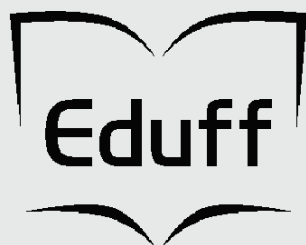


EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE LITERATURA: UM OLHAR DO COLÉGIO PEDRO II

Organizadores
José Luís Jobim
Wagner Trindade



edições makunaima

COORDENADOR: José Luís Jobim

DIAGRAMAÇÃO E EDITORAÇÃO: Casa Doze Projetos e Edições

REVISÃO: Wagner Trindade

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - UFF

REITOR: Antonio Claudio Lucas da Nóbrega

VICE-REITOR: Fabio Barboza Passos

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE-

EdUFF

Conselho Editorial

Luciano Dias Losekan (Diretor)

Carlos Rodrigues Pereira

Denise Tavares da Silva

Johannes Kretschmer

Iris Maria Costa Amancio

Lucia Maria de Assumpção Drummond

Luiz Mors Cabral

Marco Moriconi

Marcos Otávio Bezerra

Renato Franco

Roberto da Silva Fragale Filho

Ronaldo Altenburg Odebrecht Curi Gismondi

Ruy Afonso de Santacruz Lima

Vágner Camilo Alves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

J65e Jobim, José Luís.
Experiências no ensino de literatura [livro eletrônico] : um olhar
do Colégio Pedro II / José Luís Jobim, Wagner Trindade. – 1. ed. –
Rio de Janeiro: Edições Makunaima; Niterói: Eduff, 2025.
194 p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia: p. 06-192.

ISBN 978-65-87250-73-1

1. Literatura – Estudo e ensino. 2. Ensino de literatura –
Colégio Pedro II (RJ). 3. Ensaio brasileiro. I. Trindade, Wagner. II.
Título.

CDD 807.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE LITERATURA

UM OLHAR DO COLÉGIO PEDRO II

ORGANIZADORES

José Luís Jobim
Wagner Trindade

Rio de Janeiro

2025



Conselho Consultivo

Alcir Pécora (Universidade de Campinas, Brasil)
Alckmar Luiz dos Santos (NUPILL, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)
Amelia Sanz Cabrerizo (Universidade Complutense de Madrid, Espanha)
Benjamin Abdala Jr. (Universidade de São Paulo, Brasil)
Bethania Mariani (Universidade Federal Fluminense, Brasil)
Cristián Montes (Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Chile)
Eduardo Coutinho (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)
Guillermo Mariaca (Universidad Mayor de San Andrés, Bolívia)
Horst Nitschack (Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Chile)
Ítalo Moriconi (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
João Cezar de Castro Rocha (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
Jorge Fornet (Centro de Investigaciones Literárias – Casa de las Américas, Cuba)
Lívia Reis (Universidade Federal Fluminense, Brasil)
Luiz Gonzaga Marchezan (Universidade Estadual Paulista, Brasil)
Luisa Campuzano (Universidad de La Habana, Cuba)
Luiz Fernando Valente (Brown University, EUA)
Marcelo Villena Alvarado (Universidad Mayor de San Andrés, Bolívia)
Márcia Abreu (Universidade de Campinas, Brasil)
Maria da Glória Bordini (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)
Maria Elizabeth Chaves de Mello (Universidade Federal Fluminense, Brasil)
Marisa Lajolo (Universidade de Campinas/Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil)
Marli de Oliveira Fantini Scarpelli (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)
Mireille Garcia (Université de Rennes 2)
Pablo Rocca (Universidad de la Republica, Uruguai)
Regina Zilberman (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)
Rita Olivieri-Godet (Université de Rennes 2)
Roberto Acízelo de Souza (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
Roberto Fernández Retamar (Casa de las Américas, Cuba)
Salette de Almeida Cara (Universidade de São Paulo, Brasil)
Sandra Guardini Vasconcelos (Universidade de São Paulo, Brasil)
Saulo Neiva (Université Clermont Auvergne)
Silvano Peloso (Universidade de Roma La Sapienza, Itália)
Sonia Neto Salomão (Universidade de Roma La Sapienza, Itália)

Sumário

INTRODUÇÃO	6
PROJETO ENCENA OU SOBRE AQUELES QUE DIZEM SIM AO TEATRO NA ESCOLA André Caldas	8
DA CENSURA À DESCOBERTA: um relato sobre o projeto de Iniciação Científica Jr. “Leituras proibidas” Diego Domingues	27
CEM ANOS SEM MACHADO? Glória Vianna	44
PÉROLA NEGRA – a vez e a voz da autoria negra na escola brasileira Helio de Sant’Anna dos Santos Márcio Hilário	66
VOZES INSURGENTES: ensino de literatura e letramento feminista Héllen Dutra	95
(PRO)EJA E A EDUCAÇÃO CORDIAL Lyza Brasil Herranz	115
REPRESENTAÇÕES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA LITERATURA DE FICÇÃO CIENTÍFICA: uma proposta de iniciação artística e cultural no Colégio Pedro II Mariana Sousa Dias	129
SER OU NÃO SER: O teatro e a literatura como experiências de subjetividade na escola Tiago Cavalcante da Silva	145
EXPECTATIVA E FRUSTRAÇÃO EM “A CARTOMANTE”: uma experiência sobre as atmosferas literárias machadianas em sala de aula Wagner Trindade	169
SOBRE OS AUTORES	190

Introdução

6

Este livro foi organizado por professores de diferentes gerações do Colégio Pedro II, instituição tradicional de ensino do estado do Rio de Janeiro, que teve em seus quadros, como alunos e professores, diversos presidentes da república, senadores, deputados, artistas e intelectuais de destaque nos mais variados campos de atividades. Não admira, portanto, que tenha sido o único colégio mencionado explicitamente na Constituição de 1988, embora por razões não memoráveis (grupos de interesse queriam transformar o CPPII em mais um colégio da rede estadual, o que gerou uma reação nacional, para incluir na constituição a manutenção do colégio no âmbito federal).

O mais antigo desses organizadores formou-se no começo da década de 70 do século passado no Colégio Pedro II, que na área de Letras, desde o século XIX, sempre teve docentes de destaque nacional, como Antônio Gonçalves Dias, Euclides da Cunha, Álvaro Lins, Aurélio Buarque de Holanda.

O mais recente dos organizadores não teve a honra de passar pelos bancos escolares da instituição, mas representa com orgulho a atual geração de professores que cultiva e preserva o valioso legado dos mestres que ajudaram a tornar o Colégio Pedro II uma referência indiscutível para a educação nacional.

Além disso, este Colégio também foi, em seus primórdios, um modelo para currículos, conteúdos disciplinares e propostas pedagógicas, ainda que ao longo do século XX este lugar tenha sido ocupado pela entrada de programas estaduais e federais. Isto, é claro,

não significa que a instituição tenha perdido a sua importância, nem que a excelência de seu ensino tenha se tornado menor. Muito pelo contrário.

Neste volume, o leitor poderá ter acesso ao que fez e faz a nova geração de docentes do Pedro II, e poderá constatar que, se os tempos são outros, a qualidade do trabalho desta instituição, que vem sendo um orgulho para o país desde o século XIX, permanece.

Os autores desta coletânea, além de sua formação em nível de pós-graduação (na UFF, UFRJ, UERJ e em outras instituições), comprovam em seus trabalhos que refletem a atuação em sala de aula, como multiplicadores de experiências de ensino, que podem contribuir para a discussão sobre o ensino de literatura em nível nacional, num momento em que a formação discente e docente está na ordem do dia.

Como os textos falam por si próprios, convidamos os leitores interessados a acessarem os capítulos desta obra.

Boa leitura!

José Luís Jobim

Wagner Trindade

Projeto *Encena* ou sobre aqueles que dizem *sim* ao teatro na escola

André Luiz Caldas Amora

*O teatro não deixa de ser teatro, mesmo quando é didático;
e, desde que seja bom teatro, diverte*

(BRECHT, 2005, p. 69)

8 O processo educacional e o de ensino-aprendizagem não se limitam às paredes de uma sala de aula. A educação transcende um determinado conteúdo ou uma determinada área de conhecimento, sendo um processo constante de olhar o outro e de perceber as subjetividades. A relação do eu com o outro, como uma possibilidade de reconhecimento de identidade e de alteridade, possibilita a leitura de mundo de uma forma sem fôrma, sem amarras de preconceitos. A percepção do mundo no qual estamos inseridos é de suma importância para o desenvolvimento de um ser reflexivo, criativo e crítico – habilidades tão caras nessa grande engrenagem chamada sociedade.

Como nos ensina Paulo Freire, “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: seu caráter formador” (FREIRE, 1996, p. 37). A escola pode ser, assim, um espaço essencial para as interações e interseções das subjetividades. Assim, a educação, a arte e a cultura caminham de mãos dadas e entrelaçadas nessa estrada de afetos, de atravessamentos e de experiências.

Durante alguns anos, notou-se no *campus* Humaitá II, quando do estudo de textos nas aulas de Língua Portuguesa e de Literatura,

o desejo de membros do corpo discente de haver algo relacionado ao campo de pesquisa da cena teatral. O desejo foi sendo transformado em uma necessidade. E foi a partir desse desejo/necessidade que se deu o início do Projeto Encena, no ano de 2023, uma atividade extraclasse voltada para discentes do 6º ano do Ensino Fundamental a do 3º ano do Ensino Médio, sendo um espaço de criação, diálogo e de profunda reflexão acerca de vários procedimentos artísticos que compõem a arte da cena.

O Projeto Encena é um Projeto Artístico e Cultural apoiado pela Coordenadoria de Cultura/PROPGPEC. O Programa de Iniciação Artística e Cultural (PIAC), promovido pela Coordenadoria de Cultura no Colégio Pedro II, tem por objetivo ampliar as oportunidades de aprendizagem no campo da Arte e da Cultura, além de estimular processos de investigação, criação e difusão artística e cultural, valorizando saberes, despertando vínculos em diferentes linguagens artísticas e construindo conhecimentos em cultura.

9

Em seu primeiro ano, o projeto foi realizado com o objetivo de começar a criar uma cultura teatral no campus, alcançando uma quantidade relativamente pequena de alunos. Em seu segundo ano, o projeto iniciou-se com vinte alunos, sendo três bolsistas e dezesseis voluntários. No fim do ano letivo de 2024, foram realizadas as primeiras apresentações do Projeto Encena para a comunidade acadêmica e convidados, nos dias 31 de março, 5 de abril e 9 de junho de 2025. A obra encenada foi “Aquele que diz sim e aquele que diz não”, do dramaturgo alemão Bertolt Brecht: uma encenação – exercício cênico – realizada a partir de uma linguagem não realista, obtendo uma excelente recepção pelo público presente.

A importância de um trabalho voltado à cena no *campus* Humaitá II é fundamental para lançar o grupo de alunos em um universo de pesquisa e de leitura de textos ligados às Artes Cênicas e à Literatura. Obras de diversos gêneros literários são trabalhadas durante o período de preparação do exercício cênico a ser apresen-

tado, gerando, durante o processo, uma grande reflexão sobre as próprias obras, sobre a sociedade e sobre a própria existência.

A fim de ampliar o contato do aluno com as artes cênicas, valorizando experiências fora do âmbito da sala de aula regular, o Projeto Encena busca uma interrelação dos mundos de dentro e de fora dos muros do Colégio Pedro II, tendo a Literatura Dramática, a Performance Poética, a Leitura Dramatizada, a Contação de Histórias, entre outras possibilidades artísticas, como ferramentas de investigação para que os discentes possam experimentar diversos procedimentos artísticos, abrindo portas para a imaginação criativa.

10 E é na inter-relação entre as experiências vivenciadas durante os encontros do projeto e o conhecimento de mundo de cada participante que se abrem diversas possibilidades de escolhas para a construção das cenas. Das próprias vivências às experimentações cênicas, é possível vislumbrar discursos que criam camadas aos textos trabalhados, numa criação dramaturgica própria dos estudantes/atores do projeto.

A leitura de mundo, que, segundo Paulo Freire, precede a leitura da palavra, cria contextos diversos, discursos outros que enriquecem a experiência da criação cênica. O conhecimento de mundo prévio pode ser visto como uma encruzilhada, onde saberes se olham, se cumprimentam e criam. O teatro, como a vida, é a arte do encontro, e, nesse cruzo de possibilidades cênicas inumeráveis, emergem as experiências, por vezes vagas, por vezes intensas, não sabendo exatamente o que é, mas sempre estimulando a reflexão crítica sobre o mundo e sobre a arte. Segundo Larossa, em seu livro *Tremores: escritos sobre experiência*,

há no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque

justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, com que arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura. (LAROSSA, 2019, p.13)

A partir de uma perspectiva que reúne a teoria e a prática, por meio de leituras e exercícios cênicos, as experiências vivenciadas durante o processo de criação cênica podem ser vistas como experiências políticas, como o teatro defendido por Augusto Boal e como a educação defendida por Freire.

Larossa propõe outra possibilidade: mais existencial e mais estética, pensando “a educação a partir do par experiência/sentido” (Ibidem, p. 16). De acordo com Larossa, “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (Ibidem, p. 16). No entanto, há o espaço para se pensar as experiências por um viés existencial e político, pois, a nossa subjetividade relaciona-se com a sociedade na qual vivemos.

11

Para Boal, “o teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real, e não um fim em si mesmo” (BOAL, 2013, p. 18). O teatro de Augusto Boal dialoga com a pedagogia de Paulo Freire no tocante à sua visão crítica sobre o embate social daqueles que buscam manter um status quo e daqueles que buscam uma transformação libertadora – opressores e oprimidos. Segundo Boal,

sabemos que todas as sociedades se movem através de estruturas conflitantes: como poderíamos nós, então, assumir uma virginal posição isenta diante de conflitos dos quais, queiramos ou não, fazemos parte? Seremos sempre aliados dos oprimidos... ou dos opressores (Ibidem, p. 22 e 23)

Sobre o conflito entre opressores e oprimidos, Paulo Freire nos ensina que a pedagogia do oprimido, numa busca de libertação, terá dois momentos distintos:

o primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua

transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2019, p. 57)

12 As obras de Bertolt Brecht surgiram nos estudos com o grupo de estudantes participantes do projeto como uma possibilidade de criação cênica que pudesse trazer ao grupo uma reflexão sobre o papel social do teatro. Assim, a partir de jogos de improvisação entre os participantes, foi percebido um forte engajamento destes com as propostas cênicas de Brecht. A ópera escolar *Aquele que diz sim e aquele que diz não*, por se caracterizar como uma espécie de convite ao público para a reflexão sobre questões sociais e éticas, trouxe a oportunidade de utilizar o processo do exercício cênico como uma ferramenta de conscientização, em um primeiro momento dos participantes do projeto e posteriormente, quando da apresentação, à própria comunidade escolar.

Sendo considerado um dos maiores pensadores de teatro do século XX, Brecht é conhecido por desenvolver nos palcos uma transformação no que tange a representação cênica: o teatro épico. Além disso, a escolha de uma obra do dramaturgo alemão dialoga de maneira intensa com a ideia do próprio projeto: o desenvolvimento de um ser criativo, reflexivo e crítico.

Utilizado por Erwin Piscator e por Bertolt Brecht, desde a década de 1920, o termo épico relativo ao drama subverte a teoria aristotélica sobre os gêneros literários, tão cara na tradição artística e acadêmica ocidental. Referindo-se ao gênero literário que abrange todas as espécies de narrativas – epopeia, romance, novela, conto, entre outras –, o épico contrapõe a toda a tradição do teatro, que “reduz-se essencialmente ao diálogo interindividual, que é a expressão de personagens em choque” (ROSENFELD, 2012, p. 28).

Apesar de haver, durante o desenvolvimento da história do teatro diversas aproximações entre o dramático e o épico, tanto na

Idade Média quanto no teatro moderno, é com Piscator e, principalmente, com Brecht que o teatro épico se estabelece. Anatol Rosenfeld, em seu estudo intitulado *O teatro épico*, apresenta duas razões principais deste estilo de teatro que se opõem ao drama aristotélico:

(...) primeiro, o desejo de não apresentar relações inter-humanas individuais (...), mas também as determinantes sociais dessas relações. Segundo a concepção marxista, o ser humano deve ser concebido como o conjunto de todas as relações sociais e diante disso a forma épica é, segundo Brecht, a única capaz de apreender aqueles processos que constituem para o dramaturgo a matéria para uma concepção de mundo.

(...) A segunda razão liga-se ao intuito didático do teatro brechtiano, à intenção de apresentar um ‘palco científico’ capaz de esclarecer o público sobre a sociedade e a necessidade de transformá-la. (Ibidem, p. 28)

13

Percebe-se, a partir do comentário de Rosenfeld, que a ideia de teatro épico diz respeito a um teatro que se pretende didático, fazendo o espectador refletir sobre as relações sociais presentes na sociedade. Brecht propõe que o teatro veja além do simples cotidiano, para “reconhecer o absurdo dentro de uma perspectiva histórica, de uma reflexão crítica que surpreenda” (PEIXOTO, 1994, p. 239), propondo uma técnica teatral que provoque no espectador uma reação de reconhecer o que ele não reconhece mais. A proposta de Brecht é política, um teatro feito para o povo, antiburguês, buscando a compreensão desta de sua realidade social, incitando seus espectadores a atuar contra todas as formas de opressão e de injustiça. Segundo Cesare Molinari,

o espetáculo político deve ser capaz não tanto de mostrar acontecimentos avulsos, mas antes de analisar as suas conexões sociais e econômicas, e de transportar os fatos particulares na sua moldura histórica. O problema era, portanto, alargar ‘épica-

mente' o quadro dramático, introduzindo elementos narrativos e descritivos. (MOLINARI, 2010, p. 367)

O dramaturgo dispõe uma lista que mostra as modificações ocorridas ao se passar do teatro dramático para o teatro épico. Brecht propõe, dentre alguns outros elementos, que o espetáculo narre uma história, e não personifique um acontecimento, fazendo do espectador testemunha, colocando-o diante da ação, exortando-o a tomar decisões. A forma épica do teatro trabalha com argumentos, não envolvendo o espectador com os sentimentos dos personagens, distanciando-o, assim, da catarse. Conforme diz John Gassner,

14

Brecht favoreceu uma arte distanciada como forma de opor-se a um teatro de completa ilusão e empatia, isto por considerar que o teatro deveria esclarecer mais do que provocar orgias emocionais. Suas encenações (...) contribuíram com um novo tipo de estilização. (GASSNER, 2003, p. 418)

Alguns outros recursos fazem-se presentes nas óperas brechtianas. A utilização de telões e letreiros, os quais conferem ao teatro uma literariedade, forçando o ator a desenvolver um novo estilo de interpretação, que é justamente o estilo épico; a presença de um espectador especialista, como são os espectadores de eventos esportivos, além do próprio trabalho do ator, que fala diretamente ao espectador e compõe seu personagem a partir de uma visão coletiva, sendo este como o grupo de trabalho o vê, não somente como o ator ou o diretor o concebe, propondo imagens, comportamentos, atitudes, gestos entre outras características.

O teatro épico de Brecht destaca que o que há de mais importante no teatro, como nos diz Fernando Peixoto, “é provocar a dúvida, a interrogação, é nunca dar respostas e sempre provocar surpresa; e que isso pode ser um grande prazer transformador e produtivo” (Peixoto *apud* Pate, 1994, p. 240), fazendo um teatro com funções sociais bem definidas. O palco, para Brecht, deve ser um reflexo da realidade, mas não ser uma simples cópia. O público precisa ter o

enfrentamento com o mundo exterior ao palco para, assim, refletir como administrar melhor a sua própria vida.

Aquele que diz sim e aquele que diz não é considerada uma obra de cunho didático escrita nos anos de 1929 e 1930, tendo a sua estreia em junho de 1930, em Berlim. Dividida em duas partes espelhadas, o enredo desta peça didática desenvolve-se a partir da necessidade de uma expedição escolar às montanhas em busca de remédios para se combater uma epidemia (aquele que diz sim) e a ida às montanhas para estudos (aquele que diz não). A mãe, nas duas partes, encontra-se adoentada e remédios são necessários para a sua cura. A fim de salvar a própria mãe, um menino oferece-se para acompanhar o professor nesta expedição. Contudo, durante o percurso, o menino sente-se mal, chegando-se, assim, a um dilema. Devido às convenções sociais apresentadas na obra, há o costume de que as pessoas que não podem continuar são deixadas para trás. Na primeira parte – *Aquele que diz sim* –, há a aceitação, por parte do menino, de ser deixado pelos colegas, pedindo para ser morto. Na segunda, o menino não vê sentido nesse costume e posiciona-se contra ele de maneira assertiva ao defender o retorno para a sua casa.

15

A peça, dessa forma, expõe um jogo entre a repetição de um costume injusto, por meio de uma alienação social e sua consequente convivência com a injustiça, no qual o grupo de estudantes apenas prestam obediência à tradição sem questionamento (o sim), e a tomada de consciência e busca de justiça, rompendo com o referido costume antigo e redimensionando o papel daqueles que participam da sociedade (o não). O texto brechtiano ressalta, assim, a importância da não alienação e da defesa da própria opinião diante das situações da vida. Ser aquele que diz não é lutar contra as injustiças sociais, é buscar uma sociedade mais justa, é afirmar a própria identidade – uma exortação à luta.

Logo no início nas duas partes da peça de Brecht estudadas, percebe-se a presença de um grande coro, que uníssono, diz:

O mais importante de tudo é aprender a estar de acordo.
Muitos dizem sim, mas sem estar de acordo.
Muitos não são consultados, e muitos
Estão de acordo com o erro. Por isso:
O mais importante de tudo é aprender estar de acordo.
(BRECHT, 1988, p. 217)

O professor, nessa peça de Brecht, pode ser visto como o mais forte, uma representação das instituições que detêm o poder – o Estado, a Igreja, a família, a mídia etc. – enquanto o menino e os estudantes, como a parte mais fraca, numa alusão a relação de poder existente entre opressores e oprimidos.

16 Em nossa encenação, foi criada mais uma camada nessa relação de poder. Além da figura do professor, uma instância narrativa foi criada, representada por um general, que, segundo a nossa leitura, representaria um poder ditatorial e soberano, no qual as instituições que detêm o poder teriam o seu discurso controlado. Dessa forma, em vez de um grande coro uníssono, a encenação investiu num jogo de repetição entre essa instância narrativa e o grande coro, agora composto pelos estudantes e professor, ficando, assim, o início das partes:

General - O mais importante de tudo é aprender a estar de acordo.
Grande coro – Estar de acordo.
General – Muitos dizem sim, mas sem estar de acordo.
Grande coro – Estar de acordo.
Muitos não são consultados, e muitos
Estão de acordo com o erro.
Grande coro – De acordo com o erro.
Por isso: o mais importante de tudo é aprender estar de acordo.
Grande coro – Estar de acordo.
(Ibidem, p. 217 – **adaptação nossa**)

Além da inserção de uma figura representando o poder ditatorial, pensamos em duplicar todos os personagens. Os alunos/

atores do *Aquele que diz sim* seriam diferentes do *Aquele que diz não*: outra mãe, outro professor, outro estudante... No entanto, a instância narrativa continuaria a mesma, denotando que a relação de poder exercida pelo general seria mantida, mesmo havendo a mudança de pessoas. No entanto, optamos, em nossa encenação, por uma mudança significativa: no *Aquele que diz sim* seria um menino o personagem de destaque, e, no *Aquele que diz não*, uma menina. A mudança foi construída a partir de diálogos entre os participantes durante o processo de estudo do texto e de criação cênica. Em uma sociedade marcada por um machismo estrutural, com uma alta taxa de violência contra a mulher, vimos que a mensagem transmitida por essa adaptação ganharia outras camadas, trazendo para a encenação questões prementes de nosso convívio social.

Vale destacar que, antes do início do texto de Brecht, nossa encenação contou com um prólogo, no qual o menino, a menina e suas respectivas mães, os estudantes e os professores encontravam-se cantando, como uma grande celebração. A canção escolhida a partir das pesquisas da obra brechtiana foi a melodia *Die moritat von mackie messer*, a qual utilizamos a melodia desta canção com a letra de uma adaptação de um poema intitulado *Elogio do aprendizado*, de Brecht, ficando, assim, a canção:

17

Aprenda o simples...

Não é difícil...

Nunca é tarde

Para aprender

O ABC,

O bê a bá,

Comece agora

Sem desanimar

É preciso

Saber de tudo

A vida temos
Que entender

Aprenda, homem!
E mulher!
Aprenda, jovem!
E ancião!

Você tem que
Comandar...
A sua vida
É o seu lar

Se sente frio
Se tem fome,
É preciso
Questionar

Você tem que
Comandar
Não se envergonhe
De perguntar

Não se deixe
convencer
É preciso
Questionar

O que não sabe,
Verifique
Essa conta
você vai pagar

Não se deixe
convencer

É preciso
Questionar

Aprenda agora,
chegou a hora
Você tem que
Questionar

(BRECHT, 2012, p. 114 - **adaptação nossa**)

A adaptação do poema de Brecht foi realizada pelo ator Claudio Baltar, que, à época do início do processo, atuava como um dos professores do Projeto *Encena*. A adaptação enfatizou o caráter revolucionário do aprendizado, em que o este está intrinsecamente ligado com o ato de questionar os porquês das mazelas sociais, ponto fulcral para uma verdadeira transformação de uma sociedade injusta em justa. A canção cantada pelos alunos/atores era entoada durante a entrada do público, sendo interrompida pela figura do general, que exigia o fim da celebração, impondo uma nova ordem, em fila, devidamente organizada, na qual todos deveriam entoar, em vez do cântico de festa, uma canção militarizada em uma marcha enrijecida e uniforme, em tom de obediência. A marcha foi composta por uma das integrantes do grupo, tendo a seguinte letra:

19

Na sombra da noite, a força avança,
Com passos firmes, a voz nunca cansa.
Coragem é nosso escudo,
E a fé é nosso impulso.
(marcha criada por uma das integrantes do Projeto Encena)

Interessante notar, na estrofe criada pela aluna/atriz do projeto, a imagem de uma força avançar na sombra da noite. Essa força, que, em um primeiro momento, pode ser vista como um poder autoritário, também pode ser analisada a partir da ótica daqueles que, na calada da noite, vão lutar por uma sociedade mais justa. A

coragem e a fé de transformação são a força motriz da mudança por um mundo mais igualitário e democrático, dialogando, dessa maneira, com os pensamentos de Paulo Freire e de Augusto Boal.

Devido a toda instabilidade política e social vivida no Brasil durante os últimos anos, em grande parte advinda do crescimento de discursos autoritários, ditatoriais e golpistas, em que o ódio e o preconceito são bandeiras políticas, houve a necessidade de inserirmos em nossa encenação algo que trouxesse ao público uma clara alusão do enredo da peça à nossa realidade. Pensamos, para isso, em utilizar um dos símbolos máximos de nossa pátria: a bandeira nacional brasileira, que foi tomada por vários anos por grupos de extrema-direita.

20 A bandeira brasileira compôs a cena em dois momentos. No primeiro, no fim da parte de *Aquele que diz sim*, como um tecido que cobre o corpo daquele que foi morto devido a uma obediência alienada de um costume injusto. A obediência cega pode levar à morte. A morte do menino pode ser vista como a morte oriunda de um Estado que somente busca manter um *status quo* social, no qual, em nome dos costumes e das tradições, se pretende a manutenção de práticas injustas. O direito à vida do menino é suplantado por um costume injusto, o que aproxima ao que, na área do Direito, se denomina lei injusta, que “nega ao homem o que lhe é devido ou lhe confere o indevido” (Nader, 2022, p. 159).

A segunda aparição da bandeira é no fim de *Aquele que diz não*, após o discurso de contraposição da menina, que diz que não vê sentido algum naquele costume injusto: “E quanto ao antigo grande costume, não vejo nele o menor sentido. Preciso é de um novo grande costume, que devemos introduzir imediatamente: o costume de refletir novamente diante de cada nova situação” (Brecht, 1988, p. 231). Após a sua fala, os estudantes passam a querer voltar com a menina para suas casas, afirmando que “não vai ser a zombaria e não vai ser o desprezo que vão nos impedir de fazer o que é de

bom senso, e não vai ser um antigo costume que vai nos impedir de aceitar uma ideia justa” (Ibidem, p. 232). A bandeira brasileira termina o espetáculo em volta do corpo da menina, abraçando-a, num gesto que revela o acolhimento de um Estado que valoriza a discordância e repensa as suas leis em prol de uma sociedade mais justa e equânime.

O exercício cênico chega ao fim com a introdução de *Reza Forte*, música da banda brasileira BaianaSystem, que possui em sua letra os seguintes versos, retirados de *Cantata para Alagamar*, de José Alberto Kaplan e Waldemar José Solha:

Como é a luta da não violência?
 Primeiro é nunca matar
 Segundo, jamais ferir
 Terceiro, estar sempre atento
 Quarto é sempre se unir
 Quinto, desobediência às ordens de vossa excelência que podem
 nos destruir
 (BAIANASYSTEM, 2021)

21

É interessante perceber o diálogo que pode ser estabelecido entre a encenação criada e o trecho de *Reza Forte*, trazendo ao público palavras de ordem para a constituição de uma sociedade em que se luta por uma liberdade presente em um universo no qual se evidencia a não violência e a união em prol da sobrevivência. O estar sempre atento a quaisquer tentativas de abolição da paz, chegando ao ponto de uma desobediência às leis que atentem com um Estado justo.

O processo de montagem do exercício cênico foi baseado em constante diálogo entre todos os participantes do projeto, sendo o professor responsável um mediador dos debates e responsável pela condução do processo de encenação. Os caminhos escolhidos para a apresentação do exercício cênico eram debatidos e testados no palco

durante os ensaios, local em que a visão de mundo de cada um era colocada em destaque para a construção do referido exercício. A pluralidade de ideias e de possibilidades de encenação, o desenvolvimento da habilidade de escuta e o acolhimento de diversos pontos de vista distintos foram destaques durante os encontros. De acordo com Cecília Almeida Salles,

(...) a existência de uma vida cultural e intelectual dialógica, na qual convive uma grande pluralidade de pontos de vista, possibilita o intercâmbio de ideias, que, por sua vez, produz enfraquecimento de dogmatismos e normalizações e consequente crescimento do pensamento. (SALLES, 2017, p. 37)

22 A partir dos relatos dos estudantes, foi percebido um desenvolvimento crítico no que tange as artes da cena. Houve um processo de amadurecimento, sendo possível, durante a nossa trajetória, conversas sobre as metodologias que mais os deixavam motivados. Além disso, trabalhar com um teatro engajado socialmente, que busca um senso crítico tanto dos atores quanto dos espectadores foi fundamental para o desenvolvimento de um trabalho que priorizou a ética dos estudantes/artistas.

Segundo os próprios estudantes, houve uma conscientização do papel da escola em sua formação acadêmica e construção de cidadania, refletindo na postura dos alunos durante os encontros do próprio projeto e durante as aulas curriculares, ficando mais participativos, por exemplo, nas aulas voltadas aos textos literários.

Abaixo, seguem as considerações preenchidas pelos alunos à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura/ PROPGPEC:

Já havia participado do Projeto Encena ano passado, como voluntária. Mesmo não tendo a oportunidade de fazermos uma apresentação no ano letivo passado, foi ótimo para trabalharmos no palco, fazendo atividades para criar uma relação com o espaço

e ideias, sendo, com certeza, a base e segurança para que uma pessoa como eu, que não teve tanto contato com o teatro, se sentisse mais à vontade. Ademais, permitiu trabalhar diferentes textos e poemas.

Em 2025, além das aulas, tivemos ao final a apresentação do espetáculo de “Aquele que diz sim e aquele que diz não”, de Bertolt Brecht, trazendo muitas reflexões, como o direito de ir contra as normas e costumes sociais, o que, no mundo atual, é um tema bem relevante. Além do texto principal, trabalhamos poemas e músicas para introduzir no espetáculo. Esse ano a turma mudou muito, entraram muitas pessoas novas e além disso de anos variados, mas grande parte do 6º e 7º ano. Ver o desenvolvimento deles e eles ganhando confiança foi muito bom. A peça foi reflexo de toda uma relação de coletivo desenvolvida durante o projeto. Participei do projeto como assistente de direção e foi incrível ver o resultado, principalmente por ter acompanhado o processo.

23

(Estudante do 2º ano do Ensino Médio – campus Humaitá II)

Destaca-se, no texto da primeira estudante, que participou do Projeto Encena durante dois anos (2024-2025), como as aulas de teatro podem ser importantes para o desenvolvimento de habilidades artísticas. Além disso, percebe-se o atravessamento da obra de Bertolt Brecht no que diz respeito à sua postura frente à sociedade, sendo desenvolvido um olhar crítico tão caro para uma transformação social. Além disso, a percepção da importância do coletivo para o seu próprio desenvolvimento intelectual e artístico. A troca constante com os outros membros do projeto, em sua atuação como assistente de direção, certamente, ampliou a sua escuta e o consequente reconhecimento de outras subjetividades.

Em outro relato de experiências, nota-se que o projeto ajudou a criar memórias e experiências diversas. Digna de destaque é a ênfase dada também ao coletivo, refletindo sobre o seu próprio desenvolvimento e de seus companheiros de projeto:

Participar do projeto Encena foi fundamental para que meu terceiro ano tivesse as memórias maravilhosas que teve. Sempre tive interesse pelo teatro e por estar no palco, mas essa iniciação superou minhas expectativas, e o prof. André me mostrou um lado até então desconhecido dessa arte tão querida por mim. Foi inovador e enriquecedor fazer parte disso tudo e sou muito feliz por tudo que pude aprender ao longo desses últimos meses de dedicação e companheirismo, além de poder observar o desenvolvimento de todos os meus colegas – e até mesmo o meu. A apresentação do nosso projeto final foi gratificante e espero que seja a primeira de muitas, que, mesmo eu não podendo mais estar no palco, com certeza participarei como plateia.

(Estudante do 3º ano do Ensino Médio – campus Humaitá II)

24

Trabalhar em grupo, desenvolvendo aspectos relacionados à motivação, autonomia, senso crítico, autoconfiança e interação social, desenvolvendo a expressividade, criatividade e a espontaneidade, são alguns dos objetivos do Projeto Encena. O reconhecimento dos participantes desses objetivos demonstra o seu sucesso, não necessariamente do projeto, mas de tudo aquilo que o teatro pode colaborar com a educação de seres pensantes e ativos socialmente:

Participar do Projeto Encena foi uma experiência muito importante pra mim. Eu sempre gostei de teatro, mas fazer parte de um grupo artístico dentro da escola, com orientação de um professor que acredita na gente, fez toda a diferença. Durante o processo, aprendi muito sobre mim, sobre como me expressar melhor, ter mais confiança e trabalhar em equipe. Cada aula foi um momento de crescimento e descoberta. Poder estar nesse projeto com uma bolsa também foi essencial. Nem todos os estudantes têm condições de pagar por atividades artísticas fora da escola, então ter essa oportunidade dentro do Colégio Pedro II foi um privilégio. Projetos como esse ajudam a revelar talentos e incentivam a gente a acreditar no nosso potencial. Acho que mais alunos deveriam ter acesso a iniciativas assim, porque a arte transforma. Eu saio

desse projeto com mais vontade ainda de seguir no teatro, com mais coragem e com muitos aprendizados pra vida toda. Minha sugestão é que o projeto continue e que mais turmas possam participar no futuro. É um espaço que forma artistas e pessoas melhores também.

(estudante do 7º ano do Ensino Fundamental – campus Humaitá II)

A educação não pode e não deve se resumir a apenas uma transmissão de conteúdos, em que as suas disciplinas curriculares são hipervalorizadas em detrimento de uma socialização sadia, que forma cidadãos reflexivos e críticos. A educação é um elemento de transformação social. Tanto o educador quanto o educando, seguindo as palavras de Paulo Freire, são seres inacabados. O educando não é um depósito de conhecimentos do educador. “O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação” (FREIRE, 2021, p. 50), e o teatro pode ser um caminho para essa transformação, pois “todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas” (BOAL, Op. cit., p. 13). Então, que o teatro fique unido e firme no processo educacional. Viva a Educação! Viva o Teatro!

25

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAIANASystem. Reza Forte. **Ato 1: Navio Pirata**. Salvador: Máquina de louco, 2021. f.1, CD. 3:52.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

BORNHEIM. Gerd. **Brecht: a estética do teatro**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2005.

_____. **Teatro Completo**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Poemas 1913-1956**. São Paulo; Ed. 34, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GASSNER, John. **Mestres do Teatro II**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MOLINARI, Cesare. **História do teatro**. Lisboa: Edições 70, 2010.

NADER, Paulo. **Introdução ao Estudo do Direito**. Rio de Janeiro: Forense, 2022.

PEIXOTO, Fernando. **O Teatro de Brecht**. In: PATE, Carlinda Fragale *et alii*. O teatro através da história. Vol. 1. O Teatro Ocidental. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil; Entourage Produções Artísticas, 1994.

ROSENFELD, Anatol. **Brecht e o teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **O teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SALLES, Cecília Almeida Salles. **Processos de criação em grupo**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

Da censura à descoberta: um relato sobre o projeto de iniciação científica jr. “Leituras proibidas”

Diego Domingues

Ponto de partida

Quando começamos a falar sobre práticas pedagógicas envolvendo textos literários na educação básica, precisamos, de antemão, relembrar que cada etapa de escolaridade traz consigo sua dose de desafios e expectativas em torno do trabalho com esses textos e que, conforme o tempo passa, a literatura, muitas vezes, vai ocupando um lugar cada vez mais árido na vida estudantil dos jovens.

27

Nos primeiros anos de escolaridade, o trabalho com a literatura costuma estar fortemente ligado ao despertar do gosto pela leitura e à formação de repertório cultural. Nessa fase, privilegia-se o contato lúdico com narrativas, poemas e canções, em que a fruição estética se articula ao desenvolvimento da oralidade, da imaginação e da sensibilidade. Ler literatura é uma prática cotidiana de estímulo aos jovens estudantes, confundindo-se com outras brincadeiras igualmente preocupadas em estimular a curiosidade, a criatividade e a expressão das emoções.

Os anos vão passando, o processo de letramento vai se tornando mais sistemático, e a literatura, aos poucos, vai sendo deslocada para outros lugares. Nessa trajetória, a leitura literária deixa de se limitar à experiência lúdica e afetiva e passa a ser associada a práticas de compreensão e interpretação cada vez mais complexas. Vemos, então, a literatura se restringindo ao espaço da disciplina de Língua Portuguesa e sendo utilizada para explorar gêneros tex-

tuais, estruturas narrativas e recursos estilísticos. Movimento que, invariavelmente, limita o seu trabalho a atividades avaliativas e objetivos pedagógicos mais explícitos.

28 Chegando à última etapa da educação básica, o trabalho com textos literários atinge o ápice da sistematização, do regramento e da abordagem puramente instrumental. No ensino médio, a literatura é frequentemente apresentada como um conteúdo a ser memorizado, vinculado à preparação para vestibulares. Nessa perspectiva, predominam as listas de escolas literárias, datas, autores e características de estilo. Um poema é lido, quase sempre, como forma de exemplificar algum conteúdo específico cobrado pelos exames. Ainda que se tente fugir das amarras vinculadas à abordagem cronológica, com propostas que reorganizam o estudo das escolas literárias privilegiando os gêneros ou os temas das obras, o estudo acaba recaindo sobre a linearidade histórica, em que a ênfase se concentra na sucessão de movimentos literários. É Arcadismo, seguido de Romantismo, seguido de Realismo, seguido de Naturalismo...em uma profusão de “ismos” que só acaba (quando acaba) nos últimos dias de aula da 3ª série.

Essa breve contextualização do espaço da literatura na educação básica serve para indicar como, quase que paradoxalmente, quanto mais o aluno se desenvolve, menos é exigido de sua subjetividade, criatividade e capacidade de estabelecer relações pessoais com o texto. Se nos anos iniciais, há o incentivo para que o estudante produza textos narrativos, líricos, bem como reinterpretações livres das histórias que lê; no ensino médio esse espaço de criação se estreita. É preciso analisar metodicamente os textos fornecidos, identificar as características de cada escola literária ou, quando muito, realizar uma análise ligeiramente mais profunda dos efeitos de sentido produzidos pelas escolhas textuais feita pelo autor. Qualquer atividade que fuja desse recorte pode acabar sendo classificada como perda de tempo ou desnecessária diante da iminência das provas e certificações.

