



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



MÁRCIO OLIVEIRA RABELO

**O GÊNERO DRAMÁTICO NA SALA DE AULA:
DIÁLOGOS SOBRE QUESTÕES RACIAIS**

SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA

2017

MÁRCIO OLIVEIRA RABELO

**O GÊNERO DRAMÁTICO NA SALA DE AULA:
DIÁLOGOS SOBRE QUESTÕES RACIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – do Departamento de Ciências Humanas do *Campus V* da Universidade do Estado da Bahia – UNEB - como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. João Evangelista do Nascimento Neto.

SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA

2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de bibliotecas da UNEB

Rabelo, Márcio Oliveira

O gênero dramático na sala de aula: diálogos sobre questões raciais / Márcio Oliveira Rabelo
. – Santo Antônio de Jesus, 2017.
265 f.

Orientador: Prof. Dr. João Evangelista do Nascimento Neto
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. *Campus V*. 2017.

Contém referências e anexos.

1. Educação. 2. Formação de leitor. 3. Texto teatral. 4. Questões raciais. I. Nascimento Neto, João Evangelista do. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD: 370.71

MÁRCIO OLIVEIRA RABELO

**O GÊNERO DRAMÁTICO NA SALA DE AULA:
DIÁLOGOS SOBRE QUESTÕES RACIAIS**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada à
Universidade do Estado da Bahia – *Campus V* – como
requisito para obtenção do título de Mestre em Letras pelo
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Evangelista do Nascimento Neto
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
(Orientador)

Prof.^a Dr.^a Flávia Aninger de Barros Rocha
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Prof.^a Dr.^a Priscila Peixinho Fiorindo
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Santo Antônio de Jesus-BA, 30 de novembro de 2017

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus, por toda luz, sabedoria e orientação.

Ao meu professor-orientador João Evangelista, por ter me apresentado o *Cabaré da Rrrrrraça*, texto-base e disparador de todo o processo desenvolvido; por suas contribuições bem-humoradas, o que tornaram os estudos mais leves; e por sua paciência quando, dividido entre o trabalho e a pesquisa, meu tempo se fazia escasso.

À professora Flávia Aninger, pelas preciosas dicas por ocasião da qualificação; e pela sua simpática seriedade.

Ao professor Paulo Guerreiro que, mesmo não podendo, por motivo de força maior, continuar membro da banca examinadora, deixou suas contribuições.

Aos professores do PROFLETRAS UNEB *CAMPUS V*, que contribuíram, cada qual a sua maneira e dentro da própria área de atuação, com o resultado desse trabalho.

Aos meus colegas de mestrado por todo o carinho, amizade e respeito; por estarem sempre dispostos a dividir as angústias e apoiarem-se mutuamente; pelas brincadeiras e risos quando, de repente, nos sentíamos fragilizados.

À UNEB *campus V* pela iniciativa deste programa.

À minha mãe que, impedida de ir à escola, desde sempre nos mostrou a importância dos estudos.

A Ítalo Melo e Zube, por compreenderem e perdoarem minhas ausências.

À Kátia Regina, Luciane, Mira e Paloma, educadoras que, fazendo parte do meu ambiente de trabalho, sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me.

A Eduardo Bispo pela sincera amizade e otimismo.

*Dedico este trabalho ao meu amado irmão
Mário Sérgio, que me ensinou a amar o teatro
e para quem o teatro era o seu modo de estar
no mundo.*

(In memoriam)

Este texto também é de um lugar de desencanto, mas não de indisposição.

(Azoilda Loretto da Trindade)

RESUMO

A leitura na escola é matéria de grande importância porque, através dela, o sujeito entra em contato com todos os outros componentes da grade curricular. No entanto, se existe um problema grave na escola pública brasileira, ele diz respeito ao precário relacionamento existente entre texto e leitor escolar. Este é o cerne do presente trabalho: buscando um modo possível de proporcionar encontros entre leitores e textos literários (PETIT, 2009, 2013), concebemos uma proposta de intervenção pedagógica em que o ato de ler se caracterizasse mais pelo prazer da experimentação e da experiência estética do que pela simples imposição da obrigação escolar (GERALDI, 2012; SILVA, 2009). A leitura dramatizada foi a estratégia escolhida para nortear as nossas atividades (KOUDELA, 2013; GRAZIOLI, 2007; CAVASSIN, 2008) a partir de textos teatrais que suscitasse diálogos com questões raciais. Assim, propusemos a leitura integral de *o Cabaré da Rrrrraça* (1997), escrito por Márcio Meirelles em parceria com o Bando de Teatro Olodum, e mais dois recortes de textos em que as personagens negras são o elemento mais fundamental da trama, a saber: *O Demônio Familiar* (1857), de José de Alencar; e *Auto da Compadecida* (1955), de Ariano Suassuna. Ao longo dos diálogos entre as personagens, várias formas de preconceito e racismo velados são e foram (por nós) questionadas: ação intencional para que os alunos, inseridos em rodas de conversas, discussão, leitura e releitura, formulassem novas construções de sentidos. Observou-se, assim, um maior envolvimento dos estudantes com o gesto da leitura, um deslocamento do não gostar para o gostar de ler, uma mudança no reconhecimento da própria identidade étnica influenciada pelas discussões suscitadas pós leitura dos textos e o desejo de alguns de fazerem teatro.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do leitor literário. Leitura. Leitura dramática. Texto teatral. Racismo.

ABSTRACT

Reading in school is a matter of substantial importance because through it the individual comes into contact with all other curricular components. However, if there is a serious problem in the Brazilian public school it is related to the precarious relationship between the text and the lector student. This is the core of this work: Searching for a possible way to provide meetings between lectors and literary texts (PETIT, 2009, 2013). We conceived a pedagogical intervention proposal in which the reading act itself was characterized more by the pleasure of experimentation and by the aesthetic experience than by the simple school imposition (GERALDI, 2012; SILVA, 2009). The dramatized reading was the chosen strategy to guide our activities (KOUDELA, 2003) which were started from theater texts that elicited dialogues with racial issues. Thus, we proposed the full reading of *Cabaré da Rrrraça* (1997) written by Márcio Meirelles in partnership with Bando de Teatro Olodum, and two more text fragments in which the black characters are the essential element of the plot, namely, *O Demônio Familiar* (1857) written by José de Alencar and *Auto da Compadecida* (1955) written by Ariano Suassuna. Throughout the dialogues between the characters, numerous forms of prejudice and racism veiled are and were (by us) questioned: an intentional action in order to provide in the students by means of chat group, discussion, reading and rereading new meaning constructions. It was thus observed a greater involvement of the learners with the reading, a displacement from dislike the reading act to like reading, a shift in the recognition of their own ethnic identity and the wish of certain students to do theater lessons.

Keywords: Formation of the literary reader. Reading. Dramatized reading. Theatrical text. Racism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 LEITURA, LITERATURA E TEXTO TEATRAL: ENTRELAÇANDO CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	19
1.1 MAS, AFINAL, O QUE É LEITURA?	20
1.2 A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO	24
1.3 A ESCOLA (NÃO) FORMADORA DE LEITORES LITERÁRIOS: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA	27
1.4 AS RAZÕES DE SER DA LITERATURA: POR QUE E PARA QUÊ?	39
1.6 A RELAÇÃO DA ESCOLA COM A LITERATURA: <i>OS AMORES DIFÍCEIS</i>	55
1.7 TEATRO E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO HISTÓRICO-FUNCIONAL	65
1.8 O TEATRO NEGRO NO BRASIL: OS CORPOS E AS VOZES DA RESISTÊNCIA	69
1.9 A LEITURA DRAMATIZADA: UMA CONTRIBUIÇÃO À FORMAÇÃO LEITORA	73
2 CONCEPÇÃO, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	78
2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES INICIAIS	78
2.2 APRESENTANDO OS GRÁFICOS COM AS QUESTÕES FEITAS NO PRIMEIRO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	83
2.3 ANALISANDO OS DADOS	96
2.4 CONSIDERAÇÕES CONTEXTUAIS PARA O PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	105
2.4.1 Compreendendo o embrião do problema	106
2.4.2 O espaço físico da escola	109
2.4.3 Os alunos	110
2.4.4 O texto teatral: as escolhas de <i>o Cabaré da Rrrrraça, O Demônio Familiar</i> e <i>o Auto da Compadecida</i>	112
2.4.5 Projetando a leitura em contexto adverso	119
2.4.6 A sequência didática	123
3 TEORIA, PRÁTICA E INTERFACES: A CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA PARA A PRÁTICA E A PRÁTICA COMO CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA	130
3.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA: A DESCRIÇÃO DAS ETAPAS	130
3.2 OBSERVAÇÕES, ANÁLISES, RESULTADOS ALCANÇADOS E SUGESTÕES	169
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICE A – PRIMEIRO QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO	185
APÊNDICE B – SEGUNDO QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO	188

APÊNDICE C – EXCERTO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO SEGUIDO DA TABELA CONTENDO AS RESPOSTAS DADAS	191
APÊNDICE D – ATIVIDADE PRECEDENTE À LEITURA DE <i>O DEMÔNIO FAMILIAR</i>	193
APÊNDICE E – <i>APOLOGIA AOS LIVROS OU DAS ALTAS IRONIAS</i>	194
APÊNDICE F – RESPOSTA DADA PELA ALUNA R.C., 15 ANOS	196
APÊNDICE G – RESPOSTA DADA PELA ALUNA S.S., 14 ANOS	197
APÊNDICE H – RESPOSTA DADA PELO ALUNO J.V., 15 ANOS	198
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO FINAL.....	199
APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	201
APÊNDICE L – TERMO DE ASSENTIMENTO DOS PAIS	203
APÊNDICE M – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	205
APÊNDICE O – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR.....	207
APÊNDICE P – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	208
APÊNDICE Q – TERMO DE CONCORDÂNCIA	209
ANEXO A – TEXTO LIDO PELOS ALUNOS PARA RESPONDEER AS QUESTÕES DA SEGUNDA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA.....	210
ANEXO B – <i>CABARÉ DA RRRRRAÇA</i>	214
ANEXO C – FRAGMENTOS DE <i>O DEMÔNIO FAMILIAR</i>	249
ANEXO D – ARTIGO <i>A DOR DA COR</i>	257
ANEXO E – FRAGMENTOS DE <i>O AUTO DA COMPADECIDA</i>	259
ANEXO F – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	269

INTRODUÇÃO

Peço licença para começar sem preâmbulos e expor duas considerações que, no âmbito da minha práxis pedagógica (e acredito que essas sejam aflições de muitos docentes de Língua Portuguesa que lidam diretamente com a educação básica), têm-me impelido a questionamentos e reflexões: a percepção de que a maioria dos alunos leem, mas não compreendem bem o que leem e a constatação de que não possuem o hábito da leitura e muito menos gostam dela. Obviamente, uma coisa está atrelada à outra: como ter fascínio por algo que não lhes faz sentido?

Se formos pesquisar as possíveis causas que afetam as habilidades de leitura e compreensão textual dos alunos – especialmente os de escolas públicas, para sermos mais restritos como convém a este trabalho – avaliaremos que as causas são por demais heterogêneas, nunca de uma ordem só. Se, em alguns, o problema reside na inabilidade da própria decodificação, em outros pode estar na falta de conhecimento prévio; o desconhecimento do vocabulário quem sabe contribua para uma compreensão insatisfatória do texto; ou a falta de maturidade para o alcance de um entendimento que não lhes é próprio para a idade; quem sabe o desprazer que a leitura provoca nos sujeitos não seja impulsionado pelo imperativo de darem sentido à tarefa exigida; em outros, a problemática pode estar nos sinais de pontuação, em que não relacionam aqueles com as estruturas sintagmáticas para a formação do significado; a causa, também, pode estar na esfera psicossocial, cultural, na metodologia dos profissionais envolvidos, nos textos selecionados, etc. O inegável é: existe um problema e ele precisa ser pensado, posto em pauta, debatido, pesquisado e testado a fim de que, se não for de todo solucionado, pelo menos seja atenuado.

Os estudos voltados para as dificuldades de compreensão textual e/ou de leitura muitas vezes ou são tão-somente teóricos ou sugerem alternativas que nem sempre se mostram viáveis em todas as realidades escolares, e nesse ponto o PROFLETRAS assume um caráter diferencial: pensando no local – e não no global – tem como centralidade propostas práticas em que a teoria, não sendo jamais desconsiderada, apoia o pensamento no sentido de se criar estratégias de trabalho mais específicas e que melhor possibilitem práticas pedagógicas eficazes.

As ações que envolvem leituras – ainda que não as escolares - são um fato no dia a dia dos estudantes. Normalmente, acessam redes sociais, comunicam-se com as pessoas através de aplicativos que lhes exigem leitura e escrita, interagem,

socializam pensamentos e opiniões, repassam textos verbais, não verbais e híbridos, o que mostra que estão em constante contato com práticas de letramento. No entanto, tais práticas possuem níveis diversos, e a escola vai estabelecer para o estudante sempre uma meta maior, uma capacidade mais avançada ou sofisticada de compreensão de textos, cujo objetivo seja levar o discente a um domínio satisfatório de leitura e de significação textual que lhe autorize inferir as ideias implícitas no texto, fazer comparações, reconhecer estruturas, intencionalidades e contexto, acrescentar, dialogar, questionar, ratificar o que o texto diz, ou seja, manipular o escrito de modos diferentes sempre com a intenção de ressignificá-lo.

A escola não pode – e isto é uma metonímia para não citar o professor, uma vez que este é só um elemento fracionário do sistema maior – simplesmente cobrar dos seus discentes habilidades desta natureza, sem antes refletir sobre a recepção (reação/resposta) que será feita por parte deles. Vão aceitar a proposta pedagógica oferecida e retribuir com êxito o objetivo esperado? Vão contestar? Vão fingir que entenderam a proposta da escola e do professor e tentar driblar os obstáculos de modo que alcancem o quantitativo mínimo para a aprovação no fim do ano letivo? Vão teatralizar, demonstrando que compreenderam os objetivos da escola e de seus mestres e realizarão os exercícios de leitura, evidenciando uma pseudofelicidade para com essas tarefas? Aparentemente, é quase sempre este jogo que tem sido executado na relação escola, professor e alunado. E é exatamente esta forma de jogar que precisa ser modificada, sob a penalidade de continuarmos insistindo em uma falida metodologia que, em vez de atrair o aluno, distancie-o mais do precioso mundo significativo que as palavras impressas podem lhe ofertar.

De outra maneira, como entender que os nossos estudantes cotidianamente, e ao longo de várias horas diárias, recebem mensagens, decifram-nas, respondem-nas, recebem-nas outra vez e outra vez devolvem respostas, construindo textos e sentidos, interagindo numa comunicação constante, fazendo uso de leitura e escrita sem que dificilmente cheguem à exaustão disso?

É fácil observarmos também que, dentro do circuito das trocas de informações mediadas pelas novas tecnologias, nem sempre há a exigência de construções sintáticas requintadas e de requintadas formas de pensar o texto, de inferi-lo, de relacioná-lo, de lançá-lo numa dimensão macro da linguagem, dimensão esta que ultrapassa observações que uma primeira leitura tantas vezes nem revela; é isto o que a escola, em consonância com os conteúdos do livro didático e curriculares, procura

fazer: habilitar o leitor a ir além, a ser capaz de intrometer-se e repensar o texto, de refleti-lo, de construí-lo e reconstruí-lo, de relacioná-lo a novas e possíveis (e não incoerentes) acepções.

Para a formação de leitores integrados a esse modo de ler o texto, necessita-se de metodologias que seduzam os estudantes à prática da leitura significativa e não do ditame de uma obrigação que transforme todo o processo de uma atividade - que deveria ser atraente - numa convenção superficial de conteúdo e avaliação. É nesse ponto que nosso trabalho se situa: na formação do leitor literário, na conquista desse leitor que, no engatinhar das veredas da recepção estética, possa, gradativamente, tornar-se autônomo e crítico para dialogar consigo mesmo e com o mundo.

As práticas sociais do final do século passado e início deste cada vez mais têm suscitado experiências com leitura e escrita, equivalendo dizer que os sujeitos do século XXI tanto mais estarão aptos a lidarem com essas linguagens quanto mais forem leitores melhor preparados. A Literatura pode ser um dos caminhos que favoreça essa travessia, atenuando sequelas e promovendo oportunidades. Deve-se lembrar, no entanto, que a formação de novos leitores exige delicadeza de vária ordem: desde a seleção de textos ao modo como esses textos lhes serão apresentados, cabendo, então, ao professor compreender o perfil da turma com a qual vai trabalhar, pensar os objetivos e traçar estratégias que facilitem o alcance desses objetivos.

Dissemos há pouco que a Literatura se apresenta como uma das possibilidades da formação do leitor, não como a *única* possibilidade. Daniel Pennac (1998), em *Como um romance*, já dizia sobre os dez direitos imprescritíveis do leitor; dentre eles, o de não ler ou o de ler qualquer coisa. *Não ler* estaria para a não imposição de ler assim como *ler o que se quer* estaria para a liberdade de não ler obra literária. Por esse viés, ler literatura é um dos caminhos por que alguém se torna um leitor, e não o caminho exclusivo.

Sendo a Literatura ampla, é necessário delimitá-la. O gênero escolhido para os objetivos almejados nesta proposta de intervenção foi o gênero dramático pelo fato de ser agradável aos estudantes, por ser dinâmico, por oportunizar formas bem diretas e expressivas de comunicação, por sua eventual ludicidade e também porque, a respeito da temática pretendida, os textos selecionados trazem informações relevantes e pertinentes para as discussões que se farão necessárias. Porém, apesar de os estudantes normalmente apreciarem a leitura do texto teatral, esbarramos em

um detalhe saliente para o trabalho: à exceção de alguns, os fragmentos de textos do gênero dramático publicados nos livros didáticos, pertencentes ao cânone da literatura universal ou mesmo nacional, nem sempre satisfazem o gosto dos alunos por apresentarem temáticas distanciadas das suas realidades. A linguagem, muitas vezes, não condiz com a linguagem contemporânea, são textos produzidos há décadas ou séculos. Os assuntos abordados durante o diálogo das personagens dizem pouco aos discentes: falam de problemas que, nas suas tenras idades, ainda não ganharam a importância devida e, por conseguinte, carecem de sentido. Estamos falando de alunos do 9º ano do Fundamental II, de uma escola pública da periferia de Salvador, para quem a realidade da Grécia, Itália ou Dinamarca do século XVI, por exemplo, parece ficção distante demais.

Muitos temas humanos são considerados atemporais, como os normalmente encontrados na bibliografia canônica; esse pormenor da atemporalidade é o que dá a *Hamlet*, por exemplo, uma qualidade singular e o situa entre obras recorrentes da literatura universal. Aparentemente, não há argumento que desautorize iniciar um trabalho de formação do leitor literário, tendo como textos motivacionais livros de Shakespeare, Ésquilo, Eurípides ou Aristófanes. Mas, em certas realidades periféricas - cujos sujeitos têm por historicidade o distanciamento dos livros e por poder de leitura quase a mera decodificação -, iniciar um trabalho de intimidade com o texto a partir desses autores talvez seja de uma aspereza árdua.

Lembro-me de quando era estudante do primeiro ano do antigo segundo-grau e fui orientado a ler Machado de Assis, nomeadamente *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Li, entendi muito vagamente, mas tive a impressão de ter gostado. *Tive a impressão*, gostaria de frisar. E estou falando de um jovem de quinze anos que gostava de ler e para quem a *internet* ainda não era realidade. *Mais tarde* e mais preparado, relendo a mesma obra, descobri a beleza da história e a estética composicional do autor. Mas não obrigaria alunos de treze, catorze ou dezesseis anos, que ainda estejam cursando o 9º ano do Fundamental II, para quem a literatura nunca se fez presente em seus lares, para quem a leitura ainda é quase decodificação, a fazerem a mesma leitura que fiz ou outras da mesma casta. Não indicaria, pelo menos no sentido da mera obrigação, em que os conteúdos de um currículo precisam ser atendidos. Para um trabalho com obras dessa natureza, direcionado a um grupo escolar cuja formação leitora se restringe aos fragmentos disponibilizados pelos livros didáticos, eu precisaria enfrentar a *aspereza* do caminho do qual falei há pouco; e

necessitaria buscar maneiras para que, em vez de executar uma tarefa *ádua*, eu desempenhasse algo que pudesse se tornar gratificante e que, no fim, sobrasse aquela sensação do “valeu a pena”.

Aqui, propomos, antes, um trabalho de letramento literário diferenciado, que, em vez de começar pelos clássicos, faça-se em movimento inverso. Especialmente neste trabalho e por razões bem específicas, também não propomos uma tarefa voltada para a literatura infanto-juvenil. Escolhido o gênero dramático pelas qualidades avaliadas, pensamos em aproximar os alunos da temática afro-brasileira, para quem o assunto, apesar de parecer corriqueiro, ainda é pouco discutido e/ou tratado superficialmente.

A literatura no passado tantas vezes fisgava o leitor pela aproximação que ela fazia com a vida real. Os romances românticos, por exemplo, para além de toda idealização, puseram em cena velhas tradições burguesas, como o casamento arranjado ou a descrição detalhada dos bailes luxuosos em que mocinhas e rapazes comportavam-se obedecendo às regras da boa etiqueta. No Realismo, por um lado, a natureza subjetiva e contraditória dos seres humanos não passou despercebida; por outro, o adultério ou o *pecado* nos bastidores da igreja não eram uma faceta da realidade que lutava por se manter mascarada? Não havendo cinema, nem televisão, nem rede de comunicação mundial, as narrativas impressas eram o grande meio de comunicação e de entretenimento. Somado a isso, a verossimilhança de personagens dialogando com problemas de ordem social e política, pessoal e cultural – assim como fez o teatro ao longo dos séculos – aproximou o público leitor dos livros ou das arenas.

No início deste século, esse rastro da identificação pessoal ainda tende a atrair consumidores ávidos por representatividade. Ou vamos negar que, para o negro, não é válido assistir na TV brasileira – onde é tão escassa – a presença de atores e atrizes negros em papéis de protagonismo? Ou que tenham suas vozes ecoadas através de escritores e escritoras negros na luta pela afirmação dos direitos iguais?

Ler e estudar o texto *Cabaré da Rrrraça*, escrito por Márcio Meirelles e o Bando de Teatro Olodum (1997), quem sabe não se tornasse uma oportunidade de fisgar leitores iniciantes, necessitados do debate de questões que falam de identidades étnicas e de formas de discriminação dessas mesmas identidades. O texto, bem-humorado e crítico, em muitos momentos subversivo, exigiu cuidado em sua manipulação por refletir – de modo inverso – formas de racismo veladas e de preconceitos arraigados em estruturas cristalizadas, quase imperceptíveis.

Além de o *Cabaré da Rrrrrraça*, utilizamos partes do texto teatral de José de Alencar, intitulado *O Demônio Familiar*, por trazer enquanto protagonista da história um negro manipulador das intrigas que ali acontecem. Apesar de estar no centro da narrativa, a imagem do negro é aqui tratada como a representação do estereótipo da malandragem e da dissimulação.

Utilizamos, por fim, o filme (este na íntegra) e o ato final de *O Auto da Compadecida*, em que Jesus Cristo – para surpresa dos personagens ali envolvidos - é um Jesus Cristo negro.

Nosso trabalho tem a intenção de contribuir para a formação de leitores mais críticos e que melhor valorizem sua cultura e subjetividades, bem como se destina a aproximar leitores incipientes a textos literários nunca antes lidos, sem perder de vista a proposital intenção de conquistar mais pelo prazer da experiência estética do que pelo imperativo de uma obrigação. Também entendemos que leitores mais capacitados perpassam por um trabalho de conhecimento prévio que exige, além da leitura dos textos-base, a leitura de outros textos ramificadores do mesmo tema, favorecendo, assim, a intertextualidade. Para isso, utilizamos também rodas de discussões sobre as questões *E se Jesus for negro?*, *A palavra negro*, *O que é o opressor e o que é o oprimido*, entre outras questões, como também realizamos uma ida ao teatro.

A proposta foi edificada em seções. Na primeira delas, abordamos a concepção de leitura que dará sustentação a este trabalho (COSSON, 2016), a formação do leitor crítico (SILVA, 1999; KOCH, ELIAS, 2015), o porquê de algumas leituras aproximarem ou distanciarem seus leitores (CAMPELO, 2012) e a leitura como prática de ação cognitiva e social (FREIRE, 2011; GERALDI, 2012). Em seguida, fazemos uma apreciação sobre a Literatura, no que se discute o trabalho realizado com literatura dentro do sistema educacional e para alunos em formação (TODOROV, 2009; JOUVE, 2012; DALVI, REZENDE e JOVER-FALEIROS, 2013); também são abordadas algumas ponderações sobre o letramento literário (COLOMER, 2003, 2007; COSSON, 2016), sua importância para os sujeitos deste século, sujeitos que, apesar de estarem em contato direto com a leitura e a escrita, não são leitores que conseguem ler muito além do que o texto diz. Por isso, refletimos sobre a importância de preparar o aluno para uma possível relação futura com textos canônicos e as implicações desse processo (PERRONE-MOISÉS, 2006; CANDIDO, 2011).

Ainda, nesta mesma seção, refletimos sobre o teatro (MAGALDI, 2001; BERTHOLD, 2006), o gênero dramático e sua importância na pedagogia escolar e na formação dos indivíduos (GRAZIOLI, 2007; KOUDELA, 2013; GOMES, 2014; FIORINDO e WENDELL, 2014), a escolha do gênero dramático como base norteadora desta proposta e, sobretudo, algumas especificidades da leitura dramatizada e do teatro negro, enquanto forma política de engajamento social (NASCIMENTO, 1985; VIEIRA, 2009). Sobremaneira, tais argumentações tenderão a sustentar a importância do nosso tema no que diz respeito a lidar com questões de ordem afirmativa.

Apresentamos, na segunda seção, a contextualização do nosso público-alvo – os nossos alunos -, a realidade circundante que faz parte de suas vivências e a escola, o leitor que eles são e os quais desejamos, bem como a apreciação da análise diagnóstica que realizamos, a fim de constatar algumas hipóteses e, assim, construir nossos objetivos. Constam, ainda, os objetivos da proposta de intervenção, um resumo das obras trabalhadas, algumas considerações e justificativas dos textos selecionados e a sequência didática planejada.

Na terceira seção, descrevemos as etapas da sequência didática aplicada, os acréscimos que sofreu, divulgamos observações e análises, avaliamos os resultados alcançados e sugerimos novas propostas de trabalho a partir desta experiência; por fim, fazemos as considerações finais.

Vale informar também, antes de encerrar esta apreciação inicial, que a pesquisa-ação nos pareceu a mais apropriada para o desenvolvimento do trabalho porque se trata de uma tarefa pedagógica e coletiva, na qual os sujeitos envolvidos, desde alunos a professor, necessitam do compartilhamento de ideias, da flexibilização para tomadas de decisões, da criação conjunta de significados inesperados e da concepção do trabalho final como forma de socialização e de comunicação social que, como concebe Bahktin (2011), não se deve esgotar na fronteira dos muros da escola, mas ultrapassá-la. Assim terá ocorrido um diálogo. Como carece a vida.

1 LEITURA, LITERATURA E TEXTO TEATRAL: ENTRELAÇANDO CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Podemos dizer que a formação do leitor literário, ainda que não o explicita, visa a um resultado semelhante: formar um leitor para quem o texto é objeto de intenso desejo, para quem a leitura é parte indissociável do jeito de ser e de viver. Todos nós somos capazes de identificar, nesse ser de ficção, pessoas de carne e osso. Todos somos capazes de reconhecer, até mesmo em nossas próprias vidas, situações em que o desejo de ler teve de driblar sérias dificuldades, inclusive as representadas por outros desejos.

Egon de Oliveira Rangel¹

Pensar a formação do leitor literário exige discorrer sobre concepções de leitura, o papel da literatura na formação humana e a importância de uma educação permeada pelas veredas da arte. Nesta seção, discutimos o que compreendemos por leitura, os modos de ler um texto e quais textos, em determinado momento, poderiam contribuir para aproximar leitores de obras literárias: sujeitos que, tornando-se menos inflexíveis e, em boa medida, desmitificando o conceito de que literatura é algo inoportuno para esta modernidade dada às utilidades imediatas, teriam conquistado maior habilidade de ler o mundo com uma dose menos ingênua de criticamente. Também nos pronunciamos a respeito da escola, cujas práticas de leitura estão mais voltadas para avaliar os alunos do que propriamente torná-los pessoas interessadas em literatura: tal ação estaria cumprindo, assim, um objetivo contrário ao desejado. Na sequência, fazemos uma reflexão sobre a relevância da literatura, o cuidado que se deve ter de aproximar - em vez de distanciar - o leitor dos livros e qual é a relação que a escola mantém com a arte literária. Depois, buscamos apresentar argumentos em favor da arte-educação. Sendo a literatura uma forma de arte, tomamos como centro do nosso trabalho textos teatrais que possuíssem material para discutirmos questões de preconceito e discriminação racial, sem deixarmos de atentar para o fato de que estaríamos lidando com estudantes do 9º ano de uma escola pública da periferia de Salvador. Citamos, ainda, a dramaturgia enquanto prática de leitura e a importância do teatro negro no Brasil.

¹ PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces — O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE; FaE; UFMG, 2003.

1.1 MAS, AFINAL, O QUE É LEITURA?

Certa vez, a mãe de um aluno meu, em uma das reuniões de pais na escola, disse-me que seu filho perdia tempo, diante do computador, olhando imagens de quadros famosos. Deu detalhes das situações em que o mesmo gesto se repetia, acentuando sempre que ele ficava *olhando para as imagens*, e que ela não compreendia como ele podia ficar tanto tempo parado vendo aqueles desenhos, os quais, de vez em quando, ela chamava também de gravuras. Ao fim da nossa conversa, ela pareceu-me surpresa quando lhe disse que seu filho, ao “perder tempo diante do computador”, não estava apenas *olhando* as gravuras; ele estava fazendo *leituras* das imagens.

Como se sabe, ler é muito mais do que exclusivamente decodificar códigos escritos ou impressos. Lê-se um som, um gesto, uma expressão facial, uma melodia instrumental, as cores em contextos específicos, um movimento corporal, etc. Sendo assim, um questionamento retórico faz-se pertinente: afinal de contas, o que é leitura?

Antes de apresentarmos argumentos para a elucidação dessa pergunta, vale dizer que a leitura é uma prática social constantemente realizada pelas pessoas nas sociedades contemporâneas e, mesmo sociedades ágrafas, executam algum tipo de leitura. Esta, para além do ato de sonorizar letras, palavras ou sentenças inteiras, constitui-se na própria forma de comunicação humana. Uma testemunha ocular não precisa ler signos gráficos ou ouvi-los para, diante do flagrante de um crime, por exemplo, compreender o que está diante dos seus olhos, pois os seus olhos, lendo os gestos do criminoso, logo dão sentido à ação vista. Do mesmo modo, agricultores vendo o céu ou meteorologistas, analisando imagens de satélites, preveem a possibilidade de sol, chuva, ventos fortes, a condensação de nuvens, entre outras previsões.

Mas este conceito de leitura é muito amplo. O que pretendemos dizer é que a leitura faz parte de nossas vidas e, nas sociedades letradas, assume importância exponencial, uma vez que as formas de comunicação quase sempre se dão em torno dos signos linguísticos, sejam eles verbais, não verbais ou híbridos.

Os letramentos são essa prática estabelecida pela manipulação de dados que se fazem compreensíveis através da leitura (seja ela de que tipo for) e da escrita, já que é concebido como uma prática discursiva, “com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 4). Visto dessa maneira,

o letramento assume importância ímpar na vida dos cidadãos, pois quanto mais eles forem capazes de processar e operacionalizar as várias formas ou os diversos níveis de leitura e produção de texto escrito, mais estarão aptos a incluírem-se socialmente. Kleiman (2007) chama a atenção para a principal agência de letramento formal, a escola. Essa é a responsável pelo *preparo*, pelo *treinamento* dos sujeitos diante do seu envolvimento com o universo das práticas mais complexas de leitura e escrita; no entanto, a escola não responde sozinha por todas as formas de letramento, uma vez que existem várias, assim como existem várias instituições capazes de “letrar”, tal qual as igrejas, os quartéis, as famílias, etc. A escola apresenta-se tão simplesmente como a possibilidade mais oficial, a que, de fato, tem como preocupação maior a habilitação de sujeitos para a lida com as formas de escrita e de leitura.

Situando o propósito deste trabalho ao letramento mais formal e institucionalizado – realizado, portanto, no âmbito da escola -, vamos tomar o que Cosson (2016), mais recentemente, sintetizou, lendo Wilson J. Leffa, para quem as teorias sobre leitura podem ser organizadas em três grandes grupos: i) ler é decodificar letras, palavras, frases e decifrar a mensagem que o autor quis transmitir; ii) ler é o processo de significação que o leitor dá ao texto; e iii) ler é construção social, reflexo de acordo entre autor e leitor, amparado no texto.

A primeira concepção de leitura arquiteta o texto como o lugar da significação; é nele que se encontra todo o alimento do qual se necessita para a sua decifração. Nesta abordagem, a técnica de leitura perpassa desde o processo do reconhecimento de letras e do que a Fonologia chama de unidade mínima significativa ao rastreamento do que se convencionou pensar que, a princípio, era a finalidade de todo texto escrito: mensagem transmitida, através de um código e de um canal, a um receptor que deveria deslindar o pensamento do emissor. O leitor teria um papel passivo, uma vez que sua missão seria reduzida ao processo de desvendamento do código e daquilo que o autor quis dizer.

A segunda concepção enfatiza a existência do leitor, transferindo a supremacia daquilo que o texto em si pode oferecer para os sentidos que podem ser fisgados por quem lê. Assim, o leitor é aquele que, percorrendo um labirinto de símbolos linguísticos, tem a missão de criar “estratégias para dizer o texto com base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo. Por isso, a leitura depende mais daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que das palavras que estão ali escritas” (COSSON, 2016, p. 39). O leitor, sendo o responsável pelos sentidos atribuídos,

encontra-se livre para subtrair autor e contexto e assumir interpretações, quem sabe, baseadas em suas próprias verdades e experiências. Um aspecto negativo dessa tendência reside no fato de o leitor, por vezes, não ir além dele mesmo e, limitando as possíveis interpretações que uma malha textual pode sugerir e/ou apresentar, não cumprir diálogos que podem ser ramificados em redes, o que nos lança para a próxima conceituação.

Esta terceira concepção de leitura é considerada por Cosson como a conciliatória das outras abordagens. O autor ressalta ainda a importância da incorporação das duas abordagens anteriores – a centrada no texto/autor e a centrada no leitor – pela abordagem interacionista, informando que o “significado deixa de ser uma questão que diz respeito apenas ao leitor e ao texto para ser controlado pela sociedade” (COSSON, 2016, p. 40).

O mesmo delineamento é suscitado por Bakhtin (2011) ao tratar dos enunciados e de sua função comunicativa e social, e este é um ponto saliente para tomarmos a leitura como prática cultural e histórica, como diálogo que não se esgota na primeira elaboração da mensagem; em vez disso, toda leitura – que de um modo ou de outro é decodificação, decifração, interpretação e ressignificação de enunciados - precisa do oxigênio de novos pensamentos que a componham com o objetivo de estabelecer as conexões necessárias da comunicação:

Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 2011, p. 301).

A concepção de leitura, apresentada acima e inserida no terceiro grupo, coaduna com as conjunturas bakhtinianas por mais de um viés: primeiro, pela ligação que se estabelece entre as partes precedente (quem escreve) e subsequente (quem efetua a leitura), no que o dispositivo de um enunciado encarrega-se de anexar à rede dialógica desse enunciado as impressões e colaborações do autor e do leitor desde as suas individualidades ao que se torna coletivo; segundo, a atitude do leitor de

refletir e manipular as informações que lhe chegaram através do texto e construir uma resposta favorável ou contrária a esse texto, ainda que não a torne pública, demonstra que o leitor, em diálogo com a mensagem que decifra e interpreta, avança e constrói significados novos, atualizando, assim, o que o escrito passa a ressignificar – no que para Bakhtin (2011) seria uma atitude responsiva; terceiro, porque essa atitude responsiva demonstra flexibilidade, instabilidade, negociação e, sendo assim, a constatação de que a característica de um leitor competente não pode ser a inércia diante de uma unidade textual, mas o movimento do processamento dos dados e a produção de um diálogo que não se instaure na neutralidade da ação e, portanto, estanque, mas, sobretudo, que se efetive na atitude recíproca das trocas comunicativas.

É nesta arquitetura que planejamos a nossa escolha pela concepção interacionista de leitura. Por compactuar com o conceito de que a leitura não é só decodificar letras ou palavras, nem apenas captar o que o autor do texto quis dizer; a leitura não é tomar o texto como centralidade significativa, nem tão somente admitir que o leitor individualizado, fragmentado do seu conjunto contextual, possa, solitariamente, atribuir os sentidos desejáveis que uma teia de estrutura morfossintática possa proporcionar. Bakhtin já ponderava a respeito desse aspecto da leitura:

Fundamentamo-nos, pois, em uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O lugar mesmo de interação - como já dissemos – é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc., uma vez que “toda compreensão é preche de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz”. (BAKHTIN *apud* KOCH e ELIAS, 2015, p. 12).

Extraindo a ênfase no texto e no leitor isoladamente, reconhecemos a importância de tomar a leitura como um processo que é perpassado por diversas ações, ainda que inconscientes e não lineares, muitas vezes até automatizadas e desprovidas de sequências ascendente ou descendente, de modo que os processos para a constituição da rede semântica de significações sejam aleatórios e capazes de construir os sentidos da leitura a partir dos conhecimentos prévio e de mundo.

1.2 A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Apesar de todo aparato teórico que nos informa da importância da interação autor-texto-leitor, e desta concepção de leitura que admite o papel do leitor, enquanto produtor de sentidos na sua interseção com o texto e o autor, isto não quer dizer que os múltiplos sentidos que possam ser apreendidos e publicados a partir da leitura ou das leituras de um escrito sejam isentos de verificação e mesmo validação.

A “atitude responsiva” do receptor de uma malha textual será tão mais responsiva quanto coerente for. A conduta dos vários sentidos, atribuídos à unidade textual ou às possibilidades da intertextualidade, não admitem considerações absurdamente dissonantes, sem que haja harmonia entre o enunciado revelado e a réplica construída. As associações não podem ser díspares, ainda que as desigualdades patrocinem sentidos gerados justamente pelas dessemelhanças; o que desejamos sancionar aqui são as relações de interlocução entre os diversos sentidos que um texto possa provocar, seguindo um encadeamento conciliatório e, ao mesmo tempo, procedente e sensato às suas eventualidades interpretativas.

Para que o estudante desenvolva esse aprendizado, isto é, a habilidade de ler além do texto e de relacioná-lo a outros conhecimentos e/ou discursos, é preciso que as práticas de leitura na sala de aula favoreçam o seu amadurecimento, a sua forma de conceber o texto e produzir sentido, no que a consideração do contexto, a partir do campo da Linguística Textual, é uma ferramenta-chave:

Quando adotamos, para entender o texto, a metáfora do *iceberg*, que tem uma pequena superfície à flor da água (o explícito) e uma imensa superfície subjacente, que fundamenta a interpretação (o implícito), podemos chamar de contexto o *iceberg* como um todo, ou seja, tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido. (KOCH e ELIAS, 2015, p. 59).

Leitores incipientes dificilmente buscam no contexto sustentação para a defesa de suas teses ou matéria-prima para a produção de sentidos atualizados, o que vai em direção contrária às exigências de uma sociedade que clama por leitores mais críticos e inventores de significação. Compreendendo que um texto adquire mais densidade quanto mais for possível relacioná-lo a outros textos ou contextos, os discentes, impulsionados por estratégias eficazes de leitura e de interpretação, podem

agir com desenvoltura – desde que o docente não os oprima a respostas moldadas - a fim de produzir resultados satisfatórios:

É claro que com isso não preconizamos que o leitor possa ler qualquer coisa em um texto, pois, como já afirmamos, o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Por isso, é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as “sinalizações” do texto, além dos conhecimentos que possui. (KOCH e ELIAS, 2015, p. 21).

Em trabalho realizado, Silva (1999) já nos informava dos variados conceitos de leitura e de suas consequências no ensino, colocando-se favorável ao processo de leitura que envolva autor, texto e leitor de modo a permitir a maleabilidade das construções de sentido. Para isso, o autor reivindica a promoção de pedagogias voltadas para a construção de leitores que sejam concatenados com o seu tempo presente:

E no meu modo de entender, a sociedade brasileira não está solicitando o leitor ingênuo e reproduzidor de significados, mas sim cidadãos leitores que produzam novos sentidos para a vida social através da criatividade, do posicionamento crítico e da cidadania. (SILVA, 1999, p. 17).

É o leitor crítico quem mobiliza os discursos no sentido de promover, por exemplo, debates, ideias, mudança de comportamento, geração de conhecimento científico, cultural e político; é ele, também, quem passa a questionar formas de opressão, que melhor compreende a si mesmo e ao outro, que interroga o próprio texto e o sacode, desenterrando mentiras, desestabilizando verdades cristalizadas, refazendo formas de pensar. Mas atingir esse grau de maturidade sobre uma obra não é procedimento que se instaura da noite para o dia ou em curto intervalo de tempo, principalmente se levarmos em conta que os estudantes com os quais estamos trabalhando são os do Fundamental II, para quem a leitura é um processo ainda em construção e para quem o hábito da leitura precisa resistir a toda sorte de adversidade. Sendo assim, encontramos-nos diante de uma dificuldade: a sociedade contemporânea demanda avidamente por leitores especializados, mas muitos leitores do século XXI nem sempre estão habilitados para atender aquilo que se espera deles.

A escola – já afirmamos - é a principal instituição fomentadora do letramento formal e, assim sendo, a agência que se interpõe entre as demandas sociais e a promoção de sujeitos capacitados a lidarem com as tecnologias que exigem deles

proficiência em leitura, decodificação, decifração e inferência textual. Vale ressaltar que a palavra tecnologia aqui foi usada em sentido amplo, o que equivale dizer que não estamos falando apenas de leitores de textos de uma determinada área do conhecimento, seja Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e a Matemática, mas também a da Informática, do Desenho, da Política, etc., porque, quando falamos de leitores proficientes, estamos falando de leitores capazes de ler, compreender e inferir sobre qualquer signo linguístico, não cumprindo, assim, apenas os objetivos almejados para o componente curricular de Língua Portuguesa, apesar de este ser o caminho aparentemente mais apropriado para o desenvolvimento dessas estratégias, pois, fora da escola, o aluno se depara com uma série de situações que a didatização de textos não consegue abarcar, como nos informa o volume 2 dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. (PCN, 1997, p. 57).

Sendo a escola a agência de letramento formal mais comum e a disciplina de Língua Portuguesa o componente curricular que pratica o trabalho mais cerimonioso com leitura e interpretação, que faz apreciações de dados das macro e microestruturas textuais, obviamente, as orientações sugeridas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através dos PCN para esta área, não deixam de apontar críticas (quase sempre positivas) e possibilidades de trabalho. De igual maneira, o material também medita sobre o que considera ser um leitor competente, pois sabe da importância da formação desse sujeito que lê para melhor se relacionar com o mundo em que vive:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (PCN, 1997, p. 54).

Percebe-se, assim, que um trabalho voltado para práticas de leitura que visam ampliar a capacidade de os sujeitos leitores relacionarem-se com o texto de modo

crítico é de fundamental importância e deve ter centralidade nos programas pedagógicos da área de Linguagens. Neste ínterim, alguns questionamentos devem ser feitos: como a escola lida com essa particularidade? Qual é a atenção que ela – a escola – dá a essa especificidade? A escola, na figura da coordenação pedagógica, preocupa-se em estabelecer diálogos com os docentes da área a fim de traçarem um panorama dos leitores que possuem e daqueles que desejam projetar para a vida em sociedade?

É o que trataremos na subseção seguinte.

1.3 A ESCOLA (NÃO) FORMADORA DE LEITORES LITERÁRIOS: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA

Um lugar-comum no que se refere à relação aluno-texto é a corrente afirmação de que os estudantes não leem. Está posto, assim, que existe um problema; e reflexões a esse respeito devem ser feitas, a fim de que haja uma interferência nas propostas de trabalho com o texto.

As primeiras perguntas que se fazem necessárias - por serem uma muito evidente e a outra pouco evidente - são: por que os estudantes não gostam de ler? E: o que seria gostar de ler? Devemos problematizar, no entanto, que o primeiro questionamento pode dar margem a ponderações inverídicas, uma vez que, do modo como foi construído, está praticamente afirmado – em vez de interrogado - que os alunos não gostam de ler. No entanto, já expusemos anteriormente, os alunos (bem como a grande maioria dos cidadãos no espaço da contemporaneidade) lidam diariamente com os processos de leitura, especialmente os atrelados às novas tecnologias. Então, o que devemos observar, a fim de reformular e reorganizar nossa prática docente, é o fato trivial de que nossos estudantes praticam sem resistência várias formas de leitura extraescolares, em detrimento das leituras que são solicitadas pela escola, o que causaria um reverso das afirmações: os estudantes leem e os estudantes gostam de ler (se julgarmos que a repetição de um hábito tem relação direta com o prazer).

Rosa Amélia Pereira da Silva nos conta que, em *Como um romance*, de Daniel Pennac, o personagem, antes um apaixonado por leituras, ao ir para a escola,

desmotiva-se desta prática porque já não vê sentido na transmutação de algo que, se antes era feito com prazer, passa à dimensão mecânica do cumprimento de uma ordem:

[...] o leitor que antes era perspicaz, imaginativo, vai aos poucos se tornando solitário e enxerga, no ato de ler textos escritos, uma prática triste e tediosa. É perceptível que isso ocorre em consequência da brusca mudança na maneira de ler. [...] Ao ingressar na escola, ao ser alfabetizado e adquirir uma autonomia para a leitura, a sua prática se torna solitária, muitas vezes com objetivos específicos de avaliação. A leitura na escola deve ser conduzida pelo lúdico, pelo prazer da descoberta e, às vezes, pela emoção. (SILVA, s.d., p. 4).

Isto é: os estudantes não gostam de ler aquilo que *queremos* que eles leiam, é o que também nos afirma Amaral² em pesquisa sobre a importância da literatura na formação de alunos e docentes:

O que acontece então na escola? Exigimos dos alunos uma série de leituras que não tem nada a ver com a “vontade”, nem a realidade deles. Como será possível, assim, despertar o tal “gosto”? Lembramos que os livros que são “exigidos” para leitura são, muitas vezes, de autores consagrados. Leituras importantes, obviamente, porém pesadas demais para os alunos que geralmente nessa fase da vida tem outros interesses. Quem consegue manter o interesse por uma leitura que tem que ser feita consultando um dicionário? Uma leitura que muitas vezes não flui acaba não despertando o interesse do leitor. É preciso ter maturidade e fôlego para ler assim. (AMARAL, s.d., p. 7).

A partir dos argumentos expostos, podemos pensar em uma primeira hipótese, que nos parece apropriada para compreender o distanciamento do aluno para com os textos oferecidos pelo livro didático ou orientados pelos professores e/ou pela escola: esse pressuposto diz respeito aos objetivos da leitura. Fácil é notar que ninguém se sente muito à vontade quando é conduzido a realizar algo para ser avaliado; ou cujo intuito seja o de orientá-lo a fim de que se extraia dele uma porção significativa de aprendizado:

Entre os tantos problemas pelos quais a educação passa, precisamos citar o desinteresse pela leitura, pelo hábito de ler, compreendendo aqui, que esta é uma dificuldade nacional. Ao dia o número de leitores críticos na sala de aula diminui, e de educandos que desempenham a obra e prática da leitura com deleite. Este fato, para alguns estudiosos, é decorrente do modo como a

² Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2012); líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Memória - GEPEM, no Instituto Federal Farroupilha; pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS, na UFSM; professora do Instituto Federal Farroupilha - Campus São Vicente do Sul.

leitura é trabalhada em sala de aula, de modo coercivo, sendo que o educando será avaliado pela concretização deste fato. (CAMPELLO, 2012).

Sentindo-se vigiado ou controlado, o gesto perde muito da sua naturalidade e se transforma em ação observável. Para compreender melhor esse aspecto, pensemos quando, dentro de um recinto fechado e a sós, existe alguém agindo sem preocupação porque a censura – seja ela de que espécie for – não lhe tem os olhos fixos a observar. Há ali um ser, em sua solidão, em paz consigo e sem necessidade de representação ou teatralização. Imaginemos, agora, este mesmo ser a sós em seu recinto fechado, porém vigiado por uma câmera. Certamente, ele tentará comportar-se do modo mais natural possível, demonstrando que não há o que temer; no entanto, muitas atitudes ou decisões que tomaria e executaria na sua total solidão deixarão de ser efetuadas, porque, sob a vigilância de alguém – ainda que de um olhar virtual – perdem-se parcelas da liberdade e, portanto, da naturalidade.

O mesmo se dá com os alunos: a sós, envolvidos pelas suas subjetividades, procuram aquilo que querem ler (atendendo a objetivos pessoais), respondem ao que desejam responder, pesquisam o que ambicionam pesquisar, comportam-se despreocupadamente porque não estão a serviço de uma avaliação exterior. A partir do momento que presumem um ajuizamento de valor por parte do outro, seus gestos desnaturalizam-se e passam a cumprir um ritual cujo objetivo já não é a satisfação do próprio desejo, mas a realização do desejo alheio.

Não queremos dizer com isso, no entanto, que as formas de representação ou teatralização – se considerarmos que espaços públicos e privados frequentados por coletivos de pessoas exigem de cada indivíduo ali presente a obediência a um número de regras sociais - não possuam importância. Inseridos em sociedade e vigiados constantemente, os sujeitos precisam aprender o jogo das convenções e, portanto, das arbitrariedades, e a percepção de que espaços distintos possibilitam – até certa medida - distintas formas de comportamento.

O jogo da representação vivido pelas pessoas não é gratuito. Antonio Candido (2011), em *Vários escritos*, atenta para o fato de que os humanos não conseguem passar as vinte e quatro horas do dia sem entrar de alguma forma em contato com o devaneio. Esse devaneio é uma ficção que pode ou não se tornar realidade. Esse devaneio é necessário assim como viver uma imitação – como é tão caro quase sempre aos alunos. Em *La verdade de las mentiras*, Mario Vargas Llosa sinaliza que “la vida de la ficción es un simulacro en el que aquel vertiginoso desorden se vuelve

orden” (LLOSA, 2002, p. 6), ou seja, o jogo da teatralização para o cumprimento de uma ordem pode ser um processo que vai do embaralhamento à reorganização do pensamento para a sua transfiguração. Um pouco mais adiante acrescenta: “sólo la literatura dispone de las técnicas y poderes para destilar ese delicado elixir da la vida: la verdad escondida en el corazón de las mentiras humanas” (LLOSA, 2002, p. 8).

Um estudante ao apresentar, por exemplo, o seminário de uma obra literária que nem leu, não estaria vivenciando uma espécie de mentira como verdade? Não estaria experimentando a ficção a seu favor? Porque, quando a sua *verdade escondida* não tem ali espaço de ser mostrada, ele compreende que existe uma regra: a sua ficção – seu jogo de imitação – tanto parecerá mais verdadeira quanto melhor mentir. A mentira da ficção precisa convencer para se aproximar do *status* de verdade. E assim ele obtém uma nota.

Analisemos: a escola municipal na qual atuo concebeu e elaborou neste ano de 2017 um projeto de leitura intitulado *IV Concurso Literário*. Os objetivos a serem alcançados com esse trabalho seriam motivar a leitura e a escrita, ampliar o vocabulário e estimular o estudo e a aprendizagem. O percurso para o alcance dessas metas era bem simples: o aluno deveria ler um livro – retirado da biblioteca da escola – no prazo estabelecido de três dias e, ao final da leitura, fazer uma resenha e entregar para o professor de Língua Portuguesa corrigir. O professor, ao corrigir, escolheria as três melhores resenhas de cada turma – do 6º ao 9º ano – e as encaminharia para a banca julgadora. Por fim, essa banca julgadora – nem sempre formada por professores da área de Letras - avaliaria e escolheria as quatro melhores resenhas para premiação. Os outros finalistas ganhariam medalhas e alguns livros da literatura infanto-juvenil, enquanto os primeiros colocados receberiam *tablets* e *pen drives*.

Em nenhum momento foi perguntado aos alunos o que eles gostariam de ler. A turma era chamada à biblioteca e saía de lá, cada qual, com seu exemplar na mão. Eles tinham setenta e duas horas para concluir a leitura e compor a resenha.

Eu fiquei sendo o professor orientador de duas turmas, 7º ano B e 9º ano A. Atento, acompanhei o desenrolar desse processo, a fim de comparar, futuramente, os resultados da aplicação da proposta de intervenção pedagógica aqui concebida e que seria aplicada com essa mesma turma do 9º ano A.

Os resultados a que cheguei com o projeto *IV Concurso Literário* foi a de que a escola acabou por cumprir o ritual tecnológico do mundo contemporâneo: divulgar fotos de alunos e professores sorridentes tiradas no momento da premiação. Pois eu,

enquanto profissional da área, trago em mim um grande ceticismo: quantos alunos de fato leram aqueles livros em três dias? Quantos deles de verdade ampliaram o vocabulário? Quantos se sentiram motivados a escrever, estudar e aprender mais por conta de uma leitura feita imperativamente com fins de produção escrita, ainda que ao final existisse uma premiação?

Ouvi a verdade sincera de um aluno do 7º ano que ficou em sétimo lugar e, como prêmio, recebeu um kit com quatro livros infantis: *professor, o senhor acredita que eu não li aquele livro? A resenha que eu fiz foi de uma história que eu mesmo criei e resenhei; inventei título, autor, ano de publicação*. Eu respondi: *acredito; de qualquer forma, você foi além: criou a história e ainda avaliou a própria invenção*. No instante de sua “confissão”, é bom lembrar que ele tinha os olhos e a expressão do rosto tristes; era como se estivesse com a consciência pesada, como quem pensasse que não merecia aquele prêmio porque não fora leal. Animei-o: *esforce-se agora para ler de verdade os livros que você ganhou*.

No 9º ano não foi diferente: de todos os que interroguei, apenas dois disseram ter concluído a leitura integral do livro. Alguns nem entregaram a resenha e muitas delas continham quase somente fragmentos da história. Não que eles desconhecem a base estrutural de uma resenha (eu havia tratado disso mais de uma vez e revisei naquele período), mas como avaliar um objeto cultural sem consumi-lo? Em outras, era visível o esforço do aluno para que sua construção escrita transpirasse originalidade e convencesse o professor de que ele havia seguido as regras à risca, isto é, lido o livro integralmente, estudado o texto e, só depois, avaliado o objeto cultural. Neste sentido, não é difícil provar a existência do “jogo da imitação ou da representação” realizado por parte de estudantes quando a necessidade de lograr o seu mestre (nascida geralmente pela meta de se conquistar uma nota) exige que eles assim o façam.

Fato é que acabei ganhando argumentos para reforçar minha linha de pesquisa: a leitura literária com fins a um envolvimento mais honesto do aluno com o texto deve ser feita de outras formas, jamais com a limitação de regras tão contundentemente preestabelecidas.

Michèle Petit, lendo Pierre Bourdieu, discursa que “a escola destrói, erradica a necessidade de uma leitura em que o livro é o depositário de segredos mágicos e da arte de viver, para criar outra necessidade, de outra forma” (PETIT, 2013, p. 58). Isto é, certamente ali os estudantes concluíram, ainda que de maneira inconsciente, que

o livro não era um amigo a quem ele podia dizer coisas ou ouvir coisas dele; o livro serviu a outra finalidade e, por isso mesmo, possivelmente não se mostrou para a grande maioria como uma experiência positiva:

Se o adulto impõe à criança o comportamento que ela deve ter, o bom jeito de ler, se ela se submete passivamente à autoridade de um texto, encarando-o como algo que lhe é imposto e sobre o que ela deve prestar contas, são poucas as chances de o livro entrar na experiência dela, na sua voz, no seu pensamento. (PETIT, 2009, pp. 47-48).

No rastro do que vínhamos falando há pouco, o objetivo dos sujeitos-leitores, diante de suas buscas, se dá normalmente envolvido pelos próprios desejos e pelas necessidades de atender ao que lhes convêm e não ao que convêm à escola ou ao docente. Comumente, a orientação de leituras tende ao fracasso quando, descontextualizadas, assumem uma postura impositiva: “em todas as gerações, as leituras impostas – principalmente as de autores clássicos – causaram uma repulsa (PETIT, 2009, pp. 159-160). Contudo, nem sempre a escola poderá trabalhar na perspectiva de atender as vontades mais subjetivas de cada estudante, uma vez que diversas realidades fazem parte do contexto de uma mesma sala de aula; e, além disso, as escolas possuem uma base curricular comum que, na medida do possível, precisa ser atendida.

Se uma das conjeturas para o problema da leitura reflete sobre o objetivo que o leitor cria para si e este objetivo nem sempre corresponde ao que a escola – na figura do professor – planeja para o seu aluno, o que fazer? Há possibilidades de se buscar objetivos que atendam ao maior número possível de discentes se levarmos em consideração o perfil do grupo em si e não um perfil individualizado?

Uma segunda hipótese pode consistir na seleção dos textos. Parece óbvio que os textos lidos e produzidos pelos alunos-leitores pertencentes à era digital lhes são agradáveis ou, pelo menos, fazem-lhes sentido e, portanto, sentem-se motivados a desdobramentos comunicativos. Exemplo disso, são as inúmeras mensagens veiculadas nas redes sociais e que os estudantes leem e respondem, praticando leitura e construindo materiais linguísticos. Um aspecto negativo desta observação convive no fato de que, apesar da quantidade de textos lidos e escritos nessas redes, nem sempre essas escrituras carregam em si acentuadas qualidades estéticas, argumentativas e formais, mesmo porque esse espaço de publicação e a intencionalidade do texto nem sempre os obrigam a atender essa “ordem”: “a situação

atual é que, graças à extensão da escolaridade, lê-se mais que nunca, mas o que se lê e para que se lê está longe de corresponder à literatura e a seus possíveis benefícios” (COLOMER, 2007, p. 104).

Uma das consequências dessa prática é a automatização do hábito da leitura de textos simples cuja ausência de complexidade pode facilitar a formação de leitores superficiais, acostumados ao processo de decifração e compreensão imediatos, mas desprovidos da capacidade de otimizar interpretações que exijam deles habilidade e treinamento para intertextualizar, inferir e engendrar coerentemente múltiplos sentidos que são propiciados, por exemplo, através da leitura de textos literários.

Suscitar sentidos novos ou promovê-los numa linha de continuidade semântica, a partir de um modo de ler o texto, em que a esse são refutados, ratificados ou acrescidos significados, é o que se espera da leitura de sujeitos impulsionados a lerem criticamente, capazes de desestruturar e alterar concepções de mundo e da própria subjetividade a partir do reconhecimento do outro e de si mesmo.

O enfoque nesta ideia da autonomia e da criticidade do leitor também é tratado por Silva (2002):

(...) pela leitura crítica o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos. (SILVA *apud* CAVÉQUIA, MACIEL e REZENDE, 2010, p. 303).

Do contrário, o sujeito permanecerá no nível da educação bancária, em que aos educandos são implantadas aparentes verdades incorporadas por eles como incontestáveis: “quanto mais se lhes imponha passividade, (...) em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (FREIRE, 2011, p. 83).

Observa-se que a formação do leitor crítico, que se daria desde a concepção de uma leitura que considere a interação autor, texto e leitor, a realidade ou as realidades deste e do outro, inserida/inseridas no contexto de um conhecimento de prévio e de mundo, é a condição mais correspondente à cultura hodierna – como é o caso do momento histórico presente, que é envolvido pelas tecnologias da informação: pois esse é um tempo e um espaço históricos fundamentados na liberdade de expressão - por responder ao chamado das civilizações democráticas necessitadas de transformações que não desrespeitem os direitos humanos e que só

pensamentos mais éticos e amadurecidos por leituras diversas têm a possibilidade de repensá-los e, assim, modificá-los.

Se levarmos em conta a influência das mídias digitais e as reações que elas estimulam no cotidiano dos nossos estudantes, a leitura propriamente dita não consiste no verdadeiro problema dos nossos alunos, uma vez que ela é uma prática com a qual eles lidam quase inconscientemente como resposta a um objetivo.

Se assim for, como selecionar textos em um trabalho que não se destina a dedicar-se às mídias digitais (como parece ser mais atrativo para os discentes deste século) e, concomitante a isso, mostrar-se atrativo?

A terceira hipótese incide sobre a metodologia e os profissionais aplicadores dessas metodologias. Ouço muitos professores apontarem a precariedade dos espaços escolares como fator que inibe uma atuação mais criativa quando a questão é trabalhar com leitura. Bibliotecas sucateadas, desprovimento de ambientes que estimulem a leitura, incapacidade financeira da escola para fazer cópias extras de textos para todos os alunos ou comprar-lhes livros específicos, são alguns dos conflitos com os quais os docentes da educação básica convivem diariamente.

Há estudos (MACHADO, 2001; PETIT, 2009, 2013) apontando para o fato de que muitos docentes que desenvolvem trabalhos com formação de leitores literários nem sempre são eles os leitores que gostariam de que seus alunos fossem. Michèle Petit traduz essa constatação dizendo que “para *transmitir* o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor” (PETIT, 2009, p. 161, grifo nosso).

O problema pode estar além do simples fato de ser ou não ser (eis a questão!) leitor para cair num debate ainda mais delicado e que diz respeito à sobrevivência do cidadão comum habitante de países em desenvolvimento e para quem a oferta de trabalho e renda nem sempre se apresenta como vocação, mas pela necessidade de sustento:

Diante desse quadro, perguntamos: será que ainda podemos sonhar com mediadores de leitura vocacionados? Como vimos, os dados mostram que os que optam pela licenciatura, em grande parte, não estão necessariamente em busca de uma carreira docente. (...) a escolha pela profissão quase sempre é guiada exclusivamente pela busca da garantia de emprego. (STEPHANI e TINOCO, s.d., p. 10).³

³ Profa. Dra. da Universidade Federal do Tocantins (UFT); e Prof. Dr. da Universidade de Brasília (UnB).

Ora, profissionais da área de Letras que não leem como deveriam e, portanto, não são leitores ávidos, dificilmente convencerão seus discentes a respeito do deleite propiciado pela leitura de uma obra literária, isentando-os, assim, de uma das formas de torná-los instigados a constituírem o mesmo gesto ou de buscarem o mesmo contentamento.

Por outro lado, se são leitores apaixonados e constantes, ainda pode residir no método, somado às outras hipóteses comentadas acima, o problema do distanciamento dos alunos para com textos escolares (para não dizer tão-somente literários). Se o espaço escolar é insólito para certas práticas pedagógicas, Ezequiel Teodoro da Silva (1999) aponta o empobrecimento da criatividade docente, que parece ser um efeito originado daquele:

A origem histórica do simplismo teórico em educação e no ensino da língua portuguesa não será aqui analisado, mas arrisco a hipótese de que o seu enraizamento e a sua permanência na organização escolar decorrem da própria estagnação docente e das condições objetivas para a convivência com textos dentro dessa organização. Em outros termos, a pobreza material do contexto escolar no que se refere à ambientação para as práticas de leitura é diretamente proporcional ao empobrecimento de pensamento daqueles que têm por responsabilidade planejar e orientar essas práticas. (SILVA, 1999, p. 12).

Para além desse caráter da penúria do ambiente escolar, Rosa Amélia Pereira da Silva, em seu trabalho *Compreender o ato de ler e praticar leitura na vida e na escola*, aponta também que, em termos de metodologia, muitos professores que desenvolvem trabalho com a leitura preocupam-se mais em provocar no leitor o resgate dos sentidos que estão no texto, numa perspectiva da transmissão de mensagens por parte de um locutor e da decodificação dessas mensagens por parte de um receptor, do que desenvolver um processo prazeroso de leitura, de modo que a culminância desse exercício não seja uma avaliação que busca meramente avaliar o quanto o discente consegue, depois da leitura da obra, constituir respostas em face de questões capciosas, pois isso “faz com que o leitor se distancie cada vez mais do ato de ler, cujo objetivo deveria ser a interpretação que parte da experiência de vida de cada um” (SILVA, s.d., p. 4).

Os sentidos deveriam ser erigidos na inter-relação entre autor, texto e leitor; este último inferiria, consultando seu conhecimento enciclopédico, para a elaboração de associações intertextuais que o escrito pudesse suscitar, já que “um texto é sempre

uma possibilidade dentre múltiplas possibilidades” (GERALDI, s.d., p. 3), isto é, um sentido entrelaçado a outros sentidos.

Não podemos deixar de considerar também que os professores de Língua Portuguesa (para ficarmos restritos ao propósito deste trabalho) são, em boa medida, vítimas de um sistema acadêmico de formação cujo curso de licenciatura nem sempre lhes prepara devidamente para o convívio e prática efetivos do cotidiano escolar, especialmente no que concerne à sua lida com a formação de leitores literários. Em trabalho realizado sobre o fracasso escolar no Brasil do século XX, Rojo (2009) já nos dizia que o insucesso dos estudantes se dá, em boa parte, pela solidão dos alunos que, desprovidos de estrutura familiar que lhes possibilite “enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos próprios à escola) não se inserem nas relações sociais escolares de modo a atender as exigências que lhes são solicitadas” (ROJO, 2009, pp. 22-23). Frisa a autora, mais adiante, que esses estudantes da escola pública brasileira retornam para suas casas levando “um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis” (*idem*).

Entendemos, porém, que a solidão de que fala a autora talvez não seja um problema tão somente dos estudantes quando o que está em pauta seja o trabalho feito para alunos através de docentes que, desprovidos de orientação didática nos cursos de formação de professores sobre modos e maneiras de realização de trabalho com obras literárias, também se sentem sozinhos e carregando, senão um “problema insolúvel”, pelo menos um problema de ordem pedagógica, que as graduações em Letras (as do século passado e as do início deste) não têm conseguido ainda atenuar.

