “conectados” deveriam tirar uma foto com a pessoa e em seguida abandoná-la novamente, virando-se de costas. Já do outro lado, os alunos “brincantes” deveriam convidar todos que passassem por ali para brincar, jogar e ter um momento de diversão.

Para os alunos da turma 7 A que estavam em estado de jogo, as ações propostas não os colocavam como personagens de alguma história, mas também não os colocavam em um estado cotidiano, pois cada um tinha uma ação clara a cumprir. Seus estados corporais estavam modificados, sua atenção era outra e seus olhares convidavam ao jogo. Os alunos estavam

presentes em outro estado, o de jogo, que os tiravam do conforto – e o mesmo acontecia àqueles que passavam por ali, que prontamente identificavam que algo diferente do cotidiano escolar estava ocorrendo. Diante disso, à luz dos estudos do teatro pós-dramático, Maria Lúcia Pupo (2010) reforça, ao citar Hans-Thies Lehmann (2007), que:

do ponto de vista de quem atua, o ato de se fazer presente é assumido radicalmente. No teatro pós-dramático, o que se observa é ‘mais presença que representação, mais experiência partilhada do que experiência transmitida, mais processo do que resultado, mais manifestação do que significação, mais impulsão de energia do que informação’ (LEHMANN *apud.* PUPO, 2010, p. 224).

O espaço “brincante” teve adesão de grande parte da escola, que se entregou a esse momento de jogo. Já os alunos “conectados” relataram agressividade de algumas pessoas que, ao ficarem sem resposta, sentiram-se no direito de agredi-los verbalmente. Muitos dos “brincantes” também relataram se divertir ao fazer a intervenção, já os “conectados” se sentiram ansiosos ao perceberem que deveriam ficar o tempo todo no celular enquanto todo o resto estava brincando.

Quando se convida o público ao jogo, é estabelecida uma cumplicidade em que ambos começam a fazer parte de uma ação em que a fronteira entre ator e público, antes estabelecida no teatro dramático, seja

rompida. Cria-se outro estado, o de jogo, fazendo com que uma ação aconteça, mesmo sem um enredo estabelecido previamente. Estar aberto ao jogo cria um diálogo entre público-jogador e aluno-jogador. Ainda trazendo algumas considerações de Maria Lúcia Pupo (2010), reforçamos a experiência que o teatro pós-dramático proporcionou:

Do ponto de vista do espectador dessas modalidades lúdicas, o que se revela aos seus sentidos pode se caracterizar por uma harmonia surpreendente. Não há o estabelecimento de circunstâncias dramáticas, não há enredo e à primeira vista, poder-se-ia mesmo dizer que não acontece grande coisa. No entanto, a inteireza dos jogadores, sua concentração, sua fluência e a respiração coletiva que traduz a cumplicidade instaurada se tornam palpáveis e podem fazer da observação desse gênero de atividade lúdica uma experiência estética enriquecedora. Nas ocasiões em que esse espectador pertence a uma platéia externa ao grupo que joga, não raro ocorre sua absorção pelo grupo de jogadores, até o eventual rompimento das fronteiras entre quem faz e quem assiste (PUPO, 2010, p. 230).

Após essa intervenção, conversamos sobre como tinha sido para os alunos essa experiência. A partir de alguns relatos, pudemos perceber que muitos fizeram a intervenção por acharem que não estavam fazendo teatro.

Naquele momento, tornou-se claro o que tinha acontecido. Mesmo após várias discussões e exemplos de outros tipos de arte que também eram considera-

dos teatro, vários alunos ainda persistiam com a ideia de que aquilo não era o “teatro” que eles tinham como referência. Mesmo após explicações verbais e visuais, alguns alunos ainda insistiam nessa ideia. Então, a professora Mônica surgiu com a proposta de levarmos a turma 7 A à exposição *Arte e Política*, que estava disponível no SESC Palladium, para talvez, a partir daí, surgir novamente discussões acerca das possibilidades que a arte apresenta, que afinal de contas estávamos discutindo ao longo de todo o semestre. Posteriormente, detalharemos essa experiência, que aconteceu na última semana de aula.

#### *Quarto núcleo: a instalação “sobre o tempo”*

Para a última intervenção na escola, o núcleo propôs uma instalação audiovisual, fazendo com que o diálogo entre o teatro e as artes visuais, mais uma vez, se reforçasse e se reafirmasse. Esse diálogo, direta ou indiretamente, sempre perpassou os trabalhos, fazendo com que o tema, a discussão que queríamos propor e a forma de estabelecer essa interação com o público fossem discutidos de forma ampla. Por isso, cada núcleo teve autonomia para propor o tema na linguagem que quisesse. Então, para finalizarmos esse trabalho,

trouxemos referências da caixa de memórias, com a ideia de que essa instalação começasse com a infância como ambientação, passasse pela fase adulta e terminasse na terceira idade, sempre com referências visuais como fotos, brinquedos, objetos cênicos que retratassem cada etapa da vida, além do som de um tique-taque de relógio como ambientação sonora.

Para começar o percurso, o espectador deveria tomar um leite achocolatado no início e entrar engatinhando na instalação, lá ele tinha contato com a infância, com fotos dos alunos, brinquedos e roupinhas de neném. Em seguida, no meio do percurso, ele se deparava com fotos de adolescentes, cadernos, livros, fones de ouvido e outros objetos que remetiam à juventude. Depois, havia uma área com espelho, escrivaninha, uma mesa com garrafa de vinho, copos e também um quadro com fotos de adultos. Para finalizar, fotos de idosos, animais de porcelana, uma bengala, pantufas e uma lã de fazer crochê. Durante todo o percurso, desde a infância até a fase da terceira idade, o ambiente estava repleto de relógios pendurados e espalhados juntos aos objetos. Para que o público pudesse sair, ele tinha que abaixar, pois tinha uma cortina que descia e o fazia ficar encolhido, para não só trabalhar o engatinhar de um neném, mas também o

encolher de um idoso, trazendo para o corpo algo que eles estavam vendo nas imagens e objetos.

Uma preocupação dessa instalação foi a sutileza do percurso, desde o achocolatado com o engatinhar, a trilha sonora ao fundo e a forma com que os objetos estavam dispostos no espaço. Todos esses elementos foram discutidos e pensados a fim de propor um diálogo sobre o tempo com o público.

Convidamos todos da escola para adentrar na instalação, fazendo um rodízio entre os alunos que deveriam recepcionar o público, cuidar da entrada e saída desses, e os liberar para entrar na instalação aos poucos, fazendo um controle das pessoas que estavam visitando e pegando o nome de todos.

Além de trabalharmos com os alunos a forma como eles deveriam recepcionar o público, explicando o caráter da instalação, também foi proposto que alguém ficasse dentro da instalação, maquiando-se e, ao mesmo tempo, cuidando dos objetos que tinham no espaço. Essa preocupação em ter alguém dentro da instalação cuidando do espaço surgiu por causa da quantidade de objetos de valor pessoal que estavam dispostos na instalação. Grande parte dos alunos, funcionários e professores da escola visitaram o ambien-

te, alguns até por mais de uma vez, relatando terem gostado bastante do que viram.

Os alunos da 7 A relataram estar bastante satisfeitos com a recepção do público, devido à quantidade de pessoas que visitaram a instalação mais de uma vez. Todos que participaram dessa instalação estiveram presentes trabalhando por vontade própria e propondo diferentes interações com o público. Abaixo, segue transcrito um relato de um dos estudantes proponente do núcleo:

Esse ano a instalação foi um sucesso as pessoas gostaram muito do que viram lá dentro, as fases da vida e muitos alunos falaram comigo que na hora viu lembrança na sua cabeça.

### *Excursão para a exposição sobre arte e política*

Após os trabalhos realizados ao longo do mês de junho, fomos ao SESC Palladium, para visitar a exposição sobre arte e política, com a intenção de que os alunos pudessem aprofundar seus conhecimentos sobre política e arte, principalmente sobre como unir os dois a fim de potencializar o discurso artístico. A partir da exposição, seria possível entender questionamentos acerca do tempo e da história de nosso país.



Fomos recebidos por uma monitora que mediou o contato dos jovens com a obra, conversando sobre política, movimentos artísticos e o papel de cada obra para a época, que em sua grande parte foi feita na ditadura. Ao longo da visita, os alunos relataram conexões que estavam fazendo com o trabalho que fizemos e com o que estavam vendo, percebendo que a arte pode ser usada para questionar e provocar o público, com o intuito de trazer discussões a respeito do tempo histórico em que estamos.

A visita ao SESC Palladium fechou as discussões sobre arte e política de forma enriquecedora aos alunos. Percebemos que as discussões feitas no percurso da exposição pela monitora trouxeram outras visões sobre arte e política, deixando os alunos em contato com outras percepções acerca do mesmo tema.

Fazer a conexão da arte teatral desvinculada do palco, cenário, figurino e texto foi de extrema importância ao longo do semestre, mostrando aos alunos que é possível criar uma linguagem teatral por meio de diversos artifícios e que o teatro é tão amplo que não se pode defini-lo de forma superficial. Sentimos que os alunos foram se dando conta disso ao longo do semestre. Para reforçar tudo o que havíamos feito, ainda seria necessária uma conversa final, na qual to-

dos pudessem refletir melhor acerca do que ocorreu naquele semestre e, principalmente, ouvir as impressões e considerações de todos os integrantes do trabalho.

