



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – I L
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS - TEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA - PÓSLIT**

**DA OBRA *VIDAS SECAS* DE GRACILIANO RAMOS AO TEATRO –
LITERATURA EM CENA, UM PROJETO DE LITERATURA E ENSINO EM
UMA ESCOLA PÚBLICA DO DF**

DELMA VIEIRA XOTESLEM

**Brasília/DF
2018**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS - TEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA - PÓSLIT**

DELMA VIEIRA XOTESLEM

**DA OBRA *VIDAS SECAS* DE GRACILIANO RAMOS AO TEATRO –
LITERATURA EM CENA, UM PROJETO DE LITERATURA E ENSINO EM
UMA ESCOLA PÚBLICA DO DF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura – PósLit, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Literatura, área de concentração: *Literatura e Outras Artes*

Orientadora: Prof. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis

**Brasília/DF
2018**

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

VD359o Vieira Xoteslem, Delma
DA OBRA VIDAS SECAS DE GRACILIANO RAMOS AO TEATRO -
LITERATURA EM CENA, UM PROJETO DE LITERATURA E ENSINO EM
UMA ESCOLA PÚBLICA DO DF / Delma Vieira Xoteslem;
orientador Maria da Glória Magalhães dos Reis. -- Brasília,
2018.
114 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Literatura) --
Universidade de Brasília, 2018.

1. Literatura em Cena. 2. Dialogismo. 3. Prática
teatral. 4. Emancipação intelectual. 5. Teatro Épico. I.
Magalhães dos Reis, Maria da Glória , orient. II. Título.

**DA OBRA VIDAS SECAS DE GRACILIANO RAMOS AO TEATRO –
LITERATURA EM CENA, UM PROJETO DE LITERATURA E ENSINO EM
UMA ESCOLA PÚBLICA DO DF**

DELMA VIEIRA XOTESLEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura – PósLit, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Literatura, área de concentração: *Literatura e Outras Artes*, defendida em 10 de dezembro de 2018, Banca Examinadora formada pelos professores:

Prof.^a. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis – UnB (Orientadora)

Prof. Dr. João Vianney Cavalcanti Nuto – UnB (examinador interno)

Prof.^a. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia – USP (Examinadora externa)

Prof.^a. Dra. Patrícia Trindade Nakagome – UnB (Suplente)

A todos os alunos, que já participaram e participam deste projeto. E a todos os colegas de profissão, que acreditam na educação como a única arma de transformação do mundo.

AGRADECIMENTOS

Em muitos momentos, eu me senti fragilizada a ponto de pensar em desistir desse mestrado, entretanto uma força maior estava lá para me levantar e hoje agradeço a **Deus**, que com sua onipotência, me capacitou com a coragem e a força necessárias para eu vencer essa batalha.

Aos meus pais, **Elizabeth** e **Sebastião**, agradeço pelo carinho, pela preocupação, pelo apoio amoroso e pelo suporte indispensável.

Aos meus irmãos **Gilberto**, **Darlan** e **Wesley**, agradeço pelo amor fraternal, pelos conselhos amorosos, pela compreensão e pela amizade.

A minha orientadora **Maria da Glória Magalhães dos Reis**, agradeço imensamente pelo acolhimento desde o início, pela dedicação, pela profissional maravilhosa e ética, pela orientação sempre tão pertinente, pelo afeto, principalmente, nos meus momentos mais críticos. Esse encontro é um daqueles que mudam a vida de uma pessoa, e, certamente, significou uma mudança positiva em mim. Muita gratidão por todos esses dias nesse percurso.

As minhas amigas **Lenice**, **Kátia**, **Márcia**, **Luciene** e **Jaqueline**, agradeço principalmente, por sempre acreditarem em mim, e, também, pela escuta afetuosa e paciente na hora em que me sentia desesperada.

A minha amiga **Denise**, especialmente, agradeço pela assistência, porque, desde o dia em que resolvemos empreender essa jornada (ideia genial), sempre foi um ponto de apoio e de condução segura nesta trajetória.

Aos amigos do grupo de pesquisa, **Jorge**, **João Vicente**, **Carla**, **Rosana**, **Kimiko** e **Rachel**, pela amizade firmada, pelos conselhos, pela ajuda em muitas ocasiões dessa caminhada. Aos colegas da UnB, pelos momentos privilegiados de estudos, que tivemos nas disciplinas cursadas.

A todos os professores e funcionários do TEL, pelo empenho e pela competência.

Agradeço, em particular, à prof. **Claudia Falluh**, que, em uma disciplina cursada como aluna especial, foi essencial no sentido de delimitar minha pesquisa, ao me apresentar para a minha orientadora.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, pelo afastamento concedido para estudos.

**A TODOS QUE DIRETA OU INDIRETAMENTE COLABORARAM, DE
ALGUMA MANEIRA, COM ESSA PESQUISA, MINHA GRATIDÃO
SINCERA.**

RESUMO

Esta pesquisa tem como proposta uma reflexão crítica sobre o projeto *Literatura em cena* e seu objetivo é verificar em que medida é possível aperfeiçoá-lo pelo estudo das propostas teórico-metodológicas. O projeto acontece numa escola pública do DF, desde o ano 2000, tem caráter interdisciplinar e é voltado para alunos do ensino médio. O objetivo principal do projeto é aproximação entre literatura e teatro, ou seja, há a leitura da obra para posteriormente transformá-la em texto dramático. A atividade investigativa foi concebida pela observação dos resultados de uma pesquisa qualitativa (descritiva e interpretativa) a partir da leitura do livro “Vidas Secas” de Graciliano Ramos e do estudo de um dos roteiros dramáticos produzidos em 2015. Um dos pressupostos teóricos a serem abordados é o dialogismo do filósofo russo Mikhail Bakhtin. Procura-se dar a essa prática teatral uma ressignificação do processo de ensino e aprendizagem de literatura no ensino médio, porque, assim, por meio da linguagem teatral, do trabalho em grupo, da utilização do corpo e da voz, amplia-se a possibilidade de emancipação intelectual do educando. A fim de analisar um roteiro apresentado em 2015, aplicamos os pressupostos teóricos do teatro moderno e contemporâneo desenvolvidos por Sarrazac, em particular, e do teatro épico de Bertolt Brecht.

Palavras-chave: *Literatura em Cena*. Dialogismo. Prática teatral. Emancipação intelectual. Teatro épico.

ABSTRATC

This research has as a proposal a critical reflection on the Literature project on the scene and its objective is to verify how it is possible to improve it by the study of the theoretical-methodological proposals. The project takes place in a public school in DF, since 2000, has an interdisciplinary character and is aimed at high school students. The leading objective of the project is to approximate literature and theater, that is, there is the reading of the book and later to transform it into dramatic text. The investigative activity was conceived by observing the results of a qualitative (descriptive and interpretive) research based on the reading of Graciliano Ramos book "Vidas Secas" and the study of one of the dramatic scripts produced in 2015. One of the theoretical assumptions to be addressed is the dialogism of the Russian philosopher Mikhail Bakhtin. It is tried to provide to this theatrical practice a resignification of the process of teaching and learning of Literature in the high school, because, thus, through the theatrical language, the work in group, the use of the body and the voice, there is greater possibility of the student's intellectual emancipation. In order to analyze a screenplay presented in 2015, we apply the theoretical assumptions of modern and contemporary theater developed by Sarrazac in particular and the epic theater of Bertolt Brecht.

Keywords: Scene Literature. Dialogism. Theatrical practice. Intellectual emancipation. Epic theater.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Cena 1: o Estado, a Seca e o Conhecimento	85
Figura 2 - Fabiano (morto)	86
Figura 3- Fabiano, sua família e a cachorra Baleia	87
Figura 4- Transformação em animal.....	90
Figura 5- A esperança é esmagada de novo.....	91

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Orientação para o <i>Literatura em Cena</i> de 2008.....	97
Anexo B - Roteiro baseado em Macunaíma (Mario de Andrade)	99
Anexo C - Orientação para o Debate em Cena (2014).....	104
Anexo D - Temas e contos (em espanhol) das turmas do 2º ano (2014).....	105
Anexo E - Quadro avaliativo para o teatro.....	106
Anexo F - Quadro avaliativo para o debate.....	107
Anexo G - Roteiro adaptado pelo 3º F - Tema: Zoomorfização	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	17
Didascália.....	17
1. O autor, a obra <i>Vidas Secas</i> e o discurso na narrativa	18
1.1 Graciliano Ramos — o velho Graça.....	18
1.2 O Romance de 30 e a obra <i>Vidas Secas</i>	23
1.3 Dialogismo e discurso no romance <i>Vidas Secas</i>	30
CAPÍTULO 2	43
2 Reflexões e histórico do projeto <i>Literatura em Cena</i>	43
2.1 Literatura no ensino médio.....	43
2.2 <i>Literatura em Cena</i> – aspectos gerais.....	45
2.3 A escola.....	46
2.4 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.....	47
2.5 Projeto <i>Literatura em Cena</i> – Histórico.....	49
2.5.1 Os anos de 2006 e 2007.....	55
2.5.2 Modificações.....	56
2.5.3 Novas linguagens na divulgação do projeto.....	57
2.5.4 Performance.....	57
2.5.5 Ainda sobre outras formas de divulgação.....	61
2.5.6 Outros aspectos pertinentes.....	61
2.5.7 Uma mudança significativa em 2008.....	63
2.5.8 Duas obras e um tema.....	64
2.5.9 O projeto em 2009 e 2010.....	67
2.5.10 Término do <i>Literatura em Cena</i> e continuidade com outro nome após o ano de 2011.....	68
2.5.11 O período de 2013 a 2016.....	69
2.5.12 A retomada com outro nome: <i>Debate em Cena</i>	69
3. Escolha do(s) tema(s) em <i>Vidas Secas</i> e análise do roteiro	74

3.1 Breve contextualização da história do teatro.....	73
3.2 Romancização do drama.....	76
3.3 O teatro épico.....	78
3.4 A obra escolhida – justificativa.....	79
3.5 A escolha do tema.....	80
3.6 Adaptação do roteiro com tema específico.....	82
3.7 Análise do roteiro: “Animalização humana, humanização animal”	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	94
ANEXOS.....	97

INTRODUÇÃO

Embora a literatura seja produzida em todas as sociedades e em todas as culturas e seja representada em todos os tempos e lugares, de forma oral ou escrita, estamos vivendo um tempo em que as informações circulam de maneira frenética. Ou seja, há uma valorização enorme da imagem e da comunicação oral, seja por meio das redes sociais, seja pelo uso indiscriminado de *smartphones*, e os jovens estão imersos neste contexto de vida digital. Diante desse cenário e das dificuldades encontradas no âmbito escolar, em que lugar vai se situar a literatura?

O estudo do texto literário na escola talvez não tenha sido objeto de questionamento durante muitos séculos, no entanto, atualmente, sente-se que há necessidade de se justificar sua utilização. A literatura, muitas vezes, acusada de ter uma escrita preciosista e de difícil entendimento afastou muitas pessoas do texto literário. Muitos professores apenas sistematizam o ensino de literatura por períodos literários sugeridos nos manuais didáticos, trabalham com fragmentação de texto, esquecendo-se, assim, do texto integral. Para Todorov (2009), esse afastamento do estudante do texto literário é o perigo que a literatura corre. É preciso aproximar o estudante ao texto literário e propiciar a experiência literária, pois, segundo Candido (1995), a literatura é uma necessidade universal, porque ela pode dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, além de nos organizar e nos libertar do caos e, por conseguinte, nos humanizar. Este é o grande legado da literatura: a humanização.

Minha experiência de ensino de Língua Portuguesa e de Literatura para o ensino médio, além da obrigatoriedade da leitura de algumas obras, principalmente, em razão do exame vestibular ou afins, sempre me fez procurar novos caminhos para inserir a literatura de maneira mais lúdica, mais interessante, e o projeto *Literatura em Cena* foi moldado por um grupo de professores para alcançar um outro nível na compreensão de obras literárias. É mais significativo, porque é uma produção em grupo tanto da parte de professores, quanto de alunos. A tarefa é difícil por vários fatores que afetam o processo de leitura, principalmente de clássicos, nesses novos tempos de globalização e de digitalização.

Creio que cabe uma pequena biografia sobre a minha carreira na educação. Entrei para o magistério sem muita convicção de que era isso mesmo que eu queria fazer profissionalmente. Afinal já tinha outra formação, em área totalmente diversa: Administração. Além disso, havia uma timidez que representava um forte impedimento. Mas nenhum destes motivos evitaram a

licenciatura em Letras e a minha entrada na Secretaria de Educação. Já se passaram quase 23 anos que comecei essa caminhada, exclusivamente na SEDF. Nesse tempo, passei por muitos momentos de frustração, uma vez que não conseguia alcançar uma excelência no fazer pedagógico. Não sei se por pura inexperiência ou por falta de uma capacitação mais adequada.

Prestei o concurso da época para trabalhar com o ensino médio e lecionar Língua Portuguesa, exclusivamente. O prof. de Língua Portuguesa, na maior parte das escolas públicas, é responsável por ministrar a gramática, a literatura e as práticas de redação. Trata-se de um conteúdo extenso e nem sempre é possível cumpri-lo. Em algumas escolas, em que trabalhei, a redação era ministrada por outro professor de Língua Portuguesa, porque era considerada parte diversificada no Projeto Político Pedagógico. Isso era bom tanto para mim, quanto para os alunos, porque havia uma melhor distribuição dos conteúdos.

Nesse sentido, procurar um caminho de ensino da literatura sempre foi motivo de inquietação constante. Trabalhar com a literatura em sala de aula é um desafio. Percebe-se, nas turmas, uma boa parte de alunos interessados na literatura, mas não a dos clássicos, de qualquer maneira, já me sentia feliz em ter estudantes querendo se dedicar à leitura. No entanto eu sentia necessidade de trazer os outros alunos para esse universo da literatura, logo, poderíamos aumentar a capacidade de compreender o mundo de outras formas. Por isso, em muitas de minhas ações, nos anos iniciais, eu inseria a prática de leitura dinâmica e teatralizada a fim de despertar uma maior curiosidade e empatia com o texto literário. Sugeri a encenação de peças de autores consagrados como Ariano Suzzana e Martins Pena. Apesar de eu não ter nenhum tipo de formação nessa área teatral, as peças foram um sucesso. Nessa época, eu usava apenas a minha intuição para motivar e ensaiar esses alunos, além de ter uma influência da minha formação acadêmica, na Universidade Católica de Brasília, onde havia muitos projetos de teatro. Esses trabalhos iniciais não tinham uma estrutura adequada, demandavam muito empenho, mas alcançávamos bons resultados.

Entrei na SEDF em 1996 e passei por muitas escolas, até chegar ao CEMTN (Centro de Ensino Médio Taguatinga Norte), em 1999. Lá continuei com essa prática e, no ano 2000, formalizamos a constituição do projeto *Literatura em Cena*, juntamente com algumas professoras de Língua Portuguesa e Arte, como explicarei detalhadamente no capítulo 2 dessa dissertação.

De 1999 até o ano de 2016, trabalhei com o *Literatura em Cena*, e pude perceber como esse projeto foi relevante para muitos alunos, no sentido de torná-los mais preparados para viver em um mundo em que o protagonismo desses jovens pode representar uma mudança de paradigma na vida de cada um deles. Tive de adiar o sonho de cursar o mestrado muitas vezes,

por motivos diversos, mas, em 2017, finalmente, entrei no Programa de Pós-Graduação em Literatura da UnB. E pude, então, realizar esse sonho. Como já citei, a pesquisa gira em torno do *Literatura em Cena*, projeto de literatura e ensino e abaixo apresento os objetivos da minha pesquisa e a estrutura da dissertação.

O objetivo dessa pesquisa é descrever e analisar criticamente um projeto de literatura e ensino, nomeado *Literatura em Cena*, e, ao mesmo tempo, desenvolver uma observação baseada em pressupostos teóricos-metodológicos. A proposta do projeto é aliar a literatura ao teatro, no caso, a obra analisada é *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, que foi lida e depois transformada em texto dramático de acordo com tema delimitado no projeto. A investigação descritiva e investigativa será feita por meio de trabalho já realizado em 2015, por uma turma de 3º ano, em uma escola pública do DF. Dessa forma, apresento os objetivos da minha pesquisa:

Objetivos

Geral:

- Demonstrar como, por meio da prática teatral, pode-se ensinar literatura, de maneira mais lúdica, e, ao mesmo tempo, atingir diferentes níveis de compreensão da obra.

Específicos:

- Refletir como o trabalho em grupo pode ser um caminho para transformar o educando em um ser mais crítico e ético, por meio uma prática social relevante, para o desenvolvimento de sua emancipação intelectual.
- Compreender os princípios do Círculo de Bakhtin, como dialogismo e polifonia, e relacioná-los à obra *Vidas Secas*.
- Apresentar resultados das experiências artísticas vivenciadas por meio da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos: leitura, interpretação, representação, simbologia, presença corporal e discussão teórica e associá-los às características do teatro moderno e contemporâneo, especialmente, ao teatro épico de Bertolt Brecht e à teoria do drama contemporâneo de Sarrazac.

Essa dissertação é composta por três capítulos, além dessa introdução e das considerações finais. Em anexo, acrescentei alguns documentos que serão importantes para melhor entendimento de como foram realizadas as atividades mencionadas.

No capítulo 1, começo com uma didascália com o intuito de nortear os caminhos da minha dissertação. Em seguida passo ao autor de *Vidas Secas*. A primeira parte é uma breve biografia de Graciliano Ramos e depois faço apontamentos sobre a fortuna crítica, bastante significativa em torno da obra em análise e a respeito desse autor, que tem uma maneira bastante peculiar de compor seus livros. Além disso, analiso como ocorrem os discursos nessa narrativa pelos pressupostos teóricos do dialogismo e da polifonia de Bakhtin.

Em seguida, no capítulo 2, exponho as bases dos documentos oficiais para o ensino de literatura no Brasil e faço algumas reflexões sobre a literatura no ensino médio. Na segunda parte desse capítulo, explico como originou-se o projeto *Literatura em Cena*, expondo os acontecimentos numa linha histórica. Solicitei a alguns ex-alunos, pelo *Messenger* do *Facebook* depoimentos sobre o projeto. Muitos me responderam e escolhi alguns para tentar demonstrar o que representou esse trabalho para eles. Selecionei depoimentos de épocas diferentes, pois houve modificações ao longo desse tempo de *Literatura em Cena*.

Por fim, no capítulo 3, faço uma análise de um dos roteiros trabalhados em 2015, tendo em vista a aproximação teórico-metodológica com a concepção do drama moderno, abordado por Sarrazac, e com o teatro épico de Bertolt Brecht. Para tanto, apresento características dos dramas moderno e contemporâneo, que se baseiam na romancização do drama. Exponho a justificativa da escolha da obra *Vidas Secas* e dos temas e, também, algumas reflexões sobre a adaptação do roteiro. Na parte final, analiso o roteiro proposto.

Por fim, apresento minhas considerações finais que demonstram os aspectos relevantes que nortearam essa trajetória e as possíveis implicações futuras na minha vida acadêmica e profissional.

CAPÍTULO 1

Didascália

Já no limiar do terceiro milênio, desejo a todos vós, artistas caríssimos, que sejais abençoados, com particular intensidade, por essas inspirações criativas. A beleza, que transmitireis às gerações futuras, seja tal que avive nelas o assombro. Diante da sacralidade da vida e do ser humano, diante das maravilhas do universo, o assombro é a única atitude condigna.

De tal assombro poderá brotar aquele entusiasmo de que fala Norwid na poesia, a que me referi ao início. Os homens de hoje e de amanhã têm necessidade deste entusiasmo, para enfrentar e vencer os desafios cruciais que se prefiguram no horizonte. Com tal entusiasmo, a humanidade poderá, depois de cada extravio, levantar-se de novo e retomar o seu caminho. Precisamente neste sentido foi dito, com profunda intuição, que « a beleza salvará o mundo ».

