

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

DISSERTAÇÃO

LER É UM ESPETÁCULO!
UMA PROPOSTA AFROCENTRADA DE LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DA
DRAMATIZAÇÃO DE *LEITE DO PEITO*, DE GENI MARIANO GUIMARÃES

PATRÍCIA RODRIGUES REZENDE

SEROPÉDICA, RJ

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

**LER É UM ESPETÁCULO!
UMA PROPOSTA AFROCENTRADA DE LETRAMENTO LITERÁRIO
POR MEIO DA DRAMATIZAÇÃO DE *LEITE DO PEITO*, DE GENI
MARIANO GUIMARÃES**

PATRÍCIA RODRIGUES REZENDE

Sob a orientação do Prof. Dr.

Mário César Newman de Queiroz

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, área de concentração Linguagens e Letramentos.

SEROPÉDICA, RJ
2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R4671 Rezende, Patrícia Rodrigues, 1989-
Ler é um espetáculo! Uma proposta afrocentrada de
letramento literário por meio da dramatização de Leite
do Peito, de Geni Mariano Guimarães / Patrícia
Rodrigues Rezende. - Seropédica, 2021.
102 f.

Orientador: Mário César Newman de Queiroz.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras -
ProfLetras, 2021.

1. Letramento literário. 2. Teatro. 3. Relações
étnico-raciais. I. Queiroz, Mário César Newman de,
1963-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Mestrado Profissional em Letras -
ProfLetras III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

PATRÍCIA RODRIGUES REZENDE

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 17/11/2021.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Mario Cesar Newman de Queiroz (UFRRJ)
Orientador

Prof. Dr. Alexandre Silva Damascena ()
Avaliador externo

Prof. Dr. Rívia Silveira Fonseca (UFRRJ)
Avaliador interno



Emitido em 2022

TERMO Nº 346/2022 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 05/04/2022 11:49)

MARIO CESAR NEWMAN DE QUEIROZ
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)
Matrícula: 304662

(Assinado digitalmente em 07/04/2022 09:48)

RIVIA SILVEIRA FONSECA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)
Matrícula: 1309144

(Assinado digitalmente em 05/04/2022 11:53)

ALEXANDRE SILVA DAMASCENA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 025.072.137-60

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número:
346, ano: **2022**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **05/04/2022** e o código de verificação: **0c9b99e85e**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus alunos e alunas.

Aos que foram, aos que são e aos que ainda serão.

Eles: razão maior de toda dedicação e pesquisa.

“Não existe docência sem discência.”

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da vida e por todo amor e cuidado que me sustentaram nos muitos momentos de dor. Somente firmando nEle a minha fé e fazendo dEle meu refúgio, pude chegar até aqui. “Porque dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas.”

À minha família, em especial aos meus pais, Celeste Domecil e Elielton Rezende, por serem meus maiores incentivadores e, apesar do pouco estudo, lutarem desde sempre e não medirem esforços para que eu tivesse acesso à educação, aos livros e à cultura.

Ao meu marido, Átila Rodrigues, por todo amor, cuidado, incentivo e suporte ao longo de nossa história – em especial nos últimos anos, por sempre acreditar nos meus sonhos e por fazer tudo que está ao seu alcance para que eu possa conquistá-los.

Aos meus companheiros de turma e caminhada na UFRRJ, especialmente aos meus amigos Diogo Coutinho, Fátima Monteiro, Isabela Feliciano, Karine Koppe, Patrícia Santana, Sabrina de Oliveira e Thayane Moutinho, com os quais compartilhei sorrisos, lágrimas, incertezas e conquistas. Eles que me ensinaram e incentivaram tanto e que são a mão amiga e a palavra de apoio sempre que preciso.

Aos meus queridos antigos professores por enxergarem em mim potencial para ir além, por todas as oportunidades, por me darem vez e voz e por serem sementes do amor pelo conhecimento, pelos livros, pela língua portuguesa, pela poesia e pelas artes.

Aos profissionais de saúde que me acompanham e que foram fundamentais para que eu pudesse concluir esta jornada, Carolina Serpa e Jefferson Aguiar, pelo suporte, pelo olhar humano e por honrarem com excelência o juramento profissional que fizeram.

Ao meu orientador, Mário Newman, e aos demais membros da banca, Alexandre Damascena e Rívia Fonseca, por gentilmente se disponibilizarem a fazer parte desta etapa da minha vida e dividirem comigo seus conhecimentos e experiências que foram tão enriquecedores para este trabalho.

À produção científica brasileira, pois o presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

A todos que de alguma forma viveram este grande sonho comigo, por entenderem minha ausência, pelas orações, pela torcida, pela ajuda, por cada palavra de força e incentivo e, acima de tudo, por não me deixarem duvidar de que ele se realizaria.

Meu sincero e eterno muito obrigada!

UBUNTU. Eu sou, porque nós somos!

EPÍGRAFE

“O que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no campo no meio da noite. Um fósforo não ilumina quase nada, mas nos permite ver quanta escuridão existe ao redor.”

(William Faulkner)

“No palco ou na vida, temos obrigação de criar outro mundo.”

(Augusto Boal)

RESUMO

REZENDE, Patrícia Rodrigues. **Ler é um espetáculo! Uma proposta afrocentrada de letramento literário por meio da dramatização de *leite do peito*, de Geni Mariano Guimarães**. 2021. 102p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciência Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Os livros e o mundo literário têm estado, cada vez mais, em segundo plano dentro de uma realidade onde vídeos e imagens são privilegiados. Sendo a escola, prioritariamente, o espaço onde a relação com a literatura é construída, faz-se necessário repensar o seu ensino, de modo que esse vínculo se estabeleça em bases sólidas, duradouras e prazerosas. Para tanto, este trabalho propõe a dramatização de textos previamente selecionados e experienciados em sala como um caminho para o letramento literário. Nesse sentido, assumem-se como objetivos específicos: permitir aos educandos o contato com o universo dos livros para além da perspectiva escolarizada a fim de promover o letramento literário; verificar o potencial do teatro no processo de transformação dos discentes em sujeitos-leitores ao mesmo tempo que os coloca em destaque como sujeitos-atores; demonstrar que a literatura, como toda arte, é reflexo do mundo concreto – com destaque para as relações étnico-raciais – uma vez que este trabalho vai além das questões literárias e intenta debater, sob viés afrocentrado e antirracista, a vivência do negro na sociedade e na literatura. Para tanto, propõe-se a leitura integral da obra de contos *Leite do Peito*, da escritora brasileira Geni Mariano Guimarães; a adaptação das narrativas para o texto dramático e sua posterior encenação. O livro foi escolhido por seu caráter estético e representativo, uma vez que Guimarães, importante autora negra contemporânea, vencedora de prêmios como Jabuti e Adolfo Aizen, narra - ao longo de onze contos - as suas vivências desde a infância, aí incluídas as situações de preconceito pelas quais passou. No que tange ao campo literário, este trabalho apoia-se, precipuamente, nos estudos de Teresa Colomer e de Luiz Silva Cuti. Já como base para a prática teatral, adotam-se as obras de Augusto Boal, com seus escritos sobre o Teatro do Oprimido, e de Abdias Nascimento, com o legado do Teatro Experimental do Negro. Utilizam-se, ainda, as práticas propostas por Rildo Cosson e José Sanchis Sinisterra como suporte para a escolha dos métodos da proposta de aplicação prática. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi desenvolvida tendo em vista estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. Em virtude do distanciamento social necessário durante o cenário pandêmico do Novo Coronavírus (que coincidiu com o período de desenvolvimento deste trabalho) e da suspensão das aulas presenciais, não foi possível realizar a aplicação da proposta prática. Consequentemente, não haverá apresentação dos resultados. Sem embargo, apresenta-se, de modo detalhado, a proposta de aplicação, bem como as expectativas de resultado, com a esperança de que, em um futuro próximo de contexto favorável, ela possa ser colocada em prática.

Palavras-chave: letramento literário, teatro, relações étnico-raciais.

ABSTRACT

REZENDE, Patrícia Rodrigues. **Reading is spectacular! An afrocentric proposal for literary literacy through the dramatization of Leite do Peito, by Geni Mariano Guimarães.** 2021. 102p. Dissertation (Professional Master's in Letters). Instituto de Ciência Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Books and the literary world have been increasingly in the background in a reality where videos and images are on focus. Since school is mainly the area where the relationship with literature is built, it becomes essential to rethink its teaching, in a way that this bond shall be established in solid, long and pleasurable bases. For these means, this work proposes the dramatization of texts which were previously selected and experienced in a classroom as a way to the literary literacy. In this sense, the specific goals are assumed as: to allow students to be in contact with the universe of books beyond the school perspective, aiming to promote literary literacy; to verify theater's potential in the process of transformation of students into subject-readers while highlighting them as subject-actors; to demonstrate that literature, as every art, is a reflex of concrete world – focusing on race and ethnic relations – since this study goes beyond literary matters and tries to debate, under an afrocentric and antiracist bias, the experience of blacks in society and in literature. For this reason, it is proposed a full reading of the collection of tales *Leite do Peito*, by Geni Mariano Guimarães; the adaptation of narratives for the dramatic text and its later enactment. The book was chosen for its aesthetic and representative character, since Guimarães, an important contemporary black author, winner of awards such as Jabuti and Adolfo Aizen, narrates – through eleven tales – her experiences since childhood, including situations of prejudice which she has been through. Regarding the literary field, this work is founded, primarily, on studies by Teresa Colomer and Luiz Silva Cuti. As for the base of the theatrical practice, works by Augusto Boal, mainly those about “Teatro do Oprimido”, and by Abdias Nascimento, with the legacy of “Teatro Experimental do Negro” were adopted. Practices proposed by Rildo Cosson and José Sanchis Sinisterra were used as support for the choice of methods for the proposal of practical application. The research, having a qualitative character, was developed aiming for students on the 8^o grade of Middle School. Due to the social distancing needed while the New Coronavirus pandemic scenario – which matched with the development period of this work – and to the suspension of classes on campus, it was not possible to apply the practical proposal. Consequently, there will not be a presentation of results. However, it is hereby presented, in a detailed manner, the application proposal as well as expected results, in hopes, in a near future with a propitious context, it can be put into practice.

Keywords: literary literacy, theater, ethnic-racial relations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 SOBRE A LITERATURA.....	18
1.1 Algumas reflexões sobre o literário	18
1.2 A escola e a formação do leitor	21
2 SOBRE O TEATRO.....	31
2.1 Breve contexto histórico e social	31
2.2 Augusto Boal e o Teatro do Oprimido.....	35
2.3 Abdias Nascimento e o Teatro Experimental do Negro	39
3 SOBRE O NEGRO.....	43
3.1 Na sociedade	43
3.2 Na literatura	50
4 SOBRE GENI MARIANO GUIMARÃES E SUA OBRA.....	54
4.1 Da Fazenda Vilas Boas para a história da literatura	54
4.2 O Leite do Peito que alimenta com força e afeto	58
5 SOBRE A PRÁTICA.....	70
5.1 A pesquisa	70
5.2 A metodologia	71
5.3 O contexto.....	80
6 SOBRE A PROPOSTA – DO LIVRO AO TABLADO EM QUATRO ATOS.....	83
6.1 No roteiro	83
6.2 Na escola.....	84
6.3 Na coxia	91
6.4 No palco.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	101

INTRODUÇÃO

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

Paulo Freire

Em nossa sociedade, nota-se que o contato com a literatura – em virtude de fatores sociais ou culturais (BAJOUR, 2012) – não acontece de forma plena. Com a ampliação, nos últimos anos, do acesso à internet e com a popularização das diversas mídias e das plataformas de *streaming*, observa-se, cada vez mais, um distanciamento da leitura, principalmente de textos literários.

A interação dos indivíduos - especialmente dos jovens - com o mundo por meio de vídeos e imagens tem sido privilegiada em relação aos textos escritos, pelos quais não costumam se interessar ou, quando em contato, não conseguem compreender ou admirar. Colomer trata dessa questão ao afirmar que

a irrupção da comunicação audiovisual contribuiu para satisfazer a necessidade de fantasia própria dos seres humanos, além de oferecer outros canais para a formação do imaginário coletivo; ao mesmo tempo, os mecanismos ideológicos para criar modelos de comportamento e de coesão social acharam excelentes caminhos nos poderosos meios de comunicação; e, além de outras funções, como a de entreter e de informar, que estiveram principalmente a cargo da literatura em outras épocas, foram assumidas pelos meios de comunicação de massas e pelas tecnologias (2007, p. 22).

Essa realidade acaba sendo evidenciada também na escola e, diante desse cenário, faz-se necessário repensar o ensino de literatura. Assim, nós, professores de Língua Portuguesa, estamos sempre buscando estratégias para fomentar a relação aluno-literatura e para incentivar nos educandos o gosto pelos livros e pelos textos que, muitas vezes, foram o pontapé inicial que nos levou à profissão.

Objetiva-se, com a proposta deste trabalho, que os discentes consigam estabelecer com a literatura uma relação não de obrigação, por muitas vezes comum na escola, mas sim de prazer e encantamento e descubram nela uma nova forma de enxergar, refletir e admirar o mundo e a sociedade da qual fazem parte, pois, de acordo com Colomer,

A educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram. Por conseguinte tratava-se de desenvolver uma

capacidade interpretativa, que permita tanto uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos com a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo (2007, p. 29).

Nesse sentido, o teatro surge como um caminho para o letramento literário por se tratar de algo mais “palpável” e visual para os discentes, pois, de certa forma, aproxima-se das interpretações com as quais já tiveram contato em filmes, séries e vídeos em geral na *web*, levando-nos aos seguintes questionamentos que buscaremos responder com esta pesquisa: qual é o impacto do teatro na formação do leitor literário e qual relação a vivência integral do texto, por meio da dramatização, pode construir entre alunos e literatura?

Como base para os estudos do teatro e como diretriz para a parte prática, adotaremos a obra e o método do *Teatro do Oprimido* bem como a do *Teatro Experimental do Negro*. Os dois modelos, embora idealizados por diferentes figuras, assemelham-se em seus ideais e convergem para os mesmos objetivos desta pesquisa.

O primeiro, criado na década de 1970 por Augusto Boal (1931 – 2009), importante diretor de teatro, dramaturgo e ensaísta brasileiro, tem como foco a participação ativa do teatro na luta dos oprimidos, reforçando seu caráter político e sua força diante das injustiças e desigualdades.

O Teatro Experimental do Negro, por sua vez, foi idealizado por Abdias Nascimento (1914 – 2011) após um período de prisão injusta na Casa de Detenção de São Paulo, popularmente conhecida como Carandiru. Nascimento foi um importante dramaturgo, ator, acadêmico, político, artista plástico e poeta negro que, durante sua vida, lutou por diversas causas sociais, especialmente pela causa negra.

Além das necessidades já mencionadas concernentes ao campo literário, é imprescindível que a formação do discente vá além dos aspectos escolares e perpassa pela questão humana. Colomer aborda, nesse contexto, o caráter essencial e inevitável da “contribuição da literatura na construção social do indivíduo e da coletividade” (2007, p. 20). Assim, os textos que serão utilizados neste trabalho se apresentam como importantes fontes de reflexão sobre a sociedade, com destaque para as questões étnico-raciais, uma vez que a proposta didática que será aqui apresentada insere-se em um viés afrocentrado e antirracista.

Sob esse aspecto, a autora brasileira Geni Mariano Guimarães foi escolhida por sua representatividade e relevância no cenário literário: mulher negra, professora, poeta e ficcionista com diversos livros publicados e vencedora de prêmios importantes como Jabuti e Adolfo Aizen.

Dentre suas obras, escolhemos *Leite do Peito* (publicado originalmente em 1988), de caráter autobiográfico, por tratar-se de um livro de contos, o que facilita a dramatização - posto que apresentam “um parentesco, uma vizinhança e uma espécie de fraternidade” com o teatro (SINISTERRA, 2016). Além disso, os contos amiúde despertam maior apreço por parte dos alunos, pois estes desde muito cedo costumam ter contato com o gênero na escola.

As narrativas de Guimarães atendem também às expectativas relacionadas às questões identitárias uma vez que o livro aborda linearmente, em 11 contos, a história da menina negra Geni, que passa por inúmeras situações de preconceito desde a infância até a vida adulta. A obra, no entanto, não se restringe a tocar na ferida histórica do racismo: lança também um olhar positivo sobre a protagonista, que ascende socialmente, tornando-se professora e experimentando um destino diferente daquele muitas vezes reservado aos personagens negros na literatura.

De acordo com Gomes (in CAVALLEIRO), essa visão racista da sociedade foi enraizada

Ao longo da nossa formação histórica, marcada pela colonização, pela escravidão e pelo autoritarismo, o imaginário social construído sobre os negros não foi o mais positivo. Esse imaginário possibilitou a incorporação de teorias raciais repletas de um suposto cientificismo que por muito tempo atestaram a inferioridade das pessoas negras, a degenerescência do mestiço, o ideal do branqueamento, a primitividade da cultura negra e a democracia racial (2011, p. 88).

Dessa forma, além das já mencionadas, propomos mais uma questão para tentarmos elucidar com esta pesquisa: de que modo a literatura pode contribuir para a transformação da sociedade no que se refere aos preconceitos e à desigualdade racial?

A preocupação com esse tema sempre esteve presente na minha vida pessoal e profissional, entretanto foi potencializada após a participação como aluna em um curso de extensão oferecido pela prefeitura de Queimados, onde trabalho, em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), intitulado *Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Identidade Social: Debatendo Raça e Gênero*. A formação oferecia aulas e debates semanais sobre os temas mencionados, evidenciando uma preocupação do município, especialmente da Secretaria de Educação, com a construção de uma sociedade e de uma escola menos desigual e preconceituosa.

Posteriormente, o ingresso em um grupo de pesquisa do município intitulado GEPEERQ (*Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação das Relações Étnico-Raciais de Queimados*), também com encontros semanais de debate, despertou em mim ainda mais o desejo de fazer desse tema

algo presente de forma constante na sala de aula, em busca da conscientização dos alunos para a importância do assunto.

O sentimento é de que é impossível atuar em Queimados e não fazer desse um tema recorrente nas aulas, pois é um município que muito se preocupa com essas questões e acaba por despertar, ou potencializar, esse desejo em seu corpo docente.

A motivação para esta pesquisa surgiu do resultado positivo de uma experiência desenvolvida no ano de 2018 em uma turma de 8º ano da Escola Municipal Professor Leopoldo Machado, onde trabalho. Os alunos, nessa ocasião, montaram peças baseadas em contos e crônicas selecionados e apresentaram-se no teatro-escola da cidade.

O projeto foi batizado de “Recontando e Refletindo a História”. “Recontando”, pois os textos originais sofreram pequenas adaptações feitas por seus alunos-atores e “refletindo”, pois as histórias tratavam de questões como a vida em sociedade, as relações e os valores humanos. Cabe mencionar, no entanto, que essas questões não foram levantadas de forma moralizante, comportamento muito comum no trabalho com a arte e a literatura na educação tradicional (COLOMER, 2007), mas, sim, reflexiva, tal qual o nome sugere. É nessa mesma perspectiva, conforme citado anteriormente, que se insere este trabalho.

Cabe mencionar que uma das motivações para o desenvolvimento deste projeto tem relação com o meu grande apreço por, desde sempre, fazer teatro na escola. Na condição de estudante, escrevia ou adaptava peças que eram exibidas para as demais turmas na própria escola ou até mesmo no Teatro Municipal da cidade, em Itaguaí, onde residia e estudava.

Apesar de não ter nenhuma formação como atriz, sempre enxerguei no teatro uma forma de envolver meus colegas, de estar próxima da literatura e de levá-la a mais pessoas. Estando hoje na posição de professora, não poderia ser diferente com meus alunos, para quem este trabalho, especialmente a proposta de aplicação, foi desenvolvido com muita dedicação e cuidado.

A proposta prática, que será detalhada mais adiante, trata da dramatização dos textos narrativos já mencionados e foi pensada para estudantes de 8º ano. Havia a intenção de, durante o desenvolvimento da pesquisa, aplicá-la em uma turma da rede municipal de Queimados a fim de que fosse possível apresentar seus resultados conforme acontece habitualmente no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Em março de 2020, no entanto, pouco após o início do ano letivo, as preocupações com o Novo Coronavírus (COVID-19), doença causada pelo vírus

SARS-CoV-2, chegaram ao Brasil.

A pandemia, que teve início na China no final de 2019, teve consequências tamanhas que levaram a medidas de isolamento social e suspensão das aulas em todas as esferas e redes de ensino a partir de 16 de março 2020, o que afetou o cronograma e impossibilitou a aplicação da pesquisa, uma vez que as aulas presenciais ainda vêm sendo retomadas de forma gradual e os cuidados e preocupações com o vírus ainda permanecem ao longo de 2021.

Espera-se, contudo, que este trabalho possa ser aplicado em um futuro próximo, quando o contato normal em sala de aula não significar mais um risco à saúde de todos e as atividades possam ser totalmente retomadas de forma segura para toda a comunidade escolar.

Quanto à composição estrutural, esta dissertação divide-se em seis capítulos, além das seções destinadas à introdução, às considerações finais e às referências bibliográficas.

O primeiro capítulo, intitulado “*Sobre a Literatura*”, trata, ao longo de dois subcapítulos, das reflexões sobre o campo literário, da leitura, da escola como principal espaço de acesso aos livros e do trabalho do professor como mediador do processo de letramento literário.

O segundo capítulo, “*Sobre o Teatro*”, traz questões conceituais e históricas a respeito do teatro, sua relação com a escola e seu potencial estético e coletivo. Além disso, são levantadas informações sobre Augusto Boal e o Teatro do Oprimido e Abdias Nascimento e o Teatro Experimental do Negro.

As questões étnico-raciais, por sua vez, são abordadas em “*Sobre o Negro*”. Esse capítulo trata dos conceitos de lugar de fala e afrocentrismo e apresenta dados sobre o negro na sociedade e na literatura. Além disso, pontos relevantes – como racismo, representatividade, protagonismo negro, silenciamento e a importância de uma educação antirracista – são levantados.

A escritora e o livro adotado para este trabalho ganham destaque em “*Sobre Geni Mariano Guimarães e Sua Obra*”, no qual informações a respeito de sua trajetória de vida, de trabalho e de militância são elencadas e *Leite do Peito* é comentado capítulo a capítulo.

As informações de cunho técnico são registradas em “*Sobre a Prática*”, onde há detalhes sobre o modelo de pesquisa adotado, os métodos usados como referência e o contexto para o qual a proposta de aplicação foi desenvolvida.

Por fim, em seu último – porém não menos importante – capítulo, esta dissertação apresenta a proposta de aplicação prática. “*Sobre a Proposta – Do Livro ao Tablado em Quatro Atos*”, traz,

de maneira detalhada, todos os passos pensados para o trabalho de letramento literário por meio do teatro, dividindo-os em etapas e seus espaços de intervenção.