Em nosso último encontro, fizemos uma grande roda de reflexão sobre o processo e para que os alunos pudessem se preparar para a discussão. Pedimos para que eles, após rememorar todos os trabalhos que foram feitos em sala, escrevessem durante um tempo o que ficou do processo, quais conexões eles conseguiram fazer entre todas as atividades e discussões, a que conclusão chegaram e o que eles perceberam com a finalização do processo na exposição de arte-política. Além de prepará-los para a discussão, esse momento reflexivo individual possibilitou a muitos entenderem o que tinha acontecido no nosso semestre. Após esse momento, reunimo-nos em uma grande roda, na qual os alunos relataram suas dificuldades, suas impressões sobre o que tinha dado certo e o que poderia ser feito para melhorar algumas ações. Para dar voz aos principais sujeitos desse trabalho, transcrevemos abaixo alguns outros fragmentos do relato escrito por eles, em nosso último encontro:

Durante o nosso trabalho vimos que é difícil chamar atenção das pessoas pois elas ficam com vergonha ou até mesmo medo. Às vezes as pessoas cobram do outro o que ela

mesmo não faz por exemplo na política quando falamos sobre a corrupção na escola vemos que as pessoas furam fila por exemplo, mas querem que os políticos não sejam corruptos. Percebi durante nossas discussões ou até mesmo em nossos trabalhos quando acontecia algo de errado as pessoas sempre querem culpar alguém nunca ela mesmo. Nosso trabalho foi importante porque trouxemos as pessoas para participar sem ter medo do que o outro vai achar e sem ter vergonha. A mudança tem que começar de nós mesmos. As pessoas participaram bem elas queriam sempre ajudar. O trabalho ajudou mais a gente do que os outros, nos ajudou a ver nossas atitudes.

(Depoimento da estudante Ester. Fonte: dados da pesquisa)

Em todo esse trimestre eu aprendi que tudo tem o seu tempo e que não adianta ficar querendo ir além do que você consegue, aprendi também que política não é coisa que se brinque e temos que observar e prestar muita atenção em quem votamos para ficar na presidência. E sobre a instalação aprendi que temos que aproveitar o máximo das nossas vidas e essas aulas foram muito boa pra mim pois antes eu nem ligava para política não estava nem aí mais agora posso aconselhar os meus familiares e amigos. A exposição de arte eu entendi que muitas vezes o homem tem mais poder que as mulheres e que muitas vezes eles não deixa elas aparecerem e se expressar suas opiniões gostei muito desse trabalho.

(Depoimento do estudante João Vitor. Fonte: dados da pesquisa)

[...] Lá na excursão teve aquelas palavras que tinha muito a ver com o que a gente conversou aqui na sala sobre política, como o poder que muitas pessoas acham ter, por

exemplo aqui na escola as pessoas que são filhos de funcionários acham que podem mandar nos outros.

(Depoimento da estudante Ana Beatriz. Fonte: dados da pesquisa)

Nesse trimestre nós dividimos em grupos para discutir o que nós não gostávamos em relação ao respeito aqui na escola e expressamos isso em forma de teatro depois nós dividimos de novo em novos grupos e cada grupo era um núcleo tinha um da cena, instalação, rádio e caderno. Em cada aula de artes apresentavam um núcleo diferente, depois fomos em uma excursão no SESC Paladium ver uma exposição de arte política lá a moça fez uma brincadeira com a gente que tinha a ver com os quadros que estavam na exposição.

(Depoimento da estudante Yasmin. Fonte: dados da pesquisa)

## *Considerações finais*

Como já havíamos trabalhado no ano anterior com os mesmos alunos, dentro da proposta da máscara expressiva e com elementos do teatro clássico, optamos por começar o trabalho sobre o pós-dramático aos poucos, trazendo elementos do Teatro que eles já conheciam, para, em seguida, mostrar outras referências do que também poderia ser teatro, para criarmos novos significados. Por isso, utilizamos termos como *personagens* e *cena* para que pudéssemos nos entender

dentro da sala de aula, para, a partir daí, romper com os termos usados e dialogar acerca do que poderíamos fazer.

Diante de todo o processo e vivência com os alunos e com a professora Mônica, ao longo do percurso do primeiro semestre de 2016, pudemos compreender o trabalho como uma experiência valiosa aos futuros professores de Teatro envolvidos no projeto. Lidar com as frustrações e expectativas não realizadas fez parte desse trabalho, que teve como foco e importância os alunos, que construíram o percurso e que puderam transformar o processo em algo potente.

Trabalhar algumas questões do teatro pós-dramático, rompendo com conceitos rígidos que os estudantes haviam fixado foi de extrema importância para construir o nosso trabalho. Além disso, as questões políticas pediam urgência de debate dentro da sala de aula. Era incabível a um processo que debatia o tempo e a identidade não dar atenção à situação política do país, que afetava as relações escolares diárias. A arte, nesse contexto, teve o poder de fazer refletir, provocar e instigar a todos, formulando questões e perguntas com o intuito de romper conceitos, desestruturar padrões e colocar em voga discussões pertinentes.

Vale ressaltar ainda que a idade em que os alunos se encontravam, onze a treze anos, adentrando na puberdade, período pelo qual muitos estão em uma etapa de transformações, devido a mudanças no próprio corpo, tornou-se um empecilho, algumas vezes, por colocar os alunos em uma posição de receio de se mostrar para outros colegas de outras turmas. O medo da exposição barrou alguns alunos de se entregarem ao processo, porque talvez a construção de uma identidade, ainda fragilizada, poderia se colocar em risco a partir do olhar do outro. Percebemos que alguns alunos que eram participativos e sempre se relacionavam bem com os jogos e as propostas teatrais, na experiência de 2015, nesse ano se mostraram aquém das proposições. Fizeram o que foi proposto, muitas vezes, com um caráter de obrigação pela nota – ouvimos mais de uma vez os alunos perguntarem se o trabalho era obrigatório. Estar em conexão e trazer esses alunos para o jogo foram os grandes desafios desse primeiro semestre de 2016. Todas as dificuldades foram discutidas diariamente nos horários de planejamento e nas reuniões do PIBID.

Diante de tudo o que foi feito, discutido, elaborado e produzido, acreditamos que o trabalho possibilitou a todos uma abertura que antes não existia, pois

pudemos nos conhecer melhor a cada dia em que nos encontrávamos. Mesmo com todas as frustrações e expectativas, pudemos perceber a importância desse trabalho para a formação dos profissionais envolvidos e, também, para a formação dos alunos. A inserção no PIBID, mesmo com todos os problemas que tivemos, foi ímpar, pois esse projeto foi um divisor de águas na formação docente, uma vez que possibilitava a compreensão da realidade escolar em conjunto aos estudos desenvolvidos nas aulas teóricas da universidade.

As inquietações que nos motivaram a iniciar essa pesquisa continuam e novos questionamentos surgiram a partir da prática. Sentimos, a partir do retorno que os alunos nos deram e da discussão final, que os estudantes puderam enxergar outras possibilidades dentro do campo multiforme do teatro. A partir de então, espera-se que eles possam se relacionar com a arte cênica através de uma visão mais ampliada e menos hegemônica.

## Referências

- ANDRÉ, Carminda Mendes. *Espaço Inventado: Teatro Pós-dramático na Escola*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.48, p. 125-141, dez. 2008.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. O teatro pós-dramático na escola. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.usp.teses.br/teses/disponiveis/48/48>>. Acesso em: 02 de abril de 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975
- GOLDBERG, RoseLee. *A Arte da Performance: do futurismo ao presente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- ICLE, Gilberto. *Da Performance na Educação: perspectivas para a pesquisa e a prática*. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). *Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 09-22.
- LEHMANN, Hans-Thies. *O teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007. 440 p.
- LÍRIO, Vinícius da Silva. *Poéticas da sala de aula: processo de criação e aprendizagem entre o teatro e a performance*. Revista UFT - v.3, n.4, 2015. p. 41 - 49.
- MENDONÇA, Celida Salume. *Fome de quê? processos de criação teatral na rede pública de ensino de Salvador*. UFBA, tese de doutorado 2009. 237 p.





# Subjetividades à deriva: uma leitura de “Iniciado do Vento”, de Aníbal Machado

*Gracia Regina Gonçalves<sup>6</sup>*

RESUMO: O presente trabalho pretende analisar o conto “O Iniciado do Vento” de Aníbal Machado, pertencente a sua coletânea *A Morte da Porta Estandarte e Outras Histórias* (1959), empreendendo uma focalização deste texto literário calcada nos pressupostos dos estudos de gênero e sua injunção na constituição de subjetividades. O conto em questão apresenta uma trama de suspeita de envolvimento entre duas personagens masculinas, tensão que permanece não resolvida. Para além da reflexão de dois estratos sociais antagônicos em torno de uma hegemonia ideológica, social e econômica, o texto aponta para o descrédito da essencialização das categorias de gênero, bem como postula subrepticamente uma possibilidade de relação homoafetiva ainda não discutida.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero, Masculinidades, Homoerotismo, Aníbal Machado, Iniciado do Vento.

---

<sup>6</sup> Doutora em Letras. Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade Federal de Viçosa.



*O fato é que cada escritor cria seus precursores. Seu trabalho modifica nossa concepção do passado, como há de modificar o futuro.*  
(*Jorge Luis Borges*)

A ideia da constituição do olhar masculino como o vilão que pode escrever o enredo dos sexos está mais do que nunca presente em um texto que antecede, em décadas, a outros de caráter pretensamente mais integrados ao contexto dos estudos de gênero. Trata-se de “O Iniciado do Vento”, de Aníbal Machado, pertencente a sua coletânea *A Morte da Porta Estandarte e Outras Histórias* (1959), mais conhecida pelo conto que lhe dá o título, bem como por outros como “O Piano”, este traduzido para o inglês, na antologia *The World of the Short-Story* (1990) ou, ainda, “Viagem aos Seios de Duília” e “Tati, a Garota”, os quais, adaptados para a tela do cinema, também ganharam largo reconhecimento do público.