Trecho da Carta do Papa João Paulo II aos Artistas – (1999)

O texto em epígrafe é uma parte da carta do papa João Paulo II aos artistas, em que ele reconhece o valor da arte e da beleza, que pode causar na juventude o assombro. Assim, os jovens poderão enfrentar os desafios desse terceiro milênio. Iniciamos, aqui, nossa pesquisa, pelos caminhos do romance que se unem com os do teatro, e se apresentam na obra *Vidas Secas* com todas as problematizações próprias do ser humano. Logo, os alunos poderão encontrar na narrativa, na representação teatral, no trabalho em grupo, um sentido de pertencimento e de autonomia em relação ao mundo em que vivem.

Mas em que medida drama e romance se unem? Nessa pesquisa, essa união ocorre pelo recorte escolhido, que é mostrar como o projeto *Literatura em Cena* dramatizou o romance da obra *Vidas Secas* e de que forma as teorias metodológicas puderam aprofundar esse estudo. A partir desse momento, proponho um diálogo do autor com outros autores e com o objeto escolhido. Dessa forma, começo com uma breve biografia de Graciliano Ramos, além da apresentação em torno da fortuna crítica e uma análise do discurso utilizado em *Vidas Secas*.

1. O AUTOR, A OBRA *VIDAS SECAS* E O DISCURSO NA NARRATIVA

1.1 Graciliano Ramos — o velho Graça

Os dados biográficos é que não posso arranjar, porque não tenho biografia. Nunca fui literato, até pouco tempo vivia na roça e negociava. Por infelicidade, virei prefeito no interior de Alagoas e *escrevi uns relatórios que me desgraçaram*. Veja o senhor como coisas aparentemente inofensivas inutilizam um cidadão. Depois que redigi esses infames relatórios, os jornais e o governo resolveram não me deixar em paz. Houve uma série de desastres: mudanças, intrigas, cargos públicos, hospital, *coisas piores* e três romances fabricados em situações horríveis – *Caetés*, publicado em 1933, S. Bernardo, em 1934, e *Angústia*, em 1936. Evidentemente, isso não dá para uma biografia. Que hei de fazer? Eu devia enfeitar-me com algumas mentiras, mas talvez seja melhor deixá-las para romances. (MORAES *apud* RAMOS, 1996, p. xxiii)

O fragmento em epígrafe faz parte de uma carta enviada ao tradutor argentino Raúl Navarro, por ocasião da publicação de um conto de Graciliano naquele país, e era necessário anexar um pequeno currículo. O trecho da carta revela o caráter do autor, que preferia ocultar-se e desmerecer-se (como escritor), era o maior crítico de si mesmo, o que se devia a uma profunda timidez. Percebe-se que a carreira literária de Graciliano parece acontecer de maneira acidental, despropositada, mas o fato é que, por meio desses ‘relatórios’, houve a oportunidade para esse escritor de qualidade ímpar despontar em nossa literatura e, assim, enriquecê-la. É interessante perceber que depois de escrever os tais “relatórios”, nem jornais, nem governo o deixam em paz. Daí advém os desastres: mudanças, intrigas, cargos públicos, hospital, **coisas piores** e os três primeiros romances. Essas ‘coisas piores’ referem-se ao período que Graciliano ficou preso em plena ditadura Vargasista. Foram dez meses e dez dias de injusta prisão, dado que não havia processo ou culpa formada, e dessa experiência surgiu o livro *Memórias do cárcere*, publicado postumamente.

Graciliano Ramos, conforme biografia de Dênis de Moraes (1996), começou a gostar de literatura desde muito pequeno, apesar das dificuldades de acesso aos livros da literatura brasileira e universal. Primogênito entre 16 filhos, nasceu em Quebrângulo, Alagoas, em 1892. Aos dois anos de idade, a família mudou-se para Buíque, sertão pernambucano, onde o pai (Sebastião Ramos) seria convencido a investir numa fazenda, porém veio a seca e a família passou fome. Dessa forma, Sebastião Ramos resolve migrar para Viçosa (AL) e reabrir o comércio.

Graciliano teve uma infância difícil, seus pais eram severos. Desenvolveu um complexo de rejeição, em razão de apelidos dados por causa de sua ‘feiura’ e, ainda mais, pela indiferença demonstrada pelos pais, além dos descatos desferidos por eles. Do pai tem a seguinte lembrança: “um homem sério, de testa larga, uma das mais belas testas que já vi, dentes fortes,

queixo rijo, fala tremenda”, no entanto, ao tentar alfabetizá-lo em casa, aos cinco anos de idade, não hesitava em espancá-lo, repreendia-o e batia muito nele por não entender as letras. Da mãe dizia: “uma senhora enfezada, agressiva, ranzinza, sempre a mexer-se, bossas na cabeça mal protegida de cabelinho ralo, boca má, olhos maus que em momentos de cólera se inflamavam com um brilho de loucura”. Os pais tinham harmonia conjugal, porém a educação dos filhos dependia, às vezes, do bom humor, ou da falta dele, e se a condição financeira estivesse boa ou não. “A educação confundia-se com ‘bolos, chicotadas, cocorotes e puxões de orelha’. A mínima transgressão implicava admoestações humilhantes e/ou castigos brutais” (p. 10). Das lembranças dessa educação rígida, Graciliano ficará marcado pelos sentimentos de medo e terror e dessa experiência surgirá um livro chamado *Infância*, publicado em 1945.

Viçosa, a cidade, onde Graciliano passara parte da infância e da adolescência, foi citada por ele como sendo ‘um lamaçal cheio de ladeiras’. O menino Graciliano já experimentava a leitura de grandes clássicos, pois havia um tabelião, Jerônimo Barreto, que possuía uma estante de livros, e sempre os emprestava para aquele garoto interessado em literatura. O primeiro foi *O guarani*, seguido de outros romances de José de Alencar, além dos autores Joaquim Manuel de Macedo e Júlio Verne.

Sua primeira experiência de escritor foi proporcionada pelo ideal de um professor do Internato Alagoano e agente dos Correios, chamado Mário Venâncio. Graciliano e seu primo Cícero de Vasconcelos abraçaram a ideia de criar um jornal e a agência dos Correios seria transformada em redação. O jornal chamado *O Dilúculo* começou a circular em 24 de junho de 1904, bimensal, composto por quatro páginas e, no primeiro número, Graciliano, aos 11 anos, estrearia, usando pseudônimo, com um conto chamado *O pequeno pedinte*, tendo sido editado por Venâncio “com tantos arrebiques e interpolações que do original pouco se salvou”. O mentor intelectual do jornal tinha um gosto duvidoso. Foi essa amizade com Venâncio que proporcionou a compra de livros por via postal. O dinheiro para comprar os livros Graciliano conseguia por meio de furto às moedas de seu pai, fato que não lhe causava o mínimo remorso. Dessa forma passou a ler Aluísio Azevedo, Victor Hugo, Daniel Defoe e Cervantes. Essas aventuras não agradavam aos seus pais, que resolvem matriculá-lo em Maceió, num colégio em regime de internato. A circulação do jornal encerra-se juntamente com sua partida, após 17 números, em abril de 1905.

Os cinco anos em Maceió revelariam a tendência autodidata de Graciliano. Altamente disciplinado, lia os dicionários de língua portuguesa e de língua estrangeira, assim, aprendeu latim, francês, inglês e italiano, além de levar o hábito de consultar dicionários pelo resto da vida. Esse conhecimento de línguas estrangeiras faz com que leia autores como Zola, Balzac,

mas também ambicionava ler Dostoievski e Tolstoi. Esses romancistas vão impressioná-lo pela técnica narrativa utilizada.

Ao longo de sua trajetória de vida, o escritor vai sendo moldado, passa por diversas experiências. Nas férias de 1906, estando em Viçosa, é incentivado por Venâncio a editar um novo jornal chamado *Echo Viçosense*, que teria apenas dois números, porque, nesse meio tempo, acontece o suicídio de Venâncio. Em edição extra, o *Echo* divulgaria a tragédia, sua última notícia. Aos 13 anos, Ramos começa a escrever sonetos, inspirando-se na técnica parnasiana. Em conluio com seu amigo Joaquim Pinto da Motta Filho, envia dois sonetos para a revista *O Malho*, do Rio de Janeiro, que abria espaço para novos poetas, mas se identificava com pseudônimos. Entre 1909 e 1911, teve sonetos publicados, no *Jornal de Alagoas* e no *Correio da Manhã*, todos com pseudônimos, porém Graciliano os considerava ‘sonetos idiotas’. Ainda colaboraria com a revista *O Malho* no período de 1909 a 1913. Graciliano ficaria surpreso ao receber um questionário sobre suas predileções literárias do *Jornal de Alagoas*, fato que já demonstrava seu prestígio no reduzido círculo literário da Capital.

Depois de terminar o ginásio, a família de Ramos muda-se para Palmeira dos Índios e o pai convida-o para ajudá-lo na loja de tecidos Sincera, que acabara de abrir. Ficaria ali até 1914, insatisfeito com o serviço atrás de um balcão, resolve partir para o Rio de Janeiro com seu amigo Joaquim Pinto, só havia uma coisa que o prendia à Palmeira dos Índios, a namorada Maria Augusta Barros, mas ele prometeu reatar quando voltasse.

No Rio de Janeiro, trabalha como revisor de *A tarde*, colabora com outros jornais, porém é uma vida de muitas privações, o dinheiro é escasso e o calor carioca o sufocava. Ele sente-se dividido entre uma possível carreira de escriba e a estabilidade material que teria em Palmeira dos Índios. Essa dúvida será dissipada por uma tragédia familiar: a morte, no mesmo dia, de três irmãos e de um sobrinho faz com que ele volte para casa em 1915. O seu retorno acaba por propiciar o casamento, no mesmo ano, com Maria Augusta Barros, no entanto após cinco anos de casamento e quatro filhos, ela falece devido a problemas no parto do quarto filho. O segundo casamento ocorrerá em 1928 com Heloísa de Medeiros Barros, filha do secretário da Tribuna de Alagoas.

Graciliano foi nomeado, em 1926, presidente da Junta Escolar da cidade, e em 1927, foi eleito prefeito de Palmeira dos Índios, cargo a que renunciou após dois anos de mandato. Além disso também foi professor e diretor da Instrução Pública da capital de Alagoas. Nesses cargos destacou-se por sua conduta ilibada, pela contribuição ao sistema de ensino e pela firmeza nas decisões à frente da prefeitura.

Poucas semanas antes de deixar a prefeitura, Ramos recebe uma carta do poeta Augusto Frederico Schmidt consultando-o sobre a possibilidade de publicar o romance *Caetés*. Apesar da felicidade, o romance não estava terminado, já que o escritor tinha verdadeira obsessão em cortar e substituir palavras ininterruptamente e, assim, demorou muitos meses para enviá-lo. A publicação desse primeiro romance também contou com vários obstáculos e só ocorreu em 1933.

Em 1934, ocorre a publicação de *São Bernardo*, e, segundo Moraes (1996), trata-se de um romance com técnica narrativa, estilo, segurança e inventividade, o que atesta o indiscutível amadurecimento do escritor. Graciliano mesmo diz: “É um romance que não descontenta; creio que está apresentável. Talvez me engane, mas acho-o muito diferente do outro”. (MORAES, 1996, p. 92).

Quando estava se preparando para lançar o romance *Angústia*, Graciliano foi preso. A revolução fervilhava num país polarizado ideologicamente entre integralistas (direita) e aliancistas (esquerda). Embora Graciliano tivesse uma inclinação ao socialismo, não pertencia ao movimento comunista, o que só viria a ocorrer em 1945, tendo sido preso por pura perseguição política, uma vez que não havia motivos concretos para prendê-lo. Durante o tempo em que esteve preso, não foi indiciado, interrogado e nem recebeu nenhuma explicação que indicasse qual a motivação da prisão. Com a ajuda de alguns amigos e do advogado Sobral Pinto, após dez meses e dez dias, em janeiro de 1937, ele consegue sua liberdade.

Ao sair da prisão, sente-se paradoxalmente perdido, mas de comum acordo com Heloísa resolvem fixar-se definitivamente no Rio de Janeiro e ele vai dedicar-se à profissão de escritor. Por sugestão de José Lins do Rego, endossada por sua esposa, escreve um livro infantil *A terra dos meninos pelados* para participar de um concurso de literatura infantil promovido pelo Ministério da Educação e Cultura, do qual logra-se vencedor. Esse livro só viria a ser publicado em 1939. Nesse ano, apesar das diversas publicações em jornais, a remuneração ainda não era suficiente para quitar as despesas do escritor, surge então uma oportunidade dada pelo escritor Carlos Drummond de Andrade, que lhe oferece um cargo de inspetor de estabelecimentos de ensino secundário no Rio de Janeiro.

Em 1937, Graciliano iniciara um novo projeto literário. Tratava-se do conto *Baleia* que foi baseado num sacrifício de um cachorro, presenciado por ele, quando era criança, no sertão pernambucano. “Procurei adivinhar o que se passa na alma duma cachorra. Será que há mesmo alma em cachorro? Não me importo. O meu bicho morre desejando acordar num mundo cheio de preás. Exatamente o que todos nós desejamos” (MORAES **apud** RAMOS, 1996, p. 161).

Após enviar o conto para o suplemento literário de *O jornal*, arrependeu-se, pensando que não tinha qualidade, mas não poderia impedir a publicação, porque precisava do dinheiro. Apesar do seu receio, ouviu muitas opiniões favoráveis e isso o incentivou a continuar a história, traçando um perfil dos donos da cachorra: uma família de retirantes — Fabiano, sinhá Vitória e os dois filhos. Então a partir de contos escritos separadamente, em função de sua situação financeira precária, surge a obra *Vidas Secas*. Segundo Dênis de Moraes:

Lançado em março de 1938, *Vidas Secas* assombraria a crítica. Álvaro Lins seria taxativo: “Um mestre da arte de escrever, acrescento sem nenhum medo de estar errado. E essa categoria, Graciliano a conquistou com as vidas secas que povoam seu mundo romanesco. Um mundo árido, sombrio e desértico” (MORAES, 1996, p. 165).

Essa obra recebe elogios de muitos amigos romancistas e de muitos críticos, tais como Rachel de Queiroz, Lúcia Miguel-Pereira, Astrojildo Pereira, Franklin de Oliveira, Horácio de Andrade. A obra poderia até encalhar nas livrarias, mas naquelas páginas estaria exposta a família de Fabiano em carne e osso, para lembrar ‘o seu *estatuto de gente* no pequeno mundo da ficção’ (MORAES, 1996, p. 165, grifo nosso). Apesar de ter sido pouco vendido, a acolhida à obra foi excelente, o que trouxe a Graciliano o reconhecimento de escritor de primeira linha.

A situação financeira do escritor, durante sua vida, passou por altos e baixos, mas, na maior parte do tempo, era precária, mesmo com os contos sendo vendidos para vários jornais. Diante das dificuldades financeiras, em 1941, foi obrigado a aceitar um emprego na revista *Cultura Política*, que era uma das publicações do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Esse departamento era elemento fundamental para difundir as realizações do Estado Novo e melhorar, assim, a imagem de Getúlio Vargas. Juntamente com ele havia outros escritores liberais e de esquerda, que foram atraídos por três razões: “não se exigia alinhamento partidário automático; os artigos poderiam versar sobre temas literários e estéticos; a remuneração era das mais compensadoras” (MORAES, 1996, p. 185). Vários intelectuais, como Carlos Drummond de Andrade, Oscar Niemeyer, Lúcio Costa, Mário de Andrade, Rodrigo Mello Franco, Sérgio Buarque de Holanda serviram ao Estado Novo, porém “não alienaram a mínima parcela que fosse de seus padrões de dignidade ou de autonomia estética e artística” (p.189).

Ao longo de sua carreira, colheu algum reconhecimento ainda em vida, pois recebeu alguns prêmios, foi admirado e reconhecido como o maior escritor de sua geração. Por ocasião de seu cinquentenário, em 1942, recebeu uma homenagem organizada por Augusto Frederico Schmidt, Octávio Tarquino de Sousa, Álvaro Lins, José Lins do Rego, José Olympio e Francisco de Assis Barbosa. Foi um jantar, regado a muitas bebidas, e os discursos de vários

intelectuais fizeram Graciliano encher-se de contentamento, no entanto, por causa da timidez extrema, não conseguia externar esse sentimento. Foi chamada de homenagem da reparação, em função dos meses que o escritor passou preso.

No ano de 1945, ele, finalmente, filia-se ao Partido Comunista Brasileiro. Ainda que não tivesse uma boa situação financeira, pôde frequentar as melhores livrarias, como a José Olympio, a Garnier e a Católica. Também era presença cativa em cafés famosos em que se reunia com outros intelectuais e participava de almoços que se estendiam até o fim da tarde. Também fez uma viagem ao exterior com sua esposa Heloísa, financiada pelo partido comunista. Marxista, ele tinha grande curiosidade em conhecer a União Soviética e verificar pessoalmente as vantagens e desvantagens do regime socialista.

Entre romances emblemáticos podemos citar *São Bernardo*, *Vidas Secas*, *Infância e Angústia*. Graciliano é conhecido por trabalhar a temática da condição humana, porque cria um caráter universal por meio de personagens e cenários regionais. Os romances de Graciliano são muito conhecidos e foram muito estudados, todavia ele também escreveu contos, crônicas, literatura infantil, além de ter sido político, jornalista e memorialista.

A carreira literária conta ainda com a publicação de *Brandão Entre o Mar e o Amor* (1942), *Histórias de Alexandre* (1944), *Dois dedos* (1945), *Histórias Incompletas* (1946), *Insônia* (1947).

Faleceu aos 60 anos acometido pelo câncer de pulmão. “Graciliano Ramos morreu pobre. Afora os direitos autorais de seus livros, deixaria Cr\$ 2.800,00 a receber do Ministério da Educação” (MORAES, 1996, p. 309). Isso demonstra como era encarada a cultura, lia-se pouco, além de que se dava pouco valor ao escritor nacional. A primeira edição de *Vidas Secas*, com tiragem de mil exemplares, demorou quase dez anos para zerar o estoque. Ou seja, em vida, ele não conseguiu ter o prazer de ver seus livros nas listas dos mais vendidos.

1.2 O Romance de 30 e a obra *Vidas Secas*

Ao falarmos de Graciliano, temos que citar o Nordeste e o romance de 30, denominação dada a romances que tinham como temas literários a realidade de diversas regiões do País. O chamado romance de 30 tinha como base um projeto ideológico e político, na maior parte dos casos, e o objetivo principal era denunciar as condições de opressão social observadas em regiões menos favorecidas.

O professor e pesquisador Luís Bueno (2002), em ensaio para a Revista Teresa, acredita que o romance de 30 não deve ser reduzido à esquematização feita “em dois blocos estanques, o dos que faziam o romance social e o dos que escreviam o romance psicológico, sendo que os primeiros caracterizam melhor seu tempo” (p. 255) e nesse sentido, aponta-nos que o romance de 30 tem três momentos distintos.

O primeiro momento, de 1930 a 1932, retrata um período pautado pela dúvida em relação a uma ideologia que pudesse servir de sustentáculo à inquietação daquela geração. O segundo momento, de 1933 a 1936, é de polarização política e ideológica tanto dos autores quanto das personagens retratadas nos romances. É quando ocorre o auge do romance social. O terceiro momento, de 1937 a 1939, releva um novo tempo de dúvida, em que a incerteza perante uma possível nova guerra, além das ideias de ascensão dos regimes fascistas na Europa e do sentimento de desamparo no Brasil tendo em vista a presença de um regime fechado da ditadura de Vargas (Estado Novo). É exatamente nesse terceiro tempo que surge a obra *Vidas Secas*. Bueno cita a resenha de Lúcia Miguel Pereira, publicada um mês após o lançamento do livro, em que ela acreditava que essa obra chegou tarde, pois o romance social já não tinha o mesmo vigor. Ela elogiava o romance, todavia acreditava que muitos poderiam trocá-lo por um romance francês em função do momento em que viviam e que isso seria uma grande perda para o leitor.