Teoricamente, exige-se (ao menos nas aulas de Didática) e comenta-se a importância das práticas de leitura e da formação de leitores literários; mas, em termos de ação propriamente dito, os professores recém-formados que chegam às escolas têm-se defrontado com uma estagnação que não satisfaz ao que a sociedade contemporânea espera de sujeitos que manipulam códigos linguísticos. Um questionamento lógico aqui se constrói: como ensinar de maneira adequada o que não se aprendeu a ensinar de maneira adequada? Refletindo sobre a própria prática profissional? Fazendo cursos de formação continuada a fim de encontrar caminhos que facilitem essa demanda? Fazendo estudos de livros que apontam sequências didáticas para este fim?

Para além da elucidação que melhor responda aos questionamentos, o que a princípio se apresenta como um pressuposto é que os docentes necessitam resolver um problema que, *a priori*, não é somente deles, pois o curso de licenciatura que os gerou talvez não lhes tenha subsidiado estratégias metodológicas para a resolução do problema. Quando muito, há várias publicações de trabalhos acadêmicos falando do assunto sem, no entanto, oferecer objetivamente procedimentos que possam atenuar o desgaste que há em sala de aula quando o professor espera do aluno uma leitura (em língua materna) proficiente e se depara com a leitura improficiente do estudante. Sendo assim, eles precisam ressignificar sua prática e construir, junto com a experiência diária em sala de aula, caminhos que não permitam a proliferação de alunos que, diante do texto literário, sintam-se desmotivados e incapazes de compreendê-lo.

Desta maneira, estratégias de trabalhos com obras literárias devem ser elaboradas, visando desfazer a grande distância que se instalou entre a prática escolar e as teorias acadêmicas sobre a importância da leitura. Atender ao objetivo de conquistar novos adeptos de gêneros literários, que não transitam corriqueiramente nos ambientes virtuais de comunicação mais utilizados pelos nossos estudantes, pode não ser tarefa fácil, no entanto pode também não ser um problema insolúvel.

Formar cidadãos críticos e autônomos perpassa - a propósito de que quanto mais lemos mais alargamos a linguagem com a qual deciframos o mundo - por trabalhos voltados para a humanização e sensibilidade que a leitura pode provocar. Mas por que, necessariamente, o caminho dessa conquista decreta a utilização do texto escrito? Não dissemos há pouco que o exercício de leitura não se restringe apenas à decodificação de letras e palavras? Pois bem, tratemos das prováveis respostas: primeiro, porque a escola é a instituição formal de letramento e todo letramento escolar fundamenta-se na prática de leitura e escrita; segundo, porque concebemos a leitura como senda mais oportuna para a construção do conhecimento e da criticidade, uma vez que

[...] o processo de fixação de valores demanda o convívio com discursos materializados nos textos; os valores e as concepções circulam através dos textos e sem eles a escola não cumpriria uma de suas funções mais sofisticadas: a reprodução de valores com que compreender o mundo, os homens e suas ações. De um lado, o texto traz o perigo da instabilidade; de outro lado, o texto é um lugar privilegiado para construir estabilidades sociais. Não há escapatória: no ensino de língua materna, o texto há que estar presente. (GERALDI, s.d., p. 3).

Desponta-se, assim, em nosso pensamento a ideia de que trabalhar com leitura e, mais propriamente, com leitura literária, a fim de cativar meninos e meninas em idade de amadurecimento de suas práticas leitoras, implica: i) assumir responsabilidade no sentido de desenvolver uma tarefa singular que estimule a vontade e não a obrigatoriedade; ii) o conteúdo textual deve manter relação de proximidade e não de distanciamento com a realidade dos sujeitos envolvidos; e iii) sobretudo fazê-los sentirem-se mais confortáveis que enfiados.

Para isso, a escola, excepcionalmente a que abarca as séries do sexto ao nono ano, não pode ser espaço de coerção de leituras clássicas (comumente inapropriadas para essa fase); muito menos elaborar um letramento literário que não leve em consideração os sujeitos envolvidos e nem cogite sobre práticas que melhor possam atender os indivíduos a que se destina. Pensar em construção do conhecimento para alunos do Fundamental II mediado pela ação da leitura é pensar metodologia de trabalho que não despreze temas que dialoguem com os interesses particulares e/ou coletivos desses estudantes. A presença de textos sobre os quais os estudantes não conseguem depurar sentidos, a imposição de obras clássicas (comumente densas de significado e vocabulário) apenas por obediência curricular, a prescrição de leitura como forma de verificar o aprendizado, são algumas das escolhas que mais facilmente podem estimular o gosto pelo desprezo do que a ativação do desejo.

Contudo, cabe acrescentar que, quando sugerimos trabalhar com textos que de algum modo dialoguem com a realidade pessoal, afetiva, social, política, histórica e cultural dos estudantes, não estamos afirmando que as ficções ou temas que em nada se aproximam do cotidiano desses sujeitos não mereçam respeito ou oportunidade. Nem muito longinquamente isso pode ser cogitado. As ficções que, apesar de possuírem outras qualidades, preferem “oferecerem-se” como fonte de entretenimento – se é que assim podemos julgar-, a fantasia e o sonho têm seus valores de igual maneira ali assegurados, e podem ser acionados a qualquer momento com a missão mesma de seduzir o público leitor. Elas têm – e isso é incontestável – conteúdo suficiente para confrontar pessoas e mundo, a partir de observações ativadas pelas semelhanças diretas ou inferências sagazes.

A escolha da proposta de intervenção, utilizando temas ligados à realidade política, social e cultural do público envolvido, consiste em acreditarmos que, para além de desejarmos compartilhar uma leitura realizada com mais envolvimento pela

proximidade da semelhança ficção-realidade, almejamos, de igual forma, estimular a criticidade, promover a cidadania e contribuir para autovalorização pessoal.

1.4 AS RAZÕES DE SER DA LITERATURA: POR QUE E PARA QUÊ?

A indagação que dá nome ao subtítulo da seção é a nossa investigação primeira. Ler literatura contribuiria para levar estudantes do nono ano do Ensino Fundamental II a vivenciar a fruição da experiência estética e, por conseguinte, reduzir, de alguma forma, a distância entre aluno e texto literário?

A nossa inquirição não é sem fundamento se levarmos em consideração que existe hoje em muitos países da América Latina o mesmo problema do distanciamento entre os jovens e o hábito da leitura (PETIT, 2009; COLOMER, 2007), especialmente a literária, que acontece em países da Europa, como França e Espanha. Por outro lado, Colomer (2007) diz que se se está assistindo

à afirmação renovada desta ideia [a de que a literatura é importante para os humanos] é porque se está respondendo a um problema imediato: o da mudança das funções sociais da literatura durante a segunda metade do século XX e o da redução do seu espaço escolar em função da leitura “funcional”, do ensino da língua e das demais matérias do currículo”. (COLOMER, 2007, p. 104, grifo meu).

É de bom tom frisar aqui o pormenor que parece antagônico à nossa tese, o de que crianças e jovens, instigados pelos recursos tecnológicos, leem hoje mais do que o faziam há algumas décadas. Compactuamos da ideia de que eles apenas não leem o que “gostaríamos” que lessem, a saber: leituras literárias que – ainda que não pertencentes ao cânone das literaturas nacional ou estrangeira – possuam uma qualidade estética comumente detectável como mais complexa - de modo que o escrito, em sua densidade, exija do estudante um esforço maior para pensar o texto; ou possuam conteúdos que possam contribuir para a formação de sujeitos mais críticos e preparados para lidar com as diferenças.

Isso nos leva a pensar no velho conhecido senso comum de que quantidade nem sempre é sinônimo de qualidade. Apesar de os nossos contemporâneos estarem mais em contato com a leitura do que nossos antepassados (desde que consideremos

apenas os aparatos oriundos da internet), podem ser contestáveis as garantias absolutas de que eles leem melhor.

As possibilidades surgidas com o advento das novas tecnologias são muito diversificadas e, conseqüentemente, o acesso aos meios de comunicação também. Tais modos de se comunicar se dão basicamente entremeados pelas práticas de leitura e escrita: leem-se livros virtuais (e isso muitas vezes não significa que haja investimento financeiro para a leitura integral dos mesmos porque as obras ou são de domínio público ou estão disponibilizadas – ainda que sem autorização prévia do autor – na internet); leem-se artigos, resenhas, ensaios, jornais, notícias, charges, tirinhas, etc., que são publicadas e circulam diariamente em sites, blogs e aplicativos; lê-se para as comunicações que se desenvolvem por meio da interatividade das redes sociais; lê-se para comprar um produto, tomar um meio de transporte, seguir as orientações de uma receita, de uma bula de remédio, de um manual de instruções, etc.

Afirmar, contudo – e para nos restringirmos ao âmbito do espaço escolar -, que nossos alunos leem textos de “qualidade assegurada” já não é matéria que se possa sustentar sem incorrer em erros. O uso das aspas explica-se: nem sempre o que significa qualidade para uns tem a mesma acepção para outros. O que para mim tem caráter qualitativo pode atingir o meu alheio de maneira negativa e vice-versa. Porém, parece consenso, pelo menos para aqueles que se debruçam sobre os porquês da literatura, que o acesso a este conhecimento fertiliza os saberes. A literatura não é leitura que se destina a uma mera função utilitária; sua importância se dá mais pela aprendizagem de ordem variada que o mundo da ficção pode suscitar – inclusive no que se refere ao conhecimento de si mesmo - do que pela fuga da realidade entremeada pelo prazer do entretenimento: “a literatura continua sendo a melhor introdução à inteligência da imagem”, diria Compagnon lendo, de certa forma, as primeiras acepções já refletidas por Horácio (COMPAGNON, 2009, p. 55). E um pouco antes: “a literatura deleita e instrui” (p. 30). O entretenimento é válido, não neguemos; mas não há porque limitar as justificativas a apenas esse aspecto, quando a sua utilização parece ser muito mais proveitosa.

Nesta linha, insere-se a hipótese de que o letramento literário pode ser uma vereda facilitadora para o desenvolvimento do hábito da leitura interessada e, conseqüentemente, da formação do leitor proficiente – que aprende a ler o mundo de maneira mais emancipada. A corriqueira afirmação “não gosto de ler”, todavia,

insinua-se como um dos obstáculos (senão o principal) inibidores da prática da leitura literária, esta que tanto se conclama e da qual jovens de tantos países parecem se afastar:

Pois o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros. Tanto que a transição entre a leitura infantil – que não se porta mal, com uma literatura para a juventude mais atraente que antes – e a leitura adolescente, julgada entediante porque requer longos momentos de solidão imóvel, não mais está assegurada. Quando se pergunta de qual livro gostam menos, os alunos de ensino médio respondem *Madame Bovary*, o único que foram obrigados a ler. (COMPAGNON, 2009, pp. 21-22).

Compagnon está falando da realidade francesa; mas aqui no Brasil, *Madame Bovary* podia ser facilmente substituída por *Memórias póstumas de Brás Cubas* ou *Dom Casmurro*, sem que a resposta “não gosto de ler” fosse alterasse.

A pesquisa realizada pelo IBOPE – Retratos da Leitura no Brasil⁴ -, sob encomenda do Instituto Pró-livro no ano de 2016, averiguou que o número de leitores brasileiros é de 56%; ou seja, mais da metade da nossa população está em contato com leituras de obras literárias de todo tipo e não literárias também. A metodologia da pesquisa levou em consideração o leitor que leu, nos últimos três meses, um livro inteiro ou, pelo menos, partes dele. Apesar de os números serem positivos, estamos longe de nos assemelhar a países desenvolvidos, no que diz respeito à quantidade de livros lidos anualmente: de acordo com a mesma pesquisa, o brasileiro lê em média 2,4 obras por ano. Merecem destaque exibirmos os motivos que impulsionam a leitura de livros e o seu respectivo percentual:

⁴ *Retratos da Leitura no Brasil*, 4ª. Ed. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/numero-de-leitores-no-brasil-sobe-6-entre-2011-e-2015-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso: 30 out. 2016.

Tabela 1 - Retratos da leitura no Brasil

MOTIVO	PERCENTUAL
Gosto ou interesse pessoal	47%
Motivação religiosa	22%
Indicação da escola	10%
Para se distrair	8%
Motivo profissional	7%

Fonte: G1.globo (2016)

Se consideramos que “motivação religiosa” e “para se distrair” são, de alguma forma, um gosto ou interesse pessoal, teremos um total de 77% de leitores que fazem da leitura uma ação engrenada por objetivos particulares, isto é, a leitura geralmente ocorre envolvida por objetivo e prazer pessoal. Não podemos, assim, desconsiderar esses dois aspectos quando intentamos trabalhar com letramento literário, mesmo porque – e a tabela comprova! –, os livros indicados pela escola são a terceira categoria mais lida, porém, no entanto, representa apenas 10% dos motivos que mobilizam a leitura.

Mas que importância expoente estaria na raiz da preocupação de tantos professores desejarem verem seus alunos afinados com o ato da decifração e da compreensão de signos, especialmente os que correspondem ao campo do literário? Para além do que já foi dito, fatores de ordem cognitiva podem ser elencados: pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa em parceria com o IBOPE sobre o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)⁵ revela que o percentual de alfabetismo funcional proficiente no Brasil é de apenas 8%. De acordo com a pesquisa, isso significa que, de cada 100 pessoas, apenas 8 compreendem textos satisfatoriamente.

Ainda que não necessariamente o hábito da leitura de textos literários contribuísse para uma mudança desse “fracasso leitor” – o que poderia ser compreendido, em sentido inverso, que editoriais, resenhas, artigos científicos, reportagens, etc, também poderiam ajudar a contornar esta situação – insistimos no caráter peculiar da obra literária como tática para aproximar alunos de livros, pois

⁵ Pesquisa realizada no ano de 2015 com a participação de 2002 pessoas com idade entre 16 e 64 anos e moradoras de regiões rurais e urbanas do Brasil. Os dados completos podem ser acessados em: <http://www.ipm.org.br/> através do link *alfabetismo no mundo do trabalho*.

difícilmente alguém começa sua formação leitora lendo gêneros que extrapolam os literários.

Ainda para reafirmarmos o que estamos tentando explicitar, vale lembrar Barthes (1977): “se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (p. 16).

Vê-se, assim, que a Literatura contém material que pode servir de investigação a diversas áreas do conhecimento. A leitura de uma narrativa, por exemplo, pode suscitar a ativação de múltiplos campos epistemológicos, dependendo para isso apenas do ângulo que se olhe ou da ênfase que se deseja dar a um aspecto específico.

Jouve (2012), analisando a novela “O colar”, de Maupassant, ensaia algumas abordagens que a obra provoca nele enquanto receptor do texto. Dividindo o estudo em “fábula moral”, “denúncia política”, “análise psicológica” e “reflexão sobre a leitura”, as ações das personagens – especialmente a da protagonista - possibilitam ao especialista posicionar-se em diferentes campos observatórios e desvelar as visões que ele - enquanto leitor - pôde fazer eclodir em consonância com especificidades que, ativadas pelo seu conhecimento enciclopédico e de mundo, fizeram-se para ele perceptíveis. Logicamente, nem todo texto possui o mesmo fermento que dá ao leitor condições para as releituras que no fim acabam atualizando o escrito. De acordo com Jouve, o que diferencia um texto literário do não literário é a particularidade que o primeiro tem de permitir polissemias, ambiguidades e sentidos paralelos, podendo sempre ser lido/relido em diferentes tempos e culturas sem depender necessariamente de aspectos conjunturais; a complexidade semântica do texto literário é o que o faz reviver, inserindo-o, afinal, na categoria de objeto artístico. Conclui o autor que

a relação que um texto literário mantém com a significação é, por conseguinte, particularmente complexa. Não é errado pensar que essa singularidade se deva particularmente ao *status* particular do objeto “literário”, que não é jamais um simples texto, mas também e antes de tudo um objeto de arte. (JOUVE, 2012, p. 79-80).

Para um estudante chegar ao domínio de uma composição analítica desse nível – tomemos como parâmetro o estudo citado há pouco de “O colar” - precisará,

entretanto, trilhar etapas de maturação do seu processo leitor, o que quase sempre culmina na vida adulta. Antes disso, porém, já se espera que o aluno seja capaz de reconhecer na obra lida pistas para a conexão com a intertextualidade, a leitura dos implícitos, o julgamento de valor, o reconhecimento de artifícios de construção, etc.

A formação literária de um sujeito aprendiz não se esgota no objetivo primário da própria formação de leitor literário; poderá ser, por exemplo, influenciada pela aquisição do conhecimento desse aprendiz sobre outras disciplinas. O aprendizado nas escolas, agência formal de letramento, não se dá, principalmente e para além das aulas expositivas, com a ação de ler e responder aos questionamentos feitos pelos livros didáticos ou pelos exercícios propostos pelo professor? A leitura e análise dos textos (de qualquer componente curricular) não estaria aí a serviço da facilitação do conhecimento? Ora, tanto mais parecem render cognitivamente aqueles discentes que mais facilmente leem e entendem aquilo que decodificam. O entendimento, compreendido assim, tem relação direta com o prazer, ainda que existam aqueles que não têm resistência ao texto literário e, mesmo assim, não se tornam críticos. Alunos que não entendem o que leem ou que apenas decifram códigos linguísticos quase sempre são alunos que dizem não gostar da prática de leitura (independente de qual seja a disciplina), e se afastam dela: “eu não entendi, portanto, não gostei”, diriam.

Silva (2009), lendo Ana Maria Machado, informa-nos que um dos maiores prazeres que a leitura de um texto literário pode proporcionar reside no exercício de descobrir nos implícitos segredos que eles escondem:

Se o texto literário bem realizado esconde mais do que mostra, desvendar o que está oculto – nas entrelinhas - é o desafio maior e também o maior prazer que a leitura pode proporcionar. Privar essa oportunidade ao jovem leitor [...] “é uma forma perversa de compactuarmos com a exclusão. Não combina com quem pretende ser democrático”. (SILVA, 2009, p. 49).

Poderá ser este um ponto de sustentação inicial de nossa tese? Desvendar possíveis discursos que se escondem por trás do jogo das palavras, a fim de que eles provoquem no aluno satisfações nascidas pela construção dos sentidos? Sendo assim, podemos começar admitindo que pensar um trabalho de apoio pedagógico para a formação do leitor significa pensar um modo de condução que contribua para que o estudante aprenda a ler além dos explícitos. Contudo, não podemos deixar de considerar que esta ideia por si só não basta e ela será retomada na seção em que tratamos da sequência didática.

Adiantemos, apesar disso, que o prazer da experiência estética perpassa pelos achados dos escondidos. Quem nunca leu um livro ou assistiu a filmes em que, depois de perseguir todas as pistas, o herói se depara, enfim, com a surpresa que o mapa da mina lhe reservou? A habilidade da inferência talvez seja uma esfera que mereça bastante atenção no nosso trabalho se continuarmos a admitir que um dos modos de vivenciar a experiência estética é aprender a ler os discursos velados.

Mas para isso, o aluno precisa de amadurecimento e de orientação. E os alunos dos quais estamos falando possuem pouca prática de leitura de livros propriamente ditos, escassez de vocabulário e muitos deles ainda leem com certa dificuldade, ou seja, são leitores rarefeitos cuja história de vida não os conduziu a uma intimidade maior com as narrativas.

É a mesma Vera Maria Tietzmann Silva (2009) quem nos fala da importância de, ainda na primeira infância, e posteriormente, o sujeito ser envolvido pela imagem de alguém que leia para ele. Em depoimento pessoal, ela revela que essa foi a atitude que modificou a sua vida. A visão de seu avô e de seu pai – leitores ávidos, sempre com um livro na mão – certamente influenciou a sua história pessoal, tornando-se, mais tarde, professora de Letras da Universidade Federal de Goiás. Ela reconhece seis categorias de leitores:

Tabela 2 - Categoria de leitores

CATEGORIA	TIPO DE LEITOR
Pré- leitor	Aquele que ouve a narrativa.
Leitor iniciante	Lê sozinho textos pequenos e simples.
Leitor em processo	Lê textos cuja dificuldade seja mediana.
Leitor fluente	Lê textos extensos e complexos.
Leitor competente	Lê textos complexos e estabelece conexões, além de reconhecer aspectos formais da estrutura de construção.
Leitor crítico	Lê com autonomia textos de qualquer extensão, bem como percebe possíveis intertextualidades; também faz associação entre o texto lido e o mundo que o rodeia, emitindo juízo de valor.

Fonte: SILVA (2009: p. 35)

De acordo com essa classificação, a autora entende que o aluno, ao chegar ao Ensino Médio, deverá ter atingido o que se espera na categoria 6; e que, até o 9º ano

do Ensino Fundamental II, o estudante necessita – pelo menos em termos ideais – ter alcançado a capacidade de ler textos complexos, estabelecer conexões e reconhecer aspectos formais da estrutura de construção, no que ele seria um leitor competente.

Sabemos que, para a maior parte dos estudantes brasileiros, esta é uma realidade ainda distante. Também sabemos que o livro didático sempre leva em consideração o aspecto ideal em detrimento do real; e isto talvez seja um dos motivos que distanciam os discentes da prática da leitura: como ter prazer em ler o que não se entende? Como deleitar-se, por exemplo, lendo artigos científicos cujo vocabulário técnico faz pouco sentido para si? Eles precisam aprender novas palavras, dirão os defensores dessa abordagem, e eu concordo em parte com eles. Mas sugiro, ainda assim, que reflexões devem ser feitas no sentido de se pensar o quanto estudantes de catorze anos de idade – em sua maioria - regozijam-se ao ler uma pesquisa científica com toda a sua estrutura de abordagem e desenvolvimento, rigor das normas técnicas, descrição da metodologia de trabalho, utilização de nomenclaturas próprias da área do conhecimento, fundamentação teórica e considerações finais (salvo, talvez, os casos em que o assunto ali discutido interesse em demasiado ao estudante, no que já estaríamos em outro âmbito de discussão).

Permitam-me, aqui, a exposição de um breve comentário da vida real: poucos livros didáticos de Língua Portuguesa trazem textos e atividades que conseguem fazer os olhos dos meus alunos brilharem. Quando os utilizo (e quase sempre é o único instrumento de aprendizagem a que eles têm acesso), vislumbro, naqueles rostos de aprendizes, pouco contentamento para com a atividade de leitura, sobretudo porque, na continuidade, segue-se uma lista de exercícios recheada de questões que exigem um esforço intelectual difícil de se alcançar. E este não é um problema dos *meus* alunos, mas de muitos alunos de professores com quem sempre tenho a oportunidade de conversar sobre o cotidiano da sala de aula: constato, assim, que a atividade de leitura se processa de modo desinteressante para esses estudantes.

Mas por que aplicativos de celular que necessitam da leitura e da escrita para a execução da sua funcionalidade são atraentes ao máximo para esses mesmos alunos? Não estamos falando do processo de ler? A resposta parecerá óbvia demais se aceitarmos a premissa de que, quando o objetivo de uma dada atividade nos importa, é porque conjugamos interesse e prazer. E de onde vem o interesse que gera o prazer?

O interesse vem da percepção de que temos um objetivo a ser cumprido. No entanto, não estamos falando de *qualquer* objetivo, mas daquele que atende a uma ordem de satisfação pessoal. Há vários relatos de pessoas que começaram a gostar de ler quando se depararam, em um determinado momento de suas vidas, com livros classificados de autoajuda. Alguns contam que *aquele* livro as libertou de um sofrimento; outros, que muito aprenderam com os ensinamentos transmitidos por ele; outros, ainda, que passaram a se relacionar melhor com a vida. Assim sendo, poderíamos dizer que o interesse surgiu de um chamado pessoal cujo objetivo seria o alcance de um aprendizado para a reconstrução do pensamento. A consequência deste fato é que esse “novo” leitor continuará a ser leitor, lendo, pelo menos e a princípio, livros da mesma ordem.

As pesquisas de Michèle Petit⁶ sobre a importância da leitura na vida das pessoas comprovaram que não há fórmulas mágicas que garantam a transformação de alguém em um ávido leitor. O que pode acontecer é que, ao longo da vida, ocorrem encontros entre pessoas e livros de forma sempre inusitada. Não há nem mesmo garantias de qual obra provocará no outro uma identificação e, por conseguinte, uma transformação do pensamento. Mas, com as leituras das conferências ali publicadas, notamos, quase sempre, relatos de pessoas que tiveram seus pensamentos emancipados pós-encontro com algum tipo de literatura. Recordo-me de uma passagem em que uma entrevistada turca relatou ter desistido de um casamento arranjado depois de ter lido Sartre.

Diversos autores compactuam da reflexão – e esse também é o nosso pensamento - de que, a princípio e sempre que for possível, deve-se ler ao que se anseia; e que o leitor, ao ir amadurecendo o seu processo de leitura – mesmo com a repetição de histórias cujo enredo seja previsível -, por si só e naturalmente (mas não necessariamente), passará a exigir-se leituras de obras que já atendam a um roteiro no mínimo diferente.

Em seu texto *O direito à literatura*, Antonio Candido (2011), reportando-se ao padre dominicano e sociólogo francês Louis-Joseph Lebret, trata em um dado momento dos “bens incompressíveis”. Esses teriam uma relação direta com os Direitos Humanos na medida em que seriam bens indispensáveis para a

⁶ Refiro-me, especialmente, aos livros *A arte de ler ou como resistir à adversidade* (2009), *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva* (2009) e *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público* (2013), todos publicados pela Editora 34.

sobrevivência e a dignidade humanas. Os antagônicos dos bens incompressíveis seriam os “bens compressíveis”, que podem ser entendidos como aqueles itens dispensáveis para a sobrevivência dos seres humanos, a exemplo dos cosméticos, dos acessórios, das roupas da moda, etc. Os bens incompressíveis seriam, então, aquilo que é indispensável e, assim sendo, seria imperativo que todos a eles tivessem acesso. O alimento, diz o autor, é um bem incompressível porque ninguém pode sobreviver sem se alimentar (CANDIDO, 2011: 175). Definir a fronteira entre o que seria bem compressível e incompressível é matéria de aceitação relativa, uma vez que entram em choque pelo menos dois pontos de vista, o individual e o social. O que é imprescindível para um pode não ser para o outro e vice-versa (*idem*).

Para este trabalho, temos como fundamento o pensamento do autor no que se refere à concepção da Literatura como um bem incompressível, isto é, aquele que é imprescindível para a sobrevivência dos seres humanos:

Vista deste modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (CANDIDO, 2011, p. 176).

Para o autor, a Literatura seria um Direito Humano porque se assume enquanto bem incompressível. É relevante salientar que o termo Literatura aqui é tomado no seu sentido mais amplo, ou seja, não estamos falando, assim como Candido, apenas da literatura validada, aquela que o tempo, a história e a recorrência canonizaram; mas também a popular e a dita literatura marginalizada.

A negação da Literatura às classes menos favorecidas economicamente seria, portanto, um ato de exclusão social, o indeferimento de um direito a que todo ser humano teria a princípio, uma vez que a Literatura pode ser perigosa quando ela *ensina* a pensar; e, sendo perigosa, nesta acepção, a literatura seria totalmente válida:

A respeito destes dois lados da literatura, convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor, o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. (CANDIDO, 2011, p. 178).

Llosa apresenta ideia similar ao dissertar que

cuando un Estado, en su afán de controlarlo y decidirlo todo arrebató a los seres humanos el derecho de inventar y de creer las mentiras que a ellos les plazcan, se apropia de ese derecho y lo ejerce como un monopolio a través de sus historiadores y censores — como los Incas por medio de sus Amautas — un gran centro neurálgico de la vida social queda abolido. Y hombres y mujeres padecen una mutilación que empobrece su existencia aun cuando sus necesidades básicas se hallen satisfechas. (LLOSA, 2002, p. 10).

Em outras palavras, um corpo humano vivenciaria sua forma íntegra quando, além de alimentado organicamente, estivesse abastecido também pelas formas de linguagem que se dão através da ficção.

Assim sendo, a Literatura ativa conhecimentos de mundo, projeta o sujeito num tempo-espaço que talvez não conheça, sensibiliza-o a vivenciar uma nova cidadania, transfigura-o. A Literatura ajuda a formar sujeitos críticos, mais conhecedores de si mesmos e do outro, do espaço cultural e social que os rodeia, com maior habilidade e autonomia para interferirem e modificarem cenários de opressão e de injustiças. Entretanto, as estradas que podem levar a esse grau de formação, se não são necessariamente lineares, pelo menos solicitam condução mais segura e menos traumática. É o que trataremos no tópico seguinte.

1.5 REFLEXÕES SOBRE LITERATURA NO ENSINO

Desde que alguns críticos e, posteriormente, as vanguardas questionaram o estatuto da arte, a “boa” literatura também teve o seu conceito implicado. O conceito de belo e feio passou a ser relativizado, cedendo lugar a uma ramificação mais multifacetada do pensamento e da observação. Alterados os espaços antes restritos dos objetos artísticos – durante tanto tempo sobrevividos em função dos mecenas -, a função da arte e seu valor estético passaram a vivenciar um constante duelo: de um lado, os que acreditam, na esteira do pensamento dos formalistas russos, que a obra de arte é apenas fruição, estando isenta de qualquer funcionalidade social; do outro, os que se dedicam à crença de que o objeto artístico, para além do prazer estético, pode dialogar com o mundo social, político e histórico que o rodeia (JOUVE, 2012).

Sem adentrarmos aqui em discussão mais densa a esse respeito – por não ser o objetivo do nosso trabalho – dediquemo-nos ao paralelo das cogitações que por ora nos interessa: a saliência da literatura canônica e a relação entre literatura e sociedade.

Dizer que a literatura não tem função social é, em boa medida, cometer o erro das generalizações. Pode até ser que muita obra literária não possua oxigênio capaz de revigorar a vida do seu escrito, mas daí afirmar que um texto literário deva tão somente se arraigar nos limites da própria existência, pensamos ser matéria de confirmação duvidosa: por que deveríamos reduzir o objeto artístico a ele mesmo?

Todorov (2009) conta-nos ter sido essa uma linha de trabalho e análise que muito serviu aos regimes totalitários, quando os estudiosos de literatura não tinham a liberdade de expressão necessária para fazer relações entre a obra e um mundo sobressaltado com a iminência da guerra. Tendo, ele mesmo, na Bulgária, obedecido a esse requisito, sentiu depois a alegria de, já na França, desvincular-se da retração que a postura de considerar apenas os aspectos formais das obras lhe impusera:

Ao longo de meus estudos universitários, eu me habituei a identificar elementos das obras literárias que escapassem à *ideologia*: estilo, composição, formas narrativas, enfim, a técnica literária. Convencido, num primeiro momento, de que permaneceria na França por apenas um ano, já que era essa a validade do passaporte que me fora concedido, eu queria aproveitar para aprender tudo que pudesse sobre esses temas: negligenciados e marginalizados na Bulgária, onde tinham o defeito de servirem mal à causa comunista, eles deviam ser estudados de todas as formas num país onde reinava a liberdade! (TODOROV, 2009, p. 18, grifo meu).

Ora, o prazer de ler, compreender e estudar um texto literário pode residir justamente nisso, na possibilidade das inter-relações surgidas com outros diálogos, muitas vezes, exteriores ao próprio texto: colóquios necessários. A ideologia, para Todorov, enquanto residente na Bulgária, não estava morta, mas amortecida. Tão logo hospedado em ambiente propício, a ideologia, amparada pelas motivações tanto de ordem pessoal quanto profissional, eis que abre os olhos, desembaraça as pernas, recobra o fôlego e começa a andar. A fronteira que divisava a técnica da análise formal da observação propulsora de leituras alternativas, relacionando-as a outros contextos, dilui-se e cede lugar ao acaso, às incertezas, às suplementações, ao que se agrupa, ao que se restaura ou subtrai, subsídios hoje tão conhecidos das análises literárias.

Em seu livro *Por que estudar literatura?* Vicent Jouve faz uma breve (mas contundente) análise sobre a forma e o sentido das obras de arte, sobretudo do texto literário – incluído consensualmente como objeto artístico. O autor avalia que somente a forma dificilmente perpetuaria o sucesso e o valor de uma determinada obra. Se o artefato artístico imprime uma marca de perenidade e, portanto, de canonização, é porque, para além da forma, existe o sentido: é a significação que permite a fertilidade da vivência de um objeto cultural percebido como legítimo e relevante:

Raciocinemos em termos simples: se as obras atravessam os séculos a despeito do caráter cultural da forma, é porque possuem outras propriedades. Tais propriedades têm uma importância decisiva, porque seu impacto não é conjuntural. Quando a sedução da escrita (inevitavelmente) se estiola, essas propriedades permanecem e se impõem como o verdadeiro critério do valor de uma obra. Se essas propriedades não resultam da forma, só resta uma explicação: elas provêm do conteúdo. De fato, com o tempo, o que constitui o valor de uma obra não decorre mais de sua escrita, mas do sentido que ela veicula. (JOUVE, 2012, p. 48).

O sentido veiculado pelas obras literárias ganha, assim, relevância para o nosso trabalho justamente porque a segunda hipótese se constituiu no fato de poder haver – dentre outras possibilidades – uma relação entre leitor e texto, a partir da construção de sentidos que a malha textual possa ofertar objetivamente. E não estamos falando aqui dos sentidos implícitos ou obscuros, em que o mediador precisa contribuir para aguçar o raciocínio e transmutar do inconsciente sentidos tornados conscientes. Estamos tratando da relação mais direta, daquilo mesmo que se encontra na superfície, nos explícitos.

Contudo, nem sempre os sentidos (ainda que evidentes) estão nem são assegurados pelas leituras realizadas (quando realizadas) por nossos alunos; em termos cognitivos, possuem algum tipo de *déficit* que lhes impossibilita compreensão mais profunda, seja porque não estejam abastecidos do conhecimento enciclopédico, seja porque não conseguem concatenar as argumentações dissolvidas ao longo da textualidade, ou porque sua habilidade de decodificar signos linguísticos é baixa.

Quando ratificamos que conhecer a literatura validada é um direito humano e caminho para a inclusão social e formação da cidadania (CÂNDIDO, 2011), não estamos, todavia, de forma alguma, dizendo que livros canônicos necessariamente precisam fazer parte da grade curricular de todos os alunos e de todas as escolas do Fundamental II.

Apagar o direito de um leitor em formação às literaturas canônicas é, no mínimo, aliená-lo, pois, ao negar-lhe o acesso aos bens culturais (hoje ainda muito restritos a uma minoria) nega-se o seu direito de viver a igualdade. Amputado dessa parte, possivelmente perderia uma parcela considerável do conhecimento crítico e da habilidade de se relacionar com a diversidade e de conhecer outras formas de comunicação.

Obviamente, a escola, enquanto principal agência de letramento, tem grande responsabilidade no que tange ao envolvimento de alunos - leitores em formação - com obras literárias. Mas as leituras dessas obras sacralizadas nem sempre precisam fazer parte da rotina de todas as escolas. Realizadas sem um planejamento e uma mediação adequados, podem resultar em uma experiência negativa: *detesto literatura; nunca gostei*, poderão dizer futuramente quando recordarem a escola e as aulas de leitura literária.

O texto precisa chegar ao aluno de modo sedutor e apropriado. Não queremos leitores sequelados, antes seres humanos construídos e formados, também, pela literatura. Não provém dela, em boa medida, o poder de nos tornarmos mais humanizados, como Candido afirmou? Pois, pensamos ser insensato haver humanização através de um processo de experiência emocional desagradável.

O aluno em *déficit* com as habilidades de leitura terá mais possibilidade de alcançar as obras clássicas em instante oportuno se se tornar um leitor mais habilidoso, restaurado em suas dificuldades de decodificação e compreensão: para isto, a conexão de sua experiência com os textos precisa se dar por estratégias criadas para facilitar a aproximação e não o distanciamento das narrativas.

A proposta da utilização de um texto não canônico (será mesmo não canônico o texto que julgamos ser não canônico?) cuja linguagem seja mais próxima do cotidiano dos alunos e que, ao mesmo tempo, possua significação relevante (não esqueçamos que o sentido é importante), sem perder de vista elementos que possam propiciar um relacionamento entre o estudante e o texto, é peça fundamental para o alcance do objetivo da nossa proposta.

Nossa intervenção não tem também a intenção de culminar com o resultado de uma avaliação quantitativa, uma média final para cada aluno participante na culminância do projeto. Nas propostas envolvendo leitura que se destinam a uma nota, o aluno não assume aquilo que ele realmente é ou pensa, mas procura atentamente descobrir o que o professor gostaria que ele dissesse ou como o professor gostaria

que ele se comportasse, no que esse aprendiz já não estaria agindo como se fosse ele um leitor envolvido pela verdadeira experiência do texto. Estaria, assim, utilizando uma artimanha que, para nossos resultados, findaria falso.

No entanto, é preciso não conceber a Literatura como mero entretenimento. Se, por um lado, o seu caráter lúdico deve ser mantido, por outro, deve-se atentar para a importância de temas e conteúdos que ali estão diluídos. Perrone-Moisés mensura que, quando o principal propósito da literatura na sala de aula é o seu “caráter lúdico e prazeroso da fruição literária, posição semelhante ao supérfluo” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 25), a atividade culmina em simplória distração, sem sentido maior ou mais desejável. Ainda que esta não seja uma afirmação de todo aceitável, nela nos apoiamos porque, para o alcance dos nossos objetivos, pareceu-nos apropriado configurarmos uma proposta de intervenção pedagógica que levasse em conta não apenas aspectos lúdicos, mas também da vida pessoal, social e política, ainda que o lúdico não negue essas vertentes.

A Literatura deve prestar-se não apenas à distração, mas, sobretudo, à transformação, como afirma a mesma autora em outro trecho: “[...] por que ensinar literatura? [...] 1) porque ensinar literatura é ensinar a ler, e sem leitura não há cultura; 2) porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 27). Se ler conduz ao contato com novas formas de cultura, se ler amplifica a capacidade de falar sobre as coisas e o mundo, se ler textos literários é mergulhar no universo infinito ou alternativo da linguagem, está posto que ler apenas mensagens curtas e abreviadas de aplicativos de celular não possibilita ao aluno a sua inserção na complexa ramificação das dimensões da linguagem e das artes, o que, por alguma espécie de consenso, seria um direito humano. Destituí-lo disso é discriminá-lo, é excluí-lo social e culturalmente, é bani-lo do seu direito de acesso a novos conhecimentos.

Vale, ainda, ressaltar que tanto Antonio Candido quanto Leyla Perrone-Moisés defendem a permanência do componente curricular de Literatura no Ensino Médio, especialidade que, depois de ameaçada, foi absorvida pela disciplina de Língua Portuguesa, como se fosse a Literatura algo de menor importância e que pudesse ser estudada de modo fragmentado. Por esse prisma, a arte literária é concebida como acessória e dispensável, superficialidade desamparada no cenário dos imediatismos utilitários.

Todavia, contrário a isso, o que se realça aqui é o poder transformador da arte literária, o quanto ela historicamente foi capaz de transfigurar o mundo, de libertar culturas, de denunciar, de deslocar ou modificar *estados de coisas*.

A literatura, desde a sua forma oral quando ler significava “declamar” (FISCHER, 2006), sempre esteve presente em todos os lugares e tempos:

Mas, assim como na Europa, uma arraigada *tradição oral* enriquecia as tribos árabes, tradição esta caracterizada por poesias com requintada métrica, observada a partir do século V. d.C.: *sem expressão escrita* durante a Idade Média, a poesia árabe englobava abundante seleção e fértil exploração de diversos gêneros. (FISCHER, 2006, p. 138, grifos nossos).

Alcançando lugares e tempos e observando que a literatura propiciava, além da curiosidade e da novidade, o deleite, é possível afirmarmos que humanizar tem a ver com a construção intelectual desenvolvida a partir da linguagem. A *humanização* seria a capacidade de o ser humano reconhecer-se e/ou tornar-se mais ético, de aprender a refletir sobre si mesmo e o outro, de cultivar o senso da beleza, de ser capaz de diluir-se em complexas redes de pensamentos, a fim de melhor perceber o seu próximo e suas próprias emoções, de compreender a sociedade e a natureza (CANDIDO, 2011, p. 182).

Quem há de negar com inabalável certeza que a Literatura não tem esse poder de transformar? E quem há de negar que, a princípio e seguindo o sistema político vigente, ao menos teoricamente, na Constituição Federal não está dito que todos são iguais perante a lei e que todos têm direito à educação e à cultura?

A Literatura faz parte da educação e da cultura. Ler é inserir-se culturalmente, ler conscientemente ensina a pensar, a refletir sobre o individual, o coletivo e o universal: “os limites da ficção são os da humanidade, não se circunscrevem a um determinado lugar ou indivíduo. Daí decorre também o seu caráter de exemplaridade” (SILVA, 2009, p. 71). Como negar ao aluno, sujeito em formação, o acesso à Literatura, nos termos em que foram postulados até o momento?

Nossa proposta baseia-se em uma realidade específica: a de alunos possuidores de problemas da ordem da leitura (como o distanciamento dos textos e mesmo a dificuldade de compreendê-los), além de serem sujeitos que fazem parte de uma realidade social de baixo poder aquisitivo. A escolha dos textos e a contextualização do espaço escolar e de seus frequentadores serão comentados no

capítulo referente à sequência didática e à análise diagnóstica. Por ora, precisamos traçar algumas considerações sobre a relação da escola com a literatura.

1.6 A RELAÇÃO DA ESCOLA COM A LITERATURA: OS AMORES DIFÍCEIS⁷

Todorov (2009), analisando o modo de ensino literário das escolas francesas, é da opinião de que não se deve iniciar o estudo da Literatura objetivando primeiro o que os críticos dizem sobre as obras. Quando assim se procede, “ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas” (TODOROV, 2009, p. 27), atendendo à síntese e à passividade de considerar o crítico como aquele que tem a permissão, o aval e a necessária especialização para assumir pontos de vista e divulgá-los como verdades quase irrefutáveis a serem assimiladas por quem ainda não tem a experiência devida.

Transportando o olhar da realidade francesa para a brasileira, não deve ser difícil identificarmos, em nossas salas de aula, uma metodologia de trabalho com textos literários cujo anseio maior do mestre seja o de levar seus discípulos a uma prática de leitura mais depurada, no sentido de buscar interrelações disciplinares, provocar a percepção de formas linguísticas que dizem respeito ao estilo ou aos usos de figuras de linguagem ou de efeito poético; mesmo um diálogo com os implícitos imediatos, visto que seu material disponível quase sempre diz respeito a curtos fragmentos das obras injetados nos livros didáticos:

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola [...] 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 (REZENDE, 2013, p. 111).

⁷ Egon de Oliveira Rangel tomou essa expressão emprestada da obra de Ítalo Calvino, publicada em São Paulo pela Companhia das Letras, no ano de 2013, com tradução de Raquel Ramalhete. Uso-a também, referindo-me especialmente ao trabalho de Rangel intitulado *Letramento literário e livro didático: os amores difíceis*, conforme já referenciado na epígrafe deste capítulo.

Neste rastro, o deleite do contato leitor-texto, ansiado mais pelo exercício da leitura relaxada do que analítica, que conduziria a descobertas e identificações pessoais, bem como ao prazer de viver o imaginário criado a partir de imagens poéticas que o texto pudesse suscitar, parece ficar à deriva. Não podemos, no entanto, assumir a postura - imprudente a nosso ver - de afirmar que os comportamentos pedagógicos mais técnicos e obedientes à demanda do mercado extraescolar não sejam capazes de despertar sensibilidades leitoras. Talvez seja o caso de pensarmos em equilibrar as coisas, distribuindo o tempo-espço do trabalho com a leitura, ora para atividades mais subjetivas ora para atividades mais pontuais. Ou, de outra forma, ponderarmos que ler em contexto didático não excluiria, por assim dizer, o prazer na reflexão sobre o que é lido (JOVER-FALEIROS, 2013).

A leitura literária quando realizada com o intuito linear de reconhecer estilo do autor, o emprego de uma forma verbal, o uso de uma expressão sinonímica, a escolha de um dado campo semântico, etc., finda mecânica e estanque.

Esse tipo de leitura, possivelmente a mais comum nas escolas, tem a vantagem de *ensinar* como um texto pode ser lido em seus aspectos formais e para além do que a história traz em si mesma. No entanto, está longe de ser uma leitura distensa, executada com a missão primeira do encanto narrativo; é “uma prática didática do ensino que não dá lugar a manifestações mais subjetivas da experiência de leitura literária, ao sancionar um tipo de leitura, técnica e objetiva, em detrimento da primeira” (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 132), a saber: uma leitura pensada na formação humana conectada com a alteridade.

Neste caso, nem é o entretenimento e nem o prazer nascidos dos sentidos construídos que estabelecem os motivos para a leitura da obra literária; mas a mera obrigação de conhecer o escrito para responder questões ardilosas, as quais normalmente esperam pelos alunos tão logo eles findam a leitura do texto. No Ensino Médio, esse modo de ler não é diferente, com o agravante de que, para além das atividades que visam pontuá-los em termos de nota de final de unidade, o mundo dos vestibulares (situado fora da escola) lhes exige justamente esse treinamento, o da leitura para uma resposta objetiva, ardilosa e imediata.

Essa é outra modalidade na qual a escola se especializou: cambiar o que deveria ser um deleite literário em cálculo avaliativo. Ler para avaliar matematicamente quiçá não seja – e muito provavelmente não o é - o caminho para a construção do letramento literário. Já dissemos que, frente à constatação de uma

atividade avaliativa, o aluno vivencia uma representação que já não é mais um diálogo absoluto-verdadeiro com o seu universo pessoal. Em sua solidão, ele tende a buscar aquilo que verdadeiramente o representa e que para ele se insinua como descoberta.

Dirão alguns mais céticos que é preciso avaliar; dirão outros, ainda, que as convenções existem e é preciso conhecê-las para se viver em sociedade, e o jovem aprendiz necessita compreender, desde cedo, que o *teatro* faz parte da nossa existência. Logo, é imprescindível prepará-lo para o verdadeiro mundo que o espera.

Pois bem: reservadas (e aceitas) todas as regras que supervisionam nossos comportamentos para o convívio em sociedade, as câmeras vigilantes que operam sobre a formação do leitor literário nos parecem ineficazes, quando tentam se solidificar sob a égide da pura e seca obrigatoriedade. É preciso ler livro tal, de tal autor, para a obtenção da nota parcial da unidade, este é o gesto da tradição escolar pautada num estruturalismo secular. Esse gesto talvez tenha sido propulsor num passado em que os meios de comunicação eram escassos, em que não havia televisão e muito menos computadores e *Smartphones*, itens tão mais atrativos aos jovens deste século.

A tela da televisão, do computador e do aparelho de celular eram, para os leitores do passado, as páginas impressas. A partir do ato de avançá-las, decifrando-as, o prazer nascia pela descoberta dos segredos que as palavras projetavam. Eis um prazer absurdamente almejado: o do contato com o mundo desconhecido que os signos linguísticos, ao serem decodificados e compreendidos, desvendavam. Ainda que esse “gesto de prazer” tenha tido mais facilidade de prosperar numa sociedade em que os adolescentes desconheciam o mundo digital, é falso dizer que ele não possa coexistir, nesta contemporaneidade, com outras formas de narrativa, como o cinema e o teatro: fontes de prazer, assim como a literatura, advindas da arte (COMPAGNON, 2009).

Ocorre que ninguém perde tempo ensinando aos jovens gostarem de cinema; e, no entanto, eles mantêm uma boa relação com o cinema. Então por que essa preocupação em lhes apresentar a literatura e ainda desejar que ela os seduza? Por que adicioná-la ao *corpo* do outro como se fosse uma prótese necessária? E ainda: por que o outro deveria querê-la?

Concordamos com Pennac (1998) quando diz que um dos dez direitos imprescritíveis do leitor é o de não ler. Porém, se o cinema está muito mais acessível

a todos desde a infância – ainda que visto somente através da televisão de casa -, o mesmo procedimento não acontece com os livros.

Em conversas comigo, uma boa parcela de meus alunos declara que em suas casas não há livros além dos didáticos ou da Bíblia. A maioria também nunca viveu a experiência de ouvir seus pais lerem histórias para eles. Uma parcela desses pais não concluiu o Ensino Médio e nem consegue ajudar os filhos com as tarefas que a escola encaminha para serem realizadas em casa. Mas todos têm televisão: objeto com o qual eles têm um contato cotidiano.

Não sendo a literatura cotidiana, todavia estamos falando de uma experiência estética e de uma forma de linguagem que sobrevivem apesar de toda a transformação por que passam os tempos atuais. Se sobrevive é por que tem sua importância e não são raros os estudiosos que procuram comprová-la. Está claro também que através dela o leitor tem em suas mãos um mundo em escala reduzida mas manipulável, na medida em que, por ser instável, a ação da leitura implica atualização do texto “porque a linguagem é uma dimensão coletiva, social e histórica [...] Ensinar a ler literatura pressupõe uma visão, uma figuração dos leitores que se pretende formar (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 115).

De acordo com Silva,

A linguagem artística, especialmente a literária, dá voz ao coletivo, ao universal. Na ficção vemos retratados o drama de todos os homens, o que inclui o nosso próprio. Os limites da ficção são os da humanidade, não se circunscrevem a um determinado lugar ou indivíduo. Daí decorre também o seu caráter de exemplaridade. Diante da ficção literária, instala-se um curioso processo de identificação entre leitor e personagem, que não acontece diante da singularidade do fato real. Além disso, o caráter simbólico [...] da linguagem literária propicia uma leitura outra que não a literal, levando à reflexão e à análise crítica da realidade, o que não é provocado pela via racional de um noticiário objetivo, preciso em suas informações. Pelo menos não com igual impacto. (SILVA, 2009, p. 71).

Os textos referenciais, argumentativos, científicos, informativos, instrucionais, entre outros, estabelecem-se sob uma funcionalidade diferente da dos textos que são documentados visando a efeitos estéticos e poéticos. O termo poético aqui engloba a polissemia, os sentidos que são construídos de modo íntimo e individual para cada leitor, bem como os sentidos que ultrapassam as particularidades e são coletivamente relacionados ao espaço cultural, político e histórico do contexto de uma dada análise.

Para além da distinção entre veracidade e irrealidade, da forma de composição, do objetivo do entretenimento e do modo peculiar como os sentidos são percebidos,

não podemos desprezar a importância que a Arte tem em nossas vidas, muito menos os vários estudos que comprovam o seu poder educativo. É a mesma Tietzmann Silva que nos relata um curioso episódio: “Conta-se que Einstein teria aconselhado a uma mãe zelosa que, ao invés de comprar enciclopédias ou tratados científicos para seu filho, lhe desse os romances de Júlio Verne, garantindo-lhe que só a imaginação faz avançar a ciência (SILVA, 2009, p. 70).

Na Grécia dos séculos V e IV a.C., a educação escolar acontecia fundamentalmente pelo viés da prosa e da poesia. Dois milênios depois, poderíamos julgar – sem comprovar - que esse modelo se tornara obsoleto. Entretanto, alterada a metodologia de trabalho e o material utilizado para o alcance dos objetivos pedagógicos, só podemos dizer, no máximo, que a literatura se deslocou da posição central para fixar-se nas laterais e nas paralelas, de modo que as instituições educacionais nunca conseguiram se “libertar” dela.

Além do mais, existe uma relação estreita entre leitura e literatura, hoje muito pouco percebida pela mecânica da diversidade de gêneros discursivos que *deve* estar infiltrada na pedagogia dos livros didáticos e, por causa também, da importância estratosférica que se dá à quantidade – sob o pretexto da variedade - em detrimento da qualidade.

Em artigo sobre “o papel da literatura na escola”, Regina Zilberman (2008) postula a respeito da leitura e da literatura, em que aquela se assume enquanto forma verbal compreensível e racional, entremeada pelos devaneios dos autores que, fazendo emergir imagens interiores, criam a invenção como forma de comunicação com a exterioridade. Vale a pena destacar esta passagem do seu artigo, pelo muito que nos interessa:

Atualmente não mais compete ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas *a responsabilidade pela formação do leitor*. Por sua vez, a execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de *uma experiência única* com o texto literário. A literatura se associa então à leitura, do que advém a validade dessa. (ZILBERMAN, 2008, pp. 16-17, grifos nossos).

Os destaques explicam-se por conterem duas informações-chave para a proposta de intervenção que aqui se delinea: i) responsabilidade pela formação do leitor literário; ii) essa formação deveria passar pela percepção de que a experiência literária é uma experiência única, no que estaríamos nos referindo à fruição provocada

pelos sentidos propiciados por esse tipo de leitura – quando as imagens poéticas assumem para cada leitor uma conotação especial -, à transformação sutil da consciência – quando, de maneira quase imperceptível, o sujeito-leitor modifica sua apreensão de mundo e do próprio pensamento; e ao campo do prazer que - em certa medida - é o que gera a continuidade da convivência com os livros.

O aluno deve ser fisgado por essa condição, a de que manipular um material literário e usufruí-lo pode levá-lo a uma experiência agradável e significativa; em linha contrária, a condição do imperativo da leitura parece ter validade curta: o aluno desdenha o livro tão logo vê cumprido o objetivo do professor de avaliá-lo e indenizá-lo com uma média. Já a conquista da experiência prazerosa tende a torná-lo autônomo, leitor que, analisando título, autor, capa, sinopse, etc., buscará por si os impressos que lhe parecerem fascinantes e que atenderão, ao menos intuitivamente, às suas finalidades.

No entanto, a escola parece percorrer sempre um caminho inverso. Rildo Cosson, avaliando o que considera literatura escolarizada, diz que

No ensino fundamental, predominam as interpretações de textos trazidas pelos livros didáticos, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. Isso quando a atividade, que recebe de forma paradoxal o título de especial, não consiste simplesmente na leitura do livro, sem nenhuma forma de resposta do aluno ao texto lido, além da troca com o colega, depois de terminado o período para a fruição. (COSSON, 2016, p. 22).

Os fragmentos dos textos literários incluídos no livro didático quase sempre pecam por, pelo menos, três motivos: eles, geralmente, são descontextualizados, no sentido de que a temática trazida situa-se muito distante da realidade prática do aluno⁸; a linguagem, o estilo composicional e o vocabulário são estranhos ao leitor iniciante que ainda não domina com desenvoltura os aspectos mais formais de um texto (lembramos que estamos falando de alunos de baixa renda da periferia de Salvador); e os questionários interpretativos dos fragmentos trazem indagações

⁸ Apesar de este ponto parecer controverso, também não deixa de ser relevante, pois há presenças de textos nos livros didáticos em que a soma de linguagem erudita associada a assunto que não possui proximidade com as vivências dos aprendizes acaba por eliminar quase em sua totalidade a possibilidade de fruição e, portanto, do convívio entre leitor-texto-escritor.

intensas e extensas, muito além do que a maioria dos estudantes desse contexto escolar (que não é único) e em um dado momento pode conceber.

Os especialistas antagônicos a essas afirmações dirão que é necessário conhecer sempre o novo sob pena de não haver avanço intelectual. Dirão também que o conhecimento se processa sempre no sentido do menor para o maior grau de complexidade, em que os discentes necessitam avançar etapas, exercitando o cérebro para a ginástica de exercícios que exigem maior esforço intelectual. Mas essas são verdades parciais porque, apesar dos argumentos terem validade, não cumprirão sua finalidade se inseridos de qualquer forma e peremptoriamente em todas as realidades escolares.

As ideias funcionam mais satisfatoriamente quando ajustadas a públicos diferenciados. Cito um exemplo: o livro da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da coleção *Viver e Aprender – Linguagem e código – ensino médio*, para os anos de 2014, 2015 e 2016, traz, em seu primeiro capítulo, o poema de Olavo Bilac intitulado *Língua Portuguesa*. Forma clássica, vocabulário erudito, temática distante da realidade de alunos carentes (a maioria residente em zonas rurais) cuja fala coloquial dificilmente se assemelharia à construção sintática e de seleção de palavras feita pelo poeta parnasiano, seguida de uma atividade de análise cujas questões podem ser feitas tranquilamente a pré-vestibulandos - sem que isso signifique que os questionamentos apresentados possam ser respondidos com facilidade – acabou por frustrar a nossa tentativa de construção da aprendizagem.

Testei essa mesma atividade em mais outras duas turmas de alunos da Educação de Jovens e Adultos da mesma escola. O saldo final foi similar: ausência de interação e rejeição por parte dos participantes da atividade.

Não satisfeito – e refletindo sobre a minha prática didática cotidiana – levei a mesma tarefa para ser apreciada, desenvolvida e testada com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio regular diurno. Não identificaram sentido em o *Lácio, a ganga impura, a tuba de alto clangor, o silvo da procela, o viço agreste, o gênio sem ventura*⁹, etc. Não conseguiram, de igual modo, fazer as concatenações pertinentes ao tema; menos ainda perceberam a evocação da beleza da forma e da sonoridade das palavras, o elogio e a saudade de uma língua que é ao mesmo tempo *esplendor e sepultura*¹⁰. O máximo a que chegaram foi à constatação – insegura por sinal - de que

⁹ Expressões retiradas dos versos do poema *Língua Portuguesa*, de Olavo Bilac.

¹⁰ *idem*.

o poeta estaria, de algum modo, valorizando a Língua Portuguesa. A atividade finalizou enfadonha e com o seguinte depoimento de uma estudante: *essas perguntas são para universitários responderem. A gente não tem condição.*

Já foi escrito em algum instante dessas páginas que, quando os discentes não entendem o que leem, tendem a desprezar o lido. Claro que as palavras desconhecidas podem ser consultadas em um dicionário ou o professor pode contextualizar a obra para facilitar a compreensão. Também é importante – por ser um direito - que eles tenham acesso aos textos canônicos de nossa literatura, mas não podemos perder de vista o preparo, a gradação intelectual, a criação de condições para que um leitor literário em formação possa ir desvendando os universos diferenciados da linguagem artística sem se perder em meio a um emaranhado de formas que, em vez de torná-lo um íntimo admirador, erga nele um muro de proteção e distanciamento.

Sabe-se que no Ensino Fundamental II não se trabalha com literatura no mesmo sentido que se trabalha no Ensino Médio. Por se tratarem de momentos diferentes do percurso de formação leitora dos estudantes, nas séries que vão do sexto ao nono ano os estudantes entram em contato preferencialmente – no que se refere a obras literárias - com poemas, contos, crônicas, cordéis, etc. Romances e escolas literárias são reservadas para o segundo momento, quando se deparam também com a crítica e as obras canônicas normalmente cobradas nos vestibulares.

Entretanto, mesmo no Ensino Fundamental, o trabalho com a literatura trazido pelos livros didáticos corresponde quase sempre à leitura dos fragmentos para, em seguida, culminar no jogo linguístico e cognitivo de perguntas e respostas. Esse é um aspecto marcante e hegemônico, pois compreende-se que o aluno precisa aprender a prática da análise textual. Observa-se, assim, que o trabalho com a literatura realizado nas escolas tem seguido um caminho inverso ao que *hoje* se está pretendendo. Rezende sugere que se faça um *deslocamento considerável*¹¹:

(...) ir do *ensino de literatura para a leitura literária*, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno. Esse deslizamento de ênfase não se inscreve apenas no âmbito da literatura, mas se encontra no âmago das tendências pedagógicas contemporâneas. À transmissão de conteúdos se contrapõem as habilidades e competências, e a resultados e produtos se sobrepõe o processo. Isso pressupõe que a formação do aluno não se perfaz mais num só sentido, ou seja, a partir do que o professor ensina, desconsiderando-se o que o aluno de fato aprende:

¹¹ Termo utilizado pela própria autora.

acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e dar a ele o tempo necessário é mais importante do que cobrir uma lista de conteúdos previamente definida. (REZENDE, 2013, pp. 106-107).

Ainda que existam – e precisam acontecer – momentos de análises formais de textos, não devem inexistir práticas efetivas de leitura que se manifestam *aparentemente* desinteressadas de qualquer obrigação de apreciação linguística e/ou contextual. Ao aluno parecerá – e assim deve ser em muitos momentos – uma atividade gratuita; enquanto para o professor terá destinação estratégica, caminho adivinhado para a conquista leitora do aluno.

Cosson salienta que “é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo” (COSSON, 2016, p. 30). Ele está se referindo exatamente às estratégias criadas pelos professores – quando não as trazidas pelo livro didático - para orientar os estudantes a compreenderem além do que está revelado na superfície, no que a análise literária se torna pertinente. A escola, na figura do professor, precisa criar caminhos que levem a um modo de compreensão textual que extrapole os limites do texto: o processo de escolarização estará a serviço dessa finalidade, a de ir além, criando relações dialógicas.

Contudo, não se pode deixar de levar em consideração que existem diversos níveis de análises literárias e diversos perfis de escola e de estudantes. A capacidade leitora e de interpretação de uma turma do 9º ano de uma determinada escola, por exemplo, pode não ser equivalente à capacidade de uma turma do nono ano de outra escola. Solicitar de públicos diferentes desenvoltura igual – no sentido de exigir competências intelectuais – é um erro tal qual o efetuado pelos livros didáticos: são para todos os públicos indistintamente, e o Brasil provavelmente nunca será um país homogêneo, nem em cultura nem em (será?) condições sociais.

Em nossa perspectiva, o que não podemos continuar a admitir é que nós, professores de Língua Portuguesa e, portanto, de Literatura, façamos vistas grossas às diferentes realidades culturais, sociais e cognitivas dos nossos estudantes e insistamos em realizar um letramento literário que parece estar falido em algumas comunidades escolares. Não podemos cobrar aquilo que o aluno não pode nos ofertar, sem ter proporcionado a ele maneiras de organizar as estratégias básicas para o alcance da tarefa solicitada. Não podemos impor a leitura de um livro sem antes sondar como seria a recepção dessa obra, se ela poderia ser digerida pelo discente de modo satisfatório, se o tema ali apresentado e a maneira como foi escrito propiciará

ao estudante condições para a apreensão dos efeitos de sentido. Sobretudo não podemos exigir do aluno que, depois da leitura de um texto, nos dê respostas bem produzidas se nem os ensinamos a ler com competência e se nem os fazemos apaixonados por literatura.

Cosson é contrário, também, – e principalmente – a um projeto de letramento literário que não culmine em uma atividade significativa. Em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*, ele opina que a leitura de uma obra artística não pode ficar nela mesma, que ler pode ser um ato solitário, mas jamais pode deixar de ser solidário: são nas redes de comunicação e de compartilhamento dos sentidos do texto que a leitura de um texto é atualizada, atualizando o sujeito:

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. [...] Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. (2012, p. 27).

Daí compreendermos que a literatura não está esgotada e certamente nunca esgotará sua capacidade de significar, a não ser que prognostiquemos a possibilidade de um dia haver um mundo perfeito no qual a linguagem tenha exaurido todo o seu potencial de significação.

Mas para fazer sentido, a leitura precisa ser significativa. Insistimos em dizer que sempre teremos menos leitores do que desejamos se continuarmos a trabalhar com literatura de maneira coerciva, sem animação, sem construção de sentido individual e coletivo, sem compartilhamento, se nos interessarmos mais pelas respostas solicitadas pelos livros didáticos do que por aquelas construídas por quem lê um dado texto e projeta sobre ele a sua contribuição pessoal. A linguagem escrita estaria assim a serviço da formação de consciências mais emancipadas, hipótese que tomamos como principal argumentação para a importância da literatura na formação humana:

Às intenções da linguagem escrita (técnica e literária) cabe cumprir o papel, entre outros, de transformar a pessoa em leitor consciente na medida em que ele exerce a atividade de ler de maneira produtiva (produzindo conhecimento adquirido) e reveladora (revelando informações culturais, sociais, políticas, etc. então desconhecidas); na medida em que, mais que a obra, ele “lê”, por meio dela, o(s) mundo(s) do autor e dele próprio, leitor. (TINOCO, 2013, p. 140).

Desenvolver a capacidade de compreender e interpretar criticamente uma dada obra certamente é competência que deveria ser alcançada por todos os estudantes; mas o processo se fará pouco produtivo se não formarmos leitores competentes, capacitados a ler além dos explícitos. Para isso, precisamos começar *do início* e possibilitar um encontro agradável (tal qual uma criança que ouve a mãe lhe contar histórias para dormir) entre a obra literária e o jovem leitor, que tudo o de que menos precisa é reificar a ideia de que o livro é um objeto indigesto, espécie de corpo estranho que lhe provoca o desinteresse e a indiferença.

1.7 TEATRO E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO HISTÓRICO-FUNCIONAL

Falar de teatro é falar de compartilhamento. Compartilhamento de corpos e expressividades, vozes e opiniões, pensamentos e sensações. A experiência do teatro é sempre comunitária, ainda que pela via de um monólogo: a encenação monológica, sendo a centralidade do acontecimento, não nega, de tal modo, um princípio e um fim: o seu primórdio são os bastidores, aquilo que contribuiu para fazê-lo viver sob a forma cênica da ficção, enquanto o seu futuro só existe porque se associa a uma apreciação pública direta, ou seja, à presença dos espectadores, que ajudam a construir os sentidos que o texto – encenado – projeta.

Não podemos deixar de citar, desde já, a importância do teatro como fomentador da liberdade de expressão: “expressar sua opinião foi algo de que o antigo frequentador de teatro fez uso amplo e irrestrito, considerando a si próprio, desde o mais remoto início, um dos elementos criativos do teatro” (BERTHOLD, 2006, p. 114). O teatro interativo é, portanto, uma realidade antiga ainda hoje vivenciada por atores e espectadores em boa parte das produções cênicas, e a cena teatral parece ter estado sempre (ou de alguma maneira) atrelada à construção de uma consciência emancipada e autônoma.

Contudo, muitas vezes o teatro serviu ou poderá servir a desígnios menos democráticos. Se, na Antiguidade, o despotismo de líderes políticos ou membros religiosos não conseguia ou não tinha interesse em controlar o pensamento de quinze ou vinte mil espectadores, em terraços ou fileiras prontos para assistirem aos espetáculos - quando as encenações eram quase a única forma de se vivenciar as

narrativas ficcionais - não é verdade que o palco de todos os tempos suportou o mesmo delineamento: “nos monastérios budistas do Tibete, o drama clássico indiano evoluiu em peças didáticas transmitindo lições de moral” (BERTHOLD, 2003, p. 42), o que, aliás, foi muito comum no ocidente quando os impérios conquistavam terras e dominavam populações inteiras.