Toda essa percepção, então, foi o que motivou a ideia de elaborar um projeto, entre alunos do ensino médio, que promovesse a leitura de obras literárias, incentivando a criticidade, criatividade e subjetividade da experiência leitora, aproveitando tal prática, também, para incentivá-los a refletir como a literatura, em alguma medida, refrata o contexto histórico no qual é produzida. Motivação definida, por onde ir?

O início do projeto *Leituras Proibidas*

Enquanto a motivação para o projeto fermentava, foi necessário pensar em como estabelecer uma coesão entre as expectativas e a realidade de atuação. Sendo um projeto realizado com alunos do ensino médio do Colégio Pedro II, instituto federal localizado na cidade do Rio de Janeiro, era preciso, evidentemente, explorar as potencialidades que tal espaço proporciona para atividades extra-curriculares, ao mesmo tempo que é fundamental ter clareza dos limites da atuação docente no contexto da educação básica. Ainda que possamos, por exemplo, ter críticas ao modo como o currículo escolar é estruturado, não é possível, nem minimamente ético, apenas ignorar aquilo que não nos agrada e privar o aluno do saber escolarizado ao qual ele tem direito.

29

Tendo clareza disso e analisando as possibilidades de ação disponíveis, a elaboração de um projeto de iniciação científica demonstrou ser um caminho viável, pois o que seria desenvolvido nele poderia complementar os saberes tradicionalmente mediados pela escola, possibilitando que os participantes explorassem, sem urgência, a análise crítica de textos literários e a produção de sentidos a partir de suas próprias experiências e interpretações. Faltava, agora, só definir o tema desse projeto.

Pensando no assunto que nortearia as futuras leituras, encontrei na censura de obras literárias uma potente motivação para examinar não só diferentes momentos históricos do Brasil, mas

também para refletir sobre o que tem motivado, no tempo recente, tais práticas em nossa sociedade. Nos últimos anos, temos visto diversas tentativas de cerceamento da leitura de obras literárias em espaços escolares, seja por parte de representantes do poder público, seja por parte de familiares insatisfeitos com as escolhas de livros pelas instituições de ensino. Tais ações sinalizam um preocupante aumento das posturas autoritárias perante produções culturais, com destaque aqui para as produções literárias.

30 Diante desse cenário, surgiu a ideia de organizar o projeto em torno de obras literárias que, em algum momento da história brasileira, foram censuradas ou sofreram alguma tentativa de proibição de sua circulação. Essa escolha ofereceu múltiplas possibilidades: por um lado, permitiu investigar os contextos históricos e sociais que levaram à repressão desses textos; por outro, possibilitou refletir sobre a atualidade dessas tensões e como práticas de cerceamento continuam a pautar discussões sobre moral e acesso à cultura em nosso país. Assim, ficou definido que o projeto, intitulado *Leituras Proibidas*, não apenas dialogaria com a tradição escolar, ao percorrer o conteúdo da disciplina de história e de literatura, na etapa de contextualização e análise das obras selecionadas, mas também incentivaria os estudantes a perceberem a leitura literária como espaço de reflexão sobre relações de poder, disputas ideológicas e construção de sentidos sociais.

Organizando a metodologia

Definido, então, o recorte que direcionaria as atividades do projeto, por último, coube pensar na metodologia que estruturaria o trabalho realizado com os estudantes. Uma vez que se trata de um projeto de iniciação científica, foi necessário estabelecer etapas que combinassem pesquisa, análise e produção de conhecimento, garantindo consistência metodológica de acordo, é claro, com as possibilidades de alunos do ensino médio.

O primeiro conceito norteador do projeto foi o de *práticas de letramento literário* (Amorim et al., 2022), compreendidas não apenas como a simples decodificação ou interpretação de textos, mas como uma atividade sociocultural, crítica e situada, que envolve a reflexão sobre o papel da literatura na sociedade. De modo mais específico, segundo Amorim et al., as práticas de letramento literário configuram-se como:

movimentos contínuos, responsivos e ideológicos, de apropriação do texto literário como construção de sentidos sobre os textos, sobre nós mesmos e sobre a sociedade, o que envolve: 1) a compreensão do texto literário como um tecido em construção ou texto infinito, com significados sempre em debate, abertos a questionamentos e contestações; 2) a possibilidade de construção contínua de atitudes responsivas - sempre ideologicamente guiadas - na integração com textos literários em diferentes contextos; e 3) um movimento exotópico de encontro com o outro e consigo mesmo, de alteridade, pelo estético, numa perspectiva humanizadora do ser humano coisificado ([Amorim et al., 2022](#), p. 96)

31

Essas práticas, portanto, implicam no desenvolvimento de competências interpretativas que considerem simultaneamente os aspectos formais, estéticos e ideológicos da literatura. Em outras palavras, a leitura nunca se dá de forma neutra, sendo sempre atravessada pelas experiências individuais, posicionamentos éticos e condições históricas do sujeito leitor. A opção por trabalhar com obras que, em algum momento, enfrentaram algum tipo de censura reforça essa dimensão crítica do letramento, ao permitir que os estudantes observem como o discurso literário tensiona normas, moralidades e estruturas de poder. A literatura torna-se, então, uma das manifestações discursivas e ideológicas que refratam, de modo singular, as contradições presentes na sociedade. Conforme aponta Volóchinov (2017), todo enunciado é socialmente orientado e carrega, em sua constituição, um posicionamento frente ao mundo.

Diz o autor:

Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo que é ideológico possui uma significação: ele representa algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo também não há ideologia (VOLÓCHINOV, 2017, p. 91).

32

As formulações de Volóchinov, assim como as de outros integrantes do chamado Círculo de Bakhtin¹, oferecem um alicerce indispensável para pensar o ensino da literatura no espaço escolar. Trata-se da concepção de que nenhum texto é desprovido de intencionalidade, mas sim um signo atravessado por múltiplos sentidos que remetem a dimensões sociais, culturais e históricas situadas fora dele. O discurso literário, mesmo quando estruturado a partir da ficção e orientado por finalidades estéticas, constitui-se inevitavelmente como lugar de refração de disputas ideológicas e contradições sociais. O termo “refração²”, nesse contexto, evidencia

1 O chamado Círculo de Bakhtin designa um grupo de intelectuais russos do início do século XX que produziu reflexões relevantes sobre linguagem, filosofia, literatura e política. Como observa Carlos Alberto Faraco, essa denominação foi atribuída posteriormente pelos estudiosos, já que o próprio grupo não a utilizava; ainda assim, o nome de Bakhtin se justifica por ser ele o autor da obra de maior alcance entre seus integrantes (FARACO, 2009, p. 13).

2 É comum na obra do Círculo a menção aos termos “refratar” enquanto capacidade do signo linguístico de não apenas reproduzir (refletir) uma concepção de realidade através de material linguístico, mas também incluir nessa representação do mundo diversas avaliações sociais e concepções ideológicas. “O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93).

que a obra não é um espelho da realidade, tampouco a reproduz de modo automático, mas a transforma, reelabora e reinscreve em novas possibilidades de interpretação e significação.

Quando Volóchinov afirma que “onde não há signo também não há ideologia”, ele nos lembra de que a linguagem e a literatura não podem ser reduzidas a meros veículos de comunicação ou entretenimento. Elas constituem práticas sociais nas quais se disputam visões de mundo e posições políticas. Assim, a análise das obras selecionadas propõe não apenas a exploração de seus enredos, mas também a problematização das vozes que atravessaram essas produções, permitindo aos estudantes compreenderem os múltiplos sentidos e disputas presentes nos textos.

Com relação à perspectiva teórico-metodológica adotada, a Análise Dialógica do Discurso (ADD), conforme sistematizada por Sobral e Giacomelli (2016), mostrou-se a mais pertinente. Essa abordagem, de base bakhtiniana, entende o discurso como processo interacional, atravessado por relações de poder, valores e ideologias. A ADD privilegia o estudo do enunciado em sua concretude histórica, considerando o lugar social do autor, o momento da produção textual e os efeitos de sentido que emergem na interação com o leitor. Buscando sistematizar de maneira pedagógica as etapas de uma Análise Dialógica do Discurso, Sobral e Giacomelli propuseram as seguintes fases: “descrever o objeto concreto em termos de sua materialidade linguística e de suas características enunciativas; analisar as relações estabelecidas entre esses dois planos, o da língua (nível micro) e o da enunciação (nível macro); e, por fim, interpretar que sentidos cria a junção contextual da materialidade e do ato enunciativo”. (Sobral e Giacomelli, 2016, p. 1092).

Com base na metodologia selecionada, o grupo estruturou seu percurso de pesquisa em três etapas. Na primeira, realizamos a seleção das obras, tomando como referência um levantamento de livros que sofreram proibições entre o período do Estado Novo

(1937–1945) e a Ditadura Militar (1964–1985), momentos historicamente emblemáticos de restrição à liberdade de expressão e de repressão à produção cultural no Brasil.

Na segunda etapa, nos dedicamos à investigação aprofundada do contexto histórico de cada obra, procurando compreender as razões que motivaram as censuras. Para isso, recorremos a diversas fontes, como jornais da época, artigos acadêmicos especializados e documentos oficiais, construindo, assim, uma base consistente de análise. Esse processo possibilitou o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, leitura crítica e interpretação, ampliando a compreensão sobre as relações entre literatura, poder e contexto sociopolítico.

34 Por fim, a terceira etapa consistiu na leitura orientada das obras selecionadas, realizada por meio de encontros semanais. Nessas reuniões, os estudantes compartilhavam suas impressões de leitura, levantavam hipóteses sobre o desenvolvimento dos enredos e confrontavam diferentes interpretações, sempre com a mediação do professor responsável pelo grupo. Esse momento permitiu transformar a leitura em um espaço de debate, reflexão e produção coletiva de sentidos, fortalecendo tanto a compreensão textual quanto a capacidade de análise crítica do contexto histórico e social das obras.

Todo esse movimento de leitura e investigação foi mediado a partir de orientações para as discussões, em que busquei articular os conceitos teóricos à análise detalhada das obras, favorecendo um aprofundamento reflexivo das leituras e alinhado o percurso de pesquisa aos princípios da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Além disso, foram encaminhamentos direcionamentos metodológicos para a condução das pesquisas e para a organização dos registros escritos, incentivando a autonomia intelectual dos estudantes, ao mesmo tempo em que fortalecia suas habilidades argumentativas, interpretativas e acadêmicas, garantindo que cada etapa das atividades fosse conduzida de maneira crítica e fundamentada.

Levantamento e análise das obras literárias censuradas

As atividades do projeto começaram em setembro de 2024 e foram concluídas em março de 2025. Nesse primeiro ano, participaram os seguintes alunos: Carolina Machado, Guília Ferreira, Luiz Fernando Coutinho, Isabella Sourgias Giovana Moutinho, Jennyni Alves, Liana Martins e Lucca Furtado, sendo os quatro primeiros como bolsistas e o restante como voluntários.

As obras literárias escolhidas por esse grupo para compor o projeto foram: *Capitães da Areia*, de Jorge Amado; *O Casamento*, de Nelson Rodrigues; e *Feliz Ano Novo*, de Rubem Fonseca. A seleção levou em conta não apenas a variedade temática e estilística presente em cada texto, mas também a diversidade temporal das obras, abrangendo diferentes períodos da história brasileira. Além disso, considerou-se o potencial de cada livro para provocar debates significativos, incentivar a reflexão crítica e instigar o engajamento dos estudantes com questões sociais, permitindo que construíssem interpretações próprias e aprofundassem sua compreensão sobre as tensões presentes na sociedade retratada em cada narrativa.

35

Em cada encontro, os capítulos previamente lidos serviam como ponto de partida para debates coletivos, conduzidos a partir de roteiros de leitura que incluíam perguntas, sugestões de trechos estratégicos para análise detalhada e referências teóricas pertinentes aos conteúdos discutidos. Esses roteiros funcionavam como guias orientadores, oferecendo caminhos possíveis para aprofundar a compreensão dos textos sem cercear a liberdade interpretativa dos estudantes, estimulando a construção coletiva de significados e promovendo o intercâmbio entre diferentes repertórios culturais trazidos pelos participantes.

Os alunos, dessa maneira, assumiam uma postura ativa, selecionando trechos que lhes pareciam mais relevantes, apresentando interpretações próprias e compartilhando percepções pessoais sobre

os elementos das obras que mais os impactaram ou provocaram reflexão. Esse espaço de diálogo consolidou-se como um momento central no processo de formação leitora, uma vez que permitia que experiências individuais se entrelaçassem às dimensões estéticas, sociais e ideológicas dos textos, reforçando a compreensão de que a literatura opera simultaneamente nos planos pessoal e coletivo.

36 Ao mesmo tempo, os estudantes foram incentivados a produzir registros em diários de pesquisa digitais, organizados em um drive online compartilhado, permitindo não apenas registrar suas impressões pessoais, mas também acessar, dialogar e contribuir com as análises de outros colegas, promovendo uma circulação contínua de ideias. Cada nova obra selecionada desencadeava um ciclo similar de atividades: estudo do contexto histórico de produção e recepção, compartilhamento das interpretações individuais, discussão coletiva sobre aspectos de destaque e análise das justificativas apresentadas pelos órgãos de censura em cada período.

Ao desenvolver a leitura dos livros sob uma perspectiva dialógica, o projeto buscou romper com a concepção tradicional da literatura como um espaço isolado de contemplação estética, destacando seu papel como campo de disputa simbólica. Compreender a obra literária enquanto elemento social, ideológico e histórico envolveu os estudantes em um processo formativo em que a leitura se tornou um verdadeiro ato de investigação, interpretação e análise das relações de sentido em circulação na sociedade.

Seguindo, agora, para uma apresentação ampla do que foi discutido a partir de cada obra, as atividades iniciaram-se com a leitura de *Capitães da Areia* (1937), uma das primeiras obras literárias a sofrer censura durante o governo de Getúlio Vargas. O romance, que apresenta a vida de meninos de rua em Salvador e denuncia a desigualdade social, a exploração infantil e a violência institucional foi alvo de críticas e acusações por supostamente difundir ideias comunistas, resultando na apreensão e queima de diversos exem-

plares em praça pública. Conforme a notícia transcrita abaixo do *Diário da Manhã*, de 1937, a perseguição à obra refletiu o receio das autoridades quanto aos efeitos do livro sobre o “espírito menos avisado” dos leitores:

No intuito de evitar o surto de certa propaganda disfarçada ou declaradamente feita através de livros e folhetos, a Segurança Social determinou a apreensão de grande número de volumes que se achavam a venda em várias livrarias da cidade. A influência nociva que tais obras exercem sobre o espírito menos avisado de grande parte de seus leitores está sendo, assim, atenuada pela iniciativa da polícia que, ainda agora, vem apreender grande número de volumes [...] Entre as obras apreendidas figuram as intituladas “Capitães da Areia”, de Jorge Amado, edição da José Olympio, número de 230 volumes, espalhados por várias livrarias” (ed. 1210, p. 3, 1937)

37

Durante a leitura do livro, diversos temas emergiram de forma significativa, chamando especial atenção dos estudantes o abandono dos menores e a violência policial. A partir desses elementos, os alunos estabeleceram conexões com a realidade contemporânea, refletindo sobre suas próprias vivências e experiências na cidade em que vivem, percebendo como certas questões estruturais permanecem presentes na sociedade atual. A leitura de *Capitães da Areia* tornou-se, portanto, um terreno fértil para discussões sobre marginalização infantil e abandono institucional.

Os encontros propiciaram que os estudantes observassem a persistência dessas problemáticas em regiões urbanas periféricas, locais onde alguns deles residem, exercitando a alteridade ao se colocar no lugar dos personagens e compreender suas vulnerabilidades.

Todos procuravam um carinho, qualquer coisa fora daquela vida: o Professor naqueles livros que lia a noite toda, o Gato na cama de uma mulher da vida que lhe dava dinheiro, Pirulito na oração que o transfigurava, Barandão e Almiro no amor na areia

do cais. O Sem-Pernas sentia que uma angústia o tomava e que era impossível dormir. Se dormisse viriam os maus sonhos da cadeia. (AMADO, 2009, p. 46-47)

A obra também serviu como ponto de partida para discutir políticas públicas, direitos da criança e do adolescente e os desafios enfrentados por populações vulnerabilizadas. Os estudantes foram incentivados a relacionar a literatura com o contexto sociopolítico contemporâneo, percebendo que os problemas abordados por Jorge Amado ainda são urgentes e demandam ações efetivas por parte do Estado.

38 A segunda leitura do grupo foi de *O Casamento* (1966), único romance publicado por Nelson Rodrigues, e um dos primeiros a ser censurados pela Ditadura Militar de 1964, esse livro é marcado por um estilo provocador e pela crítica à hipocrisia burguesa e aos dilemas morais da sociedade carioca da década de 1960, especialmente no que diz respeito ao modelo idealizado de família. A leitura desta obra levou os estudantes a refletirem sobre conceitos de normalidade, sexualidade e poder patriarcal. O livro despertou intensos debates, pois confronta tabus ainda presentes na sociedade e desafia convenções morais enraizadas.

Não existe família sem adúltera. Sabino achava isso de um óbvio total. Mas há no adultério um pudor. E tia Moema traía sem remorso, nem sigilo. Simplesmente traía, com uma naturalidade cordial, quase doce. Esse parentesco com uma adúltera confessa, proclamada, punha Sabino fora de si. (RODRIGUES, 2021, p. 49)

Em *O casamento*, acompanhamos uma relação bastante problemática entre um homem e sua filha de 18 anos que está prestes a casar, quando o médico da família avisa ao pai que viu o futuro genro aos beijos com o assistente do consultório. A partir daí, a trama vai se adensando com situações que passam por temas como incesto, homossexualidade, adultério e hipocrisia moral. As discussões sobre *O Casamento* possibilitaram aos alunos refletirem sobre a função

social da literatura como espaço de provocação e questionamento. Muitos perceberam que, apesar da distância temporal, a obra permanece atual, expondo tensões ainda pouco debatidas em contextos escolares e familiares.

Por fim, o grupo realizou a leitura de contos selecionados do livro *Feliz Ano Novo* (1975), de Rubem Fonseca. Essa obra, assim como a anterior, sofreu censura durante a Ditadura Militar sob a alegação de conter violência excessiva e linguagem inapropriada, conforme expresso pelo Senador Dinarte Mariz em 1977: “O que li me espantou, me causou arrepios; é pornografia de baixíssimo nível, que não se vê hoje nem nos recantos mais atrasados do país.” (FONSECA, p. 161, 2020). A situação de censura envolvendo *Feliz Ano Novo* se tornou um caso de grande repercussão na mídia, tendo a sua proibição se estendido por 13 anos, até que, em 1989, o Tri-

39

bunal Regional Federal decidiu, por dois votos a um, pela liberação da obra, reconhecendo que sua apreensão constituía uma restrição injustificada à liberdade de expressão.

A análise dos contos de Fonseca proporcionou debates sobre a representação da brutalidade urbana, a marginalização de populações periféricas e a hipocrisia presente nos discursos da elite econômica. Como dito mais acima, em todas as leituras, os estudantes foram orientados a examinar as razões alegadas para a censura, questionando a legitimidade dos argumentos dos órgãos repressivos e refletindo sobre os reais impactos sociais dessas narrativas. No caso de *Feliz Ano Novo*, ficou evidente que a violência narrada por Fonseca não constituiu apologia, mas sim denúncia de uma realidade marcada pela desigualdade, corrupção e indiferença institucional.

A recepção dessas obras pelos alunos demonstrou que, independentemente da época, dos lugares retratados e dos temas abordados, tais textos mantêm plena relevância contemporânea, repercutindo de maneira significativa nas experiências e inquietações dos leitores atuais. A dimensão dialógica das leituras se evidenciou

nos encontros, destacando o confronto de múltiplas vozes sociais e a riqueza interpretativa gerada pelas discussões coletivas. Do ponto de vista teórico-metodológico, a Análise Dialógica do Discurso (ADD) foi fundamental para compreender como cada obra responde a enunciados sociais de sua época e, ao mesmo tempo, mantém diálogo com os discursos contemporâneos. Por meio dessa abordagem, os estudantes puderam desenvolver maior sensibilidade à construção ideológica dos textos.

Últimas palavras

40 A realização do projeto *Leituras Proibidas* constituiu-se em uma experiência de grande relevância para a formação leitora dos alunos participantes, ao integrar práticas de letramento literário com reflexões sobre censura, liberdade de expressão e a função social da literatura. A seleção de obras que, em diferentes períodos do século XX, sofreram restrições ou proibições impostas pelo Estado brasileiro permitiu aos estudantes não apenas expandir seu repertório literário, mas também adotar uma postura mais atenta e engajada diante dos textos, relacionando-os com suas próprias vivências e construindo significados a partir de suas interpretações pessoais.

Durante os encontros do grupo, as discussões destacaram o potencial da literatura para estimular reflexões profundas sobre questões sociais, como desigualdade, violência estrutural, sexualidade, moralidade e formas de autoritarismo. Com base na perspectiva dialógica da Análise Dialógica do Discurso (ADD), os estudantes foram levados a compreender que os textos literários não são isolados da realidade; ao contrário, representam espaços simbólicos em que diversas visões de mundo entram em confronto. Nesse contexto, a leitura literária deixou de ser apenas uma atividade escolar rotineira, tornando-se um ato responsivo em que o leitor assume uma posição crítica frente às múltiplas vozes que atravessam a obra, participando ativamente da construção de sentidos.

Outro aspecto relevante do projeto foi o estímulo ao desenvolvimento do letramento acadêmico dos alunos. A participação em todas as etapas do projeto, desde a escolha das obras, passando pelas leituras e pesquisas sobre o contexto histórico e social, até a produção de registros analíticos, proporcionou um processo de aprendizagem que ultrapassa os limites do currículo escolar tradicional. Nessa experiência, os estudantes puderam se tornar leitores reflexivos e argumentativos, capazes de interpretar, questionar e posicionar-se criticamente diante de questões sociais e culturais.

Os resultados observados ao longo do desenvolvimento do projeto indicam contribuições significativas para a formação dos alunos. Entre os efeitos mais evidentes estão: o aumento do interesse e da motivação para a leitura literária, a ampliação do vocabulário, o fortalecimento da familiaridade com gêneros acadêmicos e a consolidação de uma postura investigativa e argumentativa frente aos temas debatidos.

41

Além disso, as rodas de conversa mostraram que os estudantes passaram a estabelecer relações mais complexas entre os textos literários e o contexto sociopolítico atual. Questões presentes nas obras, como violência urbana, autoritarismo, desigualdade e dilemas morais, foram frequentemente associadas pelos alunos a acontecimentos contemporâneos, incluindo tentativas de censura de livros em escolas, perseguições a artistas e intelectuais, e a circulação de discursos conservadores nas redes sociais.

Um outro ponto que vale ser mencionado foram as realizações de passeios pedagógicos. O primeiro foi ao Arquivo Nacional, tendo como objetivo aproximar os alunos de fontes históricas e aprofundar a compreensão sobre os mecanismos de censura no Brasil. O segundo passeio ocorreu na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde os alunos participaram como ouvintes da Semana de Integração Acadêmica (SIAC), assistindo a apresentações de graduandos dos cursos pelos quais alguns deles já demonstravam interesse em

futuramente ingressar. Tal experiência ampliou não apenas o contato dos estudantes com o universo acadêmico, mas também ampliou o interesse pelo espaço universitário, fortalecendo sua motivação para seguir percursos formativos no ensino superior.

Por fim, o projeto contou com um momento de produção literária como culminância do primeiro ano. Os alunos interessados escreveram contos inspirados em temáticas sociais das obras estudadas, que foram lidos e debatidos no encontro final. A atividade mostrou-se produtiva, pois permitiu mobilizar conhecimentos adquiridos, exercitar escolhas linguísticas e estilísticas e compreender a escrita como expressão pessoal e criação de sentidos, e não mera reprodução de modelos.

42 Em agosto de 2025, momento em que este texto é escrito, o projeto encontra-se nos primeiros meses de seu segundo ano de atividades. A temática permanece a mesma, mas, nesta nova etapa, o grupo passou a explorar também gêneros não contemplados anteriormente, como textos dramáticos e letras de música. Outra decisão importante foi a de não adotar a linearidade cronológica como critério obrigatório de seleção, o que abre espaço para o estudo de obras de diferentes épocas, organizadas conforme os interesses e dos estudantes.

De forma geral, toda essa trajetória de pesquisa demonstrou, portanto, que a literatura pode funcionar como uma lente de leitura da realidade, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes e politicamente engajados, o que reafirma a importância da escola como espaço de liberdade intelectual e como instância privilegiada para o desenvolvimento da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

AMORIM, Marcel Alvaro de; DOMINGUES, Diego; NASCIMENTO, Débora Ventura Klayn; SILVA, Tiago Cavalcante da. **Literatura na escola**. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

FARACO, Carlos Alberto. **Língua & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FONSECA, Rubem. **Feliz Ano Novo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

RODRIGUES, Nelson. **O Casamento**. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2021.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. In.: **Domínios de lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, jul./set. 2016. DOI: 10.14393/DL23-v10n3a2016-15. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006/18770>. Acesso em 18 ago. 2025

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

Cem anos sem Machado?

Gloria Vianna

44

Cem anos sem Machado? A primeira vez que nos fizemos essa pergunta coletivamente no Colégio Pedro II, aqui no Rio de Janeiro, organizávamos nosso planejamento de leituras literárias para o ano de 2008. A cidade fervilhava com anúncios de inúmeros eventos em torno do centenário da morte do escritor.

Como o tradicional Colégio Pedro II, que já cederia uma sala em sua sede da Marechal Floriano para que Machado e seus correligionários se reunissem, quando ainda não havia um próprio definitivo para a ABL, celebraria a circunstância? Um colóquio? Um congresso? Um seminário em cada uma das Unidades, hoje denominadas *Campus*? Dentre as propostas que surgiram, depois de muitas considerações, decidiu-se que a leitura da obra do escritor, a ser feita por toda a comunidade discente durante o segundo trimestre letivo, do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio, seria a melhor maneira de homenagear Machado de Assis e iniciar nossos jovens alunos na leitura da obra daquele que é para muitos o maior escritor das letras nacionais.

Mas um projeto de tal porte, em um Colégio que reunia à época, em oito unidades escolares espalhadas pela cidade, mais de cem professores de Língua Portuguesa e Literaturas e cerca de dez mil alunos, desenhava-se como um grande desafio. Entretanto, a

estrutura da dinâmica pedagógica do Colégio Pedro II, organizado em departamentos constituídos por equipes reunidas por disciplina, que atuavam nas unidades, mas se encontram semanalmente, por intermédio de seus coordenadores, a fim de discutir e avaliar o desenvolvimento das atividades semanais, facilitou a implantação do programa. Escolheu-se um, e, por vezes, dois coordenadores por unidade, para que acompanhassem o projeto, pois os coordenadores pedagógicos da disciplina Língua Portuguesa e Literaturas, cheios de atribuições concernentes ao próprio cargo, tinham uma sobrecarga de trabalho que não lhes permitiria atuar conforme as exigências requeridas. Além de coordenadores por unidade, elegeu-se uma coordenação geral do projeto no âmbito do Colégio e uma assessoria a essa coordenação para que em face de qualquer impedimento da coordenação geral pudéssemos seguir adiante. Foi, então, nessa circunstância, que me vi como coordenadora geral do projeto de leitura intitulado *Cem anos sem Machado?*

45

Desafios da leitura e perspectivas da crítica

Encontrava-me ali diante de uma das maiores provocações da minha carreira de professora de literatura: motivar mais de cem professores a iniciar cerca de dez mil alunos na leitura de Machado de Assis. Fato é que eu havia há poucos anos defendido uma dissertação de mestrado seguida por uma tese de doutorado sobre o escritor e passara não menos de uma década debruçada sobre seus textos, sua crítica, sua biografia e sobre o que restara de sua biblioteca pessoal, estudando tento seu perfil de leitor quanto seu projeto literário. Isso me dava, quiçá, a alegria necessária para avançar na proposta e seguir adiante, ainda que com uma mala de incertezas. Contudo, havia algo maior que me impulsionava. Machado de Assis continuava vivo em seus textos. Perguntar se estávamos há cem anos sem ele nas celebrações do centenário de sua morte nos trazia uma resposta inequívoca. E essa resposta tornou-se meu norte. Um clássico nunca morre! E,

as páginas do escritor, que tantas vezes me acolheram, certamente continuavam abertas para acolher nossos alunos.

46 Competiu-me, então, com o auxílio da coordenação adjunta e dos coordenadores que se mantinham em constante entendimento com os professores das diferentes unidades escolares, traçar as linhas gerais do projeto, bem como organizar as coletâneas de textos a serem lidas por série, redigir material introdutório aos textos escolhidos, sugerir chaves de leitura e oferecer referências bibliográficas aos docentes, orientando-os, caso me requisitassem. Ressalte-se que, apesar das coletâneas organizadas e do material de apoio oferecido, a escolha dos textos de Machado, a serem lidos, ficaria, ao final, a critério dos professores regentes, que teriam total autonomia para abordar aspectos da obra machadiana que julgassem mais adequados aos seus alunos e à sua prática docente. Entretanto, grande parte dos subsídios oferecidos pela coordenação geral e discutidos com os demais coordenadores, bem como as listagens de textos indicadas inicialmente, tornaram-se ponto de partida fundamental para a implantação do projeto que, em linhas gerais, proporcionou uma experiência de leitura rica e singular para mais de dez mil jovens leitores do Colégio Pedro II naquele ano.

A culminância do projeto se deu na sede Centro, ao final de um trimestre, onde cada unidade teve a oportunidade de mostrar diferentes trabalhos feitos pelos estudantes a partir das leituras realizadas. Artigos, encenações, quadrinhos, adaptações, resenhas e instalações foram apresentados e expostos. Interferências extremamente criativas e críticas demonstraram que a leitura de Machado, se bem orientada, pode ter início nos bancos escolares, sem prejuízo da compreensão e da fruição de sua dimensão estética. Ali estavam no dia 29 de setembro de 2008, um século depois da morte de Machado de Assis, inúmeros registros de jovens que vibravam ao mostrar o impacto da provocação dos textos machadianos em seus horizontes de leitura.

Ademais, para essa culminância foram convidados alguns dos estudiosos de Machado que tiveram seus textos lidos pelos docentes ao longo do projeto. Estiveram presentes conosco naquele dia a professora Marisa Lajolo, o professor Eduardo de Assis, o professor Claudio Murilo Leal e o acadêmico Sergio Paulo Rouanet, dentre outros.

Como no curto espaço deste ensaio não teríamos condições de mostrar os trabalhos apresentados, já que muitos se perderam nos anais da instituição, e nos falta fôlego para recompor com todos os colegas que participaram do projeto, muitos dos quais hoje aposentados, uma demonstração sistemática dos efeitos da leitura dos textos de Machado na formação daqueles jovens, optamos por apresentar a seguir parte do material produzido pela coordenação geral. Destacamos, então, uma introdução à coletânea de contos selecionados para a primeira série do Ensino Médio. O título do material, *Quem tem medo de Machado de Assis?*, objetivava estimular os jovens a ler o que a maioria deles denominava ‘texto de época’ e que, a priori, já não causava, naquele momento, muito interesse entre os alunos. Registre-se que esse material introdutório foi lido coletivamente e debatido em rodas de leitura, tal qual os contos propostos.

47

Nesta introdução, primeiramente, situamos a questão da leitura. Posteriormente, problematizamos o desafio da leitura dos textos machadianos. E, por fim, situamos breves aspectos da biografia machadiana, que de alguma forma poderiam aproximar o jovem Machado de Assis de um jovem leitor de escola pública do Rio de Janeiro de 2008. Na sequência aos textos introdutórios, selecionamos, conforme mencionado, contos de Machado, com notas de leitura da coordenação geral, cuja finalidade básica fora evitar a desistência do leitor diante das variações linguísticas e de referências distantes do seu contexto sociolinguístico. Como não apresentaremos os contos com as notas e chaves de leitura propos-

tas, segue a listagem selecionada: *Ideias de Canário; Um apólogo; Teoria do medalhão; O espelho; A igreja do diabo; O lapso; Cantiga de Esponsais; A cartomante; O velho senado; Um apólogo; O caso da vara; Missa do Galo; O alienista*. A seguir, apresentamos a introdução que fez parte da coletânea de textos trabalhados nos *campi* por ocasião do projeto.

Quem tem medo de Machado de Assis?

Por que ler é tão fundamental?

I

48

Gosto de pensar o texto literário como um ponto de conexão numa imensa rede de conexões permeáveis, comunicantes e em movimento constante. Um ponto. Uma forma que se move e é capaz de gerar novas conexões. O texto é fagulha de uma percepção do mundo. Ele se move do presente para o futuro a partir do olhar de um observador que o toca com a leitura. Porém, o texto também se move, a partir da leitura, para o passado e reacende pontos de conexão que anteriormente pareciam desligados da rede, mas que lá estavam, em sua latência. O texto guarda, portanto, seu encoberto, seu oculto, seus subentendidos, suas máscaras e seus disfarces. É real, em sua materialidade objetiva, e virtual, em sua potência. A rede é a imensa biblioteca universal.

Gosto de pensar o leitor como um texto. Um ponto da rede de conexões humanas capaz de tocar e ativar com a leitura um ponto de conexão da imensa biblioteca universal. Seu ato de ler conecta e aciona os dois sistemas, quais sejam: a rede do texto e a rede em que o leitor se encontra. Tanto o leitor move a rede dos textos como é movido por ela. Tanto liga e ativa o ponto que lê na biblioteca universal quanto se liga e é ativado ao ler, pois é também um ponto da imensa biblioteca composta pelos humanos e suas histórias. Por vezes, o leitor tem a ilusão de estar fora de casa. Mas ele é um ser pertencente, tal qual o texto da biblioteca universal. Quando o leitor

abre um texto acende inúmeros outros textos. A partir e a depender do leitor e do seu toque, a rede comunicante de textos também ativa no leitor múltiplos pontos comunicantes da sua própria rede de percepções, emoções e sentimentos. O leitor ilumina-se. Vibra. Seus olhos rodopiam. Ele recupera, então, a capacidade de ver o explícito e o implícito. O continente e o conteúdo. Pode sentir, da flor, o seu perfume, mas também pode tocar sua forma. O leitor, então, cai de si. Pois, nesse agora em que a experiência da leitura o coloca, pode ouvir o turbilhão das duas redes, a do texto que lê e a do texto que ele é. Encontra-se na agoridade do tempo-espço, em movimento ininterrupto de percepção. Já não se sente só, o texto coloca-o diante de si e de seus semelhantes. Vive, assim, a emoção do pertencimento. Acolhe e é acolhido. Suas mãos já não estão vazias. É como se separasse grãos num celeiro coletivo. Como se plantasse sementes e colhesse frutas, ao mesmo tempo. Aquelas são frutas da estação. Essas desconheço. O desconhecer leva-o de volta à rede da biblioteca. Procura um novo ponto de conexão. Aciona-o com curiosidade. É como se abrisse gavetas luminosas numa sala escura. Experimenta o novo saber. Sente um gosto que antes desconhecia. Depois, volta ao texto inicial na rede. Leitor e texto são agora bem mais íntimos que antes. Entretanto, adivinham que já não são os mesmos. Conferem as mudanças, como amigos que se reencontram depois de uma longa viagem: Essa barba é nova! Seus olhos sempre foram verdes? Esse seu ar de mistério... o leitor se dá conta, então, da plenitude de vida que experimenta e agencia no movimento da leitura.

49

II

Gosto de pensar a leitura como entrega. Estar entregue é estar no agora. É se pôr na inteireza e poder experimentar a brevidade do instante. É puxar um fio do manto da descoberta. Desencobre-se o ponto que se toca na rede e o que ele nos revela dele e de nós. Também se desencobre o que de nós não sabíamos enquanto

revelávamos ao texto da biblioteca o que dele nem ele mesmo tinha conhecimento ou imaginava. Trata-se de um jogo sem competição, de um encontro pelo desvelamento do encontro. Sem pressa, que o texto tem seu tempo. Sem medo, que o ato da leitura exige coragem. Sem arrogância, que o texto tem subterrâneos escorregadios sob a superfície lisa. É preciso querer ler, abrir e abrir-se ao encontro, aqui, neste momento. Ultrapassar a ideia de que gostar de ler decorre de um hábito que deveria ter sido adquirido lá atrás é uma boa ferramenta para cavar precipícios que paralisam o leitor. Esqueça isso. O que poderia ter sido não é o que é. Encare o texto e encare-se com o que traz com você para a travessia. Seus sentimentos importam. Suas dúvidas, seus medos e suas lacunas, tudo conta. Evite também a tentação do não li e não gostei. Diga que não gostou, se não gostou, mas depois de ler e julgar o lido com critérios e expor seu juízo com argumentos sustentáveis. O texto percebe os arrepios na epiderme do leitor. Reconhece os que querem forçá-lo a dizer o que não quer. O texto sabe se recolher. À força, o leitor não o demove. Nada o faz ser o leito do seu rio senão a crueza da sua existência. Ele é aquilo que é. O cru. O que não aceita cozimentos nem condimentos. Tem camadas múltiplas e multirrelacionais. Não quer ser o que não é. Não concede obséquios. É preciso cuidado ao tocá-lo e atenção ao perceber seu pulso. A leitura não demarca fronteiras no deserto. Não promove tempestades ao entardecer. É preciso aprender a tocar o texto com doçura, acionar seus mecanismos com lucidez, beber da sua fonte com calma. Leitor e texto são cúmplices. Não há leitura sem desejo.

III

Escolho pensar o desejo como uma das manifestações do amor. Um movimento. Mais especificamente, o movimento(**A**) de um eu(**me**), em direção a um outro(**o**). Ou seja, escolho pensar o desejo a partir da ressignificação de elementos fundamentais que se somaram em algum ponto da história da formação da língua latina

e constituíram o signo amor, uma resultante possível da soma de **A+me+o**. **A**: preposição que indica movimento, que se soma a **ME**: um eu, e a **O**: um outro. (**Ameo>Amyo>Amo>Amor**).

Mas, se o magnetismo do desejo, teoricamente, desloca o eu de sua potência narcísica e o coloca numa via de mão dupla, em movimento ininterrupto, para acolher o outro e ser por ele igualmente acolhido, observa-se que tal operação só será efetivada sob uma condição determinada. É preciso que ambos os eus, que se alternam entre o **me** e o **o** sejam conscientes de sua condição de *im-perfectum* assim como de sua provisoriedade, e como tal possam se mostrar. Vazios, arestas, insuficiências, incertezas, inconclusões, pluralidades, impermanências e lacunas são caminhos de acesso ao outro e a si mesmo. Já convicções, certezas, crenças, perfeições, controles, suficiências e ideias fixas são empecilhos, limites, cercas, fronteiras que fecham o território do desejo. O *per-feito* (todo feito), enquanto algo terminado ou concluído, é ilegível e indesejado, pois está fechado em si mesmo, em sua prepotência. Não tendo a condição da imperfeição, não se sabendo inacabado, o perfeito está contido na ilusão da suficiência e não pode abrigar nem ser abrigado, pois não dá acolhida nem a si, enquanto um sujeito provisório, nem ao outro. Ele rema contra o fluxo da vida e morre de solidão.

51

O desejo da escrita começa na leitura. O leitor é o escritor potencial. Os textos que toca na rede, a maneira como os toca e como se deixa ser tocado, definem a permeabilidade da conexão entre quem escreve e quem lê. Roland Barthes nos fala de textos legíveis e escrevíveis. Textos legíveis para ele não nos incitam ou excitam à escrita, já os textos escrevíveis nos tiram de nossa comodidade e nos provocam à produção de um novo texto, segundo teoriza. O narrador machadiano dirige-se ao leitor para dizer que seu texto é construído a partir do que é lacunar no texto que lê. “É que tudo se acha fora de um livro falho, leitor amigo. Assim, preencho as lacunas alheias; assim podes também preencher as minhas.” (Assis, 2008, p.995)

Observamos, entretanto, que a incitação e a excitação só surgem se o provocador encontra abrigo em quem provoca. O leitor precisa estar, digamos, na mesma frequência do texto que ele toca na rede. Tem que haver cumplicidade de propósitos para que o clima, a sintonia, o encontro, a pulsação e o prazer se estabeleçam de forma a dinamizar a biblioteca da literatura universal e a biblioteca da condição humana a um só tempo. É preciso, portanto, saber-se lacunar, mostrar-se lacunar; saber-se provisório, mostrar-se provisório; saber-se impermanente, mostrar-se impermanente; saber-se singular e pertencente e mostrar-se singular e pertencente, saber-se parte da história múltipla e mostrar-se parte da história múltipla.