Vidas Secas é uma das obras mais populares de Graciliano. Foi um livro que surgiu a partir de contos escritos separadamente. O primeiro conto foi Baleia baseado numa lembrança remota que o autor tinha de um cão sacrificado. Baleia é humanizada no texto, como podemos perceber no trecho abaixo:

Baleia encostava a cabecinha fatigada na pedra. A pedra estava fria, certamente sinha Vitória tinha deixado o fogo apagar-se muito cedo.
Baleia queria dormir. Acordaria feliz, num mundo cheio de preás. E lamperia as mãos de Fabiano, um Fabiano enorme. As crianças se espojariam com ela, rolariam com ela num pátio enorme, num chiqueiro enorme. O mundo ficaria todo cheio de preás, gordos, enormes. (RAMOS, 2000, p. 91)

A personagem Baleia tem voz, e, além disso, sonha, imagina, depara-se com situações e tira conclusões, o que nos mostra o processo de humanização do animal. Esse primeiro conto fez muito sucesso, e depois dele veio Fabiano, e assim, como contos, foram nascendo os capítulos que constituiriam o romance mais admirável do autor.

É uma obra composta por treze capítulos. Fabiano, sinha Vitória, o Menino mais Velho, o Menino mais Novo, a cachorra Baleia e o Soldado Amarelo são as personagens que compõem o enredo. O ambiente é o sertão nordestino, castigado pela seca. A narrativa destaca a realidade

vivida por Fabiano e sua família, além de nos apresentar o modo de ser e a condição de existência dessa família, que migra por causa da seca à procura de uma terra para viver e trabalhar.

Trata-se de um romance com pouquíssimos diálogos. A história é narrada em terceira pessoa, com uso do discurso indireto livre, ou seja, a voz do narrador mistura-se com a fala ou o pensamento das personagens. O fato de a narrativa quase não apresentar diálogos, mas, concomitantemente, fazer uso do discurso indireto livre revela que a trama é sempre perpassada pela perspectiva do narrador, assim, as ações de Fabiano, de sinha Vitória, dos meninos e até mesmo da cachorra Baleia são apresentadas pelo olhar deste narrador.

Em crônica/crítica, na Revista Teresa, o escritor Rubem Braga (2001) diz saber onde Graciliano escreveu o romance *Vidas Secas* e a circunstância de dificuldade em que foi produzido:

Eu conheço o quarto onde Graciliano Ramos escreveu o romance *Vidas Secas*, e sei mais ou menos a situação em que ele escreveu. Essa situação determinou a própria estrutura do romance. Tem, portanto, a sua importância para o público.

Quem pega no romance logo repara. Cada capítulo desse pequeno livro dispõe de uma certa autonomia, e é capaz de viver por si mesmo. Pode ser lido em separado. É um conto. Esses contos se juntam e fazem um romance. Graciliano não fez assim por recreação literária. Fez por necessidade financeira. Ia escrevendo e ia vendendo o romance a prestação. Vendeu vários contos. Alguns capítulos ele fez de maneira a poder rachar no meio. Foi colocando aquilo a varejo, em nosso pobre mercado literário. Depois vendeu tudo por atacado, com o nome do romance.

Quase tão pobre como o Fabiano, o autor fez assim uma nova técnica de romance no Brasil. O romance desmontável. (BRAGA, 2001, p. 126)

Embora o livro tenha sido nomeado “desmontável”, considerando-se as condições em que foi criado, a importância da obra, segundo Rubem Braga, está no equilíbrio, uma vez que conta a história interior e exterior de um homem e de sua pequena família, em que a paisagem e a sociedade podem ser percebidas dentro do seio dessa família.

A paisagem representa a vida ou a morte, tem preponderância na vida e na sobrevivência da família de Fabiano. A sociedade permeia a existência de Fabiano, seja pelo tratamento do patrão, com sua desonestidade no acerto de contas e com seus gritos habituais; seja pelo governo, com o fiscal, que cobra impostos e multa, ou, com o soldado amarelo, que usa a autoridade de forma prepotente e opressora. Ainda há a falta de conhecimento que faz com que Fabiano tenha dificuldade tanto de entender, como de falar as palavras. As perguntas de seu filho obrigam o pai a pensar e isso o deixa com muita raiva. O vaqueiro também não tem um sentido de coletividade, pois trabalha sozinho, não é um operário e nem teve a coragem necessária para se aventurar no cangaço. O estilo de Graciliano é elogiado por Braga pelo fato

de ser funcional, não há excessos, somente traços essenciais e suficientes para retratar a família de Fabiano, Baleia, a vida, e, assim, contar ‘coisas certas, belas e profundas’.

Em toda a fortuna crítica sobre a obra de Graciliano Ramos, temos um crítico que analisou detidamente esse autor. Trata-se de Álvaro Lins, pernambucano, que recepcionou e acompanhou todo o trabalho do escritor. A crítica literária de Lins era vinculada à sua atividade jornalística, e, em função da grande produção analítica em diversos periódicos, ele tornou-se uma das personalidades mais influentes de sua época, chegando a ser denominado, por Carlos Drummond de Andrade, como o “Imperador da Crítica Brasileira”.

Álvaro Lins escreveu um ensaio denominado *Valores e misérias das Vidas Secas* (1947), em que ele ressalta, inicialmente, como é difícil analisar uma obra de um autor contemporâneo, ainda vivo, pois seria necessário certo distanciamento histórico para se fazer uma análise mais aprofundada. Em relação à *Vidas Secas*, o crítico salienta que a obra, escrita em 3ª pessoa — uma novidade quanto à forma, faz com que o autor possa conduzir diretamente os seres de sua criação. Todavia Álvaro Lins aponta que, tecnicamente, a novela (assim ele a classifica) tem ‘dois defeitos consideráveis’. O primeiro é relativo ao fato de ter sido escrita em quadros, pois a independência entre eles prejudica uma articulação formal que forneça firmeza e segurança. O segundo refere-se “ao excesso de introspecção em personagens tão primários e rústicos, estando constituída quase toda a novela de monólogos interiores”. Essa inverossimilhança foi causada pela técnica utilizada por Ramos, ao escrever os contos separadamente e, depois, a disposição dos monólogos propiciou o problema. O crítico acredita que uma maior proporção entre episódios e monólogos e entre a vida exterior e interior das personagens já promoveria a resolução do problema.

Sobre essa questão da introspecção das personagens e também sobre a questão da representação do ambiente na narrativa, Graciliano escreveria a João Condé, em 1944, dizendo que fez ‘um livrinho sem paisagens’. Abaixo um trecho da carta, citado no livro de Dênis de Moraes:

O que me interessa é o homem, o homem daquela região aspérrima. Julgo que é a primeira vez que esse sertanejo aparece na literatura. Os romancistas do Nordeste têm pintado geralmente o homem do brejo. É o sertanejo que aparece na obra de José Américo e José Lins. Procurei auscultar a alma do ser rude e quase primitivo que mora na zona mais recuada do sertão, observar a reação desse espírito bronco ante o mundo exterior, isto é, a hostilidade do mundo físico e da injustiça humana. Por pouco que o selvagem pense — e os meus personagens são quase selvagens — o que ele pensa merece anotação. Foi essa pesquisa psicológica que procurei fazer, pesquisa que os escritores regionalistas não fazem e nem mesmo podem fazer, porque comumente não conhecem o sertão, não são familiares do ambiente que descrevem. (MORAES, 1996, p. 163)

Note-se que a preocupação do autor não é retratar a paisagem do Nordeste, como era comum nos romances regionalistas da época. Ele dedica-se à análise psicológica das personagens, à natureza rústica de cada um, e, dessa forma, dá voz e revela a essência desses seres oprimidos.

Outra análise sobre a obra de Graciliano Ramos é de Antonio Candido (2006) ao nos mostrar que a obra graciliânica transitou da ficção à confissão, já que em seus escritos há desde a narrativa de costumes até a confissão de muitos acontecimentos dolorosos vividos pelo autor por ocasião de sua prisão. O escritor explora ambientes como o sertão, a mata, a fazenda, a vila, a cidade, a casa, a prisão. As personagens são fazendeiros e vaqueiros, empregados e funcionários, políticos e vagabundos. Elas aparecem nas tramas e demonstram o olhar peculiar de Ramos para julgar e sentir a realidade. Conciso e essencial, o autor não faz uso de excentricidades para elaborar seu texto e demonstrar a condição humana em suas diversas esferas.

Outro conselho que nos dá Candido, no sentido de perceber a diversidade da obra graciliânica, seria ler os livros na ordem em que foram escritos para, assim, por meio dos enredos, podermos captar a essência literária desse escritor e, dessa forma, entender sua qualidade.

Para Candido, *Vidas Secas* é realmente composto por cenas e episódios relativamente isolados, no entanto é no contexto que se percebe a solidariedade entre os capítulos e, dessa maneira, assumem sentido pleno. Trata-se do último de seus livros de ficção e opõe-se aos anteriores em mais de um aspecto. Aparentemente cansado da ‘brutalidade esterilizante’ de Paulo Honório (*São Bernardo*) e do niilismo corruptor de Luís da Silva (*Infância*), Graciliano nos oferece Fabiano e sua família, uma história sombria, mas limpa e humana. Fabiano sofre opressão dos homens e é esmagado pela natureza, entretanto seu íntimo é puro e primitivo. Enquanto Paulo Honório e Luís da Silva pensam, logo existem; Fabiano apenas existe. O mundo interior das personagens incluindo Baleia é amorfo e nebuloso. Portanto Candido chega à conclusão de que as personagens de *Vidas Secas* são mais que simples, são primitivas; e o livro é mais tosco do que puro. Ainda acrescenta:

A sua estrutura de pequenos quadros justapostos lembra certos polípticos medievais, onde a vida de um bem-aventurado ou os fastos de um herói se organizam em unidade bastante livre: dispensando o nexos rigoroso da sequência, vemos aqui um nascimento; em seguida, uma caçada, logo uma batalha e, finalmente, a extrema-unção, presidida por um santo, com a assistência dos anjos. (CÂNDIDO, 2006, p. 64)

O monólogo interior, exteriorizado pelo uso do discurso indireto livre, permite conhecer o primitivo de Fabiano, de sinha Vitória, das crianças e até de Baleia. É uma proeza que causa impacto direto e comovente sem se utilizar de nenhum artifício de refinamento. Para Antônio Cândido (2006), encontra-se em *Vidas Secas* uma visão mais destacada da realidade, estudam-se os modos de ser e as condições de existência sem fazer uso de análise psicológica excessiva das personagens, além de ser obra-prima pela sua arte contida e despojada, pela correção da escrita, pela expressividade da linguagem e também pelo acentuado pessimismo e secura da visão de mundo.

Neste livro foi imperioso fazer uso da 3ª pessoa, dado que seria impossível retratar personagens tão rústicos na 1ª pessoa. Além disso há supressão de diálogos para amalgamar “no mesmo fluxo o mundo interior e o mundo exterior” (CÂNDIDO, 2006, p. 66). Ainda na opinião de Candido, ninguém melhor do que Ramos para estabelecer e analisar os vínculos brutais entre homem e natureza no Nordeste árido. Fabiano é nivelado ao animal e sofre pelo fato de não entender a humanidade, fica entre a fome e a relativa fartura, que podem definir sua existência, determinar sua vida ou sua morte. É uma narrativa que começa com uma fuga e termina com outra. A circularidade em que a vida dos sertanejos vai se organizar e desmoronar, continuamente.

Graciliano Ramos é um escritor que tem como característica uma narrativa concisa, ao promover uma escrita desprovida de adjetivos e advérbios e, ainda, ao prezar pela escolha cuidadosa de substantivos que podem retratar uma realidade “bruta”. É com essa linguagem que constrói personagens atormentados, cheios de conflitos, solitários, destruídos e abandonados pela vida. Segundo Dênis de Moraes (1996, p. 68), “Graciliano Ramos, na sua singularidade, acrescentará ao regionalismo o estilo requintado, a expressividade da linguagem, o vigor crítico do realismo e a densidade psicológica”.

Pode-se afirmar também que Graciliano Ramos soube unir o regionalismo e o intimismo, ao balancear a investigação profunda dos problemas sociais nordestinos com a análise psicológica de suas personagens. Alfredo Bosi nos afirma que:

O realismo de Graciliano não é orgânico nem espontâneo. É crítico. O “herói” é sempre um problema: não aceita o mundo, nem os outros, nem a si mesmo. Sofrendo pelas distâncias que o separam da placenta familiar ou grupal, introjeta o conflito numa conduta de extrema dureza que é a sua única máscara possível. E o romancista encontra no trato analítico dessa máscara a melhor fórmula de fixar as tensões sociais como primeiro motor de todos os comportamentos. (BOSI, 2006, p. 402)

Esse realismo crítico, percebido por Bosi, nos revela um autor com um olhar mais aguçado para as injustiças sociais, talvez devido à criação rígida que Ramos recebeu, e também

por causa do envolvimento com a política e pelos sofrimentos causados pelo despotismo do Estado Novo, o que se refletiu em suas personagens. Como nos aponta Alfredo Bosi, as personagens de Graciliano sofrem uma incompatibilidade com o meio em que vivem. No caso de *Vidas Secas*, Fabiano é assolado pelo meio natural e social hostil que praticamente o transforma em animal e por isso ele é humilhado e explorado, de forma impiedosa, devido a sua ignorância e sua miséria. Uma máscara de dureza é a proteção de Fabiano, e é através dela que ele tenta se defender do sofrimento imposto pela classe dominante.

Há na narrativa um silêncio imposto pela própria dificuldade em se comunicarem, pelas condições sociais, culturais, econômicas, devido aos fatores históricos, políticos, ideológicos e situacionais. Para Lúcia Miguel Pereira, em resenha sobre a obra, citada por Antônio Candido (2006), Graciliano Ramos pôde no texto salientar o caráter humano de personagens que estão nos níveis sociais e culturais mais humildes mostrando-nos “a condição humana intangível e presente na criatura mais embrutecida”.

Candido (2006), baseado, ainda, na resenha de Lúcia Miguel, analisa que um dos elementos essenciais para compreender a obra é “a sua estrutura descontínua, a força com que transcende o realismo descritivo, para desvendar o universo mental de criaturas cujo silêncio ou inabilidade verbal leva o narrador a inventar para elas um expressivo universo interior, por meio do discurso indireto[...].” (p. 147). As palavras suprimidas denotam um tipo de discurso em que também há necessidade de nada dizer. Como pode se perceber no excerto abaixo:

Vivia longe dos homens, só se dava bem com animais. Os seus pés duros quebravam espinhos e não sentiam a quentura da terra. Montado, confundia-se com o cavalo, grudava-se a ele. E falava uma linguagem cantada, monossilábica e gutural, que o companheiro entendia. A pé, não se aguentava bem. Pendia para um lado, para o outro lado, cambaio, torto e feio. **Às vezes utilizava nas relações com as pessoas a mesma língua com que se dirigia aos brutos — exclamações, onomatopeias.** Na verdade **falava pouco.** (RAMOS, 2000, p. 19-20, grifos nosso)

O vaqueiro vivia longe dos homens, fazia uso de exclamações e onomatopeias para se expressar, mas a maior parte do tempo falava pouco. As muitas palavras não-ditas calam um universo de sonhos e de possibilidades que não podem ser realizados, seja de sinha Vitória, seja de Fabiano ou das outras personagens. Ocorrem monólogos interiores em que o narrador, em terceira pessoa, apresenta-nos a subjetividade das personagens, como nos sonhos de sinha Vitória,

Outra vez sinha Vitória pôs-se a sonhar com a cama de lastro de couro. Mas o sonho se ligava à recordação do papagaio, e foi-lhe preciso um grande esforço para isolar o objeto do seu desejo. (RAMOS, 2000, p. 44) Sinha Vitória desejava possuir uma cama igual à de seu Tomás da bolandeira. Doidice. Não dizia nada para não contrariá-la,

mas sabia que era doidice. Cambembes podiam ter luxo? E estavam ali de passagem. Qualquer dia o patrão os botaria fora, e eles ganhariam o mundo, sem rumo, nem teriam meio de conduzir os cacarecos. Viviam de trouxa arrumada, dormiriam bem debaixo de um pau. (RAMOS, 2000, p. 23)

A cama de couro era o sonho de sinha Vitória, mas por mais que fizessem contas, se submetessem a privações, Fabiano sabia que não seria possível realizá-lo. Aliás poderia se afirmar que a obtenção da cama de couro é absolutamente discrepante da narrativa, assim como a admiração de Fabiano por seu Tomás da bolandeira, a quem ele procurava imitar.

O silêncio de Fabiano e de sua família é trabalhado pelo autor por meio do monólogo interior e demonstrado pelo uso do recurso do discurso indireto livre, como já citamos anteriormente. O intuito dessa construção narrativa é mostrar a força das ideologias dominantes que silenciam o homem, transformando-o em bicho, situação que não o incomodava, fazendo-o aceitar uma realidade dura e seca.

Na obra, o que liga as personagens, em primeiro plano, é o projeto de sobrevivência. Dessa forma, eles ficam unidos em todos os momentos, debatem sobre as contas e sobre como vão gastar o pouco que têm. Ficam com medo, e, ao mesmo tempo, felizes, com a enchente. No último capítulo, denominado ‘Fuga’, com o reinício da seca, a família parte em busca de um novo lugar sem saber o que o futuro lhe reserva, no entanto para eles só restará o sofrimento, não o mesmo já vivenciado, mas, ainda, será sofrimento.

1.3 Dialogismo e discurso no romance *Vidas Secas*

O linguista e filósofo suíço Saussure propôs-se a estudar a língua a partir de sua estrutura e das relações entre os elementos que a constituem, e, embora considerasse a língua um fato social, assim como Bakhtin, apresenta a língua como objeto abstrato ideal, vendo-a como um sistema sincrônico homogêneo e rejeita suas manifestações individuais (a fala). Já Bakhtin reconhece o valor da fala, da enunciação, afirmando, assim, sua natureza social e, não, individual, e afirma que a fala está indissoluvelmente ligada às condições de comunicação que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.

Como ampliação das fronteiras do estudo da linguística proposto por Saussure, surge o estudo do discurso feito por Bakhtin, que toma a língua como objeto, distinguindo-a do ato que a realiza, a fala, de caráter individual e acidental proposta por Saussure, por entender seu caráter de interação social e o aspecto sistêmico da linguagem.

Para o filósofo russo Mikhail Bakhtin, a língua tem a propriedade de ser dialógica, em sua totalidade concreta e viva. Bakhtin observa a diferença entre as unidades potenciais da

língua, objeto da linguística, e as unidades reais de comunicação, objeto da metalinguística. O filósofo propunha-se a constituir uma ciência que fosse além da linguística, que pudesse examinar o funcionamento real da linguagem em sua unicidade (enunciados) e não só o sistema virtual que possibilita isso.

No diálogo que acontece face a face não se pode perceber a dialogicidade, e, sim, nos enunciados. Os enunciados concretos do processo de comunicação estabelecem relações de sentido entre eles, a isso ele dá o nome de dialogismo. Os enunciados não existem fora das relações dialógicas, uma vez que há neles sempre a presença de outros enunciados. Existe uma dialogização interna da palavra, que é atravessada sempre pelo olhar do outro, pela palavra do outro. Ou seja, qualquer novo discurso pressupõe um discurso anterior, ou nele está inserido, ou tem um ponto de encontro comum entre eles:

O discurso citado é o *discurso no discurso*, a *enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação*. Aquilo que nós falamos é apenas o conteúdo do discurso, o tema de nossas palavras. (BAKHTIN, 2014, p. 150)

É no romance que surgem diversificadas possibilidades literárias para o discurso, face ao inacabamento do gênero romanesco. O discurso, com suas enunciações e linguagens alheias, e todas as possibilidades e fenômenos, que envolvem a orientação dada a esse discurso, recebem uma significação literária. O romance terá pluridiscursividade e vozes dissonantes organizando-se num sistema literário harmonioso. Essa é a ‘particularidade específica do gênero romanesco’ (BAKHTIN, 2011, p. 106).