Aqui no Brasil, as primeiras manifestações cênicas foram utilizadas justamente com o propósito da cristianização dos silvícolas a partir do teatro anchietano, mensageiro religioso a serviço do rei de Portugal:

os vários autos, desiguais na forma e no resultado cênico, parecem uma aplicada composição didática de quem tinha um dever superior a cumprir: levar a fé e os mandamentos religiosos à audiência, num veículo ameno e agradável, diferente da prédica seca dos sermões. (MAGALDI, 2001, p. 16).

Vê-se que a qualidade literária dos autos não é assegurada; entretanto, não é o caso de priorizar a formatação estética de uma ação funcionalmente utilitária; antes, o alvo era o alcance de uma conduta pedagógica capaz de gerar no índio uma nova padronização das formas de ser, sentir, pensar e se perceber. A *imposição* de uma identidade cultural através da arte da representação mostra como o teatro de base religiosa se adequava bem aos objetivos políticos do império português à época da colonização.

Confrontados no palco, o bem e o mal conduziam o simbolismo dos seus intentos: as forças demoníacas recebiam nomes de índios inimigos, enquanto as representações de santidade e pureza acabavam por combater as tentações de Satanás, pois este não dispunha de forças capazes de vencer os emissários divinos e, muito menos, a inexorável religião europeia (MAGALDI, 2001, p.18). Essa mesma concepção jesuítica do teatro como forma do maniqueísmo bem-mal podia ser encontrada em Munique, no ano de 1597, quando, num espetáculo que uniu centenas de participantes, culminou “com uma cena tumultuosa, na qual trezentos demônios, dotados de máscara e cauda, eram arremessados ao inferno” (BERTHOLD, 2006, p. 338).

Se os sermões conseguiam ser menos atrativos aos nativos da Terra de Santa Cruz, o teatro – mais convincente porque lúdico, dinâmico e vivo – parece não ter tido dificuldade de difundir os preceitos do estrangeiro branco.

No entanto, nem sempre o teatro de cunho religioso serviu somente às ideologias catequéticas. Em Bizâncio, por exemplo, a dramaturgia estava mais a

serviço de apresentar ao público passagens bíblicas – lendas teatralizadas - abordando ora aspectos sobrenaturais – como a conversa entre o Anjo Gabriel e Maria - ora o realismo-naturalismo extraído da desconfiança de José em relação à gravidez da mãe de Jesus:

José acusa Maria de ter se comportado como uma prostituta e de o haver traído com um amante. Maria declara não ter possibilidade de justificar-se. Propõe a José que leia os Profetas para compreender que ela recebeu sua criança de Deus. Esse contraste entre o decreto divino e a realidade terrena não poderia ser mais teatral. (BERTHOLD, 2006, p. 178).

De igual maneira, a clássica e recorrente encenação da Paixão de Cristo, por se tratar de um texto que transita entre o sobrenatural e o realismo naturalismo, tanto cumpre a missão de apresentar a história pelo viés histórico quanto eclesiástico; de qualquer forma, não podemos negar que, por trás de toda essa dramaturgia, não esteja cravado um gesto tendencioso instituído pela ideologia de manutenção da fé cristã.

A pedagogia utilitária atravessada pela dramaturgia não se estabeleceu unicamente endereçada pela teologia ou mesmo pela teogonia, quando o teatro grego, por exemplo, prestava homenagem aos seus deuses. A função de caráter educativo também pôde se amparar em questões histórico-sociais, quando o teatro serviu para retratar os costumes de época e denunciar os abusos de poder. “O teatro, tão comprovado em seu serviço da religião quanto condenado como um perigo para a fé quando enveredado por trilhas erradas, encontrava patrocinadores decididos nos jesuítas” (BERTHOLD, 2006, p. 338).

Na primeira metade do século XIX, Martins Pena dedica-se a compor comédias teatrais brasileiras; sua pretensão maior sempre foi a de retratar a realidade do país, ainda que, para isso, tenha se utilizado da construção de vários clichês quando suas comédias causavam riso alimentadas pela exibição de vários estereótipos: “cariocas, sertanejos e estrangeiros; [...] juiz, caixeiro, irmão das almas, médico, meirinho, etc. [...] o ciumento [...]; *O Usurário* [...]; *O Diletante*” (MAGALDI, 2001, p. 47). Percebe-se que os personagens, representativos da sociedade brasileira e tipos circundantes contemporâneos do autor, foram inseridos em textos cômicos não destituídos das abordagens satírica e política.

Dando um salto para o século XX, pensemos nos conflitos urbanos como temática de suportes panfletários utilizados pelas artes cênicas visando à restauração

de mentalidades vítimas de preconceitos culturais e sociais historicamente instituídos pela herança eurocêntrica.

Em 1958, a peça *Eles não usam black tie*, de Gianfrancesco Guarnieri, traduzia o ambiente da favela carioca e o conflito existente entre a implícita ideia do determinismo social e o desejo de ascensão. Pai e filho confrontam-se nesse protagonismo cênico que, apesar de poder ser lida por um olhar marxista, não apresenta uma centralidade política: antes, psicológica porque lida com as escolhas pessoais que o indivíduo deve fazer a fim de encontrar um caminho digno e correspondente à própria subjetividade (MAGALDI, 2001, pp. 245-247).

Um pouco antes, no dia 8 de maio em 1945, o Teatro Experimental do Negro (TEN) levava ao palco do Teatro Municipal do Rio de Janeiro o espetáculo intitulado *O Imperador Jones*, de Eugene O’Neill, cujo personagem principal pela primeira vez era interpretado por um ator negro. Não podemos deixar de citar que o fundador do TEN, Abdias do Nascimento, ao conceber o seu agrupamento artístico tinha claramente a ideia de desmitificar os estereótipos a que o negro era sempre lançado na cena cultural brasileira, renegado sempre a personagens de segundo plano e patrocinadores do riso: “antes de uma reivindicação ou um protesto, compreendi a mudança pretendida na minha ação futura como a defesa da verdade cultural do Brasil e uma contribuição ao humanismo que respeita todos os homens e as diversas culturas com suas respectivas essencialidades” (NASCIMENTO, 1997, p. 72). As verdades a serem ali apresentadas não seriam, assim, falsos imaginários coletivos, mas a exposição de um cenário em que o negro fosse percebido como uma realidade e não “servido como alimento exótico pela indústria turística” (*ibidem*, p. 73).

Mais tarde, em 1997, o Bando de Teatro Olodum, ao escrever *O Cabaré da Rrrrraça*, em parceria com Márcio Meirelles, também vai usar de uma metalinguagem para assumir que a cena ali apresentada (no Teatro Vila Velha, em Salvador-Bahia) é, na verdade, “um espetáculo didático, panfletário e interativo”¹².

Os objetivos do Bando de Teatro Olodum coadunam em semelhança com os do Teatro Experimental do Negro, pois a proposta de ambos está diretamente ligada a uma intervenção pedagógico-política com a finalidade de valorizar socialmente a herança cultural afro-brasileira, questionar o mito da democracia racial e oportunizar aos negros o acesso a espaços e reconhecimentos que sempre lhes foram negados.

¹² Expressão utilizada pelo personagem Wensley, em uma de suas falas iniciais, ao apresentar para a plateia uma síntese do que ela vai assistir em o *Cabará da Rrrrraça*.

O teatro, tal qual foi apresentado em algumas das suas facetas, pode servir como instrumento de ensino utilizado para a formação humana, no que essa arte estaria a serviço da construção de uma cidadania ora pedagógica e sutilmente tirana, ora militante e questionadora de mitos e/ou lugares-comuns. Assim, evidencia-se que o teatro está longe de incorporar uma neutralidade na qual a ficção seguiria um destino insólito, como desejam as ideias mais formalistas – quando a arte bastaria a si mesma.

Tentativa de padronização de valores ou supressão de vozes consideradas ilegítimas já não pertencem a um campo em que as coisas não podem ser alteradas. Os discursos da alteridade reivindicam uma mudança qualitativa nas relações de poder e nas microformas de opressão. Ampliaremos um pouco mais esse debate no próximo subtópico.

1.8 O TEATRO NEGRO NO BRASIL: OS CORPOS E AS VOZES DA RESISTÊNCIA

Por que um branco brochado de negro?

Eu não poderia perder a oportunidade de iniciar esse subtópico lançando a interrogação feita por Abdias do Nascimento depois de ele ter assistido em Lima, capital do Peru, no ano de 1941, à encenação da peça *O Imperador Jones*, de Eugene O’Neill, cujo protagonista do texto original era um negro, mas que, naquele palco, fora representado por um ator branco pintado de preto.

Esse fato viria a se repetir no Brasil, em 1946, quando o diretor Ziembinski usou a mesma artimanha – condição imposta pela censura da época – para que o personagem negro Ismael, da peça *Anjo Negro*, de Nelson Rodrigues, fosse representado por um ator branco tingido de preto (NASCIMENTO, 1997).

Eugene O’Neill, em carta-resposta a Abdias Nascimento - autorizando-o a fazer uso do seu texto com isenção dos direitos autorais – relatou-lhe que, em Nova York, até 1920 também era comum a prática de atores brancos pintados de preto assumirem o corpo cênico de destacados personagens negros (NASCIMENTO, 1997).

Por certo, outros exemplos não nos faltariam. Mas, por ora, os aqui apresentados são suficientes para vislumbrarmos uma espécie de “negrofobia” e racismo agregados a um espaço que, na integridade de sua concepção, jamais foi arquitetado para aceitar a exceção de contornos artísticos suprimidos por fatores de

conservação das formas de dominação hegemônicas. Evidentemente, os avanços culturais e intelectuais, sobretudo a partir da militância de grupos artísticos engajados politicamente, trataram de amortizar o que não era autossustentável.

Pelo menos no cinema e nos programas de televisão, não temos assistido a peles brancas brochadas de preto; quando muito, ainda a caricatura ou mesmo a negação da presença, esta ausência de originalidade: como se o quantitativo de negros no Brasil correspondesse a uma estatística tão irrisória que raros se identificariam ao se verem representados pelas grandes mídias.

Sendo a realidade contemporânea uma realidade de exclusão do artista negro, salvo em alguns contáveis casos, podemos intuir que, nas primeiras décadas pós-abolição da escravatura, o artista negro vivia quase amordaçado. Assim, nasceu no Brasil um teatro concebido para o negro como forma de resistência às discriminações e luta pela desconstrução do legado da ciência positivista do século XIX, que acreditava na superioridade da raça branca sobre a negra. Porém, o TEN – Teatro Experimental do Negro - foi apenas um dos movimentos sociais engajados na conquista de uma cidadania que efetivamente possibilitasse a igualdade de direitos para a significativa parcela da população afro-brasileira.

Em sua dissertação de mestrado intitulada *Cabaré da Rrrrrraça: um espetáculo didático, panfletário e interativo*, Vieira (2009) traça um panorama dos movimentos negros no Brasil, que foram influenciados, por sua vez, pelos gestos vindos dos Estados Unidos e afirma que “estes grupos tinham a ideia de que as manifestações culturais eram o que de mais *consistente* os negros tinham. Isto ficava evidente nas relações espontâneas que se davam entre as entidades criadas e os grupos que representavam a cultura negra” (VIEIRA, 2009, grifo meu). Ou seja, como bem intuiu Abdias do Nascimento, seria mais fácil combater as injustiças através da emoção causada pela arte do que simplesmente atuar de maneira militante-política (NASCIMENTO, 1997).

Apesar dos desempenhos em prol de um movimento no sentido de inserção e do reconhecimento dos talentos negro-brasileiros, para a pesquisadora “ainda não houve, no Brasil, uma ruptura que lhes possibilitasse usar o teatro como espaço para produzir e representar-se segundo identidades diferenciadas e contradiscursivas” (*ibidem*). E quando ao negro foi permitido ser representado enquanto signo cênico sempre o projetaram a partir de três formas deturpadas: o escravo fiel, o lamento mau e/ou criminoso e o personagem caricatural (VIEIRA, 2009).

Desse modo, quando as histórias traziam personagens negros/negras, suas imagens seriam projetadas enquanto seres passivos, enquanto seres capazes de fazer maldades ou seres esquisitos que provocavam risos.

Objetivando quebrar os efeitos dessa construção histórica e estereotipada do homem e da mulher negros, é que o TEN (1944), assim como O Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (1978), o Grupo de Teatro Ilê Aiyê (1980) e o Bando de Teatro Olodum (1991), por exemplo, atuaram/atuam, desde o século passado, no sentido de dar visibilidade ao corpo negro e às formas de culturas que a ele se relacionam: “em seu aspecto duplo, o teatro negro brasileiro propunha denunciar discriminações raciais, reivindicar espaços, instrução e igual oportunidade de trabalho para os negros e lutar pela valorização das expressões culturais negras” (VIEIRA, 2009).

O exercício artístico nascido dessa visão estaria a serviço da não aceitação dos imaginários e lugares comuns criados para os negros. Antes, a intenção era a de causar estranhamento pela exposição de singularidades até então nunca atribuídas a eles, sempre apresentados e representados de modo comum, corriqueiro, banal.

E se o negro reivindica, ainda hoje, lugar e reconhecimento na cena artística brasileira – voz ecoada especialmente nos palcos dos teatros – não é menos verdade que os textos teatrais também clamam por atenção e oportunidade.

Se analisarmos os livros didáticos, por exemplo, perceberemos que há pouca abertura para a inclusão de textos teatrais; quando os há, impõe-se a preferência por obras consideradas canônicas; dificilmente, então, encontraremos excertos cujos personagens sejam negros. Esses “corpos ausentes” contrapõem-se, no entanto, a uma realidade no mínimo curiosa: as periferias de muitas cidades brasileiras estão repletas de meninos e meninas negros, estudantes das escolas públicas do Brasil; inclusive este é o contexto no qual atuo, um cenário repleto de corpos negros que não têm nos livros didáticos, para além das verdades gerais, uma literatura representativa de *verdades mais específicas*.

Esse dado por si já aponta um afluente da problemática que vai culminar no mito da democracia racial, tão questionado pelos movimentos de resistência e luta. Apesar de, no Brasil, a miscigenação ter sido desde sempre um fato, isso não significa que, no maior país da América Latina, as questões raciais já foram resolvidas ou mesmo amplamente atenuadas; basta lançar uma visão panorâmica sobre o mercado de trabalho, o acesso à cultura, à moradia bem estruturada, à educação de qualidade,

à saúde digna e à segurança para constatar que a argumentação do “mito” não se sustenta e concluir que a igualdade de direitos por enquanto ainda se mantém no plano ideológico.

Daí a atuação de artistas e ativistas voltados para as questões raciais. Assim se formou o Bando de Teatro Olodum, que levou ao palco do Teatro Vila Velha, em Salvador – e também para Angola - a peça *Cabaré da Rrrrraça*: grito de resistência e basta aos preconceitos instituídos e tornados naturalizados.

Essa montagem, escrita coletivamente em 1997, já acenava para um futuro no qual as questões ali inseridas ganhariam combustível por causa da sagaz percepção de que no Brasil as formas de preconceito se tornaram, sobremaneira, veladas, disfarçadas, não percebidas. Tomemos aqui duas colocações feitas em meio às falas dos personagens: o primeiro diz respeito à imagem da Tia Anastácia, personagem do *Sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato. Durante a peça, é dito que quem inventa as receitas e prepara as comidas é Tia Anastácia; no entanto, quem leva a fama é *Dona Benta*, marca reconhecida no mercado nacional. Advém, assim, uma crítica no sentido do apagamento da principal referência (Tia Anastácia) e da ascendência daquela que, nesse quesito, teria um lugar secundário, mas, por ser branca (Dona Benta), acaba tendo a preferência por parte da empresa criadora dessa marca.

A outra diz respeito ao comentário da personagem Edileusa quando ela se refere ao secular preconceito do branco em relação ao negro. Para a personagem, o conflito se instala de verdade no instante em que o negro discrimina o negro, pois tal atitude não seria uma afronta direta e consciente do negro em relação ao negro; antes, uma espécie de perversão em que o branco teria feito uma “lavagem cerebral” naquele a ponto de, quando um negro discriminasse a outro, continuasse sendo uma ação do branco assimilada pelo negro, e por este disseminada.

O *Cabaré da Rrrrraça* é essa dramaturgia subversiva, desveladora das construções coletivas impostas e difundidas cujo intuito é levar o público à reflexão das reificações, isto é, daquilo que se tomou como verdade irrestrita a respeito dos negros em relação às outras verdades não percebidas: numa sacada reducionista, diríamos que o texto contesta os absolutismos a fim de priorizar os relativismos, ponto de vista muito mais condizente com a realidade, pois, nessa flexão, novas formas podem ser assumidas e ganhar validade.

1.9 A LEITURA DRAMATIZADA: UMA CONTRIBUIÇÃO À FORMAÇÃO LEITORA

Ingrid Dormien Koudela, em seu trabalho sobre jogos teatrais, cita a distinção entre teatro e jogo dramático a fim de argumentar em favor do segundo aspecto. Apoiada em outros especialistas, a autora considera que o teatro é uma arte adulta, enquanto o jogo dramático seria uma “manifestação espontânea da criança” (KOUDELA, 2013, p. 21). Em outras palavras, o trabalho com o teatro no âmbito escolar não pretende promover a construção de atores que levem ao palco uma montagem profissional, mas ocasionar, suscitar ou possibilitar na criança o fazer, o experimentar, o vivenciar, o construir gestos, ações, pensamento, interpretações, leituras.

A tese que a pesquisadora propõe-se defender diz respeito à arte-educação, ou seja, está diretamente relacionada com a concepção da Escola Nova cujos postulados encontram-se nos trabalhos de Winifred Ward, escritos entre os anos de 1890 a 1970, e que impactaram profundamente as escolas da Inglaterra e do Reino Unido, além de escolas dos Estados Unidos (*idem*, p. 20).

Como o próprio nome já diz, a arte-educação está voltada para a modalidade de ensino-aprendizagem progressista, em que a preocupação maior seria o aflorar das expressividades da criança a partir da diversificação das atividades escolares. Sendo assim, o teatro passou a ganhar espaço e peso por ser uma modalidade artística que lida com as emoções humanas e, com isso, ser um agente potencial para o despertar de sensibilidades e habilidades cognitivas, linguísticas, psíquicas, entre outros.

E não se trata apenas de uma metodologia pedagógica que visa ratificar e multiplicar na criança a fantasia própria da sua idade. Para Koudela,

Se aceitarmos que a atitude estética é decorrência de uma necessidade básica do ser humano que é a versão simbólica da experiência, o caráter de distanciamento da vida corrente não significa evasão ou substituição do real por uma esfera fantasiosa mas a evocação de uma realidade na ausência de qualquer objetivo habitual. (KOUDELA, 2013, p. 31).

Ou seja, há diversas realidades que podem ser vivenciadas de modos e com objetivos diferentes sem prejuízo físico ou psíquico para o ser humano. Os jogos teatrais podem, especialmente, desenvolver na criança um melhor domínio das

estruturas motoras, da linguagem, da voz e dicção, da expressão corporal, da criatividade, da sociabilidade, do estar no lugar do outro, etc.

No entanto, para além da elaboração de uma encenação teatral e de jogos dramáticos, nosso trabalho concentra-se, especificamente, na leitura dramática, que “é uma atividade proveniente dos meios cênicos, e se distingue da dramatização porque é realizada com o olhar sobre o texto impresso, ou seja, lê-se durante a apresentação, não havendo, portanto, necessidade de decorar o texto” (GRAZIOLI, 2007, p. 86). Esse tipo de atividade não culmina com a montagem da encenação, mas com a apreciação do texto lido, especialmente com a construção do sentido coletivo e com a exploração proveitosa “de seis elementos: personagens, estrutura da ação dramática, tempo, espaço, objetos cênicos e discurso” (SANT’ANNA¹³, 1996, p. 14).

A leitura dramatizada mantém estreita relação com a recepção estética do texto literário e, no que se restringe à mediação do professor, “cabe ao educador [...] romper com o estabelecido, propor a busca e apontar avanços, a fim de explorar a função ativa e criadora do aluno/leitor como destinatário da obra literária” (ALMEIDA e JOSGRILBERG, 2014, p. 3).

Por esse viés, pode-se pensar na experiência da recepção de textos plurissignificativos (tais quais os literários) como meio de favorecimento do contato com a literatura e, na medida do possível, no desenvolvimento de uma relação mais satisfatória entre o ato de ler – indução técnica escolar – e o desejo de ler – inclinação pessoal. Tal inclinação pode emergir justamente do prazer que surge quando a ficção adormecida em palavras (no caso de um texto não ser decodificado e permanecer ignorado) desperta os sentidos a partir de um mergulho nas águas das significações. Vale dizer, à esterilidade inicial se contrapõe a forma atualizada daquilo que descansava incólume, e que vozes e consciências tornaram agora em discurso vivo:

Entendemos que, ao buscar desenvolver o gosto pela leitura de textos literários, pretende-se mais do que fomentar o contato com esse tipo de texto, pois cria sujeitos capazes de transformar suas realidades; afinal, o prazer da leitura advém da possibilidade de integrar à sua vida os frutos dessa prática. (ALMEIDA e JOSGRILBERG, 2014, p. 3).

No entanto, nem sempre é fácil desenvolver um trabalho com o texto teatral na escola. Primeiro, porque há um bloqueio por parte de muitos alunos relacionado à

¹³ Os seis elementos citados pela autora são tomados do trabalho de Anne Ubersfeld, intitulado *Lire le Théâtre* e comentados nos capítulos de II a VI da mesma obra.

timidez de executar a leitura em voz alta; em alguns, essa timidez está associada ao estado psicológico do medo de expor uma particularidade – a voz, a entonação, o seu modo de ler, etc – para o público; mas, para a grande maioria, a timidez instala-se na medida em que se reconhece a limitação leitora, isto é, o processo de decodificar palavras e orações inteiras não alcançou o nível desejado para o enfrentamento da exposição pública¹⁴.

Segundo, se o livro didático utilizado não contempla recortes da literatura dramática, pode ser que o professor não consiga junto com a escola uma cota de cópias dos textos a serem trabalhados. Cavassin (2008) já assinalava que “um dos problemas para o desenvolvimento das múltiplas linguagens em sala de aula é que as escolas não possuem a mínima estrutura para a atuação dessa prática de modo efetivo em função das falhas estruturais e conjunturais” (p. 42). Mais adiante, ela enfatiza, ainda, a carência de material, a (não) formação de professores e a falta de tempo destes para a preparação didática das aulas (*ibidem*, p. 43).

A terceira hipótese reside na ideia de que, ainda que o livro didático possua partes de obras da literatura dramática, pode ser que a seleção ali escolhida pelos autores não seja a mais acertada para determinado público, o que equivale dizer que nem todos os textos teatrais cumprirão o singelo objetivo de aproximar alunos do hábito da leitura.

E, por fim, é preciso envolver os estudantes com esse tipo de prática, pois o teatro é, tantas vezes e para a maioria deles, um espaço ainda desconhecido; assim, eles precisam compreender que um evento dessa ordem exige um envolvimento ainda maior, uma vez que dramatizar as falas de um personagem é dar vida a essas falas, representando suas alegrias e/ou tristezas, pois, como afirmam Fiorindo e Wendell, “mesmo quando o educando, apenas, lê o texto, os personagens ganham vida na entonação da voz e na emoção diante do que está acontecendo” (2014, p. 117).

A leitura dramatizada é um rico exercício que precede à montagem teatral. Embora a encenação não tenha sido o nosso foco, isso não significa que um trabalho realizado em parceria com outras disciplinas, a exemplo de Artes, não possa ser pensado com vistas a saltar da leitura dramatizada para o palco.

¹⁴ Na turma em que apliquei essa proposta de intervenção pedagógica, por exemplo, só duas meninas contribuíram com a leitura coletiva, ainda assim entoando uma voz extremamente baixa; os rapazes, apesar das dificuldades de ler com desenvoltura, foram os que assumiram realizar o maior número das leituras.

A nossa preocupação primeira fixou-se em aproximar o aluno do texto, a fim de reduzir a distância entre o leitor em formação e a literatura, de promover um letramento literário (ainda que parcial), de garantir a leitura das leituras para a construção coletiva dos sentidos, de possibilitar que os sujeitos envolvidos percebessem o quanto ler pode ser prazeroso, divertido, engraçado e sério, pois, para além dos risos que podem ser provocados, “o teatro passa a ser um espaço de construção da cidadania, aqui entendida como atitude política, na qual o sujeito social, conforme Heller (1972), coloca em prática a discussão sobre seus direitos e deveres” (HELLER, 1972, *apud* FIORINDO e WENDELL, 2014, p. 124).

Tendo o teatro grande importância na formação humana, ainda que os livros didáticos negligenciem a presença do texto teatral nos seus compêndios, cabe à escola, através do professor, o papel de apresentá-lo aos estudantes e de incluir essa arte tão cara às elites na vida daqueles que a ela não tem acesso. É sabido que

O gênero dramático não encontra, no momento atual, um lugar amplo onde possa ser acolhido para a leitura, onde seja alvo de discussões e debates sobre a linguagem que o caracteriza e sobre a arte que ele projeta, sobre os conteúdos abordados e sobre os efeitos que provoca na recepção do leitor em formação. (GRAZIOLI, 2007, p. 83).

Não desejando, assim, cavar ainda mais a cratera da ausência do texto teatral no âmbito do trabalho pedagógico realizado com leitura e literatura, pensando também na formação leitora insatisfatória ou em processo dos nossos estudantes, concebemos uma proposta de trabalho com, pelo menos, três vertentes: i) aproximar leitores em formação de textos literários, ii) promover a leitura de textos teatrais e iii) utilizar textos teatrais que servissem para impulsionar a consciência crítica sobre questões raciais.

Para Sant’Anna, a qualidade comunicativa oferecida pelo texto teatral é tão rica que isso já bastaria para justificar sua presença na sala de aula (1996). Ela considera que, mais do que um texto literário convencional, o texto de teatro possui tantas lacunas que o leitor/espectador necessita de *uma visualização cênica em três dimensões*, pois, por ser lacunoso, os dados fornecidos não são suficientes para responder de imediato à imaginação do leitor, sendo necessário, portanto, uma maior habilidade interpretativa para transformar o simbólico ou o não dito em informação traduzida.

Logicamente, como dito há pouco, pressupõe-se a existência de leitores capacitados a lerem textos complexos. A escola sempre trabalha objetivando o alcance de níveis de leitura mais avançados. Assim, um leitor que não encare o livro como um corpo estranho e do qual deseja se aproximar é condição necessária para a longa estrada da formação do leitor competente. Quanto mais ele for capaz de extrair sentido dos signos linguísticos, das metáforas, das alegorias, do que está escrito implicitamente, quanto mais ele for capaz de ler a partir dele mesmo, no sentido da observação da palavra escrita e do modo como esse discurso foi articulado, mais ele se convencerá de que é parte atuante no processo de construção do conhecimento, que visa, em última instância, à transformação do pensamento e da sociedade.

Para deixar a teoria um pouco de lado e assumir a parte mais pragmática do nosso trabalho, propomos encerrar esta seção com a citação de Cavassin, pois nosso estudo – cuja base é o texto teatral – estabelece, em todos os seus paralelos, uma referência a esse bem tão necessário, que é a Arte:

Arte é forma de conhecimento, pois envolve a história, a sociedade, a vida. Não está apenas ligada à ideia de prazer estético, contemplação passiva, mas ao contrário, é dinâmica e representa trabalho já que possui forças materiais e produtivas que impulsionam as relações históricas e sociais e levam o homem à compreensão de si mesmo e da sociedade. (CAVASSIN, 2008, p. 49).

2 CONCEPÇÃO, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Diagnosticar nem sempre é fácil ou possível. Fica-se à mercê de uma série de procedimentos e atitudes que podem invalidar a pesquisa. Um questionário, por exemplo, pode conter respostas inverídicas, informações distorcidas ou mesmo nem conter respostas. No entanto, para além da aplicação de um questionário, quando a pesquisa permite utilizá-lo como ponto de partida, outras avaliações alternativas podem ser feitas – como a observação direta sobre os sujeitos participantes – o que contribui bastante para averiguação mais detalhada do perfil daqueles com que se vai trabalhar. Assim, investigando a realidade pertencente ao outro, pode-se pensar, com menos insegurança, em caminhos facilitadores para o alcance de resultados mais positivos.

Este capítulo apresenta os gráficos e a análise dos dois primeiros questionários diagnósticos aplicados¹⁵, os quais serviram para traçarmos um panorama do perfil dos alunos com os quais iríamos mediar a proposta de intervenção pedagógica. Assim, os percentuais das respostas em gráficos e a análise qualitativa preliminar construída a partir das informações fornecidas pelos respondentes foi de singular relevância para detectarmos os pontos mais frágeis ou conflitantes dos atores sociais com quem desenvolveríamos esse trabalho; e, a partir daí, pensarmos numa proposta mais pertinente aos nossos objetivos.

Em seguida, esboçamos a concepção da sequência didática, os delineamentos contextuais e a descrição das etapas que foram desenvolvidas ao longo do processo de intervenção.

2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As análises diagnósticas tiveram a intenção de verificar alguns pontos específicos que são/estão vinculados à prática da leitura. Também tentou detectar aspectos de ordem pessoal, familiar e social que, não sendo o objetivo maior da nossa

¹⁵ Os questionários encontram-se, respectivamente, nos apêndices A e B.

proposta de intervenção, ligam-se a ela de modo secundário e, ao mesmo tempo, específico, pois podiam se relacionar com os diálogos sobre questões raciais que desenvolveríamos ao longo deste trabalho.

Abaixo, fazendo uma leitura dos descritores oficiais da SAEB¹⁶, listamos os aspectos que buscamos perceber com a aplicação do questionário e assim propomos uma intervenção mais pertinente, visando a eficiência dos resultados:

1. Habilidade de decifração dos signos linguísticos;
2. Habilidade de compreensão textual (a compreensão aqui tem o sentido de localização de informações explícitas no texto);
3. Habilidade de interpretação textual (a interpretação é concebida como a habilidade de ler implícitos e fazer associações com outros textos e/ou assuntos relacionados, como conhecimento histórico, biológico, etc);
4. Percepção da prática e do envolvimento com a leitura;
5. Identificação do ambiente social e econômico;
6. Identificação do reconhecimento da própria etnia;
7. Identificação da autovalorização.

Duas etapas nortearam o estudo da atividade diagnóstica: na primeira, utilizamos um questionário pessoal, a partir do qual reconhecemos o perfil socioeconômico e familiar dos alunos envolvidos na pesquisa; na segunda, aplicamos uma atividade de leitura e análise textual, a fim de testarmos o grau de eficiência dos estudantes no que diz respeito à competência leitora.

Para a investigação da habilidade de ler, compreender e interpretar textos com eficácia, utilizamos o texto *Pixaim*, de Cristiane Sobral, cuja história narra a dificuldade de uma mãe em aceitar o cabelo “pixaim” da filha e sua tentativa desesperada de “embranquecê-la”. A importância dessa temática se estabeleceu pelo fato de ter ligação direta com as questões de discriminação e preconceito racial, que seriam discutidas ao longo da intervenção.

A atividade de análise textual foi elaborada com três questões de múltipla escolha e oito discursivas. Esta etapa destinou-se à verificação das habilidades de localizar informações explícitas no texto, inferir respostas e dar opinião a partir do

¹⁶ Para melhores esclarecimentos sobre o PDE/SAEB (Plano de Desenvolvimento da Educação/Secretaria de Educação Básica) consultar: BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 127 p.

escrito e do conhecimento enciclopédico do leitor; somado a isso, foi possível detectar como o estudante se posiciona, diante de questões que exigem dele uma reflexão pessoal e subjetiva, sobre as atitudes alheias ou sobre os discursos hegemônicos que acabam por erigir estereótipos e preconceitos.

Já pressupunhamos que, de maneira geral, a qualidade das argumentações apresentadas a fim de sustentar os pontos de vista assumidos nas respostas dos alunos dependia, em boa medida, da efetivação da leitura integral do texto; para isso, a história deveria despertar algum interesse, a fim de que o estudante desenvolvesse um grau de afetividade com o escrito e não o abandonasse. Do contrário, apesar da garantia da realização da atividade, as respostas poderiam não corresponder à realidade cognitiva e pessoal do pesquisado.

De modo sintético, é possível notar que a atividade aplicada com a finalidade de observar e construir o perfil dos alunos participantes deste projeto de intervenção pedagógica dirigiu-se em três eixos:

1. Reconhecimento de características pessoais (física, psicológica, familiar, econômica, social);
2. Reconhecimento de habilidades cognitivas (nível de leitura e interpretação, domínio de vocabulário, capacidade para ler textos e relacioná-los com conhecimento de áreas afins);
3. Reconhecimento do posicionamento crítico do aluno em relação às formas de discriminação.

As questões relacionadas a cada item acima foram divididas conforme as categorias explanadas na tabela que se segue:

Tabela 3 - Categorias de descritores

CATEGORIA	DESCRITOR
A	Questões pessoais: a percepção de si e/ou de si em relação ao outro.
B	Questões relacionadas à cognição: exigem do aluno habilidades de ler, analisar, inferir e relacionar.
C	Questões críticas: o aluno precisa posicionar-se diante de um fato.

Fonte: RABELO (2017)

Ressaltamos que, por se tratar de uma apreciação subjetiva e qualitativa - mais do que quantitativa - as questões realizadas quase sempre puderam ser observadas sob mais de um viés; assim, a questão de número 4 (Qual a sua cor ou raça/etnia), por exemplo, pôde ser analisada tanto do ponto de vista do descritor 1 (da ordem do pessoal) quanto do descritor 3 (da ordem do posicionamento crítico).

Chamamos ainda a atenção para o fato de a questão 18 (Para você, cabelo “pixaim” é sinônimo de...) ter sido examinada de maneira ampla: as respostas suscitavam de nossa parte uma averiguação do pessoal, do cognitivo e da percepção crítica do discente. Assim, a interseção feita pelo décimo oitavo questionamento indica estarmos mais no campo do qualitativo/subjetivo do que propriamente na esfera daquilo que é determinado, exato, prático e impessoal.

A seguir, apresentamos duas tabelas contendo os pontos de interseções/não interseções de acordo com a classificação das categorias e descritores mostrados acima. As letras A (pessoal), B (cognição) e C (crítica) referem-se às categorias; os números correspondem ao perguntado no questionário; a cor amarela indica que as respostas foram estudadas unicamente a partir do descritor correspondente à mesma linha; a cor verde aponta que a questão foi observada a partir dos descritores correspondentes às mesmas linhas, enquanto os espaços sem pigmentação amarela ou verde indicam que a questão não foi apreciada pelo descritor correspondente à mesma linha.

Tabela 4 - Questões de 1 a 14

DESCRITOR	QUESTÕES													
A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

Fonte: RABELO (2017)

Tabela 5 - Questões de 15 a 27

DESCRITOR	QUESTÕES													
A	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
B	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
C	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	

Fonte: RABELO (2017)

Para a análise de todas as respostas, foram organizados gráficos com o quantitativo das alternativas escolhidas pelos estudantes. Entretanto, a apreciação das questões discursivas necessitou-se amparar em quatro descritores que serviram de parâmetro para a submissão do estudo realizado, a saber:

Tabela 6 - Descritores das respostas discursivas

SIGLA	NOME	DESCRITOR
RS	Resposta Satisfatória	Resposta mais próxima da ideal: o aluno foi capaz de responder ao que se esperava, observando o contexto da história e fazendo relação crítica entre as informações presentes no texto e as que extrapolam a leitura de superfície.
TC	Texto Confuso	Resposta intermediária entre a satisfatória e a insatisfatória: percebe-se que o aluno foi capaz <i>parcialmente</i> de intuir o que deveria responder, mas construiu um discurso sem clareza e com organização sintática confusa.
RI	Resposta Insatisfatória	Resposta bem distante da satisfatória: o aluno não conseguiu alcançar o sentido crítico nem mesmo parcialmente que a questão exigia.
RB	Resposta em Branco	Questão não respondida.

Fonte: RABELO (2017)

Nas páginas que se seguem, encontram-se, respectivamente, os gráficos das respostas sobre o texto *Pixaim*, o questionário aplicado e a apreciação das respostas dadas pelos alunos. Vale informar que o questionário, devido a sua extensão, foi aplicado em dois momentos diferentes: na primeira etapa da aplicação, os alunos responderam questões preponderantemente objetivas e de ordem pessoal e social. Uma semana depois, realizaram a leitura do conto da Cristiane Sobral e deram respostas, em sua maior parte discursivas, referentes à compreensão/interpretação textual e posicionamento pessoal.

Por questões éticas e legais, não divulgaremos o nome da escola; e o nome dos alunos envolvidos na pesquisa sempre será apresentado a partir de uma

abreviatura correspondente ao nome e ao sobrenome, seguido da idade de cada um deles. Ressaltamos, porém, que todos os termos de consentimento, tanto da escola quanto dos pais ou responsáveis, foram apresentados, entregues e autorizados, conforme podem ser conferidos nos anexos.

2.2 APRESENTANDO OS GRÁFICOS COM AS QUESTÕES FEITAS NO PRIMEIRO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Gráfico 1 – 1º questionamento



Fonte: RABELO (2017)

Gráfico 2 - 2º questionamento



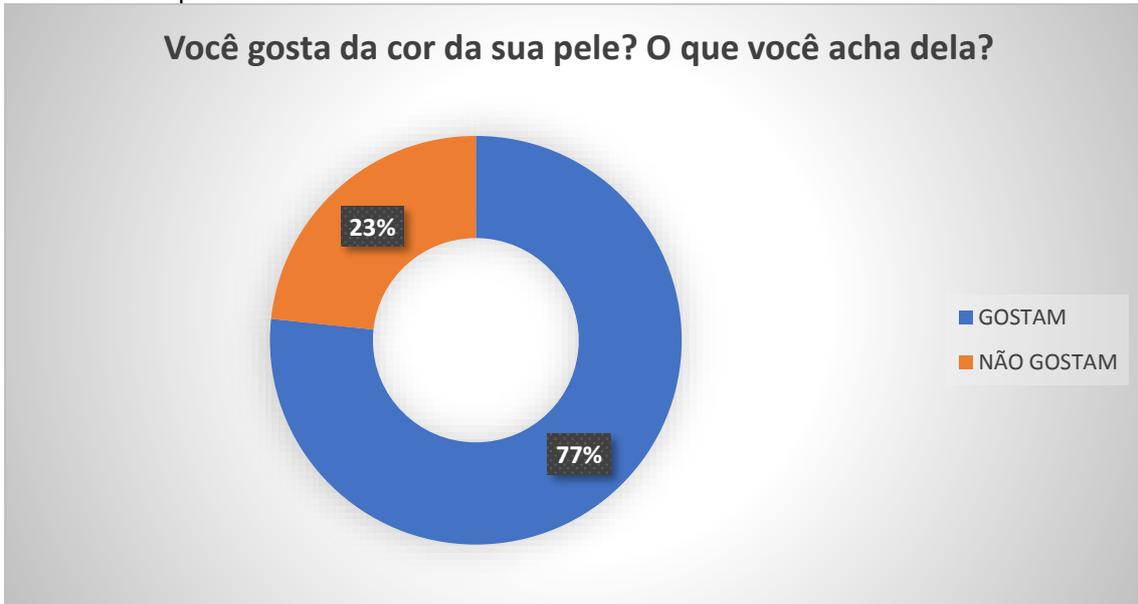
Fonte: RABELO (2017)

Gráfico 3 - 3º questionamento



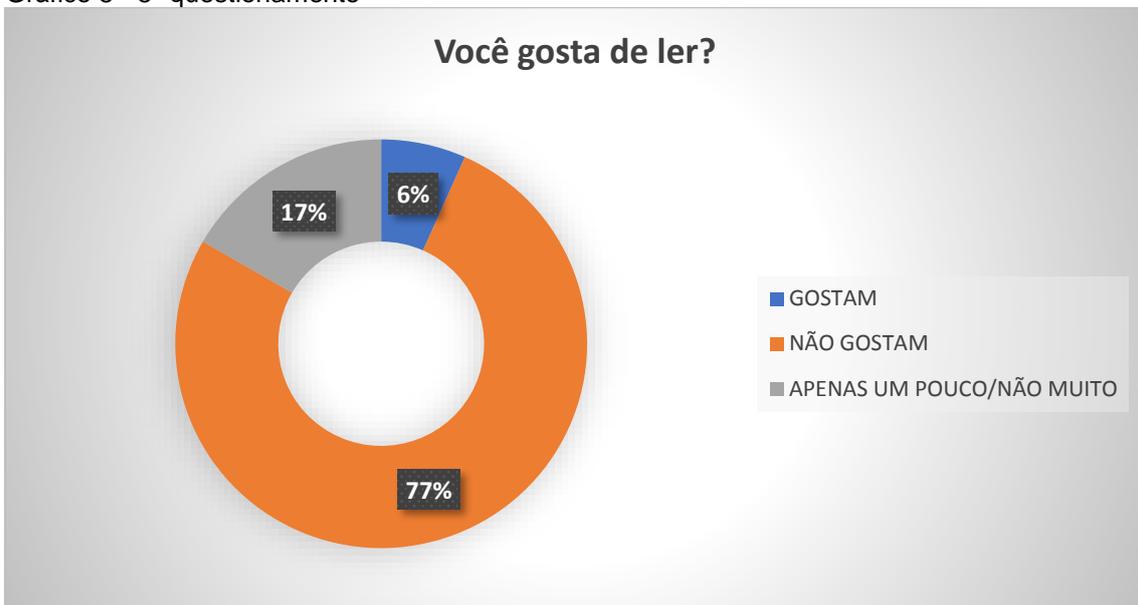
Fonte: RABELO (2017)

Gráfico 4 - 4º questionamento



Fonte: RABELO (2017)

Gráfico 5 - 5º questionamento



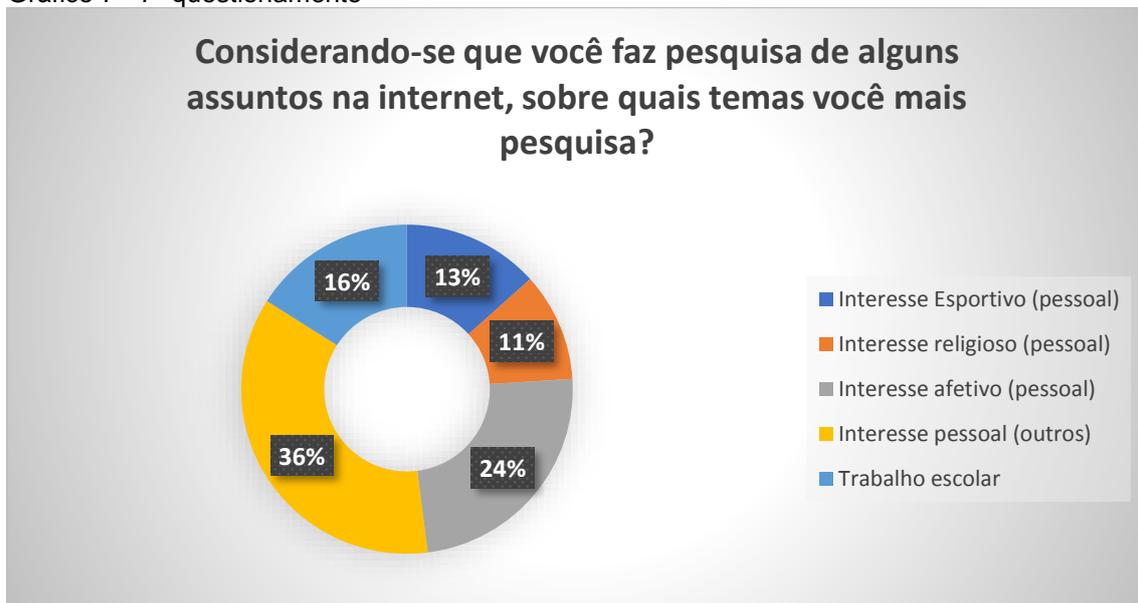
Fonte: RABELO (2017)

Gráfico 6 - 6º questionamento



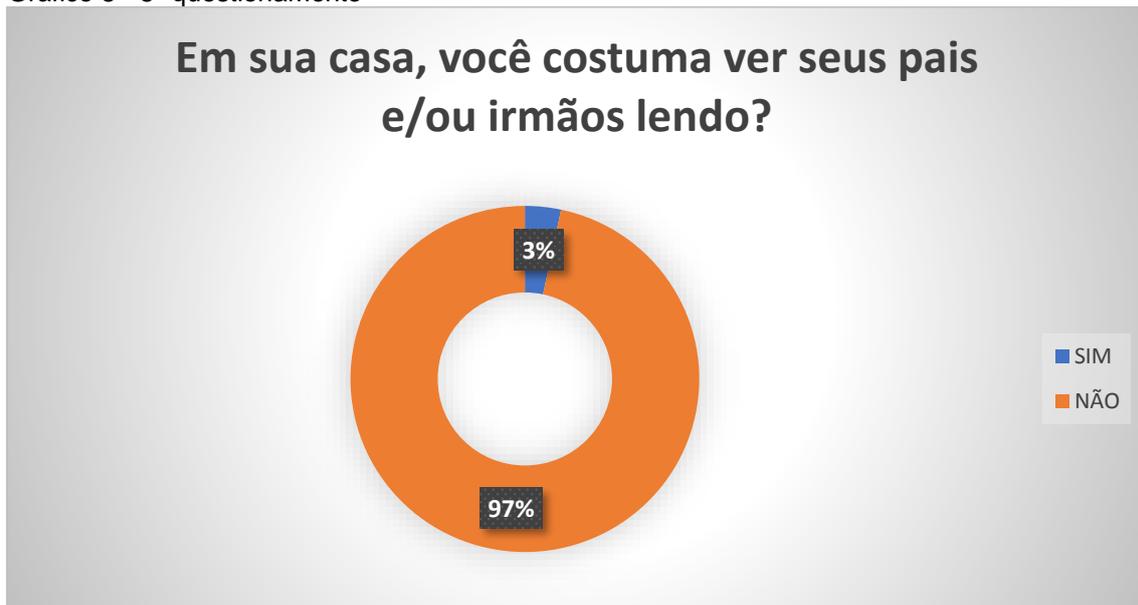
Fonte: RABELO (2017)

Gráfico 7 - 7º questionamento



Fonte: RABELO (2017)

Gráfico 8 - 8º questionamento



Fonte: RABELO (2017)

Gráfico 9 - 9º questionamento

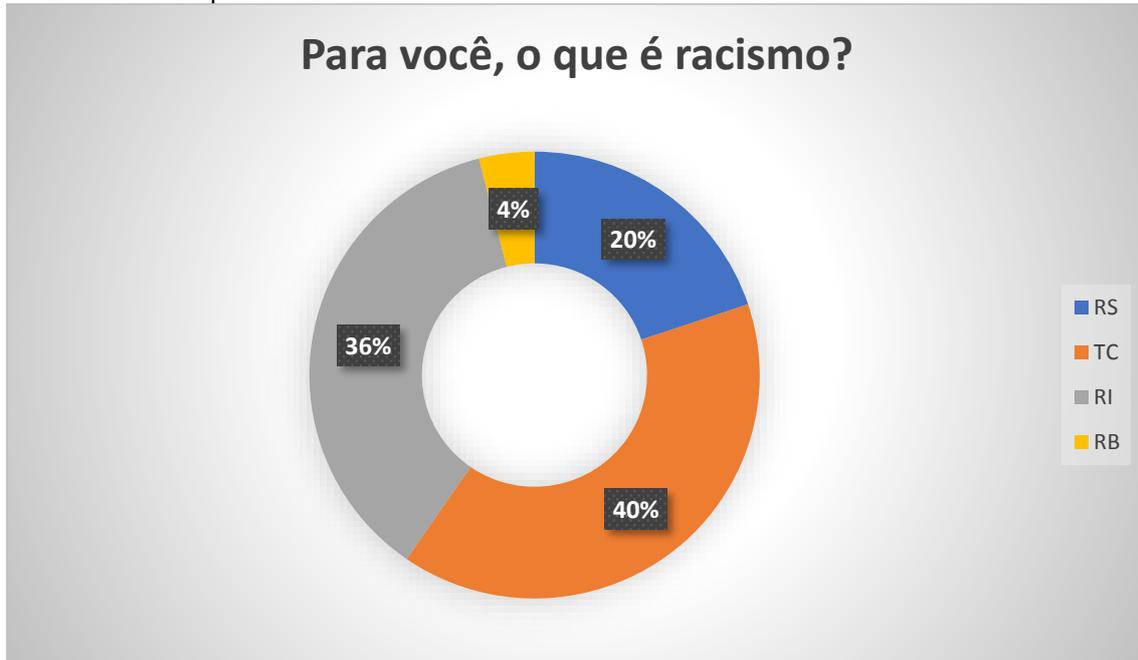


Fonte: RABELO (2017)

10º questionamento¹⁷.

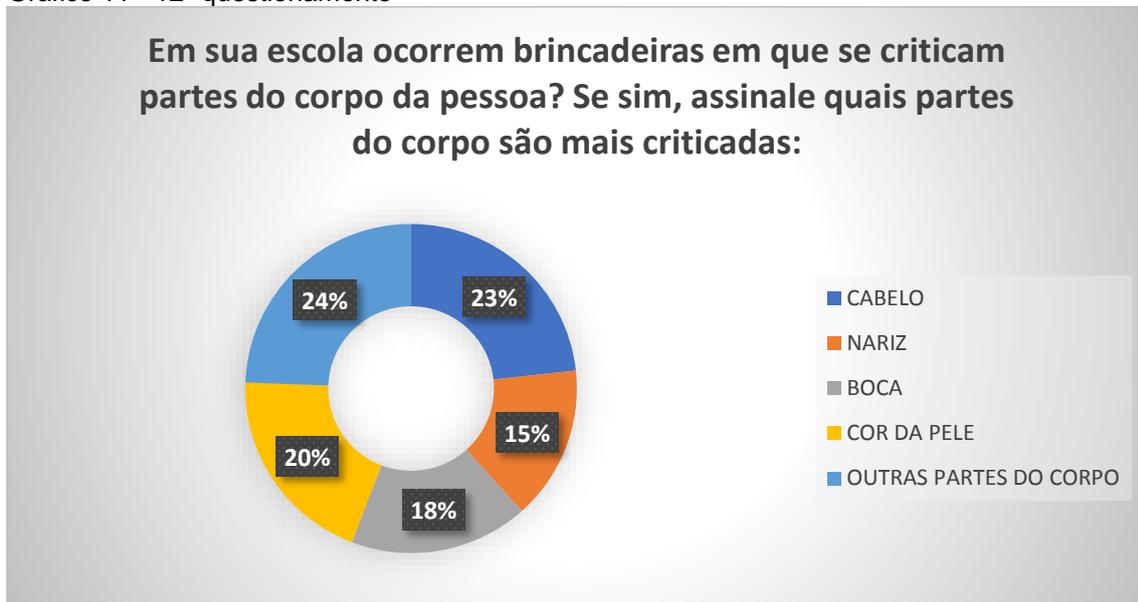
¹⁷ A questão 10, por ter proporcionado respostas muito distintas e algumas vezes incoerentes - tanto no que diz respeito ao quantitativo quanto ao qualitativo -, para efeito de apreciação real do que foi dito só poderia ser apresentada a partir de uma tabela em que todos os detalhes pudessem ser fornecidos. Dessa maneira, julgamos melhor apresentá-la no apêndice C deste trabalho.

Gráfico 10 - 11º questionamento



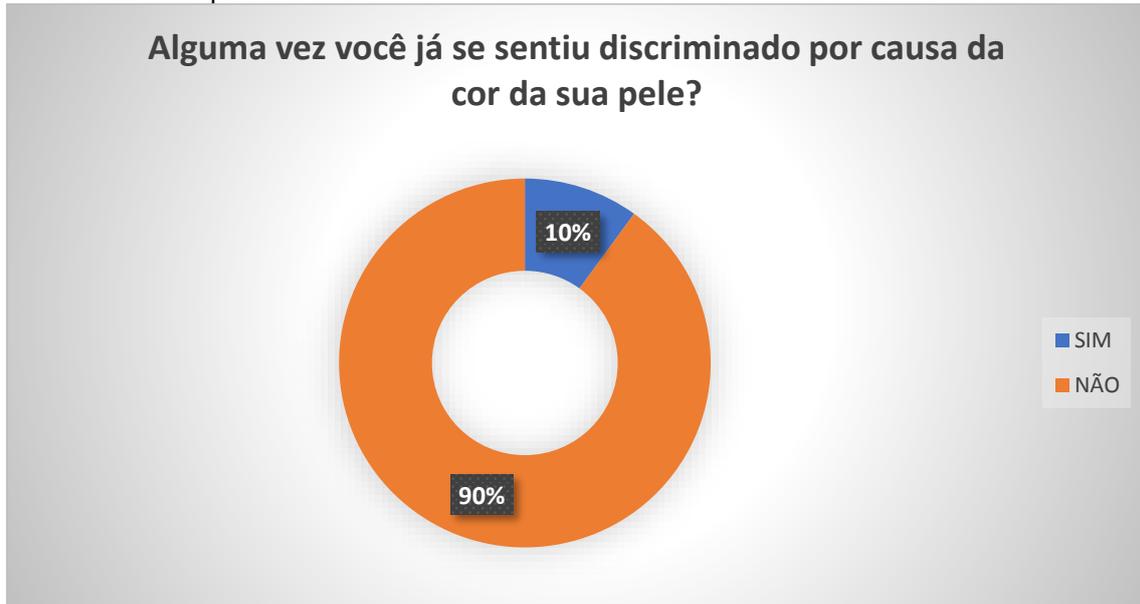
Fonte: RABELO (2017)

Gráfico 11 - 12º questionamento



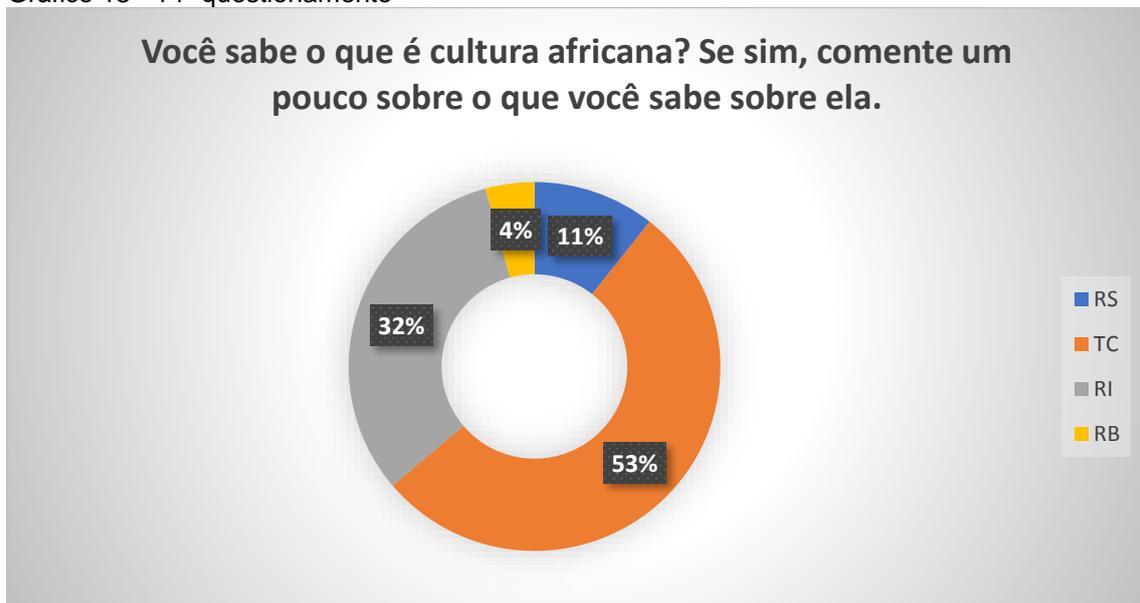
Fonte: RABELO (2017)

Gráfico 12 - 13º questionamento



Fonte: RABELO (2017)

Gráfico 13 - 14º questionamento



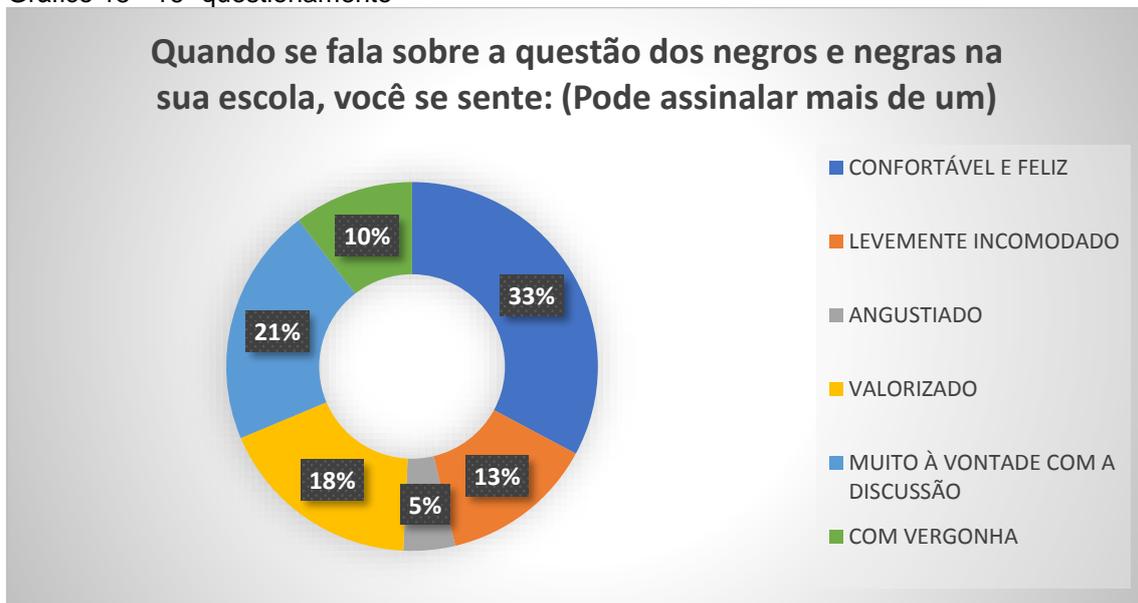
Fonte: RABELO (2017)

Gráfico 14 - 15º questionamento



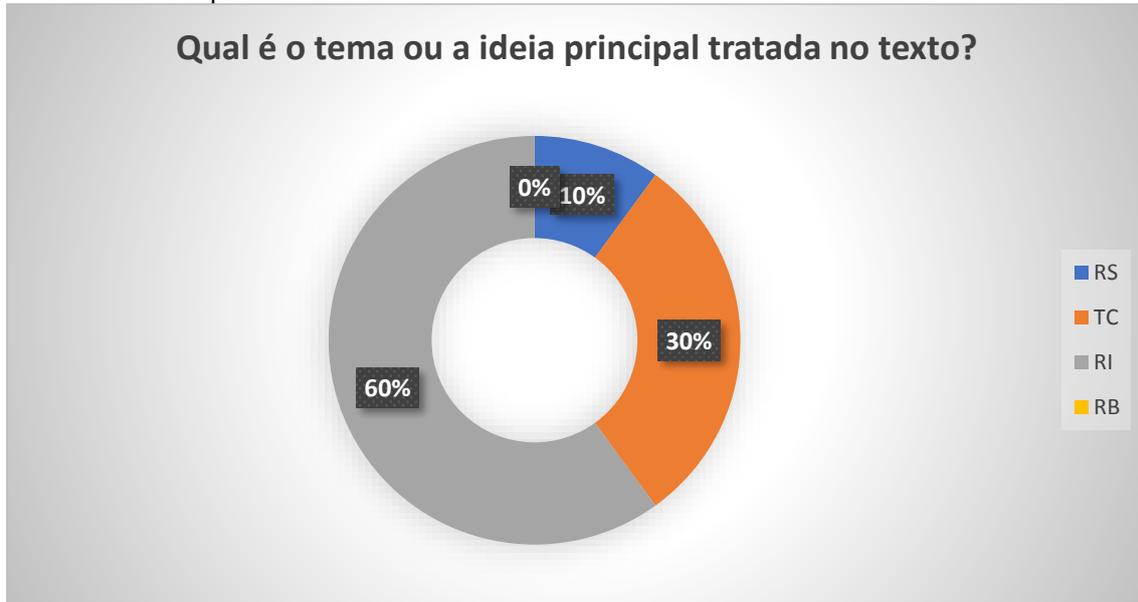
Fonte: RABELO (2017)

Gráfico 15 - 16º questionamento



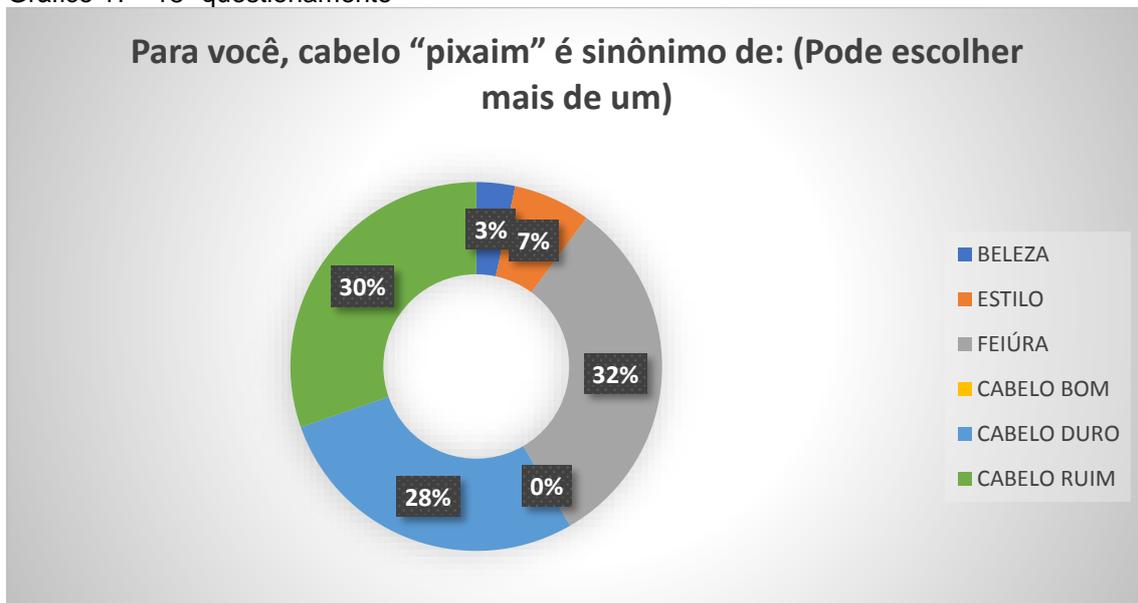
Fonte: RABELO (2017)

Gráfico 16 - 17º questionamento



Fonte: RABELO (2017)

Gráfico 17 - 18º questionamento



Fonte: RABELO (2017)

Gráfico 18 - 19ª questionamento



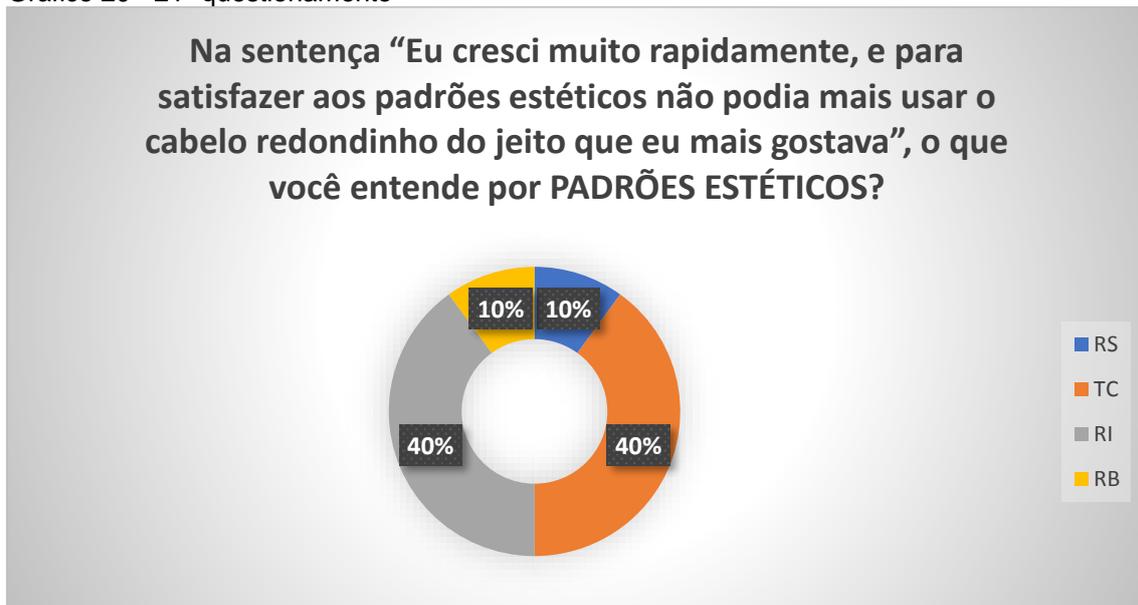
Fonte: RABELO (2017)

Gráfico 19 - 20º questionamento



Fonte: RABELO (2017)

Gráfico 20 - 21º questionamento



Fonte: RABELO (2017)

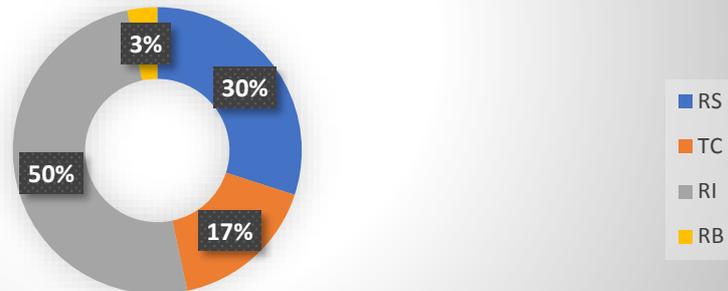
Gráfico 21 - 22º questionamento



Fonte: RABELO (2017)

Gráfico 22 - 23º questionamento

"Eu chorava porque achava que o meu cabelo nunca voltaria ao normal, e minha mãe ficou brava porque *eu estava parecendo comigo*, de um jeito nunca visto! Quando é que a personagem não estaria sendo ela mesma? Por quê?