É com a intenção de contribuir para uma escola mais justa, igualitária, democrática, plural, acolhedora e de qualidade que esta dissertação se apresenta. Todavia, cientes de que, conforme ponderado por Darcy Ribeiro, “a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”, sabemos que não será possível dirimir todos os problemas do sistema educacional com este trabalho. É importante que o professor, no entanto, continue repensando suas práticas e buscando novas alternativas para o processo de ensino-aprendizagem e esperamos poder colaborar com essa reflexão.

1 SOBRE A LITERATURA

“A literatura, como toda a arte, é uma confissão de que a vida não basta.”

Fernando Pessoa

1.1 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O LITERÁRIO

Quando pensamos em literatura, muitos pontos podem ser colocados em questão: O que é literatura? Quem lê? É possível aprender a gostar de ler? Sendo possível, como fazer? De quem seria a função de incentivar a leitura? É eficiente ensinar literatura? O que está sendo ensinado nas aulas de literatura? Quais são os “personagens” que têm suas histórias contadas?

Os questionamentos, bem como os pressupostos teóricos disponíveis para embasar as possíveis respostas, são inúmeros e, diante disso, busca-se, com este trabalho, tecer algumas reflexões sobre o campo literário. Não há, contudo, a pretensão de apontar todas as soluções, uma vez que as pesquisas sobre a área estão sempre em curso; entretanto, vale iniciar a discussão com uma definição que abarca de forma muito eficiente os sentidos que compõem a literatura, que:

amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real parecer mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à vocação de ser humano (TODOROV, 2020, p. 23 e 24).

Além do exposto acima, é importante lembrar que a literatura é um direito (CANDIDO, 2011) de todos. A realidade, no entanto, não é tão animadora: a leitura, apesar de extremamente importante, ainda é muito elitizada e não contempla a todos. Recentemente, por exemplo, uma proposta¹ de mudança tributária (PL 3887/20) colocava em risco o custo dos livros no país. As publicações – que, desde a Constituição de 1946, eram isentas de impostos – passariam a ser taxadas em 12%, o que, por consequência, aumentaria o preço para o consumidor final. À época, a

¹ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/750873-leitores-e-editores-criticam-taxacao-sobre-livros-em-reforma-tributaria/>

equipe de governo argumentou de maneira a entender que tal medida não afetaria os mais pobres, porque livros eram “coisa de rico”. Não é de se espantar que governos que intentem a manutenção do *status quo* não tenham a preocupação com o incentivo do ato de ler e a democratização do acesso à leitura, uma vez que ela colabora, entre outras coisas, para a emancipação do indivíduo, sendo importante caminho para a humanização e diminuição das desigualdades sociais.

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como um equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura afirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2011, p. 177)

A literatura, que, segundo Zumthor, é uma das manifestações culturais da existência do homem, tem o potencial de cumprir muitas funções, conforme pode ser observado nos diversos estudos disponíveis: estética, de prazer, social, emancipatória etc. Para fins de maior contextualização do cenário, algumas considerações sobre essa potencialidade serão apresentadas.

Com base nos pressupostos de Michel Picard, Jouve (2002) elenca as três funções essenciais da leitura literária. A primeira delas tem relação com a possibilidade de contestar e de supor uma cultura; a segunda está ligada ao enriquecimento intelectual, posto que mexe com o imaginário e suscita diversas interpretações; A última tem a ver com “o papel pedagógico da leitura” e a possibilidade de o leitor experimentar uma realidade que não viveu.

Além disso, Zumthor reforça o caráter de performance da literatura, cuja leitura se assemelha a um ritual que envolve corpo, voz, gestos: a concretização da palavra. Ele afirma, dentre as infindáveis possibilidades do fazer literário, que

A performance e o conhecimento daquilo que se transmite estão ligados naquilo que a natureza da performance afeta o que é conhecido. A performance, de qualquer jeito, modifica o conhecimento. Ela não é simplesmente um meio de comunicação: comunicando, ela o marca (ZUMTHOR, 2018, p. 31).

Diante disso, ressalta que “a leitura solitária e puramente visual marca o grau performancial mais fraco”. Por isso a relevância do empenho corporal no ato de ler. Esse aspecto da literatura também é defendido por Jouve.

Outro aspecto relevante é o da leitura como ato coletivo (COLOMER), posto que, diante

das múltiplas opiniões e interpretações possíveis a um texto, também se forma o gosto pela leitura.

Quando se estuda a literatura sob essa perspectiva de formar o gosto pela leitura, é essencial, conforme destaca Jouve, que se dê atenção àqueles que substanciam sua existência: os leitores, pois, afinal, o que desperta em alguém o desejo de ler? O autor baseia-se nos estudos de Gilles Thérien (1990), que descreve a leitura em cinco aspectos: um processo neurofísico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico. Neurofísico por ser efeito do funcionamento do corpo e dos sistemas que o compõem (como o cérebro, por exemplo). Cognitivo, pois demanda a compreensão ao decifrar palavras e convertê-las em significados individuais e como um todo. Afetivo por seu potencial de suscitar emoções, afetividade. Argumentativo por seu caráter analisável, pelo discurso que contém, pelos questionamentos que provoca. Simbólico, por fim, por ter relação direta com um contexto, seja ele cultural, social, histórico, e por agir no imaginário coletivo.

Ele divide, ainda, a leitura em dois níveis: a inocente e a crítica. A leitura inocente trata-se da primeira que se faz, na qual o leitor não tem grandes conhecimentos sobre os contextos que envolvem a obra; a leitura crítica, por outro lado, é mais “experiente”, pois “destaca os percursos de leitura inscritos no texto” (p. 28). Entre as duas, a inocente é a mais comumente adotada pelo público leitor no geral, no entanto, o autor destaca a importância da releitura:

Se a leitura linear é a mais respeitosa das regras do jogo, não é necessariamente a mais interessante. A sucessão não é a única dimensão da narrativa: o texto não é somente uma “superfície”, mas também um “volume” do qual certas conexões só se percebem na segunda leitura. Daí a pensar que a releitura é a prática mais apropriada à complexidade dos textos literários só falta um passo (2002, p. 29).

O ato de ler, segundo o autor, envolve liberdade de consciência, interiorização do outro (através dos personagens), contemplação e participação, prazer, observação, a possibilidade de “viajar” no tempo, um reencontro com as crenças pessoais e a volta a um passado afetivo.

Ler, pois, é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção (JOUVE, 2002, p. 109).

Reforça, mais adiante, seu caráter dialógico. Sendo uma experiência ao mesmo tempo receptiva e ativa entre leitor e obra, a leitura tem o potencial de, além de divertir, impactar. Ela

cumprir papel social, tendo ainda potencial para proporcionar o “reencontro” com o próprio eu do leitor bem como sua redescoberta. Além disso, tem influência em seu desenvolvimento

Parece que, por meio da identificação com as personagens, é de fato a verdade de sua própria vida que o leitor está em condição de apreender: a leitura, ao fazê-lo atingir uma percepção mais clara de sua condição, permite-lhe entender-se melhor (JOUVE, 2002, p. 136).

Por muito tempo, também, a literatura foi vista como um meio de transmitir valores morais (COLOMER). Na literatura brasileira, por exemplo, podemos constatar esse aspecto em relação aos textos usados (e dramatizados) pelos colonizadores para transmitir seus valores aos povos originários.

Encerra-se essa etapa das reflexões com a palavra de Candido, o qual declara que

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, a aos quais se junta o autor (p. 84).

Uma vez que a literatura se apresenta como um conjunto de infinitas possibilidades que considera tantos elementos e funções e que a escola se configura como um dos principais locais onde é possível acessá-la, cabe refletir e repensar por que, como e com que objetivo ela é ensinada. São alguns desses pontos que serão tratados a seguir.

1.2 A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

De acordo com o dicionário CEALE², o letramento literário é, em linhas gerais, “o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, ou da linguagem literária”, ou seja, a construção e a reconstrução dos sentidos do texto literário.

Na escola, o ato de ler costuma se basear em diferentes pressupostos e métodos de acordo com a etapa escolar em questão. Conforme Cosson (2020), nos anos iniciais do Ensino

² Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes>

Fundamental, a leitura destina-se, na maioria das vezes, à fruição, sem um propósito educativo definido. A esse modelo, o autor chama de “leitura ilustrada”. Já a “leitura aplicada”, mais comum no segundo segmento do Ensino Fundamental, é aquela utilizada como um “pretexto” para a substancializar a escrita, a leitura e a interpretação. Não raramente é utilizada também para que palavras ou fragmentos sejam usados como base para a aplicação de conhecimentos gramaticais. Em relação ao Ensino Médio, é mais comum que a literatura seja abordada em sala com foco em história, características, autores e obras, separando-os e sistematizando-os em escolas literárias. O contato genuíno com o texto, muitas vezes, acaba sendo ignorado – ou mal aproveitado – diante de tantas tarefas a cumprir com sua leitura.

Todorov também questiona a abordagem escolar no ensino da literatura: na maioria das vezes, a leitura de literatura na escola fica reduzida aos papéis dos personagens, às características de estilo e de época ou ao estudo do contexto histórico. Ele ratifica que, ainda que seja importante para a experiência com o texto que o aluno saiba algo sobre história literária ou sobre as características estruturais, esses “meios” de acesso ao texto não devem ter mais relevância que a verdadeira finalidade: o sentido da obra.

Para tanto, comparando com outras disciplinas escolares a fim de exemplificar, defende que o ensino da literatura deve estar mais próximo, por exemplo, do ensino da história – que estuda o objeto, do que do ensino de física – cujo enfoque é a disciplina.

Em sua aula, na maior parte do tempo, o professor de literatura não pode se resumir a ensinar, como lhe pedem as instruções oficiais, os gêneros e os registros, as modalidades de significação e os efeitos da argumentação, a metáfora e a metonímia, a focalização interna e externa etc. Ele estuda também as obras (2020, p. 28 e 29).

Em outras palavras, não é necessário abandonar todos esses aspectos no ensino, mas, sim, buscar um caminho para que eles não sejam o ponto principal. Na verdade, Todorov aponta para o fato de que todos os caminhos possíveis para o ensino de literatura não são rivais, mas complementares.

Rezende também aborda os aspectos relacionados ao ensino de literatura nas escolas, destacando que, muitas vezes, ele acontece prioritariamente sob o viés de um nacionalismo literário, que se desdobra em estudos sobre “autores, obras, características formais e ideológicas”. Citando o já exposto por Jouve em relação às dimensões da leitura, a autora reitera que, além de

um ato social, o ato de ler é, também, escolar, sendo – dessa maneira – “escolarizável”.

Adiante, no entanto, reconhece que as maiores dificuldades dessa escolarização estão nas condições escolares para o trabalho com o literário, que acaba resumido a fragmentos de texto e respostas a questionários.

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo e, insisto, como possibilidade – não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa (2013, p. 111).

Apesar de todas essas dificuldades, o ensino de literatura não pode deixar, também, de ser sistematizado. Uma das práticas escolares mais usadas para o fazer literário é a roda de leitura, sobre a qual Cosson declara:

Dentre as muitas e diversas maneiras de constituição explícita ou formal de comunidades de leitores, isto é, de grupos de leitores que se reconhecem como parte de uma comunidade específica, o círculo de leitura é uma prática privilegiada (2020, p. 139).

O autor justifica esse privilégio com base no caráter social da roda, que permite múltiplas interpretações dentro de um nível de consciência expandido e que “estrita laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas”.

Quando a leitura, por outro lado, é feita extra-classe, a fim de que a prática literária seja significativa, é necessário que o docente, após propor aos alunos a leitura de uma obra, siga, além do saber literário, três etapas fundamentais: conferir se a obra foi, de fato, lida; ampliar essa primeira leitura com outras abordagens críticas e que envolvam a relação entre “texto, aluno e sociedade” (COSSON, 2021, p. 46) e, por fim, trabalhar de forma que o letramento literário seja o foco principal do ato, de modo a destacar a própria “força da literatura”. M. A. K. Halliday declara que

a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários (*apud* COSSON, 2021, p. 47).

Esses desafios do ensino, todavia, encontram ainda muitas outras barreiras. A atual situação política do país, por exemplo, tem refletido em todas as esferas sociais e a educação não está fora dessa realidade. O sistema educacional brasileiro, além de sofrer um desmonte cada vez maior, tem sido afetado negativamente por movimentos e projetos de leis como o Escola Sem Partido, a Reforma do Ensino Médio e a tentativa de padronização do ensino com a Base Nacional Comum Curricular. Sobre essa última, Amorim e Silva afirmam:

Sob o pretexto de defesa da igualdade de oportunidades, o documento, com força de lei, acaba por sufocar o pluralismo de ideias e práticas, trabalhando não em favor de uma educação realmente transformadora (FREIRE, 1967), mas sim em favor da homogeneização do pensamento – o que lavra docilmente o solo para a construção de uma escola centralizadora e ainda mais reprodutora da cultura hegemônica (SOARES, 2017 [1980]) (2019, p. 154).

No documento, que, de maneira geral, “desconsidera nossa desigualdade social estruturante, nossa pluralidade cultural e regional”, poucos avanços são observados em relação ao ensino de literatura, limitando-se à defesa da necessidade de trabalhar com as literaturas de autoria africana, afro-brasileira, indígena e latina. Essa postura é tão contraditória quanto parece, uma vez que a BNCC tem um caráter padronizador que, conforme já mencionado, não prioriza a diversidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), por exemplo, ao mesmo tempo em que questionam a abordagem historiográfica do ensino de literatura e o próprio conceito do que é literário, não propõem respostas ou caminhos para esclarecer as indagações que levanta. O caráter incoerente vai além na medida em que partes do documento apontam para a manutenção de um ensino de literatura voltado para a compreensão de períodos ou características históricas.

Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instruídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial (BRASIL, 2000, p. 24)

As abordagens propostas para o ensino de literatura em documentos oficiais que norteiam a educação, na maioria das vezes, dão destaque a questões históricas, estilísticas, sistematizadas, diante das quais o texto literário por si só acaba sendo colocado em segundo plano.

O primeiro documento educacional oficial a tratar do ensino de literatura com o foco no letramento literário trata-se do OCEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Homologado em 2006, ele apresenta uma seção exclusiva dedicada ao ensino de literatura, com destaque para a autonomia do texto literário e para a formação do leitor literário. Para tanto, apresenta grande influência de Magda Soares em relação ao conceito de letramento e suas especificidades.

A seção “Conhecimentos de Literatura”, em pouco mais de trinta páginas, procura ressignificar não apenas o objetivo do ensino de literaturas na educação básica, mas também as abordagens teóricas que embasariam esse ensino (AMORIM E SILVA, 2019, p. 161).

Apesar do notório avanço em relação a outros documentos, as OCEM apresentam uma visão “depreciativa e elitista” em questões como o uso ou não de gêneros não-canônicos por exemplo.

É importantíssimo que os professores de literatura assumam, diante dessa realidade, uma postura de ‘educadores democráticos’, trabalhando com os chamados “letramentos de reexistência”, que são

práticas artísticas de linguagem que permite aos sujeitos historicamente violentados e discriminados – como negros/as, pobres, homossexuais, indígenas, mulheres – a possibilidade de agência e ressignificação estético-políticas de suas identidades (SOUZA, 2011, apud AMORIM E SILVA, 2019, p. 173).

Essa postura pode ser confirmada com base na ideia de Cosson de que a literatura não pode ser reduzida apenas ao cânone: é necessário que seja proporcionado ao aluno o contato com diferentes manifestações literárias. Ainda sobre a escolha dos textos, Bajour reforça a importância do trabalho de seleção do professor:

Aí se inicia a escuta; aí o ouvido do mediador começa a se apurar. A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações (2012, p. 27)

A obra escolhida para este trabalho – *Leite do Peito* – apresenta os elementos apontados por Bajour e, ao mesmo tempo, está inserida em um contexto de letramentos de reexistência. Ela se enquadra no que se costuma chamar de “literatura negra” ou naquilo que Deleuze e Guattari

classificam como “literatura menor”. Embora o adjetivo aponte para esse caminho, é importante ressaltar que “menor”, nesse contexto, não significa de menos valor, mas, sim, uma literatura “que uma minoria faz em uma língua maior” (2017, p. 35). Além de representar um grupo considerado minoria social, a literatura de Guimarães apresenta outro aspecto apontado pelos autores para essa definição: o caráter político, escancarado na questão da denúncia do preconceito. Sobre seu espaço contextual, afirmam que “seu espaço exíguo faz que cada caso individual seja imediatamente ligado à política. O caso individual torna-se, então, tanto mais necessário, indispensável, aumentado ao microscópio, quanto toda uma outra história se agite nela.” (DELEUZE, GUATTARI, 2017, p. 36)

Apesar de sua primeira versão ter sido publicada nos anos 1980 (mesma década de lançamento, por exemplo, de *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo e *Feliz Ano Velho*, de Marcelo Rubens Paiva), *Leite do Peito* não ganhou destaque como um clássico. Entretanto, como já visto, nos últimos anos, tem crescido a tendência de ir além das obras consideradas clássicas, pois o conceito de *corpus* tem sido ampliado e o não canônico tem ganhado espaço (COLOMER, 2007, p. 24). Sobre isso, a autora afirma ainda que

A escola tradicional se baseava em uma trabalhosa leitura guiada dos textos canônicos. Que ler requer esforço era uma evidência quando se afirmava cruelmente que “a letra com sangue entra”. Esforço para dominar o código primeiro e esforço para analisar (ou constatar) o significado, mais tarde. Mas, durante as últimas décadas, reagiu-se a essa situação apostando em acentuar o efeito prazeroso da leitura como motivação, o que deslocou a aprendizagem e o exercício de ler para uma posição secundária. (p. 109)

A obra apresenta um gênero bastante conhecido pelos alunos: os contos comumente aparecem nos livros desde a Educação Infantil e ganham ainda mais espaço no Ensino Fundamental. O texto dramático, cuja presença é muito mais rara, aparece mais como um pretexto para aprender sobre as partes que o compõem e quase nunca com a proposta de colocá-lo em prática. Cabe ressaltar, contudo, que o foco desta pesquisa é o trabalho com o texto e todo seu potencial literário e não o ensino dos gêneros textuais.

De volta à BNCC, percebe-se que o documento traz, ainda, sugestão que apresenta uma particularidade com este trabalho no objetivo da formação do leitor literário: a apropriação do texto por meio de produções cinematográficas, teatrais e outras manifestações artísticas (BRASIL, 2018, p. 503). Cabe mencionar, no entanto, que a proposta que aqui será apresentada não surgiu do desejo nem da necessidade de fazer “cumprir” o documento, mas sim das vivências e expectativas

docentes. O mesmo pressuposto se observa na escolha do corpus deste trabalho, pois

É preciso, não apenas por força da lei, mas por princípio político-pedagógico, levar às salas de aula de Língua Portuguesa as produções literárias ditas ‘periféricas’, num movimento não de concessão com o ‘diferente’, como talvez fique implícito no discurso da BNCC, mas sim de valorização das múltiplas possibilidades de expressões artísticas que compõem um país tão plural e desigual como o Brasil. Sendo nossa estrutura social tão tensa e complexa, muito em virtude da não superação do ranço do processo escravocrata (SOUZA, 2017, apud AMORIM E SILVA, 2019, p. 172).

Colomer aponta a dramatização como uma das possibilidades de expansão da leitura literária na escola e Sinisterra ratifica o caráter teatral da escrita (e, por consequência, da literatura) para além de seu potencial linguístico.

Não escrevemos a partir do nada, não escrevemos a partir da inocência, não escrevemos a partir da ingenuidade: escrevemos a partir de uma teatralidade inscrita em nossa experiência. Por conta disso, quando achamos que estamos trabalhando – escrevendo – a partir da liberdade, na verdade estamos submetidos a padrões, pautas e matrizes de teatralidade que trazemos inscritas em nós (2016, p. 13).

Já em relação à recepção do texto da forma como naturalmente acontecerá com a dramatização, Zumthor defende que

em situação de oralidade pura, se mantém, de momento a momento, uma unidade muito forte, de ordem da percepção. Todas as funções desta (ouvido, vista, tato...), a inteligência, a emoção, se acham misturadas simultaneamente em jogo, de maneira dramática, que vem da presença comum do emissor da voz e do receptor auditivo, no seio de um complexo sociológico e circunstancial único (2013, p. 62).

Porém, para que o texto chegue à etapa da dramatização, é necessário que ele seja adaptado previamente por meio da retextualização. A dramaturgia de textos narrativos, de acordo com Sinisterra, é um ato mais limitado do que uma criação inédita – a partir do momento que parte de um texto já dado, mas também se apresenta como a oportunidade de multiplicar vozes individuais, posto que pressupõe um “diálogo, essa tensão entre o mesmo e o outro, entre o próprio e o alheio, entre o individual e o coletivo” (2016, p. 15).

O autor segue reafirmando que o uso de textos narrativos para o fazer teatral não é algo novo, não sendo, ao contrário do que possa aparentar, uma “crise de criatividade”. Essa, na verdade, é uma prática comum em sua história e já era observada na origem do teatro ocidental – na Grécia

– na qual os textos dramáticos vinham de relatos da oralidade.

a tragédia grega nasce como uma forma de adaptação à teatralidade dos relatos míticos, também devemos dizer que a mesma coisa acontece com uma boa parte do teatro europeu medieval, que é apenas a dramatização de textos bíblicos, do Antigo ou do Novo Testamento (2016, p. 18).

(...)

Mas também o próprio teatro italiano, o teatro espanhol, o francês e o alemão piratearam sem nenhuma inibição toda essa matéria narrativa, que por sua vez era proveniente, em muitos casos, da tradição oral (2016, p. 19).

É importante, todavia, que a dramatização de textos narrativos preceda de uma análise do texto e de toda sua potencialidade. Somente assim, a teatralidade nele contida poderá ser explorada de maneira plena.

O pesquisador aborda a potencialidade exploratória do texto de maneira fragmentada e, para que se entenda melhor, inicia com a contextualização de que todo texto é constituído por dois níveis: a história e o discurso. O primeiro trata-se dos fatos propriamente ditos, os acontecimentos relacionados no espaço e no tempo. Já o discurso tem relação com a maneira como esses fatos são apresentados, das intencionalidades, das escolhas e do ponto de vista. Destarte, Sinisterra divide as possibilidades em primeiro e segundo âmbito de exploração.

O primeiro âmbito de exploração abarca a relação entre texto escrito e narração oral, e tem trabalhados, a priori, os recursos da história.

Os narradores orais utilizam uma série de recursos que são típicos do teatro: não apenas a palavra, mas a entonação de voz, os mil poderes evocativos da voz humana, a gestualidade facial, que transmite uma parte do conteúdo emocional da história, a gestualidade manual, a gestualidade corporal, o movimento, a composição no espaço... E isso é feito não apenas a serviço do desenho dos personagens, de seus estados de espírito, mas também da produção de efeitos especiais e de ênfase em determinados conteúdos da história narrada (2016, p. 33).

Esse âmbito é dividido em níveis que vão da epicidade pura à dramaticidade plena. O primeiro grau – da epicidade pura – em linhas gerais trata-se daquele em que o ator, geralmente sozinho, recita o texto com o mínimo de elementos de gestualidade associados e tem o público como destinatário direto de sua narração.