A construção do discurso não é própria do sujeito, porque ela está permeada pelos discursos de outrem, daí provém o conceito de polifonia, ou seja, as diferentes visões de mundo se constituem nas vozes que atuam num determinado espaço social. Ao ser dito, o discurso será exclusivo naquele momento sócio interativo, todavia será permeado por juízos de valor de outros discursos já pronunciados. Analisar o discurso do romance, por meio de uma perspectiva bakhtiniana, é entender como o discurso é apresentado na obra, de que maneira são caracterizadas as diversas vozes existentes e de que modo os discursos citados refletem e refratam discursos alheios presentes na narrativa.

O romance polifônico tem como conceitos a realidade em formação, a inconclusibilidade, o não acabamento, o dialogismo. Polifonia e dialogismo vinculam-se à prosa romanesca, à técnica do autor para recriar a complexidade dos seres e das personagens traduzida nas diversas vozes da vida social, cultural e ideológica representada. Em termos de

representação literária, a polifonia exprime a libertação do indivíduo que passa de um dependente mudo da consciência do autor a sujeito autoconsciente:

O heterodiscurso introduzido no romance (quaisquer que sejam as formas de sua introdução) é discurso do outro na linguagem do outro, que serve à expressão refratada das intenções do autor. A palavra de semelhante discurso é uma palavra bivocal especial. Ela serve ao mesmo tempo a dois falantes e traduz simultaneamente duas diferentes intenções: a intenção direta do personagem falante e a intenção refratada do autor. Nessa palavra há duas vozes, dois sentidos e duas expressões. (BAKHTIN, 2015, p. 115)

A transmissão da fala de outrem no romance é representada pelo uso do discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre. Mesmo tendo apenas esses três modelos sintáticos de transmissão, há possibilidade de combiná-los, de utilizar diversos procedimentos para, por meio do contexto do autor, enquadrar ou estratificar sua réplica, dessa maneira, efetiva-se o jogo múltiplo dos discursos, seu entrelaçamento e seu contágio recíproco. No caso de *Vidas Secas*, temos raríssimas representações de discurso direto, ou seja, o diálogo, que na sua acepção mais comum é a de reproduzir falas. Podemos citar o exemplo da conversa entre Fabiano e o soldado amarelo, no capítulo “Cadeia”:

— Vossemecê não tem direito de provocar os que estão quietos.
 — Desafasta, bradou o polícia.
 E insultou Fabiano, porque ele tinha deixado a bodega sem se despedir.
 — Lorota, gaguejou o matuto. Eu tenho culpa de vossemecê esbagaçar os seus possuídos no jogo?
 Engasgou-se. A autoridade rondou por ali um instante, desejosa de puxar questão. Não achando pretexto, avizinhou-se e plantou o salto da reiúna em cima da alpercata do vaqueiro.
 — Isso não se faz, moço, protestou Fabiano. Estou quieto. Veja que mole e quente é pé de gente
 O outro continuou a pisar com força. Fabiano impacientou-se e xingou a mãe dele. Aí o amarelo apitou, e em poucos minutos o destacamento da cidade rodeava o jatobá.
 — Toca pra frente, berrou o cabo.
 Fabiano marchou desorientado, entrou na cadeia, ouviu sem compreender uma acusação medonha e não se defendeu.
 — Está certo, disse o cabo. Faça lombo, paisano. (RAMOS, 2000, p. 29-30)

A partir desse momento da surra, Fabiano não consegue mais se comunicar diretamente, mas o narrador faz uso de travessão, que normalmente inicia uma fala, para indicar as réplicas do monólogo interior, tais como: “A chave tilintou na fechadura, e Fabiano ergueu-se atordoado, cambaleou, sentou-se num canto, rosnando: — *Hum! Hum!*.” (p. 30). Ou em “Assim um homem não podia resistir. — *Bem, bem.*” (p. 30). Ainda na continuação “Cuspiu com desprezo: — *Safado, mofino, escarro de gente.*” (p.30).

O uso do discurso indireto livre, em *Vidas Secas*, nos mostra que o autor não quer apenas descrever a saga dessa família de retirantes, e, sim, revelar que a família tem consciência da miséria e da opressão a que são submetidos. Concomitantemente, percebe-se uma inação, uma aceitação dessa condição pela imutabilidade das condições sociais. A heterogeneidade construída no romance será representada pelo uso deste recurso, o que pode ser observado em quase todos os capítulos por meio do monólogo interior das personagens, no sentido de desvelar o que elas pensam e sentem, e essa construção narrativa vai dar forma às relações dialógicas. Segundo a pesquisadora Maria Celina Novaes Marinho,

A primeira qualidade do uso do discurso indireto livre em *Vidas secas* é ajudar a representar, de modo verossímil, a palavra de seres tão rústicos como Fabiano e sua família. Se optasse por transmitir em discurso indireto a fala dos sertanejos, Graciliano estaria privilegiando uma abordagem distanciada e analítica dos discursos das personagens. Além disso, os elementos emocionais e afetivos da linguagem dos sertanejos perderiam intensidade com a reformulação estrutural da frase exigida pelo discurso indireto. (MARINHO, 2000, p. 83)

Caso utilizasse o discurso direto, em muitas circunstâncias, Graciliano poderia incorrer numa inadequação, uma vez que há uma distância da linguagem do narrador e das personagens rústicas, o que causaria inverossimilhança. As personagens falarem, por si só, daria uma impressão de autonomia e de domínio linguístico que elas não têm, em função da carência da linguagem. Por isso o discurso indireto livre é o estilo mais apropriado nessa narrativa. Como já citado anteriormente, há poucos diálogos na narrativa e em muitos casos o discurso direto é mais representação de uma réplica do que propriamente parte de uma conversação. No trecho abaixo, o narrador nos demonstra a inabilidade do filho mais velho com a linguagem, característica de todas as personagens:

O pequeno sentou-se, acomodou nas pernas a cabeça da cachorra, pôs-se a contar-lhe baixinho uma história. **Tinha um vocabulário quase tão mingado como o do papagaio que morrera no tempo de seca. Valia-se, pois, de exclamações e de gestos**, e Baleia respondia com o rabo, com a língua, com movimentos fáceis de entender. (RAMOS, 2000, p. 55-56, grifo nosso)

Outro exemplo da precariedade na linguagem pode ser visto no trecho do capítulo “Inverno”, quando a família está reunida, eles estão sentindo muito frio, havia chuva, vento e o barulho do rio era assustador, mas ainda distante. Fabiano faz um tipo de fogueira e a família fica ali juntinho se aquecendo:

Quando iam pegando no sono, arrepavam-se, tinham precisão de virar-se, chegavam-se à treme e ouviam a conversa, **eram frases soltas, espaçadas, com repetições e incongruências. Às vezes uma interjeição gutural dava energia ao discurso**

ambíguo. Na verdade nenhum deles prestava atenção às palavras do outro: iam exibindo as imagens que lhes vinham ao espírito, e as imagens sucediam-se, deformavam-se, não havia meio de dominá-las. **Como os recursos de expressão eram minguados, tentavam remediar a deficiência falando alto.** (RAMOS, 2000, p. 63-64, grifos nosso)

No decorrer da narrativa, vários exemplos são dados dessa escassez na linguagem. A família quase não falava, comunicava-se por interjeições, onomatopeias, exclamações, que os aproximavam mais da natureza do que dos homens. No entanto, Fabiano tem consciência de que há uma linguagem de maior prestígio, a do seu Tomás da bolandeira, por exemplo, e apesar de as palavras serem, muitas vezes, incompreensíveis para Fabiano, mesmo assim ele tenta encaixá-las em algumas situações, mas saíam sempre truncadas, sem sentido. A convivência com a linguagem beirava à ilicitude. Era praticamente proibido aprender as palavras, porque eram inúteis ou perigosas. Como no dia que uma das crianças tem uma dúvida:

[...] Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas. Uma das crianças aproximou-se, perguntou-lhe qualquer coisa. Fabiano parou, franziu a testa, esperou de boca aberta a repetição da pergunta. Não percebendo o que o filho desejava, repreendeu-o. **O menino estava ficando muito curioso, muito enxerido. Se continuasse assim, metido com o que não era da conta dele, como iria acabar?** (RAMOS, 2000, p. 20, grifo nosso)

Agora queria entender-se com sinha Vitória a respeito da educação dos pequenos. Certamente ela não era a culpada. Entregue aos arranjos da casa, regando os craveiros e as panelas de losna, descendo ao bebedouro com o pote vazio e regressando com o pote cheio, deixava os filhos soltos no barreiro, enlameados como porcos. E eles estavam perguntadores, insuportáveis. Fabiano dava-se bem com a ignorância. **Tinha o direito de saber? Tinha? Não tinha.** (RAMOS, 2000, p. 21, grifos nosso)

Fabiano fica preocupado com a curiosidade do menino, já vem uma voz, que poderíamos atribuir a outrem, dizendo: “Se continuasse assim, metido com o que não era da conta dele, **como iria acabar?** ”. De novo, temos uma fala introduzida por travessão que revela não propriamente o discurso direto, mas uma réplica para ele mesmo: “— Esses capetas têm ideias...”. Vencer a opressão social a que eram submetidos parecia ser impossível, haja vista que Fabiano até gostaria de saber as palavras difíceis, mas não conseguia sequer pronunciá-las, e muito menos adivinhava os seus significados. O crescimento pessoal é uma impossibilidade para eles, a realidade social não permite uma mudança: “Tinha o direito de saber? Tinha? **Não tinha**”. A última frase parece ser a voz do narrador sentenciando a situação deles. A falta do conhecimento provocava inferências que não podiam ser respondidas, tal como no capítulo “Festa”, em que os meninos se deparam com novidades:

Agora olhavam as lojas, as toldas, a mesa do leilão. E conferenciavam pasmados. **Tinham percebido que havia muitas pessoas no mundo.** Ocupavam-se em descobrir uma enorme quantidade de objetos. Comunicaram baixinho um ao outro as surpresas que os enchiam. Impossível imaginar tantas maravilhas juntas. O menino mais novo teve uma dúvida e apresentou-a timidamente ao irmão. Seria que aquilo tinha sido feito por gente? O menino mais velho hesitou, espiou as lojas, as toldas iluminadas, as moças bem vestidas. **Encolheu os ombros.** Talvez aquilo tivesse sido feito por gente. **Nova dificuldade chegou-lhe ao espírito.** (RAMOS, 2000, p. 83, grifos nosso)

Os meninos estão numa festa em um pequeno vilarejo, mas a impressão é de que há *muitas pessoas no mundo*, tendo em vista que o mundo deles é reduzido à pequena família. Eles não sabem lidar com as novidades, dado que não lhes foi permitido o acesso ao conhecimento formal. É a voz do narrador que diz: “Encolheu os ombros”, ou seja, nada pode ser feito e, ainda, “Nova dificuldade chegou-lhe ao espírito”. Problemas que chegam e não serão resolvidos, não há saída para eles.

A utilização do monólogo interior ocorre de maneira mais recorrente com a personagem de Fabiano, embora o autor também apresente o recurso por meio das outras personagens. No caso de Fabiano, evidencia-se uma autoconsciência, em que o estado de dúvida é uma marca constante. Ele se pergunta sempre sobre quem ele é e qual é o seu papel neste mundo. Em muitos momentos, Fabiano externa o que os outros dizem ou mesmo o que ele acha que os outros pensam a seu respeito. Como no excerto abaixo:

Olhou as caras em redor. **Evidentemente as criaturas que se juntavam ali não o viam**, mas Fabiano sentia-se rodeado de inimigos, temia envolver-se em questões e acabar mal a noite. Soprava e esforçava-se inutilmente por abanar-se com o chapéu.

[...]

Comparando-se aos tipos da cidade, Fabiano reconhecia-se inferior. Por isso desconfiava que os outros mangavam dele. Fazia-se carrancudo e evitava conversas. Só lhe falavam com o fim de tirar-lhe qualquer coisa. (RAMOS, 2000, p. 75-76, grifos nosso)

A precariedade no domínio da linguagem faz com que Fabiano se sinta observado e julgado em qualquer situação. O vaqueiro fica acuado quando está numa festa na cidade e tem a sensação de que vai ser agarrado, subjugado e espremido no canto da parede, por isso julga que ninguém o enxergava: “Evidentemente as criaturas que se juntavam ali *não o viam*”. Além de que ele acredita que, em relação às pessoas da cidade, ele era inferior e as pessoas zombavam dele: “Comparando-se aos tipos da cidade, Fabiano *reconhecia-se inferior*. Por isso desconfiava que os outros *mangavam dele*”. Em seguida a esse trecho apresentado, a personagem cita todas as injustiças prováveis que pode sofrer advindas dos comerciantes, da polícia, do proprietário da fazenda, dos caixeiros, uma vez que todos “só lhe falavam com o fim de tirar-lhe qualquer coisa”. Com essa vivência, sua linguagem torna-se, cada vez mais, precária. O medo de errar

permeia sua existência, fazendo com que ele abrevie a comunicação e censure o que gostaria de dizer. A autoconsciência de sua situação faz com que Fabiano perceba que não há lugar para ele como homem, afinal ele é apenas “*um cabra, um bicho*”.

Como mencionado, o monólogo interior não é característica apenas de Fabiano. Podemos percebê-lo ao longo de toda a narrativa. No capítulo chamado “Sinha Vitória”, temos sinha Vitória atormentada por causa da vontade de obter uma cama de couro, igual ao do seu Tomás da Bolandeira. Ela acorda com esse sonho na cabeça e faz ilações de como conseguir a tal cama, mas esbarra sempre na impossibilidade de conseguir atingir o objetivo. No trecho abaixo, ela faz como uma criança, assim, imagina uma brincadeira para conseguir a tal cama, num claro exercício de polêmica velada:

Agachou-se, atçou o fogo, apanhou uma brasa com a colher, acendeu o cachimbo, pôs-se a chupar o canudo de taquari cheio de sarro. Jogou longe uma cusparada, que passou por cima da janela e foi cair no terreiro. **Preparou-se para cuspir novamente. Por uma extravagante associação, relacionou esse ato com a lembrança da cama. Se o cuspo alcançasse o terreiro, a cama seria comprada antes do fim do ano.** Encheu a boca de saliva, inclinou-se — e não conseguiu o que esperava. Fez várias tentativas, inutilmente. O resultado foi secar a garganta. Ergueu-se desapontada. Besteira, aquilo não valia.

Após várias tentativas, ela não conseguiu o que queria e, ainda, ficou com a garganta seca. Vem a voz interior e diz: “Besteira, aquilo não valia”, como que para se convencer de que seria, sim, possível comprar a cama de couro. No seguimento do capítulo, sinha Vitória quase deixa a comida queimar, tanta era a abstração dela. Depois lembra-se do papagaio e da comparação infeliz que Fabiano fez de seus pés com os do papagaio, então ela fica furiosa e recomeça a polêmica, mas volta a imagem da cama de couro. “Tinha de passar a vida inteira dormindo em varas?” (p. 44), mas a resposta que obtinha era sempre da impossibilidade. Ela chega até a se sentir culpada, pois na fazenda eles tinham comida, engordavam, enfim, eram quase felizes. Todavia faltava a cama. Seguem-se planos e mais planos e estava tão absorta nessa ideia da cama, que se esquecia de tudo a sua volta. O capítulo termina com a reafirmação do desejo de ter a cama de couro.

A representação da autoconsciência é uma das questões relatadas por Bakhtin na construção polifônica do romance e que pode ser relacionada à obra *Vidas Secas*, na concepção das personagens desse romance. Segundo Bakhtin,

[...] a personagem requer métodos absolutamente específicos de revelação e caracterização artística. Isso porque o que deve ser revelado e caracterizado não é o ser determinado da personagem, não é a sua imagem rígida, mas o *resultado definitivo*

de sua consciência e autoconsciência, em suma, a última palavra da personagem sobre si mesma e sobre seu mundo.

Por conseguinte, não são os traços da realidade — da própria personagem e de sua ambiência — que constituem aqueles elementos dos quais se forma a imagem da personagem, mas o *valor* de tais traços para *ela mesma*, para a sua autoconsciência. (BAKHTIN, 2015, p. 53, grifos do autor)

Em *Vidas Secas*, a autoconsciência de Fabiano faz com que ele perceba seu lugar na sociedade pelo fato de entender sua situação social e de notar a dominação a que ele e sua família eram submetidos todos os dias. A imagem que ele constrói sobre si é dada pelo valor que Fabiano atribui à realidade que o circunda.

Associado à autoconsciência da personagem temos outra similaridade em relação à construção do discurso de Fabiano que é o ‘discurso com mirada em torno’, ou seja, a orientação em referência ao discurso do outro e à consciência do outro. Para exemplificar podemos citar o capítulo Soldado Amarelo:

Tinha feito um estrago feio, a terra se cobria de palmas espinhosas. Deteve-se percebendo rumor de garranchos, voltou-se e **deu de cara com o soldado amarelo** que, um ano antes, o levara à cadeia, onde ele aguentara uma surra e passara a noite. **Baixou a arma.** Aquilo durou um segundo. Menos: durou uma fração de segundo. Se houvesse durado mais tempo, o amarelo teria caído esperneando na poeira, com o quengo rachado. Como o impulso que moveu o braço de Fabiano foi muito forte, o gesto que ele fez teria sido bastante para um homicídio se outro impulso não lhe dirigisse o braço em sentido contrário. **A lâmina parou de chofre, junto à cabeça do intruso, bem em cima do boné vermelho.** A princípio o vaqueiro não compreendeu nada. **Viu apenas que estava ali um inimigo. De repente notou que aquilo era um homem e, coisa mais grave, uma autoridade. Sentiu um choque violento, deteve-se,** o braço ficou irresoluto, bambo, inclinando-se para um lado e para outro. (RAMOS, 2000, p. 99-100, grifos nosso)

O capítulo relata o reencontro de Fabiano com o soldado amarelo. Fabiano está em seu habitat natural, tem a grande chance de vingar-se daquela surra injusta a que foi submetido um ano antes. Entretanto ele baixa a arma, mesmo que, por uma ínfima fração de segundo, poderia atingi-lo e como o soldado era magrinho e estava trêmulo, naquele momento Fabiano poderia matá-lo. Todavia ele para o movimento de supetão, como se uma voz interior lhe dissesse que aquilo não estava certo, porque como ele mesmo diz: “Viu apenas que estava ali um inimigo. De repente notou que aquilo era um homem e, coisa mais grave, uma autoridade”. Duas concepções diferentes para que Fabiano parasse com aquele gesto: apesar de se caracterizar como um inimigo, tratava-se de um ser humano, e ainda era uma autoridade. O fato de representar o governo era mais sério, mais grave, uma situação que Fabiano não podia contornar. O vaqueiro, com a força habitual no manejo na fazenda, poderia matar com

facilidade aquele ser franzino, mas as vozes sociais não permitem. Ao longo do capítulo, sucedem outras reflexões que revelam a autoconsciência de Fabiano:

O soldado magrinho, enfezadinho, tremia. E Fabiano tinha vontade de levantar o facão de novo. Tinha vontade, mas os músculos afrouxavam. **Realmente não quisera matar um cristão:** procedera como quando, a montar brabo, evitava galhos e espinhos. Ignorava os movimentos que fazia na sela. Alguma coisa o empurrava para a direita ou para a esquerda. Era essa coisa que ia partindo a cabeça do amarelo. Se ela tivesse demorado um minuto, **Fabiano seria um cabra valente.** (RAMOS, 2000, p. 100, grifos nosso)

Fabiano também leva em consideração a questão religiosa, porque não quer matar um “cristão”, uma voz social enraizada na consciência desse matuto. Ao mesmo tempo, se ele matasse poderia ser ‘um cabra valente’, no entanto o perigo parece pairar sobre sua cabeça e ser valente não é opção. Fabiano tinha medo, não sabia precisar do quê, porque era mais forte do que o soldado amarelo. O “discurso com mirada em torno” fica mais claro ainda no trecho abaixo:

Fabiano pregou nele os olhos ensanguentados, meteu o facão na bainha. Podia mata-lo com as unhas. Lembrou-se da surra que levava e da noite passada na cadeia. Sim senhor. Aquilo ganhava dinheiro para maltratar as criaturas inofensivas. **Estava certo?** O rosto de Fabiano contraía-se, medonho, mais feio que focinho. **Hem? Estava certo?** Bulir com as pessoas que fazem mal a ninguém. **Por quê?** Sufocava-se, as rugas da testa aprofundavam-se, os pequenos olhos azuis abriam-se demais, numa interrogação dolorosa. (RAMOS, 2000, p. 101, grifos nosso)

Essas perguntas, grifadas no trecho acima, revelam a voz de outrem que questiona se Fabiano estava certo ou não. São indagações que surgem na consciência já atormentada por não atacar o soldado e pela necessidade de atender a outras vozes sociais, que cobram lealdade ao governo, à religião, à decência, e, embora ele soubesse que estava certo, a ‘interrogação dolorosa’ não abandonava sua mente.