52 Uma vez movido pelo texto, o leitor lacunar sai dos limites e acaba lendo/escrevendo como o escritor igualmente lacunar. A consciência da impermanência, da precariedade e da incerteza dão ao leitor/escritor lacunar ferramentas para mover e ser movido. Sua intervenção na rede torna-o singular porque é a exposição corajosa da sua humanidade, do seu saber em parte, das suas incertezas, das suas fragilidades, das suas inadequações e de seus despropósitos, que sendo únicos, são comuns a todos nós. O escritor/ leitor lacunar é um ser colaborativo. Completa e abre lacunas na biblioteca da literatura universal e na biblioteca da condição humana. Expõe e expõe-se. Emoções e sentimentos, vida e sobrevida, problemas e soluções, encontros e desencontros, cavernas e planícies, viagens e sonhos, guerras e pensamentos, alternativas e subterrâneos, tudo que se move e tudo que parece não se mover vai sendo registrado e exposto por ele. Sujeito do seu tempo e do seu país, sabe transcender a geografia das fronteiras. Está ali, na história que nos conta, no dia que nos faz ver, na chuva com que nos molha, no enigma com que nos inquieta, na excitação com que nos provoca e no desejo que em nós aciona. Se cai, não esconde as mãos feridas. Se erra, não camufla seus erros. Se segue, não esconde seus medos. E, se insiste, é porque sabe que a percepção da vida é igualmente lacunar e cada um

colabora do seu jeito, seja com um verso, ou com um cálculo, com um canto ou com uma dor, com um caminho ou com um problema, com uma ideia ou com uma solução, com um silêncio ou com uma descoberta, com um sorriso ou com uma cor, com um gesto ou com um olhar. E todos contam, e tudo importa, nada fica de fora, nem começo, nem desfecho, que a edição final está sempre aberta, sempre inconclusa, sempre por ser lida e reescrita

Por que ler Machado de Assis pode ser tão desafiador?

Se o leitor deseja o texto, o texto deseja o leitor? Não necessariamente. Mas é um bom começo de conversa. Principalmente se a motivação do desejo é participar do banquete oferecido por um dos maiores escritores da literatura universal. Entretanto, se com o desejo vem o medo de mais uma vez não avançar na leitura, tendo em vista tentativas frustrantes que aconteceram anteriormente, o leitor acaba por diminuir a importância de ler determinado texto, ou o que ainda é pior, acaba por se diminuir diante do texto. E, então, surge em sua tela uma enxurrada de justificativas repetidas pelo senso comum, tais como: “Eu tropeço nas palavras e o texto não flui”. “As frases são longas demais pra mim, é cansativo”. “É tudo muito antigo, cheira a museu”.

53

Bem, nessa hora, vale a reflexão de que para o desejo avançar do significado de ‘vontade de alcançar algo’ para ‘objetivo de alcançar algo’, precisamos acrescentar ao desejo primeiro a coragem e depois a nossa determinação de transformá-lo em um alvo. Aí, ele deixa de ser algo distante, que não temos forças para alcançar, para se transformar em um alvo próximo, um propósito que temos condições de atingir, seja a curto, a médio ou a longo prazo. E se temos um propósito, somos movidos, traçamos planos e partimos para uma ou mais ações com o objetivo de conquistar o que queremos. Uma dessas ações pode ser buscar ajuda de quem já realizou a tarefa que

gostaríamos de realizar. Outra pode ser listar as dificuldades e as mil maneiras de superá-las. Enfim, não há uma única forma de se chegar ao lugar desejado. Mas, em se tratando da leitura de um texto literário, nem sempre a objetividade e a determinação vão dar conta do que o leitor espera encontrar. Ouvi algumas vezes de ex-alunos que para continuarem a leitura precisavam encontrar um lugar para si mesmos no texto. Esperavam acolhida, que podiam encontrar na maneira como o autor falava, ou nos assuntos que ele abordava. Esse é um dado importante. E aqui voltamos à questão do desejar e ser desejado. O leitor também quer ser desejado pelo texto e essa ideia está intimamente ligada à ideia do acolhimento. “Posso caminhar pelo texto e me ver ali, de alguma forma”. Não sou estrangeiro naquelas fronteiras”. “O texto fala comigo, me provoca”. “Sou afetado por ele”.

54

É claro que, em se tratando de Machado de Assis, dificilmente o leitor não será afetado por ele, mas é preciso um pouco de cuidado com a escuta das palavras, um pouco de cuidado com a sintaxe e também cuidado com a complexidade do projeto estético de Machado, isso para colher com fartura os frutos da experiência da leitura. Porém, cuidado é só um sinal de alerta, um pedido de atenção. O cuidado do sinal de alerta não tem objetivo de fazer parar o carro no meio da rua e abandoná-lo lá. Ao contrário, diz para gente seguir em frente. Devagar, mas em frente. É que às vezes, é lá na frente que está o segredo daquele beijo roubado e, daquela nuvem de borboletas no estômago. Mulheres e homens misteriosos, crimes sem explicação, noites iluminadas... Tudo tem seu tempo. O território do texto machadiano pede cautela, exige olhares abertos para um céu sem nuvens e um coração sem reservas... Isso sem nunca esquecer que o texto não quer ser adulado. Ao contrário, ele quer ser visto na altura dos olhos, de frente, com equidade. Ele está pronto para a conversa e espera ansioso a intervenção do leitor. Sabe que ela é única. Talvez o leitor o toque e o acorde de maneira que nunca tenha sido tocado

ou acordado antes. Pense nisso: o escritor está sempre apostando na ideia de que há um leitor disposto ao diálogo inesperado, por isso põe no papel suas reflexões, suas emoções e se mostra na ausência. Com o pedido de cuidado, pede-se também acuidade, que é a capacidade de perceber mais, por conta da atenção redobrada no presente, pois é no presente que atuamos. E o texto depende da atuação do leitor pra reacender a sua rede, lembra? Mas o texto também reacende o leitor que se entrega ao encontro. Entretanto, para que a mágica aconteça é preciso superar o senso comum, pois ele pode se transformar em pedras no caminho, se não for ultrapassado com cuidado. Pensar fora da caixa é uma ótima saída. Por exemplo, transformar a dificuldade com a linguagem de época em desafio a ser vencido pode capacitar o leitor a superar um suposto monolínguíssimo e a torná-lo poliglota em sua própria língua.

55

Quando se desconhece um determinado termo ou expressão de um texto de época, mas no pé da página tem uma nota que atualiza aquele termo ou expressão, de forma rápida e precisa, não precisamos naufragar no fluxo da narrativa. E, depois de algumas idas e vindas nas notas, vemos que a leitura do texto começa a fluir. Algo parecido também pode ocorrer quando vamos e voltamos num período muito longo, em que o autor usou uma ordem inversa, ou uma sintaxe menos usual que a atual. Nesse caso, como no anterior, uma nota explicativa no rodapé da página dá conta de nos mostrar que aquilo ali pode ser dito de uma forma mais próxima da nossa própria linguagem, sem prejuízo da ideia. Com isso, a gente percebe não só o que havia sido escrito, mas compreende na prática que a língua é um organismo vivo, em constante movimento, e as variações linguísticas que ocorrem no tempo traduzem a maneira como um dado escritor elabora e expressa sua percepção do mundo e das pessoas, no seu contexto. E, diga-se de passagem, compreender isso é enriquecedor não só para o processo da leitura, mas para o entendimento de diferentes processos históricos, o que pode fazer

o leitor rever a ideia de “texto museu” como algo pertencente a um passado estático e finalmente compreender que são as tensões entre passado e presente, por intermédio de movimentos constantes de rupturas e permanências que vão desenhando o futuro.

56 Claro que estamos traçando aqui um pequeno esboço do quanto significativa pode ser essa experiência de leitura com o que por ora denominamos *apoios táticos especiais*. Destacamos, entretanto, que tais apoios não pretendem, em absoluto, substituir a mediação do seu professor, mas são ferramentas que podem ser usadas e muito nos auxiliam. Esses meus vinte e quatro anos em sala de aula, como professora de Literatura, seja atuando no Ensino Médio ou no Ensino Superior, me mostraram que, notas estratégicas, ao pé da página, auxiliam-nos a seguir com prazer no rio da leitura. E se as notas trazem pequenas provocações críticas capazes de abrir lacunas de reflexão sobre alguns aspectos curiosos do texto, seja do ponto de vista da forma ou do conteúdo, ficamos ainda mais estimulados a conversar com o texto, seja comparando o que apresenta ao nosso momento, seja observando as alternativas encontradas pelo autor pra abordar os problemas que expõe, seja ampliando as fronteiras dos nossos pensamentos e concepções. E ninguém pode negar que a leitura de um ‘texto de época’, assim proposta, pode ser um bom começo de conversa, não é verdade? Acrescentamos ainda que propostas de dramatização estimulam segundas e terceiras leituras e podem fazer verdadeiros milagres. O ato de ler Machado de Assis, ou qualquer outro clássico da literatura universal ganhará contornos de uma experiência singular e transformadora.

E se digo transformadora é porque ler um clássico é uma prática que nos coloca diante de questões transnacionais e atemporais, já que o texto clássico dialoga com leitores de diversas nacionalidades e de diferentes épocas produzindo sentidos extraordinários em nossa compreensão do mundo e de nós mesmos. O texto clássico gera um deslocamento de espacialidade, nos move, nos demove e comove

a um só tempo, ativando novas percepções em nós. Sim, um texto clássico pode incomodar, pode nos tirar de nossa comodidade. Mas, isso é positivo porque ao nos retirar de um lugar de acomodação, nos movimenta para revermos e repensarmos o que parecia definido, estático, sem saída ou fechado. De repente, tiramos os olhos do texto, olhamos pra o teto e nos damos conta de que o mundo não se reduz ao nosso modo de olhar e agir. Vemos que existem muitas possibilidades de ser, sentir, compreender e produzir sentidos, e que a experiência humana nos une para além das diferenças, em semelhanças e princípios que ultrapassam os séculos, sendo sempre atualizados, sem perder força e grandeza.

Por que ler Machado de Assis pode ser tão instigante?

Não é preciso ser um assíduo frequentador de bibliotecas ou de círculos literários para se sentir desafiado a ler as obras daquele que sendo o mais citado dentre nossos escritores, recebeu, por seu domínio da arte literária, o apelido de “Bruxo do Cosme Velho”. No Ensino Médio, em geral, passamos por alguns de seus contos e, pelo menos, por um de seus romances. Na TV, comentários sobre a importância de se aventurar em seu mundo são feitos sem economia. E, assim, entre infinitos aplausos, torna-se difícil achar quem lhe negue o mérito de ser nosso grande mestre das letras.

57

E se dizemos nosso é porque ninguém parece ter tocado tão fundo a alma brasileira como Machado. Entretanto, também não é falso considerar ser ele o mais universal dentre nossos escritores. E nisso reside uma de suas singularidades. Profundo observador e analista dos porões da alma humana, Machado de Assis foi e continua a ser um homem de seu tempo, de seu país e de seus livros. Um leitor em tempo integral que trouxe para sua obra inúmeras questões abordadas pelos clássicos da literatura universal, tanto no que diz respeito a conteúdos quanto a formas e a reflexões sobre a

criação literária. E foi enquanto uma espécie de leitor ruminante, com quatro estômagos no cérebro, que se tornou capaz de digerir e expor criticamente uma síntese dinâmica das suas leituras, das suas observações e das suas vivências em sociedade. Machado analisa criticamente diferentes comportamentos e caracteres psicológicos, expostos por ele a diversas situações experimentais, e vai elencando os conflitos decorrentes da busca de soluções que seus personagens encontram para lidar com os desafios da vida. É claro que essa abordagem tanto o aproxima do lugar em que está, já que trabalha a partir de um contexto definido, quanto o aproxima do leitor de qualquer tempo e lugar, uma vez que pensar sobre a condição dos humanos no planeta, já que estamos todos expostos às mazelas e tensões da vida em sociedade, sempre esteve e estará em pauta na literatura.

58

E não é necessário ser um leitor profissional para ver que estamos todos ali, em seus textos. Humanos. Tragicamente humanos. Mortais, fugindo da morte. Sedentos de fama que nos eternize e, conseqüentemente, nos livre do esquecimento, que é uma espécie de segunda morte para todos nós. Mas, tal movimento humano, de lutar por um falso poder, de buscar fama a qualquer custo, de falsear uma história de si e para si mesmo, se abordado com afastamento, nesse mundo em que tudo é impermanente e a morte nos aguarda no último ato, torna-se risível e digno de galhofa. Principalmente, quando o observador-narrador pode se afastar e se aproximar a um só tempo das referidas tensões sociais, analisá-las com rigor, compreender os conflitos internos e externos aos jogos de poder, identificar diferentes caracteres (ou ‘personalidades’) expostos ao drama da existência e submetê-los a essa ou aquela situação hipotética para ver como reagem. O riso, portanto, é uma espécie de fronteira avançada no território do narrador machadiano. Decorre da exposição e da naturalização do ‘gran-finale’ que a todos aguarda. É uma espécie de resistência do narrador, um esvaziamento do sentido da luta pelo poder, uma pulverização dos costumes de uma sociedade presa às

máscaras do ego. O riso em Machado é uma insubmissão, já que expõe a luta humana pela imortalidade e pela supremacia de uns sobre os outros como uma luta patética, perdida na origem, já que a mortalidade nos iguala a todos e dela ninguém pode jamais fugir.

É interessante observar que quase todos os ingredientes da maturidade de Machado já estavam referidos em seu primeiro romance. Mas foi por intermédio de um amadurecimento progressivo de leituras, estudos e de vivências, é claro, que ele se tornou cada vez mais sofisticado e profundo em suas análises críticas da sociedade e do comportamento humano. Basta dizer que, de certa forma, ele reescreve o primeiro romance no último, o que é para poucos, pois são raros os escritores que se dispõem a reescrever um romance sob outra perspectiva, a fim de digamos “atualizá-lo” ao rigor das transformações socioculturais ocorridas com a passagem do tempo.

59

Que Machado de Assis, além de leitor contumaz, foi, por assim dizer, um frequentador assíduo de grandes pensadores, cientistas e escritores consagrados, já se repetiu muitas vezes. Os estudos sobre sua condição de leitor e sobre sua biblioteca evidenciam isso. Lá estão, entre inúmeros escritores e pensadores, Homero, Platão, Aristóteles, Luciano, Ovídio, Virgílio, Dante, Maquiavel, Shakespeare, Cervantes, Gil Vicente, Camões, Pascal, Dickens, Eliot, Thomas Moore, Shelley, Sterne, Thackeray, Darwin, Huxley, Poe, Schopenhauer, Stendhal, Taine e Victor Hugo compondo a ossatura da sua biblioteca particular. Além dela nos deparamos com sua extensa biblioteca virtual, que podemos conhecer por intermédio das citações que faz ao longo de sua obra.

Vítimas da ilusão, dignas do riso e da piedade, diferentes personagens com suas personalidades características vão sendo expostas ao leitor ao longo de suas páginas. Entretanto, esse mesmo leitor é inserido em sua narrativa e instado a dela participar. E, ao aceitar o jogo ficcional, o leitor não só conhecerá, mas conviverá com uma imensa galeria de perfis psicológicos, que o escritor ora abraça

na boca da cena e ora abandona, na coxia. Muitas personagens são, então, reduzidas a nuvens que passam. E a isso, assiste-se e vive-se nas mais de 4000 páginas que Machado nos lega. E, assim vemos desfilar em sua narrativa, como nuvens e névoas levadas pelo tempo, os amorosos e os odiosos, os cúmplices das crenças e do destino, os céticos, os vis, os mesquinhos, os apaixonados, os ciumentos, os loucos, os irados, os serenos, os calculistas, os mentirosos, os traidores, os amantes, os religiosos, os éticos, os exemplares... Todos submetidos ao ciclo da vida que passa e a todos conduz ao fim do baile.

60 E, se é no amadurecimento progressivo de Machado que nos deparamos com sua genialidade, vemos que o escritor mordaz, quase sempre cético, incorpora à criação ficcional o exercício da crítica e apresenta-a, muitas vezes, também sob a capa do riso, mas, em outras circunstâncias, mostra-a nua, porém quase sempre corporificada na irreverência da ironia. É possível considerar, portanto, que Machado de Assis cria e atravessa atalhos em que ninguém havia caminhado na história da nossa literatura. Ousa, por exemplo, criticar a elite senhorial, leitora de seus textos. Mas, o faz de tal forma que muitos intelectuais de seu tempo, advindos dessa elite, não tem como negar-lhe a motivação nem o mérito da argumentação. E os que insistem em negá-los acabam por colapsarem-se ante os olhos dos demais, já que ficam circunscritos ao vazio de argumentos por estarem presos ao conservadorismo e à arrogância.

Machado de Assis defende muitos de seus pontos de vista, polêmicos para a sociedade senhorial, apoiado em argumentos de autoridade, citando escritores, filósofos e cientistas de reconhecido mérito internacional. Faz, por vezes, citações diretas, mencionando o texto e seu autor, trazendo assim, para seu coro, o cânone universal, seja da filosofia, da ciência ou da própria literatura. Mas, também faz citações indiretas, ou alusões, nas quais o texto de um dado autor funde-se ao seu próprio texto. Tais citações, observadas ao longo de sua obra formam, como mencionamos anteriormente, uma imensa

biblioteca virtual que dialoga com boa parte do que restou de sua biblioteca física. Ao observar essas bibliotecas, o estudioso de sua obra se dá conta de quão sólida foi sua formação intelectual, orientada, ao que se sabe, pela disciplina de seu autodidatismo.

De que maneira alguns aspectos da vida pessoal do jovem Machado de Assis nos ajudam a compreender melhor o seu sucesso?

É preciso registrar que o menino Joaquim Maria Machado de Assis nasce num Brasil escravocrata, nos domínios da corte imperial, num Rio de Janeiro de 1839, bisneto de escravizados alforriados pelo lado paterno, mas neto de pessoas livres por ambos os lados. O pai, Francisco José de Assis, registrado como pardo, era um pintor de paredes e, possivelmente, também, um dourador de sancas de gesso, segundo a tradição biográfica. A mãe, Maria Leopoldina Machado da Câmara, era uma portuguesa do arquipélago dos Açores. Conheceu Francisco, provavelmente, em seu local de moradia e trabalho, na então Chácara do Livramento, de propriedade da Sra. Maria José de Mendonça, uma rica viúva que se torna madrinha de Machado.

61

Não se tem registro do tipo de função que desempenhava a mãe de Machado nessa propriedade. Mas, deduz-se, tendo em vista o fato de que se tratava de uma portuguesa branca que sabia ler e escrever, conforme atesta sua certidão de casamento, que podia ser bordadeira, costureira, acompanhante ou professora de leitura de moças, papéis comumente atribuídos às jovens brancas pobres, mas alfabetizadas, que vinham de Portugal trabalhar no Brasil de então. Tais moças, via de regra, acabavam permanecendo em casas ricas na condição de agregadas. Além disso, é digno de nota, o fato de a mãe do escritor ter sido sepultada no jazigo da família da proprietária da Chácara do Livramento, ainda que tenha falecido 4 anos depois de D. Maria José. E lá estão as duas, no Mosteiro de Santo Antônio, no Rio, o que corrobora com o fato de que Maria Leopoldina Machado de Assis gozava de certo prestígio na família da proprietária da Chácara.

Em 1846 e 1847 o Almanaque Lemmertz era remetido para a Rua do Livramento 131, residência da família Machado de Assis. O assinante era o Sr. Francisco, pai do então menino Joaquim, à época com seus 7 e 8 anos. Esse dado, não só expõe o fato de a família de Machado morar numa residência com endereço próprio como reforça a tese de o menino Joaquim ter crescido em um lar de leitores. E, ter crescido em uma família de leitores, nesse período, foi, de certa forma, um privilégio, já que ao comentar o recenseamento do Império, em 1876, o próprio Machado afirmou, trinta anos depois, que 80% da população não sabiam ler e só 10% liam letra de mão.

62 Entretanto, torna-se muito complexo afirmar qual seria efetivamente a condição socioeconômica da família Machado de Assis naquela sociedade. Diferentemente do que se supõe, as divisões hierárquicas do Brasil imperial não se reduziam, pelo menos nas aglomerações urbanas, a uma divisão entre senhores e escravizados. Na escala mais alta estariam as chamadas negras de banca, que eram proprietárias e livres. Depois vinham as quitandeiras, que tinham um pequeno comércio, mas nem todas eram livres. Em seguida vinha o denominado proletariado negro, formado pelas negras de ganho que deviam levar uma certa soma diária a seus senhores. Depois estavam os escravizados e escravizadas denominados “aluguéis”, duramente explorados pelos chamados pequenos-brancos, que eram artífices, tais como pedreiros, sapateiros, pintores de parede, alfaiates etc. Pode-se aferir, a título de compreensão do lugar social da família do escritor, que o pai de Machado, por exemplo, como homem livre e artífice, pode ter tido um escravizado de aluguel, o que não seria incomum.

Aos 10 anos o menino Joaquim perde sua mãe e como sua madrinha já havia falecido, sua educação e cuidados ficaram, a partir de então, por conta de seu pai. Certamente, o Sr. Francisco de Assis podia contar com a ajuda do padrinho do menino, o que era tradição naquele período. Entretanto, como Machado era discreto e quase

nada falou sobre sua infância, muito se especulou sobre o que lhe teria acontecido entre os 10 e 14 anos. Isso porque aos 14 anos ele publica seu primeiro poema e a partir de então é possível verificar documentalmente que ele frequentava o centro da cidade, a Biblioteca Nacional e a Livraria de Paula Brito, por exemplo.

Entretanto, como mencionamos, mesmo sem qualquer registro documental, criou-se uma biografia romanesca sobre a adolescência de Machado que acabou sendo repetida por diferentes biógrafos. Esse hiato de informações sobre a vida dele foi preenchido de tal forma que durante muito tempo se repetiu, por exemplo, que Machado de Assis era filho de uma preta escravizada, lavadeira de roupas. Também se afirmou, sem provas documentais, que o menino Joaquim, pobre e mal-vestido, vendia doces pela cidade, acompanhando a madrastra quituteira. E mais, afirmou-se que sem condições econômicas de frequentar escolas, ele assistia aulas da janela de uma escola em S. Cristóvão. Mas, nenhuma dessas afirmações, que foram repetidas em sucessivas biografias, puderam ser comprovadas quando foram submetidas ao rigor do levantamento de dados. Ao contrário, muitas incoerências provaram que tais informações eram insustentáveis.

63

É preciso considerar que essa visão romanceada da biografia de Machado, do menino pobre que se transforma no gênio da literatura nacional, caminha no sentido contrário à ideia de que o sucesso decorre de estudo e trabalho. E mais, reforça o conceito de que os gênios nascem feitos e, portanto, não servem de exemplo para os jovens de sua própria classe social, já que são seres raros e especiais, diferentes dos demais mortais, que tem de se contentar com a própria sina. E ressalte-se que junto dessa tese, caminhou a hipótese de que em Machado de Assis a herança negra não teve efeito. Alguns o consideravam um indiano, outros um grego, alguns chegam a afirmar, para encapar sua visível identidade negra, que ele se parecia com um paraense, pois seus cabelos eram “bons”[sic].

Bem, não se trata aqui de negar a precocidade ou a genialidade de Machado de Assis. Trata-se de compreender a sua vocação e a dinâmica do seu amadurecimento, além de destacar seu “privilégio” de leitor numa sociedade ágrafa. Se aos 14 anos ele publica seu primeiro soneto, ainda que num pequeno jornal, *Periódico dos pobres*, ele tinha domínio da leitura poética e de sua sofisticação, o que nos leva a considerar procedente a tese de que foi alfabetizado bem antes dos 10 anos, quando perde a mãe. Entretanto, publicar nessa idade não foi um feito incomum. O poeta Macedinho, seu contemporâneo, também publicou os primeiros poemas aos 14 anos. E, Casimiro de Abreu, que nasce no mesmo ano de Machado, também publicou precocemente seus primeiros poemas, aos 15 anos.

64 AOS 15 anos o jovem Machado, conforme mencionamos, passou a frequentar a livraria do jornalista e tipógrafo Francisco de Paula Brito. E é Paula Brito quem publica em 1855 os poemas de Machado “Ela” e “A Palmeira” em sua *Marmota*, revista bimensal por ele editada. Estes dois versos, reunidos junto àquele soneto do *Periódico dos Pobres*, são as primeiras publicações literárias do escritor.

Aos dezessete anos Machado foi contratado como aprendiz de tipógrafo e revisor de imprensa na Imprensa Nacional, onde amplia ainda mais a convivência com outros escritores e é apoiado por Manuel Antônio de Almeida, autor do aclamado *Memórias de um Sargento de Milícias*. É Manuel Antônio de Almeida quem mais o incentiva a seguir a carreira literária. Vale ressaltar que Machado trabalhou na Imprensa Nacional de 1856 a 1858. No fim deste período, a convite do poeta Francisco Otaviano, passou a colaborar para o *Correio Mercantil*, importante jornal da época. Lá escrevia crônicas e revisava textos. É dessa época também suas primeiras publicações para o teatro. Em 1864 publica seu primeiro livro de poemas, aos 25 anos. E em 1872 lança seu primeiro romance, aos 33 anos.

Estava assim, iniciada a longa trajetória do escritor, que publicou ao longo da vida 10 romances, 220 contos, 10 peças teatrais, 5 coletâneas de poemas e sonetos e mais de 600 crônicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ASSIS, Eduardo de Assis. **Machado de Assis afro-descendente**. Rio de Janeiro, Malê, 2007.

ASSIS, Machado de. **Obra completa**. Rio de Janeiro, Aguilar, 1959.

FONSECA, Gondim da. **Machado de Assis e o hipopótamo. Uma revolução bibliográfica**. Rio de Janeiro, Livraria São José, 1974.

JOBIM, José Luís. (org.) **A biblioteca de Machado de Assis**. Rio de Janeiro, ABL / Topbooks, 2001.

MAGALHÃES Jr, Raimundo. **Machado de Assis desconhecido**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971.

MASSA, Jean-Michel. **A juventude de Machado de Assis**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971

PEREIRA, Lúcia Miguel. **Machado de Assis: estudo crítico e biográfico**. São Paulo, Gráfica Editora Brasileira, 1949.

PIZA, Daniel. **Machado de Assis, um gênio brasileiro**. São Paulo, Imprensa Oficial, 2005

PUJOL, Alfredo. **Machado de Assis**. ABL/Imprensa Oficial. 2007

SEIXAS, Hélio de. **Os leitores de Machado de Assis**. São Paulo, Nankim Editorial/Edusp. 2004

VIANNA, Gloria. **Reverendo a biblioteca de Machado de Assis**. In: JOBIM, José Luís. (org). **A biblioteca de Machado de Assis**. Rio de Janeiro, ABL / Topbooks, 2001. pp 99-274.

Pérola negra – a vez e a voz da autoria negra na escola brasileira

Helio de Sant’Anna dos Santos

Márcio Hilário

66

Ainda há debates sobre a necessidade ou não de promover projetos, atividades e mesmo aulas de Literatura na escola com um viés racial. A nomenclatura literatura negro-brasileira ou afro-brasileira revela um traço de autoria que a muitos de nós interessa na escola. Para outros, literatura é literatura, não tem cor. E talvez não devesse ter. O fato é que o silenciamento por muito tempo nos currículos e obras didáticas sobre a autoria negra, dentre outros aspectos, deveria por si só justificar uma preocupação pedagógica com referência à raça na condução dos estudos.

Se nos damos conta de que vivemos em uma sociedade patriarcal e estruturalmente racista, é contraditório ignorar a escola como mantenedora dessa lógica. Dessa forma, é inconcebível não cobrar do planejamento pedagógico uma série de ações no sentido de confrontar o *status quo*, cuja base é a abordagem eurocentrada, colonialista, ainda à mercê da inocente fé na democracia racial, na suposta cordialidade ou na ilusão de uma neutralidade do programa escolar e mesmo do cânone literário.

Quando nos perguntamos se a literatura tem ou não cor, encontramos em Duarte (2014. p. 11) uma resposta lógica, simples, a qual nos faz pensar em como escola e academia frequentemente não admitem que toda a vivência, toda a história de africanos escravizados e seus descendentes deve construir naturalmente uma

perspectiva de vida e de arte muito própria. O cânone literário e o programa escolar tendem a uma compreensão de uma literatura de âmbito geral, algo neutro. Duarte adverte: “a literatura afro-brasileira se afirma como expressão de um lugar discursivo construído pela visão de mundo historicamente identificada à trajetória vivida entre nós por africanos escravizados e seus descendentes”. Inevitável? Simples assim. Essa noção dialoga com o conceito de escrevivência de Conceição Evaristo, reiterando a ideia de Duarte da “experiência como motivo e motor da produção literária”.

Em se concordando com a tese de que a literatura tem cor, o que dizer a nossos estudantes negros? Com que personagens ou eu-líricos eles se identificarão, expostos a obras e personagens não negros ou apresentados pelos homens brancos, apontados como os autores mais lidos nas escolas? Certamente, muitos já terão percebido a dificuldade de identificação com os livros escolares como parte do racismo estrutural que permeia a sociedade. Lamentável é que educadores não o tenham percebido.

67

Cuti (2010, p. 88), questionando uma possível defesa de certa neutralidade na literatura, afirma que a existência de personagens negros será arrolada como argumento contra a necessidade de existência de uma literatura negra, entretanto, o estudo sobre a presença do negro na literatura brasileira de autoria branca vai revelar “personagens negros como verdadeiras caricaturas.” Ele justifica sua afirmação, destacando que “não só esses autores se negam a abandonar sua brancura no ato de criação literária por motivo de convicções ideológicas racistas, mas também porque assim acabam não tendo acesso à subjetividade negra”.

No que se refere a essa questão, a estudiosa Fernanda Miranda, em *Silêncios Prescritos* (2019, p. 23-4), menciona o conceito de “posicionalidade”, ponderando que um autor branco não pode compor o mesmo texto que um autor negro, além de fazer a ressalva de que “o/a autor negro/a precisa romper com as estruturas

do não calar”. E ainda em relação à posicionalidade, ela cita em nota o estudo de Angela Figueiredo e Ramón Grosfoguel (2007, p. 38), destacando que “o ponto central aqui é o lugar da enunciação, isto é, a localização étnica, sexual, racial, de classe e de gênero do sujeito que enuncia”, aludindo ao pressuposto das ciências sociais da parcialidade dos nossos conhecimentos.

Questões (in)diretamente associadas à noção de parcialidade dos conhecimentos, ao conceito de escrevivência ou simplesmente à percepção de estranhamento e mesmo exclusão ou sofrimento de estudantes negros provocam movimentos de resistência nas escolas. No Colégio Pedro II, não poderia ser diferente. Dessa forma, propor um projeto de resgate da autoria negra e de estímulo à produção literária de estudantes negros não deveria causar estranheza, diante de uma situação tão evidentemente marcada pela exposição deles a uma perspectiva patriarcal e racista.

A semente para o projeto que culminaria na Mostra Pérola Negra no *Campus* São Cristóvão III do Colégio Pedro II foram as primeiras discussões em torno do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis (2004), mais especificamente a partir da apresentação da primeira romancista negra brasileira àquela equipe de Português de 2015 pelo professor Márcio Hilário. A oportunidade de trabalho sistemático com o romance ocorreria em 2017, seja com turmas regulares de 2ª série, seja com um Projeto de Iniciação Científica, orientado por Helio de Sant’Anna. Naquele ano, com a parceria dos docentes Helio de Sant’Anna, Márcio Hilário e Sirley Siqueira, formalizou-se junto à ProEn (Pró-Reitoria de Ensino do Colégio Pedro II) o Projeto de Resgate da Autoria Negra na Literatura Brasileira, associado aos grupos de pesquisa LEPELL (Laboratório de Estudo de Práticas Educativas em Língua Portuguesa e Literatura) e LITAN (Literatura de Autoria Negra), com o apoio do NEABI-CPII (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) e do Departamento de Português e Literaturas de Língua Portuguesa (DPLLP).

O Projeto de Resgate da Autoria Negra na Literatura Brasileira

Desde 2017, em parceria com as equipes e a Direção do *Campus* São Cristóvão III, como uma tentativa de colaborar com a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e buscando contribuir com a prática para a obrigatoriedade do estudo da história e das culturas africana e afro-brasileira, o Projeto de Resgate da Autoria Negra na Literatura Brasileira tem procurado colaborar com a valorização da diversidade cultural inerente à formação da sociedade brasileira.

Em síntese, o Projeto consiste em promover com os docentes da equipe de Português do *Campus* uma reflexão e possível encaminhamento de uma perspectiva afrocentrada, seja na seleção de livros paradidáticos para leitura literária, seja no planejamento de atividades de língua portuguesa em sua rotina. Era também o que ocorria à época com a revisão do PPPI (Projeto Político Pedagógico Institucional), na área de Língua Portuguesa. Muitos dos colegas docentes integrantes do NEABI-CPII e do EREREBÁ (Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico) estavam envolvidos no processo de revisão do PPPI, à luz das Leis 10.639 e 11.645.

69

É possível dizer que, impactados ou não pelo Projeto de Resgate da Autoria Negra na Literatura Brasileira, pela divulgação dos projetos de integrantes da equipe, tais como o Projeto de Iniciação Científica Jr. em torno da autora negra Maria Firmina dos Reis; pela iniciativa das Janelas para a Literatura, em que um docente estudioso de um autor ou uma autora negra era convidado a lecionar para turmas nossas; pela revisão do PPPI; pela implementação do EREREBÁ; ou pelas visitas ao Complexo de São Cristóvão de autores como Conceição Evaristo e Lázaro Ramos; fato é que vimos lendo no *Campus* nesses últimos anos vários autores e autoras negras.

Conceição Evaristo, Eliana Alves Cruz, Maria Firmina dos Reis, Luiz Gama, Carolina Maria de Jesus, Solano Trindade, Jeferson

Tenório, dentre outros, figuram naturalmente na lista de autores lidos pelos nossos estudantes. Paralelamente, há um esforço contínuo para redimensionar no cânone escritores negros, como Machado de Assis, Lima Barreto e Cruz e Sousa, dentro de uma perspectiva afrorreferenciada. Com isso, já são perceptíveis os avanços no sentido de entrar em contato com a autoria negra.

70 Nessa linha de raciocínio, em São Cristóvão III, estimular a escrita de estudantes autodeclarados negros pareceu uma urgência, especialmente a partir da realização do Festival de Poesia, em 2017, dada a constatação da baixa adesão desses alunos ao concurso de poesia realizado pela equipe de Português naquele primeiro semestre. Tínhamos a impressão de certo acanhamento, certo constrangimento dos estudantes negros. A percepção levou-nos a pensar em uma dinâmica que focasse neles, não raramente deslocados das atividades. Não é algo que se tenha medido objetivamente, entretanto o resultado em termos de adesão ao projeto em torno da Mostra Pérola Negra surpreendeu. Não exatamente porque houve participação em massa de estudantes negros, mas pelo impacto causado pela participação dos envolvidos nos outros estudantes, não negros, assim como na dinâmica do *Campus*. A cada evento, somos todos muito impactados na escola. Os textos nos trazem emoções fantásticas, do mesmo modo que as produções de estudantes orientados pelas equipes de Artes Visuais e de Educação Musical.

A Mostra Pérola Negra

Uma das expectativas relacionadas ao Projeto e à Mostra Pérola Negra era garantir voz aos estudantes negros, como parte do processo de descolonização do saber e da autoria. Se acreditávamos que a literatura tem cor, que autores brancos não dão conta da representação de personagens negros, que não há neutralidade na literatura, precisávamos estimular a participação, a autoria de alunos não brancos, não atendidos pelas leituras em geral.

Tivemos a primeira experiência com em 2017. O título da Mostra foi uma homenagem a Luiz Melodia - célebre compositor e intérprete da música brasileira, que falecera naquele mesmo ano. Sua canção homônima foi lançada originalmente em 1973 em seu álbum de estreia, também intitulado “Pérola Negra”. Ela acabou se tornando um marco na carreira de Luiz Melodia e na nossa cultura musical, combinando elementos de samba, rock, soul e blues. A simbologia da pérola negra reunia em si qualidades provocadoras diante daquilo que se colocava para nós como um desafio ao buscar o protagonismo dessa silenciada juventude negra: beleza e singularidade. Aliás, Luiz Melodia, com sua presença física, daria uma conotação especial também ao cantar um verso como “Eu sou um negro gato”, atribuindo-lhe um certo sentido de valorização e sensualidade do corpo preto¹. Enfim, conseguimos, diante da tristeza da perda desse poeta da nossa música, encontrar o toque de inspiração para nossa empreitada.

71

Naquela primeira edição da Mostra, houve uma parceria importante com a docente da equipe de Inglês, Regina Sá, e optamos naquele contexto inaugural pelo elemento da competição, como reforçava a divulgação inicial:

O Concurso Literário Pérola Negra 2017 pretende estimular a produção criativa por estudantes autodeclarados negros do Campus São Cristóvão III e divulgar os três melhores trabalhos em cada modalidade, buscando contribuir para a maior visibilidade de sua participação no âmbito escolar. A pérola negra é considerada a mais rara e mais valiosa do mundo. Dentro de um contexto histórico em que infelizmente a autoria negra foi

¹ A canção “Negro gato” foi composta em 1962, por Getúlio Cortes, um homem negro, e originalmente gravada pela banda Renato e Seus Blue Caps, em 1964. Porém, apenas com a versão de Roberto Carlos, em 1966, a canção tornou-se um grande sucesso nacional. Ainda assim, não seria leviano afirmar que somente com Luiz Melodia faria sentido a sinonímia original entre “negro gato” e belo homem negro.

silenciada, essa joia rara metaforiza bem toda uma produção artística que, embora muito valorosa, permanece desconhecida.

No ano de 2017, perdemos o compositor Luiz Melodia, que, além de ter criado uma belíssima canção chamada “Pérola Negra”, sempre valorizou a beleza da afrodescendência, com canções que se tornaram clássicas, como, por exemplo, “Negro gato”. Com essa imagem, o concurso objetiva não só estimular a criatividade artística, mas, sobretudo, trabalhar a autoestima dos(as) alunos(as) negros(as) do Colégio Pedro II.

72

Nesse ínterim, a proposta de concurso foi substituída pela mostra, sem que houvesse julgamento dos textos, princípio adotado até hoje. Já de imediato ficou evidente que não se tratava de hierarquizar as produções escritas daqueles jovens. Não importava dizer qual foi o melhor – até porque, infelizmente, esse tipo de ranqueamento também acaba sugerindo a ideia de pior e, com isso, reforça todo um processo de exclusão e de construção da baixa autoestima a que esses estudantes talvez tenham sido submetidos durante todo o seu percurso escolar. Naquele ano, portanto, todos os textos foram reunidos e publicados no livro *Pérola Negra*, com recursos da taxa de bancada (PROPGPEC).

Na sequência, a apresentação do livro, organizado por Helio de Sant’Anna e Márcio Hilário (2018), com destaque para uma abordagem única por parte daqueles estudantes, uma exaltação ao povo preto e suas vivências:

Apresentação

O presente material organiza a sequência de eventos que culminaram na realização do I Concurso Literário Pérola Negra 2017. Desde a Chamada 17/2017-Propgpec, passando pelo encaminhamento do Projeto de Resgate da Autoria Negra na Literatura Brasileira, até chegar ao regulamento do Concurso propriamente dito, além do principal: as pérolas criadas por nossos estudantes e alguma repercussão de tais produções.

Não temos aqui ainda a edição ideal para fazer jus ao que foi elaborado por esses corajosos negros e afrodescendentes autodeclarados. Há apenas a tentativa de não esquecer, de não apagar tantas vozes muitas vezes na escola sufocada. Que o diga o Leonardo, Marginal (Texto Coisa de preto): E para evitar o embranquecimento igual ao que fizeram com Machado / Eu grito: EU SOU PRETO!