O enredo do conto tem sido lido pela crítica como um confronto alegórico de duas eras – a da sociedade agrária *versus* a da urbanização no Brasil de meados do século. Márcia Azevedo Coelho (2009), em sua tese de doutoramento, vislumbra algumas vertentes que abordam a questão; por exemplo, tratando-se

de uma jornada de retorno do protagonista a um ponto cíclico de sua trajetória, esta pode ser vista dentro de um plano mítico do herói em torno de sua superação. Outra possível leitura, via Todorov, apresentada pela autora, apropria-se do fantástico enquanto estratégia de camuflagem de tabus e estranhamentos de cunho social.

O presente trabalho visa empreender uma nova focalização deste texto literário calcada nos pressupostos dos estudos de gênero e sua injunção na constituição de subjetividades. Acredito que o conto apresente uma trama de suspeita de envolvimento entre duas personagens masculinas, tensão que permanece não resolvida. Talvez isto explique a receptividade relativamente menor da história no seu período de publicação. Contudo, a justaposição de Zeca da Curva, um menino do campo, a um engenheiro, Zé Roberto, tornado réu no processo de desaparecimento daquele, para além da reflexão de dois estratos sociais antagônicos em torno de uma hegemonia ideológica, social e econômica, aponta para o descrédito da essencialização das categorias de gênero, bem como postula subrepticamente uma possibilidade de relação homoafetiva ainda não discutida. O que ora se pretende mostrar é o quanto carece de definição o campo da verda-

de, invariavelmente, segundo Foucault (1987), sempre atrelada aos meandros do poder.

A fim de melhor discutir os aspectos pertinentes a esta proposta, faz-se necessário um breve levantamento do contexto histórico que explicaria as condições de possibilidade da produção desta trama.

Embora mantenha um padrão, inclusive, taxado de *classicizante* na representação do campo e da cidade, Aníbal Machado faz perceber o trânsito, nem sempre harmônico entre estas duas instâncias, identificando uma determinada tensão neste período. O fenômeno dá mostras de ressonância num estudo posterior que faz José Miguel Wisnik (2002), ao traçar um panorama da pulsação do país nos anos pós-construção de Brasília, no qual enfatiza uma febre de modernidade, em choque com condições ainda precárias de um país alicerçado numa aristocracia rural. Segundo o autor:

O impacto de uma *brasília* contundentemente real e espantosamente inconsistente foi acusado também, de modo próprio, em **Visão do esplendor** de Clarice Lispector e na “Tropicalia” de Caetano Veloso. Esse impacto parece dizer que o Brasil está a toda distância e nenhuma do moderno, e que Brasília faz isso visível como nunca, no ponto-nó em que arcaico e moderno não aparecem em linha sucessiva, mas como pólos de uma mesma corrente sincrônica. (WISNIK, 2002, p. 178)

Esta discrepância pode ser ilustrada a partir do sistema jurídico, cujo aparato não se mantém uniforme nas diversas localidades que abrangem as fronteiras para além dos grandes centros da época. Wisnik (2002) retoma a questão ao identificar a falibilidade da aplicação das leis devido a diversos fatores inerentes a cada qual destas localidades, por sua vez, sujeitas ao frágil perfil educacional da população e, decorrente disto, à não conscientização da cidadania e precariedade vigente das condições de mão-de-obra. Em suas palavras,

Resumo do Brasil: a lei não faz sentido na formação ancestral brasileira, e, sob pena de continuar a não fazê-lo ad aeternum, não estabelece e estabiliza o simbólico – é regra ambivalente e arbitrária oscilando insidiosamente entre a violência e a retórica. (WISNIK, 2002, p. 184).

A vulnerabilidade acima identificada no corpo da lei estender-se-á, em o “Iniciado do Vento” (1959), à lei dos corpos; isto é, a partir de um fato misterioso, estabelece-se um processo de desintegração da subjetividade do protagonista, baseada unicamente na transgressão do código padrão de comportamento, o que incorreria na desqualificação discursiva desta personagem masculina enquanto tal. Pretendo, portanto, explorar algumas nuances críticas da formação da imagem calcada no gênero com ênfase na desindexa-

ção do conceito de masculino, tal qual esse se vê ilustrado no texto de Aníbal Machado. A análise deste exemplo de ficção curta desnuda o questionamento, ou ridiculariza características comumente atribuídas ao homem, como construções de sua subjetividade. Personagens desfilam e se constituem na tessitura do conto, desestabilizando a crença em uma idealização irreduzível das características que se aplicam ao que, no senso comum, denominamos “homens” e “mulheres”.

Neste diapasão, Jane Flax (1994) afirma que o movimento do homem veio se nutrir da proposta que o feminismo instaurou:

Na perspectiva das relações sociais, homens e mulheres são ambos prisioneiros das relações de gênero, embora de modos altamente diferenciados mas inter-relacionados. O fato de que os homens pareçam ser e (em muitos casos) sejam os guardiães, ou pelo menos os tutores, dentro de uma totalidade social, não nos deve cegar em relação à extensão em que eles, igualmente, são governados pelas regras de gênero. (FLAX, 1994, p. 227-228)

A temática do conto se desenvolve a partir de, tendo visto morrerem cinco operários em um acidente de trabalho na construção de uma ponte, a personagem principal, José Roberto, escolhe, pós-trauma, um vilarejo como ambiente de repouso e, lá, estabelece uma amizade com Zeca da Curva. Este, interessante-



mente, desempenha o papel de guia do rapaz numa insólita disposição de experienciar o vento da cidade, tal qual em um ritual de iniciação, o que, após o misterioso desaparecimento do menino, culmina com a imputação de assassinato de Zé Roberto. A trama com colorações surrealistas, tal como aponta Coelho (2009), chega a um desfecho favorável ao réu mediante sua habilidade em lidar com as palavras e reverter a opinião pública. O depoimento, ou auto-defesa do engenheiro, que dispensou qualquer advogado, não surtiria efeito, caso não tivesse sido acompanhado de uma cronometrada interferência do vento, que adentra o recinto do julgamento e desbarata as páginas do processo.

Nesta dinâmica acima descrita há, paradoxalmente, uma inusitada apropriação do que se entende por hábito da esfera do masculino. Dentro de sociedades tribais, um rito de passagem implica uma exacerbação de demonstração de força para se fazer jus ao *status* de sujeito-homem; o que se vê, no entanto, neste caso, é que o deslumbramento desse ser racional com um elemento da natureza tende a “feminilizá-lo”. A análise que faz Coelho (2009), de linha mais historicizante, qualifica o ato como uma apologia à liberdade em detrimento da aceitação do trabalho enquanto for-

ça motriz da caracterização da personagem. De acordo com ela,

Quando de volta ao hotel, entrou na sala de refeições, os poucos hóspedes que jantavam, olham para o engenheiro de maneira recriminatória – ele já havia encontrado o menino. Nessa passagem, havemos de ponderar que é a impressão de José Roberto, talvez por ter junto à sensação de liberdade, o julgamento de uma ação que, de certa forma o diferenciava do grupo, caracterizando-se assim como uma forma de ruptura social. (COELHO, 2009, p. 196).

Contudo, a meu ver, o texto oblitera uma componente mais inserida no quadro dos estudos de gênero. O deleite quase pueril do rapaz torna-o “estranho” ao horizonte de expectativa dos adultos. Mais do que isso, a rejeição aí sugerida pode vir a ter profundas raízes numa interpretação e reação homofóbicas, fato nunca sequer aludido no texto e habilmente desviado dessa lente através desse tão fundamentado apelo materialista dialético histórico. A consistência da trajetória de Coelho (2009) em associar a rejeição do mundo capitalista à adoção da prática de apreciação do vento em várias instâncias (Zé Roberto cede ao vento sem maiores protestos seu chapéu), torna difícil vislumbrar por entre as brumas da crítica materialista um evidente apelo à marca do gênero na oscilação da subjetividade.

Toda a análise de Coelho (2009), extremamente criteriosa, diga-se de passagem, evita, através de eufemismos, paráfrases e outros recursos retóricos, a admissão de um latente veio homoerótico na relação entre ambos. Por exemplo, ela diz: “o engenheiro se conscientiza que apenas através da repressão dos instintos e do sacrifício contínuo, poderá sobreviver”. (COELHO, 2009, p. 200).

A atração da cidade pelo campo é inserida na história através de um jogo de sedução que o vento, como protagonista, tal qual a serpente no paraíso, faz proceder à queda de Adão. As instâncias se repetem: o menino que nunca viu o mar, a sede do conhecimento, ou seja, a transgressão de barreiras, tomam lugar na conversação entre ambos. O estrato semântico, todavia, em torno de ideias tais como a da liberdade e da alegria que compartilhavam sugerem mais do que uma interlocução; e, sim, até mesmo um casamento de ideias e ideais. Ou não. Caso não se queira admitir de forma contundente a possível relação, no mínimo, vale ressaltar o temor do tópico, impensável para o contexto de então, que tais evasivas podem sugerir. Este texto é rico o suficiente para deixar em aberto qualquer julgamento tácito, explorando uma ambigui-

dade da constituição da personagem via rigidez impositiva da linguagem.