Na sequência do capítulo, Fabiano cria uma visão fantasiosa do soldado ‘maior do que realmente era’, além disso o vaqueiro se culpa por ter xingado a mãe dele um ano antes, dando, assim, uma explicação para a prisão e, conseqüentemente, para a surra recebida. Até o fim do capítulo, muitas perguntas são feitas e essas indagações nos demonstram a autoconsciência do matuto e suas respostas sempre estão ligadas às vozes sociais que o acompanham. Ao perceber a vacilação do matuto, o soldado toma coragem, e diante de um Fabiano ‘acanalhado e ordeiro’ pisa firme e pergunta qual o caminho a seguir, Fabiano apenas tira o chapéu e diz: “— Governo é governo”, e ensina o caminho ao soldado amarelo. Essa fala introduzida pelo travessão, que representa normalmente o discurso direto, aqui e em vários outros momentos, funciona mais

como uma réplica ao que já foi dito no discurso indireto livre, o que marca entre um enunciado e outro uma relação dialógica.

A representação da linguagem é outro aspecto a ser analisado por Bakhtin e que pode ser relacionado à obra *Vidas Secas*. Tendo em vista que se trata de personagens que têm pouco contato com a linguagem, emitem poucas palavras, e a maior parte dos sons representam grunhidos, o autor faz uso do discurso indireto livre para, assim, representar a voz de Fabiano e das personagens, permitindo dessa forma tanto a consonância quanto a dissonância com a voz do narrador. É, por meio desse recurso, que autor e herói podem concomitantemente, numa mesma construção narrativa, entoar vozes diferentes. Dessa forma, em *Vidas Secas*, a opção pelo discurso indireto livre permitirá a articulação do ponto de vista do narrador, que vê os retirantes a partir de um contexto mais amplo, por fazerem parte de um contexto de exploração; e a visão das personagens, representadas no seu pequeno universo de afazeres e de luta pela sobrevivência, sem perspectiva de mudança real.

A atmosfera criada é de capitulação ao que lhes era oferecido: uma fazenda em que pudessem trabalhar (ser explorados, na verdade) e a esperança de que a seca não viesse. Fabiano também se acomodava porque o que acontecia com ele, já havia ocorrido com seu avô e com seu pai:

Pois não estavam vendo que ele era de carne e osso? Tinha obrigação de trabalhar para os outros, naturalmente, conhecia o seu lugar. Bem nascera com esse destino, ninguém tinha culpa de ele haver nascido com um destino ruim. **Que fazer? Podia mudar a sorte?** Se lhe dissessem que era possível melhorar de situação, espantar-se-ia. Tinha vindo ao mundo para amansar brabo, curar feridas com rezas, consertar cercas de inverno a verão. **Era sina. O pai vivera assim, o avô também.** E para trás não existia família. (RAMOS, 2000, p. 96, grifos nosso)

As frases grifadas revelam o cenário de imutabilidade a que pertenciam. Como fazer para mudar esse destino? Não há, na consciência do matuto, uma esperança, dado que tanto o pai quanto o avô já tinham vivido com a mesma perspectiva.

A narrativa é permeada, também, pelo processo de migração, pois, no início, eles aparecem procurando uma nova terra, encontram-na, mas, quando cessa a chuva, eles partem novamente em busca de uma nova possibilidade de vida. A narrativa é circular nesse sentido, continuidade que enfatiza o estado de retirantes e de falta de condição de melhorias. Ao longo do romance mostra-se essa movimentação em busca de uma vida melhor. Para Fabiano era imprescindível a mudança, visto que fazia parte da sina dos retirantes estar sempre em busca de uma terra melhor, de condições melhores. A voz do narrador é consonante com a voz de Fabiano, como podemos perceber no período grifado abaixo:

Entristeceu. Considerar-se plantado em terra alheia! Engano. A sina dele era correr mundo, andar para cima e para baixo, à toa, como judeu errante. Um vagabundo empurrado pela seca. **Achava-se ali de passagem, era hóspede.** Sim senhor, hóspede que demorava demais, tomava amizade à casa, ao curral, ao chiqueiro das cabras, ao juazeiro que os tinha abrigado uma noite. (RAMOS, 2000, p. 19, grifos nosso)

No capítulo final, retoma-se o caminho de procurar uma nova terra, uma vez que aquela já não serve, pois não havia mais, na fazenda, condições de sobrevivência, e neste fragmento já podemos perceber dissonância nas vozes do narrador e de Fabiano. O vaqueiro reluta em sair, adiou essa viagem, mas não houve jeito, pensou que não podia continuar a viver num cemitério, então partiram de madrugada:

Não sentia a espingarda, o saco, as pedras miúdas que lhe entravam nas alpercatas, o cheiro de carniças que empestavam o caminho. **As palavras de sinha Vitória encantavam-no. Iriam para diante, alcançariam uma terra desconhecida.** Fabiano estava contente e acreditava nessa terra, porque não sabia como ela era nem onde era. Repetia docilmente as palavras de sinha Vitória, as palavras que sinha Vitória murmurava porque tinha confiança nele. **E andavam para o sul, metidos naquele sonho.** Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias. Eles dois velhinhos, acabando-se como uns cachorros, inúteis, acabando-se como Baleia. **Que iriam fazer?** Retardaram-se, temerosos. Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para a cidade homens fortes, brutos, como Fabiano, sinha Vitória e os dois meninos. (RAMOS, 2000, p. 126, grifos nosso)

Percebe-se a dissonância entre as vozes, principalmente, nos trechos grifados. No primeiro trecho, temos a voz de Fabiano talvez juntamente com a do narrador. No segundo trecho e terceiro grifados, temos apenas a voz do narrador em dissonância com a voz de Fabiano, principalmente, no terceiro trecho em que se nega o sonho da família, ou seja, não há esperança para eles, já que, mesmo em nova terra, eles ainda viveriam dominados, oprimidos, sem escolhas, sem perspectivas. A voz dissonante ainda avalia que a ‘cidade grande’ tinha pessoas ‘fortes’, em oposição à família de Fabiano, que era forte apenas para sobreviver no meio natural e que a cidade grande poderia trazer mais decepções do que realizações, afinal eles não tinham o ‘conhecimento’. Era uma esperança de melhores dias, com as crianças na escola, mas que ainda representava muito sofrimento, porque eles não tinham as mesmas condições sociais e econômicas das pessoas fortes da cidade grande.

Na obra de Maria Celina N. Marinho (2000), há uma conclusão sobre o uso do discurso alheio em Graciliano Ramos que revela a preocupação do autor marxista com o fato da relação entre as classes não ser representada nos romances brasileiros.

Graciliano Ramos nota, no artigo “O fator econômico no romance brasileiro”, que os romancistas brasileiros tematizam ora o capitalista, ora o trabalhador, mas nunca as

relações entre as classes (Ramos, 1980b, L.T.: 255)⁵⁶. E é justamente esse um dos aspectos abordados em *Vidas secas*. Graciliano representa tais relações principalmente por meio do discurso, ou para dizer melhor, mostrando como os discursos dessas classes se avizinham, se entretocam, se olham e se respondem. (MARINHO, 2000, p. 102)

É na composição do discurso de *Vidas Secas* que podemos notar as vozes sociais que denunciam a verdadeira opressão a que está submetida a família de Fabiano.

Em face do exposto, a conclusão é de que Graciliano Ramos foi considerado por vários críticos como o maior romancista de 30. Segundo Luís Bueno (2014, p. 8), “A obra de Graciliano Ramos – e isso vale para qualquer um dos seus quatro romances, mesmo *Caetés* – sintetizou mais profundamente do que qualquer outra do seu tempo a aparente contradição entre o dado local e o não-local”. Em *Vidas Secas*, embora alguns críticos vissem a presença do determinismo clássico, em que o meio físico estabelece o destino dos homens, não é o que acontece nessa obra. Os retirantes são pobres, a natureza castiga com seca, mas até no período em eles tiveram relativa “fartura”, as vidas continuaram secas. A culpa não é do sertão nordestino, as causas da miséria e da falta de perspectiva são históricas e econômicas, transcendem ao meio em que vivem.

Ainda sobre o escritor, um fato interessante é que ele teve seu primeiro romance publicado apenas aos 41 anos, considerado velho para a época. Trata-se de um escritor consagrado no Brasil e no exterior, tem muitos trabalhos que versam sobre sua obra, no entanto era um homem tímido, marcado pelas surras da infância, foi um adolescente autodidata, comerciante do interior, prefeito de Palmeira dos Índios, diretor da Instrução Pública de Alagoas, preso político, copidesque no *Correio da Manhã*, militante comunista, entre outras atribuições. Na biografia de Dênis de Moraes (1996), ele diz ter pesquisado sobre várias opiniões a respeito de Graciliano, que diziam que o escritor era muito rude e intratável, fechado em si mesmo, avesso a tudo e a todos, além de ser muito pessimista. No entanto, depois de toda a pesquisa feita, Dênis acredita que, na verdade, esse tipo de tratamento era apenas um mecanismo de defesa, e aqueles que conseguiam ultrapassá-lo conheciam o verdadeiro Graciliano Ramos, um homem afetuoso, cordial e compreensivo com um senso de humor que oscilava entre o pessimista e o irreverente. Moraes, também, fala do pudor excessivo de Graciliano em expor sentimentos, em função da timidez profunda, e isso o fazia até desprezar a própria obra. Trata-se de um escritor complexo, porém fascinante.

O próximo capítulo será destinado a várias reflexões que vão procurar responder qual é o papel da literatura no ensino médio. Além de apresentar um histórico do projeto desde o ano 2000 até 2016, ano em que me afastei para estudar. Tento descrever os aspectos mais

importantes que envolveram essa prática. Trago, também, alguns depoimentos de ex-alunos sobre o projeto, que são muito importantes para dimensionar o impacto dessa atividade na comunidade escolar.

CAPÍTULO 2

2 REFLEXÕES E HISTÓRICO DO PROJETO *LITERATURA EM CENA*

2.1 Literatura no ensino médio

Apesar de a literatura constar no currículo oficial do ensino médio, a discussão sobre como aplicá-la ou como motivar educandos e professores a usarem-na, de maneira mais eficiente, torna-se um desafio. O ensino da literatura está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio, 2000, p. 19) como “expressão criadora e geradora de significação de uma **linguagem** e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras **em outras linguagens**” (grifos nosso). A literatura tem essa característica de trazer uma linguagem complexa que provoca outros níveis de compreensão criando outras significações. Além dessa citação, temos uma no PCN do Ensino Médio que coaduna com o conceito de linguagem apresentado por Mikhail Bakhtin:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está **a literatura**, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a **linguagem**, entendida como **espaço dialógico**, em que os locutores se comunicam. (PCNEM, 2002, p. 144, grifos nosso).

Bakhtin afirma que na linguagem nos constituímos e assim internalizamos os signos que a compõem. Entretanto, não há uma forma única de apropriação desses signos por cada um de nós, ainda que estejamos inseridos no mesmo espaço e no mesmo tempo, porque a compreensão dos signos pode ser diferente de um para outro. Bakhtin contraria o pensamento linguístico de sua época, que entendia a língua como sistema de formas imutáveis ou como processo de criação individual, ao entender a linguagem como interativa, como símbolo de prática social. Os signos, então, são plurivocais, plurissignificativos, muitas vezes enfatizados pelas entonações avaliativas. Esse é o princípio da alteridade que é uma área de constituição das individualidades, porque é o ‘outro’ que dará ao ‘eu’ uma completude provisória e necessária, assim temos os elementos que o formam e fazem com que ele seja o que é.

Portanto percebe-se no PCN uma clara assimilação do pensamento bakhtiniano. A linguagem é o eixo central e, por seu caráter dialógico, compreende-se sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Bakhtin, o homem é um ser social, por isso não pode ser fora da arte, da filosofia e da literatura. É pela linguagem e nela que o homem se constitui, cria e recria sua realidade social. Viver pressupõe diálogo permanente, é necessário falar, perguntar, ouvir, entender, concordar com o que se ouviu. O ser humano não pode

prescindir do diálogo. Dessa forma, discutir como a literatura pode ser objeto de estudo de maneira mais significativa torna-se essencial.

Encontra-se, também, na Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 35, o inciso III que diz que, no ensino médio, um dos objetivos é “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Para atender tal objetivo, temos, como possibilidade, o ensino da literatura, que será uma grande aliada no sentido de avultar a formação do educando.

Acredito que o trabalho em grupo propicia a autonomia intelectual, a ética e o aprimoramento como pessoa inserida num contexto de colaboração e de criação coletiva. No ensaio *O espectador emancipado* dentro da coletânea de mesmo título, Jacques Rancière (2017) retoma algumas reflexões de sua obra *O mestre ignorante*, em que ele discute o embrutecimento e a emancipação intelectual do sujeito. A relação pedagógica do embrutecimento é aquela que afirma haver uma distância infindável entre a posição do mestre e a do ignorante. O mestre só pode aproximar o seu saber da ignorância do aluno se recriar continuamente essa distância, porque o mestre acredita que tem que estar sempre à frente do aluno. A emancipação intelectual do sujeito, proposta por Rancière, preconiza uma igualdade de inteligências. Ao ignorante cabe apenas cruzar o caminho do que sabe e aquilo que ignora, apreendendo o conhecimento signo a signo entre o que sabe e o que ignora. O mestre ignorante é aquele que desconsidera a noção de inteligências desiguais, porque para ele não há diferenças entre mestre e ignorante. A emancipação intelectual é a comprovação da igualdade das inteligências.

Portanto o pensamento crítico poderá ser alcançado, quando o professor vir o aluno como ser que pode agir selecionando, comparando e interpretando o texto. Segundo Rancière, o mestre “não ensina **seu** saber aos alunos, mas ordena-lhes que se aventurem na floresta das coisas e dos signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram, que o comprovem e o façam comprovar” (grifo do autor, p. 15-16). Abandonar a lógica do pedagogo embrutecedor pode ser um dos caminhos para formar um aluno emancipado intelectualmente.

Pela minha experiência e até pelas conversas com os colegas de português, nas aulas de literatura, de forma geral, não se tem utilizado como figura central o texto literário, dando-se mais ênfase ao livro didático e a uma abordagem superficial e fragmentada de textos literários, o que contribui para um esvaziamento de sentido na continuação da prática de ensinar literatura. Assim vemos professores e alunos, de uma certa maneira, desmotivados a ensinar e a aprender literatura respectivamente.

A elaboração de um projeto com a discussão de temas relevantes que afetam diretamente o ser humano e também pela interligação com as demais disciplinas faz com que a literatura

seja um meio de reflexão de uma sociedade e sua cultura. Além disso, segundo Antônio Cândido, a literatura nos humaniza:

Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção. [...]. As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo. [...]. Em todos esses casos ocorre humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão. (CÂNDIDO, 1995, p. 179)

O papel humanizador da literatura não deve ser esquecido, assim como todas as camadas polissêmicas e ideológicas, que podem proporcionar a emancipação intelectual do nosso educando.

Em razão dessas considerações, percebe-se que ensinar literatura para o ensino médio deve envolver criatividade para trazer aos educandos noções de reflexão, de sensibilidade e de emoção, das quais muitos deles estão muito afastados, pelo mundo virtual presente em suas vidas, ou mesmo pela presença de interesses vários que não coincidem com a literatura. Na verdade, eles têm o mundo em suas mãos (em seus *smartphones*, *tablets*, computadores), basta acessar. O desafio é maior ainda quando se trata de livros brasileiros. Além disso, observa-se que os alunos têm dificuldade para entender o estilo e a linguagem dos autores dos séculos passados.

Tendo em vista essas dificuldades, um grupo reduzido de professores pensou em criar um projeto que pudesse transformar o texto em algo relevante, mais próximo da realidade e da universalidade que nos passa a literatura. O projeto interdisciplinar pode proporcionar aos alunos um aprendizado mais significativo, tornando-os “sujeitos” e não apenas “objetos” no processo de ensino aprendizagem. Daí nasceu o *Literatura em Cena*.

2.2 *Literatura em Cena* – aspectos gerais

Como já citado na introdução da presente dissertação, o projeto foi nomeado, a princípio, como *Literatura em Cena*. O objetivo inicial previa a leitura de obras clássicas da literatura brasileira, e posteriormente a turma transformaria o texto narrativo em texto dramático e, ao final de todo um processo, ocorreria a apresentação da peça baseada na obra. Havia também a intenção de unir a literatura às demais áreas do conhecimento no sentido de proporcionar aos alunos uma nova forma de ler a literatura, que pudesse ser, ao mesmo tempo, prazerosa, criativa, informativa e interdisciplinar.

A possibilidade de inserir um caráter interdisciplinar sempre foi uma meta do projeto. Dessa forma, é imprescindível entender o que nos diz o filósofo francês Edgar Morin sobre a necessidade de os educadores se prepararem para um novo paradigma de educação do século XXI, em que não é mais possível admitir o modelo de ensino dos países ocidentais que separa artificialmente os conhecimentos em disciplinas. Todas as áreas do conhecimento devem ser consideradas, uma vez que elas formam uma rede de interligação e, assim, os educandos poderão ter um aprendizado expressivo:

Efetuaram-se progressos gigantescos nos conhecimentos no âmbito das especializações disciplinares, durante o século XX. Porém, estes progressos estão dispersos, desunidos, devido justamente à especialização que muitas vezes fragmenta os contextos, as globalidades e as complexidades. Por isso, enormes obstáculos somam-se para impedir o exercício do conhecimento pertinente no próprio seio de nossos sistemas de ensino.

Estes sistemas provocam a disjunção entre as humanidades e as ciências, assim como a separação das ciências em disciplinas hiperespecializadas, fechadas em si mesmas. [...] as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais. (MORIN, 2000, p. 40)

Devido à especialização ocorre a fragmentação dos contextos, das globalidades e das complexidades, como nos alerta Morin. Os sistemas de ensino têm problemas a enfrentar em função da especialização das disciplinas e da separação entre as humanidades e as ciências. Pode-se constatar que enfraquecer a percepção global significa enfraquecer a responsabilidade e a solidariedade, porque cada um está preocupado com sua tarefa especializada e não se sente mais vinculado a seus pares. A interdisciplinaridade é intrínseca ao processo educacional, portanto é primordial que haja educadores interessados em promover essa aprendizagem mais complexa. Apesar de existir esse caráter interdisciplinar no projeto, ele não será abordado nessa dissertação, de forma mais completa, por não fazer parte do *corpus* da minha pesquisa.