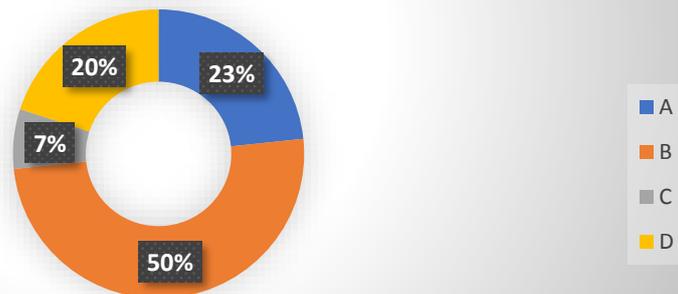


Fonte: RABELO (2017)

Gráfico 23 - 24º questionamento

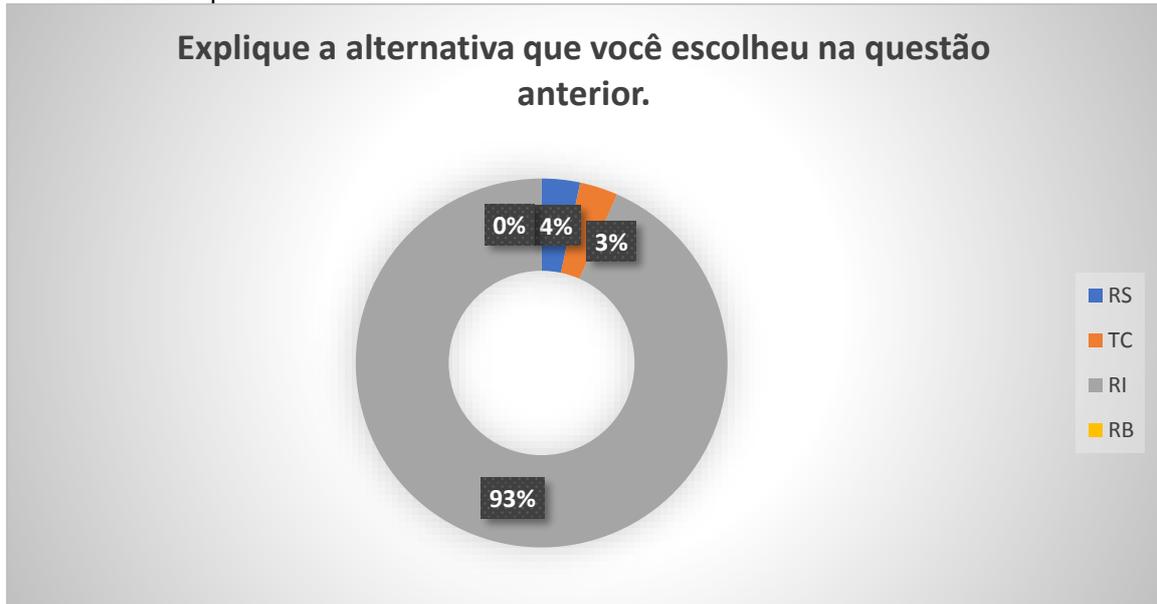
No fragmento "Lamentava o fato de que *eu não era tão escurinha, mas tinha um bombrilzinho!*" pode-se dizer que a parte destacada mantém estreita ligação com:

- (A) Os índios do Brasil
- (B) O fato de o cabelo dela não ser nem uma coisa nem outra
- (C) A formação



Fonte: RABELO (2017)

Gráfico 24 - 25º questionamento



Fonte: RABELO (2017)

Gráfico 25 - 26º questionamento



Fonte: RABELO (2017)

Gráfico 26 - 27º questionamento¹⁸

Fonte: RABELO (2017)

2.3 ANALISANDO OS DADOS

Esta seção dedica-se a traçar um panorama dos dados quantitativos apresentados nos gráficos e, concomitante a isso, fazer relações de caráter apreciativo, a partir de hipóteses e comparações pertinentes às amostras avaliadas.

Como nos informa o primeiro questionário aplicado¹⁹, o nono ano A da escola municipal do Bairro de São Cristóvão, cidade de Salvador-Bahia, na qual eu atuo como professor efetivo de Língua Portuguesa, é composto por 16 meninos e 14 meninas, com idade entre 14 e 17 anos de idade.

A definição de raça ou cor da pele/etnia compreendida por eles – durante a aplicação do primeiro questionário - varia, numa ordem decrescente, em ser morenos (37%), negros (36%), pardos (17%), índios (7%) e brancos (3%). Observa-se que

¹⁸ Para o questionamento apresentado, foram dadas as seguintes opções de escolha: a) Alisar os cabelos para que as pessoas a tratassem de maneira mais humana; b) Alisar os cabelos para que sua mãe ficasse feliz e ela pudesse brincar com as amigas sem ser vítima de preconceito; c) Manter seu cabelo do jeito que ele era, ainda que as pessoas a tratassem mal ou fizessem discriminação com ela; d) Pedir desculpas à mãe e às amigas por ter o cabelo “pixaim”, pois isso faria todo mundo feliz e ela poderia ficar em paz com a mãe, com as amigas e consigo mesma.

¹⁹ Outro questionário necessitou ser aplicado depois da conclusão da proposta de intervenção a fim de servir de parâmetro para compararmos as respostas dadas antes com aquelas informadas depois; no entanto, só repetimos as perguntas quando se fizeram mesmo necessárias, assim como precisamos inserir outras pela primeira vez. Esse segundo questionário pode ser apreciado no apêndice B.

estes últimos representam a menor parcela do público estudado e que os afrodescendentes – se considerarmos as categorias moreno, negro e pardo – somam 90%. Na nossa avaliação pessoal e subjetiva, não reconhecemos, nessa turma, pessoas com características indígenas, porém, maior do que o número de brancos, são os autodeclarados índios.

Perguntados se gostam da cor de suas peles, 77% afirmaram sim e 23%, não; os que positivaram as respostas, justificaram explicações do tipo “acho legal”, “Deus me fez assim”, “ninguém é superior a ninguém”, “acho que ela é boa como todas as outras”, “eu me amo como eu sou”, etc.; já entre aqueles que negaram as respostas, houve quem dissesse não gostar da própria cor porque queria ser loiro, porque queria ser índio, porque sofria preconceito, porque a pele é feia e manchada, etc.

A respeito do prazer de ler, 77% dos alunos assumiram não gostar, contra 6% que disseram sim, e 17% se situaram no “gosto apenas um pouco”. Contudo, a partir das justificativas dadas, reconhecemos que eles não levaram em consideração a leitura feita (quando feita) de modo silencioso e solitário em casa, pois, hegemonicamente, esses estudantes associam a prática da leitura a uma atividade escolar realizada coletivamente: quase todos destacaram que não gostam de ler *porque os colegas ficam rindo da minha cara*. Ou seja: se lessem a sós em casa e passassem pela experiência desse ato tantas vezes solitário, possivelmente aumentaria a quantidade dos que diriam ser a leitura uma atividade prazerosa, como de fato o é – sem que se deem conta disso - quando o entendimento de leitura é estendido (como deve ser) à prática de ler e responder mensagens em aplicativos de celular ou nas redes sociais: 93% assumiram realizar cotidianamente tal tarefa, enquanto apenas 7% negaram a prática pelo fato de não possuírem o aparelho ou não ter acesso à internet.

Verificamos aqui a relação entre ler e escrever pela existência da motivação que está condicionada ao objetivo pessoal e, claro, ao uso das novas tecnologias. Isso também pode ser percebido com a análise da questão 07, a qual nos diz quais são os assuntos mais pesquisados por esses estudantes através da rede de comunicação mundial: religião (11%), esporte (13%), realização de trabalho escolar (16%), amor e sexualidade (24%) e curiosidade e satisfação pessoal (36%). Se pensarmos que as categorias *amor*, *sexualidade* e *esporte* podem ser inseridas na categoria *curiosidade e satisfação pessoal*, teríamos a soma de 71% de pessoas que praticam a leitura para

extrair informações de interesse pessoal, ou seja, a inclinação se dá muito mais pela vontade natural do que pela *vontade imposta*. Leiamos o relato de um dos pesquisados: *pesquisa sobre 'hormonização' e mudança de sexo porque tenho vontade de mudar de sexo*²⁰. E outro que fez a seguinte afirmação²¹: *eu nunca baixei livro na internet, mas eu baixei um aplicativo ótimo de livros e aí baixei Puta Profissional, A Dama e o Vagabundo, A Traficada, etc., e li*. A maioria dos meninos citaram ler para se manterem informados a respeito do futebol. Como se pode perceber, o ato da leitura é visto, no que se refere a esses jovens, como uma atitude normalmente associada ao interesse e objetivo particulares.

Assumidamente, não faz parte da realidade cultural desses estudantes a visão de ter em casa um pai, uma mãe, um tio, uma tia, uma irmã, um irmão, etc., posicionado(a) no sofá, na cama ou em qualquer outro móvel fazendo a leitura de um livro: 97% dos que responderam ao questionário informou NUNCA ter visto em casa a imagem de um familiar com um jornal ou um livro na mão. Daí refletirmos que o contexto educacional do qual estamos falando é de uma realidade cujos adolescentes não cresceram em contato com outros leitores, especialmente mães e pais, o que significa que eles trazem uma historicidade de leituras extraescolares muito abaixo do que desejaríamos.

Em relação ao teatro, 90% dos alunos afirmaram nunca ter ido a um, contra apenas 10% que disseram terem tido a chance de assistirem a uma encenação uma vez na infância por ocasião do contato com a igreja que frequentam/frequentavam, mas que não se lembravam do nome da peça *porque isso já faz muito tempo...*²²

O distanciamento desses alunos em relação ao teatro e à leitura por ora simulam distanciamentos culturais, em que o ambiente social, somado ao baixo poder aquisitivo, tendem a excluir o estudante do acesso a objetos culturais e confirmá-los numa realidade educacional desvinculada das mesmas práticas ou, quando realizadas, concretizadas superficialmente.

O mapeamento da décima tabela traça um panorama de como os discentes, levados a refletir sobre o outro, reconhecem o seu próximo enquanto cor/raça/etnia. Esse questionamento teve o propósito de cruzar as autodeclarações (item 3) em relação à percepção do seu alheio (item 10). Enquanto o item 3 foi construído de modo

²⁰ Depoimento de R., 17 anos.

²¹ Depoimento de P., 15 anos.

²² Mais de um entrevistado fez essa mesma declaração.

a deixar o(a) entrevistado(a) livre para se autodeclarar como bem desejasse, no item 10, foram deixadas seis opções de escolha (negros, pardos, brancos, indígenas, amarelos e outros); observe-se que a categoria “moreno” não foi incluída aqui, no entanto foi a mais escolhida no espaço da questão aberta para indicar o reconhecimento da própria etnia. Talvez por esse motivo, houve um aumento na marcação da categoria “outros”²³, compreendido por nós como uma diluição das categorias “negro” e “pardo”, pois estas se mantiveram, apesar de algumas variações, com certa regularidade.

Ninguém se declarou amarelo, mas houve quem reconhecesse no outro o ser amarelo. Reconhecer o outro enquanto branco foi mais problemático: houve quem reconhecesse apenas 1 branco na sala de aula, assim como houve quem reconhecesse 6, sem falar nas variações 2, 3, 4 e 5. Em sentido inverso, a categoria negro teve sua quantidade diminuída, havendo, inclusive, quem considerasse inexistir negros na turma em questão.

A categoria “moreno”, que não fora – intencionalmente - dada como opção de escolha na tabela da questão 10, apareceu com destacada proporção no que se refere à cor da pele ou da raça. E este foi um movimento voluntário e natural dos alunos que, posta a questão em aberto, declararam por si as suas identidades étnicas. Algo a se pensar: o moreno pode ser aceito ou compreendido como uma categoria etnológica do intermediário negro-branco ou a eles deveria ser sugerida a escolha do reconhecer-se apenas branco, apenas negro ou apenas índio? Retomaremos esse debate um pouco mais à frente.

O que se evidencia com o estudo desse panorama é que a classificação das categorias negro, pardo, branco, moreno, índio, amarelo e outros apresenta-se problemática se desejarmos restringi-las às três etnias formadoras do povo brasileiro. Existe um leque de variedades de reconhecimento, de aceitação e de preferência da própria identidade, no que entram em jogo questões de ordem política, social, familiar, cultural, histórica e pessoal. Precisamos ponderar também que estamos falando de adolescentes, para quem a percepção de si e do outro está em processo; necessitam, muitas vezes, entrar em contato com as temáticas que dizem respeito ao seu universo particular para que amplos diálogos, apoiados em leituras pertinentes, possibilitem a

²³ Ver a tabela apresentada no apêndice C, conforme justificado anteriormente.

eles confrontar ideias, descortinar modos enraizados de pensar e desconstruir paradigmas.

O racismo, apesar de muito falado nas escolas, ainda é um conceito complexo para esses estudantes. É o que demonstra a questão 11, em que 76% das respostas ou foram confusas ou insatisfatórias: se, por um lado, eles demonstram dificuldade na organização das ideias, por outro parecem conhecer apenas superficialmente a respeito do assunto. 4% não deram respostas ao perguntado e 20% delas foram consideradas satisfatórias.

As questões 12 e 13 apontam para uma incoerência: questionados se em sua escola ocorrem brincadeiras em que se criticam partes do corpo do outro, positivaram os dados: 15% em relação ao nariz, 18% em relação à boca, 20% em relação à cor da pele e 23% das brincadeiras relacionam-se ao cabelo. No entanto, quando perguntados se já se sentiram discriminados, 90% afirmaram que não; ou seja, caso tenham sofrido, na escola, críticas ou brincadeiras pejorativas por causa das suas características físicas, não conseguem associar isso a um comportamento discriminatório. Ou, então, conseguem, mas têm dificuldade em assumir o preconceito experienciado. E se, numa visão ampla, consideram positivo o modo como uns se relacionam com os outros, ficando as brincadeiras compreendidas como divertimento espontâneo - espécie de entretenimento naturalizado culturalmente - estão desatentos quanto aos discursos que dissimulam microformas de hostilidades.

Sobre saber o que seja cultura africana (conteúdo da questão 14), apenas 11% das respostas foram satisfatórias: as outras frações representam não saber, saber pouco ou saber/intuir, mas não conseguir expressar. Respostas confusas ou insatisfatórias - alcance parcial do sentido ou construção incongruente - somaram 85%, enquanto 4% não responderam.

Chama atenção o fato de, na questão seguinte, o grande quantitativo definir cultura africana enquanto escravidão (38%), culinária (27%), racismo (22%), e candomblé (13%). Resta-lhes perceberem se racismo e escravidão são categorias da cultura africana ou categorias da cultura europeia. Curiosamente, ninguém assinalou a Literatura Africana como um dado cultural.

O 16º questionamento teve a intenção de verificar se o tema do negro tratado na sala de aula favorece a autoestima do aluno ou a desfavorece. De modo geral, o que se pôde notar é que há muito mais de positivo do que de negativo. Apesar de 5% dos alunos afirmarem sentir angústia, 10% vergonha e 13% levemente incomodados

quando o assunto durante as aulas se refere à temática das questões raciais, todo o restante se sente valorizado (18%), muito à vontade com as discussões (21%) ou confortável e feliz (33%), totalizando 72% de efeitos benéficos.

Sobre o aluno identificar e responder com clareza a respeito do assunto central em torno do qual gira a história, 60% das respostas foram consideradas insatisfatórias e 30%, confusas; somados, esse percentual totaliza 90%, o que demonstra a dificuldade que esses estudantes possuem de reconhecer a ideia principal de um texto, ainda que essa ideia seja/esteja bem explícita, como é o caso do texto em questão.

O 18º questionamento, tratado no texto como marca de personalidade e beleza da personagem central – o seu cabelo “pixaim” – foi visto pelos alunos, em ordem decrescente, como sinônimo de “feiura” (32%), “cabelo ruim” (30%), “cabelo duro” (28%), em oposição às categorias de estilo (apenas 7%), beleza (apenas 3%) e “cabelo bom” (0%). Isto demonstra uma crise da informação ou da concepção de beleza que precisa ser contestada na escola, principalmente com os alunos do sexo masculino – reduto em que a desvalorização deste aspecto mais efetivamente se acentuou. A grande distância entre a percepção de FEIURA versus BELEZA é indicador do fortalecimento da opinião que compreende a beleza enquanto as características projetadas pelo discurso hegemônico, para quem o cabelo “liso” seria o padrão.

O relacionamento entre mãe e filha no texto da Cristiane Sobral é visivelmente marcado pelo conflito que se estabelece entre duas opiniões distintas: a da mãe, que insiste em disfarçar os cabelos crespos da filha com a aplicação de produtos e técnicas de alisamento; e a da filha que, feliz em ser como é, luta por afirmar-se, objetando-se às atitudes de sua mãe. Contudo, perguntados sobre como se dá essa relação, somente 27% das respostas foram avaliadas como atendendo ao que se esperava, enquanto a soma das respostas imprecisas (insatisfatórias e confusas) somaram-se 73%.

Não foi diferente com o que se deu no quesito seguinte, em que a expressão “sem perspectiva”, no âmbito do contexto no qual foi colocada para reflexão, rendeu 33% de respostas confusas e 44% de insatisfatórias, contra 18% de respostas que atenderam bem ao proposto. Vale lembrar que a resposta insatisfatória é a que mais se distancia da satisfatória, sendo intermediário entre elas o texto confuso (quando o aluno demonstra ter compreendido parcialmente o que foi perguntado, mas acaba

atropelando as ideias e criando um discurso compreensível mais pela intuição de quem lê do que propriamente pela fundamentação e articulação das construções sintagmáticas feitas pelo entrevistado).

Apenas 10% dos alunos foram eficazes em dizer, respondendo ao item 21, o que seja “padrão estético de beleza”. Neste aspecto, os discentes deveriam relacionar as informações trazidas pela história, contextualizando-a com o conhecimento de mundo, em que a moda e as mídias, em boa medida, impõem padrões que passam a ser considerados como o ideal de beleza a ser alcançado. As outras respostas confluíram-se num emaranhado confuso da informação incoerente ou superficial (40%) e também 40% de argumentações insatisfatórias, obtendo-se, ainda, como saldo remanescente, 10% de respostas em branco.

A 22ª questão, em que o milagre havia sido operacionalizado com a chegada da chuva, que devolveu ao cabelo da protagonista sua beleza natural, gerou 3% de respostas em branco, 27% de satisfatórias, 30% de insatisfatórias e 40% de confusas. Essas duas últimas somam 70% de respostas incongruentes e/ou inválidas. Neste íterim, foi possível detectar o baixo poder de inferência dos sujeitos leitores, pois essa informação podia ser tranquilamente verificada ao longo do texto.

Na 23ª questão, obtivemos 3% de respostas em branco, 17% de confusas, 30% de respostas adequadas e 50% de insatisfatórias, para um questionamento que solicitava do entrevistado a percepção de que, para a personagem principal parecer-se consigo mesma, bastaria ser dada a ela a liberdade de amar seu cabelo do jeito que ele era e de usá-lo conforme desejava. Mais uma vez, o total de 67% de respostas não satisfatórias/sem clareza ultrapassa o dobro do seu contrário.

Um dos pontos mais curiosos do questionário, a nosso ver, deu-se mediante a aplicação do questionamento 24, em que, para respondê-lo, o aluno necessitaria ativar o seu conhecimento histórico a respeito da formação do povo brasileiro. Conhecimento prévio mais habilidade de inferência dariam ao sujeito leitor a competência de identificar que, não sendo a protagonista tão *escurinha* mas possuir um *bombrilzinho*, induz ao raciocínio de que no Brasil as relações de miscigenação constituíram-se pela mistura de negros, brancos e índios, base da nossa formação. Uma fração curiosa: 93% dos discentes assinalaram as proposições que não sustentam essa ideia, o que é altamente preocupante do ponto de vista i) da rasa compreensão leitora, ii) do escasso conhecimento histórico referente às nossas origens indígena, europeia e africana, iii) da baixa capacidade de inferência,

contextualização e crítica e iv) da dificuldade linguístico-semântica de compreender sentidos ditos de outra forma. Apenas 7% optou pela alternativa C, a qual adotamos como melhor escolha.

Como consequência desse fato, as respostas do 25º quesito acabaram invalidadas porque, para responder bem a essa última, eles necessitavam ter optado pela alternativa C da questão anterior: 93% de justificativas insatisfatórias, contra 4% de satisfatórias e 3% de confusas.

A verificação que testava o poder de inferência e de contextualização das ideias tratadas na história em associação ao poder de criticidade do estudante também pôde ser avaliada com os resultados da questão 26: refletir sobre o fato de a protagonista afirmar “minha mãe queria me embranquecer” levou 53% dos sujeitos-leitores a darem uma explicação confusa e 30% responderem insatisfatoriamente. 17% é o saldo das respostas plausíveis e coerentes.

O último quesito, elaborado sob a forma de múltipla escolha, exigiu dos alunos uma visão crítica da moral da história: perceber que o maior desejo da protagonista era assumir – sem disfarces – os cabelos encaracolados que tinha: só assim poderia se sentir inteira e feliz. A melhor opção era a alternativa C, no que 40% dos alunos pontuaram-na, contra 10% das escolhas em A, 23%, em B e 27%, em D, totalizando 60% de pontuações que não condizem com o contexto da história.

As escolhas das assertivas A, B e D pode nos conduzir a conjecturar, pelo menos, três hipóteses: 1: o aluno consegue decodificar o texto, mas não o compreende; 2: o aluno alcança uma compreensão superficial do texto e por isso, não consegue aprofundar as reflexões; ou 3: numa interpretação distorcida, o aluno julga que comportar-se de acordo como o outro deseja é o modo mais viável de evitar conflitos e de ser aceito pela sociedade.

Por se tratar de uma informação explícita e recorrente na narrativa – o fato de a filha reagir e não aceitar que desfizessem os cachos dos seus cabelos – parece-nos mais coerente pensar que a maioria dos alunos avaliados intuíram, especialmente pelo que também responderam nas questões 4, 12 e 18, que a atitude da mãe era sempre a mais acertada das escolhas, pois sua luta era motivada em prol de deixar a filha *mais bonita* e, portanto, mais aceita pela sociedade. Sendo assim, esses estudantes estariam no campo dos conflitos das identidades, da repressão dos anseios e das injustiças de ordem moral, pois concordar com as decisões da mãe da

protagonista corresponderia a uma ação inconsciente no sentido da negação das diferenças e daquilo que é tido como inferior.

De importância salutar é divulgar, antes do fim deste capítulo que, após as etapas de aplicação dos dois questionários, necessitamos fazer-lhes mais uma pergunta que nos pareceu imprescindível: se os pais liam para eles quando eram crianças, se ainda leem ou se já vivenciaram em casa algum momento de leitura coletiva. Dos 30 alunos, 09 afirmaram que sim, seus pais liam quando ainda eram bem pequenos; para os 21 restantes, seus pais nunca leram, e nenhum deles participou de um instante de leitura coletiva entre familiares.

Esse questionamento se mostrou importante porque contribuiu para ampliar e reforçar nosso campo de visão sobre aspectos que extrapolam a sala de aula. Uma intervenção pedagógica com vistas à melhoria da prática de leitura não pode deixar de levar em consideração fatores familiares e sociais, que certamente impactam na relação sujeito-livro. Assim, confirmamos que esses alunos vêm de uma base familiar cuja intimidade com a leitura é rarefeita: são pais que, por algum fator que não cabe aqui investigar, não mantiveram nem mantêm com seus filhos um diálogo estabelecido através da prática de contar histórias, de ler histórias, de visitar bibliotecas ou livrarias e apreciar o objeto livro. E para a formação do leitor literário é preciso a existência de um percurso, um relacionamento com a palavra, que se inicia desde as narrativas orais quando, ainda sem saber ler e precedendo a escola, ouvimos alguém nos contar lendas, fábulas, contos de mistério e terror, etc.; a supressão desse universo ou sua redução pode gerar indivíduos sem familiaridade com o objeto livro e para quem esse objeto é detentor de informações não democráticas, isto é, possui um conhecimento que só poucos podem ter acesso (PETIT, 2009, 2013).

Essa análise, breve e sucinta, aponta para as dificuldades que a maioria dos alunos do nono ano A da escola municipal em questão tem em localizar informações explícitas no texto, bem como o parco poder de inferir e relacionar argumentos para compor um pensamento coeso e coerente. Também ficou notória a falta de habilidade para dominar textos mais extensos e, atentando para os detalhes ao longo da narrativa, construir uma ideia, ainda que superficial, da personalidade dos personagens e associarem isso aos seus modos de agir. Assim, notamos pouco a competência para contextualizarem a história, ativarem o conhecimento enciclopédico e construir um julgamento substancial e revelador das impressões que a narrativa

ventilou; dessa maneira, posicionar-se criticamente a respeito dos fatos é degrau ainda a ser alcançado.

O mapa sociocultural demonstra a tendência em assimilar a cultura branca como padrão a ser seguido: um exemplo específico e extremo dessa atitude pode ser vislumbrado no depoimento de um aluno (negro, em nossa avaliação) que se autodeclarou branco e ainda acrescentou: *eu queria ser loiro dos olhos azuis; na Itália é assim, minha tia mora lá*. E também pela tentativa de *embranquecimento* quando, em vez de se declararem negros ou pretos, preferiram as alternativas “moreno claro”, “moreno”, “pardo” ou “índio”, bem como 27% terem assumido não gostar da cor da própria pele *porque é manchada* (na justificativa de um deles).

Obviamente, sabe-se que ser negro e se assumir como tal, especialmente na adolescência e num país excludente como o Brasil, exige dos sujeitos uma consciência de si e uma compreensão política e histórica do mundo que tantas vezes lhes falta. Daí a necessidade de uma mediação pedagógica que possibilite diálogos sobre questões raciais a fim de questionar as estruturas de poder montadas de modo sempre a restringir o negro ou desprestigiá-lo socialmente.

Dessa maneira, a escolha das leituras a serem realizadas deveria ser fundamentada objetivando esse duplo aspecto: aproximar o aluno do texto literário e contribuir para a construção da sua cidadania.

2.4 CONSIDERAÇÕES CONTEXTUAIS PARA O PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para o alcance mais satisfatório de uma meta é necessário um planejamento que não seja indiferente às condições nas quais se pretende desenvolver o trabalho de pesquisa ou de intervenção. Dessa maneira, planejar requer compreender os sujeitos e o espaço de atuação. Daí a necessidade de um diagnóstico em que se percebam as fragilidades e/ou os pontos mais conflitantes, especialmente quando se está no âmbito das relações intersubjetivas, psíquicas, cognitivas, afetivas, etc., a fim de pensar caminhos para resultados mais positivos.

No caso de um trabalho pedagógico elaborado com a intencionalidade de intervir e, na medida do possível, reverter uma situação-entrave, não se pode

desconsiderar aspectos físicos, psicológicos, morais e culturais, pois, no âmbito educacional, tantas vezes eles impactam diretamente na aprendizagem, na sociabilidade e no progresso pessoal dos educandos.

Contextualizar, nessa perspectiva, é considerar exterioridades e interioridades, pois, ainda que não seja possível, por exemplo, intervir em situações que ultrapassam os muros da escola – como as familiares e econômicas – saber que elas existem e considerá-las facilita a concepção, a projeção e o entendimento dos resultados.

2.4.1 Compreendendo o embrião do problema

Nenhum aprendiz se torna leitor maduro lendo um único livro. Aqui, quantidade pode significar qualidade, porque se assemelha à vida: quanto mais vivemos experiências, mais acumulamos saberes, mais dialogamos com as subjetividades e desenvolvemos competência para lidar com os problemas, reconhecendo-os como fatos que não nos são estranhos. A leitura tem, dentre várias, a função de nos tornar experientes a partir das experiências do outro: “transformando informações em conhecimento (a destilação fundamentada da experiência) é possível conhecer, compreender e enriquecer o futuro. Com isso podemos alcançar a merecida maioria. (FISCHER, 2006, p. 279).

A *merecida maioria* referida por Fischer diz respeito à emancipação do pensamento, quando, adquiridas as habilidades de ler, compreender, inferir, interpretar e fazer relações, o leitor ganha competência para se posicionar frente ao lido e, dialogando com os discursos estabelecidos, comunicar o seu próprio discurso.

No entanto, o autor chama a atenção para o excesso de conhecimento disponível na atualidade. Para ele, no contexto da riqueza de informações, leitores imaturos priorizam “a verborragia em detrimento da sabedoria” (*idem*). Já declaramos, em capítulo anterior, concordar com o fato de que os jovens de hoje leem mais do que os de antigamente, especialmente porque, transformando-se o mundo, transformam-se as pessoas, e as novas tecnologias, por serem bastante interativas, ampliaram o contato com a leitura e a escrita.

Todavia, concordamos com a ideia de que essa leitura quase sempre é feita no nível da superfície. Se os aplicativos de conversação informal propiciam comunicação

rápida, vasta e instantânea, parece ser verdade que essa fluidez acaba por não possibilitar – salvo algumas exceções – contato com textos de qualidade mais apurada. E a prática repetitiva da leitura de superfície dificilmente permitirá avanços cognitivos mais profundos.

Delineamos aqui o nosso contexto de atuação: as análises dos questionários diagnósticos apontam para i) dificuldades de interpretação textual, ii) carências afetivas no sentido da autovalorização, iii) escassez do histórico de leituras literárias e iii) excesso do uso de aplicativos de conversação informal.

Pela razão de já termos uma inclinação natural, na contemporaneidade, da *formação* de leitores não literários – especialmente nos espaços de baixo poder aquisitivo - o objetivo principal da nossa proposta de intervenção se construiu visando criar oportunidade para a formação do leitor literário. Mas a formação de um leitor implica a formação humana, de modo que a leitura não está desvinculada do discurso que ela suscita. Daí pensarmos em textos que reflitam a vida dos leitores que queremos formar; não porque a ficção deva imitar a realidade, mas, em muitos casos, pela necessidade de propiciarmos discussões favorecedoras da construção da cidadania, o que vale dizer que os temas transversais devem possibilitar a troca de subjetividades através dos sentidos construídos coletivamente.

Quem há de negar que seres humanos oprimidos, intimidados nos seus sentimentos, possuidores de baixa autoestima, não são, enquanto alunos do Ensino Fundamental, vítimas de uma insatisfação pessoal que pode se revelar, dentre outras maneiras, no baixo rendimento da aprendizagem?

Pensamos, assim, ser a leitura - não a de frases clichês, curtas e abreviadas - um meio de defesa contra as injustiças sociais porque ajuda no reconhecimento e no combate das micro e macroformas de tiranias. Contudo, 77% dos nossos pesquisados assumiram não gostar de ler; e, quando assim o fizeram, não se referiam à concepção ampla de leitura que abarca textos verbais, não-verbais e híbridos, mas especificamente à leitura de livros de literatura. Como contribuir, então, para uma formação humana que necessita transitar pelo exercício da leitura, especialmente a literária, se este é um caminho inóspito para grande parte do público com o qual se pretende trabalhar?

Reservemos a indagação anterior para pensarmos no aspecto da habilidade de ler com competência. Ao intentarmos trabalhar com leitura, este trabalho teve como

problemática inicial a observação de que os estudantes possuem grande dificuldade em compreender os enunciados das questões que se seguem pós-leitura dos textos nos livros didáticos. Para responder as perguntas é preciso compreendê-las, mas como compreendê-las se, em sua grande maioria, os alunos leem com dificuldade? Os sinais de pontuação, por exemplo, que deveriam ser um aliado para a construção dos sentidos, acabam sendo, muitas vezes, ignorados, o que dificulta o resultado final da significação.

Observamos, desse modo, que levar os alunos a compreenderem os enunciados das análises textuais do livro didático implicaria, primordialmente, levar os alunos à prática da leitura significativa. O problema não são os enunciados; mas a pouca intimidade que aqueles discentes possuem com a leitura, o que proporciona uma comunicação pouco inteligível²⁴. Porém, como praticar o que não se gosta ou, pelo menos, como reverter a concepção de que algo aparentemente chato pode se “tornar” agradável? Vê-se, assim, que retornamos ao ponto inicial da nossa concepção de trabalho, acrescido desse segundo aspecto: como contribuir para a formação humana e para a habilidade de interpretação de texto utilizando-se o exercício da leitura?

Tínhamos, agora, duas finalidades: auxiliar na formação humana e cooperar para a formação de leitores. E um impasse: esses humanos e esses leitores, contemporâneos do mundo prático, utilitário e funcional, tendem a considerar a leitura literária a partir de um triplo gesto negativo: *não serve para nada, é chato e não consigo entender*.

Tendo em vista esses três aspectos e mais a necessidade da leitura e da formação humana, já podíamos montar o embrião da nossa proposta de intervenção: mostrar que a literatura serve para muita coisa, desmitificar o prévio conceito de que a literatura é chata e mostrar que é possível entendê-la. A partir disso, poderíamos subsidiar a construção da cidadania (a formação humana) amparados em leituras literárias e diálogos coletivos.

²⁴ Segundo o IDEB 2016, apenas 30% dos alunos do 9º ano da referida escola na qual esta proposta de intervenção foi aplicada, aprendeu adequadamente a competência de leitura e interpretação no ano anterior. Em números exatos, dos 69 alunos que realizaram a Prova Brasil 2015, somente 20 demonstraram aprendizado adequado na área de Linguagens. O IDEB da escola está em 4,1, e o alerta é o de “melhorar”. Os dados estão disponíveis no endereço eletrônico: <http://www.qedu.org.br>.

2.4.2 O espaço físico da escola

O espaço físico escolar também não pode deixar de ser considerado, pois dele advém as possibilidades de montagem de projetos e/ou intervenções. Por exemplo: se a sequência didática exige um auditório ou uma biblioteca bem equipada, e a escola não dispõe desses recursos, a não ser que se criem espaços alternativos, ficam inviabilizadas as estratégias estruturadas em torno desses recintos.

Para a intervenção que por ora se apresenta, não desprezar esses pormenores foi de grande importância porque a escola, em questão, padece de recursos e infraestrutura. Não possui auditório nem quadra esportiva: as aulas práticas de Educação Física são realizadas no estacionamento, em meio aos carros; o laboratório de informática encontra-se obsoleto e sem acesso à internet; a biblioteca é simples, pequena e com número limitado de livros, mas o cuidado da bibliotecária deu a esse espaço uma singularidade que o tornou atraente pelo seu colorido, pelas almofadas macias e pela visualização das capas dos livros que servem como decoração e convite para a leitura. Possui uma única caixa de som e microfone (comprados pelos professores) e o aparelho de *datashow* projeta imagens ofuscadas. Impressões e cópias nem sempre estão disponíveis se os docentes desejam utilizar material extra: se o professor planejar um trabalho que necessite de tal recurso terá de adquiri-lo de outra maneira. As salas de aula são pequenas, os ventiladores funcionam parcialmente (alguns nem funcionam) e todas as portas tiveram suas maçanetas quebradas, de modo que não fecham ou, quando fecham, necessita-se de uma maçaneta avulsa para abri-la.

Evidencia-se, dessa maneira, um ambiente educacional distante do ideal. Uma proposta de intervenção didática pensada para ser aplicada em tal circunstância não pode perder de vista que se deve fazer o melhor dentro do possível, a fim de não incorrer em utopias que, se não realizadas, frustrariam ainda mais as expectativas de alunos já acostumados às exclusões.

Explico o exposto acima com um exemplo bem pertinente: a nossa sequência didática foi elaborada para, em uma de suas etapas, levar os alunos a terem um contato com o teatro. Desde que apresentei a proposta de intervenção à diretora da escola – a qual sempre me deu total apoio, abraçando o meu gesto e colocando-se à disposição para o que eu necessitasse -, ela já havia me alertado para o fato de que a Prefeitura de Salvador, através da Secretaria de Educação do Município, não estava

disponibilizando transporte para excursões de estudantes; depois acrescentou que, mais próximo da data do evento, confirmaria ou não essa informação. Em conversas aleatórias com os meus alunos, eu já havia detectado também que, se fosse para eles pagarem as entradas do teatro, os pais não lhes dariam o dinheiro.

Dois impasses: nem a colaboração da Prefeitura para a cessão do ônibus nem a contribuição dos pais para o acesso ao teatro. Não desisti da etapa em discussão porque, já estando envolvido afetivamente com o presente projeto, apoiei-me no recebimento da bolsa CAPES – a quem quero agradecer -, e assim o fiz: eu mesmo paguei o transporte e as entradas dos alunos, pois, em conversas com os organizadores e responsáveis pelo teatro “Eliete Teles”, situado em Lauro de Freitas-BA, foi-me concedido um desconto e uma disponibilidade de horário oportuno para meus alunos assistirem ao espetáculo.

A conclusão dessa etapa resultou muito proveitosa, pois superou as nossas expectativas. Mas esse é um assunto que trataremos no capítulo da descrição das etapas. Por enquanto, que tal falarmos desses atores sociais, os nossos alunos?

2.4.3 Os alunos

Como ficou evidenciado na análise dos questionários, os 30 alunos envolvidos nesta proposta de intervenção são de baixa renda e residentes em bairros periféricos da cidade de Salvador-Ba, a exemplo de Jardim Esperança, Nova Brasília, Fazenda Grande 2, 3 e 4, São Cristóvão, etc.

O convívio diário em sala de aula permite saber mais do que os questionários revelam, de modo que sei de carências econômicas e afetivas, de problemas familiares, de problemas de saúde, etc., que afetam esses alunos.

Em seu trabalho *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, Roxane Rojo, citando Lahire (1995), avalia, no capítulo dedicado ao *insucesso escolar no Brasil do século XX*, que estamos longe de conseguir dar aos nossos estudantes uma escolaridade de longa duração, especialmente porque, para além da competência da escola, eles convivem com problemas de outras ordens:

Os casos de fracassos escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura

de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar [...]. Estão portanto sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis. (LAHIRE, *apud* ROJO, 2009, pp. 22-23).

Difícilmente, uma proposta pedagógica de trabalho alcançará bons resultados se desprezar a condição particular e subjetiva dos sujeitos envolvidos. Quando se encaminha uma tarefa escolar para ser feita em casa, por exemplo, esquece-se tantas vezes de lembrar que a maioria desses estudantes não tem quem os ajude a resolver as questões. São filhos de pais que estudaram pouco (nessa realidade, em particular, são raros os que concluíram o ensino médio).

São de comunidades carentes de assistência social e infraestrutura. Observe-se que um deles, quando perguntei pelo livro didático de Língua Portuguesa, declarou-me que não poderia mais utilizá-lo, pois *quando choveu, a pingueira da chuva caiu em cima e molhou o livro*²⁵.

Convivem perto do perigo. Não faz muito tempo, a escola suspendeu um dia de aula porque em duas daquelas comunidades havia uma rivalidade entre facções e *era perigoso sair nas ruas por causa de bala perdida*²⁶, disse-me outro. No dia seguinte, a escolar voltou a funcionar, mas com grande número de alunos ausentes.

Mantêm relações conflituosas com os pais: dois desses alunos (um homossexual assumido e, o outro, apontado pelos colegas como tal) sofrem, dentro de seus lares, agressões verbais e humilhações. O primeiro, de 17 anos, por desejar tornar-se um transexual, é repellido pela avó (com quem convive) e, às vezes, no auge das discussões, abandona sua casa e procura casas de amigas – às vezes em outros bairros - em busca de compreensão e apoio. O segundo tem 14 anos e, de acordo com relatos de pessoas da escola, é xingado pela mãe de nomes os quais não ousou escrever aqui.

Necessitam trabalhar para ajudar em casa: outro deles, justificando-se porque não havia feito a atividade: *eu tive que ir trabalhar, professor, porque eu vendo picolé pela tarde; cheguei em casa cansado, por isso não fiz o dever*²⁷.

²⁵ Depoimento de L., 15 anos.

²⁶ Depoimento de P., 17 anos.

²⁷ Depoimento de E., 14 anos.

Não estamos falando aqui, portanto, de alunos privilegiados socioeconomicamente. Das fragilidades apontadas, não parece difícil compreender porque ainda não se tornaram leitores competentes, jurisdição que exige investimento de tempo, direito ao silêncio, dedicação à leitura, acesso a livros, algum conforto nas relações familiares, capacidade para ler e compreender (o que já exige uma alfabetização de qualidade), etc.

Sendo assim, este subtópico contribui para argumentar em favor de um trabalho com vistas à leitura e à formação do leitor literário, pois “a literatura tem como propósito levar o homem a conhecer a si mesmo, a conhecer o mundo, a reconhecer a sua relação com os outros e com o meio no qual está inserido” (CALZAVARA, 2009, p. 149). Tomando-se consciência do universo do qual fazem parte e as interrelações entre poderes instituídos e formas de exclusões, adquire-se mais preparo psicológico e intelectual para resistir às adversidades e combater, tanto quanto possa ser possível, as opressões.

Os diálogos sobre questões raciais, suscitados pela leitura dos textos e que se inserem como possibilidade do reconhecimento de si e do outro para exigência do respeito às diferenças, serão tratados no próximo subtópico.

2.4.4 O texto teatral: as escolhas de *o Cabaré da Rrrrraça*, *O Demônio Familiar* e *o Auto da Compadecida*

Apesar dos avanços, muito ainda há que ser feito para transformar mentalidades presas a discursos construídos e que sustentam formas de discriminação. Uma dessas formas é o racismo. E ele acontece em todos os lugares e sob as mais diversas formas, explícitas ou não.

As escolas públicas, a despeito de um melhor tratamento dado a esse tema, ainda têm sido superficiais ou pouco militantes quando o assunto diz respeito às relações raciais na escola e no cenário nacional como um todo. Normalmente, os debates giram em torno de projetos que visam ao Dia Nacional da Consciência Negra ou, quando intentam ser mais extensivos, transitam com ênfase nos aspectos da culinária, dança, música, roupa, etc. Entretanto,

Aspectos das desigualdades étnico-raciais, do racismo e suas práticas, das exclusões, das lutas negras pela justiça social, a presença negra em todos os setores e áreas na construção e desenvolvimento do país como participante e não mero colaborador-ajudante, ainda demanda alguns investimentos na construção de novas mentalidades (TRINDADE, 2009, p. 21).

Manter a mesma historiografia já velha conhecida dos aspectos comuns é fazer dieta do nível da informação, é não engordurar o debate, desidratando, assim, avanços mais libertários que têm se mostrado emancipatórios, como a contestação da democracia racial – refletida agora como um mito – e o reconhecimento de que a população negra no Brasil ainda vive sob um sistema político estruturado para atender às classes brancas dominantes.

Não chamam a atenção, por exemplo, para o fato de o racismo disfarçar-se sob a forma da inserção do negro no mercado de trabalho, pois, de fato, o negro está no mercado de trabalho; mas não nos postos mais prestigiados socialmente.

O Atlas da Violência 2016²⁸ aponta que, em 2014, o Brasil alcançou um recorde em mortes por homicídios. Os negros e pessoas com baixa escolaridade são as principais vítimas, chamando a atenção o fato de, entre 2004 e 2014, ter havido um crescimento de 18,2% de homicídios contra negros. Informações como essas devem ser usadas para mostrar que, num país que se diz democraticamente racial, o discurso difere da prática e as políticas públicas devem estar atentas a esses dados e buscar meios de revertê-los.

Mas a escola já terá feito grande diferença se tratar as questões raciais de modo mais autêntico e politicamente correto, se, em vez de *tapar o sol com a peneira*, decidir por romper as barreiras do medo e expor, sem disfarces, os microssinais das segregações, no que estaria revelando verdades escondidas sob a astúcia das aparentes boas intenções.

Foi com o desejo de contestar os estereótipos – essas imagens que não condizem com a realidade ampla e nem tratam das diversidades étnicas – e mostrar que não estão desatentos às camadas mais sutis do racismo velado, que o Bando de Teatro Olodum escreveu e levou ao palco a montagem *Cabaré da Rrrrrraça* (1997)²⁹.

²⁸ Estudo desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FPSP). Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/mapa-da-violencia-2016-mostra-recorde-de-homicidios-no-brasil-18931627>.

²⁹ O texto encontra-se no anexo B.

A forma de protestar artisticamente tem, no mínimo, duas vantagens: a de emocionar o público através do efeito estético e a de apresentar o talento de atores negros, tão desmerecidos no passado, no que esta seria uma atitude inclusiva. O texto, panfletário e didático – como declarado pelos autores/atores – descortina uma série de chavões e mostra as imagens estabelecidas pelo senso comum e tomadas como verdades; além disso, coloca em pauta discussões sobre gênero, sexualidade, mercado de trabalho, religião, talento negro, etc., sempre voltadas para as contestações de conceitos ultrapassados e projeções das diversidades: estado natural e real de qualquer grupo étnico.

No texto, existe a negra advogada, a negra estudante do ensino médio, a negra universitária, a atriz negra, o negro empresário do ramo de cosméticos, o negro *fodido* (que se sente excluído da sociedade), o negro patrocinado pela grifes, o negro que tem e o que não tem bom desempenho na cama, a negra cabeleireira, a quem foi negado o papel de anjo de procissão quando era criança, dentre outros que, no cenário do cabaré, cantam, dançam, conversam e, enfim, protestam.

A linguagem do texto é bem espontânea, como convém aos diálogos informais, e próxima da variedade linguística mais utilizada pelos alunos. Esse detalhe, embora pareça simplório, teve grande utilidade para o nosso objetivo, pois fazer a leitura de um texto mais fluido e cujas expressões vocabulares facilitam a construção dos sentidos tende mais a atrair do que afastar leitores em formação.

Em relação à temática, sempre houve de nossa parte a preocupação em discutir aspectos referentes ao racismo, pois, não obstante pareçam recorrentes, os questionários apontam para a necessidade de serem trabalhados, uma vez que

- A) as questões de cor ou raça se mostraram muito confusas para os estudantes;
- B) há uma tendência em assumir-se moreno ou pardo não porque se reconheça moreno ou pardo, mas por medo de assumir-se negro;
- C) alguns não gostariam de ter a cor que tem;
- D) compreendem de modo superficial o que seja racismo e, ainda menos, suas formas mais ardilosas de manifestação;
- E) tendem a considerar as brincadeiras que envolvem partes do corpo (nariz, boca e cor da pele, por exemplo) como normais;
- F) durante as aulas, assuntos relacionados às questões do negro causam desconforto ou vergonha;

G) a cultura africana é mais percebida por eles no tocante a aspectos mais comuns e estereotipados.

Outros detalhes podiam ser aqui acrescentados, mas os informados são suficientes para se perceber a dimensão do problema: de um lado, uma baixa autoestima; do outro, uma insuficiência das informações sobre formas de racismo, cultura africana e diversidade étnica (em oposição aos modelos fixos causadores dos estereótipos).

Trindade (2009) observa que existe uma tensão entre o reconhecimento e a priorização de ações que visem à desconstrução de certos estigmas ainda fortes neste século e que entre a intenção e o gesto há várias arestas a serem superadas, dentre as quais

a incompreensão da danosa dimensão do racismo como afetando a todas as pessoas; b) A inabilidade de ver, reconhecer o racismo e saber enfrentá-lo à queima-roupa; c) A indisposição afetiva, política e pedagógica para enfrentar a ignorância acerca da temática; d) O desconhecimento da realidade social e histórica da população negra em termos macrossociais; e) A leitura, interpretação, análise e estudo dos indicadores sociais, sobretudo de desigualdades, parecem não fazerem parte da formação político pedagógica dos gestores em serviço. (TRINDADE, 2009, p. 20).

É neste sentido a validade do nosso trabalho que, desejando aproximar os estudantes da leitura literária a partir do texto teatral, não podia deixar de pensar em textos teatrais que contivessem conteúdos pertinentes à temática que por ora se apresenta. Assim, além do texto do Bando de Teatro Olodum, *Cabaré da Rrrrrraça* (1997), propomos a leitura de partes de *Auto da Compadecida* (1955), de Ariano Suassuna, e de *O Demônio Familiar* (1857), de José de Alencar.

Precisamos justificar a presença dessas duas últimas obras no estudo que se delineia. A ideia inicial e embrionária era, de fato, trabalhar tão-somente com o *Cabaré da Rrrrrraça*. Porém, durante a composição da sequência didática, sentimos a necessidade de acrescentar textos que contribuíssem para a nossa finalidade. Pensamos em poemas que falassem sobre o negro, em contos, em artigos de opinião, etc. Mas desejávamos atrair a atenção dos alunos para a leitura do texto teatral com vistas a auxiliar na formação do leitor literário.

É sabido que o texto teatral nem sempre tem seu valor reconhecido, especialmente no espaço do livro didático. Os autores deste talvez sofram da dúvida se dramaturgia é literatura ou quem sabe sintam “como se a dramaturgia fosse um

pedaço algo como marginal dentro do fenômeno teatral, o que coloca os textos escritos para o palco numa espécie de entre-lugar” (MACIEL, 2014, p. 19).

Daí a decisão de algumas coleções de não incluírem o gênero dramático como gênero merecedor de ser lido, discutido, analisado e conhecido pelos estudantes brasileiros. Talvez julguem que, conhecendo o teatro, já estejam conhecendo o gênero dramático; ou que o componente curricular de Artes já deva se preocupar com essa tarefa. Vale informar que tantas vezes o sujeito manifesta a vontade de ir ao teatro depois de ter entrado em contato com o texto teatral; além disso, suprimir o reconhecimento dessa forma escrita é suprimir o direito de conhecer a variedade de gêneros tão amplamente proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996).

É o mesmo Maciel quem traz um depoimento pessoal sobre a ausência do seu contato com a dramaturgia:

Em todo o período em que estive nos bancos escolares, incluindo ainda o momento de minha formação de pós-graduação, nunca tive sequer um professor que mencionassem as obras dramáticas nas aulas de literatura brasileira, o que, talvez, seja um sintoma de uma dada estruturação do currículo e, também, de uma dada posição assumida em relação ao cânone, e, por consequência, em relação à tradição histórica e crítica de nossa literatura – muito voltada às formas da narrativa e da lírica (MACIEL, 2014, p. 19).

Outro pormenor que não pode deixar de ser mencionado é que a leitura dramatizada em sala de aula é um momento singular vivido pelos professores (pelo menos por mim, sim!) por ser uma das poucas leituras realizadas com atenção e envolvimento mais profundos por parte dos alunos. É quase o único instante que observo estudantes disputarem para fazer a leitura da fala de personagens. E quase o único instante em que eles acompanham concentradamente, do começo ao término, o exercício da encenação lida.

Não podemos menosprezar esse detalhe se intentamos criar encontros entre leitores e textos no percurso da educação escolar. Fora que o texto teatral possibilita outras riquezas como já mencionadas anteriormente; além disso,

O texto dramático, mesmo quando lido, pede trabalho em grupo: várias vozes, várias entonações. Há interpretação por trás de qualquer leitura, por mais neutra que se pretenda: altura da voz, ritmo, entonação, pontuação, tudo isso é resultado de interpretação do texto, mesmo que inconsciente, que pode ser mobilizada pelo professor e pelos demais alunos. (FLORY, 2014, pp. 85-86).

O dinamismo, a ludicidade, a necessidade de atenção para assumir o turno da fala, a intuição para a imitação da voz, no que seria uma leitura pessoal da compreensão do personagem, a oportunidade de vivenciar a ficção ao vivo, etc., são aspectos que a leitura dramatizada tanto concebe quanto propicia; e o estudante gosta de desafio, de atuação, de protagonismo, de modo que, se a leitura silenciosa ainda não o atrai, essa pode ser uma técnica facilitadora desse outro momento; basta, para isso, lermos esse depoimento recolhido no final da aplicação da proposta de intervenção e que já ousou antecipar aqui: *apesar de eu não ter lido os textos teatrais, foi massa ouvir, foi muito divertido, eu acho que o teatro é muito bom*³⁰.

Com base nessas observações e com pretensões de apresentarmos mais de uma face da mesma moeda, incluímos o *Auto da Compadecida* e *O Demônio Familiar* como fomentadores das nossas discussões, pois, a pluralidade de leituras nos permitiria, ainda mais, falar de distintas questões de um mesmo tema como também provocar o encontro dos nossos estudantes – atores sociais – com mais de um texto teatral.

Mas, por questões de tempo e com exceção do texto *Cabaré da Rrrrraça* (lido na íntegra), necessitamos ler apenas alguns fragmentos das outras obras. Logicamente, sugerimos a leitura integral, que podia ser realizada através da internet, caso os alunos não tivessem acesso à obra³¹. Os fragmentos³² selecionados traziam – em o *Auto da Compadecida* – o estranhamento do personagem João Grilo que, ao conhecer Jesus (cujo nome é Manuel) declara que o imaginava “menos queimado”, bem como a acusação, por parte de Encourado, ao denunciar para Jesus que o Padre, por ser preconceituoso, priorizava o batizado dos meninos brancos e, só por último, batizava as crianças pretas. O diálogo se desenvolve em torno da questão do racismo e o próprio Jesus explica que, assim como desceu à terra à semelhança de um branco e judeu, podia ter descido preto ou de qualquer outra cor.

Já em *O Demônio Familiar*, a caracterização do negro é pejorativa. Pedro – personagem fundamental na peça - é o escravo particular de Eduardo, que não é muito empoderado economicamente. Mas seu desejo é ter patrões abastados para

³⁰ Depoimento de R., 14 anos.

³¹ Indiquei a leitura em pdf de o *Auto da Compadecida*, disponível na internet, bem como a leitura de *O Demônio Familiar* no portal da Biblioteca Digital de Peças Teatrais, através do endereço eletrônico: <http://www.bdteatro.ufu.br/>

³² As partes impressas de *O Demônio familiar* e o *Auto da Compadecida* e entregues aos alunos para a realização da leitura dramatizada encontram-se, respectivamente, nos anexos C e E.

usufruir de boas roupas e conduzi-los de carro para os bailes. Sua luta é no sentido de promover o casamento de Eduardo, seu patrão, e de Carlotinha, irmã daquele, com pessoas da alta sociedade; no entanto, para o alcance desse propósito, ele precisará fazer articulações que possam separar o envolvimento de Eduardo com Henriqueta (já em vias de casamento), e promover a união de Carlotinha com Alfredo, moço rico recém-chegado ao Rio de Janeiro. Para isso, Pedro faz trapaças e dissimula várias situações, de modo que, ao final e ao longo da história, o que se revela dele é a imagem de um sujeito mentiroso, maledicente, malandro, inconveniente e impostor. Seu castigo é a carta de alforria, pois assim ele não teria família que o protegesse. É bom dizer que, em um dado momento da história, o escravo Pedro, sentindo ou dissimulando arrependimento, admite *ter feito história de negro*, no que estaria arrependido, e a carta de libertação, nesse contexto, não se inseria como uma ação favorável ou positiva, pois a moral da história tende a indicar que o negro só podia estar bem se estivesse amparado por uma família branca asseguradora da sua proteção.

Os três textos escolhidos são amostras de diferentes modos de se perceber as questões raciais. Este último, flagra a visão maniqueísta que se tinha do negro em relação ao branco no tempo da escravidão: o negro é vilão, malandro, mentiroso, ruim, enquanto o branco, o seu oposto, é o ser banhado em moralismos e éticas; o anterior, ilustra o estranhamento causado diante de um Jesus católico negro e denuncia, no percurso do século XX, ações racistas por parte de clérigos da mesma Igreja; já o primeiro, figura a luta, em fins do século passado e início deste, no sentido de desmitificar as imagens fixas – as estereotípias - que imobilizam a representatividade mais autêntica da diversidade da negritude, além de cobrar por justiça social.

A proposta é a de fazer essas leituras de modo silencioso e, depois, coletivo; em seguida, sempre uma roda de conversas para o debate, análise, comentário, contestações, afirmações, democratização das opiniões, desconstrução e reconstrução dos sentidos e pensamentos. Em meio a esses momentos, a ida ao teatro, a exibição de um curta-metragem sobre racismo, a exibição do filme *Auto da Compadecida*, a presença de uma voz negra falando do lugar do negro sobre o negro e outras leituras se fizeram necessárias, bem como as sugestões dos alunos, conforme mostraremos na descrição da sequência didática aplicada.

2.4.5 Projetando a leitura em contexto adverso

Já citamos a escola e seu espaço físico, o perfil dos alunos em seus aspectos mais peculiares e que, de maneira oblíqua, podem ou têm interferido na relação deles com a prática da leitura; também abrimos espaço para informar sobre a concepção da proposta de intervenção, os objetivos e seleção dos textos que utilizamos para alcançar os resultados almejados. Convém, agora, tratarmos um pouco mais da leitura, especialmente no que diz respeito à dinâmica com a qual pretendemos abordá-la no contexto das adversidades já percorridas anteriormente.

Essa leitura precisaria atender alguns requisitos básicos. Geraldi (2012), Silva (2009) e Cosson (2016) sugerem, por exemplo, que uma das maneiras de se incentivar a leitura é pela ação da troca de livros entre os alunos de uma determinada turma ou escola. Eles fazem a escolha do livro pela capa, pela sinopse, pelo tamanho, pela letra, pelo título e, depois de lido ou não, numa espécie de devolutiva da sua escolha, fazem comentários sobre o que leram ou por que abandonaram o livro escolhido. Esta resenha oral e coletiva serve de avaliação para que haja novas trocas de livros e, assim, o círculo de leitura se concretiza.

Sem desprezar esse modo de trabalho, o qual muito bem poderia servir à nossa proposta de intervenção, julgamos, no entanto, que, para a nossa realidade, ele seria inviável pelo simples fato de a escola na qual eu atuo não possuir número suficiente de livros para atender a essa demanda; e, questionados, os alunos do nono ano disseram não ter condições financeiras para adquirir um exemplar ou que seus pais não comprariam.

Fez-se necessário agir de modo imperativo, embora não quiséssemos que assim tivesse sido: precisamos selecionar *o corpus* com o qual trabalharíamos. Mas tais obras deveriam atender a alguns requisitos:

Primeiro: parecerem atrativas e interessantes para os nossos alunos. Os relacionamentos normalmente começam pelo desejo de aproximação – e os livros são objetos com os quais nos relacionamos por um período de tempo. O desejo de aproximação, portanto, é um passo inicial, no que se deduz que ali poderá haver matéria que garantirá um envolvimento sólido. Às vezes, essa hipótese não se cumpre, e o livro é abandonado.

Segundo: possuírem linguagem contemporânea, acessível, agradável. Um bom relacionamento caminha bem tanto mais os dois envolvidos se sintam abraçados pelas formas de comunicação que se dão pelo viés da cumplicidade. Ambos precisam falar a mesma língua, tecer os mesmos planos, fechar acordos. Se usarem linguagens distintas, a comunicação poderá sofrer fraturas, e o livro ser abandonado.

Terceiro: abordarem assuntos cujos sujeitos enredados na atividade se sentissem representados. Ora, quantos relacionamentos findam frustrados justamente porque os envolvidos vivenciam, cada um a sua maneira, mundos diferentes ou cujo espelho não reflete a imagem projetada! Estão juntos, mas não estão concatenados. Encontram-se, durante algum momento, sem que isso signifique conjugação de alma e pensamento. A relação consubstancia-se opaca. Finge-se um estado de normalidade porque, às vezes, é menos constrangedor demonstrar indiferença do que contestar, atendendo a um chamado interior. A leitura desse livro se limitaria à leitura da capa ou das primeiras linhas; logo, a chama pela busca de assunto mais envolvente em outro agrupamento de páginas.

Quarto: não serem muito extensas. Esse aspecto era crucial porque a proposta de intervenção atendia, de um lado, a uma limitação de tempo; e, de outro, ao desígnio de garantir a leitura integral dos excertos escolhidos a fim de que pudéssemos dialogar e construir os (novos) sentidos circunscritos a cada unidade textual. No âmbito do contexto escolar, uma relação leitor-livro muito duradoura pode prejudicar a manutenção dos propósitos preestabelecidos porque novas atividades e/ou projetos se sobrepõem, e os adolescentes, na ânsia natural de conhecer o novo ou de atender às novas demandas e solicitações, tendem a abandonar o projeto antigo.

E, por último, que os textos contivessem matéria-prima para os desmembramentos das redes de diálogo que se fariam imprescindíveis porque visávamos contribuir para a formação da cidadania. No contexto de comunidades carentes, em que os alunos têm pouco acesso ao lazer e a outras formas de cultura, é comum perceber que se sentem desprestigiados, de modo que trabalhar o senso crítico a partir de questões afirmativas ajuda na restauração da consciência e da autovalorização.

Com isso, não queremos dizer que a formação de leitores literários deva passar necessariamente por leituras as quais os indivíduos se sintam representados ou que contenham os requisitos demandados acima. Mesmo o primeiro postulado, o de obras atrativas e interessantes, é um postulado contestável, pois o gosto é muito relativo e

nunca poderíamos garantir qual obra conteria as condições precisas para que alguém se torne um leitor literário. Quaisquer ficções poderiam servir perfeitamente ao mesmo objetivo. No caso específico, foram as particularidades mais comuns – ausência de uma historicidade familiar de leitura, baixo poder aquisitivo, ausência de um conhecimento satisfatório envolvendo as questões de raça e etnia, o desconhecimento prático do que é o teatro - que nos motivaram à construção da proposta aqui configurada; e este é um argumento interessante pois as realidades devem ser levadas em consideração quando se pretende intervenções capazes de mudar estados de coisas ou, pelo menos, quando se quer provocar reflexões sobre a própria vida.

Muito menos estamos invalidando o exercício mais comum proposto pelos livros didáticos: responder questões de compreensão e interpretação pós-leitura dos textos. Acreditamos que esse tipo de atividade tem sua importância; sua concepção nasce de outros objetivos. O critério de atender a motivações pessoais é outro modo de concepção criado a partir da demanda de outras finalidades; e assim é o trabalho pedagógico, sempre voltado a atender as diversidades de métodos e de objetivos.

A leitura, cujo objetivo atende às necessidades dos estudos universitários, profissionalizantes ou técnicos, por exemplo, não tem em sua base a obrigação de ser agradável, mas a finalidade de gerenciar um aprendizado. Isso não quer dizer que a leitura que se pretende prazerosa não ensina. Mas, se concomitante ao aprendizado, o leitor consegue deleitar-se com o gesto da leitura, já aí estamos falando de uma competência que nem todos os leitores experimentaram ainda ou, quiçá, nunca alcancem. Por isso, a importância da aproximação, da desconstrução de opiniões preconcebidas de que ler não provoca prazer, do preparo e amadurecimento do jovem estudante para que ele não sinta e frutifique a ideia de leitura como tortura, mas propiciadora da libertação do pensamento.

Geraldi (2012), em *Prática da leitura na escola*, defende o ponto de vista de que o processo de decifrar e compreender signos linguísticos pode ser realizado, tendo-se como objetivo a leitura como busca de informações, a leitura para o estudo do texto, a leitura do texto como pretexto e a leitura como fruição do texto.

Na primeira, como o nome já sugere, lê-se para extrair uma informação, geralmente, registrada na parte visível do texto, nos explícitos. Atende-se à velha sequência: leitura acompanhada de lista de questionário avaliativo.

No estudo do texto, busca-se o reconhecimento da tese, dos argumentos, dos contra-argumentos, a coerência entre a tese e os argumentos, etc. Apesar da percepção de que esse tipo de exercício favorece o amadurecimento interpretativo do leitor, a velha sequência é aí obedecida: lê-se para atender a uma ordem cognitiva.

Na visão do autor, o texto como pretexto não teria, *a priori*, uma acepção negativa porque

tiradas as farpas, entre aspas, que vão mais em razão dos efeitos do que das propostas, o que se quer salientar é que a leitura do texto como pretexto para outra atividade define a própria interlocução que se estabelece. Não vejo porque um texto não possa ser pretexto (para dramatizações, ilustrações, desenhos, produção de outros textos, etc.). (GERALDI, 2012, p. 97).

O quarto modo de executar a leitura, por conceber a leitura como fruição, nos parece o mais viável para a nossa proposta de intervenção. Aqui a importância expoente será dada ao processo de leitura e construção dos sentidos através da ação solitária e, posteriormente, solidária para, coletivamente, socializar os modos de compreensão, as impressões, as dúvidas, as angústias, os questionamentos, as contestações, os sarcasmos, as diversas manifestações do pensamento que se farão materializadas pela oralidade e/ou realização de outras atividades cujo intuito seria o de provocar releituras e ressignificações das obras estudadas.

Observe-se: não foi dito que nossa tarefa consiste em ler determinados textos com a finalidade de avaliar o aprendizado pelo processo de análise textual. A uma atividade realizada com a intenção de se obter nota no final do percurso também não será dada a nossa ênfase porque, especificamente para esta proposta, compactuamos com o pensamento de Geraldi quando entende que

No sistema capitalista, de uma atividade importa seu produto. A fruição, o prazer, estão excluídos (para que alguns e somente alguns possam usufruir à larga). A escola, reproduzindo o sistema e preparando para ele, exclui qualquer atividade “não rendosa”: lê-se um romance para preencher uma “famigerada” ficha de leitura, para fazer uma prova ou até mesmo para se ver livre da recuperação (Você foi mal na prova? Castigo: ler o romance Z, até o dia D. Depois, férias...) (GERALDI, 2012, p. 97).

Uma leitura imposta para fins de nota, certamente já perdeu parcelas do que poderia ser fruição, isto é, já reduziu o efeito da experiência estética porque enalteceu a exigência da compreensão e da crítica obrigatória. E a ideia de leitura que ronda os ambientes educativos tem conotações um tanto apocalípticas. Observe-se esta

proeza, já citada por Geraldí: quando o estudante não alcança resultados satisfatórios e necessita ir para a recuperação final, a leitura de um livro indicado com o objetivo de fazê-lo *recuperar-se* tem feições punitivas: que adolescente, leitor-aprendiz, sorrirá para um retângulo de páginas impressas imaginando que ali vai encontrar diversão que o libertará do seu instante de terror? O livro se apresenta, assim, como uma expiação, e é essa a imagem que muitos dos nossos jovens levam consigo para a vida adiante: o livro não é a recompensa, mas a penalidade.