Assim sendo, não se quer aqui negar o mérito da abordagem marxista que é totalmente pertinente no contexto, mas entende-se como meritória a antevisão de um narrador que se vislumbra através do texto, abrindo caminhos para mares não antes navegados, que só mais tarde irão repercutir.

O elemento demoníaco surge então, no conto, como ferramenta de ambiguidade insuflando um teor ora benigno, ora maligno, e, por causa disto, até mais maligno, no próprio vento. Coelho (2009), em sua leitura de Todorov, aponta, como já anteriormente comentado, para a utilização do fantástico como estratégia de abordagem de assuntos considerados tabus por certos autores. Ele identifica uma necessidade de evasão do cerne do problema através do inexplicável. A respeito disso, lê-se em Coelho (2009):

Ainda segundo Todorov o fantástico é um meio de combate contra a censura: ele expõe, via de regra, tabus ou temas proibitivos em uma determinada coletividade. Tomemos uma série de temas que provocam frequentemente a introdução de elementos sobrenaturais, o incesto, o amor homossexual, o amor a vários, a necrofilia, a sensualidade excessiva... Temos a impressão de ler uma lista de temas proibidos... Além disso, ao lado da censura institucionalizada, existe outra, mais sutil e também mais generalizada:

a que reina na psique dos autores. A condenação de certos atos pela sociedade provoca uma condenação que ocorre no próprio indivíduo, proibindo-o de abordar certos temas tabus. O fantástico é um meio contra uma e outra censura: os desencadeamentos sexuais serão mais bem aceitos por qualquer espécie de censura se pudermos atribuí-los ao diabo. (TODOROV, 1992, p. 151 *apud*. COELHO, 2009, p. 57).

O fantástico se manifesta enquanto real na fala do engenheiro, assumindo para si a palavra, fato também contraditório dada a sua formação. Ao que parece, Aníbal Machado desconstrói também os estereótipos da subjetividade profissional e ideológica da personagem, apresentando-o como um eloquente orador, o qual é consciente do seu poder de retórica, sabendo medir bem as palavras:

Senhor Juiz, sou engenheiro construtor de pontes. Procuro viver de coisas positivas e, tanto quanto possível, explicáveis. Não cultivo a atração do abismo. E o absurdo me aborrece. Se de meus pais herdei certa tendência para o sonho, eles próprios me preveniam contra as ciladas da imaginação. Também não sou amador de fatos estranhos da vida, posto que sempre aconteçam. Já disse que sou engenheiro construtor de pontes. Sr. Juiz, há cerca de três meses desembarquei nesta cidade em busca de repouso. Estava esgotado, precisava refazer as forças. Desde criança, ouvira dizer que aqui ventava muito. E o nome deste lugar ficara-me na memória ligado a idéia de vento, como o de outros lugares a idéia de crime ou de tranquilidade colonial. (MACHADO, 2002, p. 35, 36)

Nota-se, assim, em Zé Roberto, na configuração que faz de si mesmo uma tentativa de empreender

uma reversão de valores em termos de enunciar a verdade. De uma fala concreta e objetiva, ele passa a uma posição mais no nível do transcendental, como se pode ler abaixo:

Se Vossa Excelência, senhor Juiz, não quiser admitir que além dos fatos habituais da nossa vida cotidiana, outros há, íntimos que ocupam a parte maior de nosso ser; mas que temos vergonha de confessar para não parecermos infantis ou loucos. São justamente os mais secretos que o senso comum se recusa a considerá-los. (MACHADO, 2002, p. 54)

A espontaneidade do depoente nos dá munição para voltar ao debate sobre a percepção de nuances homoeróticas na relação entre ambos os Josés, o apolíneo e o dionisíaco, que saem desconstruídos enquanto tal após o ocorrido: Zeca da Curva é absorvido como Ícaro às avessas pela ansiedade em adentrar o mundo urbano ao passo que José Roberto, ao final da história, “se entrega” a uma abstração fantástica. Se o vento é o anjo resgatador ao final, o senso comum torna-se então o vilão, coincidentemente alegorizado na figura do escrivão, ou, o dono do logos. Lê-se: “— Para mim, vento é vento e nada mais... concluiu com melancolia o escrivão, acenando a cabeça.” (MACHADO, 2002, p. 57).

A imagem do vento soprando as páginas do manuscrito, assim como os as folhas do jornal e todo tipo de material impresso, está claramente relacionada ao

questionamento da ordem social e econômica estabelecida, bem como, em uma leitura atual, identitária de gênero também. O vento torna-se então um nível de verdade em si. Essa característica de dinamismo e mudança é associada à ideia de relatividade das coisas, sua onipresença sugere um envolvimento geral de personagens e também leitores em torno da mesma questão, procurando por uma resposta que não está aqui ou lá, mas, como o próprio, pode estar em todo lugar.

## *Referências*

COELHO, M. A. *Entre a Pedra e o Vento: uma análise dos contos de Aníbal Machado*. 2009. 238f. Tese (Doutorado em Literatura) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

FLAX, Jane. “Pós-modernismo e relações de gêneros na teoria feminista.” In: HOLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências Humanas*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *A Microfísica Do Poder*. [http://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A\\_Microfísica\\_do\\_Poder\\_-\\_Michel\\_Foucault.pdf](http://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfísica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf)

MACHADO, A. “O Iniciado do Vento”. In: *A Morte da Porta Estandarte e Outras Histórias*. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2002.

WISNIK, José Miguel. “O Famigerado”. *Scripta* 10. Ich/ Pucminas. Vol.5. N. 10, 2002.





# Giros, ciclos e reciclos: o empoderamento e o acesso em *Cadernos Negros, volume 38*

*Gustavo Tânus Cesário de Souza*<sup>7</sup>

*Pedro Henrique Souza da Silva*<sup>8</sup>

RESUMO: As artes afro-brasileiras, em suas linguagens e formas variadas (Samba, RAP, Hip Hop, Literatura Afro-brasileira) são táticas de resistência, modo como as alteridades étnicas resistem ao poder do discurso oficial. Nesse sentido, o Quilombhoje, grupo de escritores vem, desde 1978, publicando com regularidade, os Cadernos Negros, poemas e prosas de escritores afro-brasileiros (iniciantes e consagrados) na seara literária. Nossa proposta, com este artigo, é estudar a mais recente publicação desses *Cadernos Negros, volume 38* (2015), volume dedicado à prosa, tendo reunido 21 escritoras e escritores, em diversos caminhos de significação da afrodescendência, possibilitados pelas narrativas. Os contos presentes nesses Cadernos refletem-refratam, por meio do trabalho com a linguagem, temas fulcrais da situação do negro em nosso país. Buscamos também observar o empoderamento e o acesso, que a publicação vem permitindo, desde seu início, por fomentar círculo literário e formar leitores de literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Cadernos Negros. Literatura Afro-brasileira. Contos Afro-brasileiros.

---

<sup>7</sup> Doutorando em Estudos da Linguagem (UFRN). Pesquisador do Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade (FALE/UFMG).

<sup>8</sup> Mestre em Educação e Docência, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Professor da rede pública de ensino.



## *Primeiro giro*

*Por menos que conte a história  
não te esqueço meu povo  
se Palmares não vive mais  
faremos Palmares de novo.  
(José Carlos Limeira).*

**E**m tempos de incertezas políticas presenciamos um forte retorno ao conservadorismo, desse modo ascende no país uma pauta reacionária calcada na busca pela manutenção dos próprios privilégios, como se fossem direitos. Percebemos, pois, nesses movimentos um ranço do Brasil colonial e a raiva de quem quer a manutenção das linhas de preconceito que embasam as relações em nossa sociedade, logo, as recentes conquistas no que tange ao acesso de homens e mulheres negras a lugares sociais diferentes, e a redução das desigualdades ou qualquer ação afirmativa são pontos passíveis da crítica superficial e rasa, característica do *classe-média way of life*.

Certamente aos reacionários, esses barões do século XXI que trama(ra)m o golpe, caberá o crivo da história, contudo a nós – da ponta menos privilegiada

das linhas – nunca coube esperar justiça da narrativa da nação. Com isso, procuramos nos organizar alheios aos aparelhos oficiais (nas periferias, nas margens, nos guetos) e constituímos redes discursivas responsáveis pela manutenção de táticas de resistências frente às vozes hegemônicas, nos quilombos – tendo em Palmares o maior símbolo –; a Frente Negra; a CUFA (Central Única das Favelas); a Cooperifa e muitos outros mais.

As artes, suas tantas linguagens em suas diferentes formas (Samba, RAP, Hip Hop, Literatura Negra-brasileira etc.) são parte dessa tática, meio como as minorias resistem frente ao poder do discurso oficial, à voz dos dominantes. No campo literário nossa produção provoca ruído (CRUZ, 2009), num mercado editorial predominantemente masculino, branco, heterossexual, ligado às classes média e alta (DALCAGNÈ, 2012). Nesse movimento ruidoso cabe lembrar diversos grupos de escritores, dentre esses talvez o de maior representatividade, o Quilombhoje. Este grupo paulistano vem lançando, há 38 anos, volumes de poesia e prosa afro-brasileira, que reúne autores consagrados e outros recém-iniciados na seara da literatura.