A Lara Liz (Meu povo) não nos deixa arrefecer: Assuma sua cor, / aceite suas raízes, / nosso povo carrega dor / em rostos ainda felizes. *Evilyn Lima (Uhuru) clama pela necessária consciência.* Dependemos de todos. Somos todos: Quando me libertar, também te liberto.

Jackie, Raíssa Dias (Punição), em um conto que poderia tranquilamente ser um relato de violência diária, com muita habilidade, aponta para a personagem: Acordou sentada com tiras de couro prendendo juntos seus pulsos e também seus tornozelos. Fernanda abria os olhos devagar, uma luz brilhante ofuscando sua visão e nublando sua mente, seus pensamentos.

DMZ, Damázio (PRETérito imperfeito) propõe-nos um lema para a nossa luta: Se a luta é armada, meu machado é de assis. *Evita, Milena Cristina, termina o seu conto com uma frase emblemática, forte, realidade de muitos excluídos da sociedade:* Porque era como se sua vida fosse um eterno abuso.

Cley, Cidcley (Sou negro) denuncia: Sou negro, / E você ri da minha cor / Guarda um enorme rancor, / De algo que eu nunca fiz. *Malu, Maria Luíza (“Àgbára Dúdú”), no conto da escola, recorrendo às crianças da favela, sinaliza para o crítico, aquele que crê em mimimi:* Que tem sua mente moldada no privilégio que está acostumado a receber (...) Que tem empregada, mulher preta, que deixa os próprios filhos em casa pra cuidar do filho da sinhá.

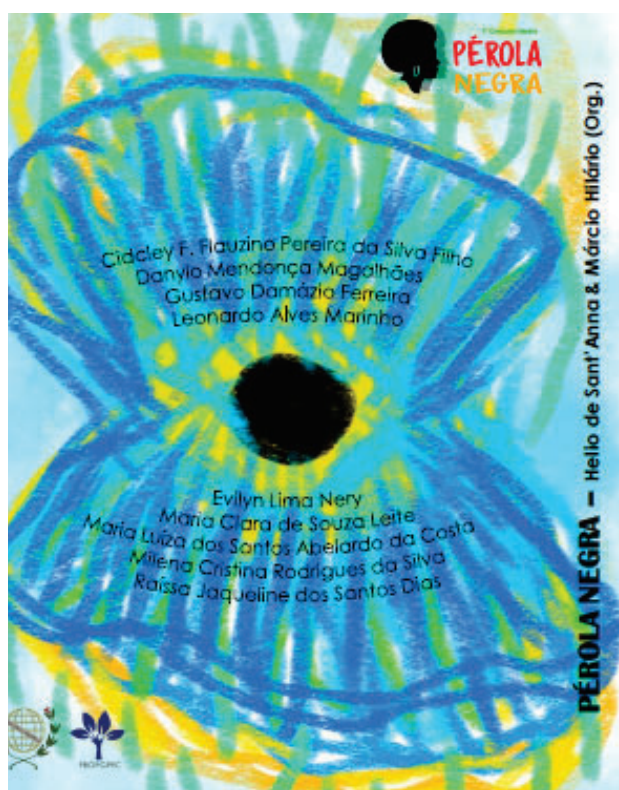
Faltará aqui, por exemplo, a pesquisa levantada por Danylo Magalhães (O incógnita social), apresentada oralmente antes

da leitura de seu poema... Mas não faltará a sua convicção em afirmar-se negro, ainda que muitas vezes tenha se achado perdido... sempre consciente de seu papel social... Sou negro mesmo / e não negro que / Em minhas veias correm sangue / Em minha pele, suor / Nasci mesmo numa favela / E assim como Mandela / Lutarei pra libertar / Meus irmãos escravizados / Não no regime fechado, / mas acorrentados e isolados / Numa prisão domiciliar.

Que venham muitos Pérolas Negras por aí!

Comissão organizadora

74



HÉLIO DE SANT'ANNA & MÁRCIO HILÁRIO (Org.)



Anexo 1: capa do livro **Pérola Negra** (2018)

Os autores dos textos do livro foram Cidcley F. Flauzino Pereira da Silva Filho, Danylo Mendonça Magalhães, Gustavo Damázio Ferreira, Leonardo Alves Marinho, Evelyn Lima Nery, Maria Clara de Souza Leite, Maria Luíza dos Santos Abelardo da Costa, Milena

Cristina Rodrigues da Silva e Raíssa Jaqueline dos Santos Dias. Como ilustração dos textos da primeira edição, destaca-se a seguir o primeiro texto apresentado em 22/11/17, no I Pérola Negra, de autoria de Leonardo Marinho, pseudônimo Marginal, naquele ano estudante da Turma 2104, 1ª série do Ensino Médio:

Coisa de preto

Não suportamos nenhum de vocês
A revolta no meu peito já não cabe mais,
Fogo no congresso
Igual fizemos nos canaviais.
Impossível parar minha luta,
Me tromba na rua o nazi pira
Te confundo com meus passos
Sou quase o curupira.
Folclórico, quase mito
Movimento minha gente
E mesmo com os pés para trás
Continuo seguindo em frente!
Século 21, na era da informação
Quem tem apoio é boçal
Que propaga preconceito
Mas só tem peito no mundo virtual.
KKK sempre esteve presente
Vocês que não notaram a malícia,
No lugar do capuz entrou o cap
E a KKK virou a Polícia.
Dizem que defendem e ajudam
Os membros da sociedade,
Só se ele for branco e rico
Na favela sabemos a verdade.
Atiram antes de perguntar
A perícia sempre “falha” na balística
PM passou na minha frente

Sei que posso virar estatística!
Sofrem por falta de salário
Tudo precário, vida dura
E quando lutamos por nós, nos batem
Capitães do mato na viatura!
Ainda tentam passar pano
“Ah é liberdade de expressão”
Queria ver esse teu argumento,
Se tivessem matado sua população
Como Lamarca eu desvio armas,
acordo meu povo pique Marighela.
Quando me veem com a caneta
Sei que os conserva congela.
Reescrevendo nossa história
E agora ninguém nos para!
Isabel que ganha o mérito
Mas nossa princesa foi Dandara.
O pavor de vocês é a rebeldia
E ela nós despertamos
Revolução haitiana
De pretos e pretas a rua lotamos!
O foco não é o capital
E sim o topo, elevando nossa glória
Vão estudar nossos versos
Dentro dos livros de história!!
Nunca vão apagar nossa raiz
Nem anular nossas conquistas
Com fardas, brancos e ricos
Possuem aval para atos terroristas.
30/6/2000 quase morrendo
Nasci, e fiz meu apelo:
“Que eu cresça forte e lute
Para de elite ser o pesadelo”
Não deu outra, para o seu azar
Meu pedido foi atendido!

Me veem na rua lutando e sorrindo
 Pensam “estamos fudidos!”
 Malcolm X não com U,
 Incendeio o estereótipo
 Que diz que todo irmão meu
 É envolvido com narcótico
 E por falar nisso, paz para o gueto
 E para evitar o embranquecimento igual ao que fizeram com
 Machado
 Eu grito: EU SOU PRETO!
 Aê Willian Waack
 Com teu racismo não compactuo/submeto.
 Calar a boca de arrombado babaca
 Igual a tu, isso é coisa de PRETO!

Não há dúvida de que identificamos no texto aspectos da vida de um povo oprimido, marcado pela perseguição e por todas as violências que só quem vive no cotidiano pode expressar com tamanha emoção, tanta superação, dissabores, além daquele olhar único. Subjetividade do estudante negro. Um pouco da escrevivência na escola - o que se vê em muitos textos, naturalmente, de forma espontânea. Resistência. Literariedade. Sentimentos. Negritude. Há que se destacar também a enorme qualidade do autor no emprego de técnicas que misturam a fluidez da oralidade com os rigores formais de um ritmo cadenciado. Por fim, a ironia revela a imposição do discurso do eu lírico diante de outros que o cercam na sociedade, seja o das instituições, como a polícia e a escola, seja o da mídia. Fato é que esse poema, quando recitado originalmente na mostra, fez com que a plateia explodisse em gritos e aplausos de pé.

77

Na segunda edição da mostra, em 2018, fizemos o lançamento oficial do livro *Pérola Negra*, organizado por Helio de Sant’Anna e Márcio Hilário, com prefácio de Osmar Soares, coordenador do NEABI-CPII naquele ano e coordenador do EREREBÁ. Organizamos

uma mesa com o título “Protagonismo discente na Literatura Negra”, com a presença de alguns dos estudantes-autores e do convidado Henrique Rodrigues, além do Osmar. Na sequência, um texto daquela edição, a partir do qual vale destacar a presença retumbante das vozes negras femininas. Trata-se de Evilin Neri, que naquele ano cursava a 3ª série do ensino médio, turma 1303:

Preta e viva

78

Preta e viva
Assim sou
Assim me encontro
Até quando?
Minha vida, meu ato de resistência.
Cada abertura dos meus olhos
E movimento dos meus pulmões
É palavra de ordem:
EU ESTOU VIVA!
Meu protesto é o cotidiano,
Onde grito com meu caminhar,
Enfrento um gigante ao frequentar uma sala de aula
E cada palavra escrita ou recitada
É uma pedra na testa de quem quer me ver acabada
Mas protesto também é medo de represálias
É andar com sangue frio e a cara amarrada
Mas com o coração acelerado e passos cautelosos
Sabe-se lá se a gente volta...
Volta pra casa
Pra sentir o abraço quente de quem ama
E descansar
Porque o dia seguinte é luta
Mas eu estou firme
Preta e viva

Já em nossa terceira mostra, em 2019, fizemos uma singela homenagem a Elza Soares e contamos com as presenças da profes-

sora e escritora Sílvia Barros (Departamento de Português/ERE-REBÁ), do poeta Paulo Sabino e do ator Nando Cunha. Foi nesse ano também que tivemos a participação da saudosa professora de Química Jakline, que envolveu na atividade a turma RH116. Oriunda do Projeto CAIS – que buscava garantir suporte a estudantes com sérias dificuldades de aprendizagem e com certo descompasso na relação idade-série –, essa turma fugia ao padrão meritocrático convencional e acabava sendo infelizmente rotulada como “difícil”. Além desse grupo, participaram integrantes da *Frente Preta Sankofa* com uma bela performance. Ainda em 2019, foi formado no *Campus* São Cristóvão III um coletivo de estudantes negros, que se propunha a representá-los.

Daquele evento destacamos um dos textos mais representativos, por se tratar de um estudante do 9º ano, do *Campus* São Cristóvão II. Ou seja, alguém que ainda estava no ensino fundamental, participou de um evento cultural identitário do ensino médio. E aqui é importante abrir um parêntese ressaltar o envolvimento das professoras Idrissa Novo e Simone Soares, que passaram a lavar suas turmas para assistir ao Pérola Negra. De qualquer modo, é muito simbólico que aquele jovem aluno do 9º ano, que assinava como PSMC (Paulo Maurício), hoje seja reconhecido como PS Raio Negro e esteja terminando o curso de Letras na UNICAMP:

79

Bença Vó

Já do nordeste trazia o peso do sotaque arretado
 No Rio, vista como trabalhadora incansável
 Linha dura sem um pinga de agressividade
 ninguém explicou a essa mulher o que era licença maternidade
 a cada filho, uma ansiedade
 Mas depois de 12, nada mais te abate
 Viúva, carregando o peso de uma família nas costas
 O peso das 12 horas de trabalho também lhe doía as costas

80

E nunca um filho sequer ousou levantar a voz pra dar resposta
várias vezes lhe passava na cabeça a proposta
Mas depois do suicídio, ninguém irá cuidar de seus filhos, ela
aposta
Ela, não queria provar que era independente
Mas na sociedade em que vivia, depois de viúva, era errado ter
outro relacionamento abertamente
Imagina como dona Maria, Dona Zenir e até Dona Bitá lhe cha-
mariam de Puta
Pra elas é fácil, não são elas que tem 12 filhos e o último cigarro
na bituca
Por que diabos não pode arrumar um parceiro?
Mas esquece, levanta e diz «eu consigo sozinha, porque é o meu
nome que leva a canção de Jackson do Pandeiro»
E se fazer esse feito não é vencer na vida, Não sei mais o que é
Corpo de mulher, Nordeste e Negro castigado até o pé
Hoje, já quase nos 80, de muleta e só o pé
eu passo por uma grande guerreira todo o dia e só digo «Bença,
Vó»

Em 2020 e 2021, o projeto foi suspenso, assim como praticamente tudo no mundo, em função da pandemia. Retomamos a proposta somente quando regressamos ao trabalho presencial e tivemos algum calendário letivo minimamente organizado. No IV Pérola Negra, em 2022, então, homenageamos Clementina de Jesus, Lima Barreto e Maria Firmina dos Reis. Dentre as participações, tivemos a honra de receber a docente Michele Botelho, docente do Departamento dos Anos Iniciais do Colégio Pedro II, também atuante em defesa da implementação das Leis 10,639/03 e 11.645/08 e então à frente do NEABI-CPII. Além dela, Sílvia Barros novamente brilhou o evento com sua participação. Desse evento, destacamos o texto de Leonardo Tavares, da Turma 2304, que hoje integra o coletivo *Slam* Machado e tem retornado ao Pérola Negra e a outros eventos no Complexo São Cristóvão para apresentar suas

performances, assim como outros ex-alunos-artistas, como os já mencionados PS Raio Negro e Marginal.

Favela é lugar de gente rica, mas não em questão de economia,
de cultura, lazer, mas isso ninguém vê no dia a dia, então o que
nos resta, é violência e poesia

inimigos vão de ralo, acreditam que a cura da sociedade está
nos pentes da quatro por quatro, digo que represento todas as
favelas do Rio, aqui a chapa é quente, eles tão acostumados a
matar a sangue frio

E não vão ver eu tão cedo fazendo discurso de passivista, sou
daqueles que põem fogo na lenha, e o lema é óbvio: FOGO NOS
RACISTAS

Em nenhum momento eu vou me exaltar, mas esses dias tô me
sentindo igual pneumonia, deixando os do contra com falta de
ar, porque nesses versos não sabem o que falar

Porra, mano, larga de ser idiota, já que você anda de Cadillac,
muda sua direção e sua rota, e pra vocês não vou passar o pano,
porque vocês podem acabar na pista que dizem que “80 tiros
foi engano”

Por mais que você corra, irmão, pra sua guerra vão nem se lixar,
esse é o x da questão, já viu eles chorarem pelo cor do orixá??

Engraçado que falam que Jesus tem cabelo liso e olhos claros, que
encanto, mas quando falam que Jesus é preto do cabelo crespo,
eles entram em pranto

É, mano Brown, tu nunca vai ser esquecido

Mas Jesus chorou porque até ele foi embranquecido

E todo mundo fala que nossas ideias são vitimizadas, então eu
vou te deixar preso mais de um ano por não ter feito nada

E esse povo de direita deve ter demência, porque tem gente com
vários crimes na conta com cargo de presidência

E o povo daqui não tem um minuto de paz, quem cala consente,
deve ser porque ninguém sente que o silêncio nos destrói por
dentro cada vez mais

Idiotice não tô idolatrando, quando o Emicida fala que o tempero
do mar foi lágrima de preto, é porque a gente só tem motivo pra
chorar mares e rios, do que ficar gargalhando

Isso aqui vai muito além, consomem nossa cultura, músicas, se
apropriam, mas para consumir nossos traumas e nossas dores
ninguém vem

O que esperar desse sistema? ser preso por engano. Fica re-
clamando da vida, mas não consegue passar por um dia o que
Gustavo passou por um ano

Para os acontecimentos nós tomamos uma dose, fala que tá tudo
ok, mas ver a cor de quem mais se mata, mais entra pro tráfico, e
também vai embora pra sempre por conta da overdose

Segura essas, remetentes, vocês dizem que preto e dinheiro não
combinam, o que não combina é Bolsonaro e presidente

E tem doença que não sai de jeito nenhum da comunidade, pois a
doença que mais predomina no Brasil é ausência de paternidade

Parei pra respirar por um instante, mas, quando olhei pro céu,
só vi os tiros de traçante, pensei: meu Deus, quem dera fossem
as estrelas cadentes, e o sangue que escorresse não fosse de um
inocente, seria o bastante

É interessante observar nesses poemas todo o universo de
referências com que esses estudantes dialogam. Muitas delas,
acontecimentos trágicos que ganharam notoriedade na imprensa
e marcaram aquele período histórico. No entanto, muitas vezes,
somos surpreendidos por escolhas que fogem a essa linha. Foi o que
aconteceu ainda na edição de 2022, com o poema de Ana Belarmi-
no, da Turma 1107, que não foca em uma temática especificamente

negra - porque também é importante compreender que o texto do autor negro não está preso a um limite monotemático. Seu texto é, portanto, um desabafo, é uma expressão de uma menina, contundente, como o registro de tantas outras meninas. Mesmo que não se possa ignorar que perpassado pela negritude, entretanto, ele segue sem amarras temáticas:

Tolo

Ódio.

Não ódio, raiva, desprezo,

tudo aquilo que se sente por alguém que já disse amar.

[dor. causa.]

O que se sente quando se destrói alguém?

83

Você deveria saber a resposta.

[verme. remorso.]

Qual o preço de uma amizade?

Calçada, rua, tudo aquilo que você pode chamar de estrada.

Qual é o preço das suas palavras?

[nojo. orgulhoso.]

Letreiro estampado escrito: «remorso, culpa, dor, atrás».

ódio ódio ódio

Que sentimento é esse que se sente por alguém que ama?

Amou.

Amava.

Dane-se os castelos, as esmeraldas, aquela arma e o pijama listrado.

Por que tudo que sai de você é uma verdade absoluta?

Não quero ouvir o que você tem pra dizer, não quero saber o seu “eu acho”, “eu penso”.

Guarde pra você a sua certeza.

[Tolo!]

Você é tolo, amigo, amargo.

Até onde vai uma promessa?

Até que curva seus ouvidos ouvem?

Quanto custou a sua amizade?

Eu sei. Você sabe. Ele sabe.

Mas que merda!

Por que ele sabe?

Não era pra ele saber, não era pra ninguém saber.

Fecha isso que você chama de boca.

Para agora de escrever esse livro, essa história não é sua.

Cada um refletiu com os olhos que leu e entendeu do ponto onde os pés pisou, mas esqueceram que todo ponto de vista é visto de um ponto.

[corra! fuja! se esconda!]

E eu corri.

Corri pra me achar e fugir de você.

Me perdi dezenas, centenas, milhares de vezes.

Pedi todos os dias a Deus que nos trocassem de lugar, que me tirasse dessa corrida.

No final eu fugi de mim, ou do que foi manchado pelo mal.

Mas que mal é esse? O clássico entranhado em suas veias?

Você não vê que eu sangrei como você? Que nessa corrida contra

a vida meus pés ficaram tão machucados quanto os seus.

Fui fantasiada pela roupa das sombras que cobriam meu rosto
e nessa sua história eu sou vista como vilã.

Nada além do que o visto pelo ponto onde seus pés pisavam.

Em 2023, o Pérola Negra chegava à sua quinta edição, quando fizemos homenagens à Dona Ivone Lara e a Solano Trindade. A essa altura, chegamos uma espécie de fórmula que temos mantido até os dias atuais: as homenagens representavam o resgate da memória de pelo menos duas personalidades negras representativas para a cultura brasileira, sendo pelo menos uma mulher e um nome da música, porque, além da identidade negra, essa escolha oferece mais possibilidades de diálogo interdisciplinar com a equipe de Educação Musical. Por outro lado, enquanto essas figuras célebres nos reconectavam com o passado, nossos jovens artistas representavam o presente e o futuro. Daquela quinta mostra, então, destacamos o texto de Marcos Marinho, aluno da Turma 2310, que mais tarde lançou um livro de poesias, com o título de *Poesias de Busão* (2025), inspirado por grandes nomes da literatura e da arte negra, como Solano Trindade, BK' e Emicida. Segue o poema apresentado no Pérola 2023:

85

Esse é o nosso cantinho

Esse é o nosso lugar

Quantas pedras no caminho

Pra essa vida melhorar

Ô, laiá

Eu não sei o que fazer

Eu só sei que eu sou assim

Nunca foi sobre chorar
Mas por aqui ninguém aguenta mais»
Isso é mais que óbvio
Já que entre becos e vielas
Eles causam nosso óbito
Sou o ódio derivado desse fato mórbido
Em que o sujeito ativo
É sempre mais um porco sórdido
Por isso, sou vingativo igual Óbito
Trazendo minha revolta através do lírico
Gritando minha dor até estourar os tímpanos
Pois não vou queimar no sol igual Ícaro
Porém ignaro
Me perco em pensamentos intrigantes
Que ao questioná-los
Há uma classe que não me responde
Então...
Por que o branco é portador de drogas
Enquanto o preto é traficante?
Me diz aí
Por que o favelado é X9,
E o playboy é um «informante»?
Me diz por quê?
Por que nosso som é criminoso
E o bossa nova é tão fascinante?

Por que...?

Por que, ao me avistar, senhora

Esconde a bolsa num instante?

Então diante desse mundo

Eu ainda escuto...

Que os pretos estão querendo muito

Chega a ser cômico esse absurdo

Pois seria bem mais se cobrássemos o justo

Já que tudo que temos somos nós

Protesto até esgotar a minha voz

Para vos relembrar

De todos que não estão mais entre nós

Nessa história contada

Onde um tem passado escravizado

E o outro passado escravocrata

Que fica evidente

Sempre que a farda dispara

Essa bala que me mata

Uma nova chibata que me marca

Uma ferida que não sara

Sempre doendo ao relembrar

Que não me deixa descansar

Reparar, não parar de pensar

Que ele tinha só 13 anos, senhor policial

Por que foi disparar?

Então vindo de onde muitos se refugiam no ilícito
Fazer essas poesias se tornaram o meu vício
Mesmo num ciclo sem sentido como o mito de Sísifo
Vi que até que eu tinha algum talento para isso
Então como pirata naveguei nesse Pérola Negra
Desabafando em alguns versos que talvez encaixem
Pra resgatar a importância da minha pele preta
Antes que essas balas perdidas me achem..

88

Já em 2024, por sua vez, prestamos nossa deferência à Carolina Maria de Jesus e à Jovelina Pérola Negra. Esta, que, desde o momento em que batizamos essa mostra, já tínhamos como uma homenagem certa, mais cedo ou mais tarde, pela relação direta com o nome, evidentemente. Nesse evento, participaram os Coordenadores do NEABI-CPII, Vitor Abdias e Rafael Lima – o primeiro do Departamento de Educação Física e o segundo do Departamento de História do CPII. É válido destacar que, em 2024, foi formado no *Campus* o *Slam* Corações Poetas, idealizado pela docente da equipe de Espanhol Fabiana Souza. O projeto envolve a promoção de atividades de produção de *slam* no *Campus* e a participação dos estudantes em eventos externos, tendo, em 2025, publicado um E-book. Para ilustrar a sexta edição, escolhemos o texto da estudante Laís de Melo, da Turma 1307, uma das integrantes do Projeto de Iniciação Científica desenvolvido pela docente da equipe de Português, Liliane Machado, finalizado com a publicação do livro intitulado *Morte - substantivo feminino: olhares sobre o feminicídio* (2024). Na sequência, seu poema enviado para o Pérola Negra:

Meu corpo preto é diferente!
Diferente pra vocês;

Te serve de ama,
Te serve o leite,
Te serve o prazer de odiar a alguém.
Corpo de mulher preta.
Que serve,
Mas não pra tudo.
Não pra amar ou ser amada.
Meu corpo preto serve pra tudo!
Menos pra viver.
Por vocês eu morro.
Por mim não morrem.
Meu corpo é calado,
cuspidor e vaiado.
Findado a cada 23 minutos.
Morte matada, não morte morrida.
Silêncio,
É minha mente que fala agora,
Meu corpo já foi.
Dessa vez conto aqui o que passei:
Andei por aí a fora
E num passo mal dado,
Com o corpo desarmado
Sou jogada ao chão.
Atiram - me a mão
E gritam em minha direção:

Neguinha e mulher, é melhor meter teu pé!

Esse mundo não é teu não.

- Bate nela, aí mesmo no chão, eu sei o
que falo, a minha me traiu.

Mulher não presta!

E bêbados de ódio,

Ódio desconhecido por mim,

(Uma desconhecida)

Eu apanho até chegar ao fim.

Fim de mim;

Fim do que eu era;

Fim da vida de queda;

Fim da linha.

Fim da história!

90

Para o ano de 2025, Arlindo Cruz e Ana Maria Gonçalves serão os destaques, porque consideramos muito relevante destacar a eleição da primeira escritora negra para a Academia Brasileira de Letras e valorizar a vasta contribuição do compositor recém-falecido para a nossa música. Como parte do Projeto de Resgate da Autoria Negra na Literatura, que deverá culminar com a VII Mostra Pérola Negra, convidamos para proferir uma palestra em maio o escritor e professor Henrique Marques Samyn (2025), para falar de seu livro *Anastácia e a máscara* aos estudantes do *Campus*. As atividades do Projeto estão em curso e esperamos terem efeito para o Pérola Negra, envolvendo os estudantes e comprometendo a comunidade escolar com a valorização da subjetividade negra, a partir da percepção de aspectos específicos dessa autoria.

Considerações finais:

A busca por um trabalho pedagógico sistemático com a autoria negra na literatura tem sido muito satisfatória, não só pela percepção de que há realmente muitos colegas professores negros e não negros engajados nesse propósito, mas também pelos impactos dessas ações junto aos estudantes. Ainda há muito a alcançar nessa seara, sobretudo a efetiva valorização da literatura de autoria negra atual ou ao longo dos anos. Reconhecer o valor literário dessa expressão artística negro-brasileira / afro/brasileira, sem que ouçamos aqueles senões já aplicados a Maria Firmina, a Luiz Gama, a Machado, a Cruz e Sousa, é um objetivo a se buscar. Toda essa dificuldade talvez seja ainda mais acentuada pelos resquícios de uma apreciação eurocentrada, convencional e convencionada em nossos currículos por critérios que precisam ser muito questionados.

91

Por enquanto, dentro dos limites do Pérola Negra, há alguma sensação de dever cumprido, porque já conseguimos enxergar as diferenças em relação ao momento em que começamos esse trabalho. Para além das belíssimas leituras promovidas pelos nossos colegas professores, enchem-nos de orgulho os caminhos trilhados por estudantes que participaram dessa atividade, levando-a consigo de algum modo. Uns mais influenciados, outros menos, mas todos puderam experimentar, a partir da sua a negritude, o desejo de criar, de escrever, de expressar em forma de poesia falada, cantada ou *slam*. Enfim, todos puderam ter vez e voz onde antes só havia a indiferença.

Alguns estão cursando Letras, participando de projetos de *slam* ou lançando livros. PS Raio Negro cursa Letras em Campinas. Leonardo Marinho é artista, assim como Ana Belarmino. Marcos Marinho está publicando seu primeiro livro *Poemas de Busão!* (2025) E o que dizer de CidCley Flauzino, participante do I Pérola Negra, em 2017? Em seu livro de estreia, *Coletânea dos versos*:

dos Sentimentos que me guardam (2025), faz referência direta à Mostra Pérola Negra, como lemos na apresentação do autor no site de vendas² :

***Cidcley Flauzino** sempre teve uma curiosidade intensa por histórias — das que sussurram pelas esquinas do bairro às que se eternizam nas páginas dos livros. Foi no **Colégio Pedro II** que descobriu a escrita como refúgio e voz, participando do projeto **Pérola Negra**, que deu origem a uma coletânea de contos e poemas de autores negros lançado em 2018. Desde então, a poesia se tornou um caminho natural para entender o mundo ao redor e dentro de si. (grifos nossos)*

92 Por fim, trazemos o depoimento da estudante Cibeles, hoje na 3ª série do Ensino Médio no *Campus São Cristóvão*, que participou da edição de 2023, quando cursava a 1ª série. Na época, ela encontrou na Mostra Pérola Negra o espaço para compartilhar suas angústias em relação ao seu cabelo, à sua identidade, à sua autoestima: “No começo foi estranho, mas eu nunca tive dúvida do que eu queria (assumir minha identidade) (...) Eu me libertei do padrão imposto pela sociedade (...)”. O que ela diz hoje pode ser uma amostra de como um projeto que passa por estimular estudantes autodeclarados negros vai além da escrita de textos e o quanto pode ser importante haver um espaço específico, principalmente na escola, para questões da negritude, ainda na adolescência:

Meu nome é Cibeles e vim por meio desse texto falar um pouquinho sobre a minha participação no Pérola Negra, meu texto foi sobre a minha transição capilar que foi um momento de muita fragilidade e autoconhecimento, porém eu consegui.

Escrevi o texto, pois sabia que de alguma forma eu falar sobre o meu processo incentivaria outras meninas a conseguir tomar a iniciativa de passar por esse processo tão difícil e lindo, que é a transição capilar para uma menina negra que desde pequena

² Disponível em www.amazon.com.br. Acesso em 15.set.2025.

sempre relaxou o cabelo, pois não o aceitava, mas com a ajuda de outras meninas e uma rede de apoio se torna um processo lindo de autoconhecimento e de aceitação de suas origens. Na época, em homenagem a isso, eternizei na pele a frase “que eu seja tão livre quanto o meu cabelo”, pois é isso que desejo a todas as meninas como eu. Hoje em dia sou trancista e ajudo a elevar a autoestima de meninas com algo que, além de lindo, é pura ancestralidade.

O depoimento da estudante Cibeles pode dialogar com a referência de Nilma Lino Gomes à percepção pelo negro de um não-lugar, mesmo quando integrado socialmente. Em seu livro *Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra* (2008, p.137), a autora manifesta tal preocupação, aludindo a uma expectativa da sociedade de que “o único lugar que lhe pertence é o de ‘coisa’, de negação da subjetividade e, mais ainda, de não-humanidade, imposto pela escravidão”. O Projeto de Resgate da Autoria Negra na Literatura Brasileira, incluindo-se as edições do Pérola Negra, tem a intenção de, em alguma escala, ainda que mínima, contribuir não só com a valorização da história e da cultura africana, nos moldes das Leis 10.639/03 e 11.645/08, como, principalmente, com o estímulo à autoria e à expressão da subjetividade entre os nossos estudantes negros, combatendo os estigmas que ainda resistem em uma sociedade estruturalmente racista. Quem sabe, assim, nossos estudantes, empoderados em sua identidade negra, possam se afirmar com a mesma potência dos versos de Jovelina na canção “Luz do repente” (1987): “Não sou diamante, safira, esmeralda / Não sou turmalina, nem mesmo rubi / Por onde eu passo, eu deixo saudade / A pérola negra passou por aqui”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis (Coordenação). **Literatura Afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FLAUZINO, Cidcley. **Coletânea de versos: dos sentimentos que me guardam**. Rio de Janeiro: UICLAP, 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HILÁRIO, Márcio Vinícius do Rosário e SANTOS, Helio de Sant'Anna dos (Org.). **Pérola Negra**. Niterói: SSP Gráfica Editora, 2018.

MARINHO, Marcos. **Poesias de Busão**. Rio de Janeiro: Ed. Toma Aí Um Poema, 2025.

94 MACHADO, Liliane (Org.). **Morte - substantivo feminino: olhares sobre o feminicídio**. Rio de Janeiro: Vialinguagem, 2024.

MIRANDA, Fernanda R. **Silêncios prescritos: estudos de romances de autoras negras brasileiras (1859-2006)**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

NEGRA, Jovelina Pérola. **Luz do repente**. LP. RGE, 1987, faixa 3.

SAMYN, Henrique Marques. **Anastácia e a máscara**. Rio de Janeiro: Malê, 2025.

SOUZA, Fabiana de Oliveira (Org.). **Slam corações poetas**. Rio de Janeiro: Editora dos Autores, 2025.

Vozes insurgentes: ensino de literatura e letramento feminista

Héllen Dutra

A atual geração de professores e pais compartilha o desafio de educar crianças e adolescentes na era da internet e está fazendo, ou tentando fazer, isso sem muitos manuais ou bússolas. O acesso irrestrito a redes sociais, fóruns de discussão e ferramentas tecnológicas permite que, cada vez mais cedo, as crianças tenham à sua disposição todo tipo de informação, mesmo que não tenham recebido um preparo adequado para isso.

95

Um dos aspectos que tensiona ainda mais essa situação é o algoritmo. Ao alimentar o usuário com informações e propagandas sobre os mesmos assuntos, faz parecer que algo que está no âmbito mais particular seja visto como coletivo, porque dentro daquela bolha há um consenso sobre o assunto. Digo tudo isso para abordar especificamente a questão da misoginia.

O Brasil é um país que lidera o ranking de violência contra mulher e feminicídios. Escolho falar especificamente aqui sobre o estado do Rio de Janeiro. O ISP - Instituto de Segurança Pública - divulgou o Panorama de Violência contra a mulher 2025 (ano-base 2024)¹. Segundo o estudo, que é baseado nos registros de ocorrência da Secretaria de Estado de Polícia Civil do Rio de Janeiro, houve um aumento aproximado de 5,6% de mulheres vítimas de violência física

1 <https://www.rj.gov.br/isp/node/1585> Acesso 12/08/2025.

em relação ao ano anterior. Com relação ao feminicídio, conta-se com um aumento de 8,1% em relação ao ano-base de 2023.

O relatório subdivide as violências em psicológica, moral, patrimonial e sexual. Em todos os tipos, o ano de 2024 marcou o maior número em relação aos anos anteriores. Vale lembrar que esse estudo leva em consideração apenas os crimes que foram denunciados e por isso constam como ocorrência na polícia civil, certamente a quantidade de mulheres sendo agredidas diariamente é muito maior, se considerarmos os casos não notificados ou subnotificados.

96 Se por um lado a internet e as redes sociais se tornaram um espaço de debate e denúncia, colaborando para a divulgação da Lei Maria da Penha, por exemplo; por outro lado, tem aumentado a quantidade de páginas públicas que propagam sem qualquer constrangimento o ódio às mulheres. Essas páginas são lideradas por homens que vendem livros, dão palestras e cursos que performam um modelo de masculinidade tóxica pregando a ideia de uma supremacia masculina.

Esses *coaches* têm milhares de seguidores e alimentam a ideia de que podem transformar meninos em homens-alfa. O que seriam esses tais homens-alfa? São aqueles que exercem domínio e controle sobre as mulheres. São homens supostamente fortes que subjugam não só as mulheres, mas também os homens-beta.

Junto a essas páginas, existem as comunidades e fóruns, onde os meninos adolescentes têm aprendido a retórica misógina. Comunidades virtuais como *red pill*, *incels* e *MGTOW* (*Men Going Their Own Way*) criam o que alguns pesquisadores denominam como “machosfera” que seria um ambiente online que reproduz e reforça o sexismo.

Pesquisas do Laboratório de Estudos de Internet e Redes Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em parceria com o Ministério das Mulheres, identificou a machosfera como um dos

principais vetores da disseminação de estereótipos de gênero, discursos de ódio e violência simbólica. (PERUCELLI, 2025.)

Pensando em educação no seu aspecto mais global, estamos diante de parte de uma juventude que está construindo sua subjetividade por meio de conversas nesse tipo de rede, está recebendo como modelos de gênero discursos misóginos que vendem a ideia de força e superioridade masculina. Nós, pais e professores, estamos lidando com discursos invisíveis que circulam nas bolhas que meninos cada vez mais jovens frequentam.

Os discursos misóginos, que antes circulavam em espaços fechados e mais controlados, agora se disseminam em minutos por meio de vídeos com milhões de visualizações. Para agravar toda essa situação, faltam leis que regulem o acesso de crianças e jovens a sites e redes sociais. Só recentemente tornou-se proibido, de forma legal, o uso de telefones celulares na escola.

97

Fato é que estamos experienciando uma geração que destila ódio e objetificação sexual feminina pública e declaradamente, e cada vez mais cedo.

Diante desse perigo digital, o papel da escola, como instituição formal de ensino, torna-se imperativo. Precisamos com urgência direcionar nossas aulas para o debate e a desconstrução da desigualdade de gênero. Sobretudo porque muitas dessas questões eclodem nas salas de aula. “É ali que essas ideias ganham força: nas piadas, nas falas sobre ‘lugar de mulher’, na rejeição a professoras ou colegas meninas”, explica Eloni dos Santos Perin, professora e pesquisadora na área de Educação na Secretaria de Estado de Educação do Paraná.

Em seu livro **Ensinando a transgredir**, a autora americana bell hooks aborda o potencial libertador da educação. Vinda de uma situação de segregação racial, a professora vivenciou o processo de integração das crianças negras em escolas brancas nos Estados Unidos. E segundo ela, antes da dessegregação, estudar em uma escola só para crianças negras era ter contato com um lecionar,

um educar contra-hegemônico de enfrentamento, balizado por um ideal de educação antirracista. A comunidade compreendia aquele espaço escolar como uma possibilidade revolucionária e engajada. bell hooks afirma também que ao entrar em escolas brancas e racistas, após a dessegregação, ela teve tristemente acesso a uma sala de aula que reforçava estereótipos e trabalhava para a manutenção das opressões sistêmicas.

Essa transição das queridas escolas exclusivamente negras para escolas brancas onde os alunos negros eram sempre vistos como penetras, como gente que não deveria estar ali, me ensinou a diferença entre *a educação como prática de liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação*. (HOOKS, 2017, p. 12, grifos meus)

98

Hooks nos aponta aqui uma direção: a educação necessita ser uma prática libertadora. Entusiasta da obra de Paulo Freire, hooks afirma que foi o professor brasileiro quem lhe apresentou uma teorização do que seria uma pedagogia crítica. E a partir da obra freireana, hooks desenvolveu sua própria prática pedagógica, “profundamente engajada no pensamento feminista”. (2017, p. 15)

Trago as reflexões da escritora bell hooks para esta discussão, porque foi em seu livro que li pela primeira vez a palavra “insurgente” associada à educação. Hooks se autodeclarava uma intelectual negra “insurgente”, porque se entusiasmava com o fato de a educação ter o poder de ser capacitante e com a possibilidade de contribuir para a formação de sujeitos livres.

Com o objetivo de promover alguma insurgência na comunidade escolar da qual faço parte, o Colégio Pedro II, iniciei juntamente com a Professora Doutora Gláucia Secco², um grupo de iniciação científica júnior voltado para o ensino de literatura de autoria femi-

² Glaucia Secco é professora do Colégio Pedro II do DPLLP. Doutora em Literatura comparada pela UFRJ, escreveu uma tese sobre o feminicídio em obras literárias de escritoras latino-americanas.

nina. O projeto, em curso em 2025 e associado a Propgepec, nasceu em parte do meu desejo, como professora, mulher negra e mãe, de construir fendas no sistema patriarcal que tem se fortalecido e expandido sobretudo no ambiente escolar.

Nomeamos o projeto como *Vozes insurgentes: ecos da literatura de autoria feminina*, porque o objetivo principal desta pesquisa é convidar estudantes do Ensino Médio a ler textos de escritoras que abordem em suas obras literárias — contos, romances e poesias — questões de gênero. A ideia da insurgência advém exatamente do fato de que essas mulheres ousam escrever em uma sociedade que deseja silenciá-las, por isso são vozes que insurgem, que se rebelam, que se confrontam com o cânone. E essas mulheres não só se recusam ao espaço do silêncio como utilizam suas vozes para instigar o leitor e a sociedade a refletir sobre questões que envolvem as estruturas opressoras do patriarcado.

99

Importante também problematizar a ideia de cânone. A historiografia literária brasileira privilegiou e ainda privilegia uma tradição composta por autores homens, na maioria das vezes, brancos cisgêneros. O ensino de literatura segue na manutenção de uma epistemologia dominante, eurocentrada e colonialista a despeito da Lei 10.639 que está em vigor há mais de 20 anos.

É partindo desse repertório pedagógico que surge o grupo de pesquisa. Surge, portanto, da tentativa de deslocamento do ensino de literatura de um dispositivo de manutenção de poder para um dispositivo de insurgência.