2.3 A escola

Inicialmente, cabe uma pequena explanação sobre a estrutura de nossa escola, o CEMTN. A escola recebe cerca de 19 turmas no matutino e 19 turmas no vespertino. A modulação das turmas é decidida pela Gerência Regional de Ensino, e, nesses anos até hoje, temos turmas de segundos e terceiros anos no matutino, e, de primeiros e alguns segundos, no vespertino.

A comunidade escolar é composta por alunos de Taguatinga, Ceilândia, Samambaia, Riacho Fundo, Recanto das Emas, Santa Maria, Águas Lindas de Goiás/GO e Santo Antônio

do Descoberto/GO. A maior parte são cidades-satélites que compõem o Distrito Federal, além de duas cidades do entorno, que pertencem ao Estado de Goiás. Por isso podemos afirmar que é uma instituição com variada diversidade sócio-econômica-cultural.

Convém esclarecer as condições físicas do nosso auditório, que tem capacidade para 120 pessoas. Em todas as ocasiões, em que fazíamos alguma atividade teatral, notávamos um interesse enorme de toda a escola. O auditório, após o projeto, passou a ser ainda mais requisitado e disputado. Era uma angústia para os alunos que se apresentavam, para os professores organizadores e para todos os que queriam assistir ao espetáculo, porque as apresentações só poderiam atingir um número determinado de pessoas em função do ambiente físico existente. O fato é que, mesmo com essa situação, essas atividades criaram uma cultura de assistir ao teatro. Aos poucos foram cobertas algumas áreas obsoletas da escola que hoje são usadas pelos alunos para ensaios e, também, como local de reunião para execução de trabalhos.

Durante esses anos, enfrentamos dificuldades diversas: desde a falta de material básico a uma deficiente estrutura física. Tínhamos problemas no auditório, que precisava de uma reforma urgente, precisávamos de um som adequado às apresentações, além de uma boa iluminação, enfim as demandas eram muitas e os recursos escassos. Entretanto trata-se de uma escola com professores comprometidos no processo de ensino e aprendizagem e com gestores preocupados em mudar a situação e aos poucos pudemos realizar algumas ações que efetivamente melhoraram o nosso ambiente do auditório.

Um aspecto importante foi que, em 2000, além de o CEMTN atender exclusivamente apenas o ensino médio, a Secretaria de Educação adotou a jornada ampliada, o que significava que os professores passariam a ter dedicação exclusiva de 40 horas em uma determinada escola. Até o ano anterior, era possível trabalhar 20h numa escola, num turno e mais 20 horas em outra escola, em turno contrário. Essa mudança para a jornada ampliada facilitou e proporcionou atividades interdisciplinares mais efetivas, dado que antes era bem complicado articular um projeto com professores que tinham apenas três turmas, como era o caso dos professores de Língua Portuguesa.

2.4 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN-1996) estabeleceu os princípios básicos da reformulação curricular, por meio dos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, com a colaboração de diversas pessoas ligadas à educação, aconteceu em 2000 e trouxe muitas inquietações e incertezas, mas também muito avanço em relação ao processo

educacional. Essa reformulação tinha como propósito dar significação ao ensino, evitar a compartimentalização e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. O alcance dessa meta levaria em conta a contextualização e a interdisciplinaridade.

A nova organização curricular deveria representar instrumento de cidadania democrática, em que os conteúdos e as estratégias de aprendizagem visassem a capacitar o ser humano nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. Dessa forma, foram indicados quatro saberes apontados pela Unesco como eixos estruturais da educação: **aprender a conhecer** (educação geral), **aprender a fazer** (desenvolvimento de habilidades), **aprender a viver** (desenvolvimento do conhecimento do outro e das interdependências) e **aprender a ser** (desenvolvimento total da pessoa).

O ensino médio, por meio dos PCN (BRASIL, 2000), propõe três conjuntos de competências: **comunicar e representar, investigar e compreender; e contextualizar social e historicamente os conteúdos**. O Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) também apresenta competências gerais previstas: dominar diferentes linguagens, compreender processos, diagnosticar e enfrentar problemas, construir argumentações e elaborar proposições solidárias. Essas competências relacionam-se a um número maior de habilidades. Portanto o ensino médio não pode mais ser encarado como uma simples passagem do ensino fundamental ao ensino superior.

Os saberes propostos pela Unesco não serão atingidos caso se mantenha um ensino conteudista e fragmentado. O ensino deve ser reflexivo e crítico, por isso os novos conteúdos do PCNEM não enfatizam apenas o saber enciclopédico, e, sim, centram-se em conhecimentos e competências essenciais ao desenvolvimento do ser humano de forma completa. Busca-se atribuir identidade própria ao ensino médio e promover uma formação sólida.

Em relação ao processo de memorização e de aprendizagem de fatos e conceitos, o PCN de Linguagens apresenta o seguinte exemplo:

Fatos e dados são aprendidos pela memorização, pela reprodução, pela repetição. Pode-se aprendê-los pela observação direta, pela leitura, pelo recurso a fontes diversas. Por exemplo, o aluno pode aprender o título da obra *O cortiço*, saber o nome do seu autor (Aluísio Azevedo), conhecer detalhes da biografia desse autor – que era um excelente desenhista, por exemplo. E pode automatizar essas informações. Já os conceitos só se adquirem pela aprendizagem significativa. Os dados só contribuem para a aprendizagem de conceitos quando adquirem sentido. Saber o título do romance mais importante de Aluísio Azevedo é uma coisa. Relacionar esse título com o sério problema habitacional do final do século 19 no Rio de Janeiro é coisa bem diferente. Ao fazer essa relação, o dado adquire significado e o aluno amplia seu conhecimento do conceito de literatura, por exemplo. Saber que Aluísio Azevedo era um excelente desenhista é conhecer um dado biográfico curioso e a informação pode esgotar-se nesta curiosidade. Saber que, antes de descrever suas personagens, o autor costumava desenhá-las dá sentido à primeira informação. Ao relacioná-las, ativa-se o conceito de

descrição literária, por exemplo. É muito diferente, portanto, a situação em que o aluno memoriza e reproduz dados (retenção de informação) daquela em que o estudante é orientado sistematicamente para compreender e dar sentido à informação obtida. (BRASIL, 2006, p. 35)

Portanto há uma preocupação efetiva de o aluno não memorizar e reproduzir dados e, sim, pretende-se levá-lo a compreender e dar sentido às informações dadas em aula. A aprendizagem dos conceitos torna-se qualitativa, em diferentes graus, e vai se refletir em diferentes momentos da vida pessoal e escolar do educando.

Em face dessa nova proposta curricular, fizemos muitas reuniões na coordenação pedagógica, pois sempre estávamos empenhados em debater, pesquisar, estudar e criar mecanismos a fim de despertar o interesse de nossos alunos. Uma primeira atividade da área de Linguagem e Códigos foi a leitura de textos literários e os alunos posteriormente os transformavam em histórias em quadrinhos, com falas em inglês. A partir dessa ideia, surgiu a de transformar o gênero narrativo em dramático, surgindo o projeto em si e que veio a ser transformado e reformulado muitas vezes nesses dezesseis anos de consecução do projeto.

2.5 Projeto *Literatura em Cena* - Histórico

De 2003 a 2005, participei da minha primeira apresentação teatral do projeto *Literatura em Cena* da escola CEMTN com o livro *Morte e Vida Severina* (João Cabral de Melo Neto). Nos colégios anteriores, *sempre tive dificuldade em ler todos os livros estipulados pelos professores, pois eram livros que eu, particularmente, não tinha interesse*. Já no primeiro ano do Ensino Médio o projeto *mudou a minha visão e a de muitos colegas de classe*. Todos, sem exceção, participavam com muita dedicação e, ao final, não só havíamos lido livros, mas os havíamos tornado todos reais. *A união da turma durante todo o projeto se refletia também nas outras matérias* e fez do nosso ensino médio, um tempo onde nós podemos voltar e relembrar histórias que tivemos oportunidade de viver. Após o fim do Ensino Médio, me dediquei aos palcos e me vi sendo alguém mais confiante e menos tímida. Agradeço imensamente aos docentes que nos mostraram, de forma mais dinâmica, a importância da literatura em nossas vidas. Sou eternamente apaixonada pela escola, pelo projeto e pelos professores que eu tive a honra de conhecer. (Grifos nosso)

Amanda Batista, 28 anos, empresária¹

Começo essa parte do capítulo de apresentação do projeto em si com esse depoimento da ex-aluna Amanda, já demonstrando aspectos que fizeram e fazem parte de uma trajetória de muitos resultados positivos e que representam mudanças efetivas nas vidas dos estudantes. O primeiro obstáculo apontado pela ex-aluna é a dificuldade em ler a literatura que a escola

¹ Depoimento solicitado por meio da rede social *Messenger* do *Facebook* no dia 1º/8/2017 e que foi posteriormente enviado para meu e-mail pessoal. Na comunicação apenas pedi que o(a) ex-aluno(a) citasse o ano, a obra e quais foram as contribuições (tanto positivas quanto negativas) que ele(a) teve em relação ao projeto.

solicita em função da grade curricular, ou seja, o empecilho não está só no fato de fazer uma simples leitura, mas, sim, a leitura literária, o que, muitas vezes, assusta. Proporcionar essa leitura, de maneira lúdica, é uma forma de estudar a literatura, procurando criar e recriar os significados desse estudo, numa perspectiva freiriana. Nesse caso, o projeto já significou um avanço, porque tanto ela como os colegas liam os livros e depois “os tornavam reais” por meio do teatro, o que podemos relacionar com o dialogismo, tal qual nos apresenta Bakhtin. Além disso a atividade representou a união da turma em todas as disciplinas, visto que proporcionou uma prática de trabalho em grupo. No caso específico da ex-aluna, ainda houve um crescimento pessoal no tocante à confiança adquirida e à perda da timidez por meio dessa prática social. Creio que esse primeiro depoimento pode demonstrar um pouco do que esse projeto simboliza para essa comunidade escolar.

A equipe de Língua Portuguesa do CEMTN, formada por quatro professores em cada período (matutino e vespertino), sempre procurou criar uma proposta inovadora para o ensino da literatura, em virtude da situação vivenciada no ambiente escolar em relação à literatura. Preciso nomear as professoras de Língua Portuguesa que efetivaram esse projeto juntamente comigo, são elas: Janice Almeida (que só participou nos três primeiros anos, e foi quem trouxe a ideia inicial do projeto), Liliane Guimarães, Patrícia Filgueira, Sandra Vieira e Daisy Bárbara Borges. Ainda tivemos a participação primordial das professoras de Arte, Tânia Maria Lopes e Maria Rosângela Souza, que nos deram mais ferramentas para emplacar o *Literatura em Cena*. A professora Eliane Cerqueira (Língua Inglesa) e a professora Ângela Saraiva (Matemática) também contribuíram muito nos anos iniciais. A partir de 2006, vários outros professores entraram na escola, puderam participar e agregar valores ao projeto, como é o caso da professora Denise Santana (Língua Portuguesa), dos professores Rogério Póvoa (Sociologia) e Evenilson Luiz (Filosofia). Quero esclarecer que vários outros professores também colaboraram com o projeto, porém seria impraticável citar todos.

Vou situar as ações no passado, visto que pretendo retornar ao momento inicial do surgimento do projeto. Algumas ações, no sentido de utilizar a linguagem teatral para impulsionar a literatura, eram feitas, em caráter pontual, por algumas professoras. Foi nesse ínterim que surgiu a ideia de unir literatura e teatro. Nossa dúvida era se isso poderia mesmo acontecer. E após discussões entre esses poucos professores começou a nascer o *Literatura em Cena*. As professoras de Arte, nesse caso apenas duas professoras do turno matutino, também foram decisivas nesse processo de criação.

A ideia inicial era de atribuir um livro da literatura brasileira a cada turma, geralmente, os indicados em exames vestibulares e, principalmente, os do Programa de Avaliação Seriada² (PAS) da UnB (Universidade de Brasília). Além de motivar a leitura dessas obras, queríamos dar mais instrumentos que pudessem ajudar nossos alunos a conseguir uma vaga no tão sonhado vestibular do DF: o da UnB.

No processo de ensino-aprendizagem, o ensino da literatura geralmente é feito de maneira fragmentada, sem contextualização e com muito apoio em correntes literárias estruturalistas, o que deixa tanto os alunos, como os próprios professores desestimulados a falar sobre literatura. Evita-se, em muitos casos, aprofundar qualquer texto literário. Dessa forma, percebemos que o projeto era uma maneira de encantar os alunos para encontrarem nos clássicos da literatura brasileira uma sensibilidade perdida, desconhecida ou bloqueada, a fim de refletirem sobre nossa identidade cultural e sobre a composição da sociedade brasileira e de oportunizar conhecimento acerca dos aspectos estéticos de cada obra.

Nessa fase inicial, tivemos adesão dos professores de Língua Portuguesa e de Arte do matutino, porém a participação ainda era escassa dos professores do vespertino. Somente em 2002 a participação do vespertino tornou-se mais efetiva. Vale salientar que ainda não havia participação de muitas disciplinas, haja vista seu caráter ainda incipiente. Nem poderíamos ainda chamar de interdisciplinar, pelo fato de atingir apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e de Arte. As discussões nas coordenações se aprofundaram ao longo desses dois primeiros anos e conseguimos que mais professores entendessem a proposta, dessa forma houve um aumento na participação a partir de 2002.

Em 2002, o projeto assumiu um caráter mais interdisciplinar, principalmente no matutino, uma vez que abarcava as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física, Arte, Geografia, História. Ainda não era o ideal, todavia foi bastante significativo o resultado do *Literatura em Cena* daquele ano. Não será possível lembrar todos os detalhes, haja vista o tempo passado, mas pode-se citar uma apresentação sobre o livro *Vidas Secas* de Graciliano Ramos pelo 3º A, que foi emblemática. Reuniu poesia, coreografia, trilha sonora, representação dramática magistral e pesquisa dos aspectos da obra que podiam ser relacionados às disciplinas que participavam do projeto. Essas pesquisas foram apresentadas por meio da elaboração de um jornal que foi distribuído no dia da apresentação da turma.

² O Programa de Avaliação Seriada – PAS – é a modalidade de acesso ao ensino superior que surgiu por iniciativa da Universidade de Brasília -UnB, abrindo para o estudante do Ensino Médio as portas da Universidade de forma gradual e progressiva. As provas para acesso à UnB pelo PAS são realizadas no fim de cada ano do ensino médio, portanto são divididas em três etapas. Depois da 3ª etapa, os alunos têm possibilidade de entrar na UnB.

Infelizmente era uma época em que ainda não tínhamos tantos recursos digitais e não pudemos gravar a apresentação. No entanto os resultados obtidos no ano de 2002 impulsionaram a inclusão de outras disciplinas no projeto. O debate sobre como fazer, como atingir e como alcançar todas as disciplinas ficou profícuo, então entendemos que todos os professores poderiam participar. Para chegarmos a esses resultados, tivemos educandos que leram a obra, compreenderam os discursos que ela trazia, e ainda dialogaram com outros textos.

Analisando essa primeira fase do projeto, já podia se constatar como esse trabalho representaria um avanço significativo em relação à consolidação dos estudos literários e da interdisciplinaridade que podia ocorrer. A elaboração do trabalho exige uma participação individual do educando a princípio, mas, com o avanço das etapas, é necessária a colaboração em grupo e todo esse processo revela aptidões ainda desconhecidas, põe em evidência a importância da literatura no ensino médio, transparece a interdisciplinaridade, emancipa o educando intelectualmente.

As bases do projeto nos anos de 2003 a 2005 foram modificadas para agregar todas as disciplinas e seguiam a seguinte orientação:

- ✓ Eram escolhidas obras da literatura brasileira, depois os professores faziam um sorteio dessas obras para as turmas.
- ✓ Durante o 1º bimestre, as turmas liam o livro e faziam diversas atividades escritas para preparar uma exposição cultural que ocorreria no fim do bimestre e tinha como intuito a apresentação acerca dos aspectos encontrados na obra que se relacionassem com todas as disciplinas. Para ficar mais claro, no caso, por exemplo, da Língua Inglesa, seria difícil que alguma obra tivesse textos em inglês, ou que todas as obras tivessem pelo menos uma parte significativa escrita em inglês. A proposta, neste caso, poderia envolver a ilustração de parte do livro em quadrinhos e com falas traduzidas para o inglês.

A título de exemplificação, pode-se citar a exposição do 3º A de 2005, que leu o livro de Clarice Lispector, *A paixão segundo G.H.*, e colocou no meio da sala, no chão, uma réplica enorme de uma barata, que as pessoas pisavam e fazia um barulho típico de quando matamos uma barata, ou seja, aquele “crec”. É claro que essa simples ação não explicava os nexos com as demais disciplinas, mas esse artifício criativo chamou a atenção dos visitantes e eles se sentiram envolvidos para assistir às explicações nos estandes de cada disciplina sobre o livro. De acordo com Freitas,

A vida deve ser levada para dentro das paredes da escola: vida de aluno, vida do professor, vida da comunidade, do país. A palavra que se produz na escola deve refletir essa realidade e a ela retornar. Texto sobre texto, discurso sobre discurso, encontro de saberes, de experiências, de culturas, de sujeitos. Conhecimento produzindo vida, vida produzindo conhecimento. [...] Fazer do trabalho pedagógico uma elaboração conjunta, não de formas predeterminadas de representar, significar e conhecer o mundo, mas formas culturalmente elaboradas. Observar, aprender e compreender a dinâmica dessa elaboração acaba sendo um dos trabalhos que se colocam para o professor no cotidiano da sala de aula. (FREITAS, 2007, p. 148)

Ao encorajarmos a autonomia dos educandos, podemos observar o conhecimento prévio que eles trazem e, muitas vezes, nos surpreendem, então a relação dialógica entre professor e alunos se consolida, há a interação entre dois sujeitos, pois nem sempre é o professor quem ensina e o aluno quem aprende, pode haver troca nesses fazeres. Não há uma voz autoritária e de poder do professor, na verdade, nossa função é a de orientar as diversas vozes que conduzimos.

- ✓ A exposição era feita durante o dia e os alunos circulavam nos estandes para entender as obras trabalhadas por cada turma.
- ✓ Ao fim da desta primeira etapa, a turma era dividida em pequenos grupos para a transformação do texto narrativo em texto dramático e a posterior apresentação teatral, que acontecia ao fim do segundo bimestre. Os grupos eram os seguintes:
 - Direção (2 alunos)
 - Roteiro (4 alunos)
 - Cenário (6 alunos)
 - Figurino (6 alunos)
 - Iluminação/sonoplastia (3 alunos)
 - Divulgação (5 alunos)
 - Coreografia (6 alunos)
 - Elenco (a quantidade necessária de acordo com a peça)

Na verdade, para conseguirmos essa divisão da turma, eu, geralmente, reservava uma aula dupla para primeiramente apresentar o projeto, relatando experiências dos anos anteriores. Essa primeira abordagem era uma tentativa de seduzir, de conseguir colocar nas ‘cabecinhas deles’ os objetivos do projeto, de criar empatia. No segundo momento dessa aula, fazíamos a divisão em grupos. E, em cada turma, havia uma inclinação para um determinado grupo. Por exemplo, às vezes, a maior parte dos alunos da turma queria participar do elenco, naturalmente isso não seria possível, pois havia muitas outras funções a serem cumpridas. Então eu tentava

demonstrar as vantagens de ser de um outro grupo e sempre deixava o grupo mais desejado pela turma por último. Num trabalho de muita paciência, as equipes eram aos poucos formadas e no fim dessa atividade estavam todos encaixados em um grupo, com o qual se identificavam. Em cada ano, geralmente eu tinha sete turmas e isso era feito todas delas. Os professores de Língua Portuguesa das outras turmas também realizavam essa divisão dos grupos, geralmente na mesma semana, assim, a escola toda tinha uma orientação do projeto num mesmo espaço de tempo.