O segundo grau é o que apresenta narradores múltiplos, gerando uma polifonia. Nesse nível, o grau de encenação já é maior do que no primeiro e, para que os elementos que lhe darão suporte

estejam bem definidos, é necessária a determinação dos componentes que serão utilizados (rubricas). O público ainda é o destinatário, no entanto o nível de dramatização vai além do que a simples enunciação.

Já no terceiro grau, a narração dentro da quarta parede, a dramatização acontece “com toda a complexidade” teatral disponível. A narração permanece, mas os personagens interagem apenas entre si, excluindo os espectadores.

No segundo âmbito da exploração, acontece a dissociação entre história e discurso.

Será que não se poderia tentar uma dramatização do discurso? Não poderíamos analisar o discurso e indagar quais aspectos da especificidade do texto residem nele? Será que não se poderia falar de uma dramaturgia discursiva que atuasse operando sobre o discurso, assim como a dramaturgia fabular operou, tradicionalmente, sobre a fábula?

(...)

Poderíamos sintetizar esse novo campo de exploração da seguinte maneira: *qual é a teatralidade implícita no discurso?* (2016, p. 40, grifo do autor)

Em outras palavras, esse âmbito explora a problemática do texto.

Adiante, o autor aborda a dramaturgia fabular: uma junção das duas possibilidades de exploração detalhadas anteriormente, que vai a fundo nos elementos da história, bem como nos do discurso. Essa junção divide-se em diversos âmbitos que devem ser considerados, sendo eles: a temporalidade, a espacialidade, os personagens, o discurso e a figuratividade ou verossimilhança. O dramaturgo, com o intuito de explorar ao máximo a potencialidade do texto, deve partir de questionamentos acerca dos âmbitos mencionados para, então, construir o texto teatral.

A dramaturgia discursiva, por sua vez, privilegia o aspecto discursivo na transposição do texto para o palco e se divide em modalidades: narração, descrição, diálogos, monólogos ou solilóquios e comentários.

O primeiro caso possível de dramaturgia discursiva é o que identifica o narrador e o narratário como elementos da dramatização e explora as possibilidades trazidas por eles. No segundo caso, são identificadas as anomalias do discurso, onde detalhes e acontecimentos não estão claramente estabelecidos e evidentes, por exemplo, os relacionados a tempo e espaço.

Sinisterra discorre, ainda, sobre a dramaturgia historial. Nela, alguns fatores importantes precisam ser levados em consideração para que seja feito o processo de transposição de uma modalidade de texto para a outra: a narração em terceira pessoa, a estabilidade espacial, a

continuidade temporal, a concentração de personagens significativos e a abundância de diálogos e monólogos.

Merecem destaque as considerações levantadas por Sinisterra sobre a presença da figura do narrador em cena. O autor não acredita que a criação de um personagem que o valha seja o melhor caminho, sob risco de que ele se torne um “peso morto”. Embora exista, também, essa possibilidade, propõe algumas opções, a saber: sacrificar essa voz narrativa; traduzir os conteúdos narrativos em ações; traduzir em projeções estáticas ou imóveis e aproveitar da narração o que for mais substancial.

Sobre essa modalidade, ao estabelecer relações com as já tratadas, declara

Não pretendo dizer – nem mesmo insinuar – que devemos considerar a dramaturgia historial como uma coisa pertencente ao teatro tradicional, e a dramaturgia discursiva como algo aberto à contemporaneidade e ao futuro. Também a partir da dramaturgia historial é possível abordar trabalhos de grande complexidade, desde que tenhamos consciência e que a história também tem leis internas, estruturas internas que não respondem somente à pura linearidade dos acontecimentos – isso na medida em que a história também é uma “forma” (2016, p. 116).

Por fim, temos informações sobre a possibilidade de experienciar uma dramaturgia mista, que, conforme o próprio nome sugere, engloba elementos tanto da dramaturgia discursiva quanto da dramaturgia historial. Para tanto, mais uma vez o autor ressalta a importância da análise do texto original a fim de que cada um de seus aspectos seja bem aproveitado para a o fazer teatral.

Embora a dramatização dos textos tenha sido o caminho escolhido por este trabalho para buscar o letramento literário, ela não é uma via única: há muitas possibilidades e todas são válidas. O mais importante, todavia, é que o trabalho não seja paralisado ainda que as condições sejam – na maioria das vezes – adversas.

2 SOBRE O TEATRO

“Teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente.”

Augusto Boal

2.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL

A palavra “teatro” deriva do Grego e vem de *theasthai*, que significa “olhar”, mais o sufixo *-tron*, que denota “lugar”. Logo, o sentido da palavra *theatron* é literalmente “lugar para olhar”.

Segundo Boal (2019), em sua origem, o teatro era “o povo cantando livremente ao ar livre”, sendo, dessa maneira, o criador e o destino do espetáculo. Com a aristocracia, vieram as divisões

Algumas pessoas iriam ao palco e só elas poderiam representar enquanto todas as outras permaneciam sentadas, receptivas, passivas: estes seriam os espectadores, a massa, o povo (p. 11).

Essa divisão aristocrática foi ainda mais além e estabeleceu escalas entre os atores: uns – os protagonistas – tinham mais destaque que os outros – o coro. Com a burguesia, mais um nível de escalonamento surgiu: os protagonistas passaram a ser enxergados como “indivíduos afastados do povo, excepcionais”.

Mas, afinal, para que “serve” ou o que “comunica” o teatro? Esslin enumera alguns sentidos atribuídos ao drama, sendo a relação entre eles muito fluida:

- “uma composição em prosa e verso adaptável à representação em um palco, na qual uma história é relatada por meio de diálogo e ação, e que é representada com acompanhamento de gestos, figurinos e cenários, como na vida real, uma peça”³;
- manifestação do instinto de jogo;

³ Definição do dicionário Oxford.

- manifestação de uma das primeiras necessidades da sociedade: a do ritual;
- algo que se vai ver, que está sendo apresentado e organizado como algo que deve ser visto, um espetáculo;

O autor reconhece a importância das definições – e do ato de pensar sobre elas – mas sinaliza que nenhuma delas é absolutamente definidora ou universalmente aceita, pois, muitas vezes, acabam por limitar as possibilidades e a própria percepção sobre o fazer teatral. Diante disso, propõe que

Talvez devêssemos tentar chegar à definição do drama por esse ângulo: não há drama sem atores, estejam eles presentes em carne e osso ou sejam apenas sombras projetadas em uma tela, ou bonecos. “Ficção representada” (1985, p. 13).

Além disso, salienta que, a partir do século XX, outras manifestações – como o cinema e a televisão – embora guardem suas particularidades técnicas, também são formas dramáticas, o que implica dizer que o teatro, na verdade, não é a expressão única e absoluta do drama.

O drama também, considerando os textos escritos que lhe dão base – é uma forma de literatura; a sua ênfase, contudo, está na ação, palavra que, cabe ressaltar, é o significado literal da palavra *drama* em grego.

O que faz com que o drama seja drama é precisamente o elemento que reside fora e além das palavras, e que tem de ser visto como ação – ou representado – para que os conceitos do autor alcancem sua plenitude (1985, p. 16).

Em outras palavras, o drama é, em linhas gerais, a junção de dois componentes: um estático – o texto, o literário, e o outro fluido. É a ação que resulta da interação entre os personagens, então, que – permeada por espírito, tom, voz – faz com que o drama seja o que é. São inúmeras as possibilidades de agir sobre o texto dramático e essa multiplicidade implica nas –também diversas – formas que o espectador tem de receber o texto. Isso faz do teatro uma ação coletiva – “a mais social de todas as formas de arte” (p. 37), que depende de todos os envolvidos para que aconteça. Desde o autor, passando pelos personagens e equipe técnica, chegando à plateia: a experiência só se concretiza no todo e nas relações entre cada um dos – e todos os – elementos que o compõem.

Tanto a reação positiva da plateia quanto a negativa afetam fortemente os atores. Se o público deixa de rir das piadas, os atores passam instintivamente a torná-las mais óbvias, a sublinhá-las, assinalando de modo mais claro que o que estão dizendo é engraçado. (...) Esse é o famoso efeito de *feedback* entre palco e plateia (1985, p. 28)

O sucesso do feedback depende, entre outros fatores, de como a representação se estrutura. É necessário proporcionar meios de prender a atenção da plateia, de conquistá-la, de fazer com que ela tenha interesse no desenrolar dos atos, de criar suspense. Para tal, os envolvidos contam com diversas possibilidades textuais e cênicas. É sobre essa base que se sustentam todos os outros aspectos do drama.

Outra questão importante é de que o drama é uma forma concreta de recriar situações do relacionamento humano, com o ponto divergente de que a realidade é irreversível enquanto o drama é “recriável”, uma vez que é um “simulacro da realidade”. Destarte, pode funcionar, ainda, como um caminho para que a sociedade transmita códigos de comportamento. Não se limita, contudo, a isso, posto que também tem o poder de propor reflexão.

Pois o drama não é apenas a mais concreta – isto é, a menos abstrata – imitação artística do comportamento humano real, mas também a forma mais concreta na qual podemos pensar a respeito de situações humanas (1985, p. 24).

Nesse sentido, conforme Brecht (apud ESSLIN), também pode ser “um método científico, laboratório experimental concebido para se testar comportamentos humanos” (p. 25).

Não se pode deixar de arrazoar que teatro também é um ato político, tendo, assim como a literatura (e sendo parte dela), potencial para suscitar mudanças sociais. Entretanto, conforme ressalta Esslin, não deve ser puramente um instrumento de propaganda política, sendo esse aspecto do drama “superestimado”.

Sobre essa configuração, de acordo com Machado (apud DELEUZE) o teatro

trata-se de uma tomada de consciência, embora ela nada tenha a ver com uma consciência psicanalítica, tampouco com uma consciência política marxista ou brechtiana. A consciência, a tomada de consciência, é uma grande potência, mas não é feita para as soluções nem para as interpretações. É quando a consciência abandona as soluções e interpretações que ela conquista sua luz, seus gestos, seus sons, sua transformação decisiva (2010, p. 64).

Trazendo a discussão para o eixo deste trabalho, o teatro – por ser também literatura - apresenta-se como importante caminho para a formação do leitor literário. Em consonância com essa perspectiva, está a declaração de Courtney (apud THOMAZ) de que “o teatro foi um importante instrumento educacional, levando ao novo o conhecimento literário, sendo considerado a força unificadora educacional (p. 17).

Esse caminho é trilhado, entre outros fatores, pelo potencial imaginativo e representativo que irrompe do trabalho corporal, gestual e simbólico na teatralidade. O desenvolvimento desses pontos pode – e precisa – ser trabalhado em sala de aula por meio de oficinas, nas quais, por meio das práticas teatrais, o aluno se aclimate do fazer dramático.

Esse percurso não pode ser ignorado, pois muitos alunos, seja pelo contexto social, econômico ou regional, podem ter tido pouco ou nenhum contato anterior com esse veículo cultural, considerado de prestígio em nossa sociedade. Resta a esses jovens, muitas vezes, o contato apenas com a televisão e, falando de um cenário mais recente, com os vídeos que invadem as telas dos celulares a todo momento em plataformas de *streaming* ou em redes de interação social e imagética, como o *Facebook*, o *Youtube*, o *Instagram* e – em destaque nos últimos dois anos – o *TikTok*⁴.

Nesse sentido, a escola surge como o meio de viabilizar esse contato, fazendo do aluno, para além de espectador, o sujeito-autor (e ator) do teatro. Sobre isso, Ferreira afirma

Esta percepção justifica-se pelo fato de que a grande maioria das crianças tem seus primeiros ou únicos contatos com o teatro por meio das escolas. Embora haja algumas crianças que frequentam salas de teatro com seus familiares desde muito cedo, é na escola que a prática de ver e também fazer teatro passa a existir na vida da maioria das crianças espectadoras. (...) É notável que o modo como as crianças percebem, sentem e pensam o teatro passa pelo caminho e pelos atravessamentos propostos pela instituição escolar (2006, p. 12 e 13).

O fazer teatral no espaço escolar também colabora com a socialização, com o desenvolvimento do imaginário e com a expressão dos sentimentos e pensamentos daqueles que com ele se envolvem, fatos que comprovam a relevância de sua prática.

⁴ Rede social de vídeos curtos que permite compartilhar clipes divertidos com duração entre 15 e 60 segundos. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2021/05/como-funciona-o-tiktok-saiba-usar-o-aplicativo-de-videos.ghml>

2.2 AUGUSTO BOAL E O TEATRO DO OPRIMIDO

O Teatro do Oprimido foi idealizado por Augusto Boal, “Embaixador do Teatro Mundial”⁵. O diretor, dramaturgo, ensaísta, teórico e escritor brasileiro é considerado um dos maiores teatrólogos contemporâneos e teve expressiva – e fundamental – contribuição para a criação de um teatro genuinamente brasileiro e latino-americano.

Para Boal, “todo teatro é necessariamente político” (2019, p. 11) e tentar separá-lo desse seu aspecto é um erro. Destarte, vê o fazer teatral como uma arma de liberação que pode ser usada contra as classes dominantes, inclusive em sua tentativa de se apoderarem dele. É com base nesse pensamento, que surge o Teatro do Oprimido, que

é teatro de luta! É teatro *dos* oprimidos, *para* os oprimidos, *sobre* os oprimidos e *pelos* oprimidos, sejam eles operários, camponeses, desempregados, mulheres, negros, jovens ou velhos, portadores de deficiências físicas ou mentais, enfim, todos aqueles a quem se impõe o silêncio e de quem se retira o direito à existência plena (2019, p. 24, grifos do autor).

O modo de fazer teatro idealizado por Boal, portanto, busca romper essas barreiras e outras já citadas no item anterior, fazendo da Poética do Oprimido “a conquista dos meios de produção teatral”. Conforme é possível perceber, o Teatro do Oprimido guarda relações muito próximas com a pedagogia do Oprimido, idealizada por Freire (2019), por seu caráter social, emancipatório, dialógico, libertário e significativo.

Esse pensamento de ruptura com as classes dominantes trouxe consequências a Boal após o golpe militar de 1964. Tendo seguido seu trabalho com o teatro de viés político e de denúncia, o dramaturgo foi preso e torturado em 1971 e acabou se exilando na Argentina por cinco anos. Após passar por – e fazer teatro em – diversos lugares, Boal retorna ao Brasil definitivamente em 1986; em 1992 tornou-se vereador do Rio de Janeiro pelo Partido dos Trabalhadores (PT), ocupação que exercia simultaneamente ao teatro; faleceu em 2009⁶, poucos meses após receber o título mencionado no início desta seção.

O método, desde quando foi sistematizado, não parou de crescer e se adaptar às novas

⁵ Título conferido pela UNESCO 2009.

⁶ Disponível em: <http://augustoboal.com.br/vida-e-obra/>

demandas, acrescentando novas técnicas sem, contudo, abandonar nenhuma das que surgiram consigo. Nele, acredita-se na premissa de que todos são atores e, conseqüentemente, protagonistas. Cabe ressaltar que, além de sua concepção ideológica, o método propõe diversas técnicas de prática teatral, a saber exercícios e jogos, que serão explicados mais adiante e usados na prática desta pesquisa.

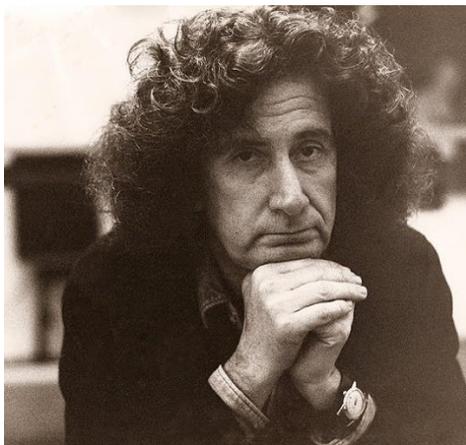


Figura 1 – Augusto Boal – Idealizador do Teatro do Oprimido

Disponível em: <http://augustoboal.com.br/2013/09/17/principais-obras-de-augusto-boal-sao-reeditadas/>

Na capital do Estado do Rio de Janeiro, mais precisamente no bairro da Lapa, funciona o Centro de Teatro do Oprimido (CTO). O espaço, que é referência do método para todo o mundo, realiza cursos, oficinas, eventos, mostras, entre outras manifestações artísticas e culturais, formando multiplicadores. Em sua página oficial do *Instagram*⁷, encontra-se a seguinte definição:

Surgimos em 1986 como um centro de pesquisa e difusão da metodologia específica do Teatro do Oprimido em laboratórios e seminários, ambos de caráter permanente, para revisão, experimentação, análise e sistematização de exercícios, jogos e técnicas teatrais. (...) nossa filosofia e ações visam à democratização dos meios de produção cultural, como forma de expansão cultural das pessoas que participam dos processos artísticos. (...) Propagamos o Teatro do Oprimido como meio da ativação e do democrático fortalecimento da cidadania (CTO, 2021).

O CTO mantém o projeto Teatro das Oprimidas, com foco no protagonismo feminino, além de contar com 10 grupos teatrais espalhado em locais de referência no Rio de Janeiro. Durante a pandemia, o CTO manteve suas atividades, oferecendo diversas oficinas *online*.

⁷ <https://www.instagram.com/centrodeteatrodooprimido/>

Na associação do método do Teatro do Oprimido com a realidade escolar, contexto deste trabalho, os alunos deixam de ser meros espectadores – tanto do teatro quanto da literatura – e passam ao papel de protagonistas, atuando nos textos e na transformação da realidade de uma sociedade que ainda é opressora, inclusive no campo das relações raciais, colocando, então, em prática a ideia do método, o qual ratifica que

O Teatro do Oprimido, em todas as suas formas, busca sempre a transformação da sociedade no sentido da libertação dos oprimidos. É ação em si mesmo, e é a preparação para ações futuras. ‘Não basta interpretar a realidade: é necessário transformá-la’ – disse Marx, com admirável simplicidade. (BOAL, 2019, p. 16)

Diante disso, a essência do método será base para o desenvolvimento da proposta pedagógica apresentada nesta dissertação. Além disso, a proposta se valerá, também, dos exercícios e jogos teatrais propostos por Boal (2014) os quais os discentes colocarão em prática concomitantemente aos ensaios:

Utilizo a palavra “exercício” para designar todo movimento físico, muscular, respiratório, motor, vocal que ajude aquele que o faz a melhor conhecer e reconhecer seu corpo, seus músculos, seus nervos, suas estruturas musculares, suas relações com os outros corpos, a gravidade, objetos, espaços, dimensões, volumes, distâncias, pesos, velocidade e as relações entre essas diferentes forças. (...) O exercício é uma *reflexão física* sobre si mesmo. Um monólogo, uma introversão. (p. 109, grifo do autor)

Já em relação aos jogos, afirma que “em contrapartida, tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens. Os jogos são um diálogo, exigem um interlocutor, são *extroversão*” (grifo do autor). O trabalho com os exercícios e os jogos configura-se importante para uma aproximação inicial do fazer teatral, de modo que os alunos-atores, ao participarem das atividades, “sem que se deem conta, estejam fazendo teatro” (BOAL, 2019, p. 141). São essenciais, também, na medida em que associam regras com o exercício da criatividade

(os jogos) reúnem duas características essenciais da vida em sociedade: possuem regras, como a sociedade possui leis, que são necessárias para que se realizem, mas necessitam de liberdade criativa para que o *jogo*, ou a vida, não se transforme em servil obediência. Sem regras não há *jogo*, sem liberdade não há vida (2019, p. 14 e 15, grifos do autor).

Os exercícios propostos podem ser musculares, sensoriais, de memória, de imaginação e

de emoção e todos cooperam – e são fundamentais – para o fazer teatral, especialmente quando pensamos teatro sob o viés da performance (ZUMTHOR). Nos exercícios musculares, o foco é o trabalho com o corpo, de maneira que os atores “tomem consciência de seus músculos e da enorme variedade de movimentos que podem realizar” (2014, p. 84). Os sensoriais, por sua vez, envolvem a experimentação e o despertar dos sentidos: gosto, tato e olfato, por exemplo. Os de memória, os quais sugere que sejam feitos com absoluta regularidade, tem como objetivo principal desenvolver a memória e trabalhar a atenção. Já os exercícios de imaginação vêm para desenvolver a capacidade imaginativa dos atores. Por fim, os de emoção, são os que intentam “destruir o muro das mecanizações, a *máscara* do próprio ator” (2014, p. 87, grifo do autor); neles o objetivo é desenvolver no ator a capacidade de experimentar em seu mais alto grau as emoções do personagem e não as suas próprias.

Para fins de ilustração e, também, como sugestão de aplicação prática, detalha-se a seguir um dos exercícios (p. 112) e alguns *jogos* (p. 138, 139 e 140) propostos pelo autor. Cabe ressaltar que esses foram escolhidos, entre outros fatores, por não demandarem material de difícil acesso para sua prática, tendo como centro das atividades, na maioria das vezes, apenas o corpo e suas possibilidades.

Caso tenha acesso à obra e, portanto, aos outros exercícios e jogos propostos, o docente pode escolher aquele(s) que tenha(m) potencial para atender melhor às demandas da turma.

A cruz e o círculo

Começo teoricamente pelo exercício mais fácil de fazer, mas que, por causa das mecanizações psicológicas e físicas, torna-se de difícil execução na prática. Como não há necessidade de preparação, os não atores se entregam sem medo; e se forem prevenidos de que é quase impossível realizá-lo bem, não terão receio de não consegui-lo, e se sentirão livres para tentar.

Pede-se que façam um círculo com a mão direita, grande ou pequeno, como puderem: é fácil, e todo mundo faz. Pede-se, depois, que façam uma cruz com a mão esquerda: é ainda mais fácil, todos conseguem. Pede-se, então, que façam as duas coisas ao mesmo tempo. É quase impossível. Em um grupo de umas 30 pessoas, às vezes uma consegue. Dificilmente duas, e três é o recorde. Quaisquer figuras diferentes para cada mão também servirão, além do círculo e da

cruz (BOAL, 2014, p. 112).

Estátua de sal

Um perseguidor e todos perseguidos: aquele que for tocado pelo perseguidor se converte em estátua de sal, congela em sua posição, sempre com as pernas abertas – só pode ser liberado se alguém, ainda livre, passar por baixo de suas pernas. Se um só perseguidor for pouco, após algum tempo de jogo, em uma segunda vez, designam-se dois, três ou mais, até que seja possível imobilizar o grupo (BOAL, 2014, p. 138).

Lendo jornais

Cada ator lê uma página de um jornal em voz alta; o diretor diz “Já”; todos põem os jornais no chão e pisam nele. O diretor diz quem deve mudar de jornal: “Os que estiverem com uma camisa branca, ou tenham cabelos pretos, ou estiverem usando óculos etc.”, e todos seguem rapidamente a instrução, trocando de jornais a cada vez, quando um dos atores ficará de fora (BOAL, 2014, p. 139 e 140).

Cadavre exquis

Um papel dobrado muitas vezes em pequenos pedaços: cada ator deve fazer um desenho utilizando as pequenas partes de traços que veem do papel anterior e sem ver qual o desenho que estava nesse papel (BOAL, 2014, p. 140).