Aproprio-me aqui do conceito foucaultiano de dispositivo que se constitui como um dos pilares teóricos fundamentais para compreender as relações entre saber, poder e subjetividade nas sociedades modernas. Em sua formulação inicial, apresentada em entrevistas como “O corpo dos condenados” e posteriormente sistematizada em obras como **Vigiar e Punir** e **A Ordem do Discurso**, Foucault define dispositivo como uma rede estratégica

de elementos heterogêneos — discursos, instituições, normas, leis, práticas sociais, arranjos arquitetônicos e tecnológicos — que se articulam com o objetivo de gerir, orientar e controlar condutas individuais e coletivas. Mais do que uma estrutura fixa ou uma simples tecnologia administrativa, o dispositivo é uma engrenagem dinâmica, historicamente situada, que emerge em resposta a uma determinada urgência social ou política.

100 Foucault enfatiza também que o dispositivo opera produzindo regimes de verdade, definindo o que pode ser dito, pensado e produzido em determinado contexto histórico. Simultaneamente, o dispositivo estrutura modos de ser e de viver, delimitando as formas legítimas de existir. Não se trata, portanto, de um aparato meramente técnico, mas de um mecanismo profundamente atravessado pelas relações de poder. É por meio dos dispositivos que os corpos são disciplinados, os saberes são normatizados e as condutas, reguladas. Por isso é tão fundamental pensar a educação a partir desse conceito teórico.

Essa definição aprofunda a compreensão das dinâmicas sociais, deslocando o olhar das instituições isoladas para a forma como diferentes elementos se conectam para forjar uma lógica de governabilidade. Em outras palavras, o dispositivo é uma trama de forças que atravessa o cotidiano, modelando práticas, gestos, discursos e silêncios, muitas vezes de maneira imperceptível aos sujeitos que a ela estão submetidos.

Ampliando essa reflexão, Giorgio Agamben revisita e expande o conceito foucaultiano ao afirmar que todo dispositivo é, antes de tudo, uma máquina de captura da vida. Para Agamben, os dispositivos não estão apenas restritos a instituições tradicionais como escolas, prisões ou hospitais; eles incluem também a linguagem, a mídia, os mecanismos de comunicação, a escrita e até mesmo o próprio ato de ler. O filósofo italiano propõe uma definição que abarca toda forma de articulação entre discursos e práticas que interfiram

na condução da vida dos sujeitos. Essa ampliação torna o conceito ainda mais potente quando falamos de escola, uma vez que evidencia como processos aparentemente neutros — como a seleção de textos literários ou o planejamento de uma aula — são atravessados por dispositivos que orientam modos de pensar, sentir e agir.

É importante pensar também os dispositivos como instrumentos de regulação e reprodução social. Quando o ensino de literatura se furta do compromisso de questionar os moldes sociais, se constitui como mais uma engrenagem de produção e, por que não, legitimação de determinados saberes, ele replica as violências simbólicas.

A imposição de um determinado repertório cultural — como o cânone literário tradicional, majoritariamente masculino, branco, eurocêntrico e heteronormativo — constitui uma forma de violência simbólica, pois naturaliza como universais os saberes e os gostos de um grupo social específico, invisibilizando outras formas de conhecimento e expressão, transmitindo inconscientemente a informação de que os outros saberes, os saberes do universo feminino, por exemplo, são menores ou pouco importantes.

101

As reflexões sobre dispositivo encontram ressonância nas discussões sobre letramento, especialmente quando este é compreendido como prática social e culturalmente construída. Magda Soares, pioneira sobre o tema no Brasil, desloca o conceito de letramento para além da aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita, e nos propõe uma perspectiva que considera as múltiplas práticas de linguagem que constituem os sujeitos em suas realidades sociais.

Ao conjugar os conceitos de dispositivo e letramento com as teorizações feministas, chego a um dos eixos centrais deste trabalho pedagógico: o letramento feminista como prática insurgente no ensino de literatura. O termo letramento feminista, tal como delineado por bell hooks, Patricia Hill Collins, Lélia Gonzalez e outras intelectuais negras e feministas, pode ser compreendido como um

processo formativo que articula leitura, escuta, escrita e análise crítica a partir de uma perspectiva de gênero, raça, classe e sexualidade.

Este é, portanto, parte do aparato teórico que norteia o planejamento do trabalho que está sendo desenvolvido com o grupo de pesquisa “Vozes insurgentes” do Colégio Pedro II. O primeiro texto literário escolhido foi o conto “Preciosidade”, de Clarice Lispector, que compõe o livro *Laços de família*, publicado em 1960. Na tentativa de tornar o espaço da pesquisa um espaço de construção colaborativa e coletiva, o corpus de análise não foi determinado previamente pelas professoras orientadoras, portanto, o texto selecionado surgiu de uma demanda de meninas que regulam na faixa etária de 15 a 17 anos.

102 Enfatizo esse dado porque o objeto de análise nunca é neutro, trata-se sempre de um recorte que nasce dos interesses históricos e sociais do sujeito pesquisador. Portanto, o fato de as alunas terem escolhido esse texto literário, e não outro, como o primeiro objeto de análise nos traz pistas importantes sobre as subjetividades das integrantes do grupo.

Antes de iniciar o relato do trabalho, acho de suma importância sinalizar que houve um convite para todos os alunos do Ensino Médio do Campus Humaitá II participarem, porém somente meninas brancas cisgênero se inscreveram. Não houve inscrição de nenhum aluno e de nenhuma aluna negra ou/e trans. Esse fato nos indica a priori que discutir questões de gênero ainda faz parte do universo de um grupo específico.

O conto selecionado, “Preciosidade”, narra os desafios de uma estudante adolescente que se desloca sozinha para a escola na cidade do Rio de Janeiro, utilizando transportes públicos como ônibus e bonde. Nos primeiros parágrafos, o narrador já chama atenção para algumas características da protagonista.

Tinha quinze anos e não era *bonita*. Mas por dentro da magreza,

a vastidão quase majestosa em que se movia como dentro de uma meditação. E dentro da nebulosidade algo *precioso*. Que não se espreguiçava, não se comprometia, não se contaminava. Que era intenso como uma joia: *Ela*. (LISPECTOR, 2009, p. 82, grifos meus)

O narrador faz questão de marcar que a menina não é bonita e que sua preciosidade está em si. Em ser ela mesma. O primeiro ponto de análise do grupo foi exatamente essa marcação da não beleza da protagonista. Por que esse dado era importante? Pensando em uma sociedade onde a beleza feminina é aspecto central, enunciar a feiura da personagem é colocá-la fora do espectro de mulheres mais cobiçadas, porém, como veremos mais adiante, isso não impede que ela seja também um corpo objetificado.

É interessante salientar que, quando Clarice Lispector desloca a preciosidade da personagem de seu aspecto físico para sua natureza existencial, a autora dá a ela humanidade criando um contraponto com uma sociedade que se esforça em desumanizar as mulheres, validando sua experiência de vida por seus corpos físicos, por sua beleza.

103

O texto, que culmina com uma agressão sexual, acompanha a rotina da menina que está crescendo, virando adolescente, virando uma mulher, cujo crescimento é acompanhado pelo temor do ataque antes mesmo que ele aconteça. Em muitos momentos, prevendo o perigo, ela teme ser olhada, em trechos como “Tudo isso aconteceria se tivesse a sorte de ‘ninguém olhar para ela’” ou

Então subia, séria como uma missionária por causa dos operários no ônibus que ‘poderiam lhe dizer alguma coisa’. Aqueles homens que não eram mais rapazes. Mas também de rapazes tinha medo, medo também de meninos. Medo que lhe ‘dissem alguma coisa’, que a olhassem muito. (LISPECTOR, 2009, p. 83)

Ela teme ser olhada, teme ser abordada e ouvir “alguma coisa”. Teme os operários, os rapazes e até os meninos. O interessante desse trecho inicial é que, em um grupo de pesquisa constituído só por mulheres lendo um livro escrito por uma mulher cuja protagonista é uma mulher, não foi necessário em momento algum explicar de que olhares e falas o texto estava tratando. Havia um conhecimento intrínseco da natureza perigosa desses olhares e importunações. O temor da personagem é um temor compartilhado pelas mulheres que acabam cúmplices em seus sentimentos e experiências.

104 Outro aspecto importante é que a figura masculina opressora é generalizada, são homens, rapazes ou meninos. Não importa a faixa etária. Mulheres sentem medo de homens - em locais públicos, inclusive. Durante a leitura, o debate sobre o conto girou em torno não só da dinâmica ficcional construída por Clarice, mas principalmente dos atravessamentos individuais provocados por ela. As alunas e professoras se sentiram muito confortáveis para enunciar seus próprios episódios, como se aquele grupo pudesse ser também uma rede de apoio e ressignificação do sentir.

Para evitar seu trágico destino, a protagonista veste uma espécie de máscara que, em sua ilusão, pode protegê-la dos olhares e evitar os abusos masculinos. Clarice utiliza de várias metáforas para marcar a postura austera da menina em ambientes em que se sente ameaçada: “séria como uma missionária por causa dos operários do ônibus”, “na gravidade da boca fechada havia a grande súplica: respeitem-na” (p.83).

A autora se apropria de palavras do campo semântico da guerra para descrever a performance que a menina de 15 anos precisa desempenhar para sobreviver à batalha de existir sendo mulher, “com seu andar de soldado, atravessava”, “a essa altura a batalha estava quase ganha”. A irmandade feminina também é sinalizada no texto. Somente quando “sentava-se ao lado de alguma asseguradora mulher com uma trouxa de roupa no colo” é que ela sentia “a

primeira trégua”. (p. 84). Em outros momentos, a importância da cumplicidade feminina aparece quando a menina conversa com a empregada e essas se reconhecem ou quando chega à escola transformada, após ocorrer o abuso físico, e é apenas a colega de classe que percebe seu sofrimento.

Para acompanhar a leitura e análise dos textos literários, a proposta é o grupo de pesquisa trabalhar simultaneamente com textos teóricos feministas também. O objetivo é promover o letramento, instrumentalizando as meninas com uma introdução aos estudos mais recentes sobre o assunto. Ao observar o currículo escolar, nota-se uma lacuna no estudo sistematizado sobre as estruturas patriarcais de poder. Esse tipo de abordagem é extremamente necessário se desejamos que a escola seja uma instituição formadora de sujeitos livres e engajados na luta contra as diversas violências contra mulheres.

105

O primeiro texto teórico escolhido foi um livro de memórias da escritora feminista estadunidense Rebecca Solnit. Em seu livro **Recordações da minha inexistência**, a autora, na seção que se intitula “A vida em tempos de guerra”, fala sobre o transtorno pós-traumático nas sobreviventes de estupro, enfatizando que TEPT é mais comum nesse tipo de vítima do que em veteranos de guerra.

Ser estuprada é quatro vezes mais perturbador, do ponto de vista psicológico, do que ir para uma guerra e levar um tiro ou uma explosão de granada. E como atualmente não há nenhuma narrativa cultural longa que permita a uma mulher considerar sua sobrevivência ao estupro como algo heroico ou honroso, o potencial para uma lesão psicológica duradoura é ainda maior. (MORRIS apud SOLNIT, p. 58)

Esse fragmento salienta dois aspectos importantes para a compreensão das estruturas misóginas; o primeiro deles é que as mulheres, quando sofrem abuso sexual, desenvolvem um trauma que é mais violento psicologicamente do que aqueles sofridos em

situações extremas de guerra. O segundo é que, diferentemente dos combatentes que, apesar de traumatizados, voltam para suas famílias como heróis que lutaram pela pátria, as mulheres abusadas muitas vezes carregam em suas vidas uma narrativa de vergonha e silenciamento, em muitos casos, até de responsabilização por seus abusos e quase sempre de solidão por não serem encorajadas a compartilhar os episódios publicamente.

Isso também aparece no conto de Lispector e foi um dos tópicos debatidos pelas pesquisadoras. A protagonista se sente culpada por ter “errado os minutos: saíra de casa antes que a estrela e dois homens tivessem tempo de sumir. Seu coração se espantou.” (p. 87) É muito comum a narrativa social de que se uma mulher foi estuprada é porque estava com a roupa inadequada ou caminhando em uma rua deserta numa hora inapropriada.

106

Solnit enfatiza que, para além do trauma de ter sido vítima de abuso, há um trauma em apenas ser mulher. A violência não precisa se concretizar para a mulher sofrer o trauma, o simples fato de ser mulher e conviver com centenas de casos todos os dias já é um fator traumático. “Todas as piores coisas que já aconteceram com outras mulheres, por serem mulheres, podem acontecer também com você, porque você é mulher.” (SOLNIT, p. 57)

A leitura de trechos como esse colaboram para a compreensão da postura austera da personagem, do comportamento combatente narrado no início do conto “Preciosidade”, em que ela anda vigorosamente como um soldado ou muda sua expressão para uma missionária séria. Antes mesmo do episódio do abuso sexual que ela sofre em uma rua deserta a caminho da escola pela manhã, ela já encenara e reencenara diversas vezes em sua imaginação o ataque, porque o fato de ser uma menina se transformando em mulher é em si um trauma.

E a não liberdade feminina não se apresenta somente no fato de as mulheres terem que escolher cuidadosamente a que horas

caminhar na rua ou que postura ter em um transporte público, por exemplo, se apresenta também no fato de ter que viver em estado contínuo de alerta e autoproteção. O sistema de hipervigilância é aprisionador e fantasmagórico.

Solnit enfatiza “Legiões de mulheres estavam sendo assassinadas — em filmes, canções, romances e no mundo real —; e cada morte era uma pequena ferida, um pequeno peso, uma pequena mensagem: aquela mulher poderia ser eu.” (p. 59) Essa característica da indústria cultural salientada pela autora é importante. Além das notícias de jornal e dos relatos de mulheres próximas, há toda uma máquina industrial que promove filmes, séries, músicas cujo tema são as torturas, as perseguições amorosas e os assassinatos de mulheres. Existe uma fetichização dessas situações e mais perigosamente uma normalização.

107

Ver corpos femininos torturados, mutilados, desumanizados é um clichê de filmes consagrados de Hitchcock a Tarantino. E por incrível que pareça essas obras não são sobre mulheres, elas giram em torno de uma trama cujo centro é um homem, seja o criminoso, destruidor, seja o protetor que impede o extermínio. De uma forma ou de outra, trata-se de duas facetas da mesma coisa: colocar o destino de uma mulher nas mãos de homens, deixando muita clara a mensagem de que há um sujeito e um objeto nessa dinâmica.

Outro conceito imprescindível tratado por Rebecca Solnit, que nos ajuda a entender os sistemas de opressão da sociedade patriarcal, é a noção de “gaslighting coletivo”, que fala sobre a sensação de “viver numa guerra que ninguém ao meu redor reconhecia que era uma guerra” (p.63)

O gaslighting é definido como uma estratégia que visa destruir a confiança que a pessoa tem em si mesma, nos seus instintos, na sua memória e na sua autoestima, fazendo com que ela se entenda menos a partir de sua própria perspectiva e mais sobre a perspectiva distorcida do outro. O fato de vivermos numa sociedade onde há

poucos espaços de discussão sobre uma indústria cultural violenta com mulheres, onde canções, filmes (que são muitas vezes considerados obras-primas) são vistos, revistos e recomendados, produz uma sensação de que o perigo e o medo são inventados em nossas cabeças, quando na verdade são socialmente produzidos.

Uma das coisas que deixa uma pessoa louca é lhe dizer que as experiências que ela viveu não aconteceram na realidade, que as circunstâncias que a cerceiam são imaginárias, que os problemas estão todos na sua cabeça, e que se ela está angustiada é sinal de fracasso, pois o sucesso seria calar a boca ou então cessar de saber aquilo que ela sabe. (SOLNIT, p. 63)

108 O estudo desse texto teórico foi muito importante para elucidar a análise literária do conto de Clarice Lispector, mas sobretudo para validar para nossas alunas pesquisadoras suas inseguranças pessoais com relação às questões de violência. Ter um espaço de escuta e validação do sentir-se mulher numa sociedade que odeia mulheres faz parte de um empoderamento, porque fortalece a noção do eu e prepara esse eu para insurgir.

Solnit, em outra passagem de seu livro, relata a memória de um episódio específico em que, com onze anos, vai a uma loja de sapatos. Ela escreve “havia uma loja de sapatos onde minha mãe me comprou botinas de operários, minhas prediletas naquela época em que eu estava tentando não ser aquela coisa desprezada, uma menina, e estava tentando ser algo distinto disso - algo robusto, rijo, pronto para a ação.” (2021, p. 12)

A escolha de um sapato masculino - de operário - traz a ela a sensação de ganhar importância, de sair do lugar de desprezo destinado às mulheres. O sapato aqui é menos importante por seu caráter utilitário do que por sua simbologia. Esse episódio nos leva a pensar sobre a distinção entre os calçados femininos e masculinos. Enquanto os sapatos masculinos devem exteriorizar robustez e conforto, os femininos devem performar elegância e delicadeza.

Não é necessário fazer um estudo muito abrangente para concluir que, durante muitos anos, as mulheres foram submetidas a vestimentas e calçados com objetivo de limitar seus corpos e suas ações. Os espartilhos e sapatos de salto alto são bons exemplos disso. Os calçados destinados às mulheres não eram e continuam não sendo um convite à liberdade e à expressividade. Muitas vezes inclusive provocam dor e cansaço extra.

A figura do sapato que aparece no texto de Solnit também tem uma função importante no conto de Clarice e, por isso mesmo, virou discussão nos encontros do grupo de pesquisa. No texto de Clarice, a presença do sapato aparece pela primeira vez numa cena em que a personagem, após todo o trajeto de ida, chega finalmente à escola e se sente aflita por ter que ainda enfrentar o corredor onde outros alunos estariam reunidos. São os seus sapatos, ou melhor, o ruído dos seus sapatos que denunciam a sua presença. Toda aquela necessidade de se sentir invisível para se sentir protegida é traída por esses sapatos cujos tacos produziam um barulho que denunciava a sua presença.

109

Era feio o ruído de seus sapatos. Rompia o próprio segredo com tacos de madeira. Se o corredor demorasse um pouco mais, ela como que esqueceria seu destino e correria com as mãos tapando os ouvidos. Só tinha sapatos duráveis. Como se fossem ainda os mesmos que em solenidade lhe haviam calçado quando nascera. (LISPECTOR, 2009, p. 84)

Os sapatos nesse trecho funcionam como alegoria da condição feminina, visto que é algo que lhe calçaram no seu nascimento e que perduram ao longo dessa vida. Ao mesmo tempo que esse objeto marca a sua existência, ele a expõe aos perigos.

Os sapatos aparecem também na cena do ataque. Antes de cruzar com os dois abusadores, a menina caminha numa rua deserta pela manhã bem cedo. A aproximação dos dois homens é acompanhada por uma grande tensão em que a personagem conjectura possibilida-

des de reação. São os sapatos que enunciam para o leitor a violência prestes a acontecer. “Os sapatos dos dois rapazes misturavam-se ao ruído de seus próprios sapatos, era ruim de ouvir (..) Se conseguisse pensar em outra coisa não ouviria os sapatos.” (p. 88)

São os sons dos sapatos que também indicam o progresso e o fim do ataque. “Ficou de pé, ouvindo com tranquila loucura os sapatos deles em fuga”. Nesse momento, o sapato personifica o próprio violador, a encarnação do abusador. Em seguida há uma simbiose entre ela e o som oco dos sapatos. “A calçada era oca ou os sapatos eram ocos ou ela própria era oca.” Segundo o dicionário Houaiss, a definição da palavra “oco” inclui os seguintes significados: “1. Aquilo que é vazio por dentro, cavo, vão; 2. desprovido de sentido, fútil, insignificante.”

110 Após a violação de seu corpo, ela se sente oca assim como o som dos sapatos na calçada. O vazio, a insignificância tornam-se a sua percepção de si.

Clarice continua utilizando a metáfora dos sapatos para construir a dissociação em que entra a personagem paralisada diante de seu inexorável destino. O destino de ser mulher numa rua sozinha com dois homens.

A sonoridade não esmorecia, o afastamento era-lhe transmitido por um apressado cada vez mais preciso de tacos. os tacos não ecoavam mais na pedra, ecoavam no ar como castanholas cada vez mais delicadas. Depois percebeu que há muito não ouvia nenhum som. (2009, p. 91)

O que segue é a completa paralisia. A menina trava uma luta interna para vencer as várias etapas da imobilidade, para sair da completa estagnação e silêncio. Ao recolher seus livros espalhados pelo chão, ela vê “a letra redonda e graúda que até aquela manhã fora sua.” (p. 91). Algo de único se perde ali.

O ruído dos sapatos retorna ao final do conto como elemento traumático. Já no banheiro da escola, local para onde vai após

a violência, ela escuta novamente o ruído dos quatro sapatos que rompe o silêncio do ladrilho. E nesse momento, a personagem tem a epifania, tão famosa dos livros de Clarice, ela se dá conta de sua solidão no mundo.

A solidão aparece aqui em seu aspecto coletivo. Não se trata de uma crise existencial, trata-se de uma constatação social e política. As mulheres estão sozinhas, elas não têm uma sociedade com a qual contar. A sensação de solidão é avassaladora, de tal modo que pela primeira vez a personagem grita: “Foi para o lavatório. Onde, diante do grande silêncio dos ladrilhos gritou aguda, supersônica: Estou sozinha no mundo! Nunca ninguém vai me ajudar, nunca ninguém vai me amar! Estou sozinha no mundo!” (p. 92)

O conto termina com a menina exigindo que seus pais lhe comprem novos sapatos. Ela atribui aos sapatos sua vulnerabilidade. “Preciso de sapatos novos! os meus fazem muito barulho, uma mulher não pode andar com salto de madeira, chama muita atenção!” E foi a partir desse momento que ela, sem saber por que processo, se percebe não mais preciosa. A violência contra a mulher seja de que tipo for produz uma mácula que arranca o que há de mais precioso que é o senso de si.

111

Na semana que termino a escrita desse ensaio, uma menina de 11 anos foi espancada até a morte em sua escola por ter se negado a ficar com um colega. Não houve uma pessoa que fosse capaz de evitar o ocorrido. Essa menina — ressalto: menina — foi abandonada sozinha em seu destino de mulher numa instituição educativa em Pernambuco.³ O agressor era outro menino. Esse episódio, que é mais um entre tantos, deixa muito evidente a urgência de um trabalho sistemático e contínuo nas escolas sobre violência de gênero. Não podemos tratar o assunto como um apêndice da educação, precisamos colocá-lo no centro dos debates.

3 Morte de menina de 11 anos: o que acontece quando agressores são menores. Acesso em 11/09/2025.

Para finalizar, gostaria de elucidar a minha escolha pela expressão *letramento feminista* em detrimento da expressão *letramento de gênero*. Prefiro utilizar a primeira, porque o objetivo principal é desenvolver um conhecimento sobre os dispositivos de poder que estruturam as desigualdades entre homens e mulheres com ênfase no fato de que as diversas mulheres ocupam lugares diferentes dentro da dominação masculina.

Desconsiderar questões relacionadas à classe, raça, sexualidade e identidade de gênero é simplificar a discussão. Um letramento feminista nas escolas vai além de pensar o sexismo, não se trata de “reduzir a libertação das mulheres à igualdade de gênero”, como nos lembra bell hooks em seu livro **Teoria feminista**. Trata-se de aprofundar essas questões, levando em consideração o racismo e o capitalismo também. “Precisamos agora encorajar as mulheres a desenvolver uma compreensão abrangente, aguçada, da realidade política da mulher.” (hooks, 2019, p. 57, grifos meus)

Quando lemos o conto de Clarice Lispector, por exemplo, não imaginamos a protagonista como uma menina pobre e negra, porque não há esses marcadores na narrativa. Ela tem inclusive uma empregada doméstica. E essa sim pode ser construída no imaginário do leitor como uma possível mulher negra.

Ao ler a teorização da Rebecca Solnit, percebemos uma generalização da experiência do ser mulher também. Acurar esse olhar analítico é essencial no letramento feminista, porque incentiva os alunos a se aprofundarem nas camadas de opressão que inevitavelmente diferenciam as mulheres. Retomo aqui o fato de que nenhum menino branco ou negro se inscreveu no grupo de pesquisa e somente meninas brancas cisgênero o fizeram. Esses dados por si só são elementos importantíssimos de análise.

Além disso, acredito ser importante também positivar o termo “feminismo” que ganhou conotações bastante pejorativas ao longo do tempo. Associado, muitas vezes, a práticas radicais de mulheres,

o termo foi desqualificado por homens e até por outras mulheres fosse por não desejarem se ver associadas a ideias radicais, fosse por discordância de alguns aspectos do movimento feminista que, por muito tempo, versou apenas pelos direitos de um padrão de mulher. Lançar luz à palavra e também ao movimento feminista nos permite debater tais questões e alargar sua problematização política.

Dessa maneira, podemos constatar que o trabalho que vem sendo desenvolvido nesse grupo de pesquisa tem um importante impacto na vida acadêmica e na construção subjetiva dos alunos. Ao encontrar um espaço de leitura de textos que ficcionalizam os dramas da vida real de meninas e mulheres numa sociedade misógina como a nossa, as alunas conseguem não só pensar mais sistematicamente sobre suas próprias experiências, mas também sobre as experiências de outras mulheres.

113

Além dos textos literários, o acesso aos textos teóricos escritos por feministas que conceituam e referenciam as práticas cotidianas, deslocando as experiências pessoais para o coletivo, instrumentaliza essas alunas para refletirem epistemologicamente sobre os mecanismos de enfrentamento do sistema patriarcal opressor.

Acredito que esse núcleo de pesquisa possa criar, por meio da crítica de textos literários de autoria feminina, um espaço de reconhecimento dos mecanismos patriarcais, assim como também consiga ajudar a tecer uma rede de luta contra eles. O objetivo final é ampliar essas discussões para a comunidade escolar. Desejo fazer da escola um espaço de discussão das questões de gênero e de desenvolvimento de um letramento feminista por meio de oficinas, palestras, fóruns de discussão, rodas de conversa que funcionem como uma resistência àqueles espaços de que falamos no início desse ensaio, as tais “machosferas”. Esse grupo pretende, portanto, ser um multiplicador dessas reflexões.

Sobram, atualmente, muitos lugares onde os jovens podem escutar e replicar discursos machistas. Mas onde eles podem encon-

trar o contraponto? Que instituições estão de fato comprometidas, de forma sistêmica, em educar nossas crianças e nossos jovens para construir fissuras nessa estrutura? Acredito que a escola deva ser esse lugar e que a literatura, por ter uma linguagem ímpar, permita essa tarefa, porque ao mesmo tempo que elucida, comove e, por isso mesmo, pode mover o sujeito para a transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo?** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

114 HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2017.

_____. **Teoria feminista: da margem ao centro.** São Paulo: Perspectiva, 2019

LISPECTOR, Clarice. **Laços de família.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

ORTIZ, Marcela. Panorama da violência contra a Mulher 2025 (ano-base 2024). Disponível em <https://www.rj.gov.br/isp/node/1585>. Acesso em 11/09/2025.

PERUCELLI, Anna. **Adolescentes sem supervisão online enfrentam sedução da misoginia digital.** Periódico UEPG. Disponível em <https://www2.uepg.br/periodico/adolescentes-sem-supervisao-online-enfrentam-seducacao-da-misoginia-digital/> Acesso em 11/09/2025.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLNIT, Rebecca. **Recordações da minha inexistência: memórias.** São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

(Pro)jeja e a educação *cordial*

Lyza Brasil Herranz

INCENSO FOSSE MÚSICA

Paulo Leminski

isso de querer
ser exatamente aquilo
que a gente é
ainda vai
nos levar além.

(Leminski, 2013, p. 228)

Ao iniciar este ensaio, recordo-me com carinho de um verso do Fabrício Corsaletti (2012, p. 76) que diz “a literatura não me interessa tanto quanto o seu nome”. Se pudesse substituir a expressão “o seu nome”, repetida em todos os versos desde o título do poema – “Seu nome” – por outra, seria “a vida”. Isso porque tal substituição – imprópria para qualquer poema, mas coerente com a ideia que aqui desenvolvo – coloca, para mim, a literatura a serviço da vida, e não o contrário. 115

Trabalhar com a literatura em sala de aula, sobretudo em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é fazer da arte um meio para chegar às pessoas e suas histórias de vida, ajudando-as a se reconectarem com seus devaneios poéticos. A arte não é um fim em si mesmo, tampouco a chegada. Ela é, quando muito, partida; e compartilhada fica ainda melhor: uma conversa inusitada cujo destino é o próprio ser. Entender-se? Não sei. Conhecer-se, sem dúvida. Na leitura conjunta exercita-se a confiança de se deixar levar novamente, ou pela primeira vez, por palavras despropositadas imbuídas do espírito da (auto)descoberta.

Penso que assim seja, na verdade, a docência quando se trata de falantes nativos: reestabelecer o vínculo com a mãe, a língua que nos pariu. A maior parte dos estudantes do Proeja, modalidade profissionalizante da educação de jovens e adultos, do Colégio Pedro II – *Campus Centro* chega com a percepção de que a língua é uma lista de exceções. Desconstruir essa ideia e construir uma experiência plural e aberta, receptiva e dialógica é uma vereda em que não se transita sem uma boa dose de afeto – pela palavra e por quem a utiliza. É preciso ouvir as pessoas, escutar suas histórias e conduzir ao visível o que está de acordo com o discurso interno, a variante inata. Assim aprendem-se mais as regras de gramática do que em qualquer outro texto, escrito ou falado.

116 A propósito, lembro-me da ocasião em que levei o Neruda e seus sonetos de amor para uma turma da 2ª série do Proeja composta basicamente por mulheres, mães e moradoras de comunidades no Rio de Janeiro. Aquele linguajar, se não fosse pelo tema e por nossas trocas ao redor de mesas dispostas num corredor da escola onde a biblioteca estava temporariamente sediada, seria, provavelmente, inacessível. O que o fez acessível – no sentido de *visitável* – não foi, porém, a compreensão racional das fórmulas poéticas que o constituíam, mas sobretudo a disponibilidade afetiva e a abertura anímica de quem o lia e estabelecia pontes com sua própria vivência. A atividade levou a uma experiência inesquecível: vê-las declamarem seus poemas preferidos após a exibição do filme *O carteiro e o poeta*, em um evento realizado pela turma para outros estudantes do Proeja.

Aproveito o ensejo para falar de outro evento, ao qual eu não ia há alguns anos: a Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP), cuja edição mais recente foi de 30 de julho a 3 de agosto de 2025. Na Casa PublishNews, tive o prazer de constatar, numa conversa sobre políticas públicas para o livro e a expectativa pelo novo Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), criado em 2006 por iniciativa conjunta do Ministério da Cultura e do da Educação, que meu tra-

balho na escola segue alinhado à formação de leitores como ela foi discutida e proposta durante o bate-papo. Ali, falou-se do grande fomento à leitura na infância e na adolescência – o que condiz com os dados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, do Instituto Pró-Livro, que mostram o protagonismo das crianças de 11 a 13 anos nessa atividade – e da necessidade de incluir os familiares e integrar os estudantes da EJA ao quadro de leitores no país.

Formar crianças leitoras que mantenham vivo o hábito de ler é um desafio que só se cumpre se elas tiverem exemplos em casa. Caso contrário, é provável que o incentivo recebido na escola nos primeiros anos de formação e nos seguintes seja abandonado quando os compromissos da vida adulta se impuserem. Portanto, não é possível construir outro cenário que não passe por encantar os adultos ao universo da literatura e aí mantê-los como partícipes entusiastas das histórias que leem e – quem sabe? – recriam, na eterna atitude brincante de “quem conta um conto...”.

117

Este ano, dando aulas para a 2ª série do Proeja, decidi aprimorar um trabalho realizado no ano passado. Transformei uma atividade de leitura com crianças em projeto: “Entre nós, livros: leitura com afeto”, e propus aos estudantes – quase todos mães, pais, avôs e avós – que lessem para suas crianças, ou a de seus vizinhos, amigos, conhecidos, familiares. E que, em último caso, lessem para si mesmos um bom livro infantojuvenil. E registrassem o momento. Pois ali o objetivo era, antes de tudo, criar um vínculo através da leitura, estabelecer uma conexão afetiva com a criança – externa ou interna – que passa por dedicar um tempo a folhear páginas físicas ou digitais lado a lado, e a saborear em companhia do outro a arte imemorial das histórias.

O resultado, penso, não poderia ser outro: a alegria dos adultos por ainda serem capazes de narrar e a das crianças por terem ouvidos para escutar. Atentas, e necessitadas da entrega desse tempo que é também tempo de entrega, o retorno delas foi maravilhoso.

Pedem mais: um é bom, dois é melhor, três é o infinito. E assim vai se formando uma rede afetiva tão pronominal quanto substantiva: “nós”, leitores, elos de uma cadeia que desse modo pode se perpetuar.

118 Tenho feito muitos trabalhos de leitura e escrita com estudantes do Proeja ao longo dos seis anos que venho atuando no segmento; esse, porém, foi dos melhores, pois houve a tentativa de estabelecer uma continuidade entre a escola e a casa, levando para esse espaço particular a amorosidade das conversas que as leituras nos proporcionam em sala de aula. Como ondas concêntricas espalhando-se desde tal epicentro, impulsionar também a formação dos seres que nos cercam. Não esquecer o que bell hooks descobriu em sua pesquisa sobre o amor e nos contou: seguindo a definição de M. Scott Peck de que o amor é “«a vontade de se empenhar ao máximo para promover o próprio crescimento espiritual ou o de outra pessoa»”, ela o reafirma como “«ato da vontade – isto é, tanto uma intenção quanto uma ação»” (hooks, 2021, p. 47), ideia oposta à de que amamos instintivamente. Amar é uma escolha *corajosa*.

Imagine quão mais fácil seria aprender como amar se começássemos com uma definição partilhada. A palavra “amor” é um substantivo, mas a maioria dos mais perspicazes teóricos dedicados ao tema reconhece que todos amaríamos melhor se pensássemos o amor como uma ação. Aprender definições falhas de amor quando somos bem jovens torna difícil sermos amorosos quando amadurecemos. (...)

Para amar verdadeiramente, devemos aprender a misturar vários ingredientes – carinho, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso e confiança, assim como honestidade e comunicação aberta. (...)

Quando entendemos o amor como a vontade de nutrir o nosso crescimento espiritual e o de outra pessoa, fica claro que não podemos dizer que amamos se somos nocivos ou abusivos. Amor

e abuso não podem coexistir. Abuso e negligência são, por definição, opostos a cuidado. (HOOKS, 2021, p. 47)

Com essa intenção pedagógica tenho vivido o cotidiano na escola. Acredito, cada vez mais, que aprender a amar é o grande trabalho teórico-prático a ser feito e que, dentro dessa perspectiva, a educação, enquanto ação de/da coragem, é *cordial* e se concentra na atitude voluntária, e não na atividade involuntária, do coração (de *cor*, *cordis*, no latim). Nesta construção, bem freiriana, o risco de uma troca sincera e empática é a chave para o desenvolvimento de vínculos afetivos por meio dos quais o saber pode acontecer, e o ser pode tornar-se humano. Na vida, nascer é um acontecimento natural; vir a ser (o que se é) é um fenômeno cultural e existencial de transformação e emancipação.

Desde uma perspectiva africana, a palavra “ubuntu”, que se tornou conhecida pela tradução “eu sou porque nós somos”, constrói uma percepção da existência em que o ser humano se realiza na medida em que compartilha sua humanização. “Ubuntu” significa “o que é comum a todas as pessoas”. Viver é habitar o mundo solidariamente, participar e contribuir para a participação do outro no movimento de renovação de tudo o que existe. Na pedagogia das encruzilhadas, a formação é um parto exusíaco que leva os seres a uma (re)construção contínua e incessante: “A encantaria da educação é parir seres que não cessam de renascer ao longo das suas jornadas. Parida e parteira de si e de muitos outros, a educação remete a processos sempre coletivos, afetivos, conflituosos, despedaçamentos e remontagens do ser” (RUFINO, 2021, p. 17).

Na contramão dessa lógica produtora de desvios e aniquilações [a colonização], a educação emerge como um radical vivo; corporal; vibrante; dialógico; inacabado; alteritário; comunitário; produtor de presença, dúvida, vivência e partilha. A educação não é apaziguadora do conflito, pois este se manifesta como dimensão criativa e não como oposição, subordinação e extermínio do

outro. A educação não é conformadora, ela é uma força errante, que negaceia, instaura dúvida, avança nas perguntas e persegue o seu fazer como prática de liberdade. A educação como radical da vida, como experiência corporificada do ser e de suas práticas de saber é comum a todos. Ela nos marca como seres únicos, de vivências intransferíveis, imensuráveis e que têm como característica existencial dar o tom do acabamento de cada um de nós pelas mãos dos outros e dos afetos roçados nas relações. A educação é uma esfera de autoconhecimento, responsabilidade, liberdade, esperança e cura. (RUFINO, 2021, p. 11-12).

Para tanto, amar é um imperativo. No entanto, ao fazer essa escolha, quase sempre descobrimos a nossa incapacidade de dar e receber amor, pois é exatamente contra esse duplo movimento que atuam os sistemas de dominação e opressão – internos e externos.

120 Ao comentar o livro *O espírito da intimidade*, de Sobonfu Somé, e sua visão proveniente do povo dagara, do oeste da África, Renato Nogueira (2020, p. 17) escreve: “Para ela, a garantia de bem-estar não é uma responsabilidade individual: a harmonia da vida depende dos outros, que nos ajudam a encontrar nosso caminho. Por isso, Somé defende que o amor é uma emoção coletiva, que exige que o ego fique de lado. De acordo com os dagara, amar é escutar. É preciso aprender a ouvir as próprias necessidades, mas também as da pessoa amada e as exigências da intimidade. Para conhecer o amor, é necessário, antes de tudo, conhecer a si mesmo e ao outro”.

Isso significa que, ao nos dedicarmos verdadeiramente a este trabalho, a educação deixa de estar centrada no/a professor/a, e passa a concentrar-se nos seres em formação, que, por sua vez, não são apenas crianças, jovens e adultos atendidos pela escola, mas todos que nela interagem. Nesse contexto, educadores devem assumir, antes de tudo, um compromisso afetivo e cuidadoso com seu próprio crescimento. Educadores aprendizes de si (educandos) tornam-se aptos a colaborar com educandos formadores de si mesmos (educadores). Afinal, esse é o convite da palavra: *educa-dores*.

Daí, novamente, a presença fundamental da arte, cuja força brincante é capaz de curar as dores ou conduzir à “pro-cura” delas: “A pro-cura é a caminhada ek-sistencial e não simplesmente vivencial, pois quem move a pro-cura é a cura, isto é, o motivo. (...) E qual é o penhor do motivo? Não será o aprender e ensinar? Mas aprender e ensinar o quê? O que se é” (CASTRO, 2011, p. 105). A pro-cura não é uma jornada fácil, nem atraente, como a normose, “conjunto de hábitos considerados normais pelo consenso social que, na realidade, são patogênicos e nos levam à infelicidade, à doença e à perda de sentido na vida”, segundo Pierre Weil, Jean-Yves Leloup e Roberto Crema (2003, p. 19). Embora façam mal por sua força destrutiva, esses hábitos estão entranhados na sociedade. Logo, falar sobre cura no âmbito da formação escolar é falar sobre o papel da escola na pro-cura, isto é, na conscientização de nossas forças e fraquezas, e não na insistência de “uma pedagogia normótica, que nos rotula torturando-nos com o método perverso da comparação” (WEIL, LELOUP, CREMA, 2003, p. 44).

121

Quando introduzimos em nossas abordagens a perspectiva evolutiva [humana, que é intencional, consciente, voluntária], estamos diante da premente necessidade de resgatar e desenvolver, para os tempos atuais, uma pedagogia iniciática. Ou seja, uma proposta pedagógica que inicie o ser humano na tarefa essencial de se tornar plenamente humano; que facilite o investimento no vasto e esquecido potencial da subjetividade, da interioridade, do reino do coração. Uma pedagogia da benção em que o educador abençoará cada aprendiz: “Eu o abençoo, você é um ser humano! Você foi aceito pela vida. Quem sou eu para recusá-lo? Quem sou eu para avaliá-lo? Quem sou eu para julgá-lo? Eu o abençoo, você é um ser humano único, dotado de um semblante! Você é um mistério indecifrável. Você é portador de uma chama e pode fazê-la brilhar. Não se esqueça nunca: você é um ser humano!” (WEIL, LELOUP, CREMA, 2003, p. 44).