Por isso, “recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de ‘incentivo à leitura’” (GERALDI, 2012, p. 98). Essa é a tônica do nosso trabalho, uma tentativa de possibilitar leituras menos tensas e cujo prazer poderá nascer da construção dos sentidos efetuados do pessoal para o coletivo e deste para o pessoal, num modo de perceber que todo sujeito tem a liberdade e autonomia para dialogar com qualquer texto, posicionar-se criticamente, fazer relações com a própria vida, aprender a aprender, etc., ou seja, para além da crítica autorizada, também eles podem ser autores de novos/velhos discursos, atentando para o fato de que nem toda leitura serve para fins avaliativos.

Passemos, então, para a apresentação da sequência didática.

2.4.6 A sequência didática

PRIMEIRA ETAPA

AULA	CONTEÚDO	OBJETIVOS
01	Aplicação do primeiro questionário diagnóstico.	Identificar como os entrevistados se autodeclararam em termos de etnia; detectar se eles reconhecem ou vivenciam formas de racismo; perceber se, além da culinária e do candomblé, eles identificam outras formas da cultura africana; e verificar como se relacionam com a leitura e o teatro.

02	Aplicação do segundo questionário diagnóstico.	Averiguar a capacidade de localizar informações explícitas e implícitas em um texto, bem como o poder de construir inferências a partir do conhecimento enciclopédico; verificar se o aluno realiza com desenvoltura intertextualidades necessárias à construção dos sentidos como maneira de se posicionar criticamente diante de situações conflitantes.
----	--	--

SEGUNDA ETAPA

03	Exibição das partes 1 e 2 do curta: <i>Alguém falou de racismo?</i> ³³	Motivar e/ou provocar reflexões iniciais sobre formas de racismo, como maneira de introduzir a temática com a qual se vai trabalhar.
04	Palestra (com discussão) proferida por um convidado sobre o tema: <i>A palavra negro</i> .	Dissertar, através de um bate-papo informal, a respeito das conotações que a palavra <i>negro</i> ou <i>preto</i> foi adquirindo durante o percurso escravocrata, o que acabou por criar falsos imaginários coletivos; relacionar essas argumentações ao filme assistido anteriormente a fim de mostrar como o racismo se insere em atitudes cotidianas.
05	Apresentação da obra <i>Cabaré da Rrrraça</i> e do Bando de Teatro Olodum.	Explinar a respeito da história do Bando de Teatro Olodum e de sua luta política através da dramaturgia como forma de contestar as desigualdades sociais que assolam o povo negro; comentar sobre alguns discursos presentes no texto

³³ Curta-metragem dirigido por Claudius Ceccon e Daniel Caetano em 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-B8thUIH20s>.

		<i>Cabaré da Rrrrraça</i> , quem escreveu esses discursos e por quê, o estilo da linguagem, os personagens e os estereótipos que sustentam o enredo da peça.
06	Leitura dramatizada de o <i>Cabaré da Rrrrraça</i> .	Estimular e desenvolver a leitura oral e coletiva, utilizando-se da expressividade vocal para interpretação das falas dos personagens, do protagonismo dos alunos-atores e da atenção para os turnos de fala; aproximar alunos de textos literários; incitar o prazer da leitura literária através da experiência estética.
07	Discussão coletiva do texto lido.	Construir coletivamente, através de uma roda de conversas, os sentidos extraídos do texto <i>Cabaré da Rrrrraça</i> para, em seguida, desconstruir estereótipos e reconstruir novas leituras e significações das ideias mais problemáticas percebidas e/ou sentidas pelos estudantes.

TERCEIRA ETAPA

AULA	CONTEÚDO	OBJETIVOS
08 e 09	Novelas, filmes e livros que possuem personagens negros.	Ativar o conhecimento enciclopédico dos alunos através da escrita de um depoimento em que eles registrem a lembrança de um personagem negro presente em alguma ficção (fílmica, novelística, literária), qual era a função dele e como foi retratada a sua personalidade ³⁴ ; solicitar aos alunos,

³⁴ Conforme constam nos apêndices F, G e H três exemplares escolhidos para ilustração.

		depois de escritos os depoimentos, que falem para os colegas sobre o personagem recordado; problematizar, através de diálogos, as construções que sustentam as permanências das imagens estereotipadas dos negros.
10	Leitura dramatizada de fragmentos selecionados de <i>O Demônio Familiar</i> .	Estimular e desenvolver a leitura oral e coletiva, utilizando-se da expressividade vocal para interpretação das falas dos personagens, do protagonismo dos alunos-atores e da atenção para os turnos de fala; aproximar alunos de textos literários; incitar o prazer da leitura literária através da experiência estética.
11	Discussão coletiva do texto lido.	Comparar a leitura de <i>O Demônio Familiar</i> com a de <i>o Cabaré da Rrrrrraça</i> , no que eles têm de análogo e dessemelhanças; analisar o personagem Pedro, da peça de José de Alencar, e construir um novo sentido para ele a partir dos discursos do texto do Bando de Teatro Olodum; refletir que, apesar de uma possível leitura de inferiorização do negro enquanto ser malandro, ambicioso e desonesto, é possível lê-lo pelo viés de um olhar não maledicente.

QUARTA ETAPA

AULA	CONTEÚDO	OBJETIVOS
12 e 13	Ida ao teatro.	Conhecer empiricamente o espaço teatral, observando como atores profissionais realizam as interpretações

		das falas dos personagens assumidos; relacionar teoria e prática através da vivência do espaço cênico; possibilitar aos discentes a chance de conhecer o teatro e assistir a uma encenação que se dedica a problematizar as relações étnico-raciais.
14	Roda de conversas: resenha oral e coletiva a respeito da ida ao teatro.	Compartilhar as impressões, hipóteses, dúvidas, prazeres, não prazeres, avaliações, não entendimentos, etc., referentes à peça assistida;

QUINTA ETAPA

AULA	CONTEÚDO	OBJETIVOS
15	Leitura e discussão do artigo <i>A dor da cor</i> , de Sueli Carneiro ³⁵ .	Refletir, através da leitura do artigo, sobre a <i>confusão</i> de identidade racial muito comum no Brasil; provocar discussão acerca desse aspecto como introdução à leitura do fragmento do texto de Ariano Suassuna, em que Jesus é representado como negro.
16 e 17	Exibição do filme <i>Auto da Compadecida</i> , do diretor Guel Arraes.	Estimular a leitura do texto original através da exibição do filme; comparar a cena do <i>Jesus negro</i> apresentada pelo filme com a leitura do fragmento deste episódio; observar os modos distintos da linguagem cinematográfica com a linguagem literária.
18	Leitura dramatizada de fragmentos de o <i>Auto da Compadecida</i>	Estimular e desenvolver a leitura oral e coletiva, utilizando-se da expressividade vocal para interpretação das falas dos personagens, do protagonismo dos

³⁵ O texto na íntegra encontra-se no anexo D, bem como a referência da autora.

		alunos-atores e da atenção para os turnos de fala; aproximar alunos de textos literários; incitar o prazer da leitura literária através da experiência estética.
19	Roda de conversas sobre o filme <i>Auto da Compadecida</i> , os fragmentos da obra lidos e diferenças entre texto teatral, montagem teatral e produção fílmica a partir de um texto teatral.	Observar que, a partir de uma obra literária, encenações podem ser realizadas, utilizando-se o palco ou as telas de televisão ou cinema; refletir que, embora pareçam engraçadas, muitas histórias trazem discussões importantes para a melhoria da sociedade, a exemplo das questões étnico-raciais, preconceito e discriminação.

SEXTA ETAPA

AULA	CONTEÚDO	OBJETIVOS
20	Aplicação do terceiro questionário.	Comparar as respostas referentes à condição étnico-racial e leitura com os primeiros questionários, a fim de verificar as permanências ou mudanças de opinião; perceber como se sentiram diante da leitura dramatizada e a ida ao teatro; observar, através de depoimentos, as considerações acerca do trabalho realizado com o texto teatral.
21 e 22	Elaboração de quadros artísticos com frases escritas depois de experienciada a proposta de intervenção.	Registrar materialmente as impressões sobre o trabalho; realizar interdisciplinaridade pelo convívio entre Literatura e Artes; provocar aumento da autoestima através da valorização do pensamento e da ação artística do aluno; publicar, em murais da escola, os

		quadros com as frases que sintetizam as opiniões dos alunos-protagonistas.
--	--	--

3 TEORIA, PRÁTICA E INTERFACES: A CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA PARA A PRÁTICA E A PRÁTICA COMO CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA

Como se sabe, normalmente, o caminho percorrido para o planejamento didático é abastecido por teorias que projetam ideias, provocam reflexões e estimulam a criatividade. No entanto, os resultados nem sempre ficam limitados às hipóteses pregadas pelas correntes teóricas ou estabelecidas pelos docentes no traçado dos seus objetivos.

É comum, depois de aplicadas as etapas de uma sequência didática ou de qualquer outra forma de projeto ou pesquisa, admitirem-se variações que estimulam novas aplicações embasadas em novas teorias. É que as variantes, em certos casos e longe de invalidarem a pesquisa, contêm o potencial de ramificá-la, no que novas contribuições acabam por adicionar aos efeitos iniciais os suplementos necessários para uma melhor formulação/reformulação de outras propostas que visam a resultados ainda mais satisfatórios.

Assim, neste capítulo final, estaremos em contato com essas interfaces: o apoio teórico alimentando a prática e esta contribuindo para aquela, de modo que ficam sugeridas novas propostas e/ou possibilidades de estudo a partir de resultados que extrapolaram, não se confirmaram ou se confirmaram parcialmente no íterim do presente trabalho.

Iniciamos apresentando a descrição detalhada de cada etapa e de cada aula do planejamento da intervenção pedagógica; em seguida, discutimos as observações e as análises a fim de mostrarmos os resultados a que chegamos depois de concluída toda a trajetória da sequência didática; e, por fim, fazemos comentários pertinentes como modo de sintetizar as considerações referentes ao foco deste trabalho.

3.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA: A DESCRIÇÃO DAS ETAPAS

A sequência didática, conforme apresentada anteriormente, foi planejada para ser concluída em vinte e duas aulas divididas em seis etapas, a saber:

ETAPA	O QUÊ
1ª	Aplicação de questionários diagnósticos.
2ª	Introdução ao tema: exibição de curta-metragem e palestra sobre a palavra <i>negro</i> ; apresentação, leitura e discussão da obra <i>Cabaré da Rrrrrraça</i> .
3ª	Depoimento dos alunos sobre personagens negros na ficção; apresentação, leitura e discussão da obra <i>O Demônio Familiar</i> .
4ª	Ida ao teatro; resenha oral e coletiva sobre a peça assistida e o assunto abordado no espetáculo.
5ª	Leitura e discussão do artigo <i>A dor da cor</i> , de Sueli Carneiro, como forma de apresentar, ler e discutir o questionamento “e se Jesus for negro?” a partir de o <i>Auto da Compadecida</i> .
6ª	Aplicação de questionário e elaboração de quadros artísticos como registro material do trabalho desenvolvido.

Com exceção da primeira etapa, as restantes foram idealizadas para acontecer de modo contínuo, sem interrupção. No entanto, fatores de outras ordens acabaram por quebrar um pouco o ritmo das atividades, como as paralisações orientadas pelo sindicato dos professores enquanto forma de protesto por melhores condições de trabalho e renda (o que aconteceu, geralmente, às terças-feiras, dia das minhas aulas), a obediência da escola ao atender outros projetos sugeridos por instâncias superiores e que organizam o trabalho pedagógico da rede em nome da Secretaria Municipal de Educação (SMED), as semanas dedicadas às avaliações internas, feriados e recesso junino.

Assim, sem tempo de esperar momento mais propício, resolvi dar início àquela caminhada, sem, no entanto, deixar de pensar o quanto a educação precisa ser assistida com seriedade e que a ausência desse aspecto quase sempre afeta mais profundamente a parcela carente da sociedade, confirmada e reconfirmada em subtrações dos seus direitos.

Mas...

Começo por dizer que a aplicação dos dois questionários iniciais se deu cinco meses antes do início da aplicação geral desta proposta de intervenção. Esse foi um gesto intencional, pois o objetivo era, aproveitando as orientações da coordenação

escolar durante a semana pedagógica, que nos instruiu a aplicar questionários avaliativos a fim de realizar um planejamento mais coerente com as necessidades dos nossos alunos, colher dados com antecedência e distanciamento do outro tempo de aplicação deste trabalho para que os resultados fossem melhor percebidos e/ou comparados.

Ou seja, a intenção era fazer os respondentes esquecerem o que disseram ou informaram para detectarmos se, depois de realizadas as leituras e discussões dos textos, houve uma ascensão no nível das informações mais pontuais, especialmente ao fato do gostar/não gostar de ler e do deslocamento do reconhecimento da própria etnia, o que teria gerado, em certa medida, uma consciência mais crítica a partir da leitura de textos literários.

Os dados desses dois questionários foram sistematizados em números percentuais no capítulo anterior e serviram de base para a fundamentação das etapas subsequentes. Gostaria de chamar a atenção para o questionamento número 10, que fazia a seguinte colocação: “Dos alunos e alunas da sua classe, quantos você considera que sejam negros, pardos, brancos, indígenas, amarelos e outros?”

Essa indagação gerou inquietude por dois motivos: primeiro, porque eles precisaram se voltar uns para os outros e se olhar, a fim de construir uma hipótese a respeito da cor da pele do outro (pois certamente eles levariam em consideração apenas a maior ou menor quantidade de melanina e não outras questões que envolvem a construção das identidades étnicas); segundo, porque ao se olhar, faziam algazaras e brincadeiras, o que, ao final, gerou uma contabilidade inexata e incoerente, salvo quatro alunos que totalizaram o número exato de pessoas. Ficou inviável, por causa disso, a elaboração do gráfico que representasse essas porcentagens, de modo que o apresentamos, para fins de consulta, nos apêndices, conforme já informado.

Já podíamos prever, porém, que essa informação causaria excitação, pois

um dos aspectos mais surpreendentes de nossa sociedade é o fato de a ausência de identidade ou confusão racial reinante ser aceita como dado de nossa natureza. Quando muito, à guisa de explicação, atribui-se à larga miscigenação aqui ocorrida a incapacidade que demonstramos de nos autotransformar racialmente. (CARNEIRO, 2011, p. 63).

Isso logo nos chamou a atenção, pois, para além de observar como os alheios compreendem os alheios, era ainda mais interessante saber como eles

compreendiam a si mesmos. Daí termos apurado, enquanto autodeclaração naquele instante, que 3% se assumiram brancos, 7%, índios, 17%, pardos, 36%, negros e 37%, morenos.

Um segundo dado tão importante quanto o primeiro para a elaboração das etapas seguintes se deveu ao fato de 77% daqueles estudantes declararem não gostar de ler, contra 17% que informaram gostar, mas gostar pouco, e somente 6% correspondia ao número de estudantes que diziam gostar da prática da leitura.

Baseado nessas informações e em outras a elas relacionadas, dei início às demais etapas, que consistiam em aproximar alunos de textos literários a partir de textos teatrais que falassem de personagens negros.

Escrevi no quadro em letras grandes a primeira provocação como pensamento motivador para tudo o que ocorreria dali em diante: E SE JESUS FOSSE PRETO?

Naquele momento, eles faziam barulho. Até perceberem que eu estava imóvel e de braços cruzados diante do quadro contemplando a minha própria escrita. Fiquei assim por quase um minuto, até que fui observando um silêncio maior. *Está doído, professor?*, perguntou alguém em tom de escárnio; então, voltei-me para eles e oralizei o escrito: *E se Jesus fosse preto?*

Riram, brincaram, outros sérios, mas não deram resposta. Insisti: *Mudaria alguma coisa nesse mundo se Jesus tivesse sido preto?* O mesmo suspense anterior se instalou. Eles não tinham a resposta. Convidei-os, assim, a se dirigirem até à sala multimídia, onde já estavam instalados o aparelho de Datashow e a caixa de som para o curta-metragem *Alguém falou de racismo?* a que iríamos assistir.

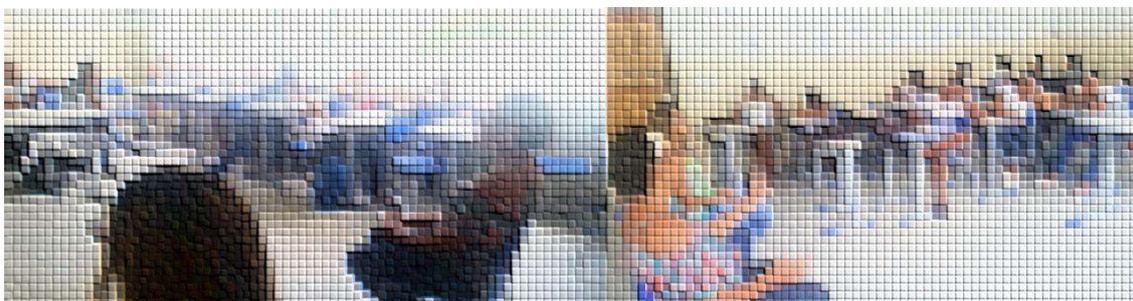
O curta (brasileiro) conta a história de uma estudante negra do ensino médio que sofre preconceito racial por parte dos seus colegas também negros. Quando a professora lança como tema de uma redação o questionamento “o que eu vou ser daqui a dez anos?”, o conflito se instala porque, ao dizer que deseja ser médica, a protagonista ouve risos e escárnios por parte dos colegas que não acreditam que uma pessoa negra possa se tornar uma “doutora”. Percebendo o desconforto e a tristeza da aluna, a professora convida o professor de História para a realização de um trabalho interdisciplinar com o objetivo de desconstruir o preconceito e o mito de que negros não podem ascender a profissões prestigiadas socialmente.

O curta possui 22 minutos e, ao final desse tempo, já nos esperava na sala de aula a vice-diretora da escola, negra, especializada em psicopedagogia, de religião Espírita e casada com um praticante do candomblé. Ela foi a convidada para tratar do

tema “*A palavra negro*” e também contar como se tornou uma leitora literária e o que isso impactou na sua vida.

Já conhecendo a história que os alunos haviam acabado de assistir, ela iniciou a conversação perguntando a eles o que acharam do filme (as imagens abaixo ilustram esse momento). A princípio as respostas foram muito simplórias e/ou genéricas, do tipo “eu gostei”, “eu achei chato”, “eu acho que o racismo não devia existir”, “nada a ver ela não poder ser médica”, etc.

Figura 1- Palestrante falando sobre o tema *A palavra negro*³⁶



Fonte: RABELO (2017)

A professora retomou o turno de fala e cantou “boi, boi, boi, boi da cara preta, pega essa menina que tem medo de careta”³⁷. Riram um pouco dela; daí ela proferiu que foram coisas como essas que tornaram o racismo enraizado até hoje no Brasil e no mundo: a associação entre a cor preta e as coisas negativas como “nuvem negra”, “luto”, “estou na escuridão” (quando o sentido não é literal, mas figurativo), etc.

Acontecia, ali, a abertura de uma caminhada longa na qual discutiríamos muitas outras vezes aquelas questões. Nesse primeiro momento, os alunos pouco falaram por ainda não estarem familiarizados com o trabalho ou mesmo porque talvez nunca tivessem pensado naquelas coisas: Jesus podia ser negro? Uma negra podia ser, tranquilamente, uma médica? Uma simples cantiga popular escondia no seu íntimo uma grande barbaridade?

Em meio aos comentários da professora, um dos alunos gritou para uma colega em tom de brincadeira: *Tá vendo aí?, nunca cante isso para sua filha quando nascer* (e riu)³⁸. A convidada retrucou para ele que o caso era sério e, portanto, merecia ser levado a sério. Dissertou, ainda, sobre a escravidão negreira no Brasil, o conceito de

³⁶ Esta figura e as seguintes foram desfocadas para preservar as identidades dos alunos participantes da pesquisa.

³⁷ Cantiga popular do folclore brasileiro: domínio público.

³⁸ Depoimento de M. R., 14 anos.

coisificação que foi associado aos negros, a perseguição do culto aos orixás só porque era religiosidade do povo negro africano, os estupros sofridos pelas crianças negras à época da escravidão, ou seja, se o negro podia ser estuprado, perseguido, escravizado e destituído dos direitos de cidadão era tão-somente porque era considerado “coisa” e não ser humano. Então o vocábulo “preto” ou “negro” passou a assumir conotações como em “a coisa tá preta”, cujo sentido instala-se nutrido pela ideia de que algo não vai bem. E assim se proliferaram outras construções com sentidos semelhantes ou similares aos do verbo “denegrir” que, em seu radical, conserva a raiz NEGR.

Na sequência, a professora convidada falou de sua formação leitora, das dificuldades que enfrentou para estudar e agradeceu a si mesma por ter tido sempre a inclinação natural de gostar de ler, pois sabia que aquilo havia feito toda a diferença na sua vida. Tentou lembrar a primeira história que lera, aos catorze anos, mas definitivamente não recordava nem autor nem título; daí falou sobre os romances de bancas de revistas da época (Júlia, Sabrina), do seu vício em adquirir os exemplares para a vivência do deleite que certamente experimentaria.

Agradeceu a atenção dos alunos, colocando-se à disposição para perguntas ou colocações naquele momento ou em outros ao longo da convivência na escola.

Já aquecidos com a temática das questões raciais (a partir do filme e do diálogo com a vice-diretora), na aula seguinte, retomei o diálogo e perguntei-lhes: se tivessem pintado Jesus de preto nas imagens bíblicas, a palavra “preto” ou “negro” seria associado a coisas boas ou ruins?

Mudez.

Mas já percebi alguns olhares mais brilhantes, vontades de interagir. Até que alguém falou “*acho que passaria a ser bom*”³⁹. *Por que você acha isso?*, repliquei. “*Ah, não sei, professor*”, e abaixou a cabeça mais por timidez do que por não adivinhar a resposta.

Comecei a falar do *Bando de Teatro Olodum*, grupo teatral originado do bloco afro Olodum, em Salvador-Bahia, na década de 1990. Informei-lhes que “o diferencial do Grupo Cultural Olodum foi promover uma vigorosa ação sociocultural através de elementos da cultura afro, harmonizando cultura e cidadania nos bairros empobrecidos e negros da capital baiana” (VIEIRA, 2009).

³⁹ Depoimento de J.K., 15 anos.

Se alguém conhecia o Olodum? Todos conheciam. Ficou fácil: falaram do ritmo de sua percussão, do tom amarelo reinante que, de acordo com eles, simbolizava o sol; acrescentei que o bloco afro em questão ainda mantém um importante papel social na luta contra as discriminações raciais e a favor dos direitos humanos civis. Levaram o som de sua percussão para várias partes do mundo, desde a América Latina à Europa e Japão, bem como já gravaram com músicos famosos, a exemplo de Caetano Veloso, da cantora Simone, de Paul Simon, Michael Jackson e Jimmy Cliff. Empolgados, alguns começaram a batucar nas carteiras.

Refeito o silêncio, questionei se sabiam que o Olodum também realizava um trabalho voltado para o teatro. Isso eles não sabiam. Pedi que fizessem a seguinte associação: 1) o Olodum realiza um trabalho sociocultural a fim de harmonizar cultura e cidadania em bairros periféricos de Salvador; e 2) surge, do grupo Olodum, o Bando de Teatro Olodum, em que todos os atores são negros. A partir dessas informações, solicitei que eles refletissem se esse teatro seria um teatro como outro qualquer ou deveria assumir uma postura de, através da arte, questionar as desigualdades sociais e o racismo?

Não oscilaram em responder que deveria ser um teatro engajado em questões que dizem respeito ao povo negro marginalizado e excluído socialmente. Confirmei a informação e acresci que o Bando de Teatro Olodum atualmente tem como sede o Teatro Vila Velha, no Passeio Público, Campo Grande. O endereço para eles é desconhecido. Disse-lhes da minha vontade em levá-los para assistirem à temporada do *Cabaré 2017*; mas, por questões de censura (16 anos) somente dois deles poderiam assistir, por terem 17 anos. Esse momento foi marcado por muitas exclamações e indignações. Perguntaram-me o que tinha que eles não podiam assistir; falei da cena de nudismo, em que quatro atores masculinos dançam nus no palco; aí o barulho foi ainda maior e argumentaram com fulgor e expressões de desaprovação que “aquele povo” estava acostumado a ver coisa muito pior, que aquilo era uma bobagem, não era motivo para o impedimento.

Tentei acalmá-los, informando que as leis existem e nós, enquanto cidadãos que têm direitos e deveres, naquele momento, deveríamos procurar pesquisar e compreender a necessidade daquele dever. Mas no fundo, eu também não estava muito convencido daquilo. Na semana seguinte, fui ao Teatro Vila Velha e procurei a atriz e produtora do Bando, Valdineia Soriano, que me recebeu muito atenciosamente. Falei do projeto, do desejo dos meus alunos de poderem ter acesso ao espetáculo e

da limitação da idade. Muito comovida, ela pediu-me um prazo para tentar verificar junto com os responsáveis se haveria a possibilidade de, acompanhados pelos pais, os alunos assistirem à apresentação ou, numa possibilidade ainda mais remota, rever a idade mínima da censura.

Aproveitei a ocasião e convidei-a para ir à escola, quem saber fazer uma oficina com os alunos e bater um papo com eles, no que ela apreciou o convite e se mostrou muito empolgada; entretanto, as nossas datas não coincidiam, e o grupo, terminada a temporada em Salvador, tinha viagem agendada logo em seguida, no que fiquei de voltar em outro momento para vermos a possibilidade daquele encontro. Gostaria de registrar aqui que ela, gentilmente, ofereceu-me uma entrada franca, como convidado especial, para assistir ao espetáculo na noite de estreia desta temporada 2017, no que estive lá e posso dizer que me senti muito realizado e comovido, tanto por ter fruído a experiência estética da performance daqueles artistas quanto por ter assistido, ao vivo, o texto que eu já conhecia impresso e ainda mais por ver de perto a luta, entremeada pela arte, pelo respeito às diferenças.

Contudo, Valdineia Soriano respondeu-me dias depois da nossa conversa que, infelizmente, os alunos menores de 16 anos não poderiam de fato comparecer ao espetáculo. Precisei pensar em outra solução, que direi mais à frente.

Foi em meio àquele discurso do ir ou não poder ir ao Teatro Vila Velha para ver o *Cabaré* que comecei a falar desse texto teatral para eles. Já que não podiam ir, podiam ler. A cena de nudismo estava no papel descrita em palavras, o que não impedia sua leitura. Um lado positivo do impasse é que a polêmica gerou uma certa indignação e curiosidade por parte dos alunos para ver/ler a história. Como não podiam ver – pelo menos não em 2017 – podiam ler e saber o que acontecia.

Não entreguei uma cópia do texto a cada um; a minha intenção era que eles desejassem se apossar de um exemplar e, naturalmente, participassem da atividade. Coloquei os impressos sobre uma mesa (observe-se a imagem abaixo) e, enquanto eu falava sobre o Bando e sobre o *Cabaré*, deixei-os fitarem, admirarem, saberem que estavam ali. Só depois eu alertei que a leitura não era obrigatória, que levantassem e adquirissem um exemplar aqueles que queriam entrar em contato com a obra. De todos os presentes, cinco deles não levantaram e nem quiseram participar daquele momento de leitura lúdica; um deles, no entanto, me surpreendeu: era a aluna T., 15 anos, muito comprometida com os estudos e, de vez em quando, eu a vi com um livro na mão fazendo leitura paralela e extraescolar. Questionada, ela apenas respondeu

não estar com vontade e que aquele tema não lhe agradava. Como não era nosso objetivo impor a leitura da obra, deixei-os à vontade para tomar a decisão mais conveniente. No entanto, voltarei à aluna T., 15 anos, mais tarde.

Figura 2 - Caderninhos dispostos para cada qual, naturalmente, apossar-se de um exemplar.



Fonte: RABELO (2017)

Antecipei-lhes que o texto possuía uma linguagem informal, própria dos diálogos, e, às vezes, a presença de palavrões; que o texto iria questionar muitos mitos criados em relação ao negro, desde os modos de sua religiosidade, ao lugar que ocupa na sociedade; também os ditos populares que acabam por reforçar o racismo, as propagandas de televisão, as indústrias de cosméticos para cabelos étnicos, a aceitação da identidade negra, etc.

Falei-lhes da diferença entre leitura dramatizada e montagem teatral, pois a princípio eles não queriam participar da dramatização por acharem que, lendo as falas dos personagens, seriam “obrigados” a participar de uma futura encenação. Desfeita essa dúvida, passei a pedir-lhes que dessem à voz que iriam interpretar o máximo de expressividade, brilho, gesto e beleza; que compreendessem a necessidade de “incorporação” do personagem; sim, eu sabia, eles não são atores, mas a leitura tem como um dos seus fundamentos a percepção de, através dos sinais de pontuação e das indicações da narrativa, intuir o tom de voz e a emoção com que falam os personagens.

As meninas da turma, tímidas para a leitura realizada em alta voz, quase não quiseram participar, de modo que os meninos, bem mais extrovertidos, assumiram, alguns, as falas de personagens femininas. 13 alunos, portanto, realizaram as falas de treze dos quinze personagens, enquanto eu realizei uma fala (a de Wensley) e a estagiária (que acompanhava minhas aulas como observadora) leu as falas da personagem Edileusa. Combinei também que eu faria a leitura das rubricas, isto é, das indicações escritas entre parênteses; também foi necessário que a voz do personagem MC fosse dramatizada por alguém que tivesse intimidade com o *rap*, pois seria de bom tom que se tentasse dar ritmo e melodia ao que no palco, verdadeiramente, era cantado; assim, o aluno J.V., 15 anos, aceitou o desafio, no que realizou com muita desenvoltura a sua parte. Lembrei-lhes, ainda, que não precisaria apontarmos quem seria o próximo a falar, uma vez que eles deveriam estar atentos ao momento do turno de fala do seu personagem.

Vale dizer que decidi começar pelo *Cabaré da Rrrrrraça*, justamente o mais recente dos três textos selecionados, porque é o que mais subverte – vale dizer, o que mais autentica - a ordem da representação do negro nas ficções. Aqui as estereotipias não são aceitas, mas contestadas; do mesmo modo, todos os atores são protagonistas e negros e não uma maioria branca que inclui um ou dois negros no meio para cumprir a lei de inclusão étnico-racial; a ideia era mostrar, primeiro, o discurso ativista da luta, militância e resistência, em vez de apresentar o negro nas condições normalmente vistas por outras literaturas ou nos livros didáticos, como observam Silva, Teixeira e Pacífico (2014), parafraseando Silva filho (2005), Souza e Oliveira (2010):

Os discursos insistem na associação negro-escravo, desconsiderando todas as diversas e complexas formas de participação da população negra na sociedade brasileira. Além disso, as pesquisas revelaram que os textos e as imagens presentes nos livros de História que foram analisados contribuem para o processo de estereotipização de negros, para a ausência de conteúdo de Educação das Relações Étnico-raciais e silenciam sobre conteúdos relativos ao continente africano, ao passo que o privilégio é total para narrativas com informações sobre povos europeus, destacando seus costumes e culturas. (idem, p. 34).

Depois de o *Cabaré*, desceríamos mais de um século para apresentar o personagem Pedro, de *O Demônio Familiar*, que, apesar de não ser um escravizado passivo e pacífico, os caracteres com que o autor o representou a fim de reduzi-lo a um modelo padrão, acaba por torná-lo contraditório do ponto de vista moral e/ou

cognitivo. Por fim, retornaríamos outra vez para o século XX – desta vez na década de 50 - para apresentar a quebra da normatividade do Jesus branco e de olhos azuis em o *Auto da Compadecida*, tendo sempre em vista que nosso objetivo era aproximar o alunado da leitura do texto teatral habitado por personagens negros e em cujo contexto questões étnico-raciais podiam ser discutidas.

Compreendidas e admitidas as regras expostas anteriormente, a leitura se processou com muito dinamismo e sem problemas, exceto a pouca expressividade com que alguns alunos fizeram a leitura dos trechos. Isso se deveu por, pelo menos, três motivos: timidez, escassez de treinamento da leitura dramática e dificuldade de ler as palavras sem tropeços.

Por outro lado, foi divertido e envolvente, pois a participação efetiva dos estudantes durante a leitura inibiu a conversa paralela e um silêncio necessário instalou-se para a realização da atividade, fazendo com que a leitura se processasse sem interrupções, pois “ler não admite barulho” (COLOMER, 2007, p. 116). Além disso, o humor trazido pelo texto, prendeu a atenção deles e motivou, inclusive, a repetição de algumas falas só para que rissem de novo.

Apesar do humor, o texto não se destituiu do seu caráter de protesto. Foi o que fizemos no momento seguinte, pós-leitura da obra. Abrimos uma roda de conversas para que os alunos se pronunciassem sobre o que acharam, as impressões que tiveram, com o que concordaram ou discordaram, o que mudariam no texto (se mudariam), etc.

Ao contrário do que esperávamos, alguns consideraram o texto racista. Racista em relação ao branco, mas também em relação ao próprio negro. Procurei compreender o porquê daquele julgamento e percebi que estava faltando por parte dos alunos um maior poder de inferência para, observando as sutis ironias implícitas nos discursos dos personagens, reconstruírem o sentido do texto.

Por exemplo, eles não atentaram para a ironia da fala da personagem Karine, quando diz:

Olha só, bonitinho, eu acima de tudo sou brasileira, sou uma artista [...]. Na minha casa todo mundo é branco, eu sou morena. Mas eu acho que eu tenho algum antepassado negro porque eu gosto dos negros, eu tenho o suingue dos negros. Consultei uma vidente que confirmou que tem negro na minha família. Longe, mas tem. Eu fiquei muito feliz, porque explica minha paixão pelos tambores e a minha voz que já foi comparada com a das cantoras negras americanas. (MEIRELLES, 1997, s.p.).

Apesar de todas as referências e afinidades, a personagem, inserida num contexto familiar de pessoas de pele clara e ela declaradamente morena, não se reconhece negra, mas morena; ou seja, uma leitura mais apurada nos permite observar a tentativa de embranquecimento por que passa a personagem, condição *sine qua non* para fugir das imagens negativas associadas ao negro ou para atender à histórica ordem do final do século XIX e início do XX que pretendia embranquecer o Brasil:

[...] independentemente da miscigenação de primeiro grau que decorre de casamentos inter-raciais, as famílias negras apresentam grande variedade cromática em seu interior, herança de miscigenações passadas, que, historicamente, foram utilizadas para enfraquecer a identidade racial dos negros. Isso é feito pelo deslocamento da negritude, que oferece aos negros de pele clara as múltiplas classificações de cor que por aqui circulam [...] (CARNEIRO, 2011, p. 72).

A partir dessa colocação, as coisas foram ficando menos confusas. Aí a aluna que interpretou a personagem Jaque fez o seguinte comentário: *por isso que Jaque disse que carinhoso era chamar ela de morena, e não de negona*⁴⁰ (risos). Completei informando que o texto *Cabaré da Rrrraça* traz, na maioria das vezes, um discurso às avessas porque no fundo estão descortinando as formas implícitas de racismo, consciente ou não.

Um outro aluno se mostrou desfavorável à fala do personagem Wensley, para quem o negro tem que estar acima do branco, e não lado a lado. Ele considerou que, para haver respeito, deveria existir igualdade; e se o negro fizesse com o branco o que o branco fez com o negro no passado, o racismo continuaria existindo⁴¹.

Essa opinião foi sustentada por outros alunos; contudo, solicitei que considerassem o personagem, cuja opinião certamente era fomentada por uma revolta advinda da dificuldade de ser negro num país excludente que, mesmo depois da abolição, continuou estruturando uma política em favor da hegemonia branca.

A sirene soou o horário de encerramento da aula em meio àquelas discussões; na semana seguinte, teria início a realização da terceira etapa. Todavia, a sensação foi a de que o texto do Bando (como eles comumente são chamados) necessitava ser ainda retomado e discutido, o que eu faria em momento mais oportuno.

⁴⁰ E.L., 14 anos.

⁴¹ E. J., 15 anos.

A terceira etapa se iniciou com a proposta de produção de um depoimento. Mas, antes de entregar a tarefa aos respondentes, pedi-lhes que tentassem se lembrar de personagens negros em histórias de ficção, mas não me falassem deles ainda; por enquanto, deveriam só lembrar; esses personagens podiam ser de livros, filmes, novelas, desenhos animados, etc. Em seguida, entreguei-lhes uma folha com a atividade impressa⁴². A tarefa consistia em escrever sobre um personagem negro de que eles se recordassem; então, descreveriam quem foi esse personagem, em qual história ele atuou, como era a sua personalidade, etc.

O nosso objetivo visava constatar, pelo menos, duas coisas: se já estava comprovado que apenas 6% daqueles alunos gostam de ler e 17% leem pouco, queríamos verificar se, apesar da escassez das suas leituras, tinha havido alguma em que as histórias falassem de personagens negros; e, caso tenha existido, como esse personagem negro era representado na ficção lida. Nossa hipótese era a de que eles já tivessem lido alguma história da literatura infanto-juvenil em que personagens negros não são representados de modo submisso, humilhante ou exercendo papel de escravo, delinquente ou jogador de futebol, por exemplo. Caso tivessem lido alguma literatura em que o personagem negro era despido dos estereótipos comumente associados a ele, isso serviria para fazermos a apresentação do personagem Pedro, da obra de José de Alencar, *O Demônio Familiar*, para, em seguida, lermos os fragmentos selecionados.

Mas para a nossa surpresa, apenas a aluna R.C, 15 anos e autodeclarada branca, leu um livro (do qual não se lembrava o nome) que contava a história de um negro que se apaixonou por alguém de uma classe social de maior poder aquisitivo e, por isso, foi separado da sua amada. O rapaz sai da cidade à procura de emprego para voltar e se casar com sua dama, mas, quando retorna, descobre que ela já havia casado e tido filhos⁴³.

Discutimos que a condição econômica do personagem não o impedia de ascender socialmente, pois a aluna acrescentou (oralmente) que ele, apesar de não ter enriquecido, passou a ter condições de sustentar a família que viesse a constituir. Percebíamos, assim, que o século 21 – a despeito de todas as arestas do Índice de

⁴² A atividade encontra-se no apêndice D.

⁴³ Essa redação, escrita pela aluna, encontra-se no apêndice F. Por questões normativas, o nome dela foi protegido.

Desenvolvimento Humano no Brasil⁴⁴ – já não imobilizava o ser humano naquela visão determinista do século XIX, quando se julgava que o homem era fruto do meio e estaria fadado a, socialmente, morrer como nascera.

Houve um depoimento curioso, pois, ao falar de *A Escrava Isaura*⁴⁵, a estudante, depois de narrar um pouco sobre o personagem André - informando que *ele era feliz mesmo sofrendo por ser negro* -, ela afirma, ao final, que *nós ainda vamos ser livres*. O sujeito pronominal, encapsulador da coletividade, coaduna com a ideia de que a verdadeira liberdade ainda não chegou. Pode-se inferir que, para esta aluna, ela estava no outro e o outro estava nela, de modo que o *nós* já não era só André, mas todos aqueles que se sentem lesados no uso de seus direitos e, por isso mesmo, excluídos.

Atores negros do cinema americano foram os mais lembrados: 13 pontuações, incluindo aí o nome de Lázaro Ramos com o filme *Ó pá i ó*, contra 9 informações de personagens de novela, 4 de desenho animado e 2 cantores, Lázaro (cantor gospel) e Carlinhos Brown.

O interessante é que solicitamos citação de personagens de ficção, e a inclusão de dois cantores no rol dessa relação nos leva a conjecturar que, na ausência da lembrança de personagens negros ou na presença mais marcante do negro enquanto referência artística musical, essa segunda se sobrepõe à primeira, posto que leva à elucidação de que o personagem ficcional negro ainda é uma imagem rarefeita.

O Saci Pererê, da obra de Monteiro Lobato, foi lembrado por dois alunos e referido por eles no desenho animado, o que pode significar que essa figura icônica, a despeito de toda produção literária, cinematográfica e novelística da atualidade, ainda sustenta um imaginário emblemático. Isso também pode ser visto no depoimento de J.V., 15 anos⁴⁶, pois ele traz como lembrança o personagem Cirilo, da novela *Carrossel* exibida no canal de televisão SBT. O aluno descreve o tratamento mau dado ao menino negro por Maria Joaquina que, sabendo da afeição que o garoto nutria por ela, humilha-o. A telenovela acabou por conservar, assim, o paradigma do

⁴⁴ De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), o Brasil estagnou, em 2014 e 2015, ocupando a 79ª posição no ranking que abrange 188 países dos mais aos menos desenvolvidos. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/em-79-lugar-brasil-estaciona-no-ranking-de-desenvolvimento-humano-da-onu.ghtml>.

⁴⁵ Pelo fato de a aluna S.S, 14 anos, não ter escrito se se referia à novela ou ao livro, perguntei-lhe se havia lido a obra de Bernardo Guimarães, no que negou; de modo que ela se referia à novela; o depoimento na íntegra pode ser lido no apêndice G.

⁴⁶ O depoimento encontra-se no apêndice H.

preto sendo assujeitado ao comando do branco, numa continuidade do discurso hegemônico eurocêntrico.

Em seguida, falamos sobre os personagens negros do cinema americano, que normalmente eram protagonistas e heróis nas histórias. E, a partir disso, questionei a eles como imaginavam que os negros eram representados na literatura romântica do século XIX. Disseram apenas que *como escravos*. Então instiguei mais: escravos de que tipo? Obedientes a tudo? Revolucionários? Malandros? Trabalhadores livres? Moradores de Quilombos? Ativistas da abolição?, etc.

Solicitei que pensassem um pouco sobre isso, pois iríamos ler fragmentos de uma peça teatral em que havia um personagem negro, escravo de uma família. E gostaria de saber se a hipótese deles em relação a esse personagem havia se confirmado ou não. Mas antes, eu precisava ler para eles - e com eles - um texto...

Desde o instante em que a aluna T., 15 anos, não buscou para si um exemplar do texto do Bando de Teatro Olodum, eu fiquei me perguntando o que teria sucedido. Os outros quatro não me surpreenderam, pois dificilmente demonstravam motivação para com os estudos e/ou inclinação para a realização de leituras individuais ou coletivas.

Tendo lido as obras da antropóloga Michèle Petit, que falam sobre o contato de jovens com os livros e a importância que esses objetos representaram em suas vidas⁴⁷, resolvi escrever algo que, quem sabe, pudesse tocar a sensibilidade daquela aluna (visivelmente negra), para quem a temática étnico-racial não era um assunto atrativo. A minha preocupação maior se deu pelo fato de, dali para frente, haver recorrência no aspecto das questões raciais; se ela não se atraísse pela temática, conviveria, pelo menos, de quatro a cinco semanas – período de aplicação dessa proposta de intervenção - com o desânimo provocado pelo desinteresse das aulas.

Inspirado pelos livros de Petit e por esta aluna, eu compus uma espécie de prosa poética em versos intitulada *Apologia aos livros ou das altas ironias*⁴⁸ para ser lido na semana seguinte antes da leitura do próximo texto teatral. Desta forma e por necessidade ética e pedagógica, eu já alterava o percurso da sequência didática a fim de conquistar o interesse daquela aluna e, quem sabe, dos outros quatro, que só participaram como ouvintes durante a aplicação da segunda etapa.

⁴⁷ Refiro-me aos três volumes já informados anteriormente e citados nas referências.

⁴⁸ O texto pode ser lido, na íntegra, no apêndice E.

Depois de aplicada a primeira tarefa, entreguei a cada qual uma cópia do meu poema e li-o eu mesmo. O texto se trata de uma ordem às avessas: a voz do poema tem consciência de que os livros guardam todo o conhecimento necessário às pessoas; esse conhecimento pode libertá-las da alienação, fazer cada qual conhecer melhor a si mesmo, levar os leitores a vivenciarem os efeitos estéticos da obra de arte, visitar mundos encantados, construir poderes através do domínio da palavra, etc. No entanto, o eu lírico é irônico e/ou paradoxal, pois informa que tudo isso é possível de ser experimentado através da prática da leitura; mas seu desejo é que o outro não se torne leitor para não adquirir os mesmos conhecimentos que ele, pois seu plano consiste em continuar tendo, sozinho, o poder da informação para dominar.

Findada a minha leitura, pedi que comentassem a respeito do conteúdo ali tratado. Logo alguém perguntou, só para que eu confirmasse, se aquele texto era realmente meu. Assumi a autoria, no que alguns me parabenizaram, e passamos aos comentários para a construção dos sentidos coletivos: metodologia recorrente nessa sequência, sobretudo porque o intuito maior era o de dar-lhes voz, possibilitando-lhes atuar como protagonistas nas escolhas (pertinentes) dos sentidos ou orientando-os a pensar o texto a partir das experiências pessoais, alheias e através da intertextualidade, assunto já tratado na I unidade do ano letivo.

O aluno E.J., 15 anos, foi o primeiro a dizer sobre a importância da leitura, que *transforma mentes*. Pedi a ele que escolhesse um verso e o lesse para nós; assim o fez: *eu desejo que nunca leia porque assim eu posso te alienar*. Perguntei se sabiam o que significava a palavra “alienar”; dada essa explicação, percebi que alguns deles estavam tendo uma compreensão de que o eu lírico possuía uma amada e desejava aprisioná-la só para ele. Não desfiz essa possibilidade de leitura, no entanto alertei para o simbolismo de algo mais amplo, até que o aluno N.J., 15 anos, disse que os *políticos queriam assim, que não aprendêssemos com os livros*. Eu completei: *porque assim eles podem nos alienar*.

Outras passagens do poema foram selecionadas e lidas pelos estudantes; dada a interpretação, às vezes, de superfície, eu suplementava o raciocínio, conduzindo a construção do sentido para a visão de que, se o eu lírico é conhecedor de tantas coisas e apreciador da estética das metáforas ou imagens poéticas, por que o desejo dele era o de opressão, o de que o outro não lesse, ainda que esse outro fosse, como disseram, a sua amada? Daí conjugamos e fomos percebendo que o conhecimento está nos livros e o conhecimento gera poder; então justificava-se,

assim, o medo de *um homem machista*⁴⁹ perder a exclusividade do seu império. E, ao final, verificou-se que, quem se abstém da prática da leitura, abstém-se de um importante contato com a humanidade.

Concluída essa fase, fui entregando (a quem queria) uma cópia dos fragmentos selecionados de *O Demônio Familiar*, de José de Alencar, peça teatral escrita à época do Romantismo e do período escravocrata. Foi imprescindível que eu contasse para eles, de maneira ampla, o foco da narrativa, a fim de lhes dar uma visão panorâmica do conjunto maior da história, pois iríamos ler apenas alguns excertos e não a obra completa.

Chamei a atenção dos alunos para o fato de Pedro ser um escravo que ambicionava ter donos mais ricos e, em prol disso, realizou várias peripécias na tentativa de alcançar o seu objetivo. Precisei narrar um pouco os incidentes praticados por Pedro e que extrapolavam as cenas a serem lidas por nós.

Depois busquei situar os estudantes no contexto da época. Eles não sabiam, por exemplo, que existiam escravos particulares e que esses ficavam à disposição de realizar o que fosse solicitado por seu dono ou por outros membros da família; na sua visão, como é comum se observar, escravos eram para as plantações de cana de açúcar ou, em outros casos, tão-somente para os serviços domésticos das casas dos senhores de engenho. Também tinham dúvidas em relação aos meios de transporte e quais os trabalhos mais comuns daquela época.

Dirimidas essas imprecisões, combinamos as mesmas regras de dramatização executadas na leitura de *o Cabaré da Rrrrraça*. Preferiram, no entanto, que eu lesse as falas de Pedro, pois eram muitas e *o povo fica errando tudo, não lê direito*, queixou-se R.B, 17 anos. A futura professora – em estágio – dramatizaria as falas da personagem Carlotinha, e a voz do irmão desta, Eduardo, seria interpretada por J.V., 15 anos. Mas o tempo da aula se esgotou e retomariamos o combinado no dia seguinte.

No dia seguinte, a aluna T., 15 anos, e os outros quatro rapazes que não haviam participado da leitura de *o Cabaré da Rrrrraça* resolveram aceitar o texto e acompanhar a leitura. Procurei ser discreto para não os constranger, mas eu vibrava por dentro. Se não era a garantia, já era um passo inicial.

⁴⁹ Depoimento de S.S., 14 anos.

Fizemos *caras e bocas*, eu e a estagiária, lendo aqueles trechos; na verdade, já havíamos combinado e treinado, antes daquele momento, as falas, os gestos, o tom da voz, o sotaque para, depois que eles lessem, nós também fizéssemos a nossa dramatização. Nosso desejo era conquistar. Em meio à leitura, quando me dei conta, dois alunos já haviam deixado de acompanhar a leitura através do papel impresso para apreciar tão-somente a nossa performance. Aquilo me animou; e prosseguimos até que, terminada a leitura, T., 15 anos, a mesma que não participara da atividade anterior, disse que *esse texto era bem melhor que o outro*.

Retruquei que podia até ser *melhor*, de fato, do que o outro; mas não podíamos deixar de atentar para alguns detalhes importantes, por exemplo, o momento em que Pedro está triste, pois fora repreendido pelo seu dono, e declara para Carlotinha que não estava bem porque fizera papel de negro, enganando o seu senhor. Essa reação do personagem coloca em realce os aspectos de passividade, subserviência, reconhecimento do erro e, sobretudo, aceitação de que “negro só faz o que não presta”. Tínhamos ali um estereótipo pronto para ser desconstruído. Questionei aos alunos se eles concordavam com a afirmação do personagem Pedro, e iniciamos as discussões.

Logo, o estudante M.R., 14 anos, relacionou essa ideia ao momento final de *o Cabaré da Rrrrraça*, em que ditos populares altamente preconceituosos (do tipo *negro quando não suja na entrada, suja na saída*) eram logo contestados por todos os personagens, que gritavam em uníssono, renegando aquela inverdade: *é o caralho!*

É o caralho que negro só faz o que não presta, disse ele.

Em seguida, perguntei a eles se sabiam que no século XIX, por causa de algumas teorias da época, era forte o pensamento de que negro não tinha a mesma inteligência nem a mesma moralidade que o branco. Isso para eles também era novidade. Então pedi-lhes que consultassem o texto novamente e procurassem desmitificar, a partir do personagem Pedro, essa ideia hoje já combatida, uma vez que o personagem em questão, pela dissimulação e malandragem, seria apontado como destituído de qualquer senso de moralismo.

De fato, instantes depois, eles concordavam que Pedro *não devia ter feito o que fez, pois ninguém deve se meter na vida dos outros*⁵⁰. No entanto, eu disse para eles que, no âmbito da jurisdição, todo mundo tem direito à ampla defesa e ao

⁵⁰ Depoimento de M.D., 14 anos.

contraditório, e, portanto, eu gostaria que alguém atuasse na defesa de Pedro. Foi quando, mais por um impulso do que raciocínio lógico, o estudante R.B., 17 anos, falou *claro que ele podia ter agido assim; quem mandou escravizar ele? Bem feito!, eu teria feito o mesmo!*

Uma espécie de lei do retorno, R.?, indaguei, no que ele confirmou. Incitei: mas só isso? Não haveria outro argumento para compreendermos a atitude de Pedro? Nada que desmentisse a teoria da época de que o negro carecia de inteligência? *Se ele não fosse inteligente, não teria feito o que fez*, falou meio sem jeito L.S., 15 anos.

Haviam chegado num ponto crucial: o poder de argumentação e articulação de estratégias para manipular o comportamento, as emoções e o destino daquelas pessoas não podia advir de quem não tivesse competência para imaginar, planejar e executar um plano que favorecesse ao próprio idealizador. É verdade que, ao final, as coisas não deram certo e o castigo do escravo foi a sua carta de alforria que, naquele contexto, não significava a felicidade da libertação, mas o desabrigo e a falta de proteção *familiar*. No entanto, não se pode negar que a esperteza, a astúcia, a capacidade de forjar e usar a linguagem a seu favor não condiz com o caráter de “coisificação” que está relacionado ao parco pensamento e à incapacidade de planejar ações com vistas a um fim específico, como defendeu Cardoso (1962) na sua análise sobre o negro na sociedade escravocrata:

(...) a possibilidade efetiva de os escravos desenvolverem ações coordenadas tendo em vista propósitos seus era muito pequena. Não tinham condições para definir alvos que levassem a destruição do sistema escravista e não dispunham dos meios culturais (de técnicas sociais ou materiais) capazes de permitir a consecução dos propósitos porventura definidos. (CARDOSO, 1962, p. 159).

Os quilombos são historiografias que provam justamente o contrário: foi um dos alvos que desgastaram o sistema escravista; e se, às vezes, não possuíam condições materiais para continuar combatendo os opressores, não era um problema de inteligência, mas da falta de recursos materiais, pois não se pode esquecer que os quilombos eram comunidades erguidas em densas florestas.

O personagem Pedro é iconoclasta dessa passividade doada ao ser negro. Ele age mais sobre os outros do que deixa agir sobre si. Assim, os alunos foram tendo uma visão diferenciada de Pedro e conseguiram, por fim, vislumbrar dois lados de

uma mesma história, como informado por E.J., 15 anos: *ah, assim é bom de aprender; é que a gente nem imagina tudo o que está por trás...*

Não cabe aqui descrever todos os comentários e gestos das etapas, porque ou são muito evasivos ou similares; tenho me limitado a apresentar os mais significantes e pertinentes para o entendimento do resultado final. Quando trago as citações, não significa que eu as tenha lido para eles; apresento-as porque as parafraseei com o intuito de provocar/ativar o andamento das discussões.

Passemos agora à quarta etapa, que foi o momento de irmos ao teatro.

Tanto mais seria coerente a nossa proposta de intervenção - estabelecida a partir de textos teatrais – se pudéssemos possibilitar um duplo olhar: sobre o texto impresso e sobre o palco. O primeiro já estava garantido; quanto ao segundo, seria necessária uma articulação mais complexa: autorização dos pais e da gestão escolar, transporte, dinheiro para pagamento das entradas, alimentação, acordo com a equipe do teatro do dia e horário da apresentação, pois seria mais seguro e garantido que acontecesse durante o turno das aulas (e não às noites e fins de semana, como normalmente ocorre com os espetáculos), para não haver muitas desistências, etc.

Trabalhar com texto teatral e ter acesso ao teatro é mergulhar mais profundamente nos universos culturais. Em nossa opinião, reduzir a atividade às leituras seria como superficializar a ideia, pois “como se ensinar uma cultura plural no quadro, com ditados, explanações e leituras de textos escritos, do pescoço para cima? Como se ensinar cosmovisões, modos de ser e compreender o mundo, de fazer e fazer-se mundo, sem uma imersão afetiva e cognitiva nesses mundos? (TRINDADE, 2009, pp. 22-23).

A ideia ainda mais autêntica dizia respeito a conferirmos de perto – comparando texto escrito com texto encenado – a montagem de o *Cabaré da Rrrrraça*, pois é um texto do teatro baiano e que anualmente tem sido remontado; mas a censura (16 anos) não nos permitia por causa da cena de nudismo e precisamos buscar outros caminhos.

Tendo a futura professora, estagiária na minha turma do nono ano, observado que o meu trabalho girava em torno do teatro negro, ela logo tratou de me falar sobre o Teatro Eliete Teles, localizado no bairro de Itinga, em Lauro de Freitas, cuja ideologia tinha relação direta com a minha proposta de intervenção. Fomos visitá-lo. É um teatro que não tem apoio financeiro de prefeitura ou de empresas privadas, foi concebido, projetado e edificado com dinheiro da própria dona, que deu nome ao espaço. O

trabalho realizado é social, os artistas são voluntários, assim como os diretores, produtores e professores que lá atuam, realizando oficinas e contribuindo com suas experiências para ajudar os grupos a realizarem as encenações.

O grupo que tivemos a oportunidade de conhecer e estabelecer vínculo foi o do Teatro do(a) Oprimido(a), cujos objetivos se assemelham aos do Bando de Teatro Olodum: protagonismo negro em que a voz da resistência, através da arte dramática, clama por igualdade de direitos, respeito às diferenças e inclusão social. Tudo a ver com a nossa necessidade. E, naquele período, a peça em cartaz trazia justamente, desde o título, um tema que casava perfeitamente com as discussões realizadas em sala de aula: *África em nós*; observe-se a imagem abaixo:

Figura 3 - Cartaz da peça África em nós



Fonte: Teatro Eliete Teles

E, como já descrito anteriormente, fomos numa terça-feira, às 10 horas da manhã, assistir ao espetáculo. Antes é de bom tom esclarecer que os pais não se opuseram à ida dos filhos ao teatro, especialmente, porque aconteceu no turno das aulas; no entanto, 5 alunos, por motivos diversos, deixaram de ir ver a peça; um deles, foi a estudante T., 15 anos, a mesma que não quis ler o texto de o *Cabaré*; no dia

seguinte, comuniquei-lhe que havia sentido a sua falta; ela me disse que aproveitou que *não haveria aula para dar escovinha nos cabelos*. Outro falou-me que aproveitou para dormir até tarde⁵¹, etc. Acrescentei-lhes que faríamos os comentários sobre esse momento lúdico e eles ficariam sabendo o que lá sucedera.

Saímos da escola às nove horas da manhã e seguimos, de ônibus, para o teatro em Itinga, conforme imagem abaixo:

Figura 4 - Seguindo de ônibus para o teatro



Fonte: RABELO (2017)

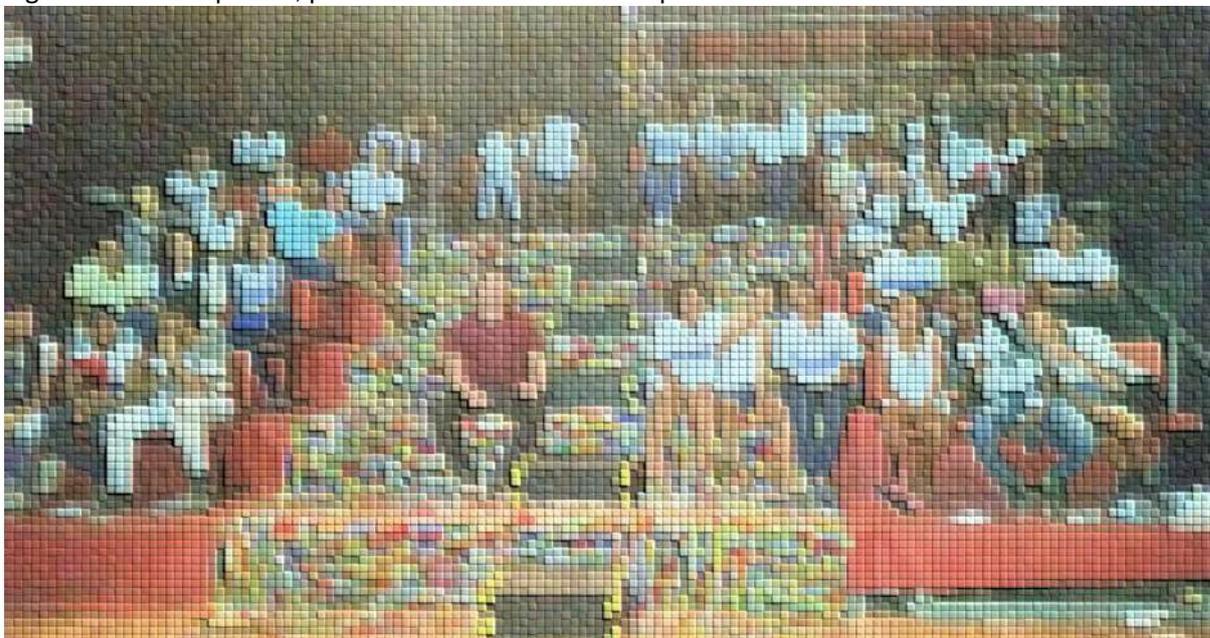
Ao chegarmos lá e antes de iniciar a peça, o professor e diretor daquele espetáculo, Armindo Pinto, fez um aquecimento com os estudantes, levando-os a refletirem sobre os antagônicos opressores/oprimidos. Ele, no palco, nós, na plateia. A ideia era preparar aqueles alunos, que estavam conhecendo a montagem cênica pela primeira vez, para a discussão trazida e simbolizada pelo espetáculo, híbrido de linguagem verbal e corporal (como falas poéticas, canto, troca de diálogos e danças).

Então, do palco, ele incitava os alunos a dizerem quem, nesse país ou mundo, oprime e quem é o oprimido. Notando a timidez e as frágeis pontuações dos discentes, ele foi falando um pouco – mas especialmente deixando espaço para aqueles meninos e meninas se pronunciarem – sobre questões de gênero, diferenças sociais, racismo e preconceito, machismo, sexismo, etc., isto é, a partir de outro ângulo, ele punha em

⁵¹ Depoimento de R. F., 14 anos.

evidência mais ou menos a mesma tônica das nossas discussões anteriores e que voltaríamos a discutir nos encontros seguintes.

Figura 5 - Nós na plateia, pouco antes de ter início o espetáculo.



Fonte: (RABELO, 2017)

Antecipou-se em dizer que aquele era um teatro interativo, que *exigia* participação do público; disse ainda que o texto a ser ali apresentado era de autoria dos próprios atores e que a participação dele se deu pelas orientações de palco, de interpretação, de vocalização, de direção, etc., sobretudo porque a concepção do Teatro do Oprimido é estimular que os atores sejam autores, posicionem-se criticamente, construam, militem, exteriorizem aquilo que está reprimido, inclusive a criatividade artística: *o Teatro do Oprimido busca empoderar o cidadão e faz com que a pessoa se veja, veja o outro, se veja em sociedade, e passe a se relacionar consigo mesmo dessa forma, com o outro e com toda a sociedade*⁵².

O professor Armindo encerrou aquele primeiro momento dizendo que voltaria a eles depois do espetáculo para nova interatividade. Tímidos e ansiosos, os alunos aguardavam pelo início da apresentação. Um detalhe bacana é que, apesar de aquele horário ter sido ajustado para caber na possibilidade de tempo dos meus alunos, não só eles estavam lá para assistir; mas pessoas da comunidade foram chegando e se

⁵² Excerto da entrevista de Armindo Pinto para a revista *O Professor*, disponível em: <http://www.revistaoprofessor.com.br/wordpress/?p=128>.

instalando, de modo que a plateia era composta por estudantes e outros apreciadores, o que tornou o instante muito mais rico, pois ao final, mais pessoas interagiram, dando seus depoimentos pessoais sobre opressão, vitimização, discriminação e exclusão.

Aquele era mais um grupo de teatro baiano. Mas... O que seria a baianidade, o que ela tem? Bastam a baiana de acarajé, os capoeiristas, o carnaval, a água de coco, o axé? Basta mostrar a violência social sofrida pelo povo negro e pobre da Bahia? Que diversidade seria capaz de desfazer ideias fixas e projetar novos valores?

Não consigo pensar a baianidade como um conceito acabado, completo, fechado, claro e unívoco. Não consigo dissecar essa ideia como se estudasse um corpo morto, prefiro pensá-la como algo vivo, dinâmico e cambiante, difícil de explicar, um possível ponto G para o gozo de mulheres e homens, que a anatomia não localiza de modo aceitável cientificamente por todos, mas cuja ideia para ajudar os que gozam, se compreendido como parte de um conjunto difuso de estímulos num organismo vivo – ou atrapalhar o gozo, se pensado e buscado ansiosamente como um órgão fisiológico localizado em algum lugar específico, verificável e sujeito à dissecação num corpo humano morto (BIÃO, 2009, p. 237).

A resposta dada pelo precursor do Teatro do Oprimido, Arminho Boal, mostra a dificuldade de definição do que seria baianidade, mas também insinua que os caracteres dessa baianidade encontram-se espalhados, em vez de concentrados *num lugar específico e verificável* (idem). Observa-se, assim, que o pesquisador considera as estereotipias a que foram submetidas certas imagens fixas do negro como apenas um elemento contábil no âmbito de um contexto maior e mais diversificado.

Isso foi discutido com meus alunos no dia seguinte pós-apresentação de *África em nós*, como detalharemos depois, pois agora é hora de dizer como os atores entraram no palco e o furor que causou.

Iniciou-se o espetáculo com os artistas cantando, em uníssono, alguns refrãos de músicas de Dorival Caymmi. No entanto, eles não entraram de imediato no palco; as ondulações das vozes, que começaram baixo e depois foram ganhando volume, vinham de um lugar do teatro que ficava por trás da plateia, o que deixou os alunos eufóricos e inquietos porque parecia que eles queriam logo ver e entrar em contato com aqueles atores. 2 ou 3 minutos durou esse momento, até que os atores, andando lentamente e enfileirados, alcançaram o centro do palco e deram início às cenas seguintes.

A primeira delas foi bem interativa: os atores invadiram a plateia informando que embaixo de cada cadeira havia uma folha de revista e indagando se sabíamos

fazer um barquinho de papel. Aos que não sabiam, eles foram ensinando o percurso das dobras até que todos detiveram nas mãos um barco feito de papel, conforme imagem abaixo:

Figura 6 - Momento interativo: fazendo barquinhos



Fonte: RABELO (2017)

A coerência residiu no fato de que a segunda cena a ser vista depois retrataria o navio negreiro chegando na Bahia. Mas tudo do que dispunham os atores era do próprio corpo. Em cadências ritmadas e a partir dos posicionamentos dos corpos superpostos uns sobre ou ao lado dos outros, eles construíram a imagem simbólica de um navio atravessando o alto mar. Isso foi comovente, pois apenas o recurso corporal nos dava a perfeita visão daquele instrumento de navegação.