2.3 ABDIAS NASCIMENTO E O TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO

Abdias Nascimento⁸ foi um grande dramaturgo, ator, acadêmico, político, artista plástico, poeta, intelectual e ativista negro brasileiro que se destacou no cenário de luta:

tanto realizou em favor de sua gente (no Brasil e fora dele) que chegou aos 95 anos, comemorados em 2009, sem que se encontrasse no país outro militante e intelectual negro capaz de suscitar tamanha reverência, de desfrutar de tão imenso respeito entre seus pares, que tenha protagonizado tantas ações pautadas na fidelidade aos mesmo princípios (ALMADA, 2009, p. 16).

⁸ Também conhecido como Abdias do Nascimento.

Seu nome, de acordo com Almada (2009), está marcado no cenário de luta ao lado de tantos outros de destaque como Martin Luther King e Angela Davis.

Nascimento – que identifica que seu gosto pelo teatro iniciou ainda na infância, época em que gostava de frequentar circos e festejos religiosos com a família – nascido negro e pobre, em Franca, cidade do interior paulista, ao longo de sua vida experienciou diversas situações racistas. Seguiu carreira militar, porém nunca abandonou os estudos, tendo ingressado na faculdade de Economia. Lutou na Revolução Constitucionalista de 1932 e, como parte da Frente Negra Brasileira, enfrentou, já naquela época, os conflitos raciais em São Paulo: o grupo “realizava protestos em locais públicos e trabalhava na perspectiva de integrar o negro brasileiro na sociedade de classes”⁹.

Sofreu perseguições políticas durante a ditadura do Estado Novo, chegando a ser preso após participar de um protesto. Já liberto, seguiu sua vida e, em uma viagem aos Andes, teve o encontro com aquilo que mudaria o curso de sua caminhada.

Na peça a qual assistiu no Teatro Municipal de Lima, *O Imperador Jones*, observou que todos os atores eram brancos e alguns, para representarem personagens negros, pintavam-se de preto.

Aquelas cenas teriam um impacto enorme sobre Abdias, que ficaria “pensativo”, “abismado”, “sob forte emoção”. “Está aí porque eu nunca pude atuar em teatro (no grupo escolar em Franca, sobretudo)! Por que eu nunca vi ator negro! Por que eu nunca vi uma peça só para negros! Nunca vi a cultura negra representada no palco: é porque os brancos não deixam!” (2009, p. 64 e 65)

Ao voltar para o Brasil, permaneceu preso durante um ano no complexo do Carandiru graças a um processo administrativo do exército relacionado a uma briga de bar da qual participara. Foi nesse período que nasceu o Teatro do Sentenciado, pois dedicou-se a ensaiar e dirigir peças escritas pelos próprios presos.

Se vendo livre da prisão injusta, fundou, no Rio de Janeiro – aos 30 anos, O Teatro Experimental do Negro (TEN).

⁹ Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/12/10/abdias-nascimento>

Mais do que encenação de peças, uma quantidade surpreendente de realizações políticas, científicas, educacionais e culturais foi desenvolvida com o esforço do pessoal do TEN (2009, p. 69).

O Teatro experimental do Negro partia, segundo o próprio Nascimento, “do conhecimento prévio da realidade histórica” e se

“propunha a resgatar, no Brasil, os valores da cultura negro-africana degradados e negados pela violência da cultura branco-europeia; propunha-se a valorização social do negro através da educação, da cultura e da arte. (...) promover, de um lado, a denúncia dos equívocos e da alienação dos estudos sobre o afro-brasileiro; de outro, fazer com que o próprio negro tomasse consciência da situação objetiva em que se achava inserido (*apud* ALMADA, 2009, p. 69)

O TEN também teve grande influência na valorização da mulher negra, por meio de diversas ações desenvolvidas pelo grupo.

Nascimento também sofreu com as perseguições do regime militar de 1964 e precisou deixar o país, uma vez que “a questão racial virou assunto de segurança nacional, a sua discussão era proibida” (p. 93). Após 13 anos, retornou ao Brasil e criou o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO) e, mais tarde, foi parlamentar pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT).

Cabe mencionar que o Teatro do Oprimido e o Teatro Experimental do Negro mantinham relações muito próximas, tendo os trabalhos de Boal e de Nascimento caminhado juntos em diversas oportunidades.

Com seus aspectos norteadores, o modelo de teatro criado por Nascimento assemelha-se ao proposto neste trabalho, uma vez que, além da formação do leitor literário, intenta-se fomentar o protagonismo negro e a tomada de consciência sobre a desigualdade racial no país.

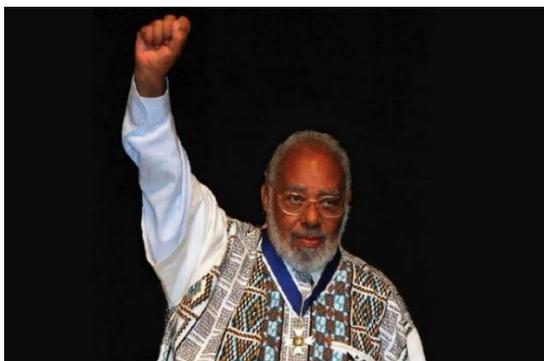


Figura 2 – Abdias Nascimento – Idealizador do Teatro Experimental do Negro

Disponível em: <https://al.se.leg.br/alese-homenageara-militantes-do-movimento-negro-com-comenda-abdias-nascimento-como-forma-de-homenagear-lutadores-sergipano-que-tenham-contribuido-para-a-promocao-da-cultura-afro-brasileira-a-assembly>

3 SOBRE O NEGRO

“Uma luta de séculos em que só a igualdade pode vencer.”

Esperança Garcia

3.1 NA SOCIEDADE

Para que seja possível compreender de que ponto parte este trabalho, é necessário, conhecer o conceito de lugar de fala (RIBEIRO, 2020). Segundo a pesquisadora, os lugares de fala têm relação direta com os lugares sociais, isto é: “o lugar social ocupado por certos grupos restringe oportunidades”. Têm a ver, por consequência, com as estruturas de poder e privilégios. O lugar de fala não é substancialmente apenas o lugar de onde se proferem palavras, mas, sim, o ponto a partir do qual, socialmente falando, o sujeito pode existir. Nesse contexto, é evidente que, em nossa sociedade, um determinado grupo privilegiado detém o direito de “falar” e de desfrutar privilégios em relação a outros.

Uma simples pergunta que nos ajuda a refletir é: quantas autoras e autores negros o leitor e a leitora, que cursaram a faculdade, leram ou tiveram acesso durante o período da graduação? Quantas professoras ou professores negros tiveram? Quantos jornalistas negros, de ambos os sexos, existem nas principais redações do país, ou até mesmo nas mídias ditas alternativas? (p. 63)

Em outras palavras, o povo negro, reconhecido como minoria em um contexto histórico e social de racismo, acaba sendo silenciado em todos os contextos sociais quando, na verdade, precisa ser o protagonista nas lutas de raça, pois a sua vivência de lugar social (e todos os sofrimentos acarretados por ela) lhe dá propriedade sobre o que fala.

A maioria não designa uma quantidade maior, mas, antes de tudo, o padrão em relação ao qual outras quantidades, sejam elas quais forem, serão consideradas menores. Por exemplo, as mulheres e as crianças, os negros e os indígenas etc. são minoritários em relação ao padrão constituído pelo Homem-branco-cristão-macho-adulto-morador das cidades – americano ou europeu contemporâneo (ULISSES, apud DELEUZE, 2010, p. 59).

Isso, segundo a filósofa, não implica dizer que “somente o negro pode falar de racismo,

por exemplo” (p. 64). Todos podem, mas, para isso, precisam, antes, reconhecer o seu lugar de privilégios. É nesse contexto, e baseando-se na afirmação de Angela Davis de que “não basta não ser racista, é preciso ser antirracista” que se insere este trabalho.

Nossa sociedade – e, por consequência, nossa educação escolar – pauta-se, na maioria das vezes, em um padrão eurocêntrico, que conta os fatos sempre do ponto de vista do colonizador e somente valoriza as produções artísticas e culturais da branquitude. A colonização africana, além de usurpar das riquezas do lugar, reduziu o negro a um ser “primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica” pois

Convencidos de sua superioridade, os europeus tinham *a priori* desprezo pelo mundo negro (...). A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas sociedades que se confrontam pela primeira vez, tudo isso mais as necessidades econômicas da exploração predisuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais (MUNANGA, 2019, p. 21 e 22).

Por conta da diáspora africana e as centenas de anos de regime de escravidão no Brasil, essa realidade até hoje gera consequências desastrosas, evidenciando um racismo que é estrutural.

O problema é muito grave e resulta em números assustadores. Uma pesquisa¹⁰ divulgada em 2017 pela Fundação Oswaldo Cruz, por exemplo, aponta que mulheres negras sofrem mais violência obstétrica em comparação com outras. Isso acontece pela crença – não verdadeira – de que são mais resistentes à dor. Durante, por exemplo, o procedimento de episiotomia (incisão feita no períneo durante o parto), elas têm 50% a mais de chance de não receber anestesia. Além disso, os índices de mortalidade materna e de peregrinação por maternidades também são maiores para esse grupo de mulheres.

Outra pesquisa¹¹, realizada no corrente ano em São Paulo pelo Datafolha a pedido da Associação Mulheres Pela Paz, mostra que um a cada cinco professores negros já sofreu racismo no ambiente escolar. Esses números mostram que nem ao menos os ambientes de caráter naturalmente plural e diverso – como as escolas – estão imunes do preconceito.

¹⁰ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/LybHbcHxdFbYsb6BDSQHb7H/abstract/?lang=pt>

¹¹ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/10/um-de-cada-cinco-professores-negros-diz-ja-ter-sofrido-racismo-na-escola.shtml>

Não fosse suficiente, um estudo¹² realizado pelo Núcleo Ciência Pela Infância (NCPI) – chamado Racismo, Educação Infantil e Desenvolvimento na Primeira Infância – evidenciou que o racismo na infância afeta crianças negras física e emocionalmente, prejudicando seu desenvolvimento com impactos sobre a autoestima, rendimento escolar, socialização, depressão, entre outros. Tal fato aponta, mais uma vez, para a necessidade de que a escola seja um ambiente acolhedor e igualitário e que promova uma educação antirracista.

Por fim, o Atlas da Violência¹³, documento realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em sua versão mais recente, divulgou a informação de que, no Brasil, pessoas negras têm 2,6 mais chances de serem assassinadas comparadas às pessoas não negras. A mesma organização não-governamental, dessa vez junto ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), tornou públicos – por meio do “Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil” – mais dados sobre esse triste cenário. De acordo com o relatório¹⁴, entre 2016 e 2020, os jovens negros brasileiros foram as vítimas em mais de 80% dos casos de morte violenta. Os números preocupantes são mais uma evidência do racismo ainda enraizado na sociedade brasileira.

A lista de índices que atestam a violência contra pessoas negras e a desigualdade de direitos por elas vivenciada é – infelizmente – ainda mais extensa e demonstra a importância dos debates sobre raça, igualdade e direitos, a fim de que possam ser desenvolvidas políticas públicas que combatam essa realidade e de que, coletivamente, se construa uma sociedade que respeita as diferenças.

Abaixo, apresentam-se algumas imagens retiradas da internet que exemplificam e ilustram, para além dos números, a situação do racismo no país:

¹² Disponível em: <https://ncpi.org.br/publicacoes/wp7-racismo/>

¹³ Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>

¹⁴ Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2021/10/26/mortes-violentas-no-brasil-mais-de-90-das-vitimas-sao-meninos-e-80-sao-negros/>

Jovem negro testemunha roubo de moto, mas é preso e condenado pelo crime



Figura 3 – Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CJ3rVVFJE8C/>

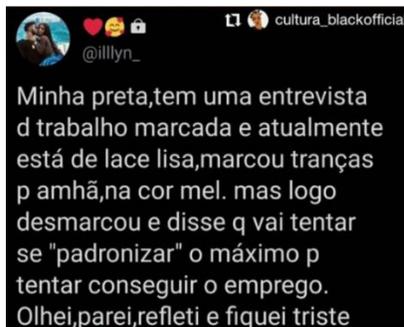


Figura 4 – Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CVmrXnmrECV/>



Figura 5 – Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CUoLKtGLw9r/>

Diante disso, é necessário – além de combater o racismo e suas consequências – desenvolver debates e um trabalho que coloque o negro no centro, em condição de protagonista de sua própria história e cultura, de maneira que as novas gerações tenham referências positivas de seu povo nas mídias em geral, podendo, assim, se sentir representadas.

Abaixo, algumas referências positivas que, embora venham ganhando espaço ultimamente, ainda não indicam que a luta não é mais necessária.



Figura 6 – Disponível em: https://www.instagram.com/p/CVDo_-urr5P/



Figura 7 – Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CUhdzW8LvYS/>



Figura 8 – Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CVoBtukPAPi/>

Para muito além de apenas cumprir a lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, esse aspecto do trabalho pretende fomentar o debate sobre as questões étnico-raciais em nossa sociedade, de modo que essa visão histórica vá sendo desmistificada e abra-se um caminho para a conscientização dos educandos, além de contribuir para o desenvolvimento da autoestima dos alunos, olhando-os para além dos conteúdos tradicionais engessados, em seus aspectos culturais, emocionais e humanos, especialmente os alunos negros (ROMÃO in CAVALLEIRO, 2001, p. 163 e 173).

Diante disso, a proposta deste trabalho atua com um viés afrocêntrico – privilegiando os sujeitos negros – que costumam ser a maioria na sala de aula. Isso não implica dizer que a participação dos alunos brancos será desconsiderada: eles também são importantes no debate e na conscientização da relevância de – na escola e na vida – termos uma postura antirracista.

Esses debates configuram-se como importantíssimos, uma vez que o racismo ainda é tão presente em nossa sociedade e apresenta-se, muitas vezes, no próprio espaço escolar, através de ofensas encaradas muitas vezes como “brincadeiras” ou *bullying*.

Não é incomum, no entanto, que eles só ganhem espaço na sociedade no mês de novembro, em especial no dia 20, data da morte do líder negro Zumbi dos Palmares, que foi instituída, em novembro de 2011, como o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra pela Lei Federal 12.519.

Refletindo a tendência social, as escolas são tomadas por trabalhos sobre o tema nesse período. Isso seria algo positivo não fosse o fato de, chegando dezembro, as discussões e reflexões cessarem. Além disso, não raramente há trabalhos desenvolvidos nas escolas que acabam, guiados por uma visão racista e descompromissada com a importância do tema, apontando para o caminho contrário ao esperado, conforme podemos ver no exemplo a seguir:



Figura 9 – Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CH3MQASpmOD/>

Além da prática de *blackface*¹⁵, há a presença de cartazes com as frases “Não precisamos de consciência negra / Precisamos de consciência humana”, muito usadas por aqueles que costumam diminuir a importância dos debates sobre a data e o tema. Não há, no entanto, como se responsabilizar as crianças participantes do trabalho, uma vez que elas – ainda muito pequenas – possivelmente nem ao menos entendem a gravidade da ação. Nesse caso, caberia à escola, e aos adultos responsáveis, o dever de não a promover.

Outra data importante no calendário de luta do povo negro é o Dia Nacional de Combate à Discriminação Racial. Celebrada sempre no dia 3 de julho, a data faz alusão à aprovação da Lei Afonso Arinos (Lei nº 1.390), em 1951, a qual determinou como infração penal o preconceito de racial e de cor como infração penal. O nome da lei é uma homenagem ao jurista, político e escritor mineiro, que a propôs.

Recentemente, no ano de 2016, o assunto ganhou destaque, também, ao se tornar tema da proposta de redação na segunda¹⁶ aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio. Na ocasião, os estudantes que pleiteavam uma vaga no Ensino Superior escreveram sobre os “Caminhos Para

¹⁵ *Blackface* (do inglês, *black*, "negro" e *face*, "rosto") se refere à prática teatral racista de atores que se coloriam com o carvão de cortiça para representar personagens afro-americanos de forma exagerada, geralmente em *minstrel shows* norte-americanos.

¹⁶ A segunda aplicação do ENEM foi necessária por causa das ocupações de escolas e instituições de ensino superior durante a primeira aplicação.

Combater o Racismo no Brasil”. A redação do ENEM, além de contribuir para o êxito no exame, costuma trazer temas de grande relevância social, agitando debates, uma vez que o país inteiro se volta para ela.

No que tange às questões étnico-raciais, a corrente administração política brasileira também tem sido prejudicial. Citemos como exemplo o fato de que o atual presidente da Fundação Palmares, Sérgio Camargo, é contra o próprio movimento negro e costuma fazer declarações¹⁷ insensatas como a de que “a escravidão foi terrível, mas benéfica para os descendentes” ou usar expressões racistas como “negrada vitimista”. A postura do então gestor vai totalmente de encontro aos objetivos da fundação, que tem como propósito o apoio histórico, cultural, econômico, social e político dos afro-brasileiros. Vinculada ao Ministério da Cidadania, a instituição foi fundada em 1988 pelo Governo Federal e vinha, desde então, trabalhando por uma sociedade com uma política cultural igualitária e inclusiva.

3.2 NA LITERATURA

Sendo resultado do trabalho intelectual e artístico de indivíduos inseridos em uma sociedade permeada pelo racismo estrutural, a literatura, muitas vezes, se mostra igualmente racista. Seja por meio do apagamento histórico de autores não brancos ou da representação estigmatizada e estereotipada dos sujeitos negros e suas vivências, é possível perceber essa marca no campo literário. “No Brasil, durante os quatro primeiros séculos, escritores ficaram à mercê das letras lusas. O domínio político e econômico também se refletia no domínio cultural (CUTI, 2010, p. 15).

O autor segue ainda afirmando que

os descendentes de escravizados são utilizados como temática literária predominantemente pelo viés do preconceito e da comiseração. A escravização havia coisificado os africanos e sua descendência. A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade (p. 16).

O embranquecimento cultural, apontado por Almeida (2021) como também uma estratégia de genocídio do povo negro, não poupou nem mesmo um dos maiores nomes da história da

¹⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/11/28/declaracoes-do-novo-presidente-da-fundacao-palmares-geram-criticas-e-indignacao.ghtml>

literatura. Em 2019, uma imagem do escritor Machado de Assis foi recriada para a campanha “Machado de Assis Real”, promovida pela Faculdade Zumbi dos Palmares, com o intuito de “devolver” a negritude do autor. Por muitos anos, a foto à esquerda – onde ele aparenta uma branquitude forjada – foi reproduzida à exaustão nos livros.

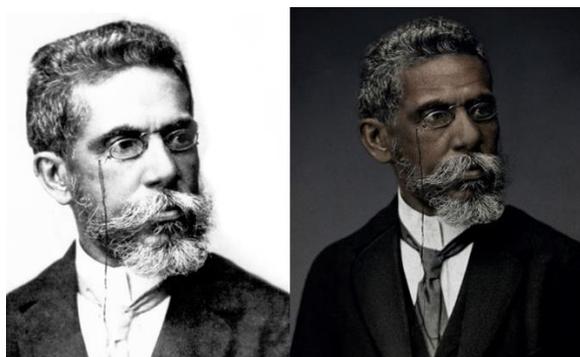


Figura 9 – Imagem histórica de Machado de Assis recriada para a campanha “Machado de Assis real”
Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2019/05/01/campanha-recria-foto-classica-de-machado-de-assis-e-mostra-escritor-negro-racismo-escondeu-quem-ele-era.ghtml>

A campanha que reconstituiu a fotografia tinha como objetivo ressaltar e enaltecer a negritude do autor, escondida pelo racismo com o passar dos anos.

Nos últimos tempos, a literatura de autoria negra vem conquistando, cada vez mais, espaço no cenário literário do Brasil e do mundo. Atualmente, há diversas livrarias que atuam sob o viés afrocentrico, além de editoras que se dedicam exclusivamente a essas produções. Entre elas, podemos citar as brasileiras Mazza, Malê, Aziza e Selo Negro. As produções do Coletivo Quilombhoje, em especial as dezenas de volumes dos Cadernos Negros¹⁸, não podem deixar de ser mencionadas, sendo de grande relevância no mercado editorial do país.

Em relação à representatividade no mundo dos livros, projetos como o das Pretinhas Leitoras¹⁹ são muito importantes. As irmãs adolescentes Helena e Eduarda, moradoras do Morro da Providência, na cidade do Rio de Janeiro, mantêm uma página no *Instagram* onde falam sobre a importância da educação e o amor pelos livros. As meninas, que definem o que fazem como

¹⁸ Esta série tornou-se um marco e é referência sobre a literatura negra no Brasil abrindo espaço para autores e autoras afrodescendentes publicarem suas visões de mundo e experiências sociais e pessoais em contos e poemas e afirmarem o importante lugar da literatura periférica.

¹⁹ <https://www.instagram.com/pretinhasleitoras/>

“Infâncias que reivindicam a liberdade através da literatura negra”, têm o objetivo de incentivar outras crianças e adolescentes a mergulharem no mundo literário. Com foco em uma educação antirracista, elas promovem debates e mantêm, também, um canal no *Youtube*.

Na contramão desse importante trabalho, abordagens literárias racistas ainda são uma realidade: recentemente, a editora Companhia das Letras publicou o problemático “Abecê da Liberdade: A História de Luiz Gama, O Menino que Quebrou Correntes com Palavras”. O livro, que é destinado ao público infantil e reconta a história de Luiz Gama, retrata – de forma romantizada – a realidade vivida pelas crianças nos navios negreiros, apresentando, por exemplo, situações como uma brincadeira de roda com correntes.

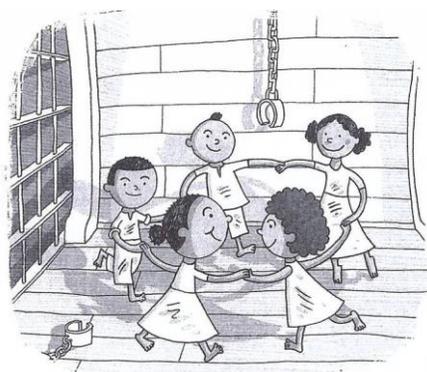


Figura 10 – Ilustração da obra racista “Abecê da Liberdade”

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2021/09/companhia-das-letas-recolhe-livro-infantil-com-criancas-em-navio-negreiro.shtml>

A editora retirou o livro de circulação após as manifestações de crítica e repúdio nas redes sociais e, como de praxe em situações semelhantes de racismo, emitiu uma nota lamentando o fato. Embora a Companhia das Letras tente se justificar destacando o caráter ficcional da obra, o episódio entra para o rol das representações equivocadas dos negros e suas vivências na literatura.

Muitos autores negros, contemporâneos ou não, têm sido, cada vez mais, reconhecidos por seus trabalhos. No mundo, podemos destacar Maya Angelou, Chimamanda Ngozi Adichie, Buchi Emecheta, Chinua Achebe, Wole Soyinka, Alice Walker e Paulina Chiziane. Esta última, nascida em Moçambique, foi a vencedora do Prêmio Camões de Literatura no presente ano. Além dela, cabe destacar também a americana Toni Morrison. Falecida em 2019 aos 88 anos, ela foi a primeira negra a ganhar o Nobel da Literatura. Tal feito ocorreu na edição de 1993, mais de noventa anos após a criação do prêmio.