Ao dividirmos a turma em grupos, tínhamos a intenção de que cada equipe atuasse no sentido de alcançar um resultado para a turma. Nem sempre esses grupos ficavam exatamente com esse número de participantes, haja vista a heterogeneidade das turmas. Todo o processo de organização era montado para que a apresentação representasse um momento totalizador do trabalho feito pela turma. Apesar de ocorrer colaboração entre as equipes, o que não poderia acontecer era um aluno participar formalmente de dois grupos. Essa orientação foi necessária, visto que os estudantes poderiam ficar confusos em relação ao que deveriam fazer, ou seja, eles deviam ter aquele objeto de trabalho, se sobrasse tempo ou mesmo nos ensaios podia haver a interação entre as áreas, o que é um aspecto positivo na produção do trabalho em grupo.

Os professores participantes do projeto se revezavam no sentido de proporcionar ensaios no auditório. Embora houvesse, por parte dos docentes, uma intenção de colaborar com os alunos, isso era feito de maneira intuitiva, com as concepções de teatro que cada um de nós tinha. Somente os professores de Arte que teriam mais condições, e só os de Cênicas, de acompanhar a turma e, efetivamente, orientar. Havia, também, cronogramas de ensaios para que nenhuma turma fosse prejudicada ou que fosse privilegiada em detrimento das demais.

Nos primeiros anos do projeto, a divulgação era livre, não tínhamos parâmetros determinados de criação de folder, cartazes, faixas ou qualquer coisa que eles fizessem para divulgar a apresentação. Percebemos depois que isso era um erro, que viríamos a corrigir a partir de 2006, dado que algumas turmas tinham mais poder econômico ou mesmo mais apoio e até patrocínio, de forma que faziam divulgações caríssimas, enquanto outras turmas não tinham essa possibilidade. Não se pode afirmar que a falta de recursos econômicos implicaria pouca criatividade, mas pensamos em tornar o processo mais isonômico, por isso passamos a determinar uma divulgação padronizada e que poderia alcançar a todas as turmas.

Também nas apresentações notávamos discrepâncias relativas ao poder econômico, enquanto algumas turmas podiam alugar figurinos e usar cenários totalmente criados e elaborados para a ocasião, outras não conseguiam esse mesmo êxito. Podemos mencionar a apresentação do 3º C de 2005. O livro era *Os sertões* de Euclides da Cunha e o pai de uma das

alunas construiu um cenário todo em madeira, verdadeiramente lindíssimo, mas que destoava dos cenários das demais turmas. Nesse caso, procuramos, nos anos seguintes, corrigir essas desigualdades.

É evidente que essas constatações não ocorreram repentinamente, foi todo um processo de criação de uma convicção sobre uma nova forma de pensar. É inegável que a beleza de um espetáculo com mais recursos agrada a todos, mas não podíamos nos distanciar da realidade de nossos alunos, muitos com sérios problemas financeiros. Isso certamente teria sido um ponto negativo que poderia levar ao desgaste do projeto. Um ponto importantíssimo é a criatividade e a necessidade da consciência de se reutilizar materiais, de planejar em equipe, de fazer a turma trabalhar com o material disponível, de usar a própria mão de obra.

Esse projeto interdisciplinar é um processo de trabalho coletivo, exige muita dedicação, muitas horas fora do horário de aula, mas, ao final de cada apresentação, acreditávamos estar na direção certa. É evidente que nem sempre conseguimos atingir todos os alunos. No processo do trabalho, encarávamos muitos conflitos, muitos problemas que tentávamos resolver diariamente.

2.5.1 Os anos de 2006 e 2007

Lá estava eu, na missão de interpretar um personagem famoso para a literatura, chamado "MACUNAÍMA", mas totalmente desconhecido por mim. O 'Literatura em Cena' deu a oportunidade de fazer alunos do 3º ano do ensino médio se conectarem um pouco mais com a cultura brasileira. Talvez na época nem tivéssemos a noção do tanto que isso seria enriquecedor para todos nós. Mario de Andrade (autor de Macunaíma), um estranho até então, se tornou o motivo de estudantes se unirem para ler a obra, discutir e criar uma peça teatral com o tema. Pergunte qual a nota final que aqueles alunos tiraram com o projeto, e provavelmente eles não se lembrarão. **Mas pergunte se eles se lembram da história, do momento, da união que aquele trabalho trouxe**, e certamente contarão com detalhes cada passo até a apresentação. Arrisco dizer até que foi o momento mais esperado e marcante do meu ensino médio no CEMTN. Hoje, sendo um profissional de Psicologia, tendo como abordagem o psicodrama (que nasceu através do teatro), e como pseudo escritor sobre a beleza da vida, concluo que não é por acaso que eu sou um amante do comportamento humano, do teatro e da escrita. Fui influenciado, e, sem dúvida, esse incentivo teve como participação o 'Literatura em Cena'. (Grifo nosso)

Sabino Cordeiro Dourado Junior, 28 anos, psicólogo, concluinte em 2007³

Esse projeto proporciona diversos saberes, e entre eles, o mais desafiador, é, sem dúvida, o trabalho em grupo, que é uma prática social exigida nesse formato e que fez diferença para

³ Depoimento solicitado por meio da rede social *Messenger* do *Facebook* no dia 1º/8/2017 e que foi posteriormente enviado para meu e-mail pessoal. Na comunicação apenas pedi que o(a) ex-aluno(a) citasse o ano, a obra e quais foram as contribuições (tanto positivas quanto negativas) que ele(a) teve em relação ao projeto.

muitos alunos, porque aprenderam a se comunicar uns com os outros e isso influenciou na vida adulta, como podemos perceber no depoimento de Sabino Junior.

Ao proporcionarmos outras maneiras de evidenciar a voz aos educandos, usa-se a concepção de linguagem bakhtiniana, em que há uma construção de uma relação dialógica, porque os sujeitos envolvidos (professor/educandos) são seres ideológicos e sociais e estão inseridos num processo de construção coletiva. No trecho grifado, o ex-aluno exalta o trabalho coletivo e relata que a união trouxe outros ganhos para o grupo. Essa é a magia do teatro, do trabalho em grupo, da escuta das diversas vozes, do envolvimento em diversos níveis.

O fato de que a nota passou a ser um fator secundário para os estudantes é um elemento que ressalta nesse depoimento de Sabino, pois comprova que nem sempre as ações dentro da escola representam apenas conquista de notas para avançar de série, podem significar mais dentro de uma escala de valores intangíveis, entretanto essenciais na formação de um educando.

Outro aspecto relevante se dá no tocante a como esse trabalho proporcionou ferramentas para a profissão de Sabino. Hoje ele é psicólogo e usa o psicodrama como abordagem terapêutica, além de escrever textos sobre “a beleza da vida”, como ele mesmo nos diz. Pelo que observamos essas vivências do projeto *Literatura em Cena* favoreceram uma emancipação crítica e intelectual do ex-aluno Sabino Júnior.

2.5.2 Modificações

O projeto sofreu algumas modificações nos anos de 2006 e 2007. Os professores de exatas não se sentiam devidamente contemplados e resolveram abandonar a proposta. Isso deveu-se à mudança constante de professores, o que ocorre com muita frequência na escola pública. Embora alguns professores remanescentes ainda estivessem determinados a participar, ficava muito difícil sustentar esse posicionamento apenas com parte das turmas. Admitindo que podemos assumir a mesma posição de Morin, quando afirma:

O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento.

A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais

multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. (MORIN, 2000, p. 36-37)

A inadequação apontada por Morin entre os saberes desunidos, divididos, compartimentado e as realidades ou os problemas torna invisíveis o Contexto, o Global, o Multidimensional e o Complexo, enquanto esses aspectos devem estar evidentes a fim de tornar o conhecimento pertinente. Logo, era necessário entender que o processo pedagógico não podia prescindir do trabalho coletivo. A cooperação entre professores, por meio do diálogo e do planejamento, possibilita uma compreensão maior para os educandos, e também diminui o caráter fragmentário que nos é imposto pela grade curricular com a divisão em disciplinas, por isso Edgar Morin afirma que *é preciso educar os educadores*. É primordial entender a nova configuração da educação.

Reformulamos no sentido de abolir a exposição cultural citada anteriormente, em que a turma apresentava o nexos da obra com cada componente disciplinar. Mesmo assim, o projeto avançou em vários sentidos. Articulamos novas linguagens, e isso proporcionou ganhos notáveis.

2.5.3 Novas linguagens na divulgação do projeto

Uma das etapas de elaboração deste trabalho era a divulgação. A partir de 2007, houve a criação de novas atividades para divulgar a peça: a instalação e a performance foram inseridas nesse processo de divulgação para aumentar o alcance da disciplina de Arte no projeto. Orientados pelos professores de Arte, as turmas tinham uma data determinada para montar a instalação, que teria de representar a peça. Os materiais utilizados deveriam ser recicláveis e também havia a determinação do local, onde poderiam montá-la. Esse novo tipo de linguagem agregou valores culturais e artísticos ao projeto. A apresentação de performance ocorria em dia e horário também previamente combinados, em uma única vez.

2.5.4 Performance

As performances demonstravam a capacidade, a criatividade e o talento de nossos educandos. Eram feitas de diversas maneiras, mas geralmente eram feitas no pátio da escola e tinham como objetivo exclusivo divulgar o livro e a peça respectiva. A mobilização causada por essas performances criava expectativa em torno da apresentação do teatro e também motivava muitos alunos a conhecerem a obra literária.

Em relação ao nosso projeto, uma primeira reflexão recai sobre a ideia geral que tínhamos de performance quando a implementamos. Na dimensão dada pela equipe, que coordenava o *Literatura em Cena*, as performances eram orientadas no sentido de que os alunos deviam usar o corpo e a voz, além do gestual representado pela mímica e pela pantomima, que demonstrassem o contexto da obra literária. Dessa forma, eles procuravam utilizar recursos musicais, pintura de rosto ou do corpo. As performances poderiam ter características do tempo em que a obra foi escrita ou poderiam ser contemporâneas, mas não havia roteiro e nem determinação de como a turma poderia criá-las, eles podiam usar a criatividade, o que existia era uma data, um horário e um tempo de 5 minutos, no máximo, para cada turma. Nesse processo de criação, não havia intervenção dos professores, de forma que as performances eram inéditas para nós.

A performance está situada em diversos campos do saber, sua representação é um hibridismo de várias linguagens artísticas, e entre elas temos as artes plásticas, o teatro, a dança, o ritual, entre muitas outras que podem surgir.

Performance é uma palavra da língua inglesa que não encontra correspondente em espanhol ou português, tendo sido incorporada na literatura acadêmica, ou mesmo em situações cotidianas, sem tradução (TAYLOR, 2011). A noção de performance como linguagem, a Arte da Performance, reconhecida como expressão artística independente a partir da década de 1970, constituiu-se como um espaço para experimentações, quebra de paradigmas e busca de novas formas de pensar e fazer arte, apoiado na concepção de que os processos são tão importantes quanto os produtos deles resultantes. (ICLE e BONATTO, 2017, p. 8)

A título de exemplificação, descrevo a performance de uma turma do 3º ano, que tinha como leitura a obra *Incidente em Antares*, de Érico Veríssimo. A obra é dividida em duas partes. Na primeira, narra-se a história da cidade de Antares, em que havia uma disputa entre duas famílias poderosas, os Vacariano e os Campolargo. Na segunda parte, temos o realismo fantástico, pois há mortos que não foram sepultados em função de uma greve de coveiros, indignados os mortos levantam dos caixões e passam a andar pela cidade contando todos os males que assolam aquela sociedade.

Para apresentar a performance, a turma desenhou um grande tabuleiro de jogo de damas no meio do pátio da escola. No dia e horário determinados, eles posicionaram doze pessoas vestidas de branco de um lado do tabuleiro e, do outro, havia mais doze pessoas vestidas de preto. No meio do tabuleiro, havia uma pessoa com uma túnica preta e com capuz, ela também tinha uma máscara toda branca e em sua mão, uma foice. Quando estavam todos posicionados, começou a tocar um funk chamado *Morto muito louco*. Com a música tocando, as peças do

tabuleiro, representadas pelas pessoas de branco e de preto, além da pessoa ao meio, apresentaram uma coreografia que sugeria essa guerra iminente no livro entre vivos e mortos. Nenhum texto foi representado, apenas usaram a dança, a música, as cores das roupas (branco e preto), o tabuleiro e a foice. Foram cerca de três a quatro minutos, mas que atiçaram a curiosidade dos alunos.

Uma outra performance foi a de uma turma do 2º ano que iria representar *O cortiço* de Aluísio Azevedo. Durante o intervalo, foram surgindo no pátio muitos varais, como se fosse uma movimentação natural de se ver, e do nada apareceram lavadeiras com suas bacias e começaram a pendurar as roupas nos varais e além de que havia todo o alvoroço característico desse momento de trabalho. Nesta performance houve uma aproximação maior do teatro, em razão do tumulto provocado pelas lavadeiras, porém não houve uma intenção de representar um fato que realmente aconteceu no livro. Parecia-nos que eles pretendiam mostrar o ambiente de um cortiço. Havia uma música de fundo, *Ensaboa* interpretada por Marisa Monte. Na hora da confusão, chega João Romão, dono do cortiço, e, de maneira ríspida e autoritária, ordena que todas voltem ao trabalho. Nesse momento, todos se dispersam, os varais são retirados e João Romão ainda provoca o público dizendo: “Vão trabalhar”.

Houve uma performance que representava a junção de duas obras literárias: *O feijão e o sonho*, de Orígenes Lessa e *Éramos seis*, de Maria José Dupré. Nesta fase do projeto, a turma tinha de ler as duas obras e depois eles tinham um eixo temático a seguir que era, nesse caso, ‘relações familiares’, assim, deveriam elaborar um roteiro dramático envolvendo os dois romances. Diante disso, a turma, que era do 2º ano, criou a performance de uma maneira bastante singela, todavia alcançou o resultado pretendido. Como o tema era relações familiares, eles vestiram 11 pessoas com camisetas de cores idênticas, porém em cada uma delas estava inscrito uma letra que formava a seguinte expressão: ‘SILVA&SILVA’. De braços dados, eles caminharam pela escola, durante o intervalo, não falaram nada, e havia uma outra pessoa atrás deles com um cartaz divulgando maiores detalhes sobre a apresentação, tais como data, horário, obras abordadas. Ficou mais evidente que se tratava de uma história da ‘família brasileira’, haja vista a escolha desse sobrenome pátrio tão próprio do Brasil.

Nessas performances podemos nos aproximar da obra de Paul Zumthor (2007) em que ele se esforça para entender o papel do corpo na leitura e na percepção do literário. O corpo reage ao texto literário, ele se materializa naquilo que é próprio, que é a realidade vivida e na determinação da relação do autor com o mundo. Ele nos diz:

Estou particularmente convencido de que a ideia de performance deveria ser amplamente estendida; ela deveria englobar o conjunto de fatos que compreende, hoje em dia, a palavra recepção, mas relaciono-a ao momento decisivo em que todos os elementos cristalizam em uma e para uma percepção sensorial – um engajamento do corpo. Ademais, parece-me que em uma tal direção compromete-se a crítica, há bem pouco e muito confusamente. O termo e a ideia de performance tendem (em todo caso, no uso anglo-saxão) a cobrir toda uma espécie de teatralidade: aí está um sinal. Toda "literatura" não é fundamentalmente teatro? (ZUMTHOR, 2007, p. 18)

Zumthor revela-se inexoravelmente a favor de uma performance em todo o texto literário, desde sua leitura (mesmo que mínima), a recepção, até a representação em um espetáculo em que o corpo está implicado na implicação de outros corpos, afinal não *seria a literatura fundamentalmente teatro?*

O texto *Para apresentar a performance à educação* (2010) é uma entrevista realizada pela revista *Educação e Sociedade* com o diretor norte-americano Richard Schechner, em que ele aborda os aspectos diacrônicos dos estudos da performance e as influências que sofreram, mencionando os vários teóricos que se ocupam deles. Schechner, teórico e praticante do teatro, foi responsável pelo fato de estender ideia de performance para outros campos da cultura, além do estético-artístico. Em relação à performance e à educação, ele nos diz que:

Bertold Brecht escreveu algumas peças que ele chamou de peças didáticas, *lerhstucke*, peças que falam diretamente às pessoas sobre as escolhas das situações políticas e sociais. Parte do meu trabalho, como também do trabalho de alguns colegas dos *Estudos da Performance*, segue (em maior ou menor grau) os passos de Brecht, tomando a abordagem performativa do mundo, compreendendo-o como um lugar em que reúnem-se ideias e ações. Essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a Educação. Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo *mentecorpoemoção* – tomá-los como uma unidade. Os *Estudos da Performance* são conscientes dessa dialética entre a ação e a reflexão. (SCHECHNER, ICLE e PEREIRA, 2010, p. 27)

Schechner cita uma característica de Brecht que é o processo de criação coletiva, característica primordial do projeto *Literatura em Cena*. Toda a elaboração do projeto é feita primeiramente de maneira individual pela leitura da obra, mas as demais etapas são fruto da reunião de grupos em prol da apresentação da peça.

A performance pode renovar o ambiente escolar. No entanto, no caso da educação, há duas dificuldades, a primeira em entendermos a performance além da arte, no sentido de que ela não é apenas uma simples “encenação teatral” e uma segunda acerca da reflexão sobre a performatividade, porque não é a performance em si que vai transformar uma escola, e, sim, a capacidade performativa que pode provocar uma mudança efetiva na escola. O trabalho da performance na educação é uma possibilidade, em que se usa o corpo, a voz, a escuta, a

interação, e é uma proposta de mudança em relação ao pressuposto de uma educação bancária ou linear tão combatida pelo educador Paulo Freire⁴, entre outros.

2.5.5 Ainda sobre outras formas de divulgação

Adotamos parâmetros para elaboração da divulgação escrita. A turma criaria apenas três cartazes, em papel panamá, totalmente desenhado e pintado por eles, não poderia haver nenhum uso de recursos digitais. A equipe da divulgação deveria confeccionar *folders* para os espectadores (cerca de 120) e deveriam ser feitos em preto e branco. As turmas que ainda tivessem dificuldade financeira para copiar os *folders* tinham o apoio da escola que rodaria esse material na mecanografia.

2.5.6 Outros aspectos pertinentes

Havia também preocupação com o cenário e o figurino, que, a partir desse ano, deveriam ser confeccionados por eles mesmos e, no caso do figurino, eles não podiam alugar roupas, deveriam usar as que eles já tinham e utilizariam a criatividade ao máximo para evitar gastos desnecessários.

O ano de 2007 trouxe mais uma novidade. Escolhemos as três melhores apresentações do matutino e, nos dias 07 a 09/08/2007 aconteceu a reapresentação dessas peças no Teatro da Praça, em Taguatinga. Um espaço de prestígio, maior que o nosso auditório. Isso ocorreu à noite, o que proporcionou a ida de muitos familiares.

As turmas escolhidas tinham a certeza de um trabalho bem feito e o reconhecimento de que o trabalho coletivo tinha realmente valido a pena. Foram representadas as peças relativas às obras: *Capitães da areia* (Jorge Amado), *A hora da estrela* (Clarice Lispector) e *Incidentes em Antares* (Érico Veríssimo). O auditório da praça esteve lotado nesses dias, inclusive com a presença de vários alunos de diversas turmas que não tiveram a possibilidade de assisti-los na escola.

Apesar de ter sido muito importante essa reapresentação, nos anos seguintes não seguimos com essa atividade, principalmente, por causa da burocracia, em relação às datas disponíveis, e que, muitas vezes, não coincidiam com as possibilidades dos alunos.