Na publicação o volume 38 dos Cadernos Negros (2015), é trazida à roda uma seleção de vinte e um contos negros, em variados temas, dada a pluralidade de escritores, são eles: Alcidéia Miguel, Aline Negríndia, Ana Fátima, Benício Santos, Cristiane Sobral, Cuti, Daniel Marques, Denise Lima, D'llemar Monteiro, Elaine Marcelino, Fátima Trinchão, Fausto Antônio, Hildália Fernandes, Jairo Pinto, Juliana Costa, Kasabuvu, Lepê Correia, Luis Carlos Aseokaynha, Rosangela Nascimento, Samuel Neri e Silvana Martins. Em diversos caminhos de significação da afrodescendência, possibilitados pelas narrativas, os contos presentes nesses *Cadernos Negros* refletem-refratam, por meio do trabalho com a linguagem, temas fulcrais da situação do negro em nosso país.

## *Ciclos e reciclos*

Os contos, em geral, tratam de estereótipos que são logo quebrados, o que parte para uma questão muito atual que é a desse desvelamento do racismo que sempre existiu, como consequência do nosso empoderamento. Destacamos do primeiro texto, de Alcideia Miguel, o bilhete recebido pela professora: "Gosto de negros, mas meus pais não gostam" (p. 20). Ele revela duas dimensões mais importantes, em que uma está imbricada na outra: a primeira é que aquele passado de uma força oficial una em que eram fundamentados e mobilizados os nossos lugares apresenta-se trincada, o que não significa que estamos vivenciando algum paraíso. A segunda dimensão é que neste novo momento o 'não gostar dos pretos' não foi conseguido ser repassado às novas gerações como se fosse um valor social, isso é causa (mas também efeito) da falência deste "brasiloyro" (XAVIER, 1986), que é e será a falência desta nova geração que, não conseguindo humanizar-se (a despeito do acesso facilitado aos bens culturais e à escola), será engolida pela nova onda negra, ciclo iniciado no Haiti de Toussaint Louverture. (a esse respeito ler AZEVEDO, 1987). Daí que muito nos interessa se esse gostar de nós significa que eles possuam

apenas apreço às "mulatas" e pelo batido dos nossos tambores. E, logo, pouco nos interessa se gostam de nós, porque isso não mais nos causará lanho.

Aline Soares Negríndia, em "As matas" e "As águas", cria uma ficção em que há um trabalho com divindades da religião afro-brasileira (sem especificação da nação pertencente), em que a presença dos inquices-orixás-voduns são parte do conflito, não sendo apresentados quais sejam, senão possíveis de serem inferidos pelos títulos dos textos. A grande questão é que a complicação se dá quando a personagem humana desrespeita o preceito dos seus mais velhos, "Firmo não acreditava em muita coisa, dizia que sabia que existia Deus e Nossa Senhora, o resto era graça, coisa boba de avó" (p. 25), até porque ele não entende os porquês de tais prescrições, e recebe das entidades uma grande lição. Dito isto, a primeira lição (do primeiro texto) é mais patente do que a do segundo. Neste, o personagem assiste (literalmente), e por força da divindade das águas (Ora yê yê ô!) as agruras e sofrimentos que ele causara em diversas mulheres negras, deixadas "à deriva" por ele, "inundadas de dor":

Aquela negra lhe mostrou todas as várias mulheres negras que ele tinha tido em sua vida, uma melhor



que a outra, cada um com sua beleza, com sua valia, com sua vivacidade; como ele, Vivaldo vivia no vazio e não sabia, mesmo quando tinha as melhores pretas em sua vida, Vivaldo vivia só, sem pensar em quantas mulheres ele, como rio, inundou de dor. (NEGRÍNDIA, 2015, p. 31).

Destacamos, desse trecho, o realce causado pelo ritmo, uso da figura de linguagem aliteração, que é uma repetição do fonema, o que realça o tipo de vida que o homem escolhe é sua responsabilidade, que interfere na vida do outro, pois um dos fenômenos resultantes do racismo, formalizado na expressão machista "Branca para casar, preta para trabalhar e a mulata para fornicar" (DUARTE, 2009, p. 6), proveniente desta sociedade patriarcal, o que culmina na solidão da mulher negra, muitas vezes preterida pelos homens negros, que preferem casar-se com mulheres brancas.

Os contos "A casa do rei" e "Procura-se", de Ana Fátima, trabalham com os pares aparecimento/desaparecimento, em que cada um revela questões interessantes do ser negro no Brasil. No "A casa do rei", é ponto alto do conto a descrição poética da natureza envolvida pelo encantamento da tradição oral: "Ayó sentou-se entre os cravos amarelos no jardim de sua avó e sentia a brisa das histórias de suas mais velhas

rodopiando entre as nuvens do céu." (p. 35). Ou ainda, a maneira de narrar o Xirê, por meio de sentenças frasais que indicam movimento e ritmo, até a chegada de Oxóssi (Okê arô!), deus que detém os segredos da(s) caça(s) – e possibilita saciar corpo-espírito ao trazer a bonança e mesa farta como também (re)significar as trilhas do conhecimento negro apagado no epistemicídio histórico –, sendo responsável pela expansão dos limites, e, por caçar, provê a fartura de alimento, mantendo a cultura. É dessa forma que a cultura afro-brasileira e as religiões de matriz africana projetam-se para o futuro. A partir do conto "Procura-se", da mesma autora, nos perguntamo-nos: a quem recorrer quando o estado trata como política a chacina dos povos negros?

As tranças e o cabelo afro que hoje são motivos do orgulho étnico-racial, o orgulho de ser negro, são também parte de grandes questões. Dessa forma é que os contos de Benício dos Santos Santos nos mostram. O que é símbolo da dignidade do negro pode ser visto como um problema, dentro da sociedade brasileira que é racista, cujos valores são centrados nos privilégios em lugar de direitos. Mais do que se fazer aparecer com o cabelo afro ou trançado, a feitura das tranças (o trançado), no primeiro conto "Meu cabelo de

negro" é um momento de tessitura da história que, como um lastro, constituíra embasamento para o sentir-se negro. Interessante notar que o lastro é tamanho que cortar essas tranças – "morte social" inscrita no corpo do escravo, pelo ato de raspar o cabelo (CRUZ, 2002, p. 26) – não diminui a essência do personagem, que passa a ser, portanto, tão heroico quanto aqueles cujas histórias de resistência foram contadas por sua mãe, quando ela trançava seus cabelos.

Adorava suas tranças tecidas, por sua mãe Judite, entre afagos e carinhos. Entrelaçando os fios dos cabelos de seu filho, aquela mulher negra, que ostentava com orgulho tranças que caíam sobre seus ombros, contava histórias de guerreiros como Zumbi e Dandara e contava feitos sobre Luís Gama e Maria Firmina dos Reis. Aquelas imagens do passado, os combates, as lutas contra a escravidão, as fugas, as vitórias, chegavam aos ouvidos de Tomás como um momento distante e, ao mesmo tempo, sentia que sua vida era continuidade das batalhas travadas por aqueles heróis e heroínas. (SANTOS, 2015, p. 43-44).

O outro conto, "A descoberta de ser negro", desse mesmo autor, trata da reconstrução do orgulho de ser negro, por meio do reforço da autoestima, cujo resultado é a identificação não pela negação, diferente de pensar "não somos brancos", a identidade nesta nova renascença é feita pela afirmação: sou negro/somos negros.

A narrativa "Renascença", de Cristiane Sobral, trata das questões relacionadas à religiosidade, sendo trabalhadas imagens ligadas a esta religiosidade, primeiro da religião cristã, que foi uma imposição do colonizador branco-europeu ao negro. Entretanto, a grande questão do conto também é a solidão da mulher negra, como podemos ver no excerto abaixo:

Teresa gostava muito de sua igreja, mas seu corpo negro também sentia naquele ambiente santo o peso do preconceito, da discriminação. Isso gerava muitos questionamentos. Por que não despertava os interesses dos rapazes da congregação? (SOBRAL, 2015, p. 51-52).

Logo, começa manifestar na personagem uma força de lastros com os antepassados dela, que a guiam à experiência do amor, pelo encontro de um parceiro, e também religiosa, porque ele era ligado a uma das religiões responsáveis por uma resistência-existência da cultura negra. Disso, retiramos deste texto a questão que ele sugere: como professar uma religião que não diz respeito à história do negro, cuja cobrança do fiel negro é como uma sentença?

Daniel Marques trabalha com o gênero miniconto, "Cara a cara", que narra o encontro de jovens de posição social diferente, sendo que eles têm em comum, "vidas embaladas pela mesma mulher" (p. 65), a empregada para um deles, e a mãe para o outro. Inte-

ressante é que seja apontada a relevância do RAP e sua arte-lição como provocador de reflexão e construtor de autoestima, e importante para a valorização da humanidade do filho da empregada. O embate não mais teria, nestes novos tempos, certa a vitória do playboy: "[...] o futuro estava sendo redesenhado por linhas negras". (p. 67), tal tema, e a maneira como o autor o trabalhou, é um dos responsáveis por essa nova virada conservadora, pela ascensão, nestes últimos tempos, (material e simbólica) dos negros.

“Sou negra e pronto”, é o conto de Denise Lima, em que destacamos a maneira em que são retratadas as mulheres negras, cientes de suas dores, e sentindo-se responsáveis pela luta contra as formas de discriminação, indo à "Delegacia de Crimes Raciais e Delitos de intolerância." (p. 73); buscando punição para um crime de racismo, o que, no Brasil, é sempre aconselhado a não ser buscado, pois fatos como estes sempre ocorrem e viram "episódio que jamais foi comprovado." (p. 74).

Interessante notar que o texto formalmente aproxima-se mais de uma crônica, o que não o desqualifica, haja vista que os gêneros se interpenetram e algumas vezes suas fronteiras são tênues, que podem, com o desenrolar dos tempos, gerar novos gêneros. A

grande questão é perceber que o que se narra é da ordem do cotidiano de muitos brasileiros, e a ação da protagonista e de seus familiares, ou suas reações, é pauta atual, como a busca pela desnaturalização desse racismo institucional (praticados das áreas da segurança e da justiça) cuja impunidade permite que os eventos de racismo continuem sendo praticados.