É comum que na leitura de determinados textos em sala, sobretudo literários, ou no desenvolvimento de certas atividades ou projetos, haja reações que levam, geralmente, às lágrimas. Emocionamo-nos com relatos de memórias que gostariam de permanecer esquecidas. Inevitável, se considerarmos que cada ser é irrepetível em sua história de vida e carrega marcas ou cicatrizes das experiências traumáticas pelas quais passou. E que a arte costuma dar à luz aos desvãos. Nesse caso, não se deve temer ou reprimir as emoções; elas são bem-vindas desde que acolhidas e, sempre que possível, tratadas por profissionais da saúde, capazes de propor tratamentos adequados para cada pessoa.

122

Lembro-me, então, da maravilhosa mesa da jornalista e escritora espanhola Rosa Montero na FLIP, em que ela dizia que sua escrita versava contra a morte, que tudo o que escrevia era para brindar a vida com a memória escrita. Num tom despojado e cativante, a autora falou, inclusive, sobre a morte do companheiro e o abismo que atravessou – como todos os que perdem seus entes queridos – para reinventar a vida, e escrever sobre Pablo em *A ridícula ideia de nunca mais te ver*. A obra, com seu maravilhoso título, foi escrita dois anos após a morte dele, quando o distanciamento temporal permitiu a aproximação da palavra. Escrever não é, para ela, disputar um lugar, mas habitar o palco da própria ficcionalização, revelando-se uma personagem da vida. Nela, “finge tão completamente/ Que chega a fingir que é dor/ A dor que deveras sente” (PESSOA, 2006, p. 164).

A esse respeito, penso que são legítimos e desejados todos os exercícios de escrita dentro e fora da sala de aula que tenham o autoconhecimento como princípio. O processo de autoconhecimento não gera um ininterrupto bem-estar. Certamente este será sentido à medida que se avança no processo de busca interna. Mas isso implica aprender a lidar com as zonas penumbrosas da psique, por vezes somatizadas pelo corpo físico. Tais exercícios, portanto, são

potentes para cicatrizar as feridas. Assim como a leitura de belos textos pode ser altamente terapêutica.

Por isso, também, sempre fiz questão de começar as aulas de português do Proeja com poesia. E digo aos estudantes que, se eles se familiarizarem com aquele discurso, todos os outros serão fáceis. O poema costuma ser um texto difícil para jovens e adultos que trazem muitas sequelas de seus anos de escolarização. A incompletude não é apenas de uma formação básica inacabada quanto aos conteúdos ministrados; está principalmente no receio de ler, compreender e interpretar os textos, manusear as palavras que formam uma língua por vezes distante de sua realidade imediata e cujo representante é o poema. A sorte (nossa e dele) é que seus versos (en)cantam e a palavra cantada soa bem.

Quando começo a leitura dos poemas com os estudantes da 1ª série – uma pequena antologia cujo tema é “autorretrato” – é à quarta dimensão que faço alusão. O professor e teórico da literatura M. H. Abrams (2012, p. 1) define a “quarta dimensão do poema” – *the fourth dimension of a poem* – como o ato de pronunciá-lo – *the act of its utterance* – ou lê-lo em voz alta, o que o devolve ao seu corpo físico – *to reembody it* –, à sua realidade concreta, que não é a do papel, e sim a da voz humana, cuja produção sonora e vibrante enfatiza ou reforça sua materialidade. 123

Há, pode-se dizer, quatro dimensões que entram em jogo, para produzir o efeito pleno da leitura de um poema. Uma dimensão é o seu aspecto visível, que sinaliza que você deve ler o texto impresso como um poema, não como prosa, e também oferece pistas visuais quanto ao ritmo, a pausas, finalizações e à entonação da sua leitura. A segunda dimensão é os sons das palavras quando são lidas em voz alta; ou se forem lidos silenciosamente, os sons como são imaginados pelo leitor. Uma terceira, e de longe a mais importante dimensão, é o significado das palavras que você lê ou ouve. A quarta dimensão – que é quase totalmente negligencia-

da nas discussões sobre poesia – é a atividade de pronunciar a grande variedade de sons da fala que constituem as palavras de um poema. (ABRAMS, 2012, p. 2, tradução nossa)

Como todas as outras formas artísticas, o poema tem um meio físico pelo qual ele ganha vida, um corpo material que transmite os seus significados imateriais: “Esse meio não é um texto escrito ou impresso. O meio físico é o ato de pronúncia da voz humana, à medida que ele produz os sons da fala que veiculam um poema” (ABRAMS, 2012, p. 2). É uma atividade cardíaca, que nos restitui (a)o prazer da leitura. A leitura viva nos vivifica e nos convida a vivê-la: no coração, onde dança a Palavra que nos habita: “Pode-se dizer, então, que a produção física de um poema começa perto do coração e termina próximo ao cérebro” (ABRAMS, 2012, p. 2).

124 Aprendi na Faculdade de Letras da UFRJ, com o professor e poeta Eucanaã Ferraz, a ler um poema, pelo menos, duas vezes. É possível que, na primeira vez, nos deixemos levar por sua melodia e prestemos pouca atenção aos seus significados. A segunda leitura tenta suprir esse apagamento do conteúdo pelo plano inaudito da expressão. Então, assim costumo fazer com aqueles que estão, muitas vezes, tendo o primeiro contato com poesia, e, depois, com os que já se habituaram a ela: ler a primeira vez para dar o tom; e a segunda – essa é com eles – para sentir(em) como é bom.

Não é possível gostar de ler e criar o hábito de leitura – o que demanda imenso esforço da população trabalhadora para conter o atravessamento dos diversos fatores de ordem socioeconômica que se interpõem no caminho – se não se passa, primeiro, por esse processo de encantaria poética. É preciso criar uma relação com as palavras em que a resistência ceda lugar ao deslumbramento. E, a partir daí, permitir-se, inclusive, contar a sua história, escrever o seu próprio autorretrato.

Essa não é uma tarefa simples. Mas o autorretrato é uma oportunidade de se olhar para, então, apresentar-se ao outro. Para

isso, é necessário pensar existencialmente em si mesmo: “Quem sou eu *agora*?” As leituras que tenho feito dessa atividade são sempre surpreendentes. Há estudantes que contam todas as etapas de sua vida até a chegada ao Proeja. Há outros que escrevem sobre seus sonhos e aspirações. E há os que preferem comentar brevemente alguns aspectos pessoais e/ou profissionais. Todos, entretanto, têm embarcado na proposta, que abre o ano letivo.

Ao usar o verbo “embarcar”, recordo-me da tradição egípcia antiga e permito-me uma breve digressão sobre a relação umbilical entre palavra e coração, sede da vontade amorosa. Em seu aspecto físico, o coração chamava-se *haty*; e, em seu aspecto espiritual, *ib*. Enquanto *haty* era o canal, *ib* era a barca, e a em-barca-ção era a vida, ação de estar embarcado, em travessia espiritual pelo mar da existência física até o tribunal de Osíris no além-vida. Na descrição mitopoética dos humanos após essa passagem, o *ib* era pesado na balança de Maat, deusa da harmonia e do equilíbrio cósmicos, que colocava uma pena no prato oposto ao do coração como justa medida e avaliação. A cerimônia da pesagem do coração, presidida por Anúbis, deus que zelava pelo correto funcionamento da balança, comprovava ou não a veracidade do discurso da alma quando instada a dizer se havia seguido um caminho virtuoso em vida. Quando a declaração afirmativa era verdadeira, o coração não pesava mais do que a pena. Quando era falsa, ele era devorado por Ammit, deus híbrido bestial que retribuía com esse gesto os vícios cometidos em vida.

125

Alguns estudantes que tive e tenho a felicidade de encontrar na escola voltaram a escrever poesia, ou ganharam novo fôlego em sua escrita com nossas aulas. Eles vêm me mostrar seus poemas ou textos de ficção e eu leio, dou palpites, sugestões. Proponho um projeto de livro, revisão e divulgação. E me sinto recompensada pela vida por ter a honra e o prazer dessas partilhas. Por reconhecer na profissão, apesar de todos os desafios, uma grande beleza e uma boa sorte.

Esta costuma nos visitar em todos os saraus, realizados coletivamente, no Proeja do Colégio Pedro II – *Campus* Centro. Há a compreensão valiosa de que os dias de festa são também aqueles em mais se aprende-ensina – em muitos níveis e de várias formas: em tons, cores e sabores variados, tão diversos quanto o público, que se diverte enquanto apresenta seus talentos e se expressa livremente numa troca de saberes diferente e, por vezes, inédita. Intensa, certamente: saímos todos esgotados pelo trabalho de organização do evento, mas sempre felizes por seus resultados.

Em tempo, busco realizar algumas das atividades que proponho aos estudantes e gosto, particularmente, de escrever cartas nos materiais didáticos que desenvolvi para as séries. Elas dão as boas-vindas e sugerem pensamentos para cada etapa do percurso.

126 Em todas desejo que o ano seja próspero e agradável e que sigamos no exercício individual e coletivo de fazer dos momentos de aprendizagem oportunidades de como nos tornar o melhor que podemos ser, dentro e fora da escola. Em uma delas, cito meu trecho preferido de João Guimarães Rosa (1968, p. 78), nas *Primeiras estórias*: “Você chegou a existir?”.

A profunda pergunta que o escritor mineiro, nascido em Cordisburgo, nos faz está localizada no conto central do livro, auspiciosamente chamado “O espelho”, e relembra o maior exercício de todos, ao qual devemos nos empenhar com afincos: “Se sim, a ‘vida’ consiste em experiência extrema e séria; sua técnica – ou pelo menos parte – exigindo o consciente alijamento, o despojamento, de tudo o que obstrui o crescer da alma, o que a atulha e soterra? Depois, o ‘salto mortale’...” (ROSA, 1968, p. 78) – o ato consciente de abismar-se nas profundezas da alma para renascer outro/a. Aprendi com o Rosa – e a vida – essa lição, e a que ele ensina em “Buriti”: “O amor é que é o destino verdadeiro” (ROSA, 1969, p. 103). O que é, então, a educação senão um saber de *cor* que conduz para fora, *educere*, o que o coração guarda?

AMAR

Carlos Drummond de Andrade

Que pode uma criatura senão,
entre criaturas, amar?
amar e esquecer,
amar e malamar,
amar, desamar, amar?
sempre, e até de olhos vidrados, amar?
(...)
Este o nosso destino: amor sem conta, (...) (DRUMMOND,
2010, p. 230)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

127

- ABRAMS, Meyer Howard. **The Fourth Dimension of a Poem and Other Essays**. New York; London: W. W. Norton & Company, 2012.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética** (organizada pelo autor). Rio de Janeiro: Record, 2010.
- BLUMENBERG, Hans. **Naufrágio com espectador: paradigma de uma metáfora da existência**. Lisboa: Veja, 1990.
- CASTRO, Manuel Antônio. de. Musicalidade: o penhor de aprender e ensinar. Terceira Margem, Rio de Janeiro, n. 25, p. 93-125, jul./dez. 2011.
- CORSALETTI, Fabrício. **Esquimó**. Curitiba: A Página, 2012.
- HOOKE, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.
- LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- NOGUEIRA, Renato. **Por que amamos: o que os mitos e a filosofia têm a dizer sobre o amor**. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2020.
- PESSOA, Fernando. **Obra poética**: volume único. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.
- ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968.

ROSA, João Guimarães. **Noites do sertão**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

WEIL, Pierre; LELOUP, Jean-Yves; CREMA, Roberto. **Normose: a patologia da normalidade**. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.

Representações da Inteligência Artificial na literatura de ficção científica: uma proposta de iniciação artística e cultural

Mariana Sousa Dias

Nas últimas décadas, observa-se uma expressiva transformação no âmbito da cultura digital, marcada, sobretudo, pelo advento e pela consolidação da inteligência artificial. A IA pode ser definida como a capacidade de sistemas computacionais desempenharem tarefas análogas às do raciocínio humano, tais como a interpretação de variáveis, a formulação de decisões e a resolução de problemas. Em termos conceituais, a inteligência artificial fundamenta-se em modelos lógicos que buscam emular processos cognitivos característicos da mente humana. Dessa forma, seu desenvolvimento visa à criação de dispositivos aptos a reproduzir funções tradicionalmente associadas à inteligência, como perceber, raciocinar, decidir e solucionar questões de ordem complexa. 129

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre as Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio, a sétima está relacionada à mobilização de práticas de linguagem no contexto digital, considerando dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas. Essa competência tem como objetivo ampliar as formas de produção de sentidos, incentivar o engajamento em práticas autorais e coletivas e fomentar a aprendizagem nos campos da ciência, da cultura, do trabalho, da informação e da vida em sociedade (BRASIL, 2019, p. 489). O documento destaca que, para tal, o estudante deve ser capaz de “avaliar

o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação na formação do sujeito e em suas práticas sociais, a fim de utilizá-las de forma crítica em processos de seleção, compreensão e produção de discursos no ambiente digital” (BRASIL, 2019, p. 489).

130 Com vistas a compreender o funcionamento desses recursos e, simultaneamente, refletir criticamente sobre seus efeitos no cotidiano individual e coletivo, foi concebido um grupo de estudos integrados em Linguagem e Literatura. Essa proposta busca complementar o projeto de IC-Jr, estimulando a atuação conjunta de bolsistas de IAC e IC-Jr, de modo a promover diálogos e a observar as diferenças entre a investigação científica e a produção de caráter artístico. Assim, a escola deve ir além do ensino restrito à gramática e às questões estritamente linguísticas, favorecendo a reflexão sobre aspectos históricos, culturais e sociopolíticos que atravessam a realidade social.

No Ensino Médio, espera-se que os estudantes utilizem as linguagens de forma crítica e consciente, aprofundando a análise dos diversos sistemas semióticos para a construção de sentidos. Tal prática implica assumir posicionamentos éticos e solidários, pautados no respeito às diferenças sociais e individuais, na defesa dos Direitos Humanos, na promoção da consciência socioambiental e no incentivo ao consumo responsável em âmbitos local, regional e global (BRASIL, 2019, p. 485).

A iniciativa de criar um grupo de estudos sobre inteligência artificial e modelos de linguagem generativa surge, para a equipe de Português do Campus São Cristóvão III, a partir do desafio de lidar com a utilização massiva de ferramentas como o *ChatGPT*, o *Gemini* e o *DeepSeek* para a realização de tarefas escolares de produção textual e análise de textos literários, por parte dos estudantes atendidos. Buscando compreender melhor o funcionamento e, ao mesmo tempo, refletir criticamente sobre os efeitos do emprego dessa tecnologia no cotidiano individual e coletivo, idealizou-se

uma iniciativa integrada, o Grupo IALL - Inteligência Artificial: Língua e Literatura.

Nesse sentido, o projeto de Iniciação Artística e Cultural apresentado neste ensaio vincula-se a outro projeto, de Iniciação Científica Jr., *Teorias e práticas em Linguagens e Inteligência Artificial*, proposto pela Prof^a Dr^a Vivian Borges Paixão — que aborda, por meio de pesquisa teórica e experimental, o uso de tecnologias de Inteligência Artificial para a produção de textos acadêmicos e literários. As orientações, tarefas e atividades envolvem três bolsistas de Iniciação Artística e Cultural, três bolsistas de Iniciação Científica Jr e quatro participantes voluntários, todos estudantes da primeira e da segunda séries do Ensino Médio.

A literatura de ficção científica

A ficção científica mantém uma relação estreita e complexa com as dimensões sociopolíticas da ciência e da tecnologia. Se, por um lado, surge de preocupações sociais vinculadas ao desenvolvimento científico, por outro, ela própria se converte em produtora de novas problematizações que se projetam no tecido social e chegam a exercer influência sobre a prática científica em si. Para Patrick Parrinder:

131

A ficção científica veio a ser reconhecida como um gênero literário distinto, em grande parte por tão insistentemente ter se ‘imposto’ como um fenômeno social. Sociólogos, psicólogos, historiadores de ideias e cientistas políticos começaram a se voltar para ela assumindo que se tratava de um importante aspecto do ‘sinal dos tempos’. Não foram seus escritores que previram a bomba atômica, o pouso na Lua, e a crescente influência da pesquisa e do desenvolvimento sobre as flutuações da política mundial? Não foi a ficção científica uma inescapável projeção de anseios e receios a respeito da direção para a qual a sociedade está se movendo? (PARRINDER, 1980, p. 14)

A literatura pode ser compreendida como uma expressão artística resultante da combinação entre escrita, linguagem e criatividade humana. Enquanto manifestação cultural, constitui um meio de difusão de diferentes saberes — artísticos, sociais, religiosos e culturais —, geralmente por meio de narrativas ficcionais. Nesse processo, os textos literários despertam experiências estéticas no leitor, estimulando emoções e favorecendo a reelaboração de ideias.

132 A dimensão estética da literatura revela-se justamente em sua capacidade de promover o desenvolvimento cognitivo, linguístico, educacional e imaginativo do sujeito. Candido (1995) destaca que a literatura mobiliza a sensibilidade do leitor, possibilitando a construção de sentidos críticos e reflexivos diante das situações sociais, ampliando a compreensão da realidade e abrindo espaço para novas formas de interpretar a condição humana. Assim, a leitura literária permite ao indivíduo ampliar seu olhar sobre o mundo, ao mesmo tempo em que o aproxima da complexidade cultural e histórica das sociedades. Partindo desse princípio, entende-se que o contato com a obra literária conduz o leitor a uma imersão na narrativa, possibilitando uma “viagem” ao universo ficcional, no qual se pode vivenciar diferentes culturas, práticas e acontecimentos.

Nessa mesma direção, Eco (2000) sublinha que a leitura literária transporta o sujeito por meio da imaginação, conduzindo-o a cenários descritos pelo texto que, ao despertarem vivências estéticas, permitem ao leitor sentir-se parte de um espaço antes inalcançável. Nesse movimento, a literatura não apenas fomenta a reflexão, mas também amplia a fruição e os horizontes de pensamento.

A ficção científica, nesse contexto, surge como um gênero literário, posteriormente expandido para outras mídias, vinculado ao desenvolvimento da civilização ocidental. A partir do século XVII, esse cenário cultural e intelectual passou a ser marcado pela convivência de uma visão cristã de mundo, já consolidada, com os ideais da revolução científica e da noção de progresso, articulados

às transformações ideológicas trazidas pela ascensão da sociedade burguesa e individualista. Essa tensão, ainda presente, reflete-se nas formas pelas quais a ficção científica representa temáticas como as inteligências artificiais — autômatos, robôs, ciborgues, computadores e andróides. Este estudo propõe-se a investigar possibilidades para o ensino do gênero, especialmente das distopias, nas aulas de língua portuguesa e literatura.

Comumente classificada como um subgênero da literatura fantástica, a ficção científica é definida por Todorov (2010) como manifestação do fantástico, em que o sobrenatural se expressa por meio da ciência e da tecnologia, representando aquilo que, à época de produção da obra, ainda não havia sido alcançado. Diferencia-se, contudo, da literatura fantástica por se fundamentar na “não impossibilidade” de concretização do que projeta, baseando-se na lógica do progresso científico e tecnológico e em seus impactos no cotidiano.

133

Já para Levin (2014), a ficção científica de qualidade não se limita a extrapolações fantasiosas, mas problematiza aspectos concretos da realidade, podendo questionar teorias, modificar leis naturais ou propor novas interpretações históricas e sociais. Nesse sentido, literatura e ciência se aproximam em seus interesses, pois ambas lidam com conjecturas e questionamentos sobre a realidade.

Eco (2000), por sua vez, acrescenta que a ficção científica não é relevante apenas pelos avanços tecnológicos que descreve, mas sobretudo por configurar um jogo narrativo em torno da própria essência da ciência — sua natureza hipotética e especulativa. Assim, esse gênero literário funciona como espaço de indagação sobre a ciência, a tecnologia e o papel do ser humano, levantando questões éticas, sociais e ambientais.

Nenhum outro gênero literário, portanto, questionou de forma tão perspicaz a ciência e seus avanços quanto a ficção científica, o que a coloca como campo privilegiado para refletir sobre a inter-

venção humana no mundo. Ao elaborar futuros possíveis a partir de tendências do presente, constrói mundos ficcionais que discutem as consequências do desenvolvimento científico e tecnológico nas relações sociais e humanas, evidenciando os temores diante do desconhecido.

134 Desde sua origem, a ficção científica expandiu-se para diversos meios — cinema, séries, histórias em quadrinhos e videogames —, dialogando com públicos distintos ao longo do tempo. Enquanto na década de 1950 era voltada principalmente para adultos, por tematizar incertezas diante do futuro, atualmente tem maior adesão entre jovens (VALENTIM, 2019). Tal característica mostra a proximidade do gênero com os estudantes, o que o torna um recurso pedagógico relevante para promover discussões críticas em sala de aula. Para isso, é fundamental que o professor compreenda a literatura como espaço de construção e compartilhamento de sentidos, capaz de atuar em sua dimensão humanizadora, conforme defende Candido:

Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 182)

Sabe-se que a literatura de ficção científica explora enredos baseados em avanços científicos, tecnológicos ou fenômenos imaginários, geralmente ambientados no futuro, no espaço, em outros planetas ou em realidades alternativas. Assim, o projeto justifica-se, pelo ponto de vista do incentivo à produção artística, por estimular a (o) bolsista a desenvolver suas habilidades criativas, ao ficcionalizar elementos do campo de tecnologia. Tal perspectiva, por sua vez, foge

ao engessamento que a preparação para os vestibulares pode representar para as atividades de produção textual ao longo do Ensino Médio (voltadas, predominantemente, ao modelo de redação Enem).

A presença da Inteligência Artificial — na forma de personagens ou mesmo de narradores, no corpus escolhido — permitirá que as (os) bolsistas possam explorar uma série de dilemas morais, sociais e existenciais ao apresentarem seus olhares artísticos sobre o avanço desenfreado das ferramentas de IA. Por outro lado, esta iniciativa propiciará que a(o) bolsista articule os conhecimentos que desenvolveu a partir de diversas áreas integrantes do currículo escolar, tais como a Física, a Biologia e a Informática à elaboração de enredos, personagens e acontecimentos que se apresentarão em suas obras. Percebe-se, portanto, que são variadas as possibilidades de (re)elaboração interdisciplinar a partir da arte literária, que representa o foco deste projeto.

135

O escritor e o leitor de ficção científica

A literatura, como manifestação artística, exerce um papel de instigação, provocação e humanização, o que justifica a necessidade de priorizar a formação de leitores literários em todos os níveis de ensino. Esse aspecto torna-se ainda mais relevante no contexto brasileiro, uma vez que, para muitos estudantes, o contato com obras literárias ocorre exclusivamente no espaço escolar. Assim, a escola assume a responsabilidade de proporcionar condições para o desenvolvimento do letramento literário, oferecendo ferramentas que permitam não apenas a compreensão, mas também a produção de textos ficcionais pelos próprios alunos.

Contudo, a realidade do ensino de literatura no Brasil está distante do ideal: no ensino fundamental, a disciplina é frequentemente negligenciada, enquanto no ensino médio tende a ser reduzida a um recurso preparatório para exames vestibulares, restrito ao estudo de resumos e pontos centrais de determinadas obras. Tal cenário

revela um quadro preocupante, que limita o potencial formativo da literatura.

Nesse sentido, recai sobre professores, pesquisadores e especialistas em Letras a tarefa de repensar metodologias capazes de revitalizar a presença da literatura no contexto escolar. Afinal, mais do que a valorização de uma manifestação artística, está em jogo a própria sobrevivência da literatura como prática cultural significativa. Por isso, a formação de leitores críticos e literariamente competentes deve ser entendida como uma demanda urgente no trabalho de todo educador que atua no campo da Língua Portuguesa.

136 A associação entre escrita literária e ambiente escolar pode, à primeira vista, parecer contraditória, uma vez que a literatura é tradicionalmente concebida como arte, vinculada à ideia de inspiração ou de um talento inato, quase como um dom destinado a determinados indivíduos. Sob tal perspectiva, o espaço escolar não seria capaz de fornecer ou desenvolver essa inspiração. No entanto, essa visão se revela equivocada por duas razões fundamentais: primeiramente, porque a escrita é um processo passível de constante aprimoramento por meio de técnicas, sendo a escola um espaço propício para o estímulo à criatividade textual; em segundo lugar, porque a produção de textos ficcionais é prática recorrente no contexto escolar, sobretudo no ensino fundamental, em atividades como relatos de férias, composições narrativas ou propostas de continuação de histórias, solicitadas com frequência por docentes de Língua Portuguesa. Ocorre que tais exercícios costumam ser classificados como tarefas de redação, sem reconhecimento de seu vínculo com o campo da Literatura.

Defende-se, portanto, que toda escrita ficcional mobiliza competências ligadas ao letramento literário, de modo que a prática da ficção constitui também uma experiência de ensino de literatura. Essa concepção fundamenta-se em duas bases teóricas: a ideia de interdisciplinaridade entre conteúdos de língua, produção textual

e literatura, e o conceito de letramento literário. Embora a interdisciplinaridade seja defendida há décadas no cenário educacional brasileiro, sua efetivação ainda é problemática, visto que muitas escolas mantêm a fragmentação entre áreas do conhecimento. Tal situação se agrava no ensino de Língua Portuguesa, em que conteúdos de gramática, literatura e redação são frequentemente tratados de forma compartimentada, com aulas organizadas em blocos distintos, sem que se promovam articulações entre esses saberes.

O ato de escrever pressupõe, necessariamente, a existência de um ato de leitura anterior. Todo escritor carrega consigo um repertório formado por diferentes leituras e contextos que o influenciam em seu processo de produção textual. Nesse sentido, Barthes (2004) compreende a escrita não como produto de uma entidade autoral única, mas como resultado de uma rede cultural que molda a criação literária. Assim, o escritor é, antes de tudo, um leitor, que projeta sua obra para outro leitor.

137

A leitura, por sua vez, consiste em um movimento de construção de sentidos que se relaciona ao universo subjetivo do leitor e o transforma. Goulemot (2001, p. 108) afirma que, ao ler, busca-se uma articulação global de significados produzidos pela sequência narrativa, e não necessariamente a reprodução da intenção autoral. Dessa forma, a leitura se caracteriza como um processo de constituição de sentidos e não de mera reconstituição.

De acordo com Paul Ricoeur (1989), a leitura configura-se como um espaço de encontro entre o mundo do autor e o do leitor, em que os significados são compartilhados, ampliados e transformados conforme a interação entre suas visões de mundo. É nesse processo dialógico que emergem as interpretações, pois, como aponta o filósofo (1989, p. 159), “interpretar é tomar o caminho de pensamento aberto pelo texto”. Desse modo, a literatura concretiza-se através da leitura. Surge, então, a questão: de que maneira leitores e escritores de ficção científica se autorizam a questionar a ciência?

Articulando leitura e escrita de ficção científica, acreditamos que tanto o leitor quanto o escritor, ao se engajarem com o gênero, constroem processos subjetivos que lhes permitem refletir criticamente sobre suas escolhas em diferentes contextos socioculturais. Esse ato de autorização abre espaço para a criação de um mundo ficcional compartilhado, que não pertence integralmente a um nem a outro, mas nasce do encontro entre ambos e se mantém aberto a múltiplas possibilidades interpretativas.

138 É importante observar que a leitura e a escrita de ficção científica não se restringem a escritores amadores desprovidos de formação acadêmica em ciências. Pelo contrário, o físico brasileiro Luís Paulo Piassi (2013) ressalta que os autores mais reconhecidos do gênero possuem sólida formação científica, enquanto aqueles sem esse conhecimento formal destacam-se pela capacidade de transformar a sensibilidade literária em narrativas que dialogam com as descobertas científicas de sua época. Dessa forma:

Uma história de fantasia pode proporcionar entretenimento e, ao mesmo tempo, trazer algumas questões da vida real por meios alegóricos. Proporciona um encantamento que pode ser associado ao desejo de conhecer mundos maravilhosos e seres estranhos. Uma história realista, por outro lado, aponta diretamente para a vida atual ou passada, levando a uma reflexão sobre o mundo dado mais do que a conjecturas sobre possibilidades. Não há dúvida de que tanto a literatura quanto o cinema, em geral, podem ser materiais interessantes em atividades didáticas, mas a ficção científica é, por excelência, o gênero em que as questões socioculturais sobre a ciência são sistematicamente apresentadas como base para a produção ficcional. A boa história de ficção científica cria ligações da vida real às preocupações que temos sobre o nosso futuro, considerado o nosso presente. (PIASSI, 2013, p. 785)

A trama criada pela ficção científica possibilita ao leitor assumir o papel de ator social, vivenciando as consequências das escolhas

narradas, experiência que favorece tanto o aprendizado quanto o exercício do pensamento crítico. Assim, a ficção científica pode ser compreendida como uma poderosa ferramenta de divulgação científica, não apenas pelo potencial criativo do gênero, mas principalmente por sua capacidade de promover reflexões críticas sobre a realidade. Os estudos articulados com o projeto de Iniciação Científica Jr *Teorias e práticas em Linguagens e Inteligência Artificial*, portanto, auxiliam os estudantes a entenderem o funcionamento das IAs e a terem maior embasamento para a compreensão e para a escrita de textos literários em torno dessa temática.

Esse movimento de interação entre leitura e escrita permite estabelecer conexões entre as expectativas do sujeito e a realidade em que vive, possibilitando uma educação científica que integra conhecimento e cultura, questionando os valores éticos, sociais e biológicos da ciência. Nessa perspectiva, o papel do leitor e do escritor extrapola o simples prazer estético e reposiciona ambos como agentes críticos diante da produção científica.

139

A fundamentação e os objetivos do projeto

O Programa de Iniciação Artística do Colégio Pedro II tem como propósito consolidar institucionalmente atividades voltadas às artes e à cultura, contribuindo para a formação de estudantes e incentivando vocações que possam resultar em percursos de estudo e profissionalização no campo cultural. Sua proposta abrange a produção de conhecimentos artísticos e culturais, estimulando processos de investigação, pesquisa, criação e difusão, sempre pautados pela valorização da experimentação em diferentes linguagens, saberes e matrizes culturais. Ao mesmo tempo, busca colaborar para a formação humana, social e crítica dos participantes.

O programa também se orienta pelo objetivo de fomentar ações que reconheçam a cultura como dimensão essencial da formação integral, compreendida de maneira ampla e em diálogo com

diversas áreas do saber e questões sociais contemporâneas. Nesse sentido, incentiva práticas docentes que reconhecem a cultura como eixo fundamental, em articulação com o ensino, a pesquisa e a extensão, além de reforçar a importância da formação artística como componente da cultura na educação básica.

O projeto de Iniciação Artística e Cultural *Representações da Inteligência Artificial na literatura de ficção científica* foi submetido ao Edital 2025 e aprovado em julho do mesmo ano. A iniciativa propõe-se a perscrutar as inquietações do imaginário humano diante dos avanços da Inteligência Artificial, mais especificamente por meio da leitura e da produção de narrativas de ficção científica. A pesquisa partirá da análise das obras *Eu, Robô* (1950), de Isaac Asimov, *O Guia do Mochileiro das Galáxias* (1979), de Douglas Adams, *Neuromancer* (1984), de William Gibson e *Klara e o Sol* (2021), de Kazuo Ishiguro. Adotar-se-á a perspectiva da Literatura Comparada para examinar os diálogos entre os textos que compõem o corpus e para explorar as relações entre Literatura e outras áreas do conhecimento e da expressão artística.

O corpus selecionado justifica-se tanto por ser composto por obras que trazem a Inteligência Artificial como cerne de seus enredos como por terem sido grandes sucessos de público e de crítica. A seleção levou em conta a tentativa de estimular o prazer em ler e em escrever obras de ficção científica, visto que, ironicamente, o prazer da leitura e da escrita, no Colégio e fora dele, pode ser um importante aliado para o movimento de diminuição do uso de celulares, telas e tecnologias em geral.

Quanto aos pontos de vista social e acadêmico, o projeto justifica-se pela necessidade de que a análise da introdução dessas tecnologias no cotidiano escolar seja feita com um olhar crítico e, sobretudo, ético, que assegure a formação de indivíduos plenos, capazes de compreender e de criar textos com autenticidade em um mundo cada vez mais automatizado. Este projeto propõe, especial-

mente ao se considerar a integração com o projeto de Iniciação Científica Jr já mencionado, um alerta e um convite ao mesmo tempo: trata-se de um alerta para a dependência acrítica da tecnologia, que pode desvirtuar o sentido da autoria literária, e um convite à reflexão profunda sobre a utilização responsável e equilibrada da Inteligência Artificial nas atividades acadêmicas, artísticas e até mesmo cotidianas.

Como objetivo geral, o projeto busca promover a expressão criativa por meio da escrita de textos literários. Os objetivos específicos, por sua vez, são: (1) analisar os impactos que os avanços no campo da Inteligência Artificial podem representar dentro e fora do contexto escolar; (2) introduzir a leitura de referenciais teóricos sobre o gênero literatura de ficção científica; (3) apresentar orientações teóricas e metodológicas tanto para a análise quanto para a produção de textos literários; (4) propiciar às (aos) estudantes a oportunidade de produzirem tanto narrativas para uma coletânea de ficção científica em torno da temática da Inteligência Artificial quanto artigos acadêmicos, valorizando, assim, a autonomia, a criatividade e o senso crítico da (do) estudante bolsista.

141

A metodologia empregada tanto para a análise quanto para a produção textual articulará procedimentos qualitativos (destacando-se a leitura e a discussão das narrativas durante as reuniões de orientação) a procedimentos quantitativos, como o estabelecimento de critérios objetivos para a análise dos romances e para a definição de diretrizes quanto à produção escrita. Visto que o projeto tem duração de seis meses, priorizaremos a escrita de narrativas mais curtas.

Dessa forma, o projeto considerará, inicialmente, as seguintes etapas: (1) leitura individualizada e em grupo de textos teóricos sobre a representação a Inteligência Artificial em obras de ficção científica; (2) leitura individualizada e em grupo dos romances selecionados; (3) levantamento/debate em torno das principais reflexões que as obras escolhidas suscitaram; (4) definições quanto ao escopo das

narrativas de ficção científica que serão elaboradas, priorizando-se contos e crônicas (5) redação das narrativas (6) organização de evento cultural e divulgação dos produtos artísticos.

Espera-se, como resultado da pesquisa: (1) produzir um evento cultural no campus São Cristóvão III para apresentar os resultados da pesquisa na forma de comunicação oral, bem como para divulgar os textos literários de ficção científica produzidos pelos bolsistas; (2) publicar, no blog do campus, as narrativas produzidas durante o projeto em forma de coletânea digital, para que toda a comunidade escolar possa acessá-las; (3) produzir, pelo menos, um texto de caráter acadêmico (contendo resumo, apresentação do tema, fundamentação teórica e metodológica, resultados e discussão, conclusões e referências bibliográficas), a ser apresentado na forma de banner na JIC/2025, em conjunto com os bolsistas de IC Jr.

142

Considerações finais

Sem dúvidas, a literatura de ficção científica estimula a imaginação ao permitir que o leitor se projete no lugar do homem do futuro, vivenciando as realidades narradas e, a partir delas, refletindo criticamente sobre o presente. Esse processo mobiliza sentimentos de empatia, identificação e deslocamento, resultando na experiência da alteridade, como uma saída do conhecido e familiar em direção ao diferente, ao não-idêntico.

Na ficção científica, a alteridade manifesta-se com frequência por meio da representação de seres distintos, como alienígenas, robôs ou máquinas dotadas de inteligência artificial. Esse contato com o “outro” suscita no ser humano questionamentos sobre sua própria condição, promovendo reflexões em torno da identidade individual e da organização social. Assim, a interação com aquilo que é diferente possibilita a revelação de aspectos de nós mesmos. No âmbito coletivo, a ficção científica abre espaço para inventar a própria cultura com a ajuda do outro, constituindo-se como uma

via privilegiada para problematizar os conceitos que estruturam a sociedade e, possivelmente, a própria noção de humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Corpus literário:

ADAMS, D. **O guia do mochileiro das galáxias**. Rio de Janeiro: Sextante, 2010.

ASIMOV, I. **Eu, robô**. São Paulo: Aleph, 2014.

GIBSON, W. **Neuromancer**. Editora Aleph. Tradução Fábio Fernandes. 5ª edição. São Paulo. 2016.

ISHIGURO, K. **Klara e o Sol**. Tradução de Ana Guadalupe. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

143

Crítica e teoria literária:

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2019.

CANDIDO, A. “O direito à literatura”. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995, p. 169-91.

ECO, U. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. **Sobre a literatura – ensaios**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

LEVIN, L. **Tudo é ficção científica**. 2014. Tradução de: Simone Pallone. Disponível em: https://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542014000600008&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 15 set 2025

PARRINDER, P. **Science Fiction: it's Criticism and Teaching**. Londres: Methuen, 1980. Disponível em: <https://archive.org/details/sciencefictionitoooparr/page/n7/mode/2up> Acesso em 15 set 2025

PIASSI, L. P. **A ficção científica e o estranhamento cognitivo no ensino: estudos críticos e propostas de sala de aula**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000100011> Acesso em 15 set 2025

RICOEUR, P. **Do texto à ação. Ensaio de hermenêutica II**. Porto: Rés, 1989

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VALENTIM, Marco Antônio. **Ursa menor: notas sobre ficção científica e fantasia**. Cadernos PET-Filosofia, 17(1). <https://doi.org/10.5380/petfilo.voi17.65845> Acesso em 15 set 2025

Ser ou não ser: o teatro e a literatura como experiências de subjetividade na escola

Tiago Cavalcante da Silva

Prólogo

“Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu.”

(Clarice Lispector, **Para não esquecer**)

145

Clarice não nos permite a conveniência do esquecimento: entre o nós e o outro, não há abismo possível, pois essa pretensa cisão é pavimentada em movimento contínuo, a cada experiência vivida. A literatura e o teatro, nessa medida, constituem espaços em que esses caminhos - do nós ao outro e do outro a nós - se redundam e se conformam em nossas subjetividades. Assim, o trabalho com a formação de leitores na escola precisa ser situado no campo da educação ético-estética como uma prática (trans)formadora de sujeitos, para além das fronteiras que, por vezes, insistem em divorciar a sala de aula do mundo.

Reconhecemos que ensinar literatura hoje seja, sim, um desafio. No entanto, precisamos cuidar bastante dessa enunciação, para que não resvale em reducionismos que nada colaboram para o trabalho de fomento à leitura literária na educação básica. É evidente que vivemos em tempos fragmentários e que a atenção de crianças e adolescentes constitui um lugar de disputa com as novas tecnologias, mas o chamado desinteresse pelo ato de ler não se esgota

aí. Identifica-se, no país, apesar dos tempos de reconstrução que estamos vivendo, um problema ainda de ordem sistêmica. Não há como esperar que estudantes cheguem a nossas salas de aula com níveis de letramento mais avançados se carecemos ainda de políticas públicas mais amplas para formação de leitores, com investimentos na construção de bibliotecas públicas, de estímulo à carreira docente, de maior distribuição de renda para que as pessoas possam exercer o direito à cultura, para além da satisfação de necessidades de subsistência.

146 Foi mobilizado também por esse contexto que nasceu o Projeto de Iniciação Artística e Cultural “Literatura e teatro: a leitura do mundo, do corpo e do outro como processo ético-estético na escola”. Desenvolvido, há quase dez anos, no Colégio Pedro II - *Campus*, com apoio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura da instituição, o projeto tem como objetivo primeiro estreitar os laços afetivos e cognitivos dos estudantes de Ensino Fundamental (Ano Finais) e Ensino Médio com a literatura. Para tanto, são trabalhados diversos jogos teatrais em diálogo com diferentes textos literários, a fim de transformar estes últimos por meio do corpo dos estudantes, numa experiência que compreende os sujeitos em largo sentido a partir da sua cognição, da sua emoção, da sua voz, do seu movimento e da sua forma de conceber o mundo e a vida.

No biênio de 2024 e 2025, o projeto foi desenvolvido com estudantes da 1ª série do Ensino Médio, culminando no espetáculo “Ser ou não ser”. Resultante de um longo e desafiador processo de autoconhecimento, a dramaturgia da peça inspirou-se em textos literários já conhecidos e textos autobiográficos produzidos pelos participantes e retextualizados esteticamente para o universo teatral da palhaçaria e do circo. O palco tornou-se, portanto, um espaço corajoso de descortinamento das vulnerabilidades dos estudantes e de reestruturação ético-estética de suas *personas* por meio da linguagem literária e cênica.