Já na cena primeira, usando o mesmo recurso corporal, posicionaram-se de tal maneira que desenharam uma árvore e seus galhos, sustentando, durante alguns segundos, essa posição. A árvore podia simbolizar a união, a vivência na África; até que todos os corpos caíram no chão, bruscamente e desajeitados, representando que a árvore havia sofrido um corte. Então, uma das personagens se levanta e faz uma espécie de monólogo, recitando versos de um texto poético em que questiona o que haviam feito deles, por que haviam cortado as suas raízes e agora os tinham espalhados pelo mundo.

Eles não deixaram de mostrar o olhar desconfiado do negro ao desembarcar no seu exílio. A mão espalhada sobre a testa enrugada e os olhos tentando fitar a distância, buscando compreender que lugar seria aquele.

Já escravizados, lutam pela sobrevivência e contra o domínio do branco. Encenam no palco uma luta sangrenta que é a revolta contra o cativo; resistência e morte, fuga e criação dos quilombos. Aqui observamos que o negro não foi representado como um sujeito que aceitou pacificamente a condição de escravo, mas como aquele que resistiu e lutou em favor da própria libertação.

Mais três cenas merecem destaque: a da blitz policial, a do carnaval e a do transporte coletivo: a primeira pela manifestação explícita do racismo, em que o policial, diante de um homem branco e um negro, faz a revista apenas do que tem a cor de pele escura; as outras duas, porque divulgam a questão do gênero - no sentido do assédio sexual - a que as mulheres estão expostas: em meio à folia do trio elétrico, os homens, aproveitando-se do embalo ritmado da dança de carnaval, esfregam-se nelas - a princípio disfarçadamente - até que a ação vai se intensificando; e, no ônibus, os homens aproveitam-se da superlotação para esfregarem suas partes íntimas nos braços das mulheres que estão sentadas ou nas nádegas das que estão de pé.

Findado o espetáculo, o diretor Armindo Pinto retorna ao palco e, agora junto com os atores, recomeça a problematizar as ideias trazidas pela dramaturgia. Já mais soltos, os alunos fazem algumas leituras da apresentação, de modo a tentar associar a questão do opressor e do oprimido a partir da linguagem cênica. O professor conduziu o diálogo até eles observarem que, para ser opressor, bastava ter um poder, às vezes, construído culturalmente, a exemplo do machismo. Aquele personagem, aproveitando-se da mulher no ônibus, ainda que fosse desprovido de poder econômico, agia como opressor na medida em que o sexismo lhe dizia, mesmo inconscientemente, que a mulher na sociedade brasileira é um ser indefeso e menor.

Desta maneira, ele convidou para que alguém da plateia fosse ao palco refazer aquela cena junto com os atores. O objetivo era que a mulher expusesse para todos o assédio de que estava sendo vítima e mostrasse que a melhor saída não era nem o silêncio nem a intimidação. Nenhuma das minhas alunas teve a coragem de ir, por mais que o diretor tivesse incentivado; daí uma jovem, que também assistia ao espetáculo, ofereceu-se e foi até lá e refez a cena, de modo a atender ao solicitado.

Não satisfeito, Armindo Pinto, insistiu para que mais alguém fosse lá e modificasse outra cena. Daí um dos meus alunos (J.V., 15 anos) aceitou o desafio,

informando que gostaria de recompor a cena da blitz policial. Observe-se a foto a seguir:

Figura 7 - No centro do palco, trajando camisa branca, J.V., 15 anos.



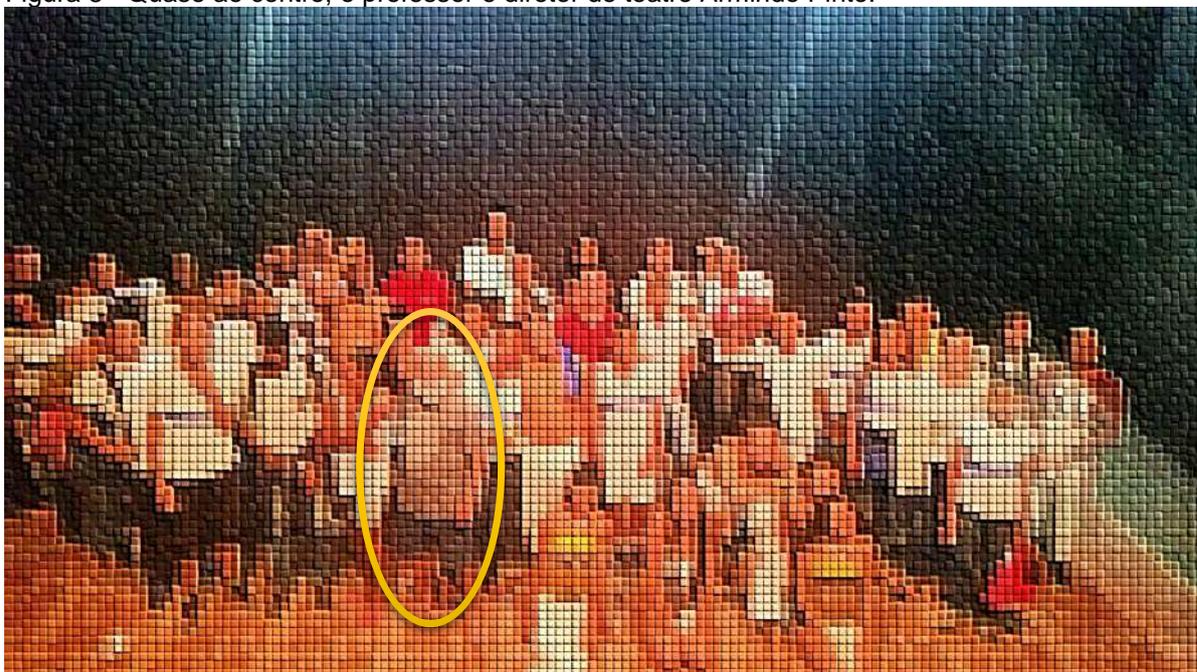
Fonte: RABELO (2017)

Ele atuou no sentido de cobrar do policial que, além dele, também revistasse o outro, a fim de que não se sentisse discriminado. O policial, no entanto, não aceitando a contestação dele, usou do abuso do poder para intimidá-lo e fazê-lo calar. O *ator improvisado*, não tendo sua solicitação atendida, aproveitou para deixar o policial constrangido, diante dos argumentos de que ele estava sendo excludente e segregando-se da própria raça; nesse instante, a plateia aplaude a atuação do aluno. O policial, no entanto, de pele clara e cabelos crespos, olha para si mesmo e faz gesto de não reconhecer a afirmação de que ele seja negro.

Meu aluno volta à plateia e Armindo Pinto continua argumentando em favor da importância de uma cidadania voltada para o reconhecimento dos direitos e das formas de desigualdades a que a grande população está submetida. Parabenizou-me pela iniciativa de levar os alunos a terem esse contato com a arte e brincou com eles: *vocês têm um puta professor! São raros os que se preocupam em criar uma oportunidade dessas*, no que me senti muito honrado, pois observei que, de fato, nesses seis anos em que trabalho na área da educação – e no espaço das escolas em que atuei/atuo -, era a primeira vez que eu via alunos irem ao teatro oportunizados por projetos pedagógicos. Naquele instante, decidi que, dali para frente, isso deveria

se tornar recorrente na minha práxis pedagógica, mesmo porque eu também estava aprendendo muito com tudo aquilo (e aí já era a intervenção pedagógica atuando sobre a minha prática docente). Esgotado o tempo, o momento foi de agradecimentos, abraços e despedidas, conforme as imagens abaixo; mas, antes, os atores falaram um pouco de como chegaram ali, das barreiras que enfrentaram e enfrentam, de discriminações sofridas, da importância do teatro em suas vidas, da timidez que venceram, de como suas concepções de mundo mudaram, de como se sentiam cidadãos aptos a cobrar e exigir dos representantes políticos igualdade de direitos. Neste instante, a aluna C.V., 14 anos, e o aluno P.H., 15 anos, vieram até mim e pediram-me para eu perguntar aos atores se haveria a possibilidade de eles fazerem parte do grupo, no que me senti ainda mais feliz. Levei-os, assim, para eles mesmos falarem com os atores em minha presença. Sim, podiam participar do Teatro do Oprimido, mas fariam parte do grupo próprio para pessoas de 14 anos, cujas oficinas aconteciam aos sábados, das nove às dezessete horas. Os pais precisariam realizar seus cadastros, inteirarem-se da proposta do teatro e autorizarem a participação deles. A seguir, a ilustração dos alunos, atores e diretor.

Figura 8 - Quase ao centro, o professor e diretor de teatro Armindo Pinto.



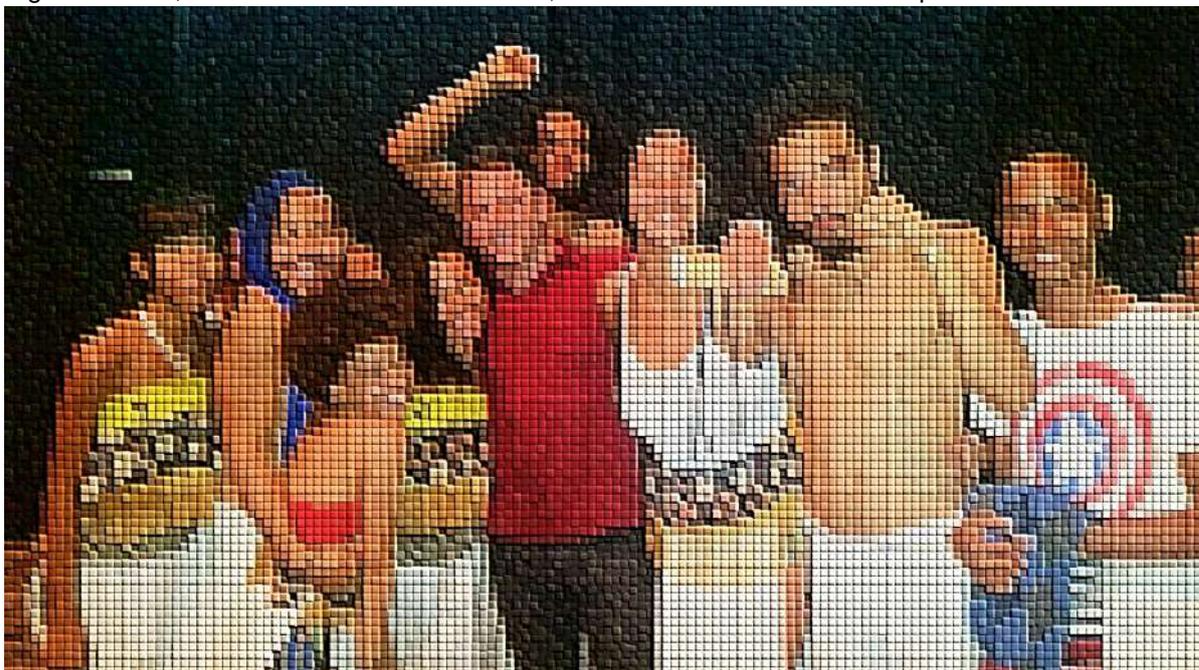
Fonte: (RABELO, 2017)

Figura 9 - Eu, os atores e meus alunos dando um grito de resistência.



Fonte: RABELO (2017)

Figura 10 - Eu, ao centro de camisa vermelha, com os atores do Teatro do Oprimido.



Fonte: RABELO (2017)

Na aula do outro dia, os comentários, de tão eufóricos, deixaram meio sem graça aqueles que não haviam comparecido. Os que participaram da ida ao teatro expuseram, numa resenha oral e coletiva, o prazer daquela experiência, informando

que, além de ter sido divertido, aprenderam muito: *se tudo o que a gente aprendesse fosse assim, seria muito bom!*, declarou G.N., 14 anos.

Daí fui conversando com eles sobre o que haviam entendido daquele texto que, ao contrário dos que lemos em sala de aula, era mais visual porque mais gestual: mais leitura corporal do que de palavras. O sentido das cenas deveria ser construído a partir da análise dos gestos em associação com o conhecimento da história do povo brasileiro, inclusive da história contemporânea, como é o caso das paradas policiais, das festas e da superlotação dos transportes coletivos.

Foi visível o quanto eles haviam gostado dessa ideia maniqueísta opressor *versus* oprimido, tanto que a citaram várias vezes na sala de aula, e demonstraram disposição para atuar no sentido de combater as opressões. Isso ficou ainda mais elucidado porque, paralelamente a esse trabalho, a escola vinha efetuando discussões sobre outro projeto intitulado *O eleitor do futuro*⁵³, quando relacionaram que, para a existência de um país mais justo e menos corrupto, era preciso a atuação de governantes menos opressores – já que a inexistência de opressão parece utopia - e estivessem mais ao lado do povo⁵⁴. Obviamente, o raciocínio do aluno citado não foi elaborado no primeiro instante e de modo descontextualizado; antes, todos os comentários e todas as colocações – certas, erradas, confusas, exageradas, incoerentes – serviram para, em meio às discussões, irmos lapidando as hipérboles e os discursos romantizados a fim de encontrarmos o melhor ponto-equilíbrio das respostas.

Todas as discussões sobre a ida ao teatro contribuíram para eu fazer a introdução da fase seguinte, que seria a penúltima etapa. Esta foi dividida, como as outras, em três partes: a primeira, para discussão do artigo de opinião *A dor da cor*, de Sueli Carneiro, como introdução à leitura do próximo texto teatral; a segunda, para a leitura dramatizada do fragmento selecionado de *o Auto da Compadecida*; enquanto, na terceira, discutem-se questões raciais a partir da obra de Ariano Suassuna.

Em *o Cabaré da Raça*, o personagem Wensley informa, logo no início, que aquele é um espetáculo didático em que se discutirá o que é ser negro. Perguntei-

⁵³ O *Eleitor do Futuro* é um projeto do Tribunal Regional Eleitoral (TER) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), que comunica às escolas sua existência, podendo haver adesão ou não. O objetivo concentra-se em estimular os alunos a refletirem, através de um texto argumentativo-dissertativo, sobre a importância do voto e de escolher bem os candidatos, bem como o impacto disso para a vida em sociedade. Os alunos vencedores recebem prêmios no dia da solenidade e da culminância do projeto.

⁵⁴ Estou aí parafraseando o discurso do aluno I.A., 14 anos.

lhes se se lembravam disso, parecendo-me que não. Pois bem, lembrei-lhes de que estávamos o tempo todo falando sobre o que é ser negro, que espaço o negro ocupa na sociedade brasileira e como ele é ou está representado nas literaturas, no mercado de trabalho, no imaginário coletivo, etc.

Li para eles, então, um pedacinho do artigo com o qual iríamos nos defrontar em seguida, só como maneira de aguçar a curiosidade para motivar:

Nos Estados Unidos, onde, ao contrário do que se pensa, a escravidão também produziu uma significativa população miscigenada, definiu-se que 1/8 de sangue negro fazia do indivíduo um negro, a despeito da clareza de sua cor de pele. Aqui também definimos que 1/8 de sangue branco deveria ser um passaporte para a brancura. (CARNEIRO, 2011, pp. 63-64).

Indaguei, assim, se, a partir da fala de Wensley, era possível dizer que ser negro no Brasil equivalia a possuir um oitavo de sangue branco? Eles ficaram calados. Perguntei-lhes se sabiam como realizar essa medida fracionária. Ainda calados. Ou, para ser/assumir-se negro, necessita-se de outras referências? Como assim?, perguntaram. De relações culturais, por exemplo, respondi. De se identificar com os modos de ser de uma dada etnia na qual, ao fim, nós nos sintamos representados.

Apesar das discussões recentes, tudo aquilo ainda era muito novo para eles, que não foram levados a refletir sobre essas questões mais profundamente. Eram diversas informações e os conceitos ou eram muito abertos ou se intercalavam com outros conceitos; o próprio artigo da Sueli Carneiro cita esse dado, além de dizer que no Brasil, por causa do mito da democracia racial e da miscigenação, as pessoas foram levadas a acreditar que o negro de pele clara, ao se declarar pardo ou moreno, estaria aspirando a uma tentativa de embranquecimento.

Mas, com tudo isso, o que teria ou mudaria, por exemplo, se Jesus for negro em vez de azul, vermelho ou com traços do fenótipo japonês?, provoquei. *Não muda nada*, informou E.L., 14 anos. Nada?, repliquei. Será? Será que, se todos os quadros do Jesus branco de olhos azuis desde sempre tivessem sido todos pintados com um Jesus negro de olhos bem pretos, alguma coisa não teria sido diferente? As pessoas não teriam mais respeito pelo ser negro por ter sido ele criado à imagem e semelhança de Deus?

Chamei a atenção deles, em seguida, para o fato de que eu não estava ali desconstruindo religião de ninguém ou, muito menos, afirmando que Jesus era negro. O meu planejamento consistia em levá-los a pensar as coisas por outros vieses, a

deslocar, na medida do possível, conceitos ou ideias fixas, a questionar verdades que lhes foram impostas, etc., e pedi que lembrassem do texto da minha autoria e lido na etapa anterior, em que todas essas respostas poderiam ser melhor compreendidas a partir da leitura e do contato com os livros.

E lemos o artigo *A dor da cor*. Ao final, solicitei que alguém comentasse qualquer ponto do texto e *puxasse* conversa. O aluno E.J., 15 anos, foi o primeiro a destacar o seguinte trecho: “no termo ‘pardo’ cabem os mulatos, os caboclos e todos os que não se consideram brancos, negros, amarelos ou indígenas. Todos os que não se desejam negros, amarelos ou indígenas encontram uma zona cinzenta onde possam se abrigar, se esconder e se esquecer de uma origem renegada” (CARNEIRO, 2011, p. 64). A dúvida dele era a respeito da *zona cinzenta*, expressão que não havia compreendido bem.

Expliquei a ele que se tratava de uma metáfora e, ao mesmo tempo, de uma ironia, pois a *zona cinzenta* citada de fato não existe, mas é como se existisse simbolicamente. E que a autora, ao dizer *aos que não se desejam negros, amarelos ou indígenas*, estaria ironizando o gesto de fuga de quem é negro e não se identifica ou não se aceita como tal e procura esconder-se em eufemismos como maneira de eximir-se das discriminações raciais.

Notei que a aluna K.S., 14 anos, desejava falar algo, mas estava sem coragem; tentei incentivá-la, mas foi em vão. Ela prometeu dizer em outro momento. Não achei de bom tom insistir; e, como ninguém quisesse falar mais nada, encerrei a aula naquele momento. Nas duas geminadas seguintes, assistiríamos ao filme *O Auto da Compadecida*, antecipei. E acrescentei que, depois de vermos a obra cinematográfica, faríamos a leitura dramatizada dos trechos que desejávamos discutir. O bom é que, de toda a turma, apenas 5 disseram já ter visto o filme; para o restante, seria, portanto, novidade.

Problemas de ordem técnica acabaram por prorrogar a exibição do filme por uma semana. De qualquer jeito, acredito que isso tenha sido bom, pois, nesse intervalo, aproveitei para fazer com eles a leitura de um fragmento da mesma obra e que estava presente no livro didático. Não se tratava do 3º ato, fragmento que eu havia selecionado para dramatizarmos; era o recorte do instante em que João Grilo e Chicó vão até a igreja pedir ao Padre para benzer um cachorro que estava morrendo; a princípio, o eclesiástico se recusa; até que, enganado por João Grilo e Chicó, que

dizem pertencer o cachorro ao rico Antônio Moraes, o Padre muda de tom e decide abençoar o animal.

Como sempre, participaram com muita vontade e bom humor. Utilizei a mesma técnica da leitura dramatizada, em que cada personagem era representado por um de nós. Como na cena do excerto escolhido pelos autores do livro só havia 4 vozes, houve uma disputa – por parte dos meninos – para dramatizar essas falas, pois havia sete desejosos leitores para apenas quatro personagens.

Findada a leitura, comentamos rapidamente alguns trechos por causa do tempo e disse-lhes que aquela mesma cena havia no filme homônimo que eles assistiriam na semana seguinte.

O filme foi exibido em duas aulas e meia e, nessa meia aula restante, eu esclareci para os alunos que é muito comum os cineastas adaptarem textos literários para o cinema ou autores de novela escreverem novelas a partir de romances. *Mas ver a novela é muito melhor do que ler o livro*, comentou U.F., 17 anos. Questionei para toda a turma se até ali eles estavam achando que o texto teatral correspondia a uma experiência chata de leitura, e reforcei que deveriam responder com sinceridade, quanto mais sinceridade, melhor. Dos que manifestaram opinião naquele momento, não houve resposta que ratificasse o posicionamento de U.F., 17 anos. No entanto, outras tantas vozes mantiveram-se silenciadas, certamente porque não sentiram motivação para falar, porque não gostariam de ir na contramão da opinião dos companheiros, porque não tinham uma ideia formada a respeito do perguntado ou, ainda, porque não queriam desapontar o professor. Contudo, havia um questionário final a ser aplicado e, de maneira reservada, eles poderiam declarar com tranquilidade suas opiniões.

As aulas seguintes foram reservadas para a leitura dramatizada de *O Auto da Compadecida* e discussão sobre os aspectos raciais embutidos na obra. Combinamos as regras e dez alunos interpretariam as falas de dez personagens. Nem eu nem a estagiária faríamos leituras dessa vez; seríamos apenas ouvintes. Como sempre, não houve problema de escassez de quem lesse o texto. Só tenho, nesse aspecto, uma observação a fazer: sempre as vozes masculinas se sobressaíram mais porque, ao contrário das meninas, os rapazes não se acanhavam diante da leitura dramatizada, enquanto só três delas enfrentaram o desafio de superar a timidez e participar dos jogos teatrais; uma dessas foi a aluna C.V., 14 anos, a mesma que pediu para participar do grupo Teatro do Oprimido.

A leitura, como sempre, foi envolvente e empolgante, pois a necessidade da atenção para acompanhar o turno de fala, a preocupação em fazer as ondulações das vozes de modo a dramatizar as falas e também o dinamismo da ação (vários alunos envolvidos na atividade ao mesmo tempo) projeta o silêncio e, conseqüentemente, a tarefa finda rentável. Depois, é seguir para as apreciações dos alunos, o que acharam, o que mais chamou a atenção, o que não gostaram, etc.

Logo, citam as peripécias de João Grilo e Chicó, a representação mais cômica da obra. Falam de momentos hilários que se davam sempre por causa da mentira ou do *eu não sei, só sei que foi assim*. Então percebi que eles ainda estavam falando do filme, e não do trecho lido há pouco. Necessitei intervir: *E o estranhamento de João Grilo ao dar de cara com um Jesus que era preto retinto? O que me dizem sobre isso?*

Risos e comentários paralelos ao mesmo tempo, de modo que não flagrei nenhum discurso sólido. *Então, gente? O que tem a me dizer?* M.D., 14 anos, imitou-me: *E se Jesus fosse preto que nem aquele ator do filme?* Incentivei-o: *pergunte isso aos seus colegas pra gente poder ouvir as respostas...* E assim ele o fez, mas a resposta não vinha. Provoquei um pouquinho mais: *João Grilo falou que achava que Jesus fosse muito menos queimado; tudo bem nessa fala, gente? Nada de errado com ela?*

Dizer “menos queimado” não é um preconceito?, questionou E.M., 17 anos. Quis saber o que ela achava, no que sintetizou sem acréscimos: *sim, eu acho*. Aí eu pedi para ela e o restante da turma julgarem o seguinte: considerando-se que todos os quadros e todas as imagens a que João Grilo teve acesso enquanto representação de Cristo sempre trazia um homem branco, de cabelos escorridos e olhos azuis, não era para ele estranhar quando desse de cara com um Cristo negro? Depois pedi que considerassem esta outra fala do mesmo personagem: *a cor pode não ser das melhores, mas o senhor fala bem que faz gosto*. Em qual das duas situações existia uma manifestação clara de racismo, na primeira – em que a observação do personagem se deveu mais pelo choque entre o desenho comumente visto e a quebra do paradigma - ou na segunda, em que ele associa a cor preta ao universo das negatividades?

Os estudantes concordaram que a ideia da relação entre cor escura e inferioridade era uma violenta atitude de discriminação racial, de modo que eu lhes interrogué em que outro momento daquela literatura existia distinta manifestação de racismo denunciada a Manuel (Jesus) pelo Encourado? Dei um tempo para que

averiguassem a informação e, instantes depois, veio a resposta satisfatória: *é quando o Encourado diz a Manuel que o Padre primeiro batizava as crianças brancas e só depois que todas as crianças brancas eram batizadas ele resolvia batizar os pretos*, informou M.D., 15 anos. Parabenizei-o pela assertiva e pedi-lhes – a ele e aos outros - que avaliassem o comportamento moral, ético e religioso do Padre. Em meio a respostas incipientes e fragmentadas, o melhor expoente da interpretação pode ser simplificado em: *ele não podia fazer isso porque ele era um padre*.

Aí alguém lembrou que Jesus havia dito a João Grilo que escolhera encarnar no corpo de um homem branco, embora pudesse perfeitamente ter descido à Terra em um corpo de qualquer outra cor. E, no momento em que ele se mostrou a João Grilo, preferiu ter se apresentado negro em vez de vermelho, por exemplo. *Muito bem lembrado*, exclamei. *E o que podemos concluir ou, pelo menos, abrir caminhos com essa informação?*

Um momento de reflexão se instalou. Não arriscavam resposta. Era perceptível a vergonha ou o medo que tinham de revelar um raciocínio denso. Sendo assim, orientei-os a escreverem a resposta no caderno, pois eu iria de mesa em mesa consultar. *É para responder o que mesmo, professor?*, certificou-se M.R., 14 anos, no que tornei a explicar: *o que poderíamos concluir com o diálogo de Jesus e João Grilo sobre Jesus poder escolher a cor que desejar para se apresentar aos vivos ou aos mortos?*

Depois de um tempo, fui de carteira em carteira, e cito duas sentenças que me chamaram a atenção, a primeira de K.S., 14 anos, e a segunda de M.J., 14 anos: *Deus é um arco-íris e na Terra Jesus disfarça, mas no céu ele é preto*.

Na Terra Jesus disfarça, mas no céu ele é preto, li três vezes para que todos ouvissem. E eu não podia deixar de indagar o que achavam daquele raciocínio do colega. Não obtive resposta. E talvez fosse melhor que assim ficasse, implícita. A intenção não era fechar conceitos, apenas ativar reflexões: *E se Jesus for preto? Ou mais democraticamente, só para parafrasear Suassuna: e se Jesus for multicolor? O que muda?*

A sexta e última etapa se deu uma semana depois de toda essa discussão de o *Auto da Compadecida*. Foi um trabalho realizado em parceria com a professora de Artes.

Primeiro, entreguei um novo questionário aos alunos com questões bem pontuais. A minha real intenção se deu no sentido de averiguar, principalmente, se houve

mudanças ou permanências nos quesitos i) gostar ou não gostar de ler, e ii) em qual etnia o(a) aluno(a) passou a se autodeclarar (se é que ele modificou a sua opinião); além disso, também seriam apreciadas as respostas se o texto teatral influencia na aproximação entre leitores e a prática da leitura.

Para além disso, o questionário pedia que o aluno fizesse um depoimento sobre a experiência da leitura dramatizada dos textos que colocaram no centro da cena discussões sobre relações étnico-raciais. Refletindo a sós sobre aquele percurso de leituras e discussões, eles podiam, despidos de receios, prestar uma comunicação sem censura, já que a cumplicidade entre silêncio e leitura permite um divagar irrestrito pelos mares da sinceridade. Em posse desses depoimentos, eu selecionaria algumas frases mais impactantes para que os alunos, atores sociais, realizassem, junto com a disciplina de Artes, suportes artísticos contendo os dizeres assinados por eles. A finalidade era deixar na escola um registro que revelasse o protagonismo material e imaterial dessa proposta de intervenção.

E... Para minha surpresa, ao longo do processo das leituras dramatizadas e discussões realizadas, dois alunos (E.J. e R.C., ambos de 15 anos) me pediram que fizessemos uma rápida encenação do texto de o *Cabaré da Rrrrraça*. A exigência deles, no entanto, era que mostrassem a interpretação apenas para os colegas da turma deles, no espaço da sala de aula onde aconteceram as discussões. Salientaram que, se fosse mostrar para a escola toda, não o fariam. Como esse momento não fazia parte do traçado inicial da sequência didática, para mim já era bastante significativa a sugestão deles, no que também era um desafio a julgar pela timidez e/ou ausência de intimidade que eles possuíam para com a dramaturgia.

Combinei com eles que escolhessem duas falas de cada personagem (as falas são grandes, no texto do Cabaré) os quais representariam, tentassem decorar essas falas e, na escola, encontraríamos alguns momentos para ensaiarmos um pouco. Assim o fizeram e fizemos, mas houve quem não conseguia gravar na íntegra todo o discurso do personagem e deixei que, no dia da apresentação, ficasse com o texto na mão a fim de consultá-lo.

Figura 11 - Encontro na biblioteca da escola: primeiro ensaio das falas



Fonte: RABELO (2017)

Figura 12 - Segundo momento: ensaiando a performance corporal, o passo a passo que deveriam fazer diante do público.



Fonte: RABELO (2017)

Uma semana depois, ainda inseguros, combinamos a apresentação. Não dispúnhamos de mais tempo. Conservamos, do texto original, o tocar da campainha,

estratégia que permitia a articulação das falas entre os personagens. Assim, fizeram as vozes de Wensley (E.J.), Patrocinado (M.D.), Marilda (R.C.), Nêgo John (M.R.) e Jaque (G.N.), conforme imagem abaixo:

Figura 13 – Alunos apresentando um trecho da peça *Cabaré da Rrrrrraça*.



Fonte: RABELO (2017)

Para que a pequena montagem ficasse ainda melhor, necessitaríamos de um(a) professor(a) de Artes cuja especialidade fosse a dramaturgia, e esta parceria precisaria começar desde o início da aplicação da proposta de intervenção; assim, teríamos um resultado mais satisfatório, e os alunos ganhariam em termos de aprendizagem uma fatia mais saborosa daquilo que a arte-educação pode proporcionar.

Mas não posso terminar esta seção sem mostrar as pequenas sentenças retiradas dos depoimentos dos alunos em relação ao presente trabalho. São orações que sintetizam uma apreciação individual a respeito da proposta de intervenção pedagógica que ora apresentamos. Depois da apresentação das sentenças, seguem-se algumas imagens de como os estudantes as registraram com a colaboração da professora de Artes.

Alerto, contudo, que, a fim de deixar as orações com mais qualidade estética, necessitei corrigir ausências de pontuação ou presenças de pontuações inadequadas, desvios de ortografia e acentuação gráfica e eliminar redundâncias. Conservei, porém

e o máximo que pude, as palavras utilizadas por eles, bem como o sentido original grafado no depoimento.

Tabela 7 - Excertos adaptados dos depoimentos dos alunos

PENSAMENTO SINTETIZADO	AUTOR(A)
Quanto aos preconceitos raciais... é uma pena que eles existam!	J. V.
Depois de ter ido ao teatro, eu me senti valorizado.	L. O.
Diariamente as pessoas discriminam as outras por causa da cor da pele, da classe social e da religião.	E. L.
A leitura do texto teatral é muito rica, ainda mais se os textos discutem o racismo.	W. L.
É muito bom e importante os textos teatrais porque eles nos ensinam a gostar de ler.	M. D.
O texto teatral é importante tanto para aprender a aprender quanto para ensinar.	R. F.
As escolas deveriam trabalhar mais com o teatro ou, pelo menos, com a leitura dramatizada; eles nos ensinam muito.	G. L.
Os textos teatrais me levaram a perceber e aceitar a minha verdadeira etnia.	E. S.
Depois de ter lido o <i>Cabaré da Raça</i> percebi que o racismo é uma verdadeira bobagem.	M. R.
Trabalhar com textos teatrais que falam do racismo nos ajudam a formar novas opiniões.	K. R.
Trabalhar com texto teatral em sala de aula aumenta nosso entendimento sobre leitura.	E. M.
Aprendi com os textos teatrais o quanto o Brasil é um país desigual, injusto e racista.	L. S.
Ir ao teatro abriu meus olhos para as questões dos opressores e dos oprimidos.	B. S.

Fonte: RABELO (2017)

Figura 14 - Os alunos com os objetos artísticos elaborados a partir dos seus depoimentos.



Fonte: (RABELO, 2017)

3.2 OBSERVAÇÕES, ANÁLISES, RESULTADOS ALCANÇADOS E SUGESTÕES

Um ato comunicativo. Foi o que realizamos. Um ato comunicativo com o objetivo de aproximar pessoas rarefeitas em leituras literárias desse tipo de objeto artístico. As razões, como já explicitadas nos tópicos anteriores – especialmente o que trata com mais afincos sobre literatura – são muitas, mas a função social é de singular importância.

Função social que não se desliga daquilo que a antecedeu nem daquilo a que está ligada sincronicamente. Se assim não fosse, duvidaríamos se teria ocorrido um diálogo, já que esse, para existir, ampara-se em trocas receptivas que produzem uma “semiótica da cultura” (COLOMER, 2003, p. 93).

Ainda para a autora, que se apoia nos estudos de Lotman,

o texto literário foi definido como um texto de “codificação plural”, já que nele não intervêm apenas os códigos da língua natural e as normas literárias de uma tradição concreta, mas também os artísticos, ideológicos, etc., de todo o sistema cultural de uma sociedade. Ao situar a análise do texto literário em seu contexto, contudo, insistiu-se em que a literatura não é um reflexo mimético das condições sócio-históricas, mas exerce uma função de construção do conhecimento, de criação do mundo como modelador da realidade, a qual configura e dá sentido. (SEGRE, *apud* COLOMER, 2003, pp. 93-94).

Dessa maneira, por exemplo, os textos teatrais lidos e discutidos coletivamente, em sala de aula, possuem essa *codificação plural*, em que ideologias artísticas, políticas, históricas, econômicas, pessoais, comunitárias, etc., estão condensadas

através dos signos linguísticos e das forças abstratas, que dão ao texto possibilidades simbólicas maiores do que suportamos pelas simples impressões dos grafemas.

Outro dado imprescindível a se observar na fala de Colomer é o de que a literatura, mais do que imitar as condições sócio-históricas, tem a função de construir o conhecimento, configurar a realidade e dar sentido ao mundo. Assim, poderíamos desejar saber quanto sentido foi acrescentado ao universo pessoal de cada aluno que participou, contribuindo ou apenas ouvindo, das leituras, análises e discussões daqueles textos.

Essa é uma conta improvável, mas não indetectável: as treze declarações dos estudantes apuradas anteriormente dão pistas desse deslocamento de atitude, que tanto pode ser pensado a partir da psicologia, que encara a adolescência como uma entrefase, quanto do ponto de vista do sujeito pós-moderno cujo “processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2005, p. 12).

Quando dois estudantes, ainda que envolvidos pela emoção do instante, aproximam-se, espontaneamente, de você pedindo que os ajude a fazerem parte daquele grupo teatral, que acabaram de conhecer, é porque alguma sensibilidade foi ativada a partir de mecanismos específicos, talvez desconhecidos dos profissionais da licenciatura por serem próprios da psique humana. No entanto, no contexto em que a intenção se formou é observável que as etapas da intervenção pedagógica certamente contribuíram para aquele gesto, que poderá manter a continuidade ou não.

De igual maneira, foi perceptível o deslocamento do (novo) reconhecimento da identidade étnica, e esse talvez tenha sido o fator sobre o qual a proposta de intervenção mais contribuiu: primeiro, porque havia “certa confusão” no modo como eles se reconheciam etnicamente; essa confusão podia ser fruto da ideia do mito da democracia racial ou mesmo medo de assumir-se negro, numa sociedade em que o afrodescendente quase sempre é retratado em seus aspectos menos diversos e mais negativos; segundo, porque o que antes era dito permeado por receios ou escondido sob o que para eles soava como eufemismo passou a ser pronunciado com orgulho; esse orgulho, inclusive, foi manifestado a partir das características físicas, em que algumas meninas desistiram das *pranchinhas* para divulgar os cabelos crespos a partir de cachos e tranças.

Observe-se a tabela a seguir, que mostra, respectivamente, as respostas dadas antes e depois de aplicada a proposta de intervenção:

Tabela 8 – Respostas dadas pelos alunos antes e depois da aplicação da proposta de intervenção

Categoria	Antes da intervenção	Depois da intervenção
Negros	36%	60%
Pardos	17%	17%
Branco	3%	7%
Morenos	37%	13%
Índios	7%	0%
Marrons	0%	3%

Fonte: RABELO (2017)

Como se pode averiguar, o número de declarados negros aumentou em 24%, saltando de 36%, no primeiro questionário, para 60%, no segundo; os pardos e morenos somavam, no primeiro questionário, 54%; já, no segundo, caem para 30%, o que significa uma redução de 24%, justamente a mesma proporção de deslocamentos havida no número dos autodeclarados negros, ou seja, muitos dos que se viam como morenos passaram a se ver como negros.

Uma observação a ser feita é sobre a inexistência de autodeclarados índios no segundo questionário, quando, no primeiro, havia 7%. Da mesma forma, no primeiro momento ninguém se disse ser marrom, mas, no momento seguinte, a categoria marrom apareceu representado por 3% dos respondentes.

Tanto no primeiro quanto no questionário seguinte, o número de negros, pardos e morenos juntos correspondeu a 90% do total dos nossos alunos; se considerarmos que todos eles possam ser inseridos na categoria afrodescendentes, significa assumir não ter havido alteração em termos de percentual dessa categoria; a mudança ocorrida seria em deslocamentos internos, quando os negros de pele clara⁵⁵ decidem assumir a sua negritude a partir de outras referências.

Em relação ao aumento do número de brancos, no segundo questionário, isso se deveu por causa da chegada de uma aluna e de um aluno (irmãos) no meado do ano letivo, do mesmo modo que houve a transferência de uma aluna, que se declarou negra no primeiro questionário, para o turno da tarde; e que, portanto, não participou do segundo questionário. Vale também dizer que, depois das leituras e discussões, o aluno com fenótipo visivelmente negro que se autodeclarou branco – conforme já

⁵⁵ Expressão muito usada por estudiosos que se dedicam às questões étnico-raciais. Pode-se encontrá-la especialmente nos artigos de Sueli Carneiro.

informado – passou a se admitir pardo; se não saltou de um extremo a outro – do branco para o negro – já se pode evidenciar uma alteração de conceitos e uma quebra de paradigma.

Dois estudantes de fenótipos visivelmente brancos disseram-se pardos, a nosso ver influenciados pelas discussões; contudo, não sabemos se, ao se autodeclararem assim, levaram em consideração outras referências em vez de apenas a tonalidade da cor da pele, conforme comumente acontece.

Não temos dúvida da importância de se discutir, através da leitura literária de textos protagonizados por personagens negros, questões raciais com vistas a desfazer imagens fixas que criam estereótipos e segregações.

O gênero dramático, apesar de ser muito apropriado como estratégia docente para o compartilhamento de leituras, no que os alunos são fisgados pelas questões discutidas anteriormente (envolvimento, atenção, silêncio), obviamente não é o único gênero capaz de possibilitar tais diálogos e recepções. Mas é inegável sua força de atração diante de leitores incipientes e cuja competência leitora - considerando-se o idealizado para os anos finais do Ensino Fundamental II - seja embrionária.

Ainda não é vasto o campo de textos teatrais em que personagens negros são apresentados em toda a sua diversidade. Há um histórico frágil, do ponto de vista quantitativo, mas denso, quando se considera aspectos das estereotipias. Por isso, a importância de se quebrar paradigmas e mostrar um Jesus negro; da mesma forma, a importância de se mostrar um cenário em que todos os personagens são negros e interpretados por atores negros que fazem parte de um grupo de teatro engajado numa militância em favor do negro; por isso também, a importância de se mostrar um escravo do século XIX que, apesar de projetado para ser visto como mentiroso, malandro e vilão, também pode ser lido como esperto, inteligente e com apurado poder de argumentação.

Quanto aos quesitos leitura, gostar de ler ou formação do leitor literário – imbricados entre si, naturalmente, e diluídos nessa proposta pedagógica – pode-se dizer que houve avanços, mas precisamos observá-los com cautela. Se, 77% assumiram, no início do ano letivo, NÃO gostar de ler, o mesmo não se repetiu depois de finalizada a intervenção, conforme mostra a tabela que se segue:

Tabela 9 - Deslocamento da mudança sobre gostar ou não de ler

SOBRE GOSTAR DE LER	ANTES	DEPOIS
Não	77%	30%
Sim	6%	57%
Um pouco	17%	13%

Fonte: RABELO (2017)

O número de alunos que passaram a dizer gostar da experiência da leitura saltou de 6 para 57%, um aumento de 51 pontos percentuais: a nosso ver, uma mudança substancial indicadora da desconstrução do mito de que ler é chato ou não produz prazer. No entanto, é preciso atentar para o acontecimento de que os números podem representar verdades parciais se não desprezarmos o fato de que os alunos podem ter respondido *sim, eu gosto* mais para agradar ao professor do que por se tratar de uma verdade absoluta.

Por outro lado, também não podemos deixar de observar que, no diálogo reservado com seu questionário, além de se sentirem mais à vontade para expressar aquilo que desejam, assim o fizeram no início do ano letivo quando, sem medos, declararam negativamente gostar de ler. Ou seja: se no segundo momento deram respostas inverídicas – sim, gosto de ler, quando não gostam - isto pode ser devido à afetividade desenvolvida com o docente ao longo do ano (o que no início ainda não existia, pois era uma turma nova para mim). E, obviamente, o contato diário provoca uma proximidade que gera respeito e amizade; e, não esquecido disto, antes de entregar-lhes os questionários eu pedi que fossem os mais sinceros possíveis, assim estariam sendo, ainda mais, meus amigos.

De qualquer forma, precisamos aceitar as respostas dadas como verdades e, assim sendo, nosso trabalho se converte em estratégia positiva para a formação do leitor literário, este que não é formado em curto período de tempo, mas ao longo de uma história de vida e de uma historicidade de leituras. As pesquisas de Petit (2009, 2013) apontam ritmos e encontros diferentes entre jovens e livros; mostram, inclusive, que não há fórmulas mágicas, não há livros certos e lugares absolutos que garantam essa formação. Realça, no entanto, a função dos mediadores, estes que cumprem um papel importante nessa formação. Quanto aos livros, ela diz que são objetos relativos, pois nunca se sabe ao certo qual poderá agradar mais ou qual poderá agradar menos,

facilitando ou dificultando os encontros entre obras e sujeitos, que modificam suas visões de mundo a partir da leitura dessas obras.

Para nos limitarmos ao âmbito deste trabalho, certo é dizer que nenhum dos participantes envolvidos tenha já se tornado um leitor literário; mas, com certeza, muitos deles já não terão medo – diante do encontro com um livro numa hora dessas qualquer – de se aproximar desse objeto tátil e tocá-lo; mesmo desfrutá-lo, pois quem sabe a distância entre intenção e gesto não tenha sido reduzida, porque, apesar do envolvimento coletivo e compartilhado oferecido pela intervenção, chega o instante da busca e do entregar-se individualmente às próprias escolhas. E este é um caminho mais pessoal e, talvez, até mais seguro e eficaz.

Colomer é da opinião de que “não podemos confiar no desdobramento entusiasta de atividades de mediação, que prometeram diversão e prazer para todos” (2007, p. 115) e que “não podemos medir a experiência leitora com critérios quantitativos em um mundo mais complexo e cheio de solicitações de lazer e de necessidades de aprendizagens” (*idem*). A presente proposta sempre se apoiou nessas ideias, pois ao aluno não podia ser dada a falsa impressão de que ler literatura é usufruir uma espécie de recreio, em que a presença de um mediador seria necessária para a projeção lúdica da atividade. Além disso, a realidade de muitas escolas limita a ação, de modo que, embaralhar as possibilidades do real como forma de não se utilizar de mesmices é ter consciência de que esse real deve ser levado a sério e reconfigurado em detrimento de formas idealizadas que acabam, em dados contextos, por findar estéreis.

Por esse viés, somos da opinião de que as propostas devem ser concebidas de modo sustentável a fim de, em reais chances de acontecerem, facilitar a vida do aluno, já tão distante dessa experiência singular qual seja a competência de ler e construir sentidos, usufruindo-se da experiência estética.

Cabe ainda pontuar que nem todos se tornarão leitores literários, mas nosso dever se dá no sentido de propiciar oportunidades para tal, uma vez que a importância da literatura na formação humana é constantemente admitida, pois ela assume muitos saberes e é a disciplina que, por excelência, nunca deveria ser excluída do ensino formal (BARTHES, 1977).

Falemos agora a respeito do texto teatral. Perguntei, nesse último questionário, se o contato com textos teatrais havia contribuído para um possível despertar do gosto

pela leitura, no que foram dadas quatro opções de escolha, conforme a tabela apresentada com as alternativas e o percentual das respostas assinaladas:

Tabela 10 – Influência do texto teatral sobre o hábito da leitura

OPÇÃO	DESCRIÇÃO	PERCENTUAL
A	Em nada influenciou gostar ou não gostar de ler.	10%
B	Influenciou a favor de gostar um pouco mais de ler.	57%
C	Influenciou a favor de gostar muito mais de ler.	33%
D	Influenciou para mostrar que ler é chato.	0%

Fonte: RABELO (2017)

Vê-se, somadas as escolhas B e C, que a modificação entre elas se dá apenas na intensidade da influência (pouco mais/muito mais), o total dos que admitiram o texto teatral ser um motivador para o exercício da leitura foi de 90%. Por isso, não podemos deixar de atentar para esse gênero textual quando se pretende proporcionar caminhos para a formação do leitor literário, pois, sendo esse um processo aleatório e fragmentado, o texto teatral - através da leitura dramatizada - precisa estar inserida nas escolhas metodológicas de quem trabalha com leitura, literatura e formação do leitor, literário ou não.

Acrescentemos, ainda, que verificamos a possibilidade – senão a necessidade - de, a partir desta proposta didática, ser pensada e elaborada uma outra proposta de intervenção com vistas a melhorar o desempenho prático do discente no que se refere a um trabalho voltado para vocalização, ondulação de voz e interpretação, isto é, levar o aluno a ter melhor eloquência, dicção e habilidade de dramatização. O foco não seria a formação do leitor (apesar de que esse aspecto estaria envolvido de modo indireto), mas o desenvolvimento das habilidades de oratória.

Também sugerimos que, em caso de se tomar essa proposta de intervenção como exercício a ser realizado por outros docentes, faça-se uma sequência didática em que se pensem culminâncias alternativas, como uma montagem ou gravação de uma peça teatral feita pelos alunos para ser exibida na escola (pois assim eles se sentiriam mais à vontade para errar e corrigir tantas vezes necessitassem), implicando, na leitura da obra, a leitura que fariam dela.

De igual maneira, para o tema que foi tratado a partir das leituras dos textos selecionados, verificamos ser muito apropriado que esse trabalho devesse estar conectado, além do componente curricular de Artes, ao componente de História ou de Cultura Baiana (ou de qualquer outra cultura, se sua aplicação extrapolar os limites do estado da Bahia), como elos importantes para acréscimos às discussões que se fazem em torno da história do Brasil e da contribuição do povo negro para a construção das diversas sociedades culturais que aqui já se fizeram e se fazem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contribuir para a formação do leitor literário é alimentar atores sociais com palavras e ideias extraídas das recepções estéticas da mensagem. Essas recepções, no entanto, não estancam no instante de chegada e de decifração; elas só valem se tiverem sua chegada transformada em novo ponto de partida, no que estariam dialogando através de signos linguísticos. Emissores e receptores tornam-se cúmplices e autores dos sentidos que são, dentro dessa continuidade, construídos e reconfigurados.

Contudo, há ambientes sociais – como a escola - em que a recepção estética ou, pelo menos, a sua experimentação é um oásis. A palavra artística existe, encontra-se ali. Mas, muitas vezes, ela não é percebida no que possui de poética, tão destituída que foi dessa função em favorecimento de abordagens mais objetivas ou capitalistas.

Em tais ambientes sociais, livros literários não são uma raridade, todavia estão vazios de significação porque carecem de mãos que os folheiem, de olhos que os vejam com afeição e de cérebros que desvendem o que têm a dizer para além do que a crítica já lhes atribuiu. Estão indolentes, apáticos, porque sós; necessitam de olhos para conversar; pedem água para florescer. Talvez uma lágrima derramada por alguém que se sensibilizou diante de um fato ali grafado e, enfim, lido.

Esse indivíduo – o que chorou - é humano e, nesse lugar, humanizou-se um pouco mais (CANDIDO, 2011). Humanizar-se é entrar em contato com a poesia, com novas ideias e pensamentos, é encontrar o outro e encontrar-se, é um mergulho na própria inconsciência, visitar desejos e fraquezas, segredar com o mais confiável segredo, estar e ser; entrar vivo, sair mais vivo, saber-se ainda mais pleno: cidadão.

É nesta perspectiva, e certamente em outras, que se dá a importância da formação do leitor literário. Essa formação, porém, tem se mostrado pouco eficiente em contextos educacionais – como é o caso do apresentado nessa proposta - cujos estudantes provêm de famílias de baixo poder aquisitivo e parca escolaridade; além disso, metodologias que impõem leituras literárias obrigatórias, sem atentar para as especificidades do alunado, têm conseguido distanciar os estudantes dessa prática conclamada por tantos estudiosos (PERRONE-MOYSES, 2006; COLOMER, 2003; TODOROV, COMPAGNON, 2009; CANDIDO, 2011; GERALDI, 2012).

Não que inexistam os que leem naturalmente por gostar. Esses existem, mas são poucos. Nossa preocupação é com a multiplicação dessa categoria, é no sentido

de transformar o quase nada em muitos outros. O presente trabalho mostrou, entretanto, que formar leitores literários demanda tempo e que uma proposta como essa, presa a uma limitação de horas, já se perfaz satisfatória se facilitar encontros, desmitificar a imagem negativa de que ler é chato, aproximar alunos da leitura e da percepção estética, mostrar a linguagem que os textos trazem e os discursos neles embutidos. E assim aconteceu.

Para tanto, buscamos alcançar esses objetivos fazendo uso de textos teatrais em que personagens negros fossem protagonistas ou detivessem um papel importante dentro da trama. Isso porque as questões ligadas às relações étnico-raciais ainda são pouco debatidas, mesmo em espaços institucionalizados como as escolas e em contextos como Salvador, em que a maioria das pessoas é afrodescendente. Essa escassez - somada ao discurso hegemonicamente branco diluído nos livros didáticos - tem amputado uma parte da construção da cidadania de pessoas que, sendo negras, sentem dificuldade de se assumirem como tal. Não tem favorecido, inclusive, o respeito às diferenças e nem desconstruído as imagens fixas que se formaram em torno do preto, destituindo-o da sua diversidade.

Não sendo representados em um objeto tão simples e diário como o livro didático, os estudantes afrodescendentes têm se escondido por trás de autodeclarações que, para eles, soam eufêmicas: pardos, morenos, marrons, mulatos. Não têm aprendido, inclusive, a perceber formas de racismo veladas em discursos aparentemente inofensivos.

As leituras de *o Cabaré da Rrrrraça* e dos fragmentos de *O Demônio Familiar* e *O Auto da Compadecida*, sempre precedidas e sucedidas por discussões sobre racismo, preconceito e discriminação, contribuíram para algumas desmitificações. Alguns alunos que se diziam morenos passaram a se reconhecer como negros, modificaram seus cabelos, sentiram-se valorizados em descobrir personagens tão negros quanto eles, leram os textos e não se entediaram com as mensagens que traziam.

A leitura não obrigatória e não fechada em sentidos, previamente construídos por especialistas do texto, mostrou-se eficaz no que diz respeito a um maior interesse, envolvimento e participação dos alunos; a leitura dramatizada de textos teatrais foi relevante nesse aspecto pelo seu dinamismo e possibilidade lúdica, bem como foi sedutor/motivacional o humor que possuem as três obras selecionadas.

O humor não estava exonerado de argumentos válidos para o tratamento da cidadania. A construção do conhecimento, edificada através do riso provocado pela ironia, foi tenaz porque, envolvendo os atores sociais numa rede coletiva e solidária de comunicação, evitou a desistência, o desinteresse e o abandono.

O texto teatral, além de ser caminho facilitador da formação do leitor literário, impactou também no desejo de dois alunos, que decidiram entrar para o grupo teatral o qual tiveram a oportunidade de conhecer através dessa intervenção. Outros se sentiram valorizados porque, pela primeira vez, conheceram um teatro *de verdade* e mantiveram contato com o diretor e os atores da peça, inclusive refazendo uma cena ao vivo. Essa ideia do grupo Teatro do Oprimido é didática, pois ensina, através da ficção, a contestação e a interferência humana para a modificação de incivildades.

A pretensão da dramaturgia certamente não se deu movida somente pela ânsia de se atuar num palco, mas, ao que pareceu, pela vontade de militância, de lutar em favor da resistência contra as formas de opressão e discriminação; e isso já seria uma conquista causada pelas leituras, discussões e desvelamentos dos personagens negros, pois “o processo de construção da identidade étnico-racial se dá de forma gradativa, num constante ir e vir. Dependendo, portanto, não apenas do indivíduo, mas também do que vê, ouve, vivencia, observa e percebe sobre como os outros veem e como veem seus pares” (RAMOS, 2009, p. 179).

Por isso, não devemos aceitar pacificamente o imperativo dos currículos escolares que enfatizam a leitura das obras clássicas em contexto adverso. É necessário, muitas vezes, para se chegar a elas, a sublevação de alicerces, a desestabilização de barreiras, provocar aproximações. O mediador tem essa função, a de apresentar, indicar, sugerir, orientar; e ele precisa, sobretudo, ser, também, um apaixonado por literatura (PETIT, 2009, 2013), e, nesse caso, por teatro.

Dessa maneira, foi possível perceber um deslocamento considerável na declaração do “não gosto de ler” para o “sim, gosto de ler”. Mais do que a representação numérica da mudança de opinião sobre gostar da leitura, importou-nos a verificação de uma nova criticidade, perceptível em atitudes (do cabelo quimicamente modificado para o penteado étnico), frases (*negro é lindo! / sou negra com orgulho*) e desejos (*professor, leve a gente para o teatro! / Deixa a gente fazer umas falas do Cabaré da Rrrrraça...*) nascidos, todos eles, depois do encontro com os textos lidos, o que mostra que a leitura tem espaço e que a formação do leitor literário não é utopia.

Um leitor competente, porém, requer estrada. Se lhe faltou, no tempo da infância, a doce voz que conta causos; se lhe falta, no tempo da juventude, o afago ou o beijo do carinho familiar; se lhe são ausentes outras estruturas como tempo (porque trabalha), silêncio (porque o espaço é caótico) e segurança (porque o bairro ou a comunidade não é assistido politicamente), não deve deixar de existir um olhar ou um gesto que se incline em sua direção; porque, parafraseando Trindade (2009), o lugar pode ser de desencanto, mas a nós, docentes, só nos é permitido ter a disposição.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Janine Bochi do. *Literatura e formação: um encontro que pode produzir outras experimentações*. s.d. Disponível em: <https://livrozilla.com/download/506200>. Acesso em: 05 de jan. 2016.

ALMEIDA, Nizael Flores de; JOSGRILBERG, Rute. *Leitura dramatizada: a formação de leitores de textos literários no ensino médio em Dourados-MS*. Interletras. Vol. 3, ed. n. 20, outubro de 2014/março de 2015.

BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. – 4 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 07 de janeiro de 1977*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.

BERTHOLD, Margot. *História mundial do teatro*. Tradução Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. *Etnocologia e a cena baiana: textos reunidos*. Salvador: P&A Gráfica, 2009.

CALZAVARA, Rosemari Bendlin. *Encenar e ensinar: o texto dramático na escola*. R. cient. / FAP, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 149-154, jul. / dez. 2009.

CAMPELLO, Ronaldo. *A importância da leitura na formação do cidadão crítico*, 2012. Disponível em: <http://pedagogiaaopedaletra.com/a-importancia-da-leitura-na-formacao-do-cidadao-critico/>. Acesso em: 04 de jan. 2016.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos* – 5 ed. Corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 169-193.

CARDOSO, Fernando Henrique Cardoso. *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro da sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*. São Paulo: DIFEL, 1962.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdades no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVASSIN, Juliana. *Perspectivas para o teatro como conhecimento e prática pedagógica*. R. cient. / FAP. Curitiba, v. 3, p. 39-52, jan. / dez. 2008.

CAVÉQUIA, Maria Aparecida Paganini; MACIEL, Aline Guilherme; REZENDE, Lucinea Aparecida de. *Formação do leitor: criticidade e autonomia*. Revista contraponto – Eletrônica, Vol. 10 – n. 3 – p. 299-306 / set-dez 2010.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG 2009.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.

FIORINDO, Priscila Peixinho; WENDELL, Ney. *Literatura infantil em cena: o teatro como estratégia pedagógica*. Pensares em revista. São Gonçalo-RJ, n. 5, p. 113, jul. / dez 2014.

FISCHER, Steven Roger. *História da leitura*. Tradução Claudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FLORI, Alexandre Fillibor. Macário de Álvares de Azevedo: romantismo crítico no Brasil. In: (Org.) GOMES, André Luís. *Ensino Teatro: dramaturgia, leitura e inovação*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: (Org.) GERALDI, Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

_____. *Ler e escrever – uma mera exigência escolar?* Unicamp. s.d.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. *Espaços singulares para leituras necessárias: projetando a recepção do texto dramático na escola*. Textura. Canoas. n. 16, p. 83-89, jul./dez. 2007.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

JOVER-FALEIROS, Rita. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. In: (Orgs.) DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de Literatura na escola*. p. 113-134. São Paulo: Parábola, 2013.

KLEIMAN, Ângela B. *Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2015.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LLOSA, Mario Vargas. *La verdad de las mentiras*. Madrid: Alfaguara, 2002.

MACHADO, Ana Maria. *Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MACIEL, Diógenes André Vieira. Uma maneira de ler o teatro no Brasil oitocentista: pequena reflexão para professores e alunos. In: (Org.) GOMES, André Luís. *Ensino Teatro: dramaturgia, leitura e inovação*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MAGALDI, Sábato. *Panorama do teatro brasileiro*. 5 ed. São Paulo: Global, 2001.

MEIRELES, Márcio; OLODUM, Bando de Teatro. *Cabaré da rrrrraça*. 1997.

NACIMENTO, Abdias do. *Teatro experimental do negro*. In: Revista do patrimônio histórico e artístico nacional. n. 25, 1997, p. 71-81.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais – *Ensino Médio* (Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução Leny Werneck. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Literatura e sociedade*. Universidade de São Paulo. Número 9. São Paulo: USP/ FFLCH/ DTLLC, 2006.

PETIT, Michele. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2ª ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

RAMOS, Angela Maria Parreiras. Literatura infanto-juvenil e construção da identidade étnico-racial: uma possibilidade de aplicação da lei 10.639. In: (Org.) SOUZA, Maria Elena Viana. *Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a lei 10.639/03*. p. 151-182. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: (Orgs.) DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de Literatura na escola*. p. 99-112. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANT'ANNA, Catarina. *O texto teatral nos livros didáticos de língua portuguesa indicados pela FAE/96*. Rev. Educ. Pública. Cuiabá, v. 5, n. 8, jul. / dez. 1996.

SENKEVICS, Adriana. *A cor e a raça nos censos demográficos nacionais*. Disponível em: ensaiosdegenero.wordpress.com/2015/02/13/a-cor-e-a-raca-nos-censos-demograficos-nacionais/. Acesso: 4 maio 2017.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Concepções de leitura e suas consequências no ensino*. Perspectiva. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista; TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia Maria. Programas de distribuição de livros e hierarquias raciais: o que dizem os alunos negros(as)? In: (Org.) FERREIRA, Aparecida de Jesus. *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2014.

SILVA, Rosa Amélia Pereira da. *Compreender o ato de ler e praticar leitura na vida e na escola*. LER – UnB. s.d.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOBRAL, Cristiane. Pixaim. In: (Orgs.) RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. *Cadernos Negros: contos afro-brasileiros*. Vol. 28, São Paulo: Quilombhoje, 2005.

STEPHANI, Adriana Demite; TINOCO, Robson Coelho. *A formação dos professores mediadores de leitura literária: os desafios atuais*. Disponível em: www.ileel.ufu.br/anaisdosiel/wp-content/uploads/2014/11/1045.pdf. Acesso: 3 julho 2017.

TINOCO, Robson Coelho. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. In: (Orgs.) DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de Literatura na escola*. p. 135-152. São Paulo: Parábola, 2013.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Tecendo africanidades com brasilidades: desafios do cotidiano escolar. In: (Org.) SOUZA, Maria Elena Viana. *Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a lei 10.639/03*. p. 15-27. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

VIEIRA, Nildes Costa Ribeiro. *Cabaré da Rrrrraça: um espetáculo panfletário, didático e interativo*. Dissertação (Mestrado) Salvador, UFBA, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *O papel da literatura na escola*. VIA ATLÂNTICA Nº 14 DEZ/2008, p. 12-22.

APÊNDICE A – PRIMEIRO QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DCH - *CAMPUS V* - SANTO ANTONIO DE JESUS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: PRIMEIRO QUESTIONÁRIO

1. Qual o seu sexo?

() Masculino

() Feminino

2. Qual é a sua idade?

3. Qual é a sua cor ou raça/etnia?

4. Você gosta da cor da sua pele? O que você acha dela?

5. Você gosta de ler? Justifique sua resposta.

() Sim

() Não

() Apenas um pouco / Não muito

6. Você utiliza aplicativos de celular para conversar com outras pessoas através de mensagens de textos escritos?

() Sim

() Não

7. Considerando-se que você faz pesquisa de alguns assuntos na internet, sobre quais temas você mais pesquisa?

8. Em sua casa, você costuma ver seus pais e/ou irmãos lendo?

() Sim () Não

9. Você já foi ao teatro?

() Sim

() Não

10. Dos alunos e alunas da sua classe escolar, quantos você considera que sejam:

Negros	
Pardos	
Branco	
Indígenas	
Amarelos	
Outros	

11. Para você, o que é racismo?

12. Em sua escola ocorrem brincadeiras em que se criticam partes do corpo da pessoa? Se sim, assinale quais partes do corpo são mais criticadas:

Cabelo	
Nariz	
Boca	
Cor da pele	
Outras partes do corpo	

13. Alguma vez você já se sentiu discriminado por causa da cor da sua pele?

() Sim

() Não

14. Você sabe o que é cultura africana? Se sim, comente um pouco sobre o que você sabe sobre ela.

15. Assinale abaixo, dentre os temas apresentados, aqueles que são tratados e discutidos na sua escola:

Escravidão	
Racismo	
Culinária	
Religiões de origem africana	
Inserção do negro no mercado de trabalho	
Beleza negra	
Literatura Africana	

APÊNDICE B – SEGUNDO QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DCH - *CAMPUS V* - SANTO ANTONIO DE JESUS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: SEGUNDO QUESTIONÁRIO

QUESTÕES REFERENTES AO TEXTO “PIXAIM”⁵⁶, DE CRISTIANE SOBRAL.

16. Qual é o tema ou a ideia principal tratada do texto?

17. Para você, cabelo “pixaim” é sinônimo de: (Pode escolher mais de um)

Beleza	
Estilo	
Feiura	
Cabelo bom	
Cabelo duro	
Cabelo ruim	

18. No texto, como se dá a relação entre mãe e filha?

⁵⁶ O texto “Pixaim” de Cristiane Sobral antecedeu às questões ora apresentadas, mas encontra-se nos anexos (anexo A), conforme regem as normas da ABNT.

19. A narradora diz que existia uma criança negra sem perspectiva. No contexto da história, como você compreende a expressão sublinhada?

20. Na sentença “Eu cresci muito rapidamente, e para satisfazer aos padrões estéticos não podia mais usar o cabelo redondinho do jeito que eu mais gostava” o que você entende por PADRÕES ESTÉTICOS?

21. Quando a narradora diz que “no caminho, caiu uma chuva, dessas de verão, e, em poucos minutos, houve o milagre” como você compreende esse milagre?

22. Releia:

“Eu chorava porque achava que o meu cabelo nunca voltaria ao normal, e minha mãe ficou brava porque *eu estava parecendo comigo*, de um jeito nunca visto!”

Quando é que a personagem não estaria sendo ela mesma? Por quê?

23. No fragmento “Lamentava o fato de que *eu não era tão escurinha, mas tinha um bombrilzinho!*” pode-se dizer que a parte destacada mantém estreita relação com:

- (A) Os índios do Brasil.
- (B) O fato de o cabelo dela não ser nem uma coisa nem outra.
- (C) A formação do povo brasileiro.
- (D) O fato de ela desejar mudar.

24. Explique a alternativa que você escolheu na questão anterior.

25. Como você entende a afirmação da protagonista quando ela afirmou que “Minha mãe queria me embranquecer”?

26. De acordo com a sua opinião, para a personagem *se dar bem na vida* e viver melhor em sociedade ela deveria:

- (A) Alisar os cabelos para que as pessoas a tratassem de maneira mais humana.
- (B) Alisar os cabelos para que sua mãe ficasse feliz e ela pudesse brincar com as amigas sem ser vítima de preconceito.
- (C) Manter seu cabelo do jeito que ele era, ainda que as pessoas a tratassem mal ou fizessem discriminação com ela.
- (D) Pedir desculpas à mãe e às amigas por ter o cabelo “pixaim”, pois isso faria todo mundo feliz e ela poderia ficar em paz com a mãe e com as amigas e consigo mesma.