Na literatura brasileira muitos são os textos que tratam do ambiente escolar e a descoberta da literatura. Essa descoberta é sempre força motivadora para que a personagem se aventure na seara da literatura, o que por fim, acaba tendo um teor de metalinguagem. Assim, apesar de ser imagem conhecida, tema trabalhado, o conto de D'llemar Monteiro, "Eu, criança amor" consegue reconstruí-los, ou melhor, os constrói de uma maneira *sui generis*: o mais importante é a vida e os acontecimentos que permitem com que ela seja mais do que simplesmente vivida, mas pensada e elaborada, como fruto de um combate. Daí que a escola, esse ambiente idílico para o branco, é, muitas vezes, o local onde o negro experimenta o racismo. Destacamos a relação com a afrorreligiosidade católica, o que representa, por si só, um modo de resistir-existir, frente ao colonizador, e o conhecimento e a tradição afro-brasileira presente, tanto nos segredos da benze-

ção e das folhas, quanto na proteção de nosso pai Xangô (Kao Kabiesilê!), como o executor da justiça.

O conto "A promessa", de Elaine Marcelina, possui uma forma que sutilmente se afasta dos limites do gênero. Há, nele, narração dos fatos ordinais de um enredo que trata da rejeição/aceitação das protagonistas, em primeiro a moça, que por estar grávida "foi posta na rua pelo pai" (p. 89). Após uma vida de provação, a moça que se tornara mãe e sua filha, são a força que transformam o abandono em acolhimento, inclusive do pai (o avô da menina), abrigado na memória delas: "Se seu avô fosse vivo, ele iria se orgulhar de nós, com certeza." (p. 91).

Em "A Santa", de Fátima Trinchão, há uma narrativa com um enredo de disputa entre dois rapazes por uma mulher. Ademais deste tema universal e dos traços estéticos dispensados, como uma cadência e ritmo bem trabalhados, vemos uma intenção definida de identificação com o local e com as personagens, numa certa empatia. Ela ainda utiliza do sincretismo (Santa Bárbara, a mártir da religião católica) como ponto de partida, e a chegada à religião de matriz africana com a Deusa Oyá (Epahei!).

Fausto Antônio, que assina o conto "O episódio da Forminha", possui uma escrita de densidade tama-

nha, produzida por meio de muitas metáforas; pequenas, que se referem aos fatos do cotidiano, e as maiores, que se relacionam a esses fatos e suas reelaborações, pela memória. Essa memória e aquilo que ela produz de esquecimento são elementos trabalhados pelo narrador, que tenta recuperar o passado, e, na verdade, reelabora os eventos que nele incidem, ensinando-nos que todo "resgate" pela memória é construção. Separamos o excerto abaixo, que ilustra uma certa circularidade do pensamento, o que pode – caso relacionemos à utilização das metáforas (a imagem da encruzilhada, por exemplo) – à figura do Deus Exu (Laroyé!), aquele que transita em todos os caminhos, e em todos os tempos.

O episódio da forminha era apenas uma disposição poética distendida num filme incompleto e agora parcialmente terminado. Mas para entender o acontecido, o sangue do encontro, é preciso trazer dentro de si mesmo aquelas sonoridades às quais moldamos as realidades que tocamos ou mesmo pressentimos nas lembranças da forminha na testa e do beijo que revela outro recôncavo que se aproxima, se espreme e se devora lentamente na condenação do episódio da forminha de empadinhas, que mamãe fazia como ninguém. (FAUSTO ANTÔNIO, 2015, p. 110).

No restante da narrativa, percebemos, na vivência dos episódios, certa hesitação própria dos humanos, e, ademais, uma profunda reflexão sobre tais hesitações, o que é revelador de um movimento exuzia-



co: em construção de um trânsito entre passado/presente/futuro, sobre o evento e suas versões, sobre a verdade e a ficção, sobre o exercício da metalinguagem.

No texto de Hildália Fernandes, a narradora se impõe a necessidade de "escrever até a exaustão" (p. 116), com o intuito de que seus escritos possam valer como documento/denúncia da escravidão. Ela, Duquesa de um "Feudo/Fardo", filha de Oyá (Epahei!), constrói uma narrativa que contém/contempla o nome do conto, "Relicário", sendo como um arquivo de relíquias que representam as dores e perdas que a escravidão negra acometeu aos afligidos por essa instituição branca. Entretanto, um sujeito feminino colocado em um Lazareto, situado na Ilha do Medo, e passa como uma ventania, ultrapassando os tempos, mostrando-nos uma história da ocupação da terra, que é também uma história do negro no Brasil (narrativa cujo tempo benjaminiano, revela ruínas e escombros, as marcas da barbárie).

O conto "No pé do Morro Velho", de Jairo Pinto, é muito inovador no sentido em que trata do chamado "Racismo Ambiental" que, em linhas gerais, significa as violações dos direitos territoriais de uma etnia, por meio de políticas públicas (ou privadas), como aconte-

ceu nas reformas do Rio de Janeiro dos fins do século XIX início do XX. Grande contingente de pessoas foi retirado de suas moradias, com vistas à "modernização da cidade" tal qual ao modelo francês republicano, que ficou conhecida como as reformas de Pereira Passos. De modo igual, na década de 1960, tivemos a retirada de moradores de locais da cidade levados à Cidade de Deus, entre tantos outros episódios ao longo do Brasil. O conto ainda valoriza a mulher, sua voz, e sua luta, em dois ambientes diferentes. Dona Janete, moradora do Morro Velho e Dona Ana, moradora da cidade, são agentes responsáveis pela resistência, cada qual a sua maneira: a mais velha e sua sabedoria, reflexões por meio de um saber expresso também pelos provérbios, como "'ijì kii já kó gbódó' ('o redemoinho não leva o pilão)" (p. 128), que funciona como um mote para a narrativa; e a mais nova, pela observação, pelo consumo da pesca dos moradores de Morro Velho, o que garante a "sua gente" subsistência pela circulação de dinheiro, e pelo engajamento à luta da comunidade, à luta da mais velha.

Incrível é o movimento que algumas situações sociais mantêm: primeiro, o racismo era visto como uma ficção criada por negros revoltados sem grandes motivos; e agora, após todos os desvelamentos do ra-

cismo que sempre existiu, estilhaçando a ideia de democracia racial brasileira, logo veio a reafirmação do racismo por eventos reais (neste momento não mais escondidos e velados), que, em movimento circular, compõem a narrativa "Filhos", de Juliana Costa. Tal narrativa trata das humilhações sofridas por uma empregada doméstica, e uma ação de servir "silenciosamente e inconscientemente, roboticamente" (p. 137), para suportar os rebaixamentos morais sofridos por ela, perpetrados pelos "patrões" e suas crias, o que poderia reforçar um sentimento de vingança por parte da protagonista, e pelo contrário, chegando a cogitar isso – revela sua consciência – optando pela compaixão, e respeitando a humanidade do outro: "[...] considerava que o medo não engrandecia nenhuma criança, não importava o quão ricos ou pobres fossem seus pais" (p. 138).

Kasabuvu é nome do autor do conto "Psique Oduns" que trata do que é essencial a cada um, mostrando-nos o embate entre o pensamento científico eurocentrado, representado pela psicologia, e o pensamento poético afroidentificado, baseado no que é fundamental para a personagem Kwenda e sua proteção Lemba. Há que se dizer que tal embate já é antecedido pelo título, que mistura um termo/conceito da

psicologia e um termo/conceito da Cosmogonia Africana. Deste embate, cujo vencedor aponta o dedo ao "vencido" finalizando com a qualificação/classificação deste. Os olhos são para ver, e os da psicóloga "perguntaram em lugar da boca calada". (p. 142), e o pensamento tomado por verdades que constroem previamente as questões a serem feitas. Dito isto, se insurge, a nós leitores, a dúvida diante desta razão determinada: quem é mesmo o vitorioso? E mais, o que é vencer? O que é a vitória?

O conto "Nego Zau", de Lepê Correia, é dividido em quatro partes. A primeira corresponde a uma apresentação da notícia de um crime que teria sido cometido por um negro, tal qual faz a mídia tradicional, que contribui para a construção das assertivas pré-conceituadas (diga-se racistas) e as fornece aos espectadores, que retroalimentam esses estereótipos, em raciocínio circular. A segunda parte corresponde à apresentação da cena em que Nego Zau é acusado de ter quase cegado um capitão, e da fuga dele, porque "nego jurado é nego apanhado" (p. 146), como dizia sua avó. Na terceira parte, ele já se encontra em outro canto, em idade adulta, longe dos seus familiares, a viver uma vida solitária, de generosidade com seus vizinhos. A quarta parte, a última, diz respeito ao desti-

no selado pela fotografia, como dito na primeira parte, mas não com respeito a sua ídole, como comumente testa-se isso em nós: não houve remitência, pois não havia pecado a ser remido; o destino dele também não é o que ele fizera como ação extraordinária, no parto da recém-nascida. Então, o que é? É viver apartado dos seus, por motivo bem definido: o racismo, como um ato de extrema violência, que é capaz de controlar o destino daqueles que sofrem com ele, mas o destino como dispersão, como diáspora; assim, Nego Zau viveu, longe dos seus por conta do racismo brasileiro, e, em respeito a sua humanidade, percebemos que fez de suas ações o que quis seu desejo de humano, e, tal qual o bem-te-vi que pousa distraído, no parapeito da janela, agiu segundo sua consciência.