No Brasil, nomes como Geni Mariano Guimarães (autora em destaque neste trabalho), Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, Cristiane Sobral, Jarid Arraes, Joel Rufino dos Santos, Júlio Emílio Braz, Mel Duarte, entre tantos outros, têm conquistado notoriedade, tendo muitos deles, inclusive, recebido prêmios nacionais e internacionais.

Embora muitos avanços possam ser notados, ainda há um longo caminho a percorrer para que o povo negro tenha seu real e merecido espaço na literatura – e nas artes em geral.

4 SOBRE GENI MARIANO GUIMARÃES E SUA OBRA

“Eu escrevo porque sim.”

Geni Mariano Guimarães

4.1 DA FAZENDA VILAS BOAS PARA A HISTÓRIA DA LITERATURA BRASILEIRA

Filha de Sebastiana Rosa de Oliveira e Benedito Mariano de Camargo, Geni Mariano Guimarães nasceu em 8 de setembro de 1947 em uma fazenda na pequena São Manuel, interior de São Paulo e, poucos anos depois, mudou-se para Barra Bonita, município vizinho, onde ainda vive.

Décima primeira filha de um total de doze irmãos, a poeta, escritora e professora esboçou seus primeiros versos ainda na infância, por volta dos oito anos de idade, inspirada nos momentos em família embalados pelo repente, pois era costumeiro em sua casa que os versos improvisados embalados pela cantoria estivessem presentes.

Foi também na infância que ela decidiu que seria professora, tendo concluído o curso de Formação de Professores Primários em 1970 e ingressando na faculdade de Letras pouco mais de vinte anos depois. Geni atuou por quase trinta anos na rede estadual de educação de São Paulo.



Figura 11 - Diploma do curso de Formação de Professores concluído por Geni
Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/especial-geni-guimaraes/>

Teve sua carreira de escritora iniciada com a publicação de textos de sua autoria em jornais locais ainda na década de 1970 e nos anos 1980 começou a dedicar-se às questões sociais, em especial àquelas relacionadas à negritude, após sua aproximação do grupo Quilombhoje, direcionado a autores negros de São Paulo.

A autora tem publicadas obras de poesias, contos e literatura infantojuvenil, sendo elas: Terceiro Filho (1979), Da Flor o Afeto, Da Pedra o Protesto (1981), Leite do Peito (1988), A Cor da Ternura (1989), Balé das Emoções (1993), A Dona das Folhas e O Rádio de Gabriel (1995), Aquilo Que a Mãe Não Quer (1998), O Pênalti (2019) e Poemas do Regresso (2020). Em 2021, relançou Balé das Emoções pela editora Malê. Com seus textos, participou também de diversas antologias.

O Pênalti marca o retorno de Geni após um hiato de mais de 20 anos na carreira, no qual relata ter chegado a “se esquecer” de que era escritora. Nesse período, passou inclusive por um quadro de depressão após perder seu marido e companheiro, Idevaldo Pereira Guimarães, com quem teve dois filhos, Cristhian e Clesly.

Em entrevista²⁰ concedida em 2016 ao canal Brasil de Fato, Geni declara que começou a escrever “porque sim”, não por um objetivo definido, e que somente se firmou na literatura negra quando percebeu que escrevia sobre si e sobre os seus. Afirma ainda se sentir feliz com o grande número de mulheres que escrevem atualmente e com a possibilidade de, tendo iniciado antes, ser uma inspiração para elas.

Ela se descreve como uma mulher simples, que não se deslumbra com a literatura e conta que escreveu seus primeiros versos ainda criança como uma forma de aplacar a solidão que sentia, apesar de viver em uma família grande. Essa simplicidade de Geni transparece no local escolhido para a entrevista – sua própria casa – e no canto dos pássaros que acompanham sua fala tranquila e, ao mesmo tempo, segura.

²⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8FBv8jGSPdc>



Figura 12 – Geni Guimarães na sala de sua casa lendo trecho de seu livro “Balé das Emoções” em entrevista ao canal Brasil de Fato

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8FBv8jGSPdc&t=2s>

Emocionada, a autora fala um pouco da publicação de sua primeira obra:

“Eu nunca imaginei que um dia eu pudesse escrever um livro e esse livro só foi publicado porque eu e meu esposo, que é falecido, nós tínhamos um carrinho velho e nós vendemos o fusca pra fazer o livro. Foi lindo! Daí teve um lançamento muito bonito e foram todos os meus ex-professores, até aqueles que não davam nada por mim, né. Aqueles que reconheceram... ‘Nossa! Eu não sabia...’” (transcrição de trecho da entrevista).

Geni destaca ainda pontos comuns à vida das mulheres negras, como as dificuldades, o enfrentamento, a coragem, a força e a consciência racial. Esses elementos, bem como os episódios de preconceito e racismo sofridos por ela e pelos seus, dão o tom da maior parte de suas obras. Momentos bons, de afeto e alegria, no entanto, também têm seu espaço em suas memórias.

Seus textos são permeados de “escrivências”, termo cunhado por Conceição Evaristo – outra grande escritora negra brasileira – que se refere à escrita atravessada pelas vivências pessoais daquele que escreve.

A sétima edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro tem Geni como escritora homenageada. O evento é uma iniciativa do Itaú Social em parceria com o Ministério da Educação e tem como objetivo contribuir para a melhoria do ensino, da leitura e escrita nas escolas públicas de todo o país, bem como para a formação continuada dos docentes. Em 2021, o concurso, que envolve escolas, professores e alunos de todo o Brasil, tem como tema “o lugar onde vivo”, buscando valorizar e dar destaque ao meio onde os participantes estão inseridos.

O portal Escrevendo o Futuro mantém uma página²¹ dedicada à Geni, onde é possível

²¹ Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/especial-geni-guimaraes/>

encontrar informações sobre sua vida e obra, além de trechos de seus escritos.



Figura 13 - Banner de acesso à página dedicada à Geni no portal Escrevendo o Futuro
Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/>

Em 2020, a autora havia sido também homenageada na 15ª edição da Balada Literária²² (edição virtual), evento voltado para a diversidade e dedicado à música, à literatura e às artes, que acontece em São Paulo e outras cidades do país.

Além das homenagens, Guimarães foi a vencedora, em 1992, do Prêmio Adolfo Aizen, concedido pela Academia Brasileira de Letras, e do Prêmio Jabuti, mais importante premiação literária do Brasil, em 1990. Os prêmios foram conquistados com seu *A Cor da Ternura*, obra que também figurou do enredo de 1990 da escola de samba Rosas de Ouro. A obra premiada foi também o que levou Geni a participar de eventos culturais fora do Brasil, em países como Alemanha e Colômbia.

A vida comum que leva e pela qual tem apreço caminha de mãos dadas com a enorme importância, prestígio e representatividade de Geni e suas obras. Gosta de estar rodeada pelos filhos e netos, como nas lembranças de sua infância cheia de poesia.

A escritora mantém uma página na rede social *Instagram*²³, na qual participa de lives e compartilha publicações sobre seu trabalho e outros assuntos de interesse com seus leitores e mais de 2000 seguidores. Ela segue participando de diversos eventos culturais e literários e permanece utilizando sua voz e escrita no combate às desigualdades e no enfrentamento ao racismo, ao mesmo tempo em que se dedica à família que formou e a qual tanto inspira.

²² <https://baladaliteraria.com.br/>

²³ <https://www.instagram.com/geniguimaraesoficial/>



Figura 14 - Geni em foto recente publicada em sua página do Instagram
Disponível em: <https://www.instagram.com/p/COiy7s1HbK1/>

4.2 O LEITE DO PEITO QUE ALIMENTA COM FORÇA E AFETO

A terceira edição da obra de caráter autobiográfico *Leite do Peito*, publicada pela Maza Edições em 2001, foi a escolhida para este trabalho. A obra foi originalmente publicada em 1988, a convite da Fundação Nestlé de Cultura, após a aclamada participação da autora na 4º Bienal Nestlé de Literatura, dedicada ao Centenário da Abolição.

Com um total de onze contos escritos em primeira pessoa, o livro, ilustrado por Regina Miranda, traz, ao longo de 108 páginas, as memórias potentes de Geni sobre fatos de sua vida - e de seu círculo familiar e social - desde sua infância até sua vida adulta.



Figura 15 - Capa da obra Leite do Peito
Disponível em: <https://www.mazaedicoes.com.br/obra/leite-do-peito/>

As “oferendas” da autora abrem o livro dedicando-o com carinho àqueles que fizeram dela a mulher que é: seus pais, irmãos e filhos.

O texto “Primeiras Lembranças” deixa pistas do tom das demais histórias: a narração de episódios cotidianos da vida de Geni, de seus pais e de seus irmãos, o trabalho e a vida da família na roça, tudo contado com a simplicidade vivida misturada a um toque de inocência da pequena personagem principal. É possível perceber também a forte presença da religiosidade em falas e atitudes da família.

Nesse conto, ganha destaque a relação íntima e carinhosa entre mãe e filha, representada pelo ato da amamentação. O afeto entre as duas - nutrido, também, pela alimentação provida pelo seio da mãe - tem lugar tão importante na vida e nas memórias da autora, que mereceu ganhar referência no nome da obra.

- Mãe, a senhora gosta de mim?

- Ué, claro que gosto, filha.

- Que tamanho? – perguntava eu.

Ela, então, soltava minha cabeça, estendia os braços e respondia, sorrindo:

- Assim.

Eu voltava feliz ao peito, fechava os olhos e mamava feliz.

Era o tanto certo do amor que precisava, porque eu nunca podia imaginar um amor além da extensão dos seus braços. (GUIMARÃES, 2001, p. 15)

Esses momentos entre mãe e filha, no entanto, vão sendo evitados nas próximas linhas, pois a mãe engravida novamente e precisa desmamar a então caçula a fim de poder alimentar a criança que estava por vir. Coube, muitas vezes, à Cecília, uma das irmãs de Geni, a tarefa de alimentá-la ou distraí-la da empreitada de voltar ao peito. Foi também a irmã que cuidadosamente explicou o real motivo da mãe não poder mais dar de mamar a ela.

O capítulo fala pela primeira vez sobre Cema, irmã excepcional a quem a menina Geni chama de “meu poema bobo”. A irmã – como familiar e como personagem – tem uma importância muito grande nas passagens do livro e também na vida da autora, que demonstra, ao longo das histórias, muita preocupação e carinho por ela.

O conto fala, também, sobre o parto da mãe e as reações de uma Geni preocupada e enciumada com a chegada de um novo bebê à casa. Ela, que não aceita muito bem a ideia, se preocupa com as mudanças que vêm ocorrendo no corpo da mãe e chega a praguejar a criança no ventre. Imbuída, entretanto, pela forte religiosidade já mencionada, ela se arrepende e promete que,

caso tudo dê certo, ela só o chamara de “Jesus”.

Ainda nesse capítulo, aparecem os primeiros conflitos de Geni com sua negritude, quando ela questiona à mãe se “sua tinta sairia caso chovesse água de Deus”, demonstrando que sua cor era algo que já provocava questionamentos; ao citar que acreditavam que “galinha preta só servia para despachos” e ao pronunciar a emblemática frase que encerra o conto, na qual a irmã se dá conta da cor do recém-nascido: “era negro”.

Em “Fim dos meus natais de macarronadas”, somos apresentados às tradições natalinas da família que, muito mais que se preocupar com presentes, Papai Noel ou outras coisas comuns para a maioria das famílias na data, celebrava o fato de estarem juntos desfrutando de comida boa e farta. Os registros a respeito dos laços familiares da autora estão muito presentes nas histórias e são a marca impressa em uma infância cheia de afeto.

A protagonista destaca seu apreço pela macarronada, a qual não economiza adjetivos para descrever.

Natais bons eram aqueles. Sem esperas frustradas de presentes, árvores, cartões. Natal para nós era mesmo comer gostoso, sentados ao redor da mesa, ou num degrau da escada. Comíamos no princípio com desejo de um ano. Depois comíamos mesmo por comer. A barriga doía de cheia, mas a bacia estava abarrotada de macarrão grosso, vermelho de massa e tomatinhos caipiras. Então, a gente comia, comia. Comia porque o macarrão era lindo, porque era dia de banquete, porque era Natal. Comia porque sim. (GUIMARÃES, 2001, p. 27 e 28)

O capítulo segue contando o fato de que alguém abastado da vizinhança, aproveitando-se de ano político, distribuiria brinquedos em razão da data. Tal fato foi recebido de maneira muito eufórica por Geni e seus irmãos que, até então, estavam acostumados a brincar com brinquedos simples e improvisados. Por conta das limitações de Cema, os irmãos chegam quase no fim da fila da distribuição dos presentes na casa grande. Após uma longa e cansativa espera, finalmente o homem rico chega vestido de Papai Noel, personagem que Geni não identifica de imediato, junto a uma mulher branca que o auxiliava.

Mais uma vez, o racismo se mostra presente na narrativa - e na história de Geni - no momento em que a moça que atua como ajudante do Papai do Noel encara com “nojo, medo e ódio” a face “negra e boba” de Cema e lhe entrega o presente de maneira diferente da que havia feito com todas as outras crianças: sem beijos ou sorrisos. O fato marcou tanto a protagonista que

ela relata ter passado mal no dia seguinte. Após esse episódio, a menina sente uma espécie de interrupção da infância e a perda da magia que o natal e suas macarronadas tinham até ali.

O terceiro conto, intitulado “Enterro da Barata”, mostra uma Geni que evitava contatos desnecessários com pessoas e demonstrava um grande apreço pelos animais. Esse distanciamento estratégico dos humanos deu-se por uma inquietude da protagonista, que não se sentia satisfeita com as respostas vagas e incompletas dadas aos seus questionamentos. Por sua vez, se aproximou dos animais de que tanto gostava e aprendeu a “falar” com eles e como eles.

Quando eu perguntava que cor era o céu, me respondiam o óbvio: bonito, grande, azul... Não entendiam que eu queria saber do céu de dentro. Eu queria a polpa, que a casca era visível. Por isso foi que eu resolvi manter contato com as pessoas só em casos de extrema necessidade.
Ao contrário dos seres humanos, os animais se mostraram amigos e coerentes.
(GUIMARÃES, 2001, p.35)

Tal comportamento passou a causar certo estranhamento nas pessoas, até que decidiram, sob orientação do padre local, “resolver a questão” com ritos religiosos, seguidos, na medida do possível, por Geni.

Um dia a pequena sai de casa, se depara com uma barata morta e sente grande compaixão por ela e sua família, decidindo então fazer um funeral para o bicho. Ao voltar para a casa, já com a família preocupada em razão de sua demora, explica o porquê de sua ausência e, pensando não ter sido compreendida por completo, começa a latir.

Mais uma sequência de ritos religiosos se segue a partir de então, pois acredita-se que a menina está com alguma espécie de “encosto”. Com medo, ela passa a não mais se comunicar como os animais, embora ainda sentisse vontade, reservando esse desejo apenas para as conversas que mantinha com um recém-adquirido bicho-de-pé, fato que a deixou muito feliz.

“Banho no santo” é um conto mais curto do que os anteriores e narra um período de muito calor e seca, que trouxe sofrimento a dificuldade na lida com o campo. As mulheres da região decidem fazer um rito para molhar os santos, pois acreditavam que isso teria o poder de trazer a chuva, o que, de fato, aconteceu no dia seguinte. As consequências não foram, no entanto, as melhores: a tempestade destelhou a casa de Geni, matou animais e destruiu parte da colheita.

Caiu na boca da noite uma tempestade jamais vista. Arrancou e virou pelo avesso as telhas

da nossa casa, encharcou de água minha cama e meu colchão feito de palhas de milho. Tremi de frio e medo. Se pudesse, iria na mesma hora enxugar os corpos dos santos que eu havia molhado. (GUIMARÃES, 2001, p.42)

Essa história nos coloca frente às dificuldades vividas por aqueles que fazem da roça seu lar e dependem dela para seu trabalho e sustento.

O conto seguinte, “Tempos escolares”, é muito potente ao denunciar o racismo estrutural da sociedade em um lugar tão importante para a criança: a escola. É a primeira vez que o ambiente é retratado no livro. Nessa narrativa, é possível ver como era grande a preocupação da mãe com a aparência da menina, em especial de seus cabelos, para que ela fosse bem aceita pela professora.

A menina Geni destaca para a mãe, no entanto, que o tratamento dado pela docente a outras crianças não trazia tantas exigências, mas a mãe se adianta em explicar o porquê dessas diferenças, deixando clara a marcação dos privilégios da branquitude:

- Amanhã, seu cabelo já está pronto. Hoje você dorme com lenço na cabeça que não desmancha. Não esqueça de colocar o lenço novo no bernal. Pelo amor de Deus, não vai esquecer o nariz escorrendo. Lava o olho, antes de sair.

(...)

- Mas a Janete do seu Cardoso vai de remela no olho e até mocô no nariz e...

- Mas a Janete é branca – respondeu-me minha mãe antes que eu completasse a frase. (GUIMARÃES, 2001, p.45)

Nesse mesmo capítulo, conhecemos a personagem Nhá Rosária. Vó Rosária, como era chamada pelas crianças, era uma senhora bastante idosa, porém de idade correta desconhecida, que vivia com uma família de fazendeiros. É possível perceber que ela trabalhava para eles, embora tivesse a ideia de que fazia parte da família, chamando o dono da fazenda de filho inclusive, algo ainda muito comum atualmente na realidade, por exemplo, de empregadas domésticas.

A velhinha era muito querida pelas crianças da região, que gostavam de ouvi-la contar as histórias do tempo da escravidão e de como a Princesa Isabel havia, “com um risco no papel”, libertado o povo negro, que, feliz e agradecido, comemorou o feito.

Essa passagem mostra elementos muito importantes na cultura dos povos africanos, como o respeito à sabedoria e à vivência dos mais velhos e a importância da perpetuação das histórias por meio da tradição oral. Evidencia, também, como o ensino eurocentrado, que aclama o branco como herói, influencia na percepção e na assimilação dos fatos que envolvem a luta do povo negro (aqui em destaque o escravizado) por seus direitos.

A menina Geni vai dormir agradecendo à “santa” Princesa Isabel pelo feito e pedindo sua intercessão na ida à escola no dia seguinte. Ela, que ainda não sabia ler nem escrever, formulou na cabeça alguns versos em homenagem à princesa e, ansiosa, nem dormiu ou viu o tempo passar naquela noite.

Rezei três Pai-Nossos e três Ave-Marias. Ofereci à Santa Princesa Isabel, pedindo-lhe que no dia seguinte não me deixasse perder a hora de me levantar nem esquecer o nariz sujo. Agradei também por ter sido tão boa para aquela gente da escravidão. Deitei-me, formulando uns versinhos na cabeça. Quando soubesse ler e escrever (que ela ia me ajudar), escreveria no papel e recitaria na escola. (GUIMARÃES, 2001, p.47 e 48)

O dia seguinte começa com a pequena estudante se arrumando para ir à escola. Ao mesmo tempo em que rezava, ouvia novamente as orientações da mãe e repassava em sua cabeça os pensamentos sobre as diferenças entre branquitude e negritude.

Já a caminho da escola, uma conversa entre as crianças sobre dar ou não um beijo nas professoras deixou Geni confusa sobre o que fazer, afinal, o que era muito natural para os demais pequenos lhe causava desconforto só de pensar, pois não sabia como a professora reagiria.

A dúvida a consumiu durante toda a aula e ela não conseguiu fazer a atividade proposta, o que foi duramente repreendido pela professora diante de toda a classe. Em seguida, mais um episódio de racismo é descrito no livro.

As lágrimas começaram a sair e o soluço me prendia a voz.
(...)
Meu nariz escorria, escorria. Limpei a secreção com a manga da blusa. “Meu lenço, meu Deus, onde eu coloquei o lenço? (...)”
(...)
Levantei-me depressa, ergui os pés e encostei os lábios no rosto da mestra.
Dei dois passos em direção à porta, esbarrei na mesa, enrosquei o cadarço da alpargata no pé da cadeira. Abaixei-me para me livrar do enrosco e olhei pra trás.
Dona Odete, com as costas da mão, limpava a lambuzeira que eu, inadvertidamente, havia deixado em seu rosto.
Pude ver, então, a sua mão, bem na palma. Era branca, branca. (GUIMARÃES, 2001, p.51 e 52)

“Foi boa para os escravos, / E parecia um mel, / Acho que é a irmã de Deus, / Viva a Princesa Isabel.” Esse pequeno poema ganha destaque no início de “Metamorfose”, cujos fatos ocorrem no ano seguinte ao do conto anterior. Os versos, escritos por Geni e levados para a escola, são entregues à professora após certa relutância da menina. A profissional não transparece de imediato

o que achou do texto, faz nele algum tipo de anotação, mostra-o ao diretor e dá prosseguimento à aula, o que deixa a pequena poeta inquieta e curiosa.

Assim fiquei até o final da aula, mas quando a minha fila saía e passava pela porta da diretoria, o diretor saiu, procurou-me com os olhos e disse:

- Parabéns!

- Não foi nada. Obrigada.

Fui para casa feliz. Sabiás empoleirados na cabeça da alma. (GUIMARÃES, 2001, p.58)

Próximo ao dia 13 de maio, as crianças receberam a notícia de que haveria uma pequena festa para a “libertadora dos escravos” e várias se ofereceram para recitar no evento. Embora também tenha se candidatado, a pequena Geni, que viu na ocasião a oportunidade perfeita para declamar seus versinhos anteriormente escritos, não foi escolhida de imediato. Determinada, ela se apressa em argumentar com a professora e consegue, então, uma resposta afirmativa.

Os próximos dias se seguiram com um misto de arrependimento e nervosismo por parte de Geni, que só não desiste da empreitada por sentir que, deixar de fazê-lo, seria uma espécie de blasfêmia com a “Santa Princesa Isabel”. Ela se empenha em aumentar o pequeno poema, ao qual deu o título de “Santa Isabel” e escreve mais quatro versos. As novas rimas, que têm seus erros gramaticais posteriormente corrigidos pela professora, são decoradas rapidamente e repetidas à exaustão pela menina.

Os homes era teimosos,
E os donos deles era bravo,
Por isso a linda Isabel
Soltou tudo os escravo (SIC)
(GUIMARÃES, 2001, p. 61).

No grande dia, a perspectiva eurocêntrica perpetuada pela escola a respeito dos fatos históricos mais uma vez tomou lugar na aula enquanto a professora falava sobre a data. Geni, no entanto, já demonstrava perceber que algo estava errado.