**APÊNDICE C – EXCERTO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO
SEGUIDO DA TABELA CONTENDO AS RESPOSTAS DADAS**

QUESTÃO 10: Dos alunos e alunas da sua classe, quantos você considera que sejam:

Negros	
Pardos	
Branco	
Indígenas	
Amarelos	
Outros	

Tabela 10 - 10º questionamento do primeiro questionário diagnóstico

(Continua)

ALUNO	NEGRO	PARDO	BRANCO	INDÍGENA	AMARELO	OUTROS	TOTAL
01	2	14	1	1	1	5	24
02	0	0	0	0	0	0	0
03	3	9	3	1	0	9	25
04	3	10	2	0	1	12	28
05	2	3	5	0	1	11	22
06	2	17	3	1	2	8	33
07	4	10	3	0	0	12	29
08	3	14	1	0	2	0	20
09	7	11	2	0	1	11	32
10	3	10	6	1	1	0	21
11	2	18	1	1	1	7	30
12	8	15	6	1	2	3	35
13	0	19	5	0	0	0	24
14	9	12	6	0	0	0	27
15	2	9	3	2	0	2	18
16	2	11	5	1	1	8	28
17	0	7	1	1	1	12	22
18	2	9	5	3	1	7	27

(Conclusão)

ALUNO	NEGRO	PARDO	BRANCO	INDÍGENA	AMARELO	OUTROS	TOTAL
19	3	16	1	0	0	12	32
20	1	6	1	0	0	0	8
21	2	13	4	1	0	10	30
22	4	18	1	0	0	7	30
23	3	20	3	1	1	11	39
24	3	12	3	0	0	15	33
25	1	15	3	0	0	11	30
26	2	18	5	0	0	4	29
27	3	4	0	0	0	18	25
28	2	10	0	1	0	5	18
29	1	17	4	2	1	6	31
30	3	16	1	1	0	7	28

Fonte: RABELO (2017)

APÊNDICE D – ATIVIDADE PRECEDENTE À LEITURA DE *O DEMÔNIO FAMILIAR*

ESCOLA MUNICIPAL XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX⁵⁷

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

ESTUDANTE: _____

9º ANO A

APENAS UM DEPOIMENTO...

As histórias de ficção sempre procuram imitar de vez em quando a vida. Muitas personagens são construídas a partir de imagens do dia a dia, da sociedade, das pessoas que habitam nela. Sendo assim, é comum vermos as representações de empregadas domésticas, de médicos, de policiais, de crianças ricas ou pobres, de empresários, de conflitos entre pais e filhos, de pessoas que iniciam um romance, ou terminam, ou traem, ou são traídas, etc.

Livros de literatura infantil ou infanto-juvenil, romances, contos, crônicas, filmes, programas de humor e novelas são redutos onde esses personagens transitam nos fazendo rir ou chorar, emocionar, enraivecer, refletir, concordar, protestar, contestar, etc.

A partir do exposto acima, procure ativar suas lembranças e nos conte sobre um personagem negro que você se recorda, qual o papel dele, como era a sua personalidade, de que livro, novela ou filme ele era, se era do bem ou do mal, uma frase marcante que ele tenha dito, etc.

⁵⁷ O nome da escola foi suprimido por questões éticas.

APÊNDICE E – APOLOGIA AOS LIVROS OU DAS ALTAS IRONIAS⁵⁸

Márcio Rabelo

É tudo o que eu desejo: que você não leia.

Que você não leia nunca porque assim eu posso me tornar o seu senhor.

Senhor de tudo aquilo que você desconhece e que só através de mim você sempre terá acesso.

Eu serei a porta de entrada e a janela futurista que te mostrará os oceanos, os continentes e os espaços abaixo das estrelas.

Eu desejo – e isso é tudo – que você não leia nunca.

Porque só a mim caberá a sorte de te fazer crer nas minhas verdades.

Te contarei as histórias que eu desejar, as mais apropriadas para eu cumprir meu macabro plano de te subjugar e te oprimir.

Eu sou o paraíso que você deve almejar concretamente; e os caminhos que eu te mostrar te levarão a mim, só a mim, de ti a mim, mais nada.

Porque minha voz será a tua voz: você - um eco dos meus desejos.

Para que te ensinar a ler se você pode de mim se perder?

Para que te apresentar os fascinantes livros se você poderá conhecer coisas mais edificantes do que eu?

Você não precisa de mais nada, já tem a mim. Para que inventar essa história de livros?

Rastrear o quê?

Para que ser livre se a minha alcova já é uma casa completa? Prenda-se a mim.

Contaram-me que quem leu se perdeu porque as asas alçaram voo.

Para que sair do cárcere da minha gaiola e ir voar de árvore em árvore sem ter nada mais que velhos galhos secos para pousar?

Eu te desejo que nunca leia porque assim posso te alienar.

Porque assim posso te conter.

Mas se você insistir em abrir páginas para conhecer tudo o que me apavora que você conheça, eu te condeno à cegueira física já que a espiritual te libertará.

Assim continuarei te limitando e te salvando e te alimentando do meu caminho e do meu pensamento.

⁵⁸ Texto escrito para este trabalho e, portanto, aqui publicado pela primeira vez.

Eu te desejo que nunca leia porque a vida para quem lê é a vida de quem se transfigura porque
passa a se conhecer.

Quem lê encontra a si mesmo ainda que envolvido por um confronto.

Você quer se confrontar? Não leia.

Você quer instalar um espelho na alma? Não leia.

Quer flutuar em pensamentos que te emancipam? Não leia.

Não leia nunca para que você não se arrepie diante de uma imagem poética.

Quem experimenta a catarse, padece.

Quero que jamais leia porque só os livros podem te mostrar universos mais fantásticos que o
meu, poderes mais sofisticados que os dos mundos encantados e fantasias tão esdrúxulas
quanto os sonhos.

Desejo que você nunca leia porque o poder do verbo é um mergulho no infinito: as palavras
expõem a poesia em sublimação.

No princípio era o verbo. Se você ler, eu deixo de ser o verbo. Você passa a ser o verbo.

Quero que você leia nunca. Eu sou seu único livro, e basta.

Mas eu? Eu quero sim e desejo sempre visitar e conhecer as páginas mais intrigantes da vida,
aquilo que me torna vivo.

Mas apenas eu. Você não. Suprimo de você o livro.

Só eu quero encontrar o verbo, abraçar o verbo, roçar o verbo, beijar a metáfora do verbo,
sorrir diante da plurissignificação.

Só eu. Um livro em minha mão faz de mim um impávido rei: posso usá-lo a meu favor.

Quanto a você, escute-me, apenas a mim. Eu digo, você cumpre; eu leio, eu te conto o que não
pode te fazer voltar-se contra mim.

O livro é o poder maior. Não toque nele. É perigoso!

Deixa-me apresentar-lhe as linhas que guardam segredos: mas só depois de conhecê-los
profundamente e peneirá-los, eu te ofereço o que te neutralizará.

Eu desejo que você nunca leia porque só assim eu te dominarei completamente e a vida nunca
me será uma ameaça.

APÊNDICE F – RESPOSTA DADA PELA ALUNA R.C., 15 ANOS

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR CLÁUDIO VEIGA

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

ESTUDANTE: _____

9º ANO A

APENAS UM DEPOIMENTO...

As histórias de ficção sempre procuram imitar de vez em quando a vida. Muitas personagens são construídas a partir de imagens do dia a dia, da sociedade, das pessoas que habitam nela. Sendo assim, é comum vermos as representações de empregadas domésticas, de médicos, de policiais, de crianças ricas ou pobres, de empresários, de conflitos entre pais e filhos, de pessoas que iniciam um romance, ou terminam, ou traem, ou são traídas, etc.

Livros de literatura infantil ou infanto-juvenil, romances, contos, crônicas, filmes, programas de humor e novelas são redutos onde esses personagens transitam nos fazendo rir ou chorar, emocionar, enraivecer, refletir, concordar, protestar, contestar, etc.

A partir do exposto acima, procure ativar suas lembranças e nos conte sobre um personagem negro que você se recorda, qual o papel dele, como era a sua personalidade, de que livro, novela ou filme ele era, se era do bem ou do mal, uma frase marcante que ele tenha dito, etc.

<p>Eu li um livro uma vez, não lembro o nome do livro, não lembro que nele tinha um negro que se apaixonou mas foi separado dela por causa das suas condições financeiras, ele foi para fora da sua cidade a procura de um emprego para voltar e se casar com sua dama, mais quando voltou ele já estava casado e com filhas.</p>

APÊNDICE G – RESPOSTA DADA PELA ALUNA S.S., 14 ANOS

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR CLÁUDIO VEIGA

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

ESTUDANTE: _____

9º ANO A

APENAS UM DEPOIMENTO...

As histórias de ficção sempre procuram imitar de vez em quando a vida. Muitas personagens são construídas a partir de imagens do dia a dia, da sociedade, das pessoas que habitam nela. Sendo assim, é comum vermos as representações de empregadas domésticas, de médicos, de policiais, de crianças ricas ou pobres, de empresários, de conflitos entre pais e filhos, de pessoas que iniciam um romance, ou terminam, ou traem, ou são traídas, etc.

Livros de literatura infantil ou infanto-juvenil, romances, contos, crônicas, filmes, programas de humor e novelas são redutos onde esses personagens transitam nos fazendo rir ou chorar, emocionar, enraivecer, refletir, concordar, protestar, contestar, etc.

A partir do exposto acima, procure ativar suas lembranças e nos conte sobre um personagem negro que você se recorda, qual o papel dele, como era a sua personalidade, de que livro, novela ou filme ele era, se era do bem ou do mal, uma frase marcante que ele tenha dito, etc.

A primeira coisa que me vem à mente é André, era um menino mediano que gostava de jogar bola com seus amigos, sempre e seus amigos ele era feliz, mesmo sabendo que seu pai era um homem de bem, mas ainda assim ele era de bem, mas ainda assim ele era de bem.

APÊNDICE H – RESPOSTA DADA PELO ALUNO J.V., 15 ANOS

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR CLÁUDIO VEIGA

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

ESTUDANTE: _____

9º ANO A

APENAS UM DEPOIMENTO...

As histórias de ficção sempre procuram imitar de vez em quando a vida. Muitas personagens são construídas a partir de imagens do dia a dia, da sociedade, das pessoas que habitam nela. Sendo assim, é comum vermos as representações de empregadas domésticas, de médicos, de policiais, de crianças ricas ou pobres, de empresários, de conflitos entre pais e filhos, de pessoas que iniciam um romance, ou terminam, ou traem, ou são traídas, etc.

Livros de literatura infantil ou infanto-juvenil, romances, contos, crônicas, filmes, programas de humor e novelas são redutos onde esses personagens transitam nos fazendo rir ou chorar, emocionar, enraivecer, refletir, concordar, protestar, contestar, etc.

A partir do exposto acima, procure ativar suas lembranças e nos conte sobre um personagem negro que você se recorda, qual o papel dele, como era a sua personalidade, de que livro, novela ou filme ele era, se era do bem ou do mal, uma frase marcante que ele tenha dito, etc.

Hoje eu não falar do menino crioulo da minha barragem
de era usado como capanga pela menina Maria Gasparina
ele gostava muito dela e ela usava dele e fazia ele
de empregado dela e sem falar que essa menina fazia muitas
maldades com ele e era muito pelo simples fato de ele ser
negro e pobre e sem falar que tinha outras pessoas mal-
doras fazendo ser, mesmo sem falar mais também ele tinha
muitos amigos e vivia com os mais legais ele chorava
de ser pobre e fazer muito duro e muito mais ficou
triste novamente.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO FINAL



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DCH - *CAMPUS V* - SANTO ANTONIO DE JESUS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ESCOLA MUNICIPAL XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX⁵⁹

QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO PESSOAL

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Etnia: _____

4. Você gosta de ler?

SIM
NÃO

5. Você já presenciou alguma situação de racismo acontecida com você ou com outra pessoa?

SIM
NÃO

6. A partir das leituras em sala de aula, você considera que a leitura do texto teatral:

(A) É boa, mas você não recomenda que as pessoas leiam.

⁵⁹ Por questões éticas, o nome da escola foi suprimido.

- (B) É chata e você não recomenda que as pessoas leiam.
- (C) É boa e você recomenda que as pessoas leiam.
- (D) É boa e você recomenda que as pessoas leiam e que as escolas trabalhem com esse tipo de texto em sala de aula.
- (E) É chata, mas deveria ser obrigatório que lessem.

7. Depois do trabalho realizado com textos teatrais em sala de aula e da sua ida ao teatro, você diria que:

- (A) Isso em nada influenciou você gostar ou não gostar de leitura.
- (B) Isso influenciou a favor de você gostar um pouco mais de leitura.
- (C) Isso influenciou a favor de você gostar muito mais de leitura.
- (D) Isso só serviu para mostrar que ler é muito chato.

8. Depois do trabalho realizado com textos teatrais em sala de aula e da sua ida ao teatro, você diria que:

- (A) Para você, ter conhecido o teatro foi de grande importância, pois você se sentiu mais valorizado(a).
- (B) Para você, ir ou não ao teatro tanto faz; a ida ao teatro não lhe acrescentou nenhuma informação para sua vida.
- (C) Para você, o teatro é uma bobagem.

9. Escreva abaixo um depoimento que resuma a sua opinião sobre A LEITURA COM O TEXTO TEATRAL EM SALA DE AULA. Para isso, lembre-se que todos os textos trabalhados trataram sobre a questão do racismo.

APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME
RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
Sexo: F () M () Data de Nascimento: ____ / ____ / ____
Nome do responsável legal: _____
Documento de Identidade nº: _____
Endereço: _____ Complemento: _____
Bairro: _____ Cidade: _____
CEP: _____ Telefone: () _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

Título da Pesquisa: **“O GÊNERO DRAMÁTICO NA SALA DE AULA: DIÁLOGOS SOBRE QUESTÕES RACIAIS”**.

Nome do pesquisador responsável: **MÁRCIO OLIVEIRA RABELO**

Nome da orientadora: **JOÃO EVANGELISTA DO NASCIMENTO NETO**

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) senhor (a) seu filho (a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa denominada **“O GÊNERO DRAMÁTICO NA SALA DE AULA: DIÁLOGOS SOBRE QUESTÕES RACIAIS”**, cujos objetivos são: despertar nos discentes, a partir da temática etnicorracial, o gosto pela leitura do texto literário; desenvolver, através da leitura e da análise de peças teatrais, maior intimidade com o gênero dramático, suas características e funções; sensibilizar alunos e alunas para a valorização do ser negro e o respeito às diferenças; e ampliar, através da leitura de textos que tratem da temática etnicorracial, o repertório cultural, social e político dos discentes, de modo que se tornem leitores mais capazes de ler implicitamente e cidadãos mais críticos e autônomos.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios tais como: a aquisição do conhecimento em torno do gênero dramático, suas funções e características, e das leituras que serão feitas sobre as questões etnicorraciais, o que contribuirá para o aprimoramento do nível de leitura do(a) seu(sua) filho(a), compreensão e produção textual. O poder de inferência e de criticidade pretendidos com o processo do letramento literário serão outros pontos bem trabalhados no estudo, favorecendo ainda mais a compreensão dos mecanismos usados para a compreensão textual. Além disso, ele(ela) terá a oportunidade de refletir sobre assuntos bem atuais a partir da leitura do texto teatral “Cabaré da Raça”.

Nessas aulas, serão propostas atividades a partir do texto “Cabaré da Raça” e de outros textos teatrais, poemas e artigos de opinião, que apresentam os mesmos temas discutidos de perspectivas diferentes, o que proporcionará reflexão, debate e posicionamentos diante desta temática historicamente construída em nosso país. Os riscos decorrentes do estudo são mínimos, limitados a possibilidade de pequenos constrangimentos diante dos colegas em relação ao desenvolvimento das atividades.

A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto seu filho ou sua filha não será identificado(a). Esta pesquisa respeita o que determina o ECA – Estatuto da criança e do adolescente -, desta forma a imagem de seu(sua) filho(a) será preservada. Caso queira o (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação a seu(sua) filho(a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador, e o senhor(a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: MÁRCIO OLIVEIRA RABELO, Rua Antônio Viana, 322, Cosme de Farias, Salvador, Bahia. Tel.: (71) 9 8502-8005 e-mail: márcio.rabelo2011@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa, “O GÊNERO DRAMÁTICO NA SALA DE AULA: DIÁLOGOS SOBRE QUESTÕES RACIAIS” e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos, desde que a identificação de meu filho(a) não seja realizada e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Salvador-BA, ____ de _____ de _____.

(Assinatura do representante legal do adolescente)

MÁRCIO OLIVEIRA RABELO
Pesquisador responsável

JOÃO EVANGELISTA DO NASCIMENTO NETO
Orientador

APÊNDICE L – TERMO DE ASSENTIMENTO DOS PAIS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Título da Pesquisa: **“O GÊNERO DRAMÁTICO NA SALA DE AULA: DIÁLOGOS SOBRE QUESTÕES RACIAIS”**.

Nome do Pesquisador: **MÁRCIO OLIVEIRA RABELO**

Nome do Orientador: **JOÃO EVANGELISTA DO NASCIMENTO NETO**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *“O gênero dramático na sala de aula: diálogos sobre questões raciais”*.

Seus pais permitiram que você participe.

Queremos propor atividades que favoreçam o gosto pela leitura do texto literário, especialmente o texto teatral que trata de questões etnicorraciais, contribuindo, assim, para o aprimoramento das habilidades de ler, compreender e produzir textos. Além disso, serão lidos e discutidos textos de outros gêneros, como poesia e artigo de opinião, que tratam das mesmas questões, o que permitirá uma reflexão em torno de algumas problemáticas atuais, possibilitando repensar sobre certas atitudes.

Os adolescentes que irão participar dessa pesquisa deverão ter entre 13 e 17 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita no Colégio Municipal Professor Cláudio Veiga, na Avenida Aliomar Baleeiro, cidade de Salvador, Bahia.

Os desconfortos e riscos do estudo são considerados mínimos, limitados a pequenos constrangimentos no decorrer do desenvolvimento das atividades. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (71) 98502-8005 e (75) 9 8831-1870 do pesquisador Márcio Oliveira Rabelo.

Mas há coisas boas que podem acontecer, como a aquisição do conhecimento em torno do gênero dramático e das leituras que serão feitas sobre as questões etnicorraciais, o que contribuirá para o aprimoramento do seu nível de leitura, compreensão e produção textual. O poder de inferência e de criticidade pretendidos com o processo do letramento literário serão outros pontos bem trabalhados no estudo, favorecendo ainda mais a compreensão dos

mecanismos usados para a compreensão textual. Além disso, você terá a oportunidade de refletir sobre assuntos bem atuais a partir da leitura do texto teatral “Cabaré da Raça”.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa além dos seus colegas de classe. Não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa será produzido um trabalho denominado Dissertação de Mestrado Profissional, em que faremos a divulgação dos resultados. Se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar. Os telefones de contato se encontram na parte de cima deste texto.

Eu _____ aceito participar da pesquisa ***“O gênero dramático na sala de aula: diálogos sobre questões raciais”***, que tem como objetivos: despertar nos discentes, a partir da temática etnicorracial, o gosto pela leitura do texto literário; desenvolver, através da leitura e da análise de peças teatrais, maior intimidade com o gênero dramático, suas características e funções; sensibilizar alunos e alunas para a valorização do ser negro e o respeito às diferenças; e ampliar, através da leitura de textos que tratem da temática etnicorracial, o repertório cultural, social e político dos discentes, de modo que se tornem leitores mais capazes de ler implicitamente e cidadãos mais críticos e autônomos.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, sem deixar ninguém furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Salvador-BA, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE M – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo o pesquisador MÁRCIO OLIVEIRA RABELO a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado "O GÊNERO DRAMÁTICO NA SALA DE AULA: DIÁLOGOS SOBRE QUESTÕES RACIAIS", o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Santo Antônio de Jesus, 20 de dezembro de 2016

.....
Maria Izabel Freitas de Matos
Diretora da UNEB - DCH Campus V
Cadastro 74.425.898-5
responsável institucional
Portaria n° 1643/2016

PÊNDICE N – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO PROPONENTE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo o pesquisador MÁRCIO OLIVEIRA RABELO a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado "O GÊNERO DRAMÁTICO NA SALA DE AULA: DIÁLOGOS SOBRE QUESTÕES RACIAIS", o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Santo Antônio de Jesus, 20 de dezembro de 2016


Maria Izabel Freitas S. de Matos
Diretora da UNEB - DCH Campus V
Cadastro 74.425.898-5
responsável institucional
Portaria n.º 1043/2016

APÊNDICE O – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado "O GÊNERO DRAMÁTICO NA SALA DE AULA: DIÁLOGOS SOBRE QUESTÕES RACIAIS" sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos, independentemente do desfecho (positivo ou negativo); de Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Santo Antônio de Jesus, 20 de dezembro de 2016

Márcio Oliveira Fialho

Assinatura do responsável pelo projeto

APÊNDICE P – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada "O GÊNERO DRAMÁTICO NA SALA DE AULA: DIÁLOGOS SOBRE QUESTÕES RACIAIS" cujos dados serão coletados através de atividades realizadas na aplicação da proposta pedagógica, no Colégio Municipal Professor Cláudio Veiga, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados no Departamento de Ciências Humanas – Campus V, da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do pesquisador MÁRCIO OLIVEIRA RABELO. Após este período, os dados serão destruídos.

Santo Antônio de Jesus, de de 2016

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
João Evangelista do Nascimento Neto	João Evangelista do N. Neto
Márcio Oliveira Rabelo	Márcio Oliveira Rabelo

APÊNDICE Q – TERMO DE CONCORDÂNCIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado, "O GÊNERO DRAMÁTICO NA SALA DE AULA: DIÁLOGOS SOBRE QUESTÕES RACIAIS" vinculado à instituição UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Santo Antônio de Jesus, 20 de dezembro de 2016

Nome do orientador e do orientando	Assinatura
João Evangelista do Nascimento Neto Márcio Oliveira Fialho	João Evangelista do N. Neto Márcio Oliveira Fialho

ANEXO A – TEXTO LIDO PELOS ALUNOS PARA RESPONDEER AS QUESTÕES DA SEGUNDA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA⁶⁰

PIXAIM⁶¹

Cristiane Sobral

Rio de Janeiro. Qualquer dia da semana num tempo que passa morno, sem novidades. Num bairro distante no subúrbio da zona oeste, uma criança negra de dez anos e pequenos olhos castanho-escuros meio embaçados pelo horizonte sem perspectivas é acusada injustamente. Em meio ao espanto, descobre que existem pessoas descontentes com a sua maneira de ser e decide lutar para manter intactas as suas raízes.

Os ataques começaram quando fui apresentada a uns pentes estranhos, incrivelmente frágeis, de dentes finos, logo quebrados entre as minhas madeixas acinzentadas. Pela primeira vez ouço a expressão cabelo “ruim”. Depois uma vizinha disse a minha mãe, que todos os dias lutava para me pentear e me deixar bonitinha como as outras crianças, que tinha uma solução para amolecer a minha carapinha “dura”.

Pela primeira vez foram violentadas as minhas raízes, senti muita dor, e fiquei frágil, mas adquiri também uma estranha capacidade de regeneração e de ter ideias próprias. Eu sabia que não era igual às outras crianças. E que não podia ser tratada da mesma forma. Mas como dizer isso aos outros? Minha mãe me amava muito, é verdade, mas não percebia como lidar com as nossas diferenças.

Eu cresci muito rapidamente, e para satisfazer aos padrões estéticos não podia mais usar o cabelo redondinho do jeito que eu mais gostava, pois era só lavar e ele ficava todo fofinho, parecendo algodão. Uma amiga negra que eu tinha costumava amarrar uma toalha na cabeça, e andar pela casa, fingindo que tinha cabelo liso e dizia que o sonho dela era ter nascido branca. Eu achava estranho. Não percebia como alguém poderia ser algo além daquilo que é.

⁶⁰ Conforme dito anteriormente, esse texto precedeu as perguntas constantes no questionário diagnóstico presente nos apêndices.

⁶¹ SOBRAL, Cristiane. **Pixaim**. In: (Orgs.) RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. **Cadernos Negros**: contos afro-brasileiros. Vol. 28, São Paulo: Quilombhoje, 2005.

Minha mãe decidiu que o meu pixainho tinha que crescer e aparecer. Lembro do pente quente que se usava na época, para fazer o crespo ficar “bom”, e da marca do pente quente que tatuou meu ombro esquerdo, por resistir àquela imposta transformação. Era domingo, íamos todos a uma festa, e eu tinha que ficar bonita como as outras. No caminho, caiu uma chuva, dessas de verão, e em poucos minutos, houve o milagre, pois a água anulou o efeito do pente. Eu chorava porque achava que o meu cabelo nunca voltaria ao normal, e minha mãe ficou brava porque eu estava parecendo comigo, de um jeito nunca antes visto!

Por um tempo tive paz. Fazia o que bem entendia com meus fios, mas sabia que algo estava sendo preparado. A tal vizinha apareceu lá em casa dizendo que viajaria por uns dias, mas que quando voltasse traria um produto para dar jeito no meu rebelde. Lamentava o fato de que eu não era tão escurinha, mas tinha um bombrilzinho! Dormi com medo. Sonhei com uma família toda pretinha e com uma vó que me fizesse tranças como aquelas que eu vi numa revista, cheias de desenhos na cabeça, coisa que só a minha carapinha permitia fazer...Mas minha mãe não sabia nada dessas coisas...

O henê era um creme preto muito usado pelas negras no subúrbio do Rio de Janeiro, que alisava e tingia os crespos. A propaganda da embalagem mostrava uma foto de uma mulher negra sorridente com as melenas lisas. Só que o efeito do produto não era eterno, logo que crescesse um cabelinho novo, era necessário reaplicar o creme, dormir com bobies, fazer touca, e outras ações destinadas a converter o cabelo “ruim”, em “bom”. O produto era passado na cabeça bem quente e mole, mas quando esfriava endurecia. Uma hora depois, a cabeça era lavada com água fria em abundância até a sua total eliminação.

Jamais esquecerei a minha primeira sessão de tortura. Era um bonito dia de sol e céu azuladíssimo. Eu brincava no quintal distraída quando ouvi o chamado grave de minha mãe, já com a panela quente nas mãos, e pensei com pavor na foto da mulher com cabelo alisado. Nesse momento tive a certeza de que mamãe queria me embranquecer! Era a tentativa de extinção do meu valor! Chorei, tentei fugir e fui capturada e premiada com chibatadas de vara de marmelo nos braços. Fim da tentativa inútil de libertação. Sentei e deixei o henê escorrer pelo pescoço enquanto gelava por dentro, até sentir a lâmina fria da água gelada do tanque de concreto penetrando em meu couro cabeludo. Depois, já era tarde, minha mãe encheu minha cabeça de bobies. Segui inerte. Chorei insone aprisionada pelos bobies amarrados na cabeça, sentindo uma imensa dor e o latejar dos grampos apertados.

Dia seguinte. Minha mãe me chamou inesperadamente carinhosa e me colocou frente ao espelho. Pela primeira vez disse:

- Você está bonita! Pode brincar, mas não pule muito para não transpirar e encolher o cabelinho.

Eu olhei e não acreditei. Já tinha a expressão da mulher da caixa de henê. Chorei pela última vez e jurei que não choraria mais. Porque era tão difícil me aceitar? Dei adeus àquilo que jamais consegui ser, me despedi silenciosamente da menina obediente, e comecei a me transformar.

Os vizinhos ficaram felizes com a confirmação da profecia. Diziam que preto não prestava mesmo. Todo mundo se sentia no direito de me dar uns tapas, para me corrigir, para o meu bem. Eu era tudo de péssimo, ingrata, desgosto da mãe, má, bruxa. Meus irmãos também colaboravam me chamando de feia, bombril, macaca. Era o fim.

Eu já não resistia e comecei a acreditar no que diziam. Todos os dias eram tristes e eu tinha a certeza de que apesar do cabelo circunstancialmente “bom”, eu jamais seria branca. Foi aí que eu tive uma inesperada luz. Minha mãe queria me embranquecer para que eu sobrevivesse a cruel discriminação de ser o tempo todo rejeitada por ser diferente. Percebi subitamente que ela jamais pensara na dificuldade de ter uma criança negra, mesmo tendo casado com um homem negro, porque que ela e meu pai tiveram três filhos mestiços que não demonstravam a menor necessidade de serem negros. Eu era a ovelha mais negra, rebelde por excelência, a mais escura e a que tinha o cabelo “pior”. Às vezes eu acreditava mesmo que o meu nome verdadeiro era pixaim.

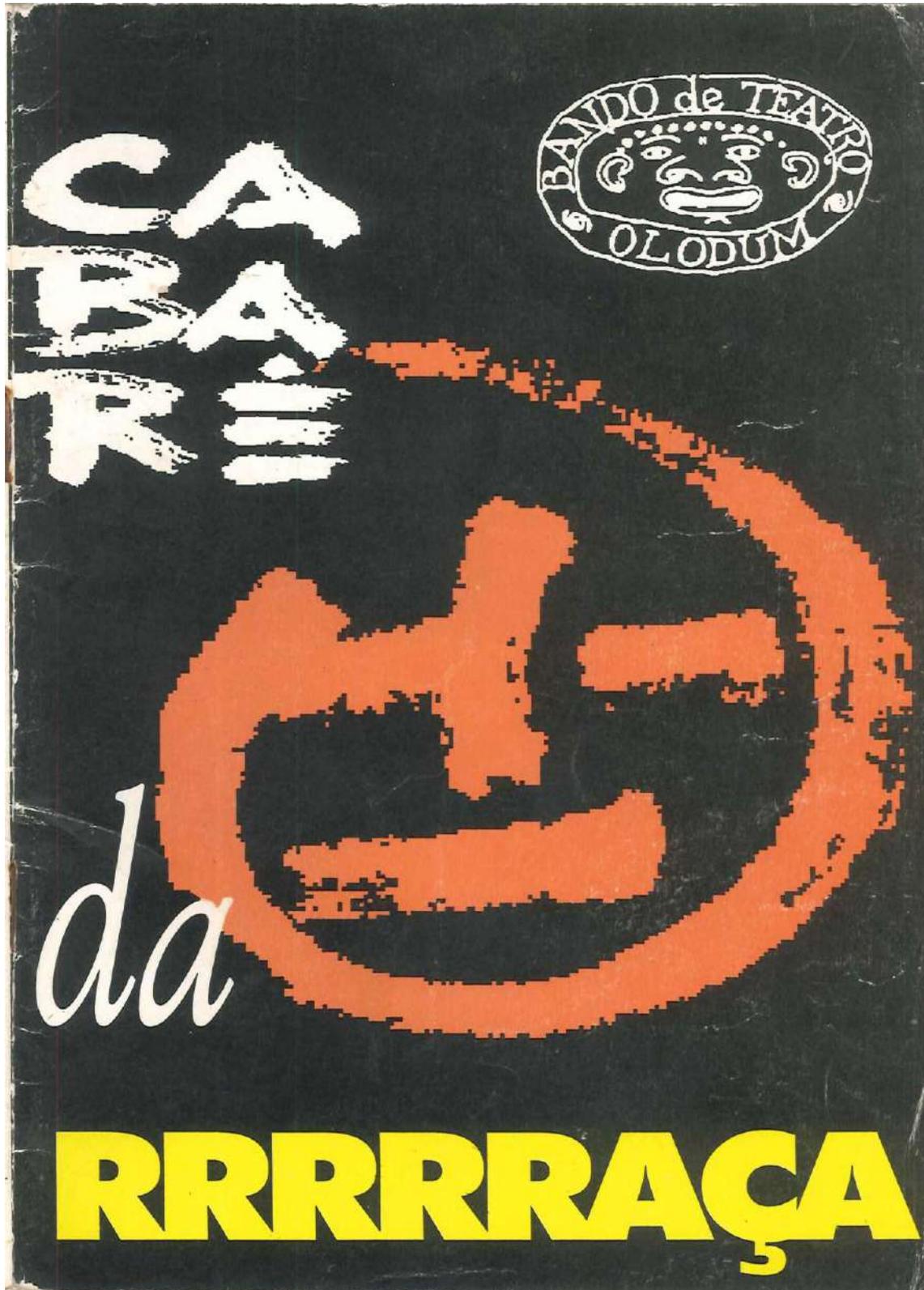
O negro sempre foi para mim o desconhecido, a fantasia, o desejo. Cresci tentando ser algo que eu não conhecia, mas que intuitivamente sabia ser meu, só meu. O meu cabelo era a carapaça das minhas ideias, o invólucro dos meus sonhos, a moldura dos meus pensamentos mais coloridos. Foi a partir do meu pixaim que percebi todo um conjunto de posturas que apontavam para a necessidade que a sociedade tinha de me enquadrar num padrão de beleza, de pensamento e opção de vida.

Quinze anos depois, em Brasília, no coração do planalto central, é segunda-feira, dia de começos. Uma mulher madura de olhar doce e fértil vê sua imagem no espelho e ajeita com cuidado as tranças corridas, contemplando com satisfação a história escrita em seu rosto e a beleza que os pensamentos dignos conferem à sua expressão. É uma mulher livre, vencedora de muitas batalhas interiores, que se prepara para a vida lutando para preservar a sua origem,

pois sabe que é a única herança verdadeira que possui. Ela aprendeu e jamais esquecerá. A gente só pode ser aquilo que é.

ANEXO B – CABARÉ DA RRRRRAÇA

Márcio Meirelles e Bando de Teatro Olodum





Direção:
Marcio Meirelles
Chica Carelli
Zebrinha

Ao Cabaré de Novo

Há vinte e cinco anos atrás, quando o Ilê botou seu bloco na rua o Brasil mudou. Essa mudança foi possível por muitos fatores germinados nos subterrâneos, nos bares do Pelô, nas cozinhas, nos quintais, nas universidades, no Tororó, no Curuzu... Foi germinado por muitos braços e muitas cabeças e muitas vontades.

Essa mudança se fazia necessária num país que deve tanto de sua identidade à raça negra. Às nações africanas que colonizaram o Brasil através de seus filhos, que vieram escravizados e, generosamente, fecundaram o novo mundo com sua alegria, seus costumes, sua cultura.

Essa mudança se fazia necessária e urgente. Não era mais possível que os negros fossem considerados cidadãos de segunda categoria. Era necessária uma luta, uma revolução. Sob pena de ouvirmos a defesa do judeu Shylock, de Shakespeare em outro tom.

Se trocarmos as palavras **judeu** por **negro** e **cristão** por **branco**, no discurso de Shylock na cena 1 do 3o ato do Mercador de Veneza, ouviremos o seguinte:

Eu sou um negro... Um negro não tem olhos? Um negro não tem mãos, órgãos, dimensões, sentidos, emoções, paixões? Não é alimentado pelos mesmos alimentos, ferido pelas mesmas armas, sujeito às mesmas doenças, curado pelos mesmos meios, aquecido e esfriado pelo mesmo verão e o mesmo inverno que um branco? Se nos picais não sangramos? Se nos fazeis cócegas não rimos? Se nos envenenais não morremos? E se nos ultrajais não nos vingamos? Se nós nos parecemos quanto ao resto, não nos parecemos também nisso?... Se um negro ultraja um branco onde está a humanidade deste? Na vingança. Se um branco ultraja um negro, onde está a paciência deste último, segundo o exemplo branco? Pois bem, na vingança. A vilania que me ensinais eu a praticarei e será difícil, mas eu quero superar meus mestres.

João Evangelista Neto
Biblioteca Particular

Mas a vingança do negro baiano, via Ilê Aye, foi forjada na alegria. Em um dia de carnaval, há vinte e cinco anos atrás, um bando de guerreiros armados de beleza e de alegria invadia as ruas de Salvador e mostrava quem eram os negros que nós, brasileiros, tratávamos como cidadãos de segunda categoria: eram reis e rainhas e sacerdotes e guerreiros.

A partir desse momento o negro brasileiro venceu. Venceu com toda a nobreza que herdou de seus antepassados africanos. Venceu como o sol vence sempre: iluminando e despertando as consciências. Mostrando as coisas como são.

Agora é preciso fazer valer essa vitória. É preciso tornar os direitos extensivos a todos. É preciso não deixar adormecer essa consciência.

Por isso montamos o Cabaré da RRRRRRaça: para mostrar que o negro não é só uma fatia do mercado consumidor, nem objeto de consumo. Para mostrar o óbvio: que o negro é um cidadão. Por isso ameaçamos cobrar meia entrada para negros na primeira temporada: para, num golpe de marketing, levar o negro ao teatro. Pois nesta cidade da Bahia, onde mais de oitenta por cento da população é negra, apenas um por cento das platéias de teatro o é. Mas os mecanismos de defesa são muito bem armados. O mesmo mecanismo que grita imediatamente: "Não existe racismo no Brasil", quando se levanta a questão, gritou: "Estão praticando um racismo ao contrário e discriminando o branco". E tentou impedir. Criou um escândalo nacional, nos ameaçando com processos pelo crime inafiansável de racismo. Mas o feitiço virou contra: não podíamos ter imaginado melhor divulgação. E pela primeira vez pudemos constatar que 60% da platéia, em média, era negra. E ela estava ali porque aquela discussão interessava. Assim, homenageando o Ilê, vencemos mais uma vez. Através do riso e da alegria.

Por isso remontamos *Cabaré da RRRRRRaça*. Queremos discutir essas questões um pouco mais.

Bulindo em Casa de Maribondo

Fernando Conceição

Jornalista, ex-integrante do grupo de teatro do Calabar

Teatro é política. Brecht, não por coincidência um dos dramaturgos recorrentes nas montagens do Bando de Teatro Olodum (em quem Meirelles buscou inspiração para a montagem imediatamente anterior à atual), está aí para não nos deixar mentir. O teatro é a síntese de todas as artes. Parte de sua estética presta-se plenamente ao ato revelador do mundo, à dissipação da cegueira imposta pelas ideologias das categorias sociais dominantes.

O Bando de Teatro Olodum é seguidor de uma linhagem teatral que remonta aos primórdios da dramaturgia, quando, nas praças públicas do mundo antigo, os saltimbancos davam o seu recado, com intensa e frenética participação pública. Esse teatro que mistura atores e público, sem a separação rígida de palco e platéia, aliás uma invenção moderna. Esse teatro que na sofrida América Latina adquire um nítido caráter popular (mas não populista). Esse é um teatro emancipador.

Em verdade o bando de Marcio Meirelles é cria direta de um acúmulo de experiências realizadas na Bahia no decorrer dos anos de chumbo da ditadura militar. Entre o final dos anos 70 e meados dos anos 80, proliferaram em Salvador grupos teatrais populares diversos, com metodologias, temas e posturas cênica similares ao que vemos hoje aqui nesse tablado.

De alagados, passando pelo Grupo de Teatro Arupemba do Garcia, ao Grupo de Teatro do Calabar - que uma vez, através de crônica semanal que mantinha num jornal de família editado na capital baiana, o próprio Meirelles louvou a existência com estimulantes palavras. Tais grupos não faziam concessões à ordem e, vencendo o circuito marginal a que se tenta relegar o teatro dito "amador", fizeram relativo sucesso nas hostes dramatúrgicas da soterópolis.

O teatro popular, o teatro engajado com as causas populares, o teatro debochado e que debocha de si mesmo diante da precariedade que é fazer teatro numa província onde triunfam as nulidades e as panelinhas pseudo-culturais (e que são um perigo pelo fascínio que exercem sobre os miseráveis) - é desse teatro que a gente gosta. E Shakespeare, cujas peças antes do Globo Theatre eram também montadas com a interação do público, faz coro.

Somos todos no Brasil tributários de uma compreensão teatral revolucionária, esquematizada na inculcação partidária de um Augusto

Boal, no escracho de um José Celso Martinez Correa, na precisão de um Antunes Filho, na ruptura conceitual de um Abdias Nascimento. Esse pessoal fez a cabeça de muita gente - para o bem ou para o mal, isto é bom. O teatro popular, divertido e alegre, é rico em repertório. É a antítese dessa coisa pequeno-burguesa carimbada com o rótulo de "besteirol", tão pobre quanto rasa em proposta estética - e talvez por isso mesmo transformada em caça-níqueis de otários.

Com "Cabaré da Raça" o Bando de Teatro Olodum prossegue sua trajetória, com a responsabilidade de não deixar cair a tradição inconformista do teatro do povo. Em cada esquete que apresenta sobre as várias facetas da questão racial brasileira, os atores em cena afirmam a condição inerente a cada um deles. Isto dá ao espetáculo uma profunda credibilidade, porque todos nós - negros, negros-fodidos e não-negros (ou "brancos" como tantos se querem) - vivenciamos no cotidiano, pública ou privadamente, o que aí se desenrola como farsa, conquanto trata-se da maior chaga sangrenta do país. Perto do racismo. o problema indígena ou a reforma agrária (atual bandeiras do politicamente corretos, oportunistas de todas as matizes) são pinto.

A despeito de fazer uma das leituras possíveis de uma publicação que se auto-denomina "a revista dos negros brasileiros", Marcio Meirelles e seu grupo de atores / autores (todos construíram suas falas, a partir de um roteiro prévio) mexem em casa de maribondos. A questão racial é complexa e, em algumas partes do país como na Bahia, tornou-se inclusive capital de negociatas para o auferimento de bens materiais por alguns paladinos da "negritude", em reforço à alienação político-cultural da maioria.

Depois do espetáculo, como não haveria de ser diferente, pouca coisa será alterada, recolhidos o Bando ao camarim e o público a suas casas. Terá sido mais uma peça de teatro, falando de assuntos que melhor seria deixar para lá...

Se assim, então divirtam-se! Ao menos enquanto podem.

Cabaré da RRRRRRRaça

Abertura

Wensley - Boa noite resistência. Boa noite brancos. Este é um espetáculo didático, panfletário e interativo. Portanto... Meu nome é Wensley de Jesus. Sou negro, e não estou lá dentro, estou fora! Faço questão de dizer isso. Não reconheço esse sistema estruturado por brancos, há séculos, para nos colocar em padrões que interessam a eles. Por isso estou fora!

Porque pra mim ser negro é isso, é estar cavando, não estar lá dentro. E a questão que se coloca é: você é negro? Mas, antes disso, o que é ser negro? É esta discussão que queremos levantar aqui no Cabaré da Raça!

Cabaré da Raça

Wensley - (Canta) Cabaré da Raça
(Refrão) *Cabaré é da raça*
Cabaré da Raça
Cabaré, é, é, da raça

Eu quero ver a raça ser passada em revista
Pousando em posição de sentido obrigatório
Ou então quem sabe seja a raça entrevista
Na contra capa do auditório do
(Refrão)

M.C. - *Desbotar a cor do preconceito*

Wensley - *Minar a ação da discriminação*
Discriminar a ação no

Todos - (Refrão)

Taide - Quanto a questão se sou negro ou não sou, tô em outra praia.. Porque quando você passa na rua o sujeito fala: "e aí, negão?" Tudo certo! "E aí, moreno?" Tudo certo! Você tá lá no amasso com sua figura

e ela fala: "e aí, pretinho?" Tudo certo! Então...

Jaque - Olha só! Eu acho que existe no Brasil uma grande democracia racial. Na minha oitava série - eu faço 2o ano de contabilidade - fizemos o estudo do livro "Casa Grande e Senzala", e chegamos à conclusão: não existe racismo no Brasil. Por que? Porque não existem negros no Brasil, nem brancos. Nós somos todos mestiços. Isso é lindo! Na minha família, por exemplo: meu tataravô é descendente de alemão, tem índio... e a minha tia tem uma tia que é italiana. Agora, eu fico extremamente ofendida quando tô na rua e alguém me chama de negona. É como se fosse um tapa na minha cara.

Comentários - É carinhoso.

Jaque - Que carinhoso? Carinhoso é chamar você de morena, entendeu? Escurinha.

(À platéia) Você!. Fala a verdade: quando você passa na rua e que alguém te chama de negona, você se sente ofendida?

Platéia - (...)

Jaque - (Interage com o público). Pois é, você frequenta pagode? Porque o pagode é uma prova viva de que o racismo no Brasil é uma mentira. Vai branco, oriental, negros... Gente, na verdade eu gosto mesmo é de "quebrar".

Todos - *Psiu psiu, coisinha linda do bum bum empinadinho.*¹

Abará - Pára, pára! Eu pensei que era negro, caí nessa ilusão quando sai na capa da revista "Raça": Grandes festas, coquetéis, um cachê legal, roupas bonitas. E quando chegou o outro mês e não me chamaram nem pra contra capa da revista e a grana já tinha acabado, voltei pra real. Voltei a pegar meu pernoitão², de lei. A ser assaltado, também de lei. E ainda sou humilhado pelos policiais toda noite, nas blitz. Aí descobri que não era negro e sim um negro fodido.

Karine - Olha só, bonitinho, eu acima de tudo sou brasileira, sou uma artista. Porque o que eu gosto mesmo é de... Ô (gesto dubio de quem está com um microfone na boca)... cantar. Essa questão de etnia pra

¹ Citação de "Psiu Psiu", música do grupo de pagode "Cá Entre Nós".

² Ônibus noturno que sai da Estação de Transbordo da Lapa para os bairros periféricos após a meia noite, em horários mais ou menos regulares de hora em hora, de duas em duas de três em três, ou apenas um por noite, e fazem um itinerário bastante longo, passando por diferentes bairros.

mim não tem importância: se é preto, branco, amarelo... Na minha casa todo mundo é branco, eu sou morena. Mas eu acho que eu tenho algum antepassado negro porque eu gosto dos negros, eu tenho o swingue dos negros. Consultei uma vidente que confirmou que tem negro na minha família. Longe, mas tem. Eu fiquei muito feliz, porque explica minha paixão pelos tambores e a minha voz que já foi comparada com a das cantoras negras americanas. O povo preto é o mais feliz do mundo. Sou pelos negros. Inclusive eu fui fazer um show em Itiúba... Aquela multidão... fico toda arrepiada. Um vereador me deu uns panfletos para distribuir. "Negro sim, negro não, somos diferentes, somos iguais". Eu comecei a falar a favor e pedir que as pessoas divulgassem aquela idéia. Arnaldo, meu empresário disse: "Karine, pare!" Parei na hora. Infelizmente tive que parar, pois o meu empresário sabe o que faz. Mas acima de tudo, negro é lindo!

Wensley - Lindo e inteligente. Serei sucinto. Platão agradecia aos deuses por três coisas: por ter nascido homem e não mulher, grego e não bárbaro e por ter nascido no tempo de Sócrates. Eu agradeço apenas por uma: ser um negro que esta fora disso. O que é estar fora? É ser consciente de que tenho que evoluir intelectualmente para estar lado a lado com o branco. Lado a lado não, acima do branco. Porque se nós parássemos para pensar o quanto nós somos depreciados, todos agiriam assim. Já chega do domínio branco, agora eu quero dominar. Sou acadêmico por isso, porque o que falta no negro brasileiro é isso: atitude, atitude de orgulho. Faça como eu: se imponha, vá a luta, tome, não espere te darem, enfim: seja metido.

Abará - (Canta, num falso inglês, imitando Louis Armstrong, um trecho de Wonderful World)

Rose Marie - (Entra, descendo as escadas, cortejada pelos homens. Desfila soberana até o palco, seguida pelos homens. Acaba a música, os homens descem do palco). Eu, Rose Marie, negra? Eu nasci bem, sou de boa família, nunca tive problemas financeiros, tenho minha empresa, o gerente do banco onde tenho conta me dá tratamento vip. Não entendo isto que vocês estão discutindo aqui: coisa de raça, de cor?... Eu, Rose Marie, nunca fui discriminada.

Homens - (Tocam percussão).

Rose Marie - (Fala a atriz) Agora eu, Rejane Maia, atriz... Sou discriminada desde a hora em que acordo e vejo a condição de vida das pessoas que moram na Yolanda Pires³, quer dizer, na comunidade em que vivo. Sou discriminada quando pego o ônibus e criticam minha roupa, meu cabelo. Sou discriminada quando vou ao supermercado e o fiscal me segue como se eu estivesse roubando. Eu paro e digo: "qual é meu irmão, perdeu alguma coisa?" Sou discriminada porque sou mulher e porque sou negra e muitos acham que eu devia estar pilotando o fogão da cozinha de alguém, ou usando minha força para limpar a sujeira de suas casas ou de sua cidade, que o leite farto de meu peito devia estar alimentando os filhos dos outros, que minha bunda firme e redonda devia estar excitando fantasias eróticas nos Sargentelis da vida, que meu corpo devia estar na cama de motéis baratos pros turistas despejarem seu esperma e sua tara. Mas sou mulher e sou negra e me orgulho de meu nariz largo, de minha pele escura, do meu cabelo crespo, das minhas ancas e da minha história. Sou mulher e sou negra e minha força vai ser usada para honrar a memória de meus antepassados: reis, guerreiros e sacerdotes que foram arrancados de suas terras para trazer para esse novo mundo seu trabalho, suas lágrimas e sua alegria. Sou mulher e sou negra e meu leite vai para os filhos que saírem do meu ventre ou para aqueles que eu resolva adotar. E meu corpo vai para o homem que eu escolher e souber me amar e me respeitar. E minhas ancas são para requebrar, celebrando a alegria, na batida guerreira de minha raça. Minha mãe não é Nossa Senhora, é Nanã Boroquê.

Todos - (Enquanto Rose Marie samba) *Nêga do balaio grande,
olha o balaio,
Nêga do balaio grande,
olha o balaio*⁴

Rose Marie - (Voltando a si.) O que foi isso? (Mímica de tocar campainha de uma porta) Blim, blão.

Nêgo John - (Abre a porta). Pois não?

Rose Marie - Boa noite, o patrão está?

Nêgo John - Não estou interessado em comprar nada não. (Bate a porta. Pergunta para Dra. Janaína dos Santos) Doutora, o negro faz

³ Yolanda Pires - Área urbana invadida da cidade do Salvador

⁴ Samba de roda tradicional de autor desconhecido.

parte da sociedade?

Dra. Janaína - É meu filho, é difícil. Teoricamente faz, porque todo cidadão faz parte. Mas o negro é cidadão? É cidadão no sentido pleno da palavra? Basta ver a discriminação e a dificuldade de acesso à justiça para os negros.

Patrocinado - Ô, doutora, na real mesmo, a palavra é status! Status! Este é meu sonho. Negro não faz parte de sociedade, ele é aceito, de vez em quando, quando tem grana. Por isso eu ando assim (mostra o corpo), de cima a baixo, de baixo a cima, onde tiver corpo eu ando patrocinado. Eu quero ser aceito. Por isso passei a charlar patrocinado. Tênis... Riboquisnaique - pran!..., bermuda... Siueisplach - pran!... camisa lescompani - pran!... colete... Gangazumba Confecções - pran!... óculos... Vuarnet - pran!... Aí, caio na mídia. Caindo na mídia, faço parte da sociedade. Pran! Do verbo meter, meti!

Dandara - Claro que sou negra. Linda, assumida, sem nenhum trauma. Meu nome é Dandara, sou universitária, faço faculdade de interpretação na Escola de Teatro. Não foi fácil chegar até a faculdade. Tive que estudar muito mesmo. Minha mãe me deu a maior força. Sou filha única.

Sempre fui muito discriminada por aí. Dói, mas sempre tirei de letra. Estudando e tentando conquistar o meu espaço.

O negro não comanda o mundo porque não sabe a força que tem. Até uma trança que uma negra assumida, como eu, coloca, incomoda as pessoas. Fernanda, uma parrudinha que tem lá na escola, toda vez que se bate comigo diz uma piadinha e ainda pega no meu cabelo. Não se contenta só em olhar. Outro dia eu me bati com ela no beco dos artistas, ali no Garcia. Nesse dia eu tava tensa, a energia não estava boa e ela já veio dando aquela risadinha. Quando encostou eu nem deixei ela abrir a boca, fixei dentro do olho dela e disse: "olha Fernanda, eu sou negra, feliz, de bem com a vida, em paz comigo e em paz com meu cabelo. Você deve seguir o meu conselho e fazer a mesma coisa". Olha, ela ficou de cara na hora.

Nêgo John - Esse negócio de ser nêgo ou não ser... Eu sou negro, é só olhar minha cor. Agora, eu sou negro lindo. Gosto de andar nas pontas e ter minha grana no bolso pra sair com minhas nêga. O pior é negro que não se assume. Eu mesmo tenho duas vizinhas Tchô-tchô e Yayá,

As bicha são preta!... E dizem que não são, dizem que são cabo verde. Cabo verde o que, minha senhora? Cabo Preto.

Rose Marie - (Toca a campainha) Blim Blom.

Dra. Janaína - (Abre a porta). Pois não?

Rose Marie - Boa noite. A patroa está?

Dra Janaína - O que faz a senhora pensar que eu não sou a patroa? A senhora sabe na porta de quem bateu? Eu sou uma advogada e a senhora pode ser presa.

Wenlsey - Porque agora racismo é crime.

Rose Marie - O sucesso e o dinheiro minimizam o racismo, é claro! (para Flávia Karine) Você não acha?

Karine - Quando você se torna famoso, você se torna incolor. Não significa que as pessoas gostem de você. Significa que passaram a admiti-los. Eu sou Flávia Karine. Eu sou amada, eu sou bem recebida, eu sou querida. As portas estão abertas para mim. Agora mesmo, eu fui convidada por uma rede de televisão para apresentar um programa de música e dança, onde todas as etnias serão representadas por flavitas: orientais, brancas e também negras. Porque negro é lindo!

Abará - Eu penso assim: tem dois tipos de negro. Tem o negro (entra Taíde nu). E tem o negro fodido (Taíde vira de costas para o público e com as duas mãos abre as nádegas inclinando o corpo para a frente). E é nessa categoria que eu me classifico.

Jaque - (Fala a atriz Valdinéia) Eu estou baqueada. Acho isso um absurdo. Me diga você (para alguém do público) tinha necessidade de uma cena dessas? Eu tive que aguentar isso todos os ensaios e agora durante os espetáculos! Eu acho isso um absurdo!

Patrocinado - Você tá baqueada com o que minha irmã ? Isso ai é a nossa realidade.

Jaque - Só se for a sua. A minha mesmo não.

Patrocinado - Aqui ó, é o cu do mundo. O negro das favelas, o negro do morro, o negro das palafitas, o cuzão aberto e o ferro entrando.

Edileusa - Que violência!...

Patrocinado - Pois é: essa violência que o negro passou e passa e eu não tou mais afim de passar. Aí, simpatia, resolvi ser fashion, já que sou exótico. Gasto toda minha ponta para ficar patrocinado, pran! Realizar meu sonho! Ser o número um de todos os movimentos da mídia, porque a realidade do negro é esta. É o cu do mundo.

Rap do Nêgo Fodido

Abará - (canta)

*Esse é o rap do nêgo fodido
Que aqui nós vamos homenagear
No cu do mundo ele tá esquecido
Então se ligue no que eu vou te contar
Solta o rap do nêgo fodido aí, D.J.*

*O nêgo fodido recebe uma cantada:
"É você que não corre do pau?
Que enlouquece as bocetas do mundo?
Animal, você me dá um desejo profundo!
Deixa disso minha filha, baixa a bola
Que eu tô longe de ser um Edmundo
Só ando na merda, vê se não me amola
Eu sou um nêgo fodido e vivo aqui no cu do mundo.*

Todos -

*Ah, Nêgo fodido!
Tá no cu do mundo!*

Abará -

*O nêgo fodido voltando pra casa:
"Ô, vagabundo, mão na cabeça
Tá fazendo o que aqui, uma hora dessa?"
Calma aí meu senhor, eu explico
Eu sou artista, trabalho numa peça
Canto e danço e toco percussão
Sou do Bando de Teatro Olodum*

*Tô aqui parado esperando o pernoitão
Pra Cajazeiras 2001⁷*

Todos - *Ah, nêgo fodido!
Tá no cu do mundo!*

Rose Marie - (Toca a campainha) Blim blom. (Jaque abre a porta). A patroa está?

Jaque - A senhora deve ter batido na porta errada. Com licença. (Para Dra Janaína). Será que o negro precisa de oportunidade ou de interesse para ter uma boa profissão?

Dra. Janaína - Claro que é preciso interesse. Oportunidade se cria. Na turma que eu me formei, eu era a única negra. Não era fácil. No escritório se referem a mim como morena e eu tô sempre reclamando. "Por que morena?" "Ah, é uma questão de costume". "Então passe a se acostumar a me chamar de negra, que é a minha cor".

É, não é fácil não. Outro dia fui na justiça do trabalho resolver uma questão. Lá tem um elevador privativo para advogados e outro para reclamantes. Você não pode andar mais a vontade. Eu estava com camisa de linho e uma calça jeans. Entrei no elevador com mais dois colegas e a ascensorista disse pra mim - (faz gesto que indica a cor da pele) patricia também - ela disse: "esse elevador é privativo para advogados". Olhei meus colegas "falaram com algum de vocês?" e continuei calada. "Não está entendendo, moça? o elevador de reclamantes é lá." Eu, calada. Ela com a porta aberta. Aí, ela me disse: "a senhora esta impedindo que eu suba. Tem dois advogados aqui, todos aguardando a senhora se retirar." Eu disse: "só que não sou analfabeta." Mas ela não entendeu e continuou com a porta aberta. "A senhora não vai sair?" "Eu não vou sair porque antes de entrar eu já li o que tinha escrito na frente. Estou querendo dizer pra você que eu também sou advogada." "Oh, a senhora me desculpe!" "Não, o problema é o seguinte, nós vamos subir pra resolver lá no tribunal. Foi simplesmente porque sou negra, vocês não estão acostumados a ver negra advogada."

Seo Gereba - (Da platéia) Tô gostando muito do espetáculo, mas gostaria de dizer uma coisa. Como é um espetáculo de participação,

⁷ Alusão ao bairro da periferia de Salvador que é dividido em áreas numeradas, cada uma mais distante do centro.

cabe, não é? Eu sou comerciante. Trabalho com representação. Represento várias empresas que produzem para o consumidor negro. Inclusive estou patrocinando este espetáculo com os produtos da Bahia Hair. Os cabelos que os atores estão usando, foram trabalhados por Luís Cabeleireiro, com produtos Leisure Curl. Pois é, essa questão que vocês tão levantando de ser negro ou não ser, de preconceito ou o que for... Eu não sou negro. Sou descendente de índio, mas estou gostando cada vez mais de negro, porque cada vez mais a população negra vem representando uma fatia significativa do mercado consumidor. E é isto que me interessa. O negro consome? Viva o negro.

Marilda - Eu também estou achando ótimo. Porque antes, quando eu tinha meu salão na Cidade Baixa, só tinha negócio de chapinha, trançar e de vez em quando eu cortava um negocio de um VO. Mas agora, prosperei. Estamos vivendo em novos tempos, novos ares, novas metas: a industria da beleza para cabelos étnicos. É a nossa vez! E pra quem conhece pichaim, bombril e bucha... esqueça. O nome dos cabelos negros agora é chique - cabelos étnicos! Que beleza! É relaxamento, permanente afro, hidratação, texturização e manutenção seca, para não manchar a roupa. Mudei radical, quero trabalhar para a negrada tchan da cidade. E meu salão agora é na Liberdade, onde a população negra é grande e consome.

Wensley - Consome mas está fora da mídia. Onde estão os negros na propaganda? Você já viu? É uma raridade. Na TV não tem propaganda de negro usando margarina e, por incrível que pareça, negro come pão. Ainda bem que agora tem uma lei que obriga a inclusão de uma porcentagem de atores e modelos negros em comerciais. Brasil, mostra a tua cara!

Espelho da Raça

M.C. - (Canta)

*E se o Brasil se olhar no espelho
E se o Brasil se olhar no espelho
E ver-se impávido narciso
Em seu reflexo impreciso
E ver brilhar no céu da pátria
Nesse instante um sorriso*

Enquanto a gente não se olhar na cara

*Enquanto a gente não se olhar na cara
Por ser tão indeciso
Quem é que paga o prejuízo*

*E se o Brasil se olhar no espelho
Enquanto a gente não se olhar na cara
Impávido se olhar no espelho
Indeciso não se olhar na cara
Impreciso não se olhar na cara
Enquanto a gente não se olhar na cara
Etc...*

Rose Marie - (Toca a campanha). Peeen

Edileusa - (Vem atender. Canta). *Eu me orgulho de ser
Uma mulher negra
Eu tenho Kelê⁸*

Rose Marie - O patrão está?

Edileusa - Um momento, vou chamar, viu, simpática?. (Dá um giro sobre si mesmo) Pois não? Eu sou o patrão e a patroa. Agora sai da minha porta, sua derrotada, fracassada. (Bate a porta). Que filha da puta! Essa mulher baixo astral, baixou minha pressão. Ô, coisinho, me dê uma pitada de sal, aí. (Para Patrocinado) Me diga, meu amor, o negro só deve casar com mulher assim como eu, da mesma raça, ou deve se casar com branca?

Patrocinado - E de preferência loura, louríssima que tenha grana e deixe o carro na minha mão. Que me banque.

Karine - "Ah! Imagina só, que loucura, essa mistura..."⁹ Essa música é de um compositor da terra, Moraes Moreira. Beijo, Moraes.
O negro deve se casar com qualquer cor desde que haja amor, interesse, sentimento. A cor não determina com quem a gente deve se casar. Com certeza, os pais, os avós de muitos desse público aqui romperam barreiras quando se casaram com negros. Eu sou a favor da mistura. Mesmo, porque a raça negra misturada é muito melhor. Adoro negros. O meu namorado Jonhson é branco mas tem alma negra, tem energia, está sempre nos shows comigo. A minha equipe técnica toda é negra, a equipe de apoio é negra, a minha camareira, Suzete, que já

⁸ Citação de uma canção do Ilê Ayê.

⁹ Citação de uma canção de Moraes Moreira e Armandinho.

está comigo a muito tempo, é negra; até um dos meus músicos, o meu percussionista, é negro. O negro é lindo!

Brogojô - (Faz um solo de pandeiro) Eu não ligo muito para esse negócio de branco ou negro. Agora, só não admito quando eu venho passando na rua, a branca me vê esconde a bolsa, o branco me vê, esconde o relógio. Aí eu chamo ela assim, como quem não quer nada: ói, sua puta, não esconda sua bolsa de mim não, viu? Agora, vá chamar os hôme. E eu encaro! (Faz um solo de pandeiro).

Rose Marie - (Toca a campanhia) Peeem.

Dandara - (Vem atender). E aí?

Rose Marie - Tem alguém em casa?

Dandara - Tem eu.

Rose Marie - Por favor, a patroa está?

Dandara - Vá pra porra! (Bate a porta). Uma energia negativa uma hora dessa da manhã!... (Dirige-se para alguém da platéia) Você já foi discriminado por parte dos colegas por ser negro?

Platéia - (...)

Dandara - (Interage e passa a pergunta para Martilda Refly) E você, Marilda?

Marilda - No trabalho, propriamente dito, não, porque sempre fui proprietária. Desde onze anos faço minhas tranças e aliso e cacheio cabelos. Eu fui vítima na infância. Para marcar para sempre. Quando eu tinha entre quatro e cinco anos de idade, eu tinha uma vontade louca de ser anjinho de procissão. Todas as meninas lá do bairro já tinham sido. E eu, nada. Entra novena, sai novena e nada. Me lembro como se fosse agora: novena de nossa Senhora da Conceição. Oito de dezembro. Nove missas e não sei quantos terços rezados e cantados. Assisti e rezei todos os terços e no final, a beata reuniu as crianças do bairro para escolher quem seria anjinho. Aí ela chamou Lourinha, minha prima que era assim, sarará. Fui junto toda feliz. A

velha foi logo me barrando e dizendo: "Vocês já viram anjo preto? Se ainda fosse o diabo, seu lugar estava reservado".

Táide - Faz pouco tempo, eu fui fazer um desfile no Morumbi Fashion. Eu estava no camarim quando apareceu o produtor e disse: "Táide, você não veste bem esta roupa. Passa lá na produção para receber seu cachê". Tudo certo! Peguei minha grana e fui embora. Acabei encontrando aquele meu amigo. Comentei com ele que tinha recebido uma grana no mole, sem trabalhar. Que a roupa do desfile não servia pra mim e portanto fui dispensado. Aí, ele disse: "Não foi nada do que você está pensando. Você foi discriminado!" E eu retruquei: "não foi nada disso! Você está viajando. Eu fui dispensado por que sou muito alto. Só isso!" E ele insistiu em dizer que eu fui rejeitado para aquele trabalho por causa da minha cor. Que essas grifes são racistas, servem à elite e preferem modelos que se assemelham ao padrão europeu, etc, etc. Não concordo com ele. "Que discriminação o que? Tudo você leva para o lado da cor! Tá por fora!" Esse pavo do movimento negro é muito extremista.

Ser Negro

M.C. - (Canta)

*Sou negra sim
E tenho que assumir
É por isso que existe em mim
uma vontade tão forte
de estar sempre presente
De estar sempre atuando
Eu quero aparecer
dançar, cantar, ler
Estar sempre bem informada
cultural e intelectualmente
Quero falar, quero gritar
que sou negra sim
e hoje sou diferente
Sou diferente de ontem
porque hoje eu posso me assumir como gente
Eu quero, eu posso estar
em qualquer lugar que desejar
Porque nós negros
Temos que batalhar por nosso espaço*

que ser negro não é modismo, é fato.

*Hoje eu resolvi mudar
Vou deixar de brigar
hoje eu resolvi mudar
vou cantar, vou cantar
juro não ser mais um bobão. (bis)*

*Vou sair pela avenida
para poder proclamar
que eu amo minha cultura
e assim quero mostrar
a força desta raça
que é linda e vai brilhar iê, é!
Vou falar para o meu povo
que é preciso estudar
e ter uma certa consciência
pra assumir nosso lugar
porque o negro tem cultura
porque o negro tem valor
Tem negro universitário
e também negro doutor iê. É!...*

Rose Marie - (Bate na porta). Toc, toc, toc. (Abará vem atender). Por favor, o patrão está?

Abará - E a sua patroa deixou você sair hoje? (Bate a porta. Pergunta a Brogojô) O negro é discriminado na música?

Brogojô - (Toca um solo de cavaquinho. Edileusa vem dançando e encosta a bunda nele). Sai pra lá, viado. Envergonhando a raça! Fui convidado para fazer um show em Vitória do Espírito Santo. Cheguei à tarde, tal, passei o som, armei a bateria, tal. Quando cheguei à noite ...

Táide - Sai pivete! Segurança, bota esse pivete pra fora. Sai, sai, sai... Sai, porra!

Brogojô - Arrumei meu instrumento, fui embora. Agora, quem perdeu? Ele ou eu?