"Luz do Tempo" é o conto de Luís Carlos de Oliveira, conhecido por 'Aseokaynha', que possui um ritmo diferente, porque buscou incorporar a movimentação do desfile religioso do afoxé, em diferentes perspectivas, simultâneas, num trabalho poético com uma "patuscada" repleta de cheiros, cores e sons, como, por exemplo, em:

Uma nuvem de perfume de alfazema exultou o olfato quando os sons timpanaram as mentes. A barba cristã do abiã estava empapada de suor que aspergia em gotas sobre

o tecido do peito. Salivava aromas de dendê. Quem conhece o gosto sabe o que descrevo. (p. 154).

O conto "Iyemonjá e o Círculo Mágico", de Rosângela Nascimento é uma escrita biográfica ficcional, uma ficção biográfica, um conto biográfico que trabalha a história de Maria Madalena Correia do Nascimento, Lia de Itamaracá, dançarina, compositora e cantora de ciranda brasileira. Nele, há uma outra conformação dos fatos: evento e cenas marcadamente afro-identificados que são, nos contos da tradição letrada oficial, parte da dinâmica dos acidentes, é, neste conto, importantes para o enredo; funciona como a constituição de uma raiz profunda que sustenta a árvore, ou seja, não apenas o uso da cultura negra como tema. É interessante notar que os adjetivos para partes dos corpos, em classificar bons narizes, o "adelgamento e afilamento" que eram características delineadas por narradores em um passado recente, em que nariz "chato" sempre acompanhava descrições de criminosos e patifes, neste conto faz parte, como deveria ter sido sempre, de um atributo positivo importante para a (re)construção de autoestimas.

Mais do que ser coro dos contentes em observar o que há de repetição de imagens estereotipadas, pretendemos, sempre, observar onde há a corrosão des-

sas imagens, ainda que elas tenham um quê do lugar-comum. É desta forma que vemos o conto "O Mocorongo", de Samuel Neri. Nele, percebemos uma construção de personagens a repetir velhas fórmulas, de um racismo que grassa nos imaginários da população brasileira, em que o jogo (ou a ginga e a finta literária) estão nos pequenos detalhes; nem é o clímax, com o estouro nervoso de Baiano, que quase mata seu algoz, mas, sobretudo, na maneira humanizada com que aquele foi descrito: primeiro, paciente, taciturno; depois, "acabrunhado e angustiado" (p. 165), logo, súbito furioso, quase mata o "desafeto", mas não o faz, porque usa sua consciência. Assim, Baiano que usa de uma cadernetinha para tomar apontamentos, escreve um verso, uma frase misteriosa: "Não é negra a morte, mas a negrura da noite há de findar tua sorte." (p. 171), cuja ideia desmistifica a ligação semântica (ditada, é claro, pelo imaginário racista, como um constructo social) entre o negro e as negatividades: a morte como a perda da vida, a noite como metáfora da própria morte, mas também como hora dos monstros e demônios. Assim, a morte pode se aproximar, causada pelo "negro como a noite", sendo uma perda da sorte como felicidade e ventura a quem lhe causar mal.

A última narrativa do livro, "A menina e o lápis de cor", de Silvana Martins, trabalha uma temática já explorada anteriormente por outros textos literários, como "Minha mãe é negra sim" (2008), de Patrícia Santana, e "Lápis de cor" (2012), de Madu Costa. Sabemos que os usos dos lápis de cores nas escolas são uma atividade que compõe o repertório didático-pedagógico das escolas. Vale dizer que tais atividades na maioria das vezes não vinham (até antes do *esgarçamento* da ideia de democracia racial, permitido por esse momento da "renascença de Palmares") acompanhadas de uma reflexão sobre etnia, e sobre alteridade. Esse evento escolar, que geralmente foi traumático para as negras e negros envolvidos, no conto é ponto de questionamentos, que culminam na percepção das diferenças dentro da unidade. Explicamos: todas as centenas de palavras que eram usadas para a diferenciação dos tons escuros, permitindo com que se afastassem do negro, de cor preta, o que marcava uma separação entre iguais. No conto, isso ocorre diferente, pois a protagonista percebe essas diferentes nuances até a cor preta, marcando-os apenas como variações de tom, e não como motivador de segregação: "[...] temos negros de todos os tons lá em casa." (p. 176); logo



ela emenda: "Eu sou negra, professora, como todos os outros lá de casa." (p. 176).

Para finalizar essas pequenas análises do livro, destacamos os dois minicontos de Cuti, que tratam deste empoderamento-acesso e o que isso pode revelar: não somos a tal democracia racial tão celebrada. E todo esse recrudescimento do ódio racial, incitado muitas vezes pela velha mídia, que culminam em feridas e mortes do nosso povo, tem relação ao ciclo do empoderamento-acesso-empoderamento, que são resultados das nossas lutas seculares e diárias, de manutenção do corpo (físico e espiritual), mas também das conquistas políticas em tempos recentes: Lei 10.639/2003; Lei de Cotas (como medida reparadora, mesmo que elas sejam direcionadas aos brancos nos seus 50% das vagas da ampla concorrência e insuficientes para nós, nos nossos  $\frac{1}{4}$  dos 50% de vagas restantes); Prouni (Programa Universidade para Todos); Fies (Financiamento Estudantil); SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial); a se somarem com as conquistas importantes conseguidas pelos nossos antepassados.

## *Giro completo*

O Quilomboje possui – em linhas gerais – uma proposta que congrega o incentivo ao hábito de leitura, a difusão de conhecimentos e informações, desenvolvendo e incentivando estudos e pesquisas sobre literatura e cultura negras. Esta proposição, da qual nos ofertam este volume de contos de variados autores, é também – ademais do óbvio de ser literatura – um bem sucedido ato político. Os êxitos são pela duração, haja vista que a publicação é regular dentro da sua periodicidade anual desde sua fundação, em 1978; e pela importância de seus textos (volume ímpar, poesia; volume par, prosa) que grassam os valores afro-brasileiros, a estética afro-centrada, e as pautas de luta contra o racismo, contra o massacre da população negra e contra aniquilação de seus sonhos como povo. Além disso, destacamos que as publicações do grupo são importantes para a criação-(re)criação de um público leitor do texto que, pelas características próprias da literatura, são empoderados os sujeitos, porque inquietados e desconcertados, e incitados à luta: sendo, portanto, uma porta que abre outras tantas portas.

## Referências

- ASEOKAYNHA, Luís Carlos de Oliveira. Luz do tempo. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos negros, volume 38*: contos. São Paulo: Quilombhoje, 2015. p.153-156.
- ANA FÁTIMA. A casa do rei. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos negros, volume 38*: contos. São Paulo: Quilombhoje, 2015. p. 35-38.
- AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. *Onda Negra, Medo Branco: O Negro no Imaginário das Elites, Brasil, século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CORREIA, Lepê. Nego Zau. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos negros, volume 38*: contos. São Paulo: Quilombhoje, 2015. p. 145-152.
- COSTA, Juliana. Filhos. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos negros, volume 38*: contos. São Paulo: Quilombhoje, 2015. p. 135-140.
- COSTA, Madu. *Lápis de cor*. Ilustrado por Josias Marinho. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.
- CRUZ, Adélcio de Sousa. *Lima Barreto: a identidade étnica como dilema*. 2002. 104 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- CRUZ, Adélcio de Sousa. *Narrativas contemporâneas da violência: Fernando Bonassi, Paulo Lins e Ferréz*. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Belo Horizonte, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. 2009.
- DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Vinhedo; Rio de Janeiro: Horizonte; Editora da Uerj, 2012.
- DUARTE, Eduardo de Assis. Mulheres Marcadas: literatura, gênero, etnicidade. *Terra roxa e outras terras* – Revista de Estudos Literários Volume, v. 17-A, p. 6-18, dez. 2009.

- FAUSTO ANTÔNIO. O episódio da Forminha. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos negros, volume 38*: contos. São Paulo: Quilombhoje, 2015. p. 105-114.
- FERNANDES, Hildália. Relicário. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos negros, volume 38*: contos. São Paulo: Quilombhoje, 2015. p. 115-126.
- KASABUVU. Psique oduns. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos negros, volume 38*: contos. São Paulo: Quilombhoje, 2015. p. 141-143.
- LIMA, Denise. Sou negra e pronto!. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos negros, volume 38*: contos. São Paulo: Quilombhoje, 2015. p. 69-76.
- LITERAFRO. Portal da Literatura Afro-brasileira. Faculdade de Letras, UFMG. Disponível em: <[www.letras.ufmg.br/literafro](http://www.letras.ufmg.br/literafro)>. Acesso em: 13 maio 2016.
- MARCELINA, Elaine. A promessa. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos negros, volume 38*: contos. São Paulo: Quilombhoje, 2015. p. 89-91.
- MARQUES, Daniel. Cara a Cara. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos negros, volume 38*: contos. São Paulo: Quilombhoje, 2015. p. 65-68.
- MARTINS, Silvana. A menina e o Lápis de Cor. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos negros, volume 38*: contos. São Paulo: Quilombhoje, 2015. p. 173-176.
- MIGUEL, Alcidéia. Quando pinta tem cento e trinta. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos negros, volume 38*: contos. São Paulo: Quilombhoje, 2015. p. 17-24.
- NEGRÍNDIA, Aline Soares. As águas. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos negros, volume 38*: contos. São Paulo: Quilombhoje, 2015. p. 29-33.
- NASCIMENTO, Rosangela. Iyemonjá e o círculo mágico. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos negros, volume 38*: contos. São Paulo: Quilombhoje, 2015. p. 157-162.