Vi que a narrativa da professora não batia com a que nos fizera a Vó Rosária. Aqueles escravos da Vó Rosária eram bons, simples, humanos, religiosos. Esses apresentados então eram bobos, covardes, imbecis. Não reagem aos castigos, não se defendiam, ao menos. Quando dei por mim, a classe inteira me olhava com pena ou sarcasmo. Eu era a única pessoa dali representando uma raça digna de compaixão, de desprezo. Quis sumir, evaporar, não pude. (GUIMARÃES, 2001, p. 62 e 63)

O episódio vivido pela menina não difere muito do que ainda é possível ver atualmente e mostra a importância, destacada em entrevista pela própria autora, de que a educação das crianças seja feita com o cuidado de que elas entendam que as diferenças - nesse caso, raciais - não implicam em relações de superioridade ou inferioridade entre as pessoas.

A forma como os demais alunos da sala tratam Geni após a fala da professora e o relato da dor causada pela situação expõem as marcas indelévels do racismo em nossa sociedade.

No momento tão esperado da festa, a preocupação da menina com os versos deu lugar à vergonha de ser quem era: estava convencida pelas palavras da professora de que era parte de uma raça de pessoas “medrosas”, “sem histórias de heroísmo”, “idiotas”. Esses pensamentos trouxeram à tona conselhos dos pais sobre não enfrentar pessoas brancas e, em meio a tudo isso, ela não conseguiu recitar seu poema e, ainda anestesiada, voltou para casa mais tarde.

Chegando em casa, foi recebida pela mãe, que lhe entregou o prato de comida. Ao lavar o prato que antes continha a refeição, pensou em como as mulheres da zona rural costumam fazer brilhar a louça e em como essa poderia ser uma alternativa para que ela também se visse livre de sua cor.

(...) elas trituravam tijolos e com o pó faziam a limpeza dos utensílios.
A idéia me surgiu quando minha mãe pegou o preparado e com ele se pôs a tirar da panela o carvão grudado no fundo.
Assim que ela terminou a arrumação, voltou para casa. Eu juntei o pó restante e, com ele, esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei, e vi que, diante de tanta dor, era impossível tirar todo o negro da pele. (GUIMARÃES, 2001, p. 65 e 66)

As marcas deixadas no corpo pelos tijolos foram sumindo com o passar dos dias, diferentemente daquelas deixadas em seu interior.

O conto seguinte, “Alicerce”, dá espaço para a relação afetuosa entre pai e filha e começa com a descrição de uma cena aparentemente comum, mas repleta de significado, por reforçar a importância da representatividade.

O patriarca, ao chegar da lavoura com um embrulho de jornal no qual figurava o rosto de Pelé, se mostra feliz com a trajetória do atleta e expõe suas suposições sobre como o pai do jogador devia se orgulhar de seus feitos, chegando até mesmo a “se esquecer das durezas da vida”. Foi nessa conversa que Geni afirmou a ele, pela primeira vez, que seria professora.

Mais adiante, o texto trata já da época de Geni no ginásio, estudando sob o olhar atento e cuidadoso do pai. Nesse ponto, mais um episódio de preconceito é exposto: o administrador da fazenda, ao cruzar com pai e filha, que retorna da escola uniformizada, declara, em meio a uma conversa corriqueira, que pessoas “de cor” como eles não deveriam estudar, mas sim se dedicar ao trabalho braçal, na lavoura.

- Ele pode até ser branco. Mas mais orgulhoso do que eu não pode ser nunca. Uma filha professora ele não vai ter.
Sorriu, tomou minha mão e continuamos a caminhada. (GUIMARÃES, 2001, p. 71)

Em meio a momentos carinhosos entre os dois, as marcas do racismo, enraizadas por uma vida inteira de desigualdades, mais uma vez se mostram quando Geni pergunta ao pai sobre a possibilidade de Deus ser preto e recebe como resposta a afirmação de que ela não devia “blasfemar” dessa maneira.

O texto “Santa Ceia” inicia com relatos sobre o cotidiano da vida e do trabalho das famílias de Geni e dos vizinhos e segue contando detalhadamente sobre uma refeição que vinha sendo preparada pela mãe, quando a menina se deu conta de que algo entristecia a matriarca. Chegou a pensar – e a questionar – se seria ela a razão do sentimento, o que foi prontamente negado pela mãe.

No entardecer, a matriarca dá mais sinais de descontentamento ao notar que o marido não chegou da lavoura junto com os filhos. As tentativas destes de descontraír e amenizar o clima tenso da situação não surtiram efeito e, ao finalmente chegar em casa, o pai logo também percebeu que havia algo errado.

Ao destampas as panelas que continham o jantar, ele prontamente entendeu o que estava acontecendo: o quibebe preparado pela esposa trouxe à memória um dos filhos falecidos, que ela acreditava ter perdido por conta de uma “lombriga aguada” após o desejo não atendido deste de comer a iguaria por conta da negativa do dono da venda que não aceitou vender a linguiça para receber depois.

- Parece até que você sofre mais por causa do ódio do que pela morte do Ditinho – recriminou meu pai.
- Não sei. O que não aguento é lembrar que perdi meu filho e que foi por falta de piedade dos outros. Também sou de carne e osso. Não sei não sofrer. (GUIMARÃES, 2001, p. 71)

Coincidentemente ou não, o quibebe – prato quente à base de abóbora – tem em suas origens forte raízes africanas, sendo o próprio nome originário do idioma quimbundo: *kibebe*.

A tristeza do momento silenciou a todos, que, de mãos unidas, fizeram uma oração. Naquela noite, ninguém comeu do quibebe, que mais tarde foi jogado aos porcos pelo pai enquanto este prometia dar uma nova função à panela no dia seguinte.

Em “Coisas de Deus”, a autora conta um pouco sobre dois vizinhos, João Pedro e José Luís, que moravam num sítio próximo de sua casa e viviam de plantar e vender milho. Os dois se prolongam numa conversa profunda sobre as artimanhas do indomável fogo, cujas chamas eram necessárias para que eles preparassem a terra para novos plantios. Ambos viam aquele fenômeno como algo divino.

Esse mesmo fogo, no entanto, destruiu tempos depois o paiol com todo o resultado do trabalho deles. João, que observava incrédulo, foi consolado pelo amigo que tratou de dizer que, juntos, começariam tudo novamente. Questionado sobre se Deus estaria ciente do fato, chegaram à seguinte conclusão:

- Ele sabe de tudo. Se elas fizeram isso, é porque Ele deixou.

- Deixou?

(...)

- (...) E cê pensa que ele também não dorme? Deus também é filho de Deus. Com certeza não viu. Deixar, ele não ia não. (GUIMARÃES, 2001, p. 87)

O penúltimo conto do livro, “Bairro da Cruz”, trata um pouco sobre a rotina da família e a divisão das tarefas da casa. Aos domingos, para que a mãe pudesse descansar, os homens, após horas jogando futebol, iam providenciar a lenha para o preparo das refeições da semana. As mulheres, por sua vez, ficavam encarregadas dos cuidados com a casa. À Geni cabia sempre a mesma tarefa: cuidar de Cema e de seu outro irmão, Zezinho.

Em um domingo, o pai avisou que estava de saída para uma conversa com o administrador da fazenda e que todos deveriam permanecer em casa, pois, quando retornasse, teriam uma conversa séria em família. A colocação deixou a todos muito curiosos e ansiosos até o retorno do pai, especialmente Geni, a quem a mãe disse que a novidade agradaria.

Com a volta do pai à casa, finalmente a novidade é revelada.

- O negócio é o seguinte – começou assim que acabamos de almoçar -, todos nós sabemos que a Geni quer ser professora, não é? Então, a gente não pode ficar morando aqui na fazenda, nesta lonjura sem fim. Ginásio só tem na cidade. Como é que ela pode andar a pé, todo dia, até lá? – riu. – Vai chegar na escola quando já tiver acabado a hora dos ensinamentos. Então vamos precisar mudá, ir pra mais perto do que a menina quer. (GUIMARÃES, 2001, p. 92 e 93)

A conversa segue com os questionamentos e esclarecimentos em relação à mudança para o Bairro da Cruz: onde morariam, como e em que trabalhariam, as características do bairro. Tudo já havia sido pensado e planejado pelo patriarca que, na ausência de impedimentos por parte de todos, no mesmo dia tratou de formalizar a ida. A família ficaria em uma casa provisória por um período de tempo até que as casas prometidas pelos donos da fazenda aos trabalhadores rurais ficassem prontas.

Já na chegada à nova região de residência da família, ficou evidente a precariedade do lugar e de seus moradores que, conforme se põe a detalhar a autora, eram também muito simples.

A família foi recebida com festa por comadre Joana Preta e compadre Argemiro, padrinhos de Arminda, uma das irmãs de Geni. Com direito à música, dança, vizinhos e muita alegria, ficaram até à noite desfrutando da carinhosa homenagem preparada pelos anfitriões. Mais tarde, muito cansados, os membros da família se recolheram para a casa onde morariam pelos oito meses seguintes.

A estória que encerra o livro, “Força Flutuante”, traz uma Geni já formada professora e em busca de seu primeiro emprego.

No pátio do estabelecimento, tentando engolir o coração para fazê-lo voltar ao peito, suportei o olhar duvidoso da diretora e das mães, que, incrédulas cochichavam e me despiam com intenções veladas. Só faltaram pedir-me o certificado de conclusão, “para simples conferência”. (GUIMARÃES, 2001, p. 101)

Embora o tempo tivesse passado, o preconceito ainda se fazia presente em sua vida, fosse vindo dos adultos, como na passagem em destaque, ou até mesmo das crianças, como no primeiro contato com seus pequenos alunos, no qual uma aluna – branca – se recusa a entrar na sala, e, chorando, diz ter medo de professora preta. A diretora propõe resolver a questão trocando a menina de sala, mas Geni pede que ela permita que elas tenham tempo ao menos de se conhecer. A recém-

formada professora sabia que precisava vencer aquela barreira, tanto por ela mesma quanto pela pequena menina.

Passou toda a primeira parte da aula nessa empreitada e, durante o intervalo, se pôs no pátio a pensar em alguma ideia. Aproximou-se da menina com o argumento de lhe pedir um pedaço do lanche e sugeriu que, no retorno à sala, a aluninha se sentasse em sua cadeira e tomasse conta de suas coisas. As horas seguiram com Geni conquistando lentamente o “terreno” daquele pequeno ser que, ao término da aula, ficou para trás com o evidente propósito de falar com a professora.

- Amanhã você deixa eu sentar perto da minha prima Gisele? De lá mesmo, eu cuido da bolsa da senhora. Amanhã eu vou trazer de lanche pão com manteiga de avião, a senhora gosta de lanche com manteiga de avião na lata?

- Adoro.

- Vou dar um pedaço grandão pra senhora.

- Obrigada.

Combinamos.

- Até amanhã! – eu.

- Até amanhã! – ela. (GUIMARÃES, 2001, p. 104)

A maneira como escolhe encerrar o conto – e o livro – mostra como, apesar de ter suas raízes plantadas na sociedade, o preconceito ainda pode – e deve – ser combatido e enfrentado com essa força que “flutua”.

A obra no geral, para além de denunciar as situações permeadas pelo racismo, mostra a importância do acolhimento e do afeto familiar no desenvolvimento das crianças negras e mostra, também – conforme tratado em outro capítulo – como a escola tem o poder e a responsabilidade de atuar contra as situações de preconceito.

5 SOBRE A PRÁTICA

“Todo ato de pesquisa é um ato político.”

Rubem Alves

5.1 A PESQUISA

Inicialmente realizou-se, neste trabalho, uma vasta revisão bibliográfica, contemplando diversas importantes publicações, com o intuito de ratificar o ponto em discussão, dando suporte teórico para o desenvolvimento da atividade prática.

Conforme afirmam André e Lüdke, as pesquisas na área da educação têm evoluído muito nos últimos tempos, buscando investigar os problemas do ensino, levando em consideração o complexo funcionamento da escola, do sistema escolar como um todo, o contexto social, a realidade histórica e todos os demais fatores que confirmam a variabilidade da educação.

Durante muito tempo se acreditou na possibilidade de decompor os fenômenos educacionais em suas variáveis básicas, cujo estudo analítico, e se possível quantitativo, levaria ao conhecimento total desses fenômenos.

(...) poucos fenômenos nessa área podem ser submetidos a esse tipo de abordagem analítica, pois em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 3).

Diante desse cenário, as investigações de caráter quantitativo – ainda que válidas – por diversas vezes não atendem a real necessidade da área. Com a abordagem qualitativa é possível, além de identificar problemas, propor soluções e colaborar para o desenvolvimento de políticas públicas, revelando o caráter social da pesquisa.

É sob este viés que se apresenta este trabalho, que será, mais especificamente, do tipo pesquisa-ação, por tratar-se de modalidade que valoriza dados empíricos, sem deixar de lado o aspecto teórico. Esse modelo de pesquisa, conforme afirma Thiollent, “além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro” (1985, p. 7), a fim de buscar soluções para problemas sociais relevantes. Nesse contexto, o autor ressalta ainda que

Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. Devido à urgência de tais problemas (educação, informação, práticas políticas, etc.), os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez. (p. 8)

Sendo o ponto principal desta dissertação um problema que envolve o ensino e as relações humanas, cabe mencionar outra importante característica ressaltada por Thiollent sobre modelo de pesquisa: não se limitar à ação em si, mas pretender “aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados” (2011, p. 23).

Além das questões citadas, sua aplicabilidade a pequenos grupos (aqui em destaque uma turma escolar) e seu enfoque em aspectos sociopolíticos corroboram a escolha desse modelo de pesquisa.

5.2 METODOLOGIA

Os participantes desta pesquisa-ação, conforme já citado, serão estudantes de oitavo ano do ensino fundamental regular, com idade entre 13 e 15 anos aproximadamente.

Em linhas gerais, este trabalho será estruturado em etapas. Na fase exploratória, serão levantados os problemas de ordem prática e teórica, aí incluídos os do ensino como um todo, da escola e dos alunos. Delimitado o tema, feita a investigação bibliográfica e definidas as ações, parte-se para a prática.

Inicia-se com a coleta de dados, que será feita por meio questionário proposto aos alunos, conforme será possível ver em capítulo próprio. Tal ação enseja obter informações importantes sobre a relação dos alunos com a literatura. Embora o mais recomendado para essa etapa seja o levantamento de dados por meio de entrevistas, essas não seriam possíveis considerando que, não raramente, as turmas escolares contam com um número muito grande de alunos e o tempo disponível para o trabalho como um todo é muito limitado. A entrevista ficará, por assim dizer, restrita às questões levantadas pelo docente de forma coletiva. Sobre isso, declara Thiollent:

Seja quais forem as técnicas utilizadas, os grupos de observação compostos de pesquisadores e participantes comuns procuram a informação que é julgada necessária para o andamento da pesquisa, respondendo a solicitações do seminário central. É claro

que os grupos podem fornecer outras informações que não estavam previstas, o que permite aumentar a riqueza das descrições (2011, p. 73 e 74).

A próxima etapa está diretamente relacionada à aprendizagem, que será trabalhada com o entrelaçamento das informações levadas pelo docente e dos conhecimentos já de domínio dos alunos. Pois

Muitos pesquisadores consideram que, de um lado, os membros das classes populares não sabem nada, não têm cultura, não têm educação, não dominam raciocínios abstratos, só podem dar opiniões e, por outro lado, os especialistas sabem tudo e nunca erram. (...) O participante comum conhece os problemas e as situações nas quais está vivendo (THIOLENT, 2011, p. 77).

Destarte, é importante que sejam valorizados tanto o conhecimento formal quanto o informal, uma vez que os alunos são os principais agentes deste trabalho.

O plano de ação refere-se à leitura da obra, à reescrita e à dramatização que serão feitas pelos educandos, aí incluídas todas as etapas que as envolvem. É importante que, caso seja de seu interesse, o docente o qual decidir pela aplicação da proposta aqui apresentada, analise, nessa etapa, as particularidades de sua turma e escola, a fim de adaptar o que for necessário e, assim, obter os resultados esperados.

Conforme já mencionado em outras oportunidades, não será possível cumprir a etapa da divulgação externa neste trabalho por conta da impossibilidade de aplicação; entretanto, isso pode ser feito pelos profissionais que se propuserem a aplicá-lo no futuro.

Para a etapa relacionada à leitura do livro, seguiremos alguns caminhos apontados por pesquisadores como Cosson, Dolz, Noverraz e Schneuwly. É de essencial importância ressaltar, no entanto, que a proposta não pretende ser a cópia fiel de um ou outro modelo, pois, conforme ressalta Cosson, as sequências propostas “não devem ser tomadas como limite do baixo e do alto, aos quais não se pode ultrapassar” (2021, p. 48).

Dessa maneira, a proposta de aplicação deste trabalho é, na verdade, fruto autônomo inspirado na análise dos estudos previamente citados. A mesma postura foi adotada para os procedimentos propostos para a retextualização dos textos.

Cosson (2021), sistematiza modos de leitura por meio de modelos para a prática. Suas propostas de sequência didática – a básica e a expandida – que são muito conhecidas e utilizadas

por muitos estudantes, serão melhor detalhadas a seguir.

As duas sequências, além de possuírem convergências, partem de três pontos metodológicos em comum: a oficina – ou o “aprender a fazer fazendo” – com bases lúdicas e as quais também envolvem registros escritos; a técnica do andaime, na qual o aluno atua de forma autônoma com o apoio do professor, desenvolvendo pesquisas e projetos; e o *portfolio*, no qual as atividades são registradas para que os ganhos possam ser analisados.

A sequência básica é composta de quatro etapas: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação.

Na motivação, o aluno é preparado para a experiência com o texto, de forma a criar laços com a obra. A forma mais comum de fazê-lo, porém não a única, é construir uma situação em que os discentes precisem responder à alguma questão ou se posicionar diante de algum tema. Envolve conversas entre o docente e a turma, anotações, ludicidade. É importante estar atento, contudo, para que a motivação não se estenda muito, prejudicando o objetivo principal, nem que seja “limitadora” dos sentidos e possibilidades que podem vir a ser experimentados pelos discentes com a leitura.

A introdução é o momento de apresentar autor e obra, tarefa aparentemente fácil, mas que requer atenção; uma vez que é muito importante para o sucesso da atividade. Em primeiro lugar, deve-se tomar cuidado para não se alongar nas apresentações sobre autor, evitando aquelas que não cooperem para o objetivo geral. Além disso, a apresentação da obra precisa ser feita de forma a mostrar sua importância e não é recomendado que seja apresentado um resumo da história, de modo que isso não elimine o caráter inédito do que será lido. É imprescindível que os alunos tenham contato com a obra física original, ainda que a leitura esteja programada pra acontecer por meio de cópias.

A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. Nesse caso o professor realiza coletivamente uma leitura do livro. Por isso, não pode deixar de levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las depois de finalizada a leitura da obra, devendo em seguida justificar as razões da primeira impressão (COSSON, 2021, p. 60).

Também nessa etapa o tempo é um fator importante, não devendo ser muito prolongado.

A próxima é a etapa da leitura propriamente dita da obra. Nessa etapa, bem como nas outras, é essencial o acompanhamento do professor; entretanto, esse acompanhamento não deve ser feito

de modo a controlar ou regular a leitura. Sugere-se que ele ocorra por meio de conversas com a turma ou outras atividades mais específicas, assim, o professor conseguirá, além de ter informações sobre a experiência dos discentes como um todo, perceber as dificuldades em relação, por exemplo, ao ritmo, à interação e ao entendimento do texto. É importante também que a leitura ocorra em local adequado e que o professor acorde com a turma o tempo que será necessário para que ela seja feita.

Chega, então o momento da interpretação, da construção do sentido do texto, que deve ser dividido em interior e exterior. O momento interior, também chamado de “encontro do leitor com a obra”, é de caráter individual e tem a ver com a apreensão de cada palavra, de cada parte, culminando com a finalização da leitura.

(...) sabemos que esse é o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras. Aliás, como costumo dizer aos meus alunos, o texto literário é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele (COSSON, 2021, p. 65).

Apesar de se tratar de interno, individual e “solitário”, esse momento é atravessado por agentes externos, como a própria motivação e a introdução realizadas anteriormente e o contexto social, familiar e afetivo no qual o leitor se insere.

O momento externo, por sua vez, é o momento da construção de sentido do grupo como um todo. Diferente do que acontece quando lemos por conta própria uma obra literária, na leitura escolarizada é necessário que as interpretações sejam partilhadas e ampliadas em conjunto, assim

os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto (COSSON, 2021, p. 66).

Esse trabalho deve ser orientado e feito de forma organizada pelo educador, que pode, inclusive, compartilhar, também, com o grupo suas próprias impressões sobre o texto lido. Salienta-se, ademais, que sejam feitos registros dessas interpretações – de caráter individual e coletivo. A escolha de como esses registros serão feitos, cabe destacar, dependerá dos textos, da idade, do ano de escolaridade, dos objetivos, entre outros fatores; podendo ser ilustrativa, escrita, debates ou feiras culturais. Independente da maneira escolhida, é importante que haja esse espaço para que os

alunos compartilhem suas impressões e experiências com o texto. O uso da resenha, apesar de possível, não é recomendado por seu caráter engessado e automatizado.

A sequência expandida apresenta algumas diferenças da que já foi tratada anteriormente, embora seja baseada em etapas semelhantes. A motivação e introdução também são os pontos iniciais – e fundamentais – para a atividade, entretanto, acontecem com uma complexidade um pouco maior do que na sequência básica, seja buscando referências de intertextualidade com outros textos, fatos e expressões artísticas; apresentando mais de uma edição da obra para que sejam observadas as similitudes e diferenças; ou lendo as primeiras páginas na sala. O ponto em comum das duas sequências no que tange essas etapas é a recomendação de que não se prolonguem muito e de que o tempo para a leitura seja negociado com os alunos.

A etapa da leitura, no caso da sequência expandida, traz a recomendação de que seja feita fora da sala, uma vez que será experienciada a integralidade da obra. Os intervalos de acompanhamento da leitura também são fundamentais e devem ser guiados pelo professor.

A maior diferença entre as duas sequências está na(s) etapa(s) seguintes. Diferente da básica, na qual a atividade encerra na interpretação de maneira geral, a sequência expandida, em linhas gerais, fragmenta esse momento.

Inicia-se com a primeira interpretação, que é muito semelhante à etapa de interpretação proposta para a sequência básica e pode contar com registros feitos, por exemplo, por meio de entrevistas. Após, há a contextualização, que funcionará como uma espécie de expansão da primeira interpretação feita pós-leitura. Essa contextualização se insere em diversos contextos: teórico, histórico, estilístico, poético, crítico, presentificador e temático.

Inspirados em Maingueneau, sugerimos a contextualização como o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor. Dessa maneira, toda a vez que leio um livro estou também lendo seu contexto, simplesmente porque texto e contexto se mesclam de tal maneira que resulta inútil estabelecer fronteiras entre eles (COSSON, 2021, p. 86).

Segue-se, então, com a segunda interpretação, onde algum aspecto específico da obra é observado e analisado de forma mais minuciosa, podendo ser “uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas” (2021, p. 92) por exemplo. Isto é, trata-se de uma etapa que está intimamente ligada a anterior – da

contextualização. Essa ligação entre as duas etapas pode acontecer de duas maneiras: indireta ou direta. Na primeira, contextualização e segunda interpretação são feitas separadamente: o aluno busca saber mais do contexto sem o conhecimento de que esses dados serão utilizados posteriormente. A segunda, por sua vez, une as duas etapas, de forma que se apresentem como uma única atividade ou na forma de um projeto.