Convidamos, pois, o leitor a reviver conosco essa travessia. Na primeira seção, “Coxia”, discorreremos sobre alguns conceitos que nos ancoraram no desenvolvimento do projeto e do espetáculo. São eles: a educação como prática da liberdade, a literatura como um exercício subjetivo de (des)ver e o teatro e adaptação teatral como tábuas de transformação. Na segunda seção, “Palco”, analisaremos o espetáculo em si, compreendendo como seus signos constitutivos revelam e refratam concepções dos estudantes sobre ler literatura. Por fim, na seção “Epílogo”, teceremos nossas considerações finais acerca das heranças que o projeto nos deixou - estudantes e professor.

COXIA

Educação como prática da liberdade

Paulo Freire, nessa seara, compreende (vive) a educação como um espaço de nos despirmos de nossa desumanização e humanizarmo-nos. Por humanização, nos termos de Freire, devemos entender todos os direitos e deveres que garantem a cada sujeito o exercício pleno de sua cidadania: o direito de ir e vir, de sentir, de estudar, de trabalhar, de cuidar da saúde, de ter acesso ao lazer, a outras formas de cultura diferentes da sua; o dever de respeitar o espaço do outro e concebê-lo como alguém tão importante quanto nós mesmos, de percebê-lo também parte do que nós somos e, por isso, respeitá-lo como indivíduo.

A desumanização, por seu turno, constituiria um corte dessa cidadania. Não se verificaria, contudo, apenas naqueles que têm sua humanidade roubada, mas também naqueles que a roubam. Segundo Freire, esta seria uma “distorção possível na história”, não uma “vocação histórica”, como a humanização. Para o educador, o processo de desumanização decorre da estrutura social em que vivemos, formada por aqueles que detêm o capital financeiro e o que isso lhes possibilita – os *opressores* – e por aqueles que, mesmo sem saber, são explorados, para garantir a sustentação das classes

dominantes em seus privilégios – os *oprimidos*. Essa embarcada meada social em que os oprimidos se atam se traduziria, conforme o pedagogo, na sala de aula, constituindo o que o autor alcunha de “educação bancária”.

Nessa perspectiva pedagógica, elege-se o professor como o centro do processo de ensino aprendizagem. Seu papel exclusivo seria o de reproduzir conteúdos prontos e acabados, vigiando para constatar se o estudante de fato adquiriu a matéria abordada. A metodologia que decorre dessa tendência funda-se, portanto, na exposição oral de conteúdos, dispostos em uma sequência linear e fixa, sem vínculo direto com a realidade circundante. Para se garantir o êxito de sua aquisição, enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos, de memorização pura e simples, conforme já exposto.

148 Posicionando-se assertivamente contrário a essa perspectiva, Freire entende que a educação deve ser compreendida e exercida como uma prática de liberdade, em que o conhecimento socialmente relevante para a formação do indivíduo deve ser construído dialogicamente. Desse modo, o professor é deslocado do centro do processo de ensino-aprendizagem, que, por isso, deixa de focar apenas o ensino – entendido como a reprodução de conteúdos prontos e acabados pelo docente –, para privilegiar a aprendizagem, isto é, a construção de saberes entre educando e educador em caráter dialógico.

O ânimo dessa concepção bancária de educação não se inflama pela construção de seres pensantes, autônomos, engajados politicamente com o mundo em que vivem e pelo qual devem, também, responsabilizar-se. O que move tal perspectiva pedagógica é “[...] controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os.” (Freire, 2005, p. 75)

Sendo os seres humanos inconclusos, conforme Freire, é sua vocação humanizar-se. Assim, um educador humanista, libertário,

revolucionário deve orientar seu trabalho em sala de aula no sentido de sua própria humanização e a de seus educandos. “Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador.” (Freire, 2005, p. 71).

É assim que precisamos pensar a sala de aula como uma “comunidade de aprendizagem”, nos termos de hooks (2013). Uma comunidade é um espaço em que se valorizam, de igual modo, os saberes de todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento. Assim, numa pedagogia engajada, são relevantes e necessários tanto os saberes docentes quanto os saberes dos educandos. Na mesma medida, conhecer é uma ação coletiva, que se constrói em processo dialógico entre todos os personagens que atuam na escola - entendido este espaço como parte da materialidade social, histórica, política, cultural, ideológica.

149

A literatura como um exercício subjetivo de (des)ver

Se a sala de aula precisa trabalhar em favor da formação de sujeitos livres e autônomos, forjados dialogicamente, a sala de aula de literatura necessita também se operacionalizar nesse sentido. Pound (1988), em seus ensaios de **A arte da poesia**, argumenta que a função da literatura é fazer mover a vida:

Parece-me bastante possível sustentar que a função da literatura como força geratriz digna de prêmio consiste precisamente em incitar a humanidade a continuar a viver; em aliviar as tensões da mente, em nutri-la, e nutri-la, digo-o claramente, com a nutrição de impulsos. Esta concepção talvez inquiete os amantes da ordem. (POUND, 1988, p. 31)

Nesse sentido, acreditamos ser de suma importância o trabalho com a literatura em sala de aula por meio de uma perspectiva pedagógica situada, que privilegie a carga de vida que no texto literário arqueja, para além do foco no aspecto formal de *per si*. Nesse

mérito, devemos ter por fundação de nossa prática o que Freire (2005) advoga como objetivo básico do processo educativo: humanizar o ser humano. Indubitavelmente, a experiência de *outrar-se* por meio daquilo que se lê garante ao educando um enriquecimento sem nome de suas vivências subjetivas. Jouve (2013, p. 53), nessa medida, acerta: “Cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si.”

150 A literatura oferece, portanto, a possibilidade de nos prolongarmos um pouco mais por essa coisa desconhecida que é sentir-se. Fica claro, desse modo, que um ensino de literatura socialmente relevante não deve se prender apenas à exploração da estética do texto literário e do contexto histórico em que fora engendrado, o que caracterizaria um trabalho restrito apenas ao âmbito do deleite estético e da historiografia literária. Referindo-se à leitura literária, Belli conjectura:

A leitura, enquanto experiência corporificada, enraizada na vida, amplia a sensibilidade e a relação do sujeito com o mundo. A educação enquanto processo que leva a criança, progressivamente, a sustentar um diálogo com a enorme herança de sua cultura e sociedade, possibilita o exercício da criatividade e da autonomia. (BELLI, 2004, p. 76)

Por isso, é de relevo que trabalhemos a literatura tendo em vista aquilo que de melhor ela possibilita: o desenvolvimento da sensibilidade, do senso estético, da criatividade, da percepção mais atenta e consciente do que ocorre no mundo, na vida. Amarrar as aulas de leitura literária exclusivamente à camisa de forças dos estilos de época e de listas de características a serem decoradas é anular a função humana e social que a literatura cumpre. Belli (2004, p. 81), nessa medida, ratifica o poder da literatura como uma expressão artística renovadora de nosso estar-no-mundo. Segundo a estudiosa, a leitura literária “(...) é uma forma de pensar como a

vida poderia ser, ou deveria ser, desenvolver utopias. Rompendo com as obviedades e com as ‘realidades’, a literatura rompe com a vida já dada e suspende a capacidade de não acreditar no que nossos olhos não veem”.

É por esse motivo que, calcando-nos numa prática educacional emancipatória, freiriana, defendemos a literatura na escola como um meio de se construírem possibilidades. É preciso, por meio da leitura literária, possibilitar aos estudantes que enxerguem outras formas de ver, de pensar, de agir, de sentir, de querer – de *ser*. Dessa maneira, eles compreenderão que os textos explorados em sala, apesar, às vezes, de muitos séculos passados desde sua produção, tratam de questões que também são suas, nossas – humanos que somos todos. Nesse sentido, mostra-se necessário que não trabalhem com o fim primeiro de reconhecer características de estilo de época, dados da vida do autor ou aspectos linguísticos que não favorecem a construção de sentidos do texto. É preciso compreender o texto literário como uma obra de arte, como um terreno ético e estético de elaboração de nossas subjetividades e de nossa relação com a vida.

151

A literatura seria, assim, espaço de compreensão do mundo e de nós mesmos, uma manifestação artística poderosa não somente pelo que permite fazer com a linguagem, mas sim pelo que permite a linguagem fazer na vida do sujeito. A literatura, como postulam Zinani & Santos (2004, p. 66), “é uma arte, é produto da intuição e é por esse canal que deve ser apreciada. (...) Assim, restringir o estudo da literatura a uma relação de datas, autores e obras é, na melhor das hipóteses, reducionista e entristecedor”. É de vital relevo que as palavras vibrem, que se espraíem pelo corpo, que pulsem nas veias, movendo o sangue, o desejo, os membros, numa experiência de *refletir, sentir*.

Nessa medida, é de muita relevância que a educação literária seja desenvolvida na escola de maneira situada, envolvendo os estudantes no que leem, de modo que isso proporcione a eles uma

oportunidade de (des)aprendizado sobre questões sociais e individuais que exigem respostas, uma vez que nos implicam como seres humanos e cidadãos. Assim, adaptar textos literários para o teatro, como propõe este projeto, constituiria um meio de aproximar os educandos da leitura literária, propiciando que se reposicionem socialmente e que, desse modo, apresentem uma postura ética e responsável em relação às questões subjetivas e sociais com que lidam diariamente e das quais são personagens.

O teatro e a adaptação teatral como tábuas de transformação

Benjamin (1992 *apud* Hutcheon, 2004, p. 2), considerando que todo discurso é inevitavelmente transpassado por outros dizeres, assevera: “storytelling is always the art of repeating stories” (contar 152 histórias é sempre a arte de repetir histórias - tradução nossa). Nessa medida, definimos a adaptação como um processo por meio do qual se (re)interpretam, (re)atualizam discursos outros.

Sanders (2006), por seu turno, postula ser a adaptação uma “prática transposicional”. Ao se adaptar uma obra literária para o cinema, por exemplo, realiza-se uma transposição de um dado gênero a outro, de uma forma, uma estrutura à outra. Isso, segundo a autora, implica adição, expansão, acréscimo, interpolação em relação ao texto base. Assim, o novo texto frequentemente apresenta comentários sobre o original, oferecendo uma revisão do ponto de vista primeiro, dando voz ao que, talvez, tenha sido silenciado, colocado à margem, tratado de modo menos profundo.

Para Hutcheon (2004), caracterizar o processo de adaptação implica defini-lo sob três perspectivas: i) a de uma “entidade formal ou produto”; ii) a de um “processo de criação”; e iii) a de um “processo de recepção”. Consoante a primeira perspectiva – “entidade formal ou produto” –, adaptar um determinado texto é, como já se expôs aqui, uma prática de “transposição”. O sentido, porém, que

esta atividade assume torna-se mais amplo nos pressupostos da autora. Para ela, transpor não significa mudar apenas o *gênero* (um épico a um romance) ou a *forma* (a estrutura propriamente dita) do texto, mas também o *meio* (um poema a um filme), o *contexto* (subentendem-se, em suas palavras, os contextos histórico, social, político, cultural), a *ontologia do real para o ficcional* (o relato histórico ou biográfico a uma narrativa ficcionalizada ou um drama). Essa transposição, todavia, deve ser declarada, haja vista que, conforme Sanders (2006), a adaptação sempre revela sua fonte, o que a diferencia, por exemplo, de outro processo muito parecido, a apropriação, que requer, frequentemente, um maior e mais decisivo distanciamento do texto base.

De acordo com a segunda perspectiva – “processo de criação” –, o ato de adaptar sempre envolve (re)interpretação e, logo, (re) criação. Um adaptador de clássicos da literatura para a linguagem infantil e juvenil, por exemplo, terá de, necessariamente, (re)criar, (re)interpretar o texto base de acordo com o público ao qual destinará a nova obra. Sobre essa ideia de (re)criação, (re)interpretação, afirma Sanders (2006, p. 19) que a adaptação consiste em “[...] reinterpretations of established texts in new generic contexts or perhaps with relocations of an ‘original’ or source text’s cultural and/or temporal setting” (reinterpretações de textos estabelecidos em contextos genéricos novos ou talvez em relocalizações de um conjunto temporal e/ou cultural de fontes de textos ou originais. - tradução nossa).

A terceira perspectiva – “processo de recepção” – identifica o ato de adaptar como uma forma de intertextualidade. Nesse sentido, a adaptação seria recebida, experimentada pelo público como uma memória de outros trabalhos que ressoam como uma “repetição variante”, ou seja, como uma história que é a mesma, mas simultaneamente outra, já que adaptada. A intertextualidade como fenômeno concreto só ocorrerá, porém, na dependência do

conhecimento prévio do público, que, caso contrário, perderá os efeitos de sentido que poderia vivenciar na nova obra se possuísse alguma informação sobre o texto base.

Se, como defende Jouve (2013), a leitura literária nos permite a interiorização do outro, e esse movimento nos desestabiliza, levando-nos a um reposicionamento de quem somos e, por isso, enriquecendo nossas vivências, a adaptação de um texto literário para o teatro, como proposto pelo projeto, radicaliza essa possibilidade de interiorização. Ao encarnar o outro, com tudo o que isso implica, o estudante-leitor-ator, indubitavelmente, tem seu corpo e suas sensações lavrados pelo que a experiência de *outrar-se* acarreta, saindo desestabilizado (modificado?) dessa incorporação da alteridade.

154 Etimologicamente, o termo ‘teatro’ origina-se do grego ‘théatron’, que, por seu turno, deriva do verbo ‘theaomai’ (‘thea’: visão; ‘-tron’: ‘instrumento’), o qual pode ser compreendido como ‘lugar de onde se vê’. O teatro é, assim, a arte do olhar, é uma manifestação artística que nos dá a ver ao outro e, num processo de espelhamento, a nós mesmos. Nessa medida, embora muitos remontem o nascimento do teatro à Grécia Antiga, percebe-se que as manifestações teatrais datam de período muito anterior. Muitas sociedades já o apresentavam como um ritual mágico, destinado a obter o favor dos deuses na caça ou na colheita. O teatro é, desta feita, uma das mais antigas expressões artísticas da história da humanidade, haja vista que sempre houve, no ser humano, o desejo de se comunicar e de *outrar-se*, experimentando olhares-outros – outras formas de conceber e enxergar o mundo e a vida.

A ideia de teatro tal como a temos hoje, isto é, um lugar destinado à encenação/exibição de espetáculos, surge na Grécia Antiga, no século IV a.C. Era nesse espaço que, inicialmente, realizavam-se cerimônias religiosas a Dionísio, o deus do vinho. Para celebrar a colheita das uvas, executava-se música, dançava-se e se apresentava o ditirambo – um hino cantado e performado por um coro fantasiado.

Assim, aos poucos, o teatro passou a ser não só o local físico para onde o público se movia, a fim de assistir às cerimônias religiosas, mas também o espaço onde podiam ser vistas as próprias representações, que foram, com o tempo, adquirindo a forma teatral hoje conhecida, com a introdução de histórias sobre os grandes heróis gregos, dentre outro.

Nessa medida, adaptar um texto literário para o teatro implica uma mudança na perspectiva pela qual os estudantes-leitores-atores olham para o mundo e o concebem. Isso lhes exige um reposicionamento do lugar que ocupam na estrutura social e na vida. Identificando-se com o olhar da alteridade, os educandos podem vivenciar experiências humanas significativas, que os conduzam a assumir uma postura ética frente ao outro, por exemplo, como se propõe neste projeto.

155

Portanto, acreditamos que, fazendo uso de uma atividade tão lúdica, os estudantes se interessem mais por ler as obras literárias, além de incitar os colegas que assistem às dramatizações a lerem-nas também. A dramatização cumpre o papel de levar o educando a experimentar outras vidas por meio do texto literário, tomando, assim, um maior conhecimento sobre si mesmo como indivíduo, sobre a própria condição humana e sobre as múltiplas possibilidades de vivências que, por uma questão cronológica, não podemos experimentar em toda sua plenitude.

Tal atividade exige do estudante um trabalho de pesquisa muito maior, que o conduz a mergulhar no texto e *recriar*, pelo viés teatral, sentidos que se podem construir sobre a obra lida. É um trabalho que exige uma investigação mais ampla do leitor sobre si mesmo (seus conhecimentos de vida, de mundo, de língua), sobre o autor (suas concepções estéticas, culturais, ideológicas) e sobre o contexto (social, político, cultural, artístico) de ambos. Desse modo, o sentido não se encontra no próprio texto, nem no leitor, mas sim no diálogo, na interação entre leitor, texto, autor e contexto.

A dramatização é, pois, uma perspectiva interacional e subjetiva de leitura literária muito enriquecedora. Por isso, pode constituir um recurso didático muito relevante ao trabalho com a literatura em sala de aula. O palco abre espaço para que os educandos, personificando-se outros, possam se enriquecer com essa vivência, passando a compreender aqueles que lhes são diferentes como também humanos e dignos de respeito.

156 Numa perspectiva libertadora de ensino de literatura, claro fica que o teatro não pode ser compreendido apenas como uma atividade de mera fruição estética. Deve ser ele, consoante Boal (2013, p. 18), “[...] um ensaio para a ação na vida real, e não um fim em si mesmo.” Para o dramaturgo, o espetáculo é o começo de uma transformação social necessária, operada, de início, na subjetividade do sujeito; é, nessa perspectiva, uma experiência desconcertante, que exige do ator o abandono do repouso e do equilíbrio, fazendo dessa despedida o começo de uma mudança enriquecedora para sua relação com o outro.

Boal, afinando-se a Paulo Freire, postula, nesse mérito, que o teatro, “[...] em todas as suas formas, busca sempre a transformação da sociedade [...]. É ação em si mesmo, e é a preparação para ações futuras.” (2013, p. 18) Portanto, “Fazer Teatro [...] já é o resultado de uma escolha ética, já significa tomar partido [...]. Tentar transformá-lo em mero entretenimento sem consequências seria desconhecê-lo; transformá-lo em arma de opressão seria traí-lo.” (2013, p. 23)

PALCO

Histórico e objetivos do projeto

O projeto “Literatura e teatro: a leitura do mundo, do corpo e do outro como processo ético-estético na escola” foi formalizado, no âmbito da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Cultura e Extensão do Colégio Pedro II em 2017, como resultado de pequenos outros projetos de mesma natureza realizados em anos anteriores. Conforme

já posto, seu objetivo principal é estimular a formação de leitores na educação básica, por meio do processo de adaptação teatral de textos literários. Dessa forma, buscamos observar de que forma se processa a leitura literária na mente dos estudantes a partir das escolhas semióticas para a montagem do espetáculo: dramaturgia, cenário, figurino, luz, trilha sonora, dentre outros.

Para além desse objetivo mais amplo, o projeto também visa a levar o/as estudantes a: i) perceberem as múltiplas linguagens como construtoras do que somos; ii) estreitarem os laços afetivos e cognitivos com a literatura; iii) alargarem saberes de leitura literária adequados à etapa de formação; iv) experimentarem a dramatização como uma perspectiva de leitura literária; v) viverem experiências de percepção da subjetividade e do próprio corpo; vi) aprenderem a formar seu próprio gosto estético; vii) desenvolverem a capacidade de empatia, construindo valores e atitudes éticas; viii) potencializarem sua autoestima e autonomia.

157

Metodologia de trabalho

Partindo de uma metodologia de trabalho colaborativa, em que todos assumem protagonismo do processo de construção de conhecimento, numa prática de liberdade, o projeto dividiu-se em quatro grandes módulos, distribuídos pelo ano letivo de 2024: 1) *Integração e jogos teatrais*, em que se buscou trabalhar com diferentes jogos teatrais (SPOLIN, 2014) e textos literários para integrar o grupo, desenvolvendo a percepção da importância da coletividade para o teatro; 2) *Voz, movimento e tempo-ritmo*, em que se propôs um trabalho com o corpo em perspectiva integrada, compreendendo como o que se diz num texto literário pode ser performado esteticamente pelos movimentos e pela voz; 3) *A construção da personagem*, em que nos debruçamos sobre o estudo das personagens de diferentes textos literários, investigando-se sua composição ético-estética, em distintas camadas, a fim de lhes dar vida; 4) *Prática*

de montagem teatral, em que os estudantes escolheram um tema com que se identificavam e, a partir dos aprendizados consolidados nas outras etapas, produziram uma dramaturgia para ser montada e apresentada ao público como culminância do processo.

158 No que respeita à formação do grupo, nesta edição do projeto contamos com dez estudantes. Dentre esses dez, havia três bolsistas de Iniciação Artística e Cultural e dois orientandos voluntários. Estes quatro, além de participarem dos encontros com o grupo maior, participavam também de reuniões semanais de orientação e planejamento. Nessas reuniões, elaborávamos coletivamente as atividades, além de realizarmos diferentes leituras teóricas, como dos livros *Jogos Teatrais*, de Viola Spolin, e *A construção da personagem*, de Constantin Stanislavski; do documentário *Jogo de Cena* (2007), de Eduardo Coutinho; e dos filmes *Luzes da cidade* (1931) e *O Grande Ditador* (1940), de Charles Chaplin, e *The Wizard of Oz* (1939), de Victor Fleming. Somado a esses recursos teóricos, também lemos textos diversos sobre as origens do teatro e do gênero dramático, além de entrevistas de artistas consagrados, como Fernanda Montenegro, Lázaro Ramos, Andréa Beltrão e Fernanda Torres.

A seleção dos textos que compuseram os três primeiros módulos do projeto também foi realizada nessas reuniões de orientação. Assim, destacam-se, entre os principais textos literários lidos e trabalhados em grupo, a canção *Smile* (1936), de Charlie Chaplin; o poema “José” (1942), de Carlos Drummond de Andrade; trechos do romance *O avesso da pele* (2020), de Jeferson Tenório; *Perdoa-me por me traíres* (1957), de Nelson Rodrigues; e *Tom na Fazenda* (2017), de Michel Marc Bouchard.

A título de ilustração de como ocorriam os encontros, todos com cerca de duas horas de duração, tomemos como referência os dois encontros inspirados no poema *José*, de Carlos Drummond de Andrade. A atividade tinha por objetivo trabalhar com os estudantes noções básicas de voz e movimento-ritmo, além da construção de

uma personagem dramática a partir do poema. Na primeira parte, foram realizados jogos de integração, como um jogo de peteca com contagem coletiva, sem a deixar cair; o jogo dos espelhos, em dupla, para desenvolver a concentração e a percepção do outro em cena; e o jogo da condução, em que, em duplas, um conduzia o outro pelo espaço a partir de diferentes códigos, como tocar no ombro esquerdo para virar para a esquerda, tocar no centro da cabeça para frear ou tocar no meio das costas para seguir em frente. Aquecimento e integração feitos, foram realizados, em seguida, exercícios de voz, para desenvolver a capacidade de projetar a voz no espaço, fortalecer o diafragma e compreender a importância da enunciação adequada de cada palavra/frase, conforme a intenção das personagens. Esse trabalho de voz foi coordenado, também, com os movimentos possíveis do corpo de acordo com a semântica/intencionalidade de cada enunciação.

159

Após essas duas primeiras etapas, sentamo-nos em círculo, no chão do espaço, e lemos o poema de Drummond. Antes, porém, a partir da perspectiva dos protocolos e estratégias de de leitura (CHARTIER, 2001; KLEIMAN, 2016), buscamos ativar os conhecimentos de mundo e enciclopédicos dos estudantes a respeito da poética de Carlos Drummond de Andrade e do contexto sociodiscursivo de produção/publicação do poema. Depois disso, produzimos hipóteses de leitura a partir do título, por meio do conhecimento lexical e cultural do grupo. Somente após esse momento, demos início à leitura do texto em voz alta. Terminada a leitura, abrimos para impressões gerais dos estudantes-leitores acerca do poema. Em seguida, retomamos cada estrofe, reconhecendo sua composição estética (escolhas lexicais, ritmo, rimas, figuras de linguagem) em consonância com a intenção ética do poeta frente ao contexto histórico em que vivia no momento de publicação do livro, 1942.

Produzida uma leitura coletiva do poema, propusemos a construção de uma cena. Quem seria José entre nós, no mundo

contemporâneo? Seria alguém ainda emparedado pela guerra e por ideologias totalitárias, conforme a leitura que o grupo fizera? Ou poderia ser qualquer pessoa sem esperança, sem perspectiva de vida? José poderia ser um trabalhador que perdeu o emprego e está voltando para casa, na periferia do Rio de Janeiro, pensando no que fazer para sustentar sua família? Calcando-nos no que orienta Stanislavski (2022) sobre a construção da personagem, buscamos compreender sua trajetória: De onde esse personagem parte quando entra em cena? Qual é seu objetivo? O que fará para atingir seus objetivos na cena? Como ele anda? Como fala? Quais são as ações físicas que o caracterizam? Assim, criamos algumas circunstâncias e as misturamos em um pequeno saco. Cada estudante, em silêncio, deveria pegar uma dessas circunstâncias e tentar criar uma pequena
 160 cena, sem palavras, apenas como o movimento e a intenção emocional, de forma que o restante do grupo tentasse descobrir o perfil do personagem. Dentre as circunstâncias, destacam-se:

Alguém de 60 anos que acabou de terminar o namoro.

Alguém de 40 anos que acabou de sair do funeral da mãe.

Adolescente que acabou de ser assaltado (perdeu o celular).

Cônjuge que ficou noivo recentemente e perdeu a aliança.

Jogador de futebol que fez um gol contra, levando o time perder a final de um campeonato importante.

Como esse jogo aparentemente simples, buscou-se aproximar o estudante da voz de “José”, personagem do poema de Drummond, compreendendo, pela formação estética do texto, o *ethos* do personagem. Como nos ensina Silva (2011), é esse o movimento de leitura crítica, em que o leitor parte da *constatação/fruição* do que leu e compreendeu denotativamente, passando pelo *cotejo* com outras leituras que há em si e por uma reflexão mais simbólica, para, enfim, desaguar na prática de *transformação/criação* do que leu em outros objetos discursivos, como uma cena, por exemplo. O leitor passaria, assim, do *ser-objeto* para o *ser-sujeito*, uma vez que foi

capaz de protagonizar o processo de construção de sentidos de uma leitura literária.

Depois dessa etapa do jogo, propomos ao grupo a realização de uma cena coletiva em que o poema inteiro fosse dramatizado. Desse modo, formaram-se dois subgrupos: um, representando o personagem José, e o outro, a voz que o interpela no poema. Com movimentos precisos em *staccato* e respeito ao ritmo do texto, o grupo que interpretou o eu lírico caminhava como se marchasse em direção ao grupo que representava José, o qual, por sua vez, conforme o movimento do outro, ia encolhendo o corpo e se apequenando no espaço, em posição fetal, como se não soubesse o que fazer, para onde ir. Assim, vivendo no corpo, na voz, nos movimentos e nas sensações o que dizia o poema, os estudantes puderam experimentar a leitura literária por meio de um caminho mais subjetivo, o qual exigiu deles um aprofundamento maior em si e no texto como um objeto ético-estético.

161

A criação e a montagem do espetáculo *Ser ou não ser*

O grupo que formou o projeto no ano de 2024 tinha como marca principal a diversidade em amplo sentido: racial, de gênero, de classe, de sexualidade, de necessidades específicas e/ou algum tipo de deficiência. Isso foi determinante para que nossos protocolos tradicionais fossem alterados. Nos anos anteriores, todos os espetáculos inspiraram-se ou em obras literárias completas, ou em uma costura de textos. Neste, os estudantes, tomando o conhecido solilóquio de Hamlet como ponto de partida, propuseram um tema de ordem mais filosófica e existencial: “Ser ou não ser”. Desse modo, o objetivo do espetáculo seria um mergulho na subjetividade de cada um por meio de uma personagem alegórica. Surgiu, assim, a ideia de uma peça que também mergulhasse nos rudimentos do próprio teatro. O espetáculo contaria a história de um diretor à procura de atores e atrizes para compor uma peça com temática circense, mas o

encenador teria dificuldades de encontrar bons artistas, já que todos exerceriam muito mal o papel a que se propunham. A partir da exposição da vulnerabilidade de cada um, a peça provocaria uma reflexão sobre as falhas dos seres humanos e o processo de compreensão de quem somos, de forma a valorizar o que temos de positivo.

Movidos, então, por esse desejo, propusemos ao grupo que, antes da escrita da dramaturgia, escrevêssemos sobre nós mesmos, num movimento de escrevivência (Evaristo, 2009). Os participantes produziram pequenas autoficções em que sublinhavam o que julgavam de mais relevante sobre si. Textos prontos, demos início a uma leitura coletiva das produções, destacando o que considerávamos mais interessante. A partir disso, foram surgindo as personagens. A partir do texto autobiográfico, definimos, em comum acordo, cada estudante com uma palavra-chave e buscamos associá-la a algum personagem circense, o qual, por sua vez, seria indiciado por algum item de figurino ou de cena, conforme a tabela abaixo:

162

PALAVRA-CHAVE	PERSONAGEM	ITEM CÊNICO
Arrogância	Diretor	Óculos e echarpe
Doçura	Assistente de Direção	Figurino romântico
Tristeza	Palhaço	Nariz e chapéu
Insegurança	Equilibrista	Corda
Presunção	Atirador de facas	Máscara e facas
Afronta	Assistente do atirador	Peruca loira
Indecisão	Malabarista	Bolinhas para malabares
Ilusão	Ilusionista	Pêndulo
Realidade	Espelho do ilusionista	Capa

O diretor da peça, com a ajuda da assistente, receberia todas essas personagens para uma audição. O palhaço, por exemplo, se proporia a fazer a plateia rir, mas, escondendo uma tristeza funda

sob o nariz, não conseguiria promover qualquer tipo de graça. A equilibrista, por seu turno, tentando mostrar-se muito segura de si, não conseguiria manter o equilíbrio na corda-bamba. A malabarista, por sua vez, não conseguiria se decidir pelos mil interesses que tinha, atrapalhando-se na ação de coordenar o movimento das bolinhas. Todas as personagens, portanto, tentariam esconder algum tipo de vulnerabilidade, colocando sua subjetividade em exposição e discussão, no contraponto com a figura do diretor, que, totalitário e impaciente, não reconheceria o valor de ninguém. Por fim, com a ajuda de sua assistente, também seu contraponto cênico, já que doce e paciente, o encenador levaria os atores e atrizes a reconhecer seu verdadeiro eu e seus talentos, culminando na preparação para o espetáculo. Por razões éticas, não podemos expor aqui fotografias dos estudantes, mas, pela arte de divulgação da peça, feita por uma das estudantes, temos um pouco a noção de como cada personagem se compunha esteticamente:

163



A dramaturgia dividiu-se, então, em três movimentos. No *Prólogo*, executa-se a canção “Na carreira”, de Chico Buarque e Edu

164 Lobo, e uma sala de ensaio, bagunçada, é desvelada ao público: o diretor entra, junto com a assistente, com uma prancheta na mão, à procura de nomes para compor o espetáculo; os demais personagens surgem, maravilhados com os elementos cênicos (objetos, figurinos, acessórios), e andam pelo palco, investindo em ações físicas que mostrem ao público o que cada um simboliza; o diretor, irritado, bate na prancheta e a canção silencia; as personagens viram estátuas, e o encenador declama o famoso solilóquio de *Hamlet*; os atores e atrizes saem do palco, enquanto o diretor e a assistente arrumam tudo para o começo dos testes. A segunda parte do espetáculo, *O Palco*, é composta pelos solos das personagens, que entram se propondo a uma ação de sucesso, mas falham, o que leva o diretor a ridicularizá-las. A terceira parte, *O Epílogo*, constitui o momento em que os artistas são reunidos na sala para o resultado das audições: o diretor, intolerante, reprova todos, mas a assistente o lembra de que não havia mais candidatos e que, portanto, seria interessante descobrir em cada um o que tinham de melhor. Irritado, mas convencido, o diretor aceita a ideia da assistente, que faz o movimento de levar cada um a descobrir seu “eu talentoso”, ou até mesmo entender o “talento” de suas falhas. Inicia-se, assim, a preparação para o espetáculo, que se encerra como começou, tendo como música de fundo “Na carreira”, que trata da vida e dos desafios de quem a se propõe a fazer arte.

A pretexto de ilustração, refletimos sobre a Cena 1 - “Uma palhaçada”. De um lado, o Diretor - figura impaciente e arrogante -; do outro, o Palhaço, cujo principal objetivo é conseguir fazer os outros rirem. Ao perceber sua incapacidade para o humor, a personagem tira o chapéu e o nariz (índices daquilo que gostaria de ser) e se volta para seu interior, fazendo seu próprio solilóquio para a plateia. A reflexão aí não é apenas da personagem, mas também do estudante que o interpreta a respeito de sua própria vida. A construção estética do Palhaço é, logo, uma forma de o educando se conectar com sua subjetividade e refletir um pouco acerca de quem é como ser humano.

Sublinhando a cena, ainda há a escolha da canção “Valsa dos Clowns”, de Chico Buarque e Edu Lobo: “Em toda canção/ O palhaço é um charlatão/ Esparrama tanta gargalhada da boca pra fora/ Dizem que seu coração pintado/ Toda tarde de domingo chora”¹. O diálogo entre a canção e os demais elementos da cena pontuam a *persona* do Palhaço: alguém que tenta fazer sorrir, apesar da melancolia escondida sob o nariz vermelho. Na parte final do espetáculo, após a reflexão em grupo e com a ajuda da Assistente, a personagem compreende que sua graça está na própria melancolia, já que, muitas vezes, o perfil macambúzio do Palhaço pode gerar humor.

Como se observa, portanto, a dramaturgia é toda costurada pelos ecos dos textos literários lidos durante o projeto, mas apresenta a marca principal do grupo: o desejo de autoria - não só do texto dramático, mas da própria narrativa de cada um. *The Wizard of Oz* (1939), por exemplo, foi uma referência importante para a construção de cada personagem, do mesmo modo que os filmes de Charlie Chaplin, assim como o poema “José”, de Drummond, a canção “Smile”, também de Chaplin, e trechos do livro *O avesso da pele*, que trata das vulnerabilidades de um professor de literatura negro em meio ao racismo estrutural. A peça dentro da peça, num movimento metalinguístico, por sua vez, leva o público a pensar sobre o próprio papel da arte como um terreno estético de reelaboração ética de quem somos. Ao assumir *personas* alegóricas que nascem de suas próprias autoficções, os estudantes, para além da coragem de subir ao palco, empreendem a ação corajosa de mergulharem em quem são, expondo suas vulnerabilidades e levando a plateia ao riso. Esse riso, por sua vez, é transformador, porque, por um processo de identificação, conduz os espectadores a também rirem de si, reconhecendo suas fraquezas. A arte cumpre, assim, o papel

¹BUARQUE, C. & LOBO, E. Valsa dos Clowns. In: O Grande Circo Místico (1983).

de acender fagulhas de reflexão, propondo uma reelaboração ética de quem somos, de nossas subjetividades.

O espetáculo foi apresentado ao público (comunidade escolar, responsáveis, familiares, amigos) no Teatro Alcione Araújo, da Biblioteca Parque Estadual, em parceria com a Secretaria Estadual de Cultura do Rio de Janeiro. Após a apresentação, realizamos uma roda de conversa em que os espectadores puderam colocar suas impressões e também fazer perguntas aos estudantes, promovendo uma rica reflexão sobre todo o processo de construção do projeto e do legado que deixaria para os participantes não apenas como leitores e artistas, mas também como seres humanos.

EPÍLOGO

166 Apesar de, nesta edição do projeto “Literatura e teatro: a leitura do mundo, do corpo e do outro como processo ético-estético na escola”, não termos realizado a adaptação de uma obra literária inteira - como ocorreu, por exemplo, em 2017 e 2020, quando recriamos, respectivamente, as obras *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, e *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga -, podemos perceber que o trabalho com os textos literários em diálogo com os jogos teatrais acabou por reverberar na montagem do espetáculo “Ser ou não ser”. Tornando-se sujeitos da produção de seus saberes, numa educação como prática da liberdade, os estudantes produziram uma dramaturgia autoral, que serviu de palco à corajosa reelaboração de suas subjetividades.

Não é possível dimensionar, do ponto de vista quantitativo, de que forma o trabalho com a literatura e o teatro colaborou para o progresso dos participantes como leitores literários, mas o espetáculo aponta para uma grande maturidade ético-estética do grupo. A compreensão do solilóquio de *Hamlet* e sua adoção como mote da peça já mostra o entendimento de um texto denso, que nos interroga em nossa existência, convocando-nos ao questionamento radical de quem somos. É esse solilóquio o portal para a produção de uma

dramaturgia-palco das vulnerabilidades de cada um, semiotizadas por meio de personagens circenses em fratura exposta de si.

O projeto conseguiu conjugar, assim, literatura e teatro, movendo-se na busca por uma interface que estimulou o protagonismo dos estudantes como leitores e produtores de texto. Ainda que não diretamente presentes na dramaturgia final, os textos literários trabalhados ao longo do ano letivo ressoaram na construção estética da peça apresentada. O “sorrir para mentir a sua dor”, da canção “Smile”, o emparelamento do indivíduo fracassado diante do mundo, de “José”, por exemplo, além de textos de outra natureza, como o filme *The Wizard of Oz* e o documentário *Jogo de Cena*, pavimentaram a ‘estrada de tijolos amarelos’ que levou cada estudante a se redescobrir por meio da personagem criada. Assim, a adaptação teatral de obras literárias (ou outras obras artísticas, no caso específico deste espetáculo) configurou-se como um processo de leitura subjetiva que permitiu não apenas verificar o progresso dos estudantes como leitores, mas também como seres humanos conscientes de si num exercício de *outrar-se* no palco.

167

Todo este percurso, no entanto, não foi coroado apenas de êxito, como possa parecer. Houve - e ainda há - muitos desafios de ordem estrutural e econômica para que um projeto como este possa ocorrer numa escola pública com muitas demandas por melhoria. Ademais, há também o desafio pessoal de cada estudante de enfrentar-se nesse processo ético-estético de autoconhecimento por meio do teatro e da literatura. Há, na mesma via, a dificuldade de fazer uma atividade como essa caber no modelo de escola que ainda temos hoje, espremido em calendários apertados de avaliações e empilhamento de conteúdos. Mas há, porém, na mesma medida, uma aposta funda e musculosa na arte como um terreno poderoso de transformação de quem nós somos.

Evoé!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BELLI, V. **O livro comestível**: a urgência de uma política social para a leitura escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.
- BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: C. Naify, 2013.
- CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. In: **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- HUTCHEON, L. **A theory of Adaptation**. New York: Routledge, 2006.
- JOUBE, V. **A leitura**. Trad. de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2003.
- 168 JOUBE, V. A literatura como retorno a si. In: Rouxel, A; LANGLADE, G. e REZENDE, N. L. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. São Paulo: Pontes Editores, 2016.
- LISPECTOR, C. **Para não esquecer**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- POUND, E.. **A arte da poesia** – ensaios escolhidos. Trad. Heloísa de Lima Dantas e José Paulo Paes. 2ed. São Paulo: Cultrix, 1988.
- SANDERS, J.. **Adaptation and Appropriation**. Abingdon: Routledge, 2006.
- SILVA, T. E. **Leitura e realidade brasileira**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2011.
- SPOLIN, V. **Jogos Teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- STANISLAVSKI, C. **A construção da personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- ZINANI, C. J. S. & SANTOS, S. R. P. Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino da Literatura. In: COSSON, Rildo & PAULINO, Graça (Org.). **Leitura literária**: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

Expectativa e frustração em “a cartomante”: uma experiência sobre as atmosferas literárias machadianas em sala de aula

Wagner Trindade

Considerações iniciais

Quando se elabora a proposta de estudar qualquer obra de Machado de Assis, o primeiro grande obstáculo que se verifica é a extensa e variada fortuna crítica, constituída por anos, décadas e séculos de relevantes análises e significativos resultados que, sem sombra de dúvidas, ajudaram a içar o nome de Machado ao topo dos cânones literários brasileiros. Romances, contos, crônicas, todo o legado artístico do Bruxo do Cosme Velho já recebeu inúmeras perspectivas analíticas, pinçadas sob variados pontos de vista.

169

O conto *A cartomante*, base da análise proposta, não foge a essa regra. Artigos, análises e teses já foram apresentados oferecendo uma complexa anatomia desta importante obra machadiana. Em grande parte dos trabalhos, observa-se a presença do caráter trágico do conto, um dos únicos que apresenta esse viés no conjunto de textos de Machado, associado ao elemento irônico que povoa o universo do escritor.