- NEGRÍNDIA, Aline Soares. As matas. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos negros, volume 38*: contos. São Paulo: Quilombhoje, 2015. p. 25-28.
- NERI, Samuel. O Mocorongo. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos negros, volume 38*: contos. São Paulo: Quilombhoje, 2015. p. 163-172.
- PINTO, Jairo. No pé do Morro Velho. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos negros, volume 38*: contos. São Paulo: Quilombhoje, 2015. p. 127-134.
- QUILOMBHOJE. Literatura Afro Contemporânea. Disponível em: < <http://www.quilombhoje.com.br/>>. Acesso em: 14 maio 2016.
- RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos negros, volume 38*: contos. São Paulo: Quilombhoje, 2015.
- SANTANA, Patrícia. *Minha mãe é negra sim*. Ilustrado por Hyvanildo Leite. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.
- SANTOS, Benício dos Santos. Meu cabelo de negro. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos negros, volume 38*: contos. São Paulo: Quilombhoje, 2015. p. 43-45.
- SOBRAL, Cristine. Renascença. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos negros, volume 38*: contos. São Paulo: Quilombhoje, 2015. p. 51-57.
- XAVIER, Arnaldo. Dha lamba à qvizila – A busca dhe hvma expressão literária negra. In: ALVES, Miriam; CUTI, Luiz Silva; XAVIER, Arnaldo (Org.). *Criação crioula, nu elefante branco*. São Paulo: Secretaria do Estado da Cultura /Imprensa Oficial, 1986.

## Sobre os autores e as autoras

### *Adriana Falqueto Lemos*

CV: <http://lattes.cnpq.br/9303343337232391>

Graduada em Letras-Inglês (UFES, 2012), Mestre (2015) e Doutora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFES (2018). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IF-SULDEMINAS). Cordenadora do grupo de pesquisa Literatura, ficção e suas materialidades.

### *Gracia Regina Gonçalves*

CV: <http://lattes.cnpq.br/5227210194234819>

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1985), graduação em Arquitetura pela Universidade Federal de Minas Gerais (1976), mestrado em Department Of Romance Languages - University of North Carolina (1988) e doutorado em Letras Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001). Pós-doutorado na UFMG (2011). Professora Associado IVI da Universidade Federal de Viçosa. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos

seguintes temas: gênero, alteridade e pós-colonialismo. Autora de capítulos e livros importantes sobre esses temas. Coordenadora do Projeto de Extensão e Cultura "Coral VOIX-LÀ".

*Gustavo Tanus Cesário de Souza*

CV: <http://lattes.cnpq.br/9604670095045045>

Doutorando em Estudos da Linguagem, pela UFRN, com intercâmbio na Faculdade de Educação da UFMG. Mestre em Teoria da Literatura e Literatura Comparada, pela UFMG. Bacharel e licenciado em Estudos Literários/Língua Portuguesa, e Bacharel em Edição, pela UFMG. Pesquisador do Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade (FALE/UFMG), e do Moviola – grupo de estudos de literatura, cinema e outras artes. Colaborador do site literafro – O Portal da Literatura Afro-brasileira, onde integra o comitê editorial.

## *Juan Filipe Stacul*

CV: <http://lattes.cnpq.br/3168538532007197>

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Campus Valparaíso e Representante Local de Relações Internacionais. Doutor em Letras - Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), com estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Viçosa (2016-2017). Mestre em Letras - Estudos Literários pela Universidade Federal de Viçosa (2012), especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de Minas Gerais (2016) e graduado em Letras pela Faculdade Castelo Branco (2009). Atualmente, cursa a Especialização em Gestão em Relações Internacionais pela Universidade Federal do Paraná. Foi pesquisador visitante na University of Illinois at Urbana-Champaign (2014-2015). Atuou como professor substituto na Universidade Federal de Viçosa (2012-2014) e é editor do periódico 'Jangada: crítica, literatura e artes'. Interessa-se, sobretudo, pelos estudos relacionados à crítica feminista, men's studies e teoria queer. Em suas últimas pesquisas, deteve-se a estudar os escritores contemporâneos Caio Fernando Abreu e Rubem Fonseca, assim como o poeta capixaba



Miguel Marvilla, observando a forma como estes autores lidam com questões de subjetividade, gênero e alteridade.

*Keila Mara de Souza Araújo Maciel*

CV: <http://lattes.cnpq.br/9480256079742777>

Possui graduação em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (2008), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (2012) e doutorado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (2017). Atualmente é professora adjunta, área interdisciplinar linguagens, da Universidade Federal do Sul da Bahia. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: letramento acadêmico, multiletramentos, ensaísmo, crítica literária, narrativas contemporâneas, materialidade e visualidade do poema, literatura e filosofia de autoria negra.

*Paulo Henrique de Oliveira*

CV: <http://lattes.cnpq.br/4754420774751847>

Gerente geral no Colégio Biângulo e coordenador dos grupos de pesquisa Aluno Pesquisador e Aluno Tutor

das Ferramentas Google, na mesma instituição. Graduando em Administração pela Universidade de Brasília e Pedagogia, pela Universidade Católica. Licenciado e bacharel em Teatro pela Universidade Federal de Minas Gerais. Participou, nos anos de 2015 e 2016, do programa de pesquisa PIBID na Faculdade de Educação da UFMG. Estudou Teatro no Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado, entre os anos de 2012 a 2014. Integrou o grupo de pesquisa Fisções no ano de 2013 na UFMG. Em 2013 foi bolsista de Iniciação Científica no projeto "Teatro Físico e a Recepção da Mímica Corporal Dramática no Brasil", sob orientação da Profa. Dra. Maria Beatriz Mendonça (Bya Braga). Interessa-se, especialmente, pelos assuntos: Teatro Pós-dramático, arte e educação e ensino de teatro.

*Pedro Henrique Souza da Silva*

<http://lattes.cnpq.br/5860218740959581>

Professor da rede pública de ensino, é mestre em Educação e Docência, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), é graduado em Letras/Licenciatura em Língua Portuguesa. Integra, como pesquisador, o NEIA – Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade, onde colabora

com o site literafro – O Portal da Literatura Afro-brasileira. Pesquisa literatura e cultura afro-brasileira, como também Educação de Jovens e Adultos (EJA) em contexto de privação de liberdade.

### *Ricardo Carvalho de Figueiredo*

CV: <http://lattes.cnpq.br/9728770669406605>

Professor Adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais (curso de Graduação em Teatro e Pós-Graduação em Artes/UFMG) com doutorado em Artes pela mesma Universidade. Trabalha na formação de professores de Teatro para a educação básica, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores de teatro, aprendizagem no campo das artes cênicas, formação de espectadores, capacitação docente. É coordenador de curso (Graduação em Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG 2020-2022). É editor-chefe da Revista PÓS - Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG (2019-2021). Foi Avaliador do PNLD / MEC / componente ARTE em 2016 (Ensino Fundamental: séries iniciais) e 2018 (Ensino Médio). É assessor do Comitê da Câmara de Extensão (PROEX/UFMG). É líder do grupo de pesquisa: Laboratório de Aprendizagem Cênica

(LACE) - CNPq. Foi coordenador do subprojeto PIBID Teatro da FaE/UFMG (2011-2018) e coordenador do projeto de extensão universitária Teatro-Educação: experimentos teatrais na Ed. Infantil.

### *Wellington Marçal de Carvalho*

CV: <http://lattes.cnpq.br/4640927799251393>

Bibliotecário coordenador da Biblioteca da Escola de Veterinária da UFMG. Professor do Magistério Superior na Universidade Federal de Rondônia, no Departamento de Ciência da Informação / Biblioteconomia (até out./2019). Doutor em Letras 'Literaturas de Língua Portuguesa' pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Conceito CAPES 5). Integrante do Grupo de Estudos Estéticas Diaspóricas, coordenado pela Professora Maria Nazareth Soares Fonseca, vinculado às atividades de pesquisa do Projeto Desdobramentos e proliferações da memória nas culturas/literaturas africanas de língua portuguesa, aprovado pelo CNPq. Mestrado em 'Letras - Literaturas de Língua Portuguesa' pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC Minas (2013). Graduação em Biblioteconomia pela Escola de Ciência da Informação da Universidade Fe-

deral de Minas Gerais (2004). Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Biblioteconomia, principalmente em catalogação utilizando o formato MARC 21 para descrição de dados bibliográficos; tratamento do documento arquivístico. Especialista em Recursos Hídricos e Ambientais pelo Instituto de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Minas Gerais (2007). Diretor da Biblioteca Universitária / Sistema de Bibliotecas da UFMG (2013-2017). Presidente da Comissão Organizadora do XVIII Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias (2014). Presidente da Comissão Brasileira de Bibliotecas Universitárias (CBBU) / FEBAB (2016-2018). Desenvolve trabalhos no eixo temático: Letras (Literaturas de língua portuguesa); Africanidades; Arquivística; Organização e tratamento da informação; Administração pública; Direito administrativo; Movimentos reivindicatórios; Assédio moral; Narrativas de desobediência à subalternidade. Biblioteconomia.

**Diagramação e Edição:**

POE - Paulo Oliveira Editor  
Asa Sul - Brasília - DF  
(61) 3256-9562 | [poe@poe.art.br](mailto:poe@poe.art.br)  
[poe.art.br](http://poe.art.br)

Impresso por BOK2  
[bok2.com.br](http://bok2.com.br)