Wensley - É isso aí. Atitude, resistência! O negro sempre foi discriminado na música. No blues, no jazz, no rock, no samba, no axé. O negro inventa o ritmo, cria a moda, vem o cantor branco com sua banda e fatura. Elvis Presley e Daniela Mercury estão aí pra não me deixar mentir. São brancos que cantam como negros. E vendem!

Karine - O negro não é só discriminado na música não, é estuprado! Os compositores negros ditam o sucesso, mas a arte nunca aparece como obra dele. Tudo bem que é ba-ba-bum, mas é o trabalho dele. A questão da arte é mais social do que nunca. A mídia se curva, as vezes porque o povo vai lá e mostra. Eu gosto disso. O problema é que o negro é muito sucesso, é muita maravilha! Negro é lindo!

Rose Marie - (Toca a campanha). Blim blom.

Patrocinado - (Vem atender). Deve ser Cíntia. Ai, Cíntia... Suze saiu e eu vou amar Cíntia. (Abre a porta).

Rose Marie - O patrão está?

Patrocinado - (Olha, não diz nada, visivelmente surpreso. Dá uma volta, olha de novo para ela). O lixo já desceu. (Para a platéia). Quem discrimina mais? O branco ao preto, o preto ao branco ou o preto ao preto?

Platéia - (...)

Patrocinado - (Interage com a platéia. Para Edileusa.) Dê sua idéia, Edileusa. (Sai).

Edileusa - Edileusa, não, dobre a língua: Edimilson.

O negro discriminar o branco é uma coisa rara que quase não vejo. O que eu vejo mesmo é muito negro descarado, puxando o saco do branco. O branco discriminar o negro é histórico, é um problema secular. Agora o que me dói é quando vejo o negro discriminando o negro. Porque eu vejo aí um problema maior, que não é do negro com o negro. O negro sofreu uma lavagem cerebral a ponto de discriminar o próprio irmão, sem ter consciência da gravidade do que está fazendo. Pra mim o negro não discrimina o negro. Por trás desta ação inconsciente está a consciência e a perversão do branco. Continua

sendo o branco, por trás do negro, discriminando o negro.

Wensley - É isso aí, Edmilson, companheiro de resistência. O negro discriminar o branco é o que deve acontecer, afinal de contas isso não é discriminação, é resposta.

Abará - Eu penso assim: o branco não discrimina o negro, o negro não discrimina o branco e o negro não discrimina o negro. Agora: o branco, o negro, o índio, o mameluco, o verde, o azul, o amarelo, todo mundo discrimina o negro fodido, e é assim que eu fico discriminado.

Rap da Discriminação

M.C. - (Canta)

*Pode cré meu amigo
Pode cré meu irmão
Isso é coisa pra noticiário
Isso é coisa pra televisão
Por isso mesmo é que eu digo
Que a maior discriminação
Vem do meu próprio irmão
Não tem coisa pior
Do que o negro ser discriminado
Pelo próprio negro
Isso é um absurdo
Tem que haver respeito.*

Marilda - Esse negócio é sério. O caso é que eu tenho uma cliente negra, médica, muito bem conceituada e estudada, que me confessou: "Marilda, não é que eu seja racista, mas na minha casa eu não contrato negra, sabe por que? A semelhança pode ser confundida e gerar intimidade."

Rose Marie - (Aproxima-se de Jaque, que está no palco). Ô, minha filha, você gostaria de trabalhar comigo?

Jaque - Como assim?

Rose Marie - Como diarista, só às segundas quartas e sextas. Fins de semana livre, carteira assinada. Tem outra moça...

Jaque - A senhora está me confundindo com empregada doméstica?! Eu nunca fui, nunca tinha sido discriminada... mas reconheço a discriminação, tá? A senhora, da minha cor, morena igual a mim, está me discriminando?... Isso é um absurdo! A senhora quer empregada doméstica, vá buscar no interior, aquelas meninas... Gente, que sensação!... Ai, Flávia Karine, fui discriminada!

Wensley - Discriminação: a primeira a gente nunca esquece. O Racismo existe no Brasil. E para Nós acabarmos com ele é preciso dois passos fundamentais: 1º, admitir que ele existe. Se o José da quitanda, dona Chica do açougue podem não ser racistas mas a sociedade é racista! 2º passo educar. Uma criança de dois anos não sabe o que é racismo, ela adquire os valores da comunidade a sua volta, se nós ensinarmos nossas crianças, a admitir e admirar as diferenças... tudo ficará muito mais fácil... Refletiram? Esse daqui é um espetáculo didático. Bom, mas agora vamos falar de sexo porque sexo também é cultura.

Todos - (Fazem um coro, regido por Wensley, usando sons e expressões de filmes pornôs como oh, yea, fuck me, suck my dick, etc.).

Wensley - (Canta) *Procure uma negra baiana, ô
que saiba mexer, que saiba mexer,
que saiba mexer.*

Edileuza - Porque quem mexe mesmo é a negra! Eu sou a melhor mexida da América negra! O negro é que é bom de cama!

Jaque - Quem tem quadril preso, tem a mente travada, tá? Como diz Beto Jamaica, do "É o Tcham": "Toda moça tem um denço, todo denço tem um dom de mulher, independente da cor"...

Nêgo John - Ó paí, Taíde, o nêgo é bom de cama?

Taíde - (Para alguém da platéia) Fala aqui, pra mim: negro é bom de cama?

Platéia - (...)

Taíde - (Interage com a platéia). É, meu irmão, o que sei é que ninguém saiu da minha cama se queixando não. E parece que tem um negócio que atrai as brancas. Quando faço desfile em hotel então... Outro dia uma botou a chave do apartamento no meu bolso com um bilhete: "Sou branca, loura, de olhos azuis e tô procurando um negão pra me levar à loucura". Aí peguei, né, velho? Depois, fui com a figura pro bar do hotel e chegou aquele meu amigo e ele disse que eu estava em dívida com a raça, que sou um racista inconsciente. Disse que quando eu saio com as brancas, eu fico achando que estou levando vantagem, mas não é nada disso. Que eu estou reforçando um mito de que o negro só é bom na cama e isso não corresponde a realidade. Que o negro é bom também em outros setores sociais e isso não é comentado. Que o negro se destaca também como médico, como advogado, enfim... A importância do negro não esta apenas restrita ao sexo, nem ao samba, nem ao futebol. Agora veja... Eu quero saber disso? Quero mais é que a fama continue, pra eu levar proveito, certo?

Patrocinado - Se nêgo é bom de cama eu não sei. Agora, que eu sou, sou! Aí, universal, sou tesudo, pondongoso, com os meus cabelos nat, forenait, pin, foreveir. Quando eu tô na minha cama com uma branca que pega nesses cabelos e geme, ai meu Nat, meu pondongoso! Ai, Forenait, você é o meu negro gostoso. Eu só pran, pran, pran.

Wensley - Dandara, veja se isso é atitude de negão ?

Dandara - Tem muitos negões por aí, que basta alguém dizer: "que negro gostoso", que ele logo abre os dentes: "há, há, há". Ridículo, não é?

Wensley - É por essas atitudes que se mantém o mito de que o negro só tem bom desempenho na cama.

Dandara - E quantos transam sem camisinha na hora da fúria louca? Sabe o que eles dizem? Que negão não pega aids não.

Abará - Se o negro é bom de cama?... É. O negro é bom de cama. Os dois: tanto o negro quanto o negro fodido, vou explicar: O negro trabalha no escritório, o material de serviço é a caneta, passando fax. Aí, chega em casa, toma uma ducha, cai na cama e mexe pra caralho,

claro! É bom de cama.

O negro fodido levanta a picaretá, vira massa, levantando muro. Chega em casa, toma um banho, cai na cama, deita e dorme. É ou não é bom de cama?

Seo Gereba - É o que eu estava falando. Com esse negócio do negro ser agora parte do mercado, e com todo esse negócio de turismo sexual e fantasias sobre a potência e dotes sexuais da raça negra, estamos representando também uma linha de produtos erótico para negros e para brancos terem mais prazer, realizando suas fantasias. Pomadas que imitam o cheiro do negro, vibradores negros, bonecas infláveis negras e camisinhas negras, principalmente camisinhas. Porque se a senhora (para alguém da platéia) por exemplo, gosta de negros e consegue levar um pra cama, na hora de botar a camisinha, bota uma branca, fica aquela coisa cinza... a senhora pode perder o apetite. Então temos a camisinha negra. Assim também se a senhora não conseguir um negro, bota no pênis branco, moreno ou pardo a camisinha que imita em tudo a pele do negro. Assim a senhora obterá maior satisfação.

O Super Negão

Karine - (Canta) *É um cavalo? É um tição?
Não, é o super negão*

Todos - (Refrão) *É o super negão, é o super negão
é o super negão, olhaí.*

*Olha o tamanho do seu cacetete
Quando ele aparece a galera repete*

(Refrão)

*Ele é mais sexy, sexy, sexy
Ele é mais quente, quente, quente
Ele é mais sexy, sexy, sexy
Ele é mais potente, tente, tente*

(Refrão)

Karine - *Ou é bom de bola ou é bom de samba
Ou é pai de santo ou é dez na cama.*

Todos - (Refrão)

Wensley - (Durante a música, enquanto Karine canta, Abará, Taíde, Nêgo John e Patrocinado dançam nús, carregam Karine, como dançarinos de show de axé. Wensley pergunta aos outros atores que não estão na cena) Não tinha tirado essa cena? (Quando acaba a música) Isso é um absurdo! Essa cena é um absurdo. Mas sabe o que é isso? É um grupo de atores negros sendo explorados por um diretor branco que nos expõe a esse ridículo para garantir o escândalo e melhorar a bilheteria. Já chega gente, eu vou embora... E ainda a música é axé. Eu não tenho a menor obrigação de ser democrata bonzinho. Eu detesto axé! Eu gosto de blues e de música clássica... (Sai).

Jaque - Eu achei lindo. Agora, me desculpe Zebrinha, a coreografia é que não foi bacana. Aqueles carinhas, com a bundinha de fora, bem que podiam dar uma mexidinha no bum bum.

Wensley - Isso é o pensamento de gente do 2o ano de contabilidade.

Jaque - Agora, eu vou falar a verdade: eu não gosto de você nem dela (aponta Dandara). Vocês todos, estudantes universitários, se acham melhor do que todo o mundo por causa da Universidade. E isso - eu agora reconheço - é discriminação.

Dandara - Você tá sendo preconceituosa e radical. Tá vendo as coisas muito assim... (Gesto de quem está com viseira). Não vai nem batalhar pela universidade. Negros como você acham que o negro não deve ser inteligente nem interessante, ter uma cabeça legal. É isso que dá o pagode.

Wensley - Ô, resitência...

Jaque - Pare de me chamar resistência, que eu não resisto a nada. Estou em aberto!

Rose Marie - (Toca a campainha). Blim blom. (Flávia Karine vem atender). Boa Tarde, a patroa está?

Karine - (Como se falasse pra dentro de casa). Arnaldo! Eu já disse que na coreografia de meu show não vai ter samba duro. (Bate a porta. Pergunta genericamente). Negro que é negro é de candomblé?

Rose Marie - Eu sou messiânica.

Abará - Eu sou batista.

Táide - Eu quando passo em frente a igreja, faço meu Pai Nosso. Dia de terça feira, eu vou a Benção tomar minha água benta e na sexta feira, me visto de branco e vou à igreja do Bonfim rezar. Essa é a minha religião.

Wensley - O que já fizeram com a nossa cabeça? Claro que todo negro tem que ser de candomblé, porque é a nossa raiz, está na nossa alma. E a pessoa sem raiz é como uma rosa no jarro, não é não minha senhora? Todo negro não tem que ser de candomblé? Na hora do problema procura quem? Além do que, todos têm seu orixá, todo mundo.

Jaque - Ah, imagina só, que coisa ridícula. O Papa, lado a lado com um orixá...

Wensley - Até o Papa. Leve ele pra roça onde eu frequento e toque o adarrum pra você ver: aquele Papa vai dar um barravento e sair cortando, prucutum, prucutum. Aquele Papa é de Ogum. Pensando bem, pelo simbolismo, quando ele chega num país, aquele Papa sempre se abaixa, tem o bracinho (Ajoelha-se e coloca a testa no chão, treme o braço). Ele é de Omolu.

Karine - Olha só, tem negros protestantes, budistas, messiânicos, católicos. Não precisa necessariamente ser de candomblé. Porque é negro não tem que ser arcaico. Quer dizer: ser feio, usar elástico no cabelo crespo. É questão de humanismo. Usam as invenções negras e os negros também tem que usar as invenções brancas. O que o homem cria tem que ser para todos. Agora, uma mãe de santo de Mucugê me deu essa conta e me disse: "Karine, você é filha das águas.

Use sempre essa conta que vai lhe trazer muita prosperidade". O negro é lindo!

Dandara - Quase toda a minha família por parte de pai é de candomblé. Há muito tempo atrás, os meus bisavós, da parte de pai, construíram uma capela no bairro de São Caetano, onde eles moravam. Minha avó era obrigada a ferequentar a capela. Num dos cultos da igreja, minha avó se sentiu mal e ficou estranha. Meus bisavós disseram que ela estava com o demônio. Que nada, minha avó tinha recebido um cabôco lindo chamado cabôco Eru. Cabôco que não gosta de criança. É sério. Daí ela assumiu esse dom. Não precisou raspar, nem catular... esses rituais que tem no candomblé. Saiu de casa, abriu um terreiro escândalo lá em Candeias. Ela sempre quis que eu entrasse, pra um dia substituí-la. Só que, desde pequena que eu frequento o centro espírita, com a minha mãe. Respeito o candomblé, sei que tem a ver com as raízes da minha família, mas eu sou espírita. E nem por isso me sinto menos negra. É uma questão de opção, identificação.

Rose Marie - (bate palmas, Brogojô vem atender)

Brogojô - Já vai... (Muda de idéia) Por que a discriminação? Volte e toque a campainha.

Rose Marie - (Toca a campainha) Peem. (Ele abre a porta). O patrão está, por obséquio?

Brogojô - (Segurando com as duas mãos os órgãos sexuais). Ó aqui a cabeça do bizéqui.

Wensley - País hipócrita que tem como cultura a burrice! Com certeza vocês ainda agradecem à princesa Isabel pelo dia 13 de maio.

Jaque - Claro, na minha casa, a gente faz uma espécie de louvor ao dia. Gente, foi o dia que a princesa Isabel liberou os escravos do Brasil! E, no dia da celebração, pra surpresa de todos, inclusive sua, Wensley, em praça pública, ela beijou um negrinho, tá? Filho de José do Patrocínio. Eu faço 2o ano de contabilidade, tá, Wensley?

Abará - O 13 de maio é bom para vocês, negros. A princesa foi lá e liberou a negrada. E a nossa? Por que não assinou a nossa? Ela deve

ter dito: "Essa ainda não". Era a do negro fodido, onde eu estou incluído, vivendo nessa escravidão até hoje.

Taíde - No dia 13 de maio, na escola, a galera chegava para mim e falava: "e aí, Taíde, já acendeu a sua vela para princesa Isabel? Hoje é o seu dia, tá feliz, né?"

Dandara - 13 de maio pra mim, ó, não diz pra que veio. Aqui na minha cabeça, eu acho que a princesa Isabel se apaixonou por um negão, transaram legal, daí ele pediu: "libere aí a galera"... Ela foi lá e libertou. Sabe, Wensley, o que rolou foi sentimento.

Dra Janaína - O 13 de maio, enquanto lei, é importante. Oficialmente libertou os escravos. Mas trouxe mais benefício para os brancos que para os negros. Porque não foi colocado na lei nenhum artigo que tratasse da reparação, ou da responsabilidade quanto aos destinos dos libertos. Assim foi fácil. A princesa declarou que todos estavam livres mas não se falou em dar empregos e salários para os negros, não se falou em dar condições para reiniciar uma vida nesse país, nem se colocou a opção de uma volta para a África. Foram largados por aí. Muitos continuaram o serviço como agregados da casa, porque não tinham para onde ir. Aí vieram os imigrantes e tiveram emprego e terra para colonizar. Para os negros, nada.

Rap do 13 de Maio

M.C. - (Canta)

*13 de maio, hum
13 de maio, o quê
13 de maio, pra quê.
Ah!... foi nesse dia
Que com muita alegria
Eu consegui uma carta de alforria
Eu consegui minha libertação
Pra ser jogado nas ruas
Sem nenhuma condição
Sem casa, sem dinheiro
Sem trabalho, sem comida
E sem educação.*

Patrocinado - Aí, decência: quando eu era pivete a galera descia para bater o baba, só que a bola era do branco parmalat¹¹. Agente tentava colocar ele no gol. O branco dizia: "se eu não jogar na linha levo a minha bola..." E a galera barganhava a redonda e dava mola¹². A mãe do parmalat dizia: "isso é culpa da princesa Isabel".

Todos - É o caralho!

Karine - Negro quando não suja na entrada, suja na saída.

Todos - É o caralho!

Jaque - Branco correndo é atleta, negro correndo é ladrão.

Todos - É o caralho!

Wensley - O que é um negro cagando? clonagem.

Todos - É o caralho!

Dra. Janaína - Não existe flor negra porque negro não é flor que se cheire.

Todos - É o caralho!

Marilda - Negro que não é besta é doido. Quando é sabido demais, dá pra roubar.

Todos - É o caralho!

Edileusa - Nêgo devia ter nascido com dois dentes: um pra doer a noite inteira, o outro pra roer osso.

Todos - É o caralho!

Brogojô - Nêgo, quando chega numa festa é igual a lobisôme: o primeiro a chegar, o último que come. E, no final da festa, é responsável pelo que some.

¹¹ Termo usado para designar pessoa branca e otária, ou simplesmente branca.

¹² "Pegava a bola a força e saía".

Todos - É o caralho!

M.C. - Negro bom é negro de alma branca.

Todos - É o caralho!

Taíde - A semelhança entre um carro com o pneu furado e uma negra grávida é que ambos estão esperando macaco.

Todos - É o caralho!

Abará - Deus fez o mundo redondo para o negro não cagar nos cantos.

Todos - É o caralho!

Rose Marie - A diferença entre o negro e o câncer é que o câncer evolui.

Todos - É o caralho!

Nêgo John - Nêgo não morre afogado porque bosta não afunda.

Todos - É o caralho!

Gereba - O Brasil só gosta de dois pretos: asfalto e Pelé.¹³

Todos - É o caralho!

Dandara - Negro só sobe quando o barraco explode.

Todos - É o caralho!

Wensley - Tem dois tipos de negro, é isso mesmo...tem o negro que faz acordo, que faz conchavo: o negro Gangazumba. E tem o negro que bate de frente: Zumbi! (Canta).

Separatismo Não

Zumbi (lindo lindo lindo)

¹³ Citação de uma declaração dada pelo ministro dos transportes Eliseu Padilha.
Separatismo Não - Letra e Música de Caj Casrião

Zumbi

*Encarna no Ilê
E luta pra esse povo ver
Lutar
Se elege Zumbi
O tradutor de Obá
Ilê ê ê Ilê ê ê
Cresce, o seu poder é muito
Envolve essa força
Unifique essa coragem
Separatismo não
O egocentrismo não tece a união
Não espalha a nobreza
Aparta os corações*

Todos -

*Uá todila ji mujibé
Uo só ua-di-muka
Udia-ngoé lumoxé
Ganga Zumba a ecoar.*

Wensley - (Termina a coreografia com todos parados olhando o público. Wensley no centro recita). Negro é sempre vilão até, meu bem, provar que não. Racismo meu? não.

Me diz que sou ridículo. Nos teus olhos sou mal visto. Diz até tenho má índole. Mas, no fundo, tu me achas bonito, lindo! Todo mundo é negro de verdade. É tão escuro que percebo a menor claridade. E se tiver barreiras, pulo. Não me iludo não, com essa de classe do mundo. Sou um filho do mundo, um ser vivo de luz (Canta)

*Odé comorodé
Odé arerê, odé
Comorodé, odé
Odé arerê*

Todos -

*O negrume da noite reluziu o dia
O perfil azeviche que a negritude criou
Constitui um universo de beleza
Explorado pela raça negra
Por isso o negro lutou, o negro lutou
E acabou invejado e se consagrou.*

Cabaré da RRRRRaça

Elenco

Agnaldo Buiu - Brogojô

Arlete Dias - Dandara *

Auristela Sá - Flavia Karine

Cassia Valle - Marilda Refly

Érico Braz - Luciano Patrocinado **

Gal Quaresma - Jaque ***

Geremias Mendes - Seo Gereba

Jorge Washington - Taíde

Lázaro Machado - Edileusa

Lázaro Ramos - Wensley de Jesus

Luis Fernando Araújo - Nêgo John

Merry Batista - Dra. Janaina

Melquesalen Sacramento - Abará

Nildes Vieira - M.C. Patricia

Rejane Maia - Rose Marie

* Personagem feito originalmente por Tânia Toko

** Personagem feito originalmente por Cristóvão da Silva

*** Personagem feito originalmente por Valdinéia Soriano

Ficha Técnica

Texto- Marcio Meirelles e Bando de Teatro Olodum

Direção- Marcio Meirelles

Co-Direção- Chica Carelli

Coreografia- Zebrinha

Direção musical- Jarbas Bittencourt

Músicas - Jarbas Bittencourt e Nildes Vieira

Arranjos e programação de teclado- Jarbas Bittencourt e Luciano Bahia

Figurino- Marcio Meirelles

Assistente de figurino- Sara Victória

Iluminação e operação de luz- Rivaldo Rio

Supervisão de iluminação- Valmir Ferreira

Sonorização- Sérgio Souza

Operação de CD- Ednaldo Muniz

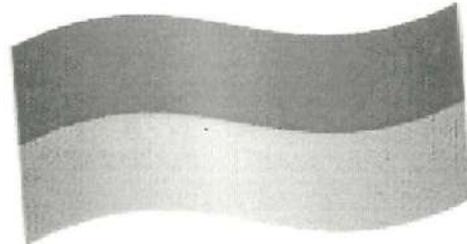
Divulgação- Leda Albernaz

Fotos- Marcio Lima

Produção- Lázaro Ramos e Chica Carelli

Video Publicitário- Pola Ribeiro e Fátima Fróes

Patrocinadores da Tournée Nordeste



**MINISTÉRIO
DA CULTURA**

João Evangelista Neto
Biblioteca Particular



Sindicato dos Artistas e Técnicos em
Espetáculos de Diversões
- Bahia -



**FUNDAÇÃO
CULTURAL**
ESTADO DA BAHIA

FUNARTE
FUNDAÇÃO NACIONAL DE ARTE



**GOVERNO
DA BAHIA**
SECRETARIA DA CULTURA
E TURISMO

Amigos do Vila

Maria
Publicidade e Promoções Ltda.


STUW BRASIL
CINEMA E TELEVISÃO

COT



English
FOR EVER



Sol Victória Marina



e-net
Internet Connections

Bahiatursa



Eletromidia
Salvador
341-2732

ANEXO C – FRAGMENTOS DE *O DEMÔNIO FAMILIAR*⁶²

José de Alencar

ATO I

CENA I

Em casa de Eduardo, gabinete de estudo.

Carlotinha, Henriqueta.

CARLOTINHA: Mano, mano! (Voltando-se para a porta) Não te disse? Saiu! (Acenando)
Vem, psiu, vem!

HENRIQUETA: Não, ele pode zangar-se quando souber.

CARLOTINHA: Quem vai contar-lhe? Demais, que tem isso? Os homens não dizem que as moças são curiosas?

HANRIQUETA: Mas, Carlotinha, não é bonito uma moça entrar no quarto de um moço solteiro.

CARLOTINHA: Sozinha, sim; mas com a irmã do lado não faz mal.

HENRIQUETA: Sempre faz.

CARLOTINHA: Ora! Estavas morrendo de vontade.

HENRIQUETA: Eu não; tu é que me chamaste.

CARLOTINHA: Por que me fazias tantas perguntinhas, que logo percebi o que havia aqui dentro. (No coração)

HENRIQUETA: Carlotinha!...

CARLOTINHA: Está bem, não te zangues.

HENRIQUETA: Não; mas tem lembranças!

CARLOTINHA: Que parecem esquecimentos, não é? Esquecia-me que não gostas que adivinhem os teus segredos.

HENRIQUETA: Não os tenho.

CARLOTINHA: Anda lá!... Oh! Meu Deus! Que desordem! Aquele moleque não arranja o quarto do senhor; depois mano vem e fica maçado.

HENRIQUETA: Vamos nós arranjá-lo?

CARLOTINHA: Está dito: ele nunca teve criadas desta ordem.

HENRIQUETA: (a meia voz) Porque não quis!

CARLOTINHA: Que dizes?... Cá está uma gravata.

HENRIQUETA: Um par de luvas.

CARLOTINHA: as botinas em cima da cadeira.

HENRIQUETA: Os livros no chão.

CARLOTINHA: Ah! Agora pode-se ver!

⁶² Fragmentos retirados da obra integral de José de Alencar a partir do site Biblioteca Digital de Peças Teatrais; disponível em: <http://www.bdteatro.ufu.br/> Acesso: 22 de fev. 2017.

HENRIQUETA: Não abrimos a janela?

CARLOTINHA: é verdade. (Abre)

HENRIQUETA: Daqui vê-se a minha casa; olha!

CARLOTINHA: Pois agora é que sabes? Nunca viste mano Eduardo nesta janela?

HENRIQUETA: Não; nunca.

CARLOTINHA: Fala a verdade, Henriqueta!

HENRIQUETA: Já disse que não; se vi, não me lembro. Há tanto tempo que esta janela não abre!

CARLOTINHA: Bravo! Depois não digas que são lembranças minhas.

HENRIQUETA: O que? O que disse eu?

CARLOTINHA: Nada; traístes teu segredo, minha amiguinha. Se tu sabes que esta janela não se abre, é porque todos os dias olhas para ela...

HENRIQUETA: Pois não...

CARLOTINHA: Para que procuras esconder uma coisa que teus olhos estão dizendo? Tu choras!... Por que? É pelo que eu disse? Perdoa, não falo mais em semelhante coisa.

HENRIQUETA: Sim; eu te peço, Carlotinha. Se soubesses o que eu sofro.

CARLOTINHA: Como! Meu irmão é tão indigno de ti, Henriqueta, que te ofendes com um simples gracejo a seu respeito?

HENRIQUETA: Eu é que não sou digna dele; não mereço, nem mesmo por tua causa, uma palavra de amizade!

CARLOTINHA: Que dizes! Mano Eduardo te trata mal?

HENRIQUETA: mal não; mas com indiferença, com uma frieza!.. Às vezes nem me olha.

CARLOTINHA: Mas antes, quando nos visitavas mais a miúdo e passavas o dia conosco, ele brincava tanto contigo!

HENRIQUETA: Sim; porém, um dia, tu não reparaste, talvez; eu me lembro... ainda me dói! Um dia vim passar a tarde contigo, e durante todo o tempo que estive aqui ele não me deu palavra.

CARLOTINHA: Distração! Não foi de propósito.

HENRIQUETA: Oh! Foi! Desde então essa janela nunca mais se abriu. Agora posso dizer-te tudo... Eu o via do meu quarto a todas as horas do dia; de manhã, apenas acordava, já ele estava; antes de jantar, quando ele chegava, eu o esperava; e à tarde, ao escurecer.

CARLOTINHA: E nunca me disseste nada!

HENRIQUETA: Tinha vergonha. Hoje mesmo se não adivinhasses, se eu não me traísse...

CARLOTINHA: Deixa estar que hei de perguntar-lhe a razão disto.

HENRIQUETA: eu te suplico! Não lhe digas nada. Para que? Sofri dois meses, sofri como tu não fazes ideia. Uns versos sobretudo que ele me mandou fizeram-me chorar a noite inteira.

CARLOTINHA: Mas por isso mesmo! Não quero que ele te faça chorar. Hei de obrigá-lo a ser para ti o mesmo que era.

HENRIQUETA: Agora... É impossível!

CARLOTINHA: Por que?

HENRIQUETA: Não tenho coragem de dizer, e, entretanto, vim hoje só para dar-te parte e para... despedir-me desta casa.

CARLOTINHA: Vais fazer alguma viagem?

HENRIQUETA: Não, mas vou... (Ouve-se subir a escada)

CARLOTINHA: É ele! É mano!

HENRIQUETA: Ah! Meu Deus!

CARLOTINHA: Depressa! Corre!...

CENA VI

Pedro, Carlotinha.

PEDRO: Sr. moço Eduardo pensa que a gente tem perna de pau e não precisa andar!

CARLOTINHA: Fecha aquela porta!

PEDRO: Então nhanhã V. Mcê. não recebe aquele bilhete, não?

CARLOTINHA: Moleque! Tu estás muito atrevido!...

PEDRO: Pois olhe nhanhã; o moço é bonito, petimetre mesmo da moda!.. Mais do que o Sr. moço Eduardo. Xi!.. Nem tem comparação!

CARLOTINHA: Não o conheço!

PEDRO: Pois ele conhece nhanhã; passa aqui todo dia. Chapéu branco de castor, deste de aba revirada; chapéu fino; custa caro! Sobrecasaca assim meio recortada, que tem um nome francês; calça justinha na perna; bota do Dias; bengalinha desse bicho, que se chama unicorne. Se nhanhã chegar na janela depois do almoço há de ver ele passar, só gingando: tchá, tchá, tchá... Hum!... Moço bonito mesmo!

CARLOTINHA: Melhor para ele; não faltará a quem namore.

PEDRO: Não falta, não; mas ele só gosta de nhanhã. Quando passa, nhanhã não vê; mas eu, cá de baixo, estou só espreitando. Vai olhando para trás, de pescocinho torto! Porém nhanhã não faz caso dele!

CARLOTINHA: É um desfrutável! Está sempre a torcer o bigode!

PEDRO: É da moda, nhanhã! Aquele bigodinho, assim enroscado, onde nhanhã vê, é um anzol; anda só pescando coração de moça.

CARLOTINHA: Moleque, se tu me falares mais em semelhante coisa, conto a teu senhor. Olha lá.

PEDRO: Está bom, nhanhã; não precisa se zangar. Eu digo ao moço que nhanhã não gosta dele, que ele tem uma cara de frasquinho de cheiro...

CARLOTINHA: Dizei-o que tu quiseres, contanto que não me conte mais histórias.

PEDRO: Mas agora como há de ser!... Ele me deu dez mil-réis.

CARLOTINHA: Para que?

PEDRO: Para entregar bilhete a nhanhã. (Tira o bilhete) bilhetinho cheiroso; papel todo bordado!

CARLOTINHA: Ah! Se mano soubesse!

PEDRO: Ele é amigo do Sr. moço Eduardo.

CARLOTINHA: Nunca vem aqui!

PEDRO: Oh! Se vem; ainda ontem; por sinal que me perguntou se já tinha entregado.

CARLOTINHA: E tu que respondeste?

PEDRO: Que nhanhã não queria receber.

CARLOTINHA: E porque não retribuístes a carta?

PEDRO: Porque a carta veio com os dez mil réis... e eu gastei o dinheiro, nhanhã.

CARLOTINHA: Ah! Pedro, sabes em que tu me meteste?

PEDRO: Mas o que tem que nhanhã receba! É um moço mesmo na ordem!

CARLOTINHA: Não!... ano devo! (Chega-se à estante e esconde um livro)

PEDRO: Nhanhã não dá para ser freira!... (Mete a carta no bolso sem que ela o perceba) entregue esta a ela!

CARLOTINHA: Que dizes?

PEDRO: Nada, nhanhã! Que V. Mce é uma moça muito bonita e Pedro um moleque muito sabido!

CARLOTINHA: É melhor que arrumes o quarto de teu senhor, vadio! (Carlotinha senta-se e lê)

PEDRO: Isto é um instante! Mas nhanhã precisa casar! Com um moço rico como o Sr. Alfredo, que ponha nhanhã no mesmo tom, fazendo figuração. Nhanhã há de ter uma casa grande, grande com um jardim na frente, moleque de gesso no telhado; quatro carros na cocheira; duas parelhas, e Pedro no cocheiro de nhanhã.

CARLOTINHA: Mas tu não és meu, és de mano Eduardo.

PEDRO: Não faz mal; nhanhã fica rica, compra Pedro; manda fazer para ele sobrecasaca preta à inglesa; bota de canhão até aqui (marca o joelho); chapéu de castor; tope de sinhá, tope azul no ombro. E Pedro só, zaz, zaz! E moleque de rua dizendo: "Eh! Cocheiro de Sinha D. Carlotinha."!

CARLOTINHA: Cuida do que tens de fazer, Pedro. Teu senhor não tarda.

PEDRO: É já; não custa! Meio dia, nhanhã vai passear na Rua do Ouvidor, no braço do marido. Chapeuzinho aqui na nuca, peitinho estufado, tundá arrastando só! Assim, moça bonita! Quebrando debaixo da seda, e a saia fazendo xô, xô, xô! Moço, rapaz, deputado, tudo na casa do Desmarais de luneta no olho: Oh! Que paixão!.. O outro já: " V. Exa passa bem?" E aquele homem que escreve no jornal tomando nota para meter nhanhã no folhetim.

CARLOTINHA: Oh! Meu Deus! Que moleque falador! Não te calarás? (Lê)

PEDRO: Quando é de tarde, carro na porta; parrelha de cavalos brancos, fogosos; Pedro na boleia, direitinho, chapéu de lado só tenteando as rédeas. Nhanhã entra; vestido toma o carro todo, corpinho reclinado embalçando: "Botafogo!" Pedro puxou as rédeas; Chico te estalou; tá,tá tá; cavalo, toc, toc, toc; carro trrr!... Gente toda na janela perguntando: "Quem é? Quem é?" - "D. Carlotinha..." Bonito carro! Cocheiro bom!... E Pedro só deitando poeira nos olhos de boleiro de aluguel.

CARLOTINHA: Ora, mano não vem! Disse que voltava já!

PEDRO: De noite, baile de estrondo, como baile do Sr. Barão de Mereti, linha de carro na porta, até o fim da rua, e torce na outra; ministro, deputado, senador, homem do paço, só de farda bordada, com pão de rala no peito. Moça como formiga! Mas nhanhã pisa tudo; brilhante reluzindo na testa como faísca, leque abanando, vestido cheio de renda. Tudo caído só, com olho de jacaré assim. E nhanhã sem fazer caso.

CARLOTINHA: (rindo) Onde é que tu aprendeste todas essas histórias moleque? Estás adiantado!

PEDRO: Pedro sabe tudo!... Daí a pouco, música vom, vom, vom, tra ra lá, tra lala; vem ministro, toma nhanhã pra dançar contradança; e nhanhã só requebrando o corpo! (Arremeda a contradança)

CARLOTINHA: Ora, senhor! Já se viu que capetinha!

CENA VIII

Pedro, Jorge

PEDRO: (querendo tomar o livro) Ande, ande, nhonho; vá lá para dentro! Deixe o livro.

JORGE: Se tu és capaz, vem tomar!

PEDRO: Ora! É só querer!

JORGE: Pois eu te mostrei!

PEDRO: Está arrumado! Pedro, moleque capoeira, mesmo da malta, conta lá com menino de colégio! Caia! É só neste jeito; pé no queixo, testa na barriga.

JORGE: Espera; vou dizer à mamãe que tu estás te engraçando comigo!

PEDRO: Só o que sabe fazer; enredo da gente! Nhonhô não vê que é de brincadeira. Olhe este livro; tem pintura também; mulher bonita mesmo! (Abre o livro)

JORGE: Deixa ver! Bravo!... Que belo! (Tirando um papel) Que é isto?

PEDRO: Um verso!... Oh! Pedro vai levar à viúva!

JORGE: Que viúva?

PEDRO: Essa que mora aqui adiante!

JORGE: Para que?

PEDRO: Nhonho não sabe? Ela tem paixão forte por Sr. moço Eduardo; quando vê ele passar, coração faz tuco, tuco, tuco! Quer casar com doutor.

JORGE: E mano vai casar com ela?

PEDRO: Pois então! Mas não vá agora contar a todo o mundo.

JORGE: e ele gosta daquela mulher tão feia? Antes fosse com D. Henriqueta.

PEDRO: Menino não entende disto! Sinhá Henriqueta é moça bonita mas é pobre! A viúva é rica, duzentos contos! Sr. moço casa com ela e fica capitalista, com dinheiro grosso! Compra carro e faz Pedro cocheiro!... Leia o verso, nhonho.

JORGE: Deixa-me; não estou para isto!

PEDRO: Ah! Se Pedro soubesse ler (sentando-se) fazia como doutor, sentado na poltrona, com livro na mão e puxando só a fumacinha do havana. Por falar em havana.. (ergue-se, vai à mesa e mete a mão na caixa dos charutos) Com efeito! Sr. moço Eduardo está fumando muito! Uma caixa aberta ontem; neste jeito acaba-me os charutos.

JORGE: Ah! Tu estás tirando os charutos do mano!

PEDRO: Cale a boca, nhonho Jorge! É para fumar quando nós formos passear lá na Glória, de tarde.

JORGE: Amanhã?

PEDRO: Sim.

JORGE: Eu vou pedir a mamãe.

PEDRO: Espere, deite sobredito neste verso, roxo, não; viúva não gosta dessa cor; verde, cor de esperança!

JORGE: Toma!

PEDRO: Pronto!... Agora Pedro chega lá, deita na banquinha de costura, volta as costas fazendo que não vê! Ela, fogo! (Finge que beija) Lê. E guarda no seio, tal qual como se o Sr. moço mandasse. O pior é se vai perguntar, como outro dia, porque o Sr. moço não vai visitar ela; eu respondo que era para não dar que falar; mas viúva não quer saber de nada; está morrendo por tomar banho na igreja para deixar para vestido preto!

JORGE: Então tu levas versos a ela sem mano mandar?

PERDRO: Pedro sabe o que faz! Agora veja se vai contar!

JORGE: Eu não! Que me importa isto!

CENA XI

Carlotinha, Pedro

CARLOTINHA: Nem sequer me olhou! E diz que gosta de mim! A primeira vez me fala...

PEDRO: O moço está queimado, hi!...

CARLOTINHA: Ora, que me importa? O que te disse ele?

PEDRO: Perguntou porque nhanhã não queria responder a carta dele.

CARLOTINHA: Ah! É sobre isto mesmo... Tu sabes o que vim fazer, Pedro?

PEDRO: (rindo-se) Veio ver o Sr. Alfredo!

CARLOTINHA: Eu adivinhava que ele estava aqui?... Vim te chamar porque mamãe quer te perguntar donde saiu esta carta que deitaste no meu bolso!

PEDRO: Nhanhã foi dizer?!... pois não... esta Pedro não engole.

CARLOTINHA: Chego na sala; vou meter a mão no bolso, encontro um painel; abro-o; é uma carta de namoro! Não sei como mamãe não percebeu!...

PEDRO: Ah! Nhanhã abriu!... Então leu.

CARLOTINHA: Não li! É mentira!

PEDRO: (com um muxoxo) Mosca anda voando; tocou no mel, caiu dentro do prato. Nhanhã leu!

CARLOTINHA: E que tinha que lesse?

PEDRO: Se leu, deve responder!

CARLOTINHA: Faz-te de engraçado! (dando a carta) Toma; não quero!

PEDRO: Nhanhã faz isto a um moço delicado!

CARLOTINHA: Saiu; e nem sequer me olhou.

PEDRO: Não sabe por que? Porque nhanhã não quis responder a carta dele.

CARLOTINHA: E o que hei de eu responder?

PEDRO: Um palavreado, como nhanhã diz quando está no baile.

CARLOTINHA: Mas ele escreveu em verso.

PEDRO: Ah, é verso! E V. Mce não sabe fazer verso?

CARLOTINHA: Eu não; nunca aprendi.

PEDRO: É muito fácil, eu ensino a nhanhã; vejo Sr. moço Eduardo fazer. Quando é esta coisa que se chama prosa, escreve-se o papel todo; quando é verso, é só no meio, aquelas carreirinhas. (Vai a mesa) Olhe! Olhe, nhanhã!

CARLOTINHA: Sabes que mais? A resposta que eu tenho de dar é esta: dize-lhe que, se deseja casar comigo, fale a mano.

PEDRO: Ora, tudo está em receber a primeira; depois é carta pra lá e carta para cá; a gente anda como correio de ministro.

CARLOTINHA: Eu te mostrarei.

CENA V

Pedro, Carlotinha

CARLOTINHA: Já escrevi! Ah! Mano não esta!... Pedro!...

PEDRO: Nanhã!

CARLOTINHA: Que fazes tú aí?

PEDRO: Oh! Pedro não está bom hoje, não; senhor está zangado.

CARLOTINHA: Por que? Por causa de Henriqueta?

PEDRO: Sim. Pedro fez história de negro, enganou senhor. Mas hoje mesmo tudo fica direito.

CARLOTINHA: Que vais tu fazer? Melhor é que estejas sossegado.

PEDRO: Oh! Pedro sabe como há de arranjar este negócio. Nanhã não se lembra, no teatro lírico, uma peça que se representa e que tem homem chamado Sr. Fígaro, que canta assim: Tra-la-la-la-la-la-la-tra!! Sono un barbiere di qualità! Fare la barba per carità!...

CARLOTINHA: (rindo-se) Ah! O barbeiro de Sevilha!

PEDRO: é isso mesmo. Esse barbeiro, Sr. Fígaro, homem fino mesmo, faz tanta coisa que arranja casamento de sinhá rosinha com nhonho Lindório. E velho doutor fica chupando no dedo, com aquele frade de d. Basílio!

CARLOTINHA: Que queres dizer com isto?

PEDRO: Pedro tem manha muita, mais que Sr. Fígaro! Há de arranjar casamento de Sr. moço Eduardo com sinha Henriqueta. Nanhã não sabe aquela ária que canta sujeito que fala grosso? (Cantando) "La calunia!.."

CARLOTINHA: Deixa-te de prosas!

PEDRO: Prosa, não; é verso! Verso italiano que se canta!

CARLOTINHA: (rindo) Tu também sabes italiano?

PEDRO: Ora! Quando Sr. moço era estudante e mandava levar ramo de flor à dançarina do teatro, aquela que tem perna de engonço, Pedro falava mesmo com patricio dela: Un fiore, signorina!

CARLOTINHA; Ah! Mano mandava flores a dançarinas... (A meia voz) e diz que amava a Henriqueta!

PEDRO: Ora, moço pode gostar de três moças ao mesmo tempo. Esse bicho que se chama amor, está nos olhos, nos ouvidos e no coração: moço gosta de mulher bonita só para ver, de mulher de teatro só para ouvir cantar e de mulher de casamento para poder pensar nela todo o dia!

CARLOTINHA: Não sejas tolo! A gente só deve gostar de uma pessoa! Aposto que o tal Sr. Alfredo é desses!

PEDRO: Qual! Sr. Alfredo é só de nhanhã; mas é preciso responder a ele.

CARLOTINHA: Já não te disse a resposta? Por que não deste?

PEDRO: Homem não gosta dessa resposta de boca, diz que é mentira. Gosta de papelinho para guardar na carteira, lembrando-se do anjinho que escreveu.

CARLOTINHA: Escrever, nunca; não tenho ânimo!...

PEDRO: Pois, olhe, nhanhã tira suas violetas; põe nos cabelos, manda outra a ele! Isto de flor!... Hum...Faz cócegas no coração.

ANEXO D – ARTIGO A DOR DA COR⁶³

Sueli Carneiro

Um dos aspectos mais surpreendentes de nossa sociedade é como a ausência de identidade racial ou confusão racial reinante é aceita como dado de nossa natureza. Quando muito, à guisa de explicação, atribui-se à larga miscigenação aqui ocorrida a incapacidade que demonstramos para nos autotransclassificar racialmente. É como se a indefinição estivesse na essência de nosso ser. Seres transgênicos que escapariam de qualquer identidade conhecida, aos quais nenhum atributo racial e étnico utilizado alhures poderia abarcar por tamanha originalidade. É assim para o senso comum, é assim para a maioria dos intelectuais. Diferentemente de outros lugares, a nossa identidade se definiria pela impossibilidade de defini-la.

No entanto, a identidade étnica e racial é um fenômeno historicamente construído ou destruído. Nos EUA, onde, ao contrário do que se pensa a escravidão, também produziu uma significativa população miscigenada, definiu-se que 1/8 de sangue negro fazia do indivíduo um negro, a despeito da clareza de sua cor de pele. Aqui também definimos que 1/8 de sangue branco deveria ser um passaporte para a branquidão.

Vem desde os tempos da escravidão a manipulação da identidade do negro de pele clara como paradigma de um estágio mais avançado de ideal estético humano que todo negro de pele escura deveria perseguir diferentes mecanismos de embranquecimento. Aqui, aprendemos a não saber o que somos e sobretudo o que devemos querer ser. Temos sido ensinados a usar a miscigenação ou a mestiçagem como uma carta de alforria do estigma da negritude: um tom de pele mais claro, cabelos mais lisos ou um par de olhos verdes herdados de um ancestral europeu são suficientes para fazer alguém descendente de negros, se sentir pardo ou branco, ou ser “promovido” socialmente a essas categorias. E o acordo tácito é todos fazermos de conta que acreditamos.

A língua denuncia o falante. No termo pardo “cabem os mulatos, os caboclos e todos os que não se consideram brancos, negros, amarelos ou indígenas”. Todos os que não se desejam negros, amarelos ou indígenas encontram uma zona cinzenta onde se abrigar, se esconder e se esquecer de uma origem renegada.

⁶³ Artigo originalmente publicado no *Correio Braziliense*, 17 maio 2002.

Além do desejo de embranquecimento, outros fatores atuam como indutores da ambivalência na classificação racial. Pertença a uma família de sete filhos de mãe e pai negros, e alguns de nós foram classificados como pardos, sendo meu pai o responsável por todos os registros de nascimento, suficientemente preto para não haver dúvidas sobre a cor de seus filhos. Meu pai, que só sabia assinar o nome, nunca soube a cor que atribuíram a seus filhos. Dependia da vontade do escrivão porque, via de regra, isso nem lhe era perguntado. É comum as negras bonitas serem “promovidas” a mulatas ou morenas por um galanteador. Essa “promoção, usada como uma forma de elogio, exige em contrapartida um sorriso envaidecido.

Entre as novidades do novo Censo, está o crescimento, em relação ao recenseamento de 1991, dos que se declaram pretos, indígenas e brancos, decrescendo a proporção dos autodeclarados pardos, que começam a desembarcar dessa zona cinzenta e optam decididamente pela identidade branca, negra ou indígena. A identidade étnica e racial é fenômeno historicamente construído ou destruído. Como afirma Dad Squarisi, “o jeito pardo de responder revela o jeito pardo de ser”. Cresceu em 24% nesse Censo o número de pessoas que se autodeclararam pretas e que se supõe antes se autodeclaravam pardas. Essa novidade trazida pelo Censo pode talvez indicar que estejamos mudando, saindo das brumas e abdicando do subterfúgio da indefinição racial para enfrentar, no dizer de Hélio Santos, “a dor da cor” ou da raça. E, quem sabe, enfim curá-las.

ANEXO E – FRAGMENTOS DE O AUTO DA COMPADECIDA⁶⁴

Ariano Suassuna

3º ATO

DEMÔNIO, saindo da sombra, severo.

Calem-se todos. Chegou a hora da verdade.

SEVERINO

Da verdade?

BISPO

Da verdade?

PADRE

Da verdade?

DEMÔNIO

Da verdade, sim.

JOÃO GRILO

Então já sei que estou desgraçado, porque comigo era na mentira.

DEMÔNIO

Vocês agora vão pagar tudo o que fizeram.

PADRE

Mas o que foi que eu...

DEMÓNIO

Silêncio! Chegou a hora do silêncio para vocês e do comando para mim. E calem-se todos. Vem chegando agora quem pode mais do que eu e do que vocês. Deitem-se! Deitem-se! Ouçam o que estou dizendo, senão será pior!

Desde que ele começou a falar, soam ritmadamente duas pancadas, fortes e secas, de tambor e uma de prato, com uma pausa mais ou menos longa entre elas, ruído que deve se repetir até a aparição do Encourado. Este é o diabo, que, segundo uma crença do sertão do Nordeste, é um homem muito moreno, que se veste como um vaqueiro. Esta cena deve se revestir de um caráter meio grotesco, pois a ordem que o Demônio dá, mandando que os personagens se deitem, já insinua o fato de que o maior desejo do diabo é imitar Deus, resultado de seu orgulho grotesco. E tanto é assim, que ele tenta conseguir aí pela intimidação o tributo que Jesus terá depois, espontaneamente, quando de sua entrada. O Bispo é o único a esboçar um movimento de obediência, mas, antes que ele se deite, o Encourado entra, dando pancadas de rebenque na perna e ajustando suas luvas de couro. Os mortos começam a tremer exageradamente e o

⁶⁴ SUASSUNA, Ariano. O auto da Compadecida. Rio de Janeiro: AGIR Editora, 1975. Fragmentos retirados do terceiro ato da obra completa.

Demônio acorre para junto dele, servil e pressuroso.

DEMÔNIO

Desculpe, fiz tudo para que eles se deitassem, mas não houve jeito.

ENCOURADO, ríspido

Cale-se. Você nunca passará de um imbecil. Como se eu vivesse fazendo questão de ser recebido dessa ou daquela maneira!

DEMÔNIO

Peço-lhe desculpas, não foi isso que eu quis dizer.

ENCOURADO

Foi exatamente isso que você quis dizer.

É terrível ter-se um sonho como o que eu tive e ver que ele vai ancorar nesse embrutecimento da inteligência e da dignidade!

DEMÔNIO

Isso pode acontecer comigo. Eu posso me sentir assim, mas o senhor...

ENCOURADO

Cale-se, já disse! Que me importa o que você faz ou sente? O que me desgosta é ver minha imagem refletida em você, uma imagem profundamente repugnante. Mas vamos aos fatos. Que vergonha! Todos tremendo! Tão corajosos antes, tão covardes agora! O Senhor Bispo, tão cheio de dignidade, o padre, o valente Severino... E você, o Grilo que enganava todo o mundo, tremendo como qualquer safado!

JOÃO GRILO

Que é que posso fazer? Já disse mais de cem vezes a mim que não tremesse e tremo. Desde que ouvi aquelas pancadas que comecei a sentir um calafrio danado.

ENCOURADO

E tem razão, porque o que vai lhe acontecer é coisa muito séria. (Sorrindo.) É engraçado como vocês empregam às vezes a palavra exata, sem terem consciência perfeita do fato. O que você sentiu foi exatamente um arrepio de danado. (Severo, ao Demônio.) Leve a todos para dentro.

SEVERINO

Ai meu Deus, vou pagar minhas mortes no inferno!

BISPO

Senhor demônio tenha compaixão de um pobre Bispo.

ENCOURADO

Ah, compaixão... Como pilhéria é boa! Vamos, todos para dentro. Para dentro, já disse. Todos para o fogo eterno, para padecer comigo.

O Demônio começa a perseguir os mortos e o alarido deles é terrível. Ele vai agarrando um por um e os mortos vão se desvencilhando, aos gritos.

BISPO

Ai! Leve o Padre!

PADRE

Ai! Leve o sacristão!

SACRISTÃO

Ai! Leve o Severino!

SEVERINO

Ai! Leve o cabra!

JOÃO GRILO

Parem, parem! Acabem com essa molecagem!

Seu grito é tão grande que todos param e o silêncio se faz.

JOÃO GRILO

Acabem com essa molecagem. Diabo dum barulho danado! É assim, é? É assim, é?

ENCOURADO

Assim como?

JOÃO GRILO

É assim de vez? É só dizer “pra dentro” e vai tudo? Que diabo de tribunal é esse que não tem apelação?

ENCOURADO

É assim mesmo e não tem para onde fugir!

JOÃO GRILO

Sai daí, pai da mentira! Sempre ouvi dizer que para se condenar uma pessoa ela tem de ser ouvida!

BISPO

Eu também. Boa, João Grilo!

PADRE

Boa, João Grilo!

MULHER

Boa, João Grilo!

PADEIRO

Você achou boa?

MULHER

Achei.

PADEIRO

Então eu também achei. Boa, João Grilo!

SEVERINO

É isso mesmo e eu vou apelar para Nosso Senhor Jesus Cristo, que é quem pode saber.

ENCOURADO

Besteira, maluquice!

PADRE

Besteira ou maluquice, eu também apelo. Senhor Jesus, certo ou errado, eu sou um padre e tenho meus direitos. Quero ser julgado, antes de ser entregue ao diabo.

Aqui começam a soar pancadas de sino, no mesmo ritmo das de tambor anteriores. O Encourado começa a ficar agitado.

JOÃO GRILO

Ah! pancadinhas benditas! Oi, está tremendo? Que vergonha, tão corajoso antes, tão covarde agora! Que agitação é essa?

ENCOURADO

Quem está agitado? É somente uma questão de inimizade. Tenho o direito de me sentir mal com aquilo que me desagrada.

JOÃO GRILO

Eu, pelo contrário, estou me sentindo muito bem. Sinto-me como se minha alma quisesse cantar.

BISPO, estranhamente emocionado.

Eu também. É estranho, nunca tinha experimentado um sentimento como esse. Mas é uma vontade esquisita, pois não sei bem se ela é de cantar ou de chorar.

Esconde o rosto entre as mãos. As pancadas do sino continuam e toca uma música de aleluia. De repente, João ajoelha-se, como que levado por uma força irresistível e fica com os olhos fixos fora. Todos vão-se ajoelhando vagarosamente. O Encourado volta rapidamente as costas, para não ver o Cristo que vem entrando. É um preto retinto, com uma bondade simples e digna nos gestos e nos modos. A cena ganha uma intensa suavidade de Iluminura. Todos estão de joelhos, com o rosto entre as mãos.

ENCOURADO, de costas, grande grito, com o braço ocultando os olhos

Quem é? É Manuel?

MANUEL

Sim, é Manuel, o Leão de Judá, o Filho de Davi. Levantem-se todos, pois vão ser julgados.

JOÃO GRILO

Apesar de ser um sertanejo pobre e amarelo, sinto perfeitamente que estou diante de uma grande figura. Não quero faltar com o respeito a uma pessoa tão importante, mas se não me engano aquele sujeito acaba de chamar o senhor de Manuel.

MANUEL

Foi isso mesmo, João. Esse é um de meus nomes, mas você pode me chamar também de Jesus, de Senhor, de Deus... Ele gosta de me chamar Manuel ou Emanuel, porque pensa que assim pode se persuadir de que sou somente homem. Mas você, se quiser, pode me chamar de Jesus.

JOÃO GRILO

Jesus?

MANUEL

Sim.

JOÃO GRILO

Mas, espere, o senhor é que é Jesus?

MANUEL

Sou.

JOÃO GRILO

Aquele Jesus a quem chamavam Cristo?

JESUS

A quem chamavam, não, que era Cristo. Sou, por quê?

JOÃO GRILO

Porque... não é lhe faltando com o respeito não, mas eu pensava que o senhor era muito menos queimado.

BISPO

Cale-se, atrevido.

MANUEL

Cale-se você. Com que autoridade está repreendendo os outros? Você foi um bispo indigno de minha Igreja, mundano, autoritário, soberbo. Seu tempo já passou. Muita oportunidade teve de exercer sua autoridade, santificando-se através dela. Sua obrigação era ser humilde porque quanto mais alta é a função, mais generosidade e virtude requer. Que direito tem você de repreender João porque falou comigo com certa intimidade? João foi um pobre em vida e provou sua sinceridade exibindo seu pensamento. Você estava mais espantado do que ele e escondeu essa admiração por prudência mundana. O tempo da mentira já passou.

JOÃO GRILO

Muito bem. Falou pouco mas falou bonito. A cor pode não ser das melhores, mas o senhor fala bem que faz gosto.

MANUEL

Muito obrigado, João, mas agora é sua vez. Você é cheio de preconceitos de raça. Vim hoje assim de propósito, porque sabia que isso ia despertar comentários. Que vergonha! Eu Jesus, nasci branco e quis nascer judeu, como podia ter nascido preto. Para mim, tanto faz um branco como um preto. Você pensa que eu sou americano para ter preconceito de raça?

PADRE

Eu, por mim, nunca soube o que era preconceito de raça.

ENCOURADO, sempre de costas para Manuel

É mentira. Só batizava os meninos pretos depois dos brancos.

PADRE

Mentira! Eu muitas vezes batizei os pretos na frente.

ENCOURADO

Muitas vezes, não, poucas vezes, e mesmo essas poucas quando os pretos eram ricos.

PADRE

Prova de que eu não me importava com cor, de que o que me interessava...

MANUEL

Era a posição social e o dinheiro, não é, Padre João? Mas deixemos isso, sua vez há de chegar. Pela ordem, cabe a vez ao bispo. (Ao Encourado.) Deixe de preconceitos e fique de frente.

ENCOURADO, sombrio

Aqui estou bem.

MANUEL

Como queira. Faça seu relatório

JOÃO GRILO

Foi gente que eu nunca suportei: promotor, sacristão, cachorro e soldado de polícia. Esse aí é uma mistura disso tudo.

MANUEL

Silêncio, João, não perturbe. (Ao Encourado.) Faça a acusação do bispo. (Aqui, por sugestão de Clênio Wanderley, o Demônio traz um grande livro que o Encourado vai lendo.)

ENCOURADO

Simonia: negociou com o cargo, aprovando o enterro de um cachorro em latim, porque o dono lhe deu seis contos.

BISPO

E é proibido?

ENCOURADO

Homem, se é proibido eu não sei. O que eu sei é que você achava que era e depois, de repente, passou a achar que não era. E o trecho que foi cantado no enterro é uma oração da missa dos defuntos.

BISPO

Isso é aí com meu amigo sacristão. Quem escolheu o pedaço foi ele.

ENCOURADO

Falso testemunho: citou levianamente o Código Canônico, primeiro para condenar o ato do padre e contentar o ricoço Antônio Moraes, depois para justificar o enterro. Velhacaria: esse bispo tinha fama de grande administrador, mas não passava de um político, apodrecido de sabedoria mundana.

BISPO

Quem fala! Um desgraçado que se perdeu por causa disso...

MANUEL

Não interrompa, não é esse o momento de discutir isso. Pode continuar.

ENCOURADO

Arrogância e falta de humildade no desempenho de suas funções: esse bispo, falando com um pequeno, tinha uma soberba só comparável à subserviência que usava para tratar com os

grandes. Isto sem se falar no fato de que vivia com um santo homem, tratando-o sempre com o maior desprezo.

BISPO

Com um santo homem, eu?

ENCOURADO

Sim, o frade.

BISPO

Só aquele imbecil mesmo pode ser chamado de santo homem!

ENCOURADO

O processo de santificação dele está encaminhado por aí; Ele acaba de pedir para ser missionário entre os índios e vai ser martirizado. Eu não, para mim isso não passa de uma tolice, mas aí para Manuel você está-se desgraçando.

Bispo

Mas é possível que aquele frade...

MANUEL

É perfeitamente possível e não diga mais nada. Mais alguma coisa?

ENCOURADO

Não, estou satisfeito.

MANUEL

Então, acuse o padre.

PADRE

De mim ele não tem nada o que dizer.

ENCOURADO

É o que você pensa, minha safra hoje está garantida. Tudo o que eu disse do bispo pode se aplicar ao padre. Simonia, no enterro do cachorro, velhacaria, política mundana, arrogância com os pequenos, subserviência com os grandes.

PADRE

Mas não citei o Código Canônico em falso.

ENCOURADO

Em compensação, acaba de incorrer em falta de coleguismo com o bispo.

PADRE

E o que eu fizer aqui ainda voga?

MANUEL

Não, isso é confusão do demônio.

ENCOURADO

E ele tinha ainda outro defeito que o bispo nunca teve.

PADRE

Qual era?

ENCOURADO

A preguiça. Deixava tudo nas costas do sacristão e a paróquia ficava completamente entregue a esse patife, por sua culpa.

SACRISTÃO

Patife é você.

JOÃO GRILO, ao sacristão

Homem, que esse sujeito aí deve ser pior do que você, deve, mas você tinha uma ruindade bem apurada!

MANUEL

Silêncio, João, já lhe disse que não interrompesse.

JOÃO GRILO

O senhor me desculpe, mas a língua fica balançando na boca que chega a me dar uma agonia. Eu posso ouvir um safado desses dizendo que prestava e ficar calado?

MANUEL

Deixe a acusação para o colega dele.

SACRISTÃO

Colega?

MANUEL

É brincadeira minha, mas, depois que João chamou minha atenção, notei que o diabo tem mesmo um jeito assim de sacristão.

ENCOURADO

Protesto contra essas brincadeiras. Isso aqui é um lugar sério.

MANUEL

Calma, rapaz, você não está no inferno. Lá, sim, é um lugar sério. Aqui pode-se brincar. Faça a acusação do sacristão.

ENCOURADO

Esse sujeito foi quem tramou a história do enterro. Foi ele quem saiu cantando o trecho da missa atrás do cachorro, com olho nos três contos. Em latim, na língua que você escolheu. Hipocrisia e autossuficiência chegaram e aí ficaram. E, além de tudo, roubava a igreja.

PADRE

Ah patife

MANUEL

Ah patife não, Padre João, o senhor devia dizer “Ah patifes”, porque faz tempo que eu não vejo tanta coisa ruim junta. E o padeiro?

ENCOURADO

Ele e a mulher foram os piores patrões que Taperoá já viu.

MULHER

É mentira!

JOÃO GRILO

É não, é verdade. Três dias passei...

MANUEL

Em cima de uma cama, com febre, e nem um copo d'água lhe mandaram. Já sei, João, todo mundo já sabe dessa história, de tanto ouvir você contar.

JOÃO GRILO

Mas eu posso? Me diga mesmo se eu posso! Bife passado na manteiga para o cachorro e fome para João Grilo. É demais!

ENCOURADO

Avareza do marido, adultério da mulher. Bem medido e bem pesado, cada um era pior do que o outro.

JOÃO GRILO

Está aí Chicó que o diga.

MANUEL

Chicó?

JOÃO GRILO

Ah, é verdade, Chicó ficou. Já estava tão acostumado a aperrear pobre de Chicó que me esqueci de que ele tinha ficado. É um amigo meu.

MANUEL

Eu o conheço, estou até de olho nele por causa das histórias que vive contando.

JOÃO GRILO

Aquilo é o sol. Não vá ligar isso não. O sol do sertão é quente e Chicó começa a ver demais. É o sol.

MANUEL, ao Encourado.

Anote aí negação do livre arbítrio contra João.

ENCOURADO

Está anotado.

MANUEL

Pois desanote. Não está vendo que é brincadeira? João sabe lá o que é livre arbítrio, homem?

JOÃO GRILO

É isso mesmo, desanote e não tem nada de fazer cara feia que não adianta. Eu não sei o que é isso mesmo não, mas sei que você quer é me desgraçar.

MANUEL

Acuse Severino e o cabra dele.

ENCOURADO

E precisa? São dois cangaceiros conhecidos. Mataram mais de trinta.

MANUEL

É verdade?

SEVERINO

É. Matei, não vou negar.

ENCOURADO

Acho que basta. Inferno nele.

MANUEL

Espere, isso também não é assim de repente não! Davi fez coisa muito pior, traindo o amigo com a mulher e mandando ainda por cima o pobre morrer na guerra e, no entanto, era meu avô e grande amigo meu, um santo de quem você não tem coragem nem de pronunciar o nome.

JOÃO GRILO

Tenho visto poucos sujeitos levar carão e ficar com cara lisa como esse.

ENCOURADO

É, você está muito engraçado agora, mas Manuel é justo e quando ele me entregar vocês, há de ver que com o diabo não se brinca.

JOÃO GRILO

E quem disse que ele vai nos entregar?

ENCOURADO

Você acha pouco? Eu não estou vendo os olhos dele, porque estou de costas, mas pressinto essas coisas. A situação está favorável para mim e preta para vocês.

Começa a rir e todos começam a tremer.

MULHER

É verdade, senhor?

MANUEL

É verdade, a situação está ruim para vocês, porque as acusações são graves.

ANEXO F – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O GÊNERO DRAMÁTICO NA SALA DE AULA: DIÁLOGOS SOBRE QUESTÕES RACIAIS.

Pesquisador: MARCIO OLIVEIRA RABELO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 63471216.3.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Universidade do Estado da Bahia

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.018.960

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa cujo autor é MÁRCIO OLIVEIRA RABELO, tendo como título: "O GÊNERO DRAMÁTICO NA SALA DE AULA: DIÁLOGO SOBRE QUESTÕES RACIAIS", sendo uma proposta de Intervenção Pedagógica apresentada ao Mestrado Profissional em Letras do Departamento de Ciências Humanas – Campus V da Universidade do Estado da Bahia.

Orientador: Prof.º Dr.º João Evangelista do Nascimento Neto

Objetivo da Pesquisa:

Despertar nos discentes, a partir da temática etnicorracial, o gosto pela leitura do texto literário e, em consequência disso, melhor possam compreender o mundo cultural, social, político e histórico do qual faz parte. Desta maneira, quanto mais sensibilizados forem para o processo de humanização que se dá através do contato com a arte literária mais estarão aptos a valorizarem a condição do ser negro e melhor poderão compreender e lidar com as diferenças.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados dentro da eticidade.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.018.960

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.018.960

contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_838050.pdf	17/03/2017 10:17:05		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoTCLEa.docx	17/03/2017 10:15:45	MARCIO OLIVEIRA RABELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	27/12/2016 12:02:34	MARCIO OLIVEIRA RABELO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodeconcordancia.jpg	26/12/2016 22:10:32	MARCIO OLIVEIRA RABELO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodeconfidencialidade.jpg	26/12/2016 22:08:36	MARCIO OLIVEIRA RABELO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termoautorizacaoproponente.jpg	26/12/2016 22:07:01	MARCIO OLIVEIRA RABELO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termoautorizacaoinstitucional.jpg	26/12/2016 22:05:04	MARCIO OLIVEIRA RABELO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termocompromissopesquisador.jpg	26/12/2016 22:02:31	MARCIO OLIVEIRA RABELO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	26/12/2016 21:54:56	MARCIO OLIVEIRA RABELO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 17 de Abril de 2017

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br