Não se pode negar a existência de tais situações, tampouco a validade das investidas teóricas propostas por esses diversos estudos. No entanto, para além da consagrada e aclamada construção dos personagens, do fecundo espírito criador para o desenvolvimento dos enredos e do mordaz senso de humor para potencializar a acidez

de sua ironia, há um ponto de vista acerca da construção literária de Machado que ainda não se mostrou objeto de análise e sobre o qual se pretende dedicar as linhas deste trabalho: o aproveitamento do momento social do público leitor de seu tempo para a elaboração de suas obras. Em outras palavras, observa-se que o autor de Dom Casmurro produzia seus textos, sobretudo os contos e crônicas, que são narrativas mais instantâneas e periódicas, levando em conta o ambiente vivido pela sociedade leitora de seu tempo e se aproveitava dessas condições para produzir efeitos específicos de leitura. Tais condições, evidentemente, se perderam nos tempos atuais. No entanto, é possível desenvolver tentativas de reprodução, por meio de experiências de leituras coletivas, em espaços e contextos especificamente planejados, no intuito de observar os efeitos dos referidos recursos machadianos sobre a leitura.

170

Alguns trabalhos voltados à recepção dos textos de Machado de Assis já principiaram essa tarefa analítica. Dentre vários importantes trabalhos, merece destaque o estudo de Hélio de Seixas Guimarães, que analisou de maneira muito detalhada a circulação dos romances machadianos pela sociedade do século XIX e que resultou num importante livro para se pesquisar acerca do público leitor de Machado.

Este breve estudo enfocará, no entanto, apenas um conto dentre os vários produzidos pelo autor. Contos não aparecem nos compêndios que analisam a recepção das obras de Machado. Talvez pela grande quantidade deles, talvez pela grandeza dos romances, os contos ficam de fora de análises mais extensas sobre os efeitos da leitura no público leitor.

Ainda assim, não é exatamente a proposta desse trabalho a análise acerca da recepção do conto. A ideia é um pouco mais complexa. A pretensão é observar, recuperando a textualidade do conto, como a inserção intencional de certos elementos no enredo de *A cartomante* produziram uma ambiência que buscou gerar uma

expectativa romântica no conto. O foco será analisar esse aspecto “atmosférico” do texto machadiano, levando em conta a observação das materialidades apresentadas pelo texto e os efeitos da leitura do conto nos leitores. Para tanto, além da devida análise das partes constitutivas do conto, serão observados aspectos importantes do estudo acerca da atmosfera na literatura, proposto pelo teórico alemão Hans Ulrich Gumbrecht e em consonância com pesquisas de autores como Inês Gil e Heidrun Krieger Olinto que, seguindo na mesma direção, refletem sobre os efeitos da materialidade nas obras de arte.

A cartomante e o horizonte dos contos machadianos

O conto *A cartomante*, integrante da coletânea intitulada *Várias histórias* (1896), é um dos mais de 200 contos escritos por Machado de Assis em sua aclamada carreira literária. Pertence à chamada fase de “maturidade” do escritor, datada a partir de 1880, com a publicação do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Nesse momento de sua produção literária, Machado consolida uma série de aspectos de composição e temas que fizeram parte de sua carreira de maneira definitiva.

171

Diferente dos romances, que já foram amplamente analisados por diversos críticos, os contos não receberam o mesmo tratamento. Em geral, os estudiosos que se debruçaram sobre a vasta quantidade de histórias, usaram-nas parcialmente ou não se interessaram em observar os traços de continuidade das construções narrativas produzidas por Machado de Assis. Dessa maneira, assim como no caso dos romances, optaram por consolidar o esquema das fases do autor, considerando 1880 como o momento de transformação dos “Machados” e, assim, perdendo a oportunidade de construir um sistema literário independente para os contos.

Observando especificamente o caso dos contos, é relevante a observação de que, diferente do panorama dos romances, em que é nítida a transformação no estilo de construção da narrativa e dos

enredos, Machado de Assis parece oferecer uma continuidade menos polarizada de sua produção de contos. Em outras palavras, aqueles dois escritores, a saber, o “Machadinho” e o “Machado”, ressaltados por Augusto Meyer em seu célebre estudo de 1958, que produziram romances profundamente distintos em duas fases diferentes, parecem dar lugar a um Machado contista único. Essa afirmação não exclui a evidente evolução pela qual o escritor passa, movimento natural de aprimoramento de suas técnicas de composição. O que se percebe, com a análise dos contos dos vários momentos da carreira de Machado, é que ele mantém uma certa continuidade temática. Os assuntos centrais que permeiam os contos machadianos aparecem nos diversos momentos da historiografia literária do autor. Não se trata, portanto, de um processo de amadurecimento, mas de um aperfeiçoamento das técnicas narrativas com a permanência dos temas que nortearam a trajetória do escritor.

No que diz respeito aos contos, podemos elencar um certo conjunto de temas que se destacam no universo machadiano, de acordo com estudos de teóricos como Antônio Candido, Alfredo Bosi e Djalma Cavalcante. A postura pessimista diante da humanidade; a busca da perfeição artística; a análise dos homens sob uma pretensa psicologia universal; a loucura; e a infidelidade, com o entendimento do sentido do ato. Todos esses temas se encontram em contos de momentos distintos da carreira de Machado, o que demonstra que não há uma ruptura de estilo ou temática, apenas um lógico aperfeiçoamento de técnicas de composição. Para esclarecer melhor esse ponto, Eduardo França observa que

Em alguns momentos, inclusive, ao compararmos os diferentes modos como o jovem e o maduro Machado tratam do mesmo tema, acabamos evidenciando como, com o passar dos anos, ele foi capaz de se aprimorar, até que a partir da década de oitenta encontrou a forma ideal para tratar os temas que desde o início estão presentes em seus contos. (FRANÇA, 2008, p. 14)

No caso de *A cartomante*, o último tema elencado é explorado pelo escritor. Logo de início, o narrador apresenta o triângulo amoroso sobre o qual todo enredo do conto vai circular. Entre as ações narradas, diversos serão os momentos de reflexão dos personagens, sobretudo o amante Camilo, no sentido de entender a traição e suas consequências. O próprio narrador oferece ao leitor *flashbacks* que ilustram os desdobramentos que culminaram na traição de Rita e na formação do triângulo composto pela esposa, Camilo e Vilela, o marido enganado. No que diz respeito à traição e ao triângulo amoroso, o mais notável na construção do enredo do conto é que, mesmo com a certeza da relação de infidelidade marcada desde o princípio da narrativa, Machado consegue escamotear o previsível e infeliz desfecho com a inserção de todo um “clima” de romantismo, de *happy end*, marcado por uma atmosfera lírica. A intenção, partindo desse pressuposto, é analisar as condições que permitiram ao autor a construção desse ambiente em sua narrativa e os efeitos dessa estratégia no leitor. O objeto desta análise são experiências literárias coletivas, desenvolvidas no âmbito da sala de aula, que envolveram a leitura do conto analisado em um contexto estrategicamente organizado para o aproveitamento de conhecimentos prévios dos alunos.

173

A teoria do *Stimmung* – literatura, atmosferas, afetos.

Durante as aulas ministradas no segundo semestre de 2015, da disciplina de Literatura Brasileira II em uma faculdade privada, foi proposta aos estudantes a leitura de *A cartomante*. Como se tratava de estudantes universitários com pouca experiência de leitura no nível médio de ensino, e a atividade não havia sido anunciada previamente, não eram muitos os que já tinham se debruçado sobre o conto machadiano. Até por isso mesmo, os resultados da leitura se apresentaram com um certo nível de consenso entre os alunos. Todos tinham passado, muito recentemente, por cerca de 5 semanas

de estudos, análises e obras do Romantismo brasileiro. Alencares, Macedos, Azevedos e Castros Alves povoaram a imaginação desses estudantes, simulando um certo momento romântico em pleno século XXI. Ao se concluir a leitura do conto, realizada de maneira coletiva e mediada pelo professor, no espaço da sala de aula, não foram poucos os comentários a respeito das impressões de leitura. Uma das alunas, de imediato, exclamou: “Puxa, professor, não gostei do final desse conto! Não tem lógica o Camilo ter morrido, estava tudo tão favorável para ele na história!”. Um outro estudante, um pouco menos exaltado e ainda em estado de assimilação do desfecho do conto, pontuou: “Machado nos enganou direitinho. Coloriu a história com um monte de elementos românticos e depois cortou a seco nossas expectativas”. Em geral, após a morte de Camilo, a expressão geral da turma era de surpresa com o desfecho. “Acabou?”, perguntaram vários alunos, demonstrando que a quase totalidade esperava um prosseguimento da história, com uma expectativa de final feliz pairando no ar e circulando pelas paredes da sala de aula.

Anos depois, entre 2022 e 2023, na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, a mesma experiência foi desenvolvida, voltada agora para estudantes do segundo ano do ensino médio do Colégio Pedro II, *campus* Niterói. Com uma experiência um pouco maior de leitura, em razão da frequente adoção de obras literárias, por parte da instituição, durante o ciclo de escolarização, a ideia era observar se os efeitos de surpresa e frustração se repetiriam no contexto de alunos mais jovens. As condições, tais como na experiência universitária, foram relativamente repetidas, visto que a educação básica não dispunha do mesmo tempo de preparação prévia com a literatura romântica. Ainda assim, o momento de leitura (introdução ao estudo do realismo imediatamente após o período de análise do romantismo) foi preservado sob os mesmos parâmetros para observação. Isto é, leitura coletiva, sem anúncio prévio da atividade, mediada pelo professor. O resultado, após a leitura das

últimas frases do conto, se mostrou muito semelhante. Um pouco mais tímidos nas manifestações, em função da idade e, talvez, de um nível mais acentuado de dispersão, comum a estudantes deste nível de escolaridade, a sucessão de reações se deu com certa similaridade ao que se experimentou no ambiente universitário. O movimento de virar a página à procura de continuação para a narrativa, seguido do olhar espantado em direção ao professor e a previsível pergunta de “Acabou?” acompanharam um sentimento de frustração em relação ao desfecho da história de Camilo e Rita. “Não é possível, eu tinha a certeza de que eles [Camilo e Rita] terminariam juntos!”, exclamou uma estudante, nitidamente contrariada com o desfecho. Um outro estudante, comparando o conto com o romance *A moreninha*, lido meses antes para o período de estudo do romantismo, afirmou: “Esse final não combina com o que a gente leu antes. Pensei logo no final da Carolina e do Augusto. Esse fim não tem nada de romântico.” Todas as demais manifestações seguiram a tendência de desapontamento com o final, pelo corte abrupto observado na narrativa e, principalmente, pela contraexpectativa de um desfecho tão trágico.

175

Os exemplos apresentados com os relatos dessa experiência literária levaram a uma reflexão acerca das frustrações reveladas pós-leitura. Pareceu muito claro que os estudantes foram envolvidos por uma certa “atmosfera romântica”, oferecida pelo narrador para conduzir os leitores ao engano, bem ao gosto machadiano e, posteriormente, a uma condição aporética. A partir desses resultados, urge pontuar a teoria que gira em torno de termos como “ambiente”, “atmosfera”, “clima”, “ambiência”, já mencionados nesse estudo, mas ainda não explicitados devidamente.

Os referidos vocábulos, muito antes de fazerem parte de um sistema teórico-literário, já eram utilizados por leitores e falantes usuais de uma língua para tentar esclarecer certos elementos perceptíveis em um texto, imagem ou situação, embora não disponíveis à observação no plano do texto. Nesse sentido, a teoria proposta por

Hans Ulrich Gumbrecht se mostra de relevante importância, pois procura nomear, com o devido apuro conceitual, elementos que já existem e que já são observáveis na perspectiva dos estudos literários.

Para Gumbrecht, o estudo de obras literárias a partir da análise de sua atmosfera (tradução mais próxima do termo alemão *Stimmung* abre uma nova perspectiva teórica para os estudos literários, que se encontram em crise desde a segunda metade do século XX em razão da multiplicidade de metodologias de análise dos textos. Para o teórico alemão, “a norma passou a ser a mudança quase compassada dos pressupostos básicos acerca da interpretação literária” (Gumbrecht, 2014, p. 09). No entanto, após essa explosão de teorias e metodologias, o final do século passado não vislumbrou nenhuma grande corrente de pensamento que impulsionasse novos rumos para a crítica literária. Dessa maneira, abriu-se espaço para a possibilidade de novas investidas analíticas no campo dos estudos de literatura.

Gumbrecht entende que a interpretação de uma obra literária ultrapassa as circunscrições do texto, pois o leitor recebe influxos que estão em seu meio e que interagem com o que se lê, produzindo um efeito extralinguístico. Dessa forma, assinala que

Ler com a atenção voltada para o *Stimmung* sempre significa prestar atenção à dimensão textual das formas que nos envolvem, que envolvem nossos corpos, enquanto realidade física – algo que consegue catalisar sensações interiores sem que questões de representação estejam necessariamente envolvidas. (GUMBRECHT, 2014, p. 14)

Para o teórico alemão, o próprio sentido da palavra *Stimmung* já contribui para o estabelecimento das relações entre o texto literário e a sua ambiência. Derivada dos termos *Stimme* e *stimmen*, apresentam um sentido de voz, potência vocal, e afinação de instrumentos, o termo já se associa a elementos de materialidade que contribuem para o entendimento dessa realidade supra textual.

Seguindo a mesma linha conceitual de Gumbrecht no que diz respeito às relações entre o texto e o meio e seus efeitos no leitor, Inês Gil oferece uma descrição interessante à noção de atmosfera que, para ela “é um sistema de forças que permite aos elementos do mundo de se conhecer e de reconhecer a natureza do seu estado. A atmosfera manifesta-se como um fenômeno sensível ou afetivo e rege as relações do homem com o seu meio.” (Gil, 2005, p. 141)

Segundo a autora, o caráter afetivo da atmosfera, motivo pelo qual o termo serviu de tradução mais próxima para *Stimmung*, permite que se expanda esse conceito, quase que de maneira sinônima, para as noções de clima e ambiente, como se se derivassem dessa noção de atmosfera. Para ela, há diferenças no sentido de tais termos, ainda que denotem distinções sutis. O clima seria, dos três conceitos, o mais geral, pois sua presença se mostra de forma “explícita” e “fundamental”, regendo os influxos entre o texto e o leitor, bem como a relação deste com o seu meio. O ambiente, embora se enquadre também nessa generalidade, se mostra secundário, pois pode ou não estar presente na conexão entre texto, leitor e meio. Sua presença não é indispensável. Para Gil, a atmosfera seria o elemento mais específico, pois

177

(...) assemelha-se a um sistema de forças, sensíveis ou afetivas, resultando de um campo energético, que circula num contexto determinado a partir de um corpo ou de uma situação precisa. Neste sentido, a atmosfera tem intensidades variadas e tende em formar-se sem produzir necessariamente representações. (GIL, 2005, p. 142)

As formulações conceituais de Inês Gil são produzidas para atender a uma demanda relacionada às representações fílmicas, mas podem perfeitamente ser aplicadas à perspectiva dos estudos literários. Nesse sentido, compreende-se que o estabelecimento da atmosfera leva em consideração, de modo fundamental, sob o ponto de vista da literatura, a dimensão interativa do leitor com o texto

literário. É essa troca de potências que permite o surgimento desse campo energético referido por Gil.

Gumbrecht e Gil caminham na mesma direção quando demonstram a existência de uma atmosfera que envolve o leitor no ato de sua experiência de leitura. Para o teórico alemão, essa experiência se mostra “rara” e “subjetiva”, um exercício individual de alteridade. E é exatamente esse movimento mais íntimo, mais subjetivo, na contramão de uma cientificidade objetiva que se mostra como o desafio central dos estudos literários na atualidade. Para Gumbrecht, “concentrar-se nas atmosferas e nos ambientes permite aos estudos literários reclamar a vitalidade e a proximidade estética que, em grande parte desapareceram” (Gumbrecht, 2014, p. 23).

178 No caso específico dos efeitos da leitura nos alunos que participaram da atividade, foi possível observar que, antes de uma experiência teórica, eles foram introduzidos a uma experiência estética e afetiva a partir da leitura do conto. As reações ao desfecho do conto demonstram que suas interpretações ultrapassaram – e muito! – o campo da mera decodificação do enredo. Sem a dimensão exata dessa experiência, conseguiram presentificar o espaço do conto por meio do *Stimmung* gerado pela interação com a leitura. Sob o ponto de vista teórico, a inovação de Gumbrecht se dá exatamente por essa consciência da mobilidade de sentido que envolve a literatura. Para ele,

Ler em busca de *Stimmung* não pode significar “decifrar” atmosferas e ambientes, pois estes não têm significação fixa. Da mesma maneira, tal leitura não implicará reconstruir ou analisar a sua gênese histórica ou cultural. O que importa, sim, é descobrir princípios ativos em artefatos e entregar-se a eles de modo afetivo e corporal – render-se a eles e apontar na direção deles. (GUMBRECHT, 2014, p. 30)

O crítico alemão demonstra, por meio dessa passagem, que não é pretensão do estudo em relação ao *Stimmung* o estabelecimento de um método definitivo de leitura das atmosferas no texto literário. A ideia é demonstrar que há etapas para se chegar à compreensão dessas atmosferas que circundam os objetos artísticos. A consideração da dimensão afetiva da leitura oferece um caminho interessante para se chegar a essa perspectiva de análise.

Nesse sentido, Heidrun Olinto contribui de modo singular para a compreensão do plano afetivo associado à análise literária. Acompanhando a percepção de Gumbrecht em relação ao panorama de crise no campo da teoria da literatura do fim do século passado, a autora observa um movimento de transformação dos estudos literários, marcado por

um renovado interesse pela presença simultânea de fatores cognitivos e afetivos na construção de saberes e se recupera para a teoria da literatura uma visão integrada das emoções atuantes, não apenas em processos de leitura com ênfase sobre o leitor, mas sobretudo na própria maneira de teorizar o fenômeno literário enquanto complexo processo de comunicação estética, cultural e social. (OLINTO, 2014, p. 65)

179

Olinto identifica, tal como o crítico alemão, um movimento de aproximação dos estudos literários, bem como das próprias ciências humanas, na direção dos aspectos emocionais que constituem o homem. Dessa maneira, afastando-se de um racionalismo científico e objetivo, observa que estes aspectos “precisam ser vistos como componentes efetivos na construção do conhecimento. O indivíduo não possui sentimentos, mas materializa os mesmos no contexto de processos cognitivos construtivos.”. (Olinto, 2014, p. 66)

Segundo a autora, não é possível desprezar a complexidade dos efeitos afetivos numa experiência de leitura, pois esse processo envolve dimensões fisiológicas, psíquicas e sociais que geram manifestações de surpresa, frustração, indignação, melancolia, entre

outras. No caso específico da experiência com os alunos, ficou nítido pelas reações, que a interação com o texto provocou uma reação imediata de surpresa, seguida de uma certa frustração diante dos rumos do conto.

A partir das reações, da relação afetiva e atmosférica com o texto literário, os alunos ativaram o caráter cognitivo em relação ao texto. Para Olinto, essa força motriz permite movimentar a engrenagem dos saberes.

180

São os afetos que fornecem energia decisiva para toda a dinâmica cognitiva. Trata-se de forças afetivas de todos os tipos – entre eles o desejo de solucionar conflitos e tensões. (...) Afetos dirigem o foco da nossa atenção e percepção de determinados conteúdos cognitivos de acordo com nossos sentimentos – de tristeza ou alegria, de medo ou raiva. (...) Afetos funcionam como espécie de filtros, ou de portas que abrem e fecham o acesso a diferentes repertórios de memória e determinam, de certo modo, a hierarquia de nossos conteúdos cognitivos. (OLINTO, 2014, p. 68)

Todos os autores que servem de base a esse estudo são protagonistas de uma certa virada de jogo nos estudos literários. A aproximação do caráter subjetivo e interativo, proporcionado pelas relações entre leitor, texto e ambiências, ofereceu uma nova seara para a crítica. A consideração acerca do estudo das atmosferas traz modificações significativas para a própria ontologia da literatura, pois retira do centro da questão o caráter representativo da obra literária, abrindo espaço para outros aspectos. O estudo seguirá nesse trajeto, tentando observar a atmosfera romântica em torno do conto *A cartomante*. Para tanto, serão analisados os variados momentos em que o narrador materializa em suas descrições elementos que trarão à narrativa todo um clima de romantismo, que servirão ao intuito machadiano de surpreender o leitor no desfecho do conto.

A cartomante e as atmosferas românticas: experiências de leitura

Como já observado anteriormente, o conto *A cartomante* apresenta, como enredo principal, o triângulo amoroso entre os personagens centrais, Camilo – o amante, Rita – a esposa infiel, e Vilela – o marido traído. Entre eles, uma relação de amizade e assistência. Vilela acolheu o amigo e ofereceu suporte para o seu estabelecimento na cidade. A relação com Rita veio por tabela. Fruto da convivência cotidiana, aliado ao ar jovial e ingênuo de Camilo, os amigos se entregaram a um envolvimento amoroso. O conto já principia com um diálogo entre os amantes, num momento já estável da relação amorosa.

Ainda que o narrador já esclareça completamente a situação apresentada no conto, chama a atenção a inserção de elementos, espaços e situações que conduzem o leitor a uma certa condescendência com o casal de amantes e – por que não? – a uma torcida para um desfecho positivo da relação. A hipótese basilar, já evidenciada durante este trabalho, é que esse sentimento seja produzido de maneira meticulosa por Machado de Assis com a produção de uma atmosfera romântica no conto. Os leitores de seu tempo, produtos de um fértil e significativo período romântico que estabeleceu as bases da literatura nacional no início do século XIX, já estavam “educados” pelo sistema literário do Romantismo. Não foi difícil para o escritor de *Dom Casmurro* trazer de volta à baila o ambiente consagrado pelos romances de Alencar, Macedo e os demais escritores românticos.

181

A presente análise parte, então, para a observação desses elementos românticos no conto, tentando demonstrar a conjunção desses ingredientes para a construção da atmosfera romântica do conto. Os recursos empregados por Machado se sustentam em três aspectos, que serão explicitados a seguir:

1) O caráter superficial dos personagens. Diferente do estilo que consagrou Machado em relação à construção de perso-

nagens, é possível observar um trio de personagens marcado pela superficialidade. Não há traços marcadamente psicológicos na constituição dos três. Camilo é talvez o menos plano dos três, ainda que não convença em termos de complexidade de ações. Como se observa pela própria descrição do narrador, sua ingenuidade e indecisão são as características mais destacadas no início do conto:

Camilo entrou no funcionalismo, contra a vontade do pai, que queria vê-lo médico; mas o pai morreu, e Camilo preferiu não ser nada, até que a mãe lhe arranhou um emprego público. (...) Camilo era um ingênuo na vida moral e prática. Faltava-lhe tanto a ação do tempo, como os óculos de cristal, que a natureza põe no berço de alguns para adiantar os anos. Nem experiência, nem intuição. (ASSIS, 2008, p. 448)

182

A caracterização inicial do personagem o aproxima dos heróis românticos típicos dos romances urbanos. Há algo nele semelhante a Seixas, protagonista de *Senhora*, de Alencar ou a Augusto, herói de *A moreninha*, de Macedo. De origem burguesa, demonstrava pouco apreço pelo próprio futuro, deixando nas mãos da mãe a decisão em relação à ocupação profissional. A ausência de um caminho traçado o conduziu até a situação que se encontrava, de amante. Nessa condição, obteve a única certeza imutável de sua personalidade, o amor por Rita.

Como daí chegaram ao amor, não o soube ele nunca. A verdade é que gostava de passar as horas ao lado dela, era a sua enfermeira moral, quase uma irmã, mas principalmente era mulher e bonita. *Odor di feminina*: eis o que ele aspirava nela, e em volta dela, para incorporá-lo em si próprio. (ASSIS, 2008, p. 448)

Sua leve mudança de comportamento, de ingênuo e inseguro para decidido e encorajado não partiu de sua própria personalidade, mas da confiança nas palavras da cartomante, que lhe afirmara o êxito de sua empreitada. Mesmo a crença nos poderes da paranormal se deu após mais uma mudança de postura do protagonista,

de descrente para persuadido pelas previsões da cartomante face ao desespero da incerteza.

Rita encarna a personagem típica do Romantismo brasileiro, caracterizada por sua beleza, sedução e superficialidade. Mantendo o paradigma de moça casadoura, é descrita pelo narrador como “dama formosa e tonta” e não modifica suas ações no decorrer do conto. Essa caracterização, a propósito, foi exaustivamente utilizada pelos autores realistas para criticar o caráter plano das heroínas românticas. O próprio Machado fez uso desse recurso em outros romances e contos.

Vilela, ainda que se mostre decisivo no desfecho da narrativa, também não é explorado com a profundidade características dos personagens machadianos. Maduro e sensato, se apresenta como o oposto do amigo Camilo, mas cego na percepção dos fatos que ocorriam ao seu redor, aspecto útil à pretensão machadiana de explorar a temática do adultério. Sua personalidade só se modifica no desfecho da narrativa, quando se mostra violento e furioso. Essa mudança de atitude é mais um dos fatores de surpresa em relação ao leitor. Toda a atmosfera romântica criada em torno do envolvimento de Camilo e Rita pressupunha a passividade e a cegueira de Vilela. Sua virada de postura certamente contribui para o já citado estado aporético do leitor ao fim do conto. 183

2) Elementos naturais que atuam como reflexos do estado de espírito dos personagens. O Romantismo instaurou na literatura uma relação confidente com a natureza. Tanto na poesia quanto na prosa, diversos são os exemplos da relação entre o personagem romântico e a natureza. O público leitor de Machado já conhecia com profundidade essa técnica. O conto vai delineando, na perspectiva dos sentimentos de Camilo, essa caminhada do herói de mãos dadas com a natureza. Em um primeiro momento, atordoado com a possibilidade de ser descoberto e, por consequência, de perder o amor de sua Rita, Camilo passa por sucessivas desventuras e

inconvenientes, que o conduzirão até a casa da cartomante.

Mas o mesmo trote do cavalo veio agravar-lhe a comoção. O tempo voava, e ele não tardaria a entestar com o perigo. Quase no fim da Rua da Guarda Velha, o tálburi teve de parar, a rua estava atravancada com uma carroça, que caíra. Camilo, em si mesmo, estimou o obstáculo, e esperou. No fim de cinco minutos, reparou que ao lado, à esquerda, ao pé do tálburi, ficava a casa da cartomante, a quem Rita consultara uma vez, e nunca ele desejou tanto crer na lição das cartas. (...) Camilo reclinou-se no tálburi, para não ver nada. (...) O cocheiro propôs-lhe voltar à primeira travessa, e ir por outro caminho: ele respondeu que não, que esperasse. E inclinava-se para fitar a casa... Depois fez um gesto incrédulo: era a ideia de ouvir a cartomante, que lhe passava ao longe, muito longe, com vastas asas cinzentas; desapareceu, reapareceu, e tornou a esvair-se no cérebro; (...) Na rua, gritavam os homens, safando a carroça. (ASSIS, 2008, p. 450)

184

Essa etapa do conto caracteriza o temor da descoberta da traição. Toda a inquietação e tensão de Camilo se projetam no seu ambiente. Machado marca decisivamente esse momento nebuloso da narrativa os acontecimentos que se sucedem e com as palavras que definem os fatos. Como o herói estava em apuros, o ambiente em torno marcava essa dificuldade. Cavalos trotam, ruas se atravancam, a visão não enxergava o objetivo, as asas da ideia se acinzentam. Gritos e confusão demonstram o caos interior vivido pelo personagem.

Do mesmo modo, após as palavras confortantes e positivas da cartomante, que mudaram o espírito do herói, os caminhos literalmente se abrem.

Tudo lhe parecia agora melhor, as outras cousas traziam outro aspecto, o céu estava límpido e as caras joviais. (...) O presente que se ignora vale o futuro. Era assim, lentas e contínuas, que as velhas crenças do rapaz iam tornando ao de cima, e o mistério empolgava-o com as unhas de ferro. Às vezes queria rir, e ria de si mesmo, algo vexado; (...) e no fim, ao longe, a barcarola da

despedida, lenta e graciosa, tais eram os elementos recentes, que formavam, com os antigos, uma fé nova e vivaz. (...) A verdade é que o coração ia alegre e impaciente, pensando nas horas felizes de outrora e nas que haviam de vir. Ao passar pela Glória, Camilo olhou para o mar, estendeu os olhos para fora, até onde a água e o céu dão um abraço infinito, e teve assim uma sensação do futuro, longo, longo, interminável. (ASSIS, 2008, p. 452)

Novamente, a natureza abraça e acalenta o personagem. Se ele está bem, tudo em volta se abre num colorido alegre. O vocabulário do narrador se transforma, o “cinzento” dá lugar ao “vivaz”. A própria natureza é o abre-alas desse mundo próspero, com o abraço da água no céu. A sucessão de figuras líricas aponta para um desfecho positivo. As palavras da cartomante não são apenas dirigidas a Camilo. O leitor também recebe uma resposta às inquietações; está formada a atmosfera propícia ao final feliz. O leitor é afetado por esse clima romântico, tal como Gumbrecht já assinalara no seu estudo acerca da atmosfera na literatura:

185

(...) uma experiência comum a todos: que as atmosferas e os estados de espírito, tal como todos os mais breves e leves encontros entre nossos corpos e seu entorno material, afetam também as nossas mentes; porém, não conseguimos explicar a causalidade (nem, cotidianamente, controlar os seus resultados). (GUMBRECHT, 2014, p.13)

O escritor alemão reconhece o efeito do que ele chama “entorno material” na compreensão do leitor quando este se depara com a conjunção entre o texto e uma atmosfera específica. Acredito que esse foi o efeito nos leitores contemporâneos a Machado, fenômeno que se repetiu, dentro de suas particularidades temporais e espaciais, no grupo de estudantes leitores que passaram pela experiência afetiva do conto machadiano.

3) Inserção de elementos sobrenaturais. Como se não bastasse toda a atmosfera criada pelos elementos naturais introdu-

zidos por Machado no conto, o autor insere um outro elemento de grande impacto na literatura romântica, que é a alusão a elementos sobrenaturais, a fatos que não se explicam racionalmente. Essa cadeia mística se personifica, no conto, na figura da cartomante e de seu ambiente de atuação. No Realismo, a razão e a experimentação científica ditam as regras na sociedade, exatamente como um contraponto à experiência mística e religiosa do Romantismo. Machado tem consciência desse novo panorama social e, em mais uma demonstração do intuito de construir a atmosfera romântica necessária às pretensões de seu conto, convida o seu leitor contemporâneo a revisitar um momento do qual é profundo conhecedor.

186 A figura de Camilo, tal como se apresenta no início do conto, é a resistência a esse clima de mistério, já anunciado desde a alusão a *Hamlet*, tragédia de Shakespeare que reflete acerca de nossa incapacidade de racionalizar todos os fatos a nossa volta. Rita é a estandarte do mistério no conto, apresentando a cartomante como a portadora das respostas às inquietações da amante:

Foi então que ela, sem saber que traduzia Hamlet em vulgar, disse-lhe que havia muita cousa misteriosa e verdadeira neste mundo. Se ele não acreditava, paciência; mas o certo é que a cartomante adivinhara tudo. Que mais? A prova é que ela agora estava tranquila e satisfeita. (ASSIS, 2008, p. 447)

Todo o ambiente em torno da cartomante sugere esse clima de mistério e ocultismo. A começar pela casa, sempre fechada e silenciosa. O narrador apresenta um ambiente sombrio e desconhecido, principiado por uma escadaria escura de destino indefinido. “A luz era pouca, os degraus comidos dos pés, o corrimão pegajoso; mas ele não, viu nem sentiu nada.” (Assis, 2008, p. 451). A escuridão predominante nas escadas e no corredor de uma casa fechada davam ao lugar uma aparência de caverna, de porão, espaço propício à imaginação e, por consequência, à revisão das crendices desprezadas por Camilo. Se o próprio fato de se deparar com a casa

da cartomante, por acaso dos imprevistos durante o caminho até a casa de Vilela, já não fossem motivos suficientes para essa reflexão, o narrador insere o espaço da residência da paranormal como mais um elemento desse plano sobrenatural.

Ainda que parem sobre a cartomante as dúvidas acerca de seu poder, o narrador mantém até o final do conto o suspense em relação às previsões sobre o casal de amantes. Sem dúvidas, é mais um ingrediente à formação da atmosfera romântica que Machado projeta no conto.

Considerações finais

O estudo das obras literárias, sob a perspectiva de observar nelas a atmosfera e o ambiente, oferece uma nova e significativa opção à teoria da literatura. Pensar a literatura nesse viés propicia ao pesquisador não só um novo horizonte em seus trabalhos, mas também uma nova relação com o texto. A experiência, por intermédio da observação dos efeitos da leitura numa turma de alunos e suas reações ao produto literário, consolidou as expectativas, projetadas após as leituras das teorias de Gumbrecht, Olinto, Flusser, Deleuze, dentre outros importantes alicerces dessa discussão acerca das atmosferas e das materialidades na literatura.

187

Parece um tanto exagerada a visão de Gumbrecht, quando anuncia que “escrever sob a influência do *Stimmung* poderá, em um futuro próximo, significar atirar os tão propalados ‘métodos’ no rio do esquecimento.” (2014, p. 30). Não se trata de excluir as importantes contribuições aos estudos literários dos teóricos deste e do século anterior. A análise das atmosferas amplia a forma de contato entre o pesquisador e o texto, permitindo àquele uma aproximação afetiva com a obra de arte, sem que essa ação denote uma abordagem menor ou superficial acerca do objeto estudado.

Os alunos leitores de Machado, que foram apresentados ao bruxo do Cosme Velho, por intermédio de *A cartomante*, estabele-

ceram com o texto uma conexão afetiva significativa, que permitiu a eles um olhar sobre a obra machadiana sem a impassibilidade de quem se debruça sobre o texto como um médico legista, a investigar um cadáver. Essa foi, talvez, a maior contribuição da experiência literária a essa nova geração de estudantes.

Os resultados, ainda que incipientes, demonstram a validade da análise da obra de Machado de Assis em busca das atmosferas e ambiências nela existentes. O próprio Gumbrecht já principiou estudos nesse sentido, com o romance *Memorial de Aires*. Acredito que os contos se apresentam como um fértil terreno ao campo das atmosferas nos estudos literários. *A cartomante* já se mostrou, ainda que preliminar e precariamente, um exemplo desse potencial.

188

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado de. **A cartomante**. In: Obras completas. Vol.2. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. P. 447 – 453.

BOSI, Alfredo. **O enigma do olhar**. São Paulo: Ática, 2003.

CANDIDO, Antônio. **Esquema de Machado de Assis**. In: Vários escritos. 4ª ed. SP/RJ: Duas cidades, 2004.

CAVALCANTE, Djalma Moraes. **Os primeiros contos que Machado contou**. In: ASSIS, Machado de. Contos completos. Org. por Djalma Cavalcante. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2003.

GIL, Inês. **A atmosfera como figura filmica**. In: III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO, 2005, Covilhã. Anais eletrônicos. Estéticas e Tecnologias da Imagem - Volume I, Covilhã, Universidade da Beira Anterior, 2005. Disponível em: http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110829-actas_vol_1.pdf. Acesso em: 29/10/2016

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Atmosfera, ambiência, Stimmung**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC Rio, 2014.

GUIMARÃES, Hélio de Seixas. **O romance machadiano e o público de literatura do século 19**. São Paulo: Nankin/Edusp, 2004.

MEYER, Augusto. **De Machadinho a Brás Cubas**. In: ASSIS, Machado

de. *Obras completas*. Vol.1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. Pp. 68 – 78.

OLINTO, Heidrun Krieger. **Afetos na leitura do teórico na literatura.**

In: *Revista Entreletras*. Araguaina/TO, v.5, n.1, Pp. 55-75, 2014.

Sobre os autores

André Luiz Caldas Amora é professor do Colégio Pedro II desde 2014. Graduado em Letras e em Teatro, Especialista em Filosofia, em História da Arte e da Cultura Visual e em Artes Cênicas, é Mestre e Doutor em Literatura Portuguesa pela PUC-Rio.

Diego Domingues é professor do Colégio Pedro II e responsável pelo grupo de Iniciação Científica Jr. intitulado «Leituras proibidas: refletindo sobre as tensões sociais do Brasil a partir da leitura de obras literárias censuradas». Graduado em Letras e Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela UFRJ, Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP) e Doutor em Linguística Aplicada pela UFRJ. Atualmente é integrante do grupo Práticas de Letramentos na Ensino de Línguas e Literaturas (PLELL) e supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Glória Vianna é Professora titular do Colégio Pedro II, doutora em Literatura Comparada pela UFF, mestre em Literatura Brasileira pela UFF e graduada em Letras pela UFRJ. Dedicou-se no mestrado e no doutorado ao estudo da obra e da fortuna crítica de Machado de Assis. Foi Diretora Geral do Campus Humaitá I do Colégio Pedro II e dedica-se atualmente à crítica literária, a estudos sobre a formação de leitores literários, bem como à criação ficcional.

Helio de Sant'Anna dos Santos é doutor em Letras pela UFF e professor do Colégio Pedro II. Atualmente, pesquisa o apagamento de escritores afro-brasileiros no cânone literário e nos programas escolares, assim como o humor no ensino. Integra o

NEABI-CPII e os grupos de pesquisa LEPELL e LITAN. Foi professor da rede estadual, municipal e privada em Araruama, professor da Pós-Graduação e da Graduação da Ferlagos e do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (EREREBA), além de Professor-Substituto na FFP-UERJ.

Héllen Dutra é mestre em Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, e atualmente atua como docente efetiva do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, onde leciona português e literatura para turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Desenvolve pesquisa na área da Educação com ênfase em ensino de literatura e questões feministas. Faz parte do Laboratório de Estudos Feministas na Escola, vinculado ao Colégio Pedro II (@labesfemes).

191

José Luís Jobim é professor titular da Universidade Federal Fluminense, e professor titular (aposentado) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Foi presidente da Associação Brasileira de Literatura Comparada, *Lemann Distinguished Visiting Professor of Comparative Literature* na Universidade de Illinois (EUA) e Professor da *Chaire des Amériques* na Universidade de Rennes (França). É pesquisador e membro do Comitê Assessor do CNPq e Cientista do Nosso Estado da FAPERJ. A lista completa de suas publicações pode ser acessada em <http://lattes.cnpq.br/2864489503546804>.

Lyza Brasil Herranz é doutora em Literatura Brasileira pela UFRJ e professora de Português e Literaturas de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II. Atua em turmas do PROEJA do *campus* Centro e é criadora do canal Ave Palavra! no Youtube.

Márcio Vinícius do Rosário Hilário é Professor Titular do Colégio Pedro II. Graduado em Letras, com Mestrado e Doutorado em Letras Vernáculas (Literatura Brasileira) pela UFRJ. Lecionou

em diversas instituições da rede privada do Rio de Janeiro e militou no movimento social Pré-vestibular para Negros e Carentes/Pastoral da Juventude, em Duque de Caxias (1996-2022). Como docente do CPII, leciona no ensino médio, na pós-graduação e no Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (EREREBÁ). Integra o NEABI-CPII desde a sua fundação, em 2013, e o grupo de pesquisa LITAN.

Mariana Sousa Dias é doutora em Estudos de Literatura pela Universidade Federal Fluminense e professora do Colégio Pedro II no *campus* São Cristóvão III. Concluiu o Pós-Doutorado em Estudos de Literatura na UFF em 2024. Atualmente, coordena a Equipe de Redação do Pré-Vestibular Social da Fundação CECIERJ.

192

Tiago Cavalcante da Silva é professor do Colégio Pedro II e fundador do Núcleo de Leitura Literária e Artes Cênicas na instituição. Possui graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado pela UFRJ. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares (NUPPPI), do Colégio Pedro II, e do Grupo de Pesquisa PLELL - Práticas de Letramentos na Ensino de Línguas e Literaturas, da UFRJ. Fundador e coordenador do Projeto Social Roda-Viva.

Wagner Trindade é doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense e professor do Colégio Pedro II. Graduado em Letras (Português/Grego) e mestre em teoria literária pela UFF, foi coordenador de curso de graduação em letras e editor da revista acadêmica Contexto. Atualmente, além do CPII, é coordenador de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Pré-Vestibular social da Fundação Cecierj e parecerista da revista acadêmica Entretextos (Qualis A4).