Em todos os casos, no entanto, a obra em si não pode ser perdida de vista nem esquecida e os resultados precisam ser registrados.

O aprofundamento que se busca realizar na segunda interpretação deve resultar em um saber coletivo que une a turma em um mesmo horizonte de leitura. É esse compartilhamento de leituras sem a imposição de uma sobre a outra, antes com a certeza de que a diversidade delas é necessária para o crescimento de todos os alunos, que constrói uma comunidade de leitores. É o reconhecimento de que uma obra literária não se esgota, antes se amplia e se renova pelas várias abordagens que suscita, que identifica o leitor literário (COSSON, 2021, p. 94).

Por fim, há a etapa da expansão, onde haverá o investimento nas “relações textuais”, ou seja, podem ser investigadas as relações entre a obra lida e outros textos, sejam eles contemporâneos à original ou posteriores; há também a possibilidade de fazer a relação entre diferentes obras. Esse trabalho tem caráter comparativo e pode servir, também, como etapa de motivação para a leitura de outras obras.

A sequência expandida, por demandar um tempo bem maior para sua execução, acaba limitando o número de obras que podem ser vivenciadas pelos alunos ao longo do ano. Cabe, pois, aos docentes, verificar os limites da realidade de suas turmas e aulas a fim de fazer as escolhas e adaptações necessárias, pois, para muito além da quantidade de livros lidos, está a importância de que as leituras feitas, independentemente de quantas, sejam de qualidade e cumpram o objetivo principal: o letramento literário.

Embora o processo de retextualização e suas particularidades técnicas não sejam o centro da discussão e da proposta deste trabalho – por conta do recorte temático necessário para o bom desenvolvimento da pesquisa – é importante apresentar de que maneira se dará a execução na prática.

Para a tarefa de transformar os contos em textos teatrais, tomaremos como base o proposto por Sinisterra (2016). De acordo com o autor, são diversas as possibilidades para que esse trabalho

de reescrita seja desenvolvido, as quais apresentaremos a seguir.

Em relação à substância narrativa e o que será tomado como prioridade, são apresentadas três diferentes opções. A primeira, trata-se da dramaturgia historial, que se limita à adaptação dos componentes da fábula, como os personagens e as situações. Há também a dramaturgia discursiva, que não se prende a dramatizar a história em si, mas sim tomar como base seus aspectos discursivos, como o ponto de vista. Por fim, temos a dramaturgia mista, que incorpora elementos da narrativa com seu aspecto discursivo dentro de um limite dramático.

Essa última abordagem foi a escolhida para a proposta deste trabalho por apresentar mais possibilidades de criação e incentivar que os discentes-autores deixem seus traços e vivências nos novos textos que serão escritos e posteriormente encenados.

Os limites dramáticos da obra original podem ser intrínsecos ou extrínsecos ao texto. Quando são intrínsecos, ou seja, quando os elementos da narrativa são suficientemente claros, o limite pode ser considerado explícito ou implícito.

No limite dramático explícito, as circunstâncias que serão tomadas como base para a teatralização estão expressas de maneira clara e a retextualização se limita a reconstruí-las em cena, conforme exemplificado a seguir:

No último capítulo de *Ulisses*, de Joyce, a própria palavra do personagem designa o contexto de sua situação. No transcurso de seu monólogo interior, Molly Bloom diz que está em sua casa, em seu quarto, em sua cama, que seu marido está dormindo ao lado dela com os pés na almofada, etc. As circunstâncias da enunciação do texto estão, portanto, expressas de maneira explícita. Para realizar a dramaturgia de *A Noite de Molly Bloom*, minha intervenção consistiu em reconstruir cenicamente essas circunstâncias que o próprio texto enuncia (SINISTERRA, 2016, p. 148).

O limite dramático implícito, por sua vez, acontece quando o limite discursivo não está claramente definido no texto. Nesse caso, cabe ao dramaturgo o papel de criar um contexto que se aproxime do que está posto na enunciação do narrador:

Em *Primeiro Amor*, de Beckett, (...) Em vários momentos, principalmente ali pelo princípio, o Narrador fala de sua afeição por cemitério e de como gosta de frequentá-los. (...) considere a possibilidade de criar um limite enunciativo intrínseco, embora não explícito: (...) por que não colocar o personagem num cemitério, aonde as pessoas vão para ouvir o seu relato? (SINISTERRA, 2016, p. 149).

Há também, conforme mencionado anteriormente, a possibilidade de que o limite

dramatúrgico seja extrínseco ao texto original. Consoante Sinisterra, isso ocorre pelo baixo número de textos narrativos que apresentam um contexto determinado, ou seja, que apresentam claramente as circunstâncias do desenrolar da trama. Para essa modalidade, o autor apresenta duas opções.

Na primeira delas, propõe-se que seja inventado pelo novo autor um contexto que contemple de maneira mais fiel possível os elementos dados na narrativa, o que ele classifica como limite dramatúrgico completamente alheio.

Já no chamado limite análogo ao relato, é estabelecida uma relação de semelhança, na qual o autor adapta o contexto - que não foi claramente explicitado - de forma que este não fuja da natureza do original.

Para este trabalho, não determinaremos um padrão em relação ao limite dramatúrgico, uma vez que vários contos serão dramatizados e cada um deles apresenta suas especificidades em relação ao nível de clareza e exposição do contexto. Dessa forma, busca-se, mais uma vez, valorizar a autonomia e dos alunos na reescrita.

Sobre a postura que será assumida em relação aos espectadores, chamados também de receptores ou destinatários do discurso, o autor apresenta três possibilidades.

A primeira trata-se daquela em que o receptor será omitido e a dramatização se limitará à interação entre os personagens. Nessa perspectiva, o público é ignorado. Entretanto, há, dentro desta, a possibilidade de que os próprios personagens atuem como receptores, contando para si as histórias.

Quando o personagem, por outro lado, se dirige ao público, considerando sua presença e participação no todo, temos o receptor incluído. Outros personagens estão presentes, no entanto o espectador é o foco de seu relato.

Há, ainda, o receptor ficcionalizado, na qual o público também é incluído, porém como uma espécie de personagem. Nessa possibilidade, “o público é uma espécie de tribunal, uma instância judicial mais ou menos vaga diante da qual o personagem narrador deve dar conta de um episódio de sua vida (SINISTERRA, 2016, p. 151).

Neste trabalho, ficará a cargo de cada grupo de alunos-autores-atores decidir o nível de inclusão ou exclusão da plateia no fazer cênico.

O autor trata, mais adiante, sobre as questões relacionadas ao nível de fidelidade, cujos critérios aponta como relativos. Sendo esses limites difíceis de estabelecer, Sinisterra propõe uma

análise em níveis, que vai desde a fidelidade máxima até a reestruturação completa do texto original.

Em um nível de máxima fidelidade, nada nos enunciados originais é modificado no texto que será encenado. Ainda assim, há a possibilidade de que mínimas intervenções sejam feitas, como

em *O Grande Teatro Natural de Oklahoma*, embora a quase totalidade das falas dos personagens provenha diretamente de Kafka, foi preciso inventar algumas frases para estabelecer ligações entre as diferentes sequências ou para vincular as intervenções de alguns personagens (SINISTERRA, 2016, p. 152).

Afastando-se dessa fidelidade absoluta, há a possibilidade de fazer intervenções no texto para “modifica-lo ou reelaborá-lo”, a qual é definida como nível de modificação e reelaboração. Esse processo pode acontecer por meio de modificações gramaticais, modificações estilísticas, modificações da ordem de exposição ou enxerto textual.

As modificações gramaticais dividem-se em dois níveis. No primeiro, o discurso narrativo é alterado, seja na mudança da pessoa do discurso, na divisão de uma sequência narrativa originalmente incumbida a um só personagem entre vários sujeitos ou na mudança da ordem dos discursos. Já no segundo nível, há alterações no que tange ao “aspecto, modo e tempo verbais” e à mudança de afirmações em interrogações por exemplo. Essas mudanças ainda mantêm o novo texto muito próximo do original, “respeitando a substância do discurso”.

Outro processo admitido trata-se das mudanças estilísticas que, entre outras coisas, buscam aproximar o texto original da potencialidade de dramatizá-lo. Essas mudanças podem ser, por exemplo, na sintaxe, na retórica ou na mudança de figuras muito poéticas. O autor alerta para o risco da prática, uma vez que há o risco de perder o estilo do autor de referência.

As próximas modificações apresentadas trazem a ressalva de que devem ser feitas apenas com uma justificativa dramática plausível. São aquelas da ordem da exposição, que alteram a ordem da sequência dos fatos narrados.

Por fim, há o enxerto textual, que relativiza o conceito de autoria, pois, nele, novos elementos textuais são acrescentados ao material primário, sendo eles do próprio autor ou do dramaturgo.

Com relação a essas modificações possíveis, é razoável que, neste trabalho, todas sejam

aceitas no processo de reescrita feito pelos alunos. Entretanto, não recomendamos que estas sejam incentivadas pelo docente, mas, sim, que sejam recebidas como resultado natural de uma tarefa que não costuma ser comum aos educandos (a escrita de textos teatrais). Envolvidos por suas experiências de vida e por sua imaginação, acabarão fazendo uma ou outra intervenção no texto original.

Cabe mencionar que é esperado que as modificações que mais ocorram sejam as de ordem dos enxertos textuais, pois, dessa maneira, é possível que até mesmo os eventuais “brancos” no fazer cênico sejam supridos por falas espontâneas.

Mais adiante, vemos sobre a possibilidade de uma obra ser dramatizada em sua totalidade ou de forma parcial. Caso a parcialidade seja escolhida, é importante que o trecho a ser dramatizado seja completo em si, ou seja, possa ser compreendido por quem conhece a totalidade do texto original e também por quem o desconhece. Sobre isso, o autor afirma que

a operação receptiva daqueles que o leram será mais complexa – mas aqueles que o desconhecem devem poder encontrar na proposta dramatúrgica os materiais necessários para ingressar num mundo possível, autossuficiente, e para se posicionar diante dele (SINISTERRA, 2016, p. 155).

A parcialidade será proposta neste trabalho, por uma questão de tempo e organização. Entretanto, dada a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e de seus contextos, pode o docente que vier a desenvolver a aplicação optar pela reprodução integral caso julgue oportuno.

Por fim, Sinisterra traz uma outra opção que, embora classifique como legítima, não incentiva ou se prolonga em suas explicações. Trata-se de tomar como base um personagem, um aspecto, uma circunstância, entre outros elementos, do texto original para a criação de um texto totalmente novo.

Essa opção, no entanto, não foi considerada para esta proposta de trabalho.

5.3 CONTEXTO

Por todas as questões já mencionadas, a aplicação prática deste trabalho não foi possível, mas faz-se relevante registrar algumas informações levantadas durante a pesquisa sobre seu contexto.

A proposta de trabalho que será apresentada mais adiante foi pensada para ser aplicada em uma turma de 8º ano regular de uma unidade de ensino localizada na região central do município de Queimados, Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. O ano de escolaridade em questão foi escolhido por contar com alunos maiores (entre 13 e 15 anos de idade), os quais conseguem se organizar melhor e de forma mais autônoma para os ensaios e demais atividades.

A Escola Municipal Professor Leopoldo Machado é a segunda maior do município e tem aproximadamente 1600 alunos matriculados, que cursam desde o pré-escolar até o nono ano, nas modalidades regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos), dividindo-se nos três turnos. Somente no horário da tarde, no qual estuda o 8º ano, há em torno de 700 alunos.

Embora a unidade escolar seja fisicamente grande, o projeto arquitetônico não favorece o uso pleno de suas dependências, pois a quadra está situada no centro do prédio, inviabilizando quase todas as atividades pretendidas, seja pelo barulho ou pela movimentação constante de pessoas.

Por conta disso e do grande número de alunos, há aproximadamente cinco anos os discentes não têm intervalo, ficando restritos à sala durante todo o período das aulas, com exceção do momento dedicado à educação física. Dessa maneira, toda atividade externa (como a pretendida por este trabalho) torna-se um evento por permitir aos estudantes o contato com espaços diferentes daqueles com os quais estão habituados.

A escola, que tem suas vagas muito disputadas pelos moradores da região e até mesmo de municípios vizinhos como Nova Iguaçu, conta com uma sala de dança onde acontecem os ensaios para as apresentações, além de reuniões e outras atividades.

Há também uma biblioteca / sala de leitura que conta com um bom acervo de livros didáticos e literários. Nela os alunos podem fazer empréstimo dos livros para ler no próprio espaço ou para levar para casa. Alguns títulos estão disponíveis em número suficiente para que sejam lidos por toda uma turma ao mesmo tempo por exemplo.

A sala também costuma ser usada por professores para projetos de leitura com as turmas, principalmente as de educação infantil. Não raramente, no entanto, a biblioteca é transformada em uma espécie de depósito / centro de distribuição de livros e outros materiais de estudo. Quando não há agente de leitura disponível, o espaço costuma ficar trancado.

O difícil acesso aos livros imposto tantas vezes pela porta trancada da biblioteca não é muito

diferente da realidade do município no geral: não há, em Queimados, biblioteca pública que conte com livros literários nem livrarias. Um dos poucos espaços, talvez o único, onde é possível comprar livros na cidade resume-se a uma famosa loja de departamentos. Na tentativa de preencher essa lacuna, moradores mantêm projetos como o da Geladeira Literária, onde é possível deixar e pegar livros gratuitamente. O objeto se encontra na praça Nossa Senhora da Conceição, no centro da cidade.

Ainda em relação ao acesso dos queimadenses à cultura, cabe mencionar que o município possui um teatro-escola intitulado Marlice Margarida Ferreira da Cunha – mais conhecido na região como “Teatro Metodista”, por ser anexo à escola homônima. Nesse espaço acontecem cursos, palestras, reuniões, eventos em geral, apresentações de alunos e demais atividades culturais.

A cidade conta, ainda, com um Centro de Artes e Esportes Unificados (CEU)²⁴, chamado Planeta Futuro. O espaço, que tem como objetivo promover a cultura e a cidadania, é administrado pela prefeitura, oferece diversos cursos com foco na capacitação profissional e no desenvolvimento cultural dos munícipes, entre eles inglês, dança, artesanato, instrumentos e teatro.



Figura 16 – Fachada do CEU Planeta Futuro
Disponível em: <https://www.queimados.rj.gov.br/noticias/get/59>

Localizada em um bairro próximo ao Centro, a estrutura dispõe de salas multimídia, uma biblioteca comunitária de livros didáticos, quadra, parquinho e um pequeno cineteatro.

Com cinco anos de existência, o CEU Planeta Futuro já figurou entre os melhores do Brasil, segundo avaliação do Governo Federal, e recebeu o prêmio Heloneida Studart, de iniciativa da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), que reconhece práticas culturais exitosas no Estado.

²⁴ <https://tvprefeito.com/ceu-planeta-futuro-completa-tres-anos-de-existencia-em-queimados>

6 SOBRE A PROPOSTA – DO LIVRO AO TABLADO EM QUATRO ATOS

“Um livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o mundo”

Malala Yousafzai

6.1 NO ROTEIRO

Esta proposta, conforme será possível notar mais adiante, conta com muitas etapas e, por isso, estima-se que sua prática demande um longo período. Sugere-se que ela seja implementada como um projeto semestral, a fim de que haja tempo suficiente para que sua aplicação seja feita com qualidade e, assim, obtenha os resultados esperados.

Cabe mencionar, também, que a sequência não se propõe engessada e imune a mudanças e ajustes, levando em consideração as complexidades da educação e a autonomia docente. Assim, embora as ações descritas sejam, muitas vezes, bastante específicas, nada impede sua adaptação para a realidade de cada escola e região, de seus artistas locais e de seus equipamentos culturais disponíveis.

Em um cenário pré-pandêmico, muitas etapas, além das que aqui serão expostas, tinham sido pensadas para compor esta proposta. As limitações relacionadas ao já mencionado isolamento social adotado como medida preventiva de contaminação do Novo coronavírus, contudo, tornaram sua aplicação impossível, implicando que elas se mantivessem apenas no campo das ideias, no roteiro.

Não obstante, algumas dessas ações serão detalhadas adiante para fins de registro e sugestão para um contexto propício.

A dinâmica de relacionamento entre literatura e teatro começaria com a leitura compartilhada, na sala de aula, de *O Rico Avarento*, peça curta clássica escrita pelo brasileiro Ariano Suassuna, inspirada na obra do francês Molière, *O Avarento*. Após a leitura, os alunos registrariam suas impressões sobre a experiência de modo geral e sobre o texto especificamente.

Posteriormente, a turma vivenciaria o mesmo texto, dessa vez assistindo à peça encenada pelo grupo de Laboratório Teatral no Teatro Municipal de Itaguaí. Mais uma vez, após a experiência, os alunos escreveriam sobre o que acharam da peça e que diferenças / semelhanças

experimentaram em relação à leitura anterior. Com essa etapa, pretendia-se perceber de que maneira a dramatização influencia no interesse dos discentes pelas obras literárias.

Intentava-se para essa etapa, também, que fosse convidado o ator, produtor e diretor de teatro Leandro Santanna para uma roda de conversa com os alunos. O diretor da Companhia de Teatro Queimados Encena, que faz parte da Rede Baixada em Cena, é morador da cidade e tem desenvolvido sólido trabalho a fim de fortalecer o cenário cultural da região e de levar o nome do Município por onde passa com suas apresentações. O artista, que foi indicado ao 31º Prêmio Shell de Teatro na categoria “Ator” por sua atuação em “Lima entre nós – Estudo Compartilhado da Atualidade de Lima Barreto”, é atualmente diretor geral do Museu da História e da Cultura Afro-brasileira. Localizado próximo da região conhecida como “Pequena África”, no Centro do Rio de Janeiro, o MUHCAB é mantido pela prefeitura da cidade, por meio da Secretaria de Cultura.

Destarte, Santanna apresenta-se como uma figura muito representativa para os jovens participantes desta pesquisa, gerando identificação e o sentimento de pertencimento.



Figura 17 - Ator queimadense Leandro Santanna

Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/monologo-indicado-ao-premio-shell-2018-estreia-no-centro-do-rio-de-janeiro/>

6.2 NA ESCOLA

Passo 1

Como primeiro passo, sugere-se que seja feita uma pesquisa diagnóstica com o propósito de conhecer mais sobre os alunos e seus hábitos de leitura e de levantar dados importantes para o trabalho como um todo. Essa abordagem deve ser feita pelo professor de maneira natural, de forma

que as respostas obtidas não sejam “engessadas”, mas, sim, o mais genuínas possível.

Em uma folha entregue pelo docente, conforme modelo sugerido abaixo, podem ser colocadas, entre outras, as seguintes questões:

Escola: _____

Aluno(a): _____

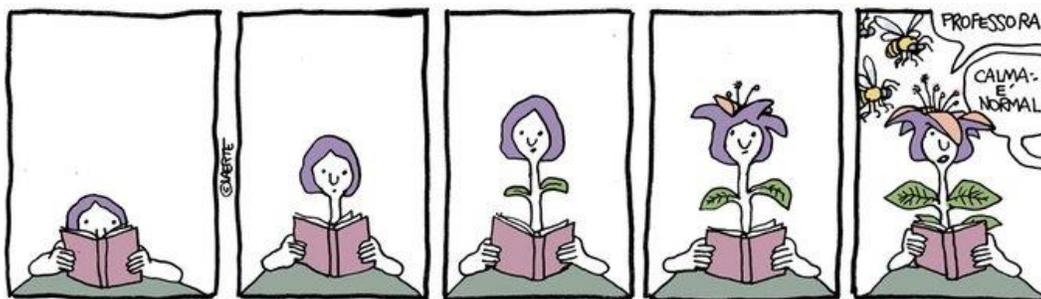
Turma: _____

ERA UMA VEZ... OS LIVROS E EU!

- 1- Você costuma ler livros que não sejam os das matérias da escola? Por quê?
- 2- Você gosta de ler? Por quê?
- 3- Como você se sente quando lê?
- 4- Que tipo de texto você mais gosta? Comente.
- 5- Qual livro te chamou mais atenção até hoje? O que ele tinha de diferente ou especial?
- 6- Você costuma frequentar a biblioteca da escola? Por quê?
- 7- Em seu lar, a leitura é um hábito frequente? Você tem livros em casa? Comente.
- 8- Em que outros lugares, além da escola, você costuma ter acesso a livros e à leitura de modo geral?
- 9- Se você tivesse que definir os livros com apenas uma palavra, qual seria?

10- Há algo mais sobre a sua relação com os livros e a leitura que você gostaria de comentar? Me conta!

11- Agora observe a tirinha abaixo, da cartunista brasileira Laerte.



Disponível em: <https://twitter.com/laertecoutinho1/status/1293860432743202816?lang=es>

O que mais te chamou atenção na imagem? O que você pensou e sentiu? O que compreendeu?

Escreva um texto contando uma história com base na ilustração. Fale dos personagens, do lugar, do que aconteceu, descreva com detalhes as situações e sentimentos e o que mais você considerar interessante. Boa escrita!

É possível notar que as questões elencadas têm o potencial de trazer respostas fechadas (sim ou não), que são importantes para um levantamento e uma análise quantitativa, bem como de respostas abertas, mais pessoais e detalhadas, que ajudarão a entender melhor a relação entre aluno e literatura e as razões que contribuirão para sua construção – ou não.

Os textos escritos sobre a tirinha de Laerte, por sua vez, têm o potencial de mostrar o fazer literário dos alunos e de dar espaço para que estes exercitem sua imaginação. Além disso, essa etapa é essencial para que o professor tenha uma ideia do que esperar do processo de retextualização dos contos que será feito mais tarde.

A fim de obter o retorno esperado, o professor pode até mesmo sugerir que aqueles que não se sintam à vontade para tal não se identifiquem, uma vez que o objetivo é entender os hábitos de

leitura da turma como um todo e não, pelo menos nesse primeiro momento, de maneira individual. De posse dessas informações, será possível entender melhor o terreno e, assim, ter mais chance de êxito com a atividade.

Nessa mesma aula, após recolher as folhas com as respostas, o docente pode seguir com uma conversa sobre o assunto com a turma, falando a respeito de sua própria experiência como leitor, seus textos e autores preferidos e as demais questões que foram respondidas pelos alunos. Também nesse momento, será compartilhada a informação de que, nas próximas aulas, a turma fará a leitura de um livro na escola.

Passo 2

A leitura da obra objeto deste trabalho, *Leite do Peito*, será feita ao longo de seis aulas, sendo um conto na primeira semana e dois contos a cada aula nas semanas seguintes. Esse esquema de divisão faz-se necessário por haver um número ímpar de contos no livro e para que, na primeira aula, haja tempo suficiente para que outras questões sejam colocadas, conforme veremos mais à frente.

Os textos serão disponibilizados em cópias individuais para que os alunos possam levá-los para casa após as aulas e repetirem a leitura caso queiram e, a fim de proporcionar um ambiente ainda mais propício para a atividade, esta poderá ser feita na sala de leitura da escola, caso exista, ou em algum outro ambiente diferente da sala. Independente do local escolhido, é importante que os alunos estejam em círculo, de modo que todos consigam ter contato entre si. Possivelmente os alunos estarão eufóricos e agitados com a novidade, o que é normal e esperado para a idade dos envolvidos e a situação.

Chegado o grande dia de iniciar a leitura, além das cópias individuais, é fundamental que os alunos tenham contato também com o livro em si. No início dessa primeira aula, o docente deve deixar que ele circule pela sala para que os estudantes vejam, cheirem, folheiem, observem a capa, façam suposições sobre sua história e explorem os detalhes pelos quais todo leitor costuma ter apreço.

É importante que o professor não exponha previamente a temática do livro, pois tal atitude acaba reduzindo a leitura e limitando os debates e possibilidades que ela tem potencial de suscitar. Por outro lado, ele deve provocar alguns questionamentos nos discentes sobre o que estes pensam

que o livro fala, o que acharam do título e dos demais elementos pré-textuais, se já ouviram falar da autora e, caso sim, o que sabem sobre ela e, caso não, como a imaginam.

A leitura deve ser compartilhada e em voz alta, cabendo um trecho a cada educando que se disponibilizar. Não é interessante que ela seja imposta pelo professor; espera-se, na verdade, que os alunos, ao se envolverem com a atividade, vão se soltando aos poucos e perdendo a timidez tão comum no processo.

Após a leitura do primeiro conto, “Primeiras Lembranças”, já será possível que os alunos tenham uma ideia da temática do livro. Deve-se, então, abrir espaço para que falem sobre o texto que acabaram de ler, sobre as situações retratadas, quais foram as primeiras impressões, como se sentiram com a leitura e se tiveram identificação com algo. Esse bate-papo deverá acontecer sempre depois da leitura de cada texto nas aulas seguintes, sendo guiado inicialmente pelo educador, mas dando voz principalmente aos alunos.

Passo 3

Ao final da leitura integral do livro, após as seis aulas, deve ser feita a exibição de “*Geni Guimarães, O Filme*” para a turma. O vídeo, que está disponível no *YouTube*²⁵ e tem pouco mais de dezessete minutos, foi produzido pela Coletiva Duas Rainhas para a edição de 2020 da Balada Literária, na qual a autora foi homenageada, e mostra um pouco sobre a vida, a obra e a família de Guimarães.

O filme, além disso, traz também relatos das situações de racismo sofridas pela escritora e outras questões relativas à autoafirmação da negritude. Algumas situações relatadas estão, inclusive, presentes nos textos do livro em estudo e é com base nessa convergência que será desenvolvida a próxima parte do trabalho.

Ainda na aula dedicada à exibição do vídeo, em um segundo momento, o docente promoverá com os alunos uma roda de conversa na qual estes terão espaço para comentar sobre o que assistiram. Além disso, outras questões devem ser levantadas para que os discentes dialoguem, a saber:

²⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=3y2J-OxYUf0>

- 1- A autora se parece com o que vocês imaginaram dela?
- 2- Como foi conhecer os rostos de alguns personagens do livro? Eles são como o imaginado?
- 3- Para os alunos que não a conheciam: por que acreditam nunca ter ouvido falar dela mesmo com sua enorme importância na literatura?
- 4- Assistindo ao vídeo, vocês se lembraram de alguma história do livro? Qual?
- 5- Qual situação contada no vídeo mais chamou atenção de vocês? Por que?
- 6- Vocês já passaram ou conhecem alguém que já tenha passado por alguma situação parecida com as contadas no vídeo (e no livro)? Qual?
- 7- Uma das netas de Geni conta ter sofrido preconceito na escola. Vocês já viram alguma situação semelhante em sala? Como foi?
- 8- O que vocês entendem por racismo?

O professor deve também escrever no quadro o texto de Geni recitado por ela no vídeo, a fim de que seja copiado (ou, caso seja possível, providenciar cópias individuais) e experienciado novamente pelos alunos. A poesia dos versos em questão se somará aos questionamentos sugeridos e, juntos, abrirão caminho para o debate, estimando-se que todos compartilhem suas experiências.

Trata-se do seguinte poema:

Infância Acesa

De manhã, café minguado,
fraquinho, morno, cansado,
saltava do velho bule.

eu me apossava da brochura,
pés na estrada, terra dura
ia pra escola estudar.

Meninos fortes, bonitos,
barrigas fartas, redondas,
cortinas alvas em pompas,
mentiam-me um mundo novo
e me iludiam com igualdade sonhada.

Uma carteira envernizada
sutilmente me acurralava
nos desejos de senhores,
minha caixa com seis lápis,
se escondia envergonhada
ante outras caixas compridas:
trinta e seis lápis em cores.

E a tarde, de volta, em casa,
vendo meu jantar no canto
do fogão movido a brasas:
e adivinhando meu pai
rachando a lenha pro fogo
pés descalços,
chapéu roto,
eu não sabia porque
vinha um doer tão profundo
que o meu peito se estreitava,
sentia um desejo louco
de pegar aquelas brasas
e botar fogo no mundo.

Por se tratarem de muitas questões a serem trabalhadas em um curto espaço de tempo, o educador incumbirá aos alunos a tarefa de, em casa, colocar no papel suas escrituras, falando – em verso ou em prosa – sobre as questões levantadas na aula. Esses textos, depois de entregues, serão reunidos e encadernados para montar um livro de relatos da própria turma. A sugestão é que, diante da possibilidade do projeto se repetir nos anos seguintes, esses livros de relatos se tornem uma espécie de memorial para a escola.

Como é possível perceber, a proposta pensada para a leitura do livro e tudo que ela envolve se aproxima, em alguns aspectos, do modelo de sequência expandida de Cosson. Entretanto, conforme já sinalizado, não se trata de uma mera reprodução de passos e, por isso, apresenta suas particularidades.

6.3 NA COXIA

Passo 4

Após a etapa destinada à leitura do livro, chegamos à fase que contempla a transformação do texto narrativo em texto dramático e o preparo para as apresentações. Sugere-se que a turma só seja informada sobre esse próximo passo depois da leitura integral da obra – com todos os detalhes que a compõem, pois, caso estejam cientes desde o início, podem acabar limitando as possibilidades de experiência com o texto, focando apenas em observar nele as características que facilitem a dramatização. Além disso, espera-se que a imersão no texto e o envolvimento com a história proporcionem um toque ainda mais singular às apresentações. Ao informá-los, é interessante que o docente levante informações sobre a relação dos alunos com o teatro: se já representaram alguma vez, se já estiveram em um teatro ou se já assistiram à alguma peça em outro local, etc. Esses dados são importantes para que possíveis dúvidas sejam resolvidas.

Essa parte do trabalho, dos bastidores, precisa contemplar os seguintes passos: divisão dos grupos e das tarefas, retextualização, leitura dramatizada, jogos teatrais, preparo dos elementos cênicos e ensaios. É importante ressaltar que – embora a proposta apresente uma sugestão de ordem dos acontecimentos – eles podem ser reorganizados de acordo as percepções do docente durante a aplicação. O mesmo pode ser considerado em relação ao tempo com a turma para a realização das

etapas.

Considerando turmas de Ensino Fundamental com, em média, quarenta alunos, deve-se fazer uma divisão em grupos de seis pessoas, podendo variar para mais ou para menos de acordo com a realidade da classe. É imprescindível, contudo, que os grupos não tenham um número nem muito grande nem muito pequeno de participantes para que o andamento do trabalho não seja prejudicado. Outra sugestão é a de que os educandos tenham a autonomia de montar seus grupos de forma a se sentirem mais à vontade para a realização da atividade.

Os grupos devem, então, escolher com qual texto querem trabalhar. Caso o processo esbarre em algum obstáculo – como mais de um grupo desejando representar o mesmo texto – sugere-se que seja feito um sorteio. No entanto, essa opção só deve ser cogitada em último caso, uma vez que a identificação e o envolvimento com o texto são fatores importantes para a atividade.

Passo 5

Escolhidos os textos pelos grupos, o docente deve dedicar uma aula ao processo da retextualização, que seguirá os princípios de Sinisterra que foram apresentados anteriormente. Como já mencionado, esse não é o objeto principal da proposta e, portanto, não prescinde de grande rigor técnico. No entanto, os discentes – que possivelmente nunca terão feito trabalho semelhante – precisam entender como fazê-lo. Para isso, a aula contará com duas partes.

Na primeira, o professor indicará para a turma os caminhos a serem seguidos. Serão abordadas questões como: de que maneira transformar a voz do narrador em atos ou falas – caso o grupo deseje fazê-lo; que elementos ganharão destaque na encenação; a possibilidade de inserir – ou não – falas e detalhes pensados pelo grupo e a importância das anotações (rubricas) que contextualizem as cenas. O docente poderá – com a finalidade de exemplificar as orientações – utilizar algum texto do livro não escolhido por nenhum grupo.

Na segunda parte, os grupos farão – a múltiplas mãos – a reescrita do texto. É importantíssimo que eles tenham liberdade para desenvolver o trabalho; o professor, todavia, pode – e precisa – ficar disponível para ajudar caso surjam dúvidas. É nessa etapa, também, que os grupos definirão quem representará cada personagem. Como sabemos, esta proposta tem como característica o protagonismo dos alunos negros. Por isso, é importante que eles sejam os personagens principais, o que não implica dizer que os alunos brancos não participarão do processo.

Passo 6

A aula seguinte será dedicada à leitura dramatizada dos textos reescritos pela turma. Para isso, os grupos serão orientados a levar uma cópia do texto para cada membro e uma para o docente. Essa etapa é importante para que se crie um ambiente no qual os educandos fiquem mais à vontade com o ato de representar. É, também, o momento de o professor identificar possíveis ajustes necessários nos textos e orientar as mudanças.

Antes da leitura dramatizada, porém, sugere-se uma brincadeira para descontrair e trabalhar a expressão dos sentimentos através das falas. O docente levará pequenos papéis cortados em dois diferentes recipientes para que sejam “sorteados” pelos alunos. Em um deles, haverá frases diversas e, no outro, sentimentos ou estados de espírito, conforme exemplo abaixo:

“Ninguém tem paciência comigo!”	Triste
“Já estou indo!”	Com raiva
“Eu juro que não fui eu!”	Apaixonado
“Eu vi o que você fez ontem.”	Desanimado
“E agora, quem poderá me defender?”	Muito feliz
“É sério que ele fez isso?”	Com medo
“A professora não veio hoje.”	Assustado
“A vingança nunca é plena: mata a alma e envenena.”	Com nojo
“O que foi mesmo que você disse?”	Surpreso
“Estão te chamando lá fora.”	Determinado
	Irônico

As opções acima são sugestões, mas o professor pode acrescentar e / ou optar por outras, incluindo, por exemplo, frases muito usadas na turma, bordões aos quais eles estejam acostumados a repetir etc.

Com a turma em círculo, os alunos sortearão uma frase e uma emoção/sentimento e farão

uma espécie de atuação que relacione as duas coisas. Por exemplo: falar a frase “Estão te chamando lá fora” com raiva.

Embora possivelmente nem todos os alunos participem – por uma questão de tempo ou de timidez – essa atividade tem potencial para criar um ambiente mais favorável para as leituras dramatizadas dos textos, que serão feitas em seguida por cada grupo.

Passo 7

Segue-se, então, com a fase dos ensaios. Sugere-se que eles sejam feitos extraclasse por uma questão de tempo e organização. Essa, possivelmente, será a etapa em que os alunos terão mais independência, pois eles mesmos ficarão responsáveis por agendar os ensaios, fazer os ajustes necessários durante o processo, providenciar materiais necessário etc. É imprescindível, no entanto, que sejam acompanhados de perto pelo docente para que tudo possa transcorrer da melhor forma.

Durante a etapa dos ensaios, que terá a duração determinada por cada docente, propõe-se que atividades sejam feitas em com professores de outras disciplinas. Em parceria com o professor de educação física pode ser feita uma aula com os jogos teatrais – posto que trabalham com o corpo e o movimento; e junto ao professor de artes, podem ser desenvolvidos os elementos que serão usados no cenário e os figurinos. Essa interdisciplinaridade é positiva, pois envolve toda a escola no processo.

Por fim, antes da apresentação oficial, os grupos se apresentarão para os colegas e o professor de maneira mais informal para que tenham uma ideia de como será no grande dia.

6.4 NO PALCO

Passo 8

A próxima etapa é a das apresentações. Caso não exista na região um teatro onde seja possível fazê-la – o que seria mais adequado, outro espaço público amplo pode ser usado ou até mesmo algum espaço na própria escola.

A definição sobre quantas pessoas cada discente poderá convidar será feita de acordo com a capacidade do espaço escolhido e com o número de alunos da turma. O docente deve sugerir que eles convidem familiares e / ou amigos para esse momento tão importante no qual eles serão as estrelas principais.

Para dar um ar ainda mais especial às apresentações e a fim de não ter problemas com lotação maior do que possível para o espaço, ingressos devem ser feitos para que cada aluno possa entregar para seus convidados. Caso a escola tenha orçamento disponível, os ingressos podem ser feitos em uma gráfica, como o modelo abaixo:



Figura 18 – Modelo de ingresso para Teatro.

Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/teatro-molde-real%C3%ADstico-do-vetor-bilhete-cinema-vale-modelo-comprovante-desconto-filme-rifa-da-placa-carnaval-com-c%C3%B3digo-de-image152923152>

Nada impede, no entanto, que sejam impressos e fotocopiados na própria unidade de ensino, conforme sugestão a seguir:

<p style="text-align: center;">LER É UM ESPETÁCULO!</p> <p>Nós da Escola _____ convidamos você para as apresentações teatrais da turma _____, que acontecerão no dia _____ no local _____.</p> <p style="text-align: center;">Te esperamos lá!</p> <p>Este convite é individual e deve ser apresentado na entrada do evento</p>
--

Passo 9

No dia marcado, cada grupo ficará incumbido de levar e organizar o material que será usado em cena. É necessário que alguém fique recepcionando os convidados e recolhendo os convites.

Como sabemos, um dos aspectos desta proposta é o interesse em fomentar reflexões sobre as questões étnico-raciais. Não é sugerido, entretanto, que isso seja apontado diretamente aos alunos ou aos convidados. Espera-se, na verdade, que esse seja o resultado natural do processo, uma vez que as situações apresentadas têm potencial para tal desfecho.

Chegamos, então, ao momento mais esperado: ter os alunos no palco. Uma vez que todo o trabalho já foi previamente organizado e acompanhado, esse momento é o de desfrutar junto à turma do resultado construído ao longo de todo o projeto. O incentivo e o apoio do professor, mais uma vez, são essenciais para que eles se sintam confiantes para colocar em prática aquilo para o qual se prepararam tanto. As apresentações devem ser filmadas para que fiquem como um registro para os próprios alunos e para a unidade de ensino.

Passo 10

De volta à escola, deve-se reservar uma aula que funcionará como o encerramento oficial do projeto. Nela, é muito importante que o docente dê o retorno aos alunos sobre o trabalho deles e que os próprios educandos possam compartilhar suas impressões sobre a experiência. Além disso, nesse momento, é imprescindível que haja uma análise sobre de que forma a vivência teatral colaborou para o envolvimento e o interesse pelo texto.

Após um tempo de conversa informal, os alunos serão orientados a escrever um texto, que, além de funcionar como registro dos resultados da atividade, será importante para que eles exponham suas reflexões de forma mais livre. Para isso, o docente irá propor questões como:

- 1- De que maneira a representação do texto lido anteriormente afetou sua relação com ele e suas percepções?
- 2- Ao assistir à apresentação dos colegas, você se sentiu mais conectado com a história, menos ou não houve diferença?
- 3- Como você se sentiu representando situações como as do texto?
- 4- O que você sentiu em relação às situações quando viu a representação de seus colegas?

5- Comente a experiência como um todo: fale sobre o que você achou de ser ator/atriz por um dia, como se sentiu no palco, quais foram as impressões dos seus convidados, o que mais e o que menos gostou da atividade, se gostaria de repetir no próximo ano etc.

6- Qual o próximo livro pretende ler e por quê?

A última pergunta sugerida é de suma importância: ela contribuirá para que o docente perceba se a semente literária foi plantada no educando – no caso daqueles que anteriormente não tinham o hábito de ler; ou se já criou raízes – pensando naqueles que já costumavam fazê-lo. Diante das respostas, será possível traçar as estratégias para que o ensino da literatura nas aulas aconteça de maneira a contribuir para a formação dos alunos como leitores literários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Trincar os dentes, encontrar coragem e ir em frente.”

Buchi Emecheta

Conforme foi possível observar ao longo deste trabalho, literatura, teatro e sociedade caminham lado a lado e, mais do que isso, muitas vezes se unem com algum objetivo em comum.

A escola, como espaço precípuo de contato com essas artes, precisa continuar repensando suas práticas e, no que tange ao ensino de literatura, privilegiar o trabalho global com o texto, que contemple, conforme visto, seus elementos de estética, de discurso, de estilo, de fruição, de performance e todas as pluralidades que o compõem.

Cabe ao professor de Língua Portuguesa, que normalmente é o maior mediador desse contato, não privar os discentes da experiência com o literário, ainda que as condições, muitas vezes, não sejam as mais favoráveis.

O desenvolvimento desta pesquisa, além de estreitar meus laços pessoais com a literatura e a arte, proporcionou uma reflexão sobre o fazer docente – tanto o pessoal quanto o coletivo. Embora o trabalho no geral tenha sido dificultado por conta das questões pandêmicas, com as contribuições teóricas elencadas ao longo do processo, será possível fazer melhor direcionamento das práticas nos ambientes de ensino.

Nos três primeiros capítulos, foi possível explorar na teoria o que se refere à literatura, ao teatro e ao povo negro, bem como ver de que maneira esses pressupostos teóricos se relacionam (ou não) com a prática. No quarto capítulo, a autora Geni Mariano Guimarães e sua obra ganharam destaque com uma incursão em sua história como mulher negra e escritora bem como em *Leite do Peito*, obra central neste trabalho. Já nos dois últimos capítulos, a parte metodológica e a parte prática foram pormenorizadas a fim de fornecer todas as informações necessárias para a aplicação.

Embora não tenha sido possível aplicar a proposta e, portanto, apresentar e analisar os resultados, é possível perceber que todos os elementos aqui apontados como estratégias de letramento literário convergem e apresentam objetivos muito similares, de maneira que pode-se perceber que teriam um desenlace positivo, confirmando sua relevância no meio de pesquisa.

Não obstante, presume-se que as questões norteadoras deste trabalho podem ser

respondidas com sua base teórica e poderiam ser ratificadas com sua aplicação. Por seu caráter coletivo e de performance, o teatro tem grande potencial de impactar na formação do leitor literário, sendo a dramatização um importante caminho para a construção desse processo de letramento. Além disso, a vivência de outras realidades por meio da literatura tem a propriedade de fomentar debates, reflexões, mudanças de atitudes e – conseqüentemente – de aspectos sociais, aqui em destaque as questões raciais.

É possível formar leitores literários, mas, para isso, é importante que as aulas de literatura se baseiem tanto no prazer do texto quanto na sistematização do ensino, de maneira a alcançar de forma mais satisfatória possível o objetivo.

Para isso, no entanto, é essencial fomentar – ou, em alguns casos, potencializar – o “brilho nos olhos” pela literatura. Mas, para que haja admiração dos alunos, é preciso que o escolar apresente algo admirável, “ademais, é necessário que a escola ouse afirmar o que é admirável, pois os alunos talvez não o descubram sozinhos” (SNYDERS, 2005, p. 169, 170), por isso a relevância de um projeto que os envolva, reconheça seu protagonismo em suas próprias histórias e trabalhe no sentido de deixá-los “embasbacados, sacudidos por uma tempestade, algo imenso que passa: a literatura” (p. 165).

Nesse contexto, está este trabalho, que – diante de todo o exposto – deixa clara a intenção de, por meio do admirável, formar novos e consolidar antigos leitores unindo literatura, teatro e a luta pela redução das desigualdades.

A literatura está relacionada ao teatro e ambos estão inseridos num contexto de função social; o Teatro do Oprimido está relacionado ao Teatro Experimental do Negro e ambos buscam a emancipação dos indivíduos silenciados; a escola está relacionada à cidadania, à liberdade e à redução das desigualdades e, diante disso, torna-se local importantíssimo para a emancipação dos seres, a fim de que todos sejam protagonistas de sua própria história – seja no palco, ou na vida.

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidado para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2020, p. 76).

Espera-se que aqueles que se envolverem com essa proposta de trabalho (e com os ideais

de ensino e de luta que ela carrega) e desejarem aplicá-la tenham sucesso na empreitada. Deseja-se (e faz-se necessário) também que os questionamentos referentes aos processos que envolvem o letramento literário não sejam vistos como um tema resolvido, mas sim que novas pesquisas sejam fomentadas para que, com elas, sejam semeados os frutos de uma educação cada vez melhor, mais justa, mais plural e mais igualitária.

REFERÊNCIAS

- ALMADA, Sandra. *Abdias Nascimento*. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas Entrelinhas: O Valor da Escuta nas Práticas de Leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BOAL, Augusto. *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- _____, Augusto. *Jogos para Atores e Não Atores*. 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- _____, Augusto. *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. São Paulo: 34, 2019.
- BRASILEIRO, A. M. M. *Manual de produção de textos acadêmicos e científicos*. São Paulo: Atlas, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- _____. *Lei Federal nº 10.639*, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 09. Jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: _____. *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- CAVALLEIRO, Eliane (org). *Racismo e Anti-Racismo na Educação: Repensando Nossa Escola*. 6 ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- COLOMER, Teresa. *Andar Entre Livros: a Leitura Literária na Escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. 1 ed. 4 reim. São Paulo: Contexto, 2020.
- _____, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2 ed. 11 reim. São Paulo: Contexto, 2021.
- CUTI, Luiz Silva. *Literatura Negro-Brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- DELEUZE, Gilles. *Sobre Teatro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Kafka: Por Uma Literatura Menor*. 1 ed. 3 reim. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- ESSLIN, Martin. *Uma Anatomia do Drama*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- FERREIRA, Taís. *A Escola no Teatro e o Teatro na Escola*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia Do Oprimido*. 67 ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela e AMORIM, Marcel Alvaro de (orgs). *A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas*. Campinas, SP: Pontes, 2019.
- GUIMARÃES, Geni Mariano. *Leite do Peito: Contos*. 3 ed. Revista e ampliada. Belo Horizonte: Mazza, 2001.
- JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude: Usos e Sentidos*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- NASCIMENTO, Abdias do. *O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado*. 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.
- RIBEIRO, Djamila. *Lugar de Fala*. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- SINISTERRA, José Sanchis. *Da Literatura ao Palco: Dramaturgia de Textos Narrativos*. São Paulo: É Realizações, 2016.
- SNYDERS, Georges. *Alunos Felizes*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- THOMAZ, Sueli Barbosa. *Imaginário e Teatro-Educação*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.
- TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. 11 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.
- ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: UBU, 2018.