⁴ O educador Paulo Freire critica, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, que “o ensino ‘bancário’ deforma a necessária criatividade do educando e do educador. O educando a ele sujeito pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do ‘bancarismo’.”

O trabalho coletivo pode proporcionar uma experiência educativa dialógica, democrática, histórica, o que vai facilitar a constituição do pensamento crítico do educando. O aproveitamento observado no trabalho coletivo influenciou positivamente muitos desses alunos.

Para encerrar essas observações sobre os anos de 2006 e 2007, apresento o depoimento do ex-aluno Jarson Marcel, que afirmou ser o projeto um ‘divisor de águas’ em sua vida. Representou para ele uma redescoberta de si mesmo, como podemos comprovar abaixo:

Foram dois livros: O Alienista no 2º ano e Incidente em Antares no 3º ano. O projeto foi um divisor de águas, não imaginava o poder do teatro e da literatura, não imaginava que eu pudesse fazer teatro, não imaginava que na minha forte timidez de paixões platônicas eu pudesse me apresentar para uma plateia.

Na experiência individual me redescobri, dei um salto em vários aspectos como **relacionar com as pessoas**, o “Literatura em Cena” me encorajou no **engajamento** de outros projetos da escola e até mesmo fazer os meus, **fui representante de sala** depois disso, **fiz um mural na escola** chamado “Espaço Alternativo”, me apresentei novamente com o teatro na escola, vivi momentos de pura diversão e criatividade.

Na experiência coletiva, aprimorei habilidades como **liderar**, me **comunicar**, **organizar**, aprofundei amizades, vivi com mais intensidade o meu último ano no ensino médio.

Com certeza foi o projeto mais marcante da minha vida, pensei até em fazer Artes Cênicas, talvez um dia (risos), mas o projeto foi primordial para a minha desenvoltura na profissão que eu exerço hoje: professor.

Jarson Marcel da Silva Pernambuco, 26 anos, professor de Geografia.⁵

No depoimento, Jarson faz questão de destacar a sua experiência individual e os resultados que o projeto proporcionou em sua vida: a redescoberta de si mesmo, o engajamento, por meio de outras atividades na escola, pois ele teve a oportunidade de ser representante de sala, além de que pôde confeccionar de mural na escola, demonstrando características de autonomia e de cidadania.

Na experiência coletiva, ele descobriu a capacidade de liderar, de organizar e de se comunicar, o que tornou o seu ensino médio bem mais intenso e produtivo. Essas reflexões feitas em seu depoimento são permeadas pelo aspecto lúdico, mesmo que trabalhoso, que o projeto oportunizou, segundo a visão dele. Todo o protagonismo vivenciado por Jarson teve um aspecto positivo no sentido de ajudá-lo na atual profissão: professor. Ele é da área de geografia e faz muitos projetos com seus alunos, incentivando-os a se emanciparem criticamente também.

⁵ Depoimento solicitado por meio da rede social *Messenger* do *Facebook* no dia 1º/8/2017 e que foi posteriormente enviado para meu e-mail pessoal. Na comunicação apenas pedi que o(a) ex-aluno(a) citasse o ano, a obra e quais foram as contribuições (tanto positivas quanto negativas) que ele(a) teve em relação ao projeto.

2.5.7 Uma mudança significativa em 2008

“O Projeto Literatura em cena marcou a minha passagem por todo o ensino médio. Minhas lembranças mais vivas dessa fase de meus estudos estão conectadas aos ensaios e à adrenalina dessas apresentações. Nos três anos que estudei no CEMTN, pude participar de duas peças e um filme feitos em prol deste projeto, seja como ator, seja como roteirista, seja como ator-roteirista, como foi o caso de minha participação na peça "Epifania", uma mistura de "Metamorfose" de Kafka e "Paixão segundo GH", de Clarice Lispector.

Algumas coisas dessa última experiência de Literatura em Cena foram bem marcantes: primeiro, o fato do trabalho ter me levado a ler, pela primeira vez, um livro de Franz Kafka, autor esse que eu sequer conhecia; segundo, **a maneira como a nossa turma se uniu para conseguir realizar todas as demandas de uma peça, e como os talentos de cada um puderam ser aproveitados na peça** (desde os mais gaiatos que viraram dançarinos, até os mais tímidos, trabalhando apenas nos bastidores); por fim, a percepção de como nós éramos capazes de fazer **algo bonito, que tocasse o coração das pessoas**, mesmo que fosse "apenas" um trabalho que valia muitos pontos. Recordo-me até hoje das lágrimas de vários de nossos professores ao fim de nossa peça. **Parecia que éramos artistas de verdade!** E não é que alguns de nós se tornaram artistas mesmo depois do Literatura em Cena? Eles se descobriram como atores, dançarinos, roteiristas... estudaram Cinema, Letras, Artes Cênicas, Ballet... tenho certeza que parte do incentivo veio desses três anos de projeto”. (Grifos nosso)

Jônathas Camacho, 25 anos, bibliotecário⁶

A fala de Jônathas demonstra que a concepção de teatro que ele possuía era de uma apresentação como “algo bonito que tocasse o coração”, mas o resultado alcançado revela uma transformação da própria turma, em virtude da união proporcionada pelo trabalho coletivo. O teatro como trabalho coletivo pode revelar talentos, como disse Jônathas, e também pôde proporcionar a união de pessoas em torno de um objetivo e, mesmo que representasse notas em diversas disciplinas, muitos puderam se descobrir como artistas, outros puderam romper com a timidez, e também há os que se dedicaram às Artes Cênicas.

O que ressalta desse depoimento é eles terem se percebido ‘capazes’ e sujeitos de um processo de ensino e aprendizagem, o que pode nos mostrar um caminho que leva à emancipação intelectual do educando. Acompanhei essa turma do Jônathas, durante os três anos do ensino médio, e eles souberam aproveitar bem esse trabalho para aprofundar os conhecimentos prévios de cada um. Haja vista o protagonismo de vários alunos após o ensino médio, ao tornarem-se artistas. Essa apropriação dita por Jônathas: *Parecia que éramos artistas de verdade!*, parece-me muito adequada à forma como ele e a turma se percebem nesse processo. Eram artistas mesmo e nos encantaram muito.

⁶ Depoimento solicitado por meio da rede social *Messenger* do *Facebook* no dia 1º/8/2017 e que foi posteriormente enviado para meu e-mail pessoal. Na comunicação apenas pedi que o(a) ex-aluno(a) citasse o ano, a obra e quais foram as contribuições (tanto positivas quanto negativas) que ele(a) teve em relação ao projeto.

2.5.8 Duas obras e um tema

No ano de 2008, o *Literatura em Cena* estava consolidado como projeto interdisciplinar e tinha uma relevância enorme para os alunos. Entretanto notou-se um *modus operandi* de fazeres, ou seja, parece que havia uma fórmula que determinadas turmas seguiam. Pensei numa forma de inovar o processo de elaboração do trabalho e sugeri que podíamos escolher dois livros com temáticas semelhantes, poderia haver até a inserção de obras da literatura universal e a turma leria os dois livros e posteriormente criaria um texto dramático envolvendo as personagens principais e suas tramas, mas que fosse unificado numa história só.

A princípio, os professores ficaram com receio, mas depois de muito debate vimos que era possível. Era uma mudança mais radical e trouxe insegurança para alguns professores, que não conheciam todas as obras, mas a equipe de Português elaborou resumos, fez reuniões a fim de criar instrumentos que possibilitassem o êxito e muitos acreditaram e nos acompanharam.

A proposta deste ano era escolher crônicas para o 1º ano, contos para o 2º ano e romances para o 3º ano. Essa divisão nos pareceu mais coerente com o nível de aprendizagem de cada série, além disso, ficaria mais didático no sentido de acompanhar o desenvolvimento do trabalho. E também havia uma discussão sobre os projetos desenvolvidos na escola, que aconteciam nas três séries e isso estava sobrecarregando os alunos. Ficaria, de certa forma, mais tranquilo para realizar a atividade se fizéssemos essa distribuição. Só para elucidar melhor essa questão, todas as turmas participavam da Feira de Ciências no 3º bimestre e do projeto Aluno-Cidadão no 4º bimestre. Apresento, em anexo, as orientações entregues para as turmas em 2008 (Anexo A).

Observo agora, com maior senso crítico, como a orientação de 2008 deixava lacunas enormes. É evidente que cada professor sanava as dúvidas em sala de aula. Um exemplo de lacuna é que não são citadas as obras do 1º e 2º anos. Por exemplo, poderíamos já ter delimitado essa orientação por séries. Na verdade, o que ocorria era a centralização em algumas pessoas que coordenavam o projeto. Aqui a preocupação deveria ser o comprometimento dos professores participantes, pois para a educação isso é primordial.

Não ficou claro também que a partir desse ano entrariam nas análises as disciplinas de Sociologia e Filosofia, apesar de citarmos as expressões contexto filosófico e sociológico. Nos anos seguintes, nós nos preocupamos em deixar as orientações mais claras a fim de tornar o processo mais transparente. Não houve preocupação em elucidar também o processo de avaliação, não havia critérios claros para a turma, era muito genérico, e isso trazia muitas dúvidas aos alunos.

Os círculos de debates propostos como 1ª etapa do projeto nos segundos e terceiros anos foram responsáveis por alicerçar o trabalho interdisciplinar. No debate muitos alunos compreendiam aspectos não observados numa primeira leitura. Em muitos debates, surgiram os nomes das peças, a compreensão do tema que unia as histórias dos livros e como o autor queria dizer muito mais do que estava escrito. As obras assumiam uma nova dimensão de entendimento. Ao analisarmos os contextos artístico, histórico, sociológico, filosófico, e ainda as características da linguagem utilizada, do autor e de seu estilo, construímos um novo olhar sobre aquelas obras. Eles amadureciam os textos no debate, e se algum deles ainda não tivesse feito a leitura, acabavam lendo.

Esse foi um ano de muitas peças que representaram bem a nossa proposta. Havia uma efervescência de ideias e as turmas realmente fizeram um excelente trabalho. Eu estava com sete terceiros anos e a outra professora de português com mais três turmas e não tivemos uma apresentação abaixo da média, o nível das apresentações, e de todo o processo, até chegar o dia final, foi altíssimo neste ano.

Abaixo apresento, a título de exemplificação, a primeira cena do roteiro adaptado da turma que encenou o tema ‘cultura brasileira’, baseado nas obras Macunaíma (Mário de Andrade) e Triste fim de Policarpo Quaresma (Lima Barreto):

(Policarpo vivo sai da salinha do fundo do auditório, vestido numa camisa de força e debatendo-se, com dois enfermeiros carregando-o pelos braços. No palco, cenário da sala da casa de Policarpo. Cortinas fechadas)

POLICARPO: Eu não sou louco! Eu não sou louco!

ENFERMEIRO I: Cale-se!

ENFERMEIRO II: Vamos logo! Ande!

POLICARPO: Não!

(Entram no palco)

POLICARPO MORTO *(levanta-se da plateia)*: Todos me consideravam louco. Mas isso não era verdade.

NARRADOR II *(levanta-se também da plateia)*: Ah, não? E você estava sendo levado para o hospício por quê? Era por diversão?

(encontram-se no corredor e caminham os dois em direção ao palco)

POLICARPO MORTO: Não, não *(passa o braço em torno dos ombros do narrador)*. Venha aqui que eu vou te contar uma história.

(Entram os dois no palco e saem pela lateral. Abrem as cortinas)

POLICARPO: Policarpo Quaresma, cidadão brasileiro, funcionário público, certo de que a língua portuguesa é emprestada ao Brasil; certo também de que, por esse fato, o falar e o escrever em geral, sobretudo no campo das letras, se veem na humilhante contingência de sofrer continuamente censuras ásperas dos proprietários da língua, usando o direito que lhe confere a Constituição, vem pedir que o Congresso Nacional decrete o tupi-guarani como língua oficial e nacional do povo brasileiro.

(Olga e seu compadre batem à porta. Policarpo abre a porta e os cumprimenta chorando e gritando. Os visitantes ficam visivelmente sem graça)

OLGA: O que foi, padrinho? O que está havendo?

POLICARPO: É assim que os brasileiros deveriam se cumprimentar! Como os índios faziam!

OLGA *(não muito convencida)*: Ah, sim, padrinho, mas isso é tristíssimo.

POLICARPO: E que bons ventos a trazem aqui, minha querida?
 OLGA: Oh, não, nada. Só vim ver como o senhor está. Já vou indo.
 POLICARPO: Mas ainda é cedo!
 OLGA: Ainda temos muitas coisas para resolver, não é? *(lança um olhar cúmplice ao companheiro)*
 COMPADRE: Oh, sim, é verdade! Até logo, major Quaresma! *(aperta a mão de Policarpo)*
 OLGA: Até, padrinho.
 POLICARPO: Se é assim... até logo! *(beija a testa da afilhada e vai se sentar à mesa)*
(Olga e o compadre se afastam de Policarpo e já na saída, cochicham)
 OLGA: Acho que o padrinho está mesmo ficando louco!
 COMPADRE: É verdade. Olhe só como ele nos recebeu! Tsc, tsc.
(Olga e o compadre saem do palco. Luz na parte traseira do auditório)
(Curupira está cortando alguma coisa com uma faca e Macunaíma se aproxima)
 MACUNAÍMA: Meu avô, me dá caça pra mim comer?
 CURUPIRA: Sim *(Curupira corta um pedaço de carne da perna e dá para Macunaíma comer)* O que você está fazendo na capoeira, rapaz?
 MACUNAÍMA: Passeando. Mais já vô. Me insina o caminho de volta?
 CURUPIRA: Tu vai por aqui, menino-homi, vai por aqui, passa pela frente daquele pau, quebra a mão esquerda, vira e volta por debaixo dos meus uaiariquinizês. *(Roteiro completo no anexo B)*

No início da peça, há uma atividade para entrelaçar as duas histórias que ocorrem em dois planos de ação: o Policarpo morto conversando com um suposto narrador e em seguida retorna-se ao passado, que ocorre no palco. Depois do fundo do auditório surge Macunaíma e Curupira e, ao longo da peça, o encontro de Policarpo e Macunaíma terá o propósito de Policarpo ajudá-lo a encontrar a muiraquitã perdida, e assim eles vão tecendo as duas histórias de maneira criativa e inovadora o que fez com que os espectadores pensassem em conhecer melhor essas obras. O roteiro completo está disponível em anexo (Anexo B).

Nem sempre parece exequível unir uma ideia, absolutamente teórica, a uma prática. Mas no caso de unir duas obras com temas semelhantes e propor um roteiro dramático, que envolvesse as duas narrativas, foi uma proposta acertada, pois os educandos sentiam-se tolhidos pelo fato de ter que representar uma história com a qual eles não concordavam e com a junção de uma outra narrativa havia a possibilidade da criação de cenas, plausíveis é claro, mas nas quais eles poderiam exercer a criatividade e/ou a criticidade. Os educandos tiveram a chance de ler duas obras distintas, às vezes, até em relação ao período em que foram escritas, e também de autores com características díspares, e, mesmo assim, percebemos uma experiência em que houve uma apropriação maior das obras lidas.

A novidade deste ano foi a criação de duas apresentações, assim poderíamos ter seis turmas assistindo às peças, pois como dissemos o auditório só comportava 120 pessoas. Com as duas apresentações, era possível alocar três turmas na primeira apresentação e mais três turmas na segunda. Um dos efeitos positivos dessa organização era que na primeira

apresentação a turma estava nervosa, mas na segunda eles realmente estavam tranquilos e conseguiam representar com mais naturalidade e propriedade.

2.5.9 O projeto em 2009 e 2010

O projeto continuou a acontecer no mesmo padrão apresentado em 2008, porém reestruturamos a orientação, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, que passou a prever a realização do *Literatura em Cena*, como projeto da escola, porém alguns parâmetros modificados nesta composição. A partir daí, apenas os segundos e os terceiros anos participam do projeto. E foram inseridas mudanças como a confecção de jornal e o cartaz que passa a ser apenas um, não mais três como no ano anterior.

O *Literatura em Cena* de 2010 foi referência em tese de doutorado de Caroline Rodrigues Cardoso-UnB com o título de *Letramentos Escolares no Ensino Médio*. A doutoranda analisa três apresentações e seus respectivos *folders* além de apresentar alguns depoimentos de alunos sobre esse trabalho. *Aroma de sangue: amor e psique* foi o título escolhido para representar dois livros: *O seminarista* do brasileiro Rubem Fonseca e *O perfume* do alemão Patrick Süskind, apresentação do 3º A. Com o título *Caminhos do sertão*, o 3º D apresentou os livros *O quinze* de Rachel de Queiróz e *Vidas Secas* de Graciliano Ramos. Já o 3º C apresentou *Ni anges, ni démons* (Nem anjos, nem demônios), baseado em *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles e *O apanhador no campo de centeio*, do norte-americano Jerome David Salinger.

Muito embora seu trabalho se restrinja ao aspecto da análise de como se dá o letramento escolar com o projeto, a pesquisadora, ao entrevistar alguns alunos após as apresentações, percebe como o projeto torna-se vultoso e que já havia uma preocupação com o fim do *Literatura em Cena*. Foram poucos os alunos que deram opiniões, mas, como havia a intenção de acabar com o projeto, eles se posicionaram em relação a essa questão. Um dos entrevistados acredita que o projeto deveria continuar, porém de maneira voluntária, sem valer nota, e dessa percepção nota-se que muitos alunos topariam fazer o projeto mesmo sem a tão sonhada nota. Outros cinco entrevistados se posicionaram contra o fim do projeto face aos ganhos proporcionados por ele.

Embora não estivesse contemplado no projeto, o primeiro ano também participou do *Literatura em Cena*, porém só nas turmas em que eu lecionava, porque nestes dois anos (2009 e 2010) a minha regência foi à tarde. Acabou sendo uma decisão pedagógica particular o fato de continuar o projeto sozinha na área de Língua Portuguesa, e também percebi que essa minha

decisão afetou as outras turmas do primeiro ano, pois elas se sentiram excluídas de um projeto, do qual elas já ouviam falar desde o ensino fundamental, no entanto não consegui convencer os demais professores de Português a participarem, mas também não pude abandonar minhas convicções pedagógicas relativas a esse projeto.

2.5.10 Término do *Literatura em Cena* e continuidade com outro nome após o ano de 2011

Voltamos a trabalhar em 2011, depois das férias, em meio a uma turbulência enorme em relação ao *Literatura em Cena*, durante a semana pedagógica. A direção alegava ter feito uma pesquisa com o corpo docente e eles teriam dito que era melhor acabar com esse projeto, porque ele era dispendioso e tomava muito tempo. Na verdade, alguns setores da escola também se posicionaram contra o projeto, em virtude de trazer para a assistência e para a própria direção, por exemplo, muitas demandas, como a presença de alunos em turno contrário com diversas necessidades. Dava muito trabalho não só para os professores envolvidos, mas a assistência e a direção se sentiam sobrecarregados.

No entanto nunca tivemos acesso aos dados dessa pesquisa, o que seria muito justo. Em meio a esse turbilhão, muitos professores tentaram defender o projeto, porém foi em vão. Alguns professores apoiaram a direção, já que também se incomodavam com o projeto pelos motivos mais diferenciados e daí, infelizmente, nos vimos sem condições de continuar e resolvemos desistir.

Ao anunciarmos essa decisão aos alunos, a sensação que havia era de que eles não estavam satisfeitos com isso. Com todas as turmas, que conversamos, a maior parte dos alunos era a favor do projeto com raras exceções. Em 2011, eu estava novamente no matutino e os meus alunos do ano anterior já haviam feito o *Literatura em Cena*, a decepção deles com o fim do projeto me atingiu em cheio. Dessa forma, decidi, mais uma vez, realiza-lo só para as minhas seis turmas do segundo ano, mas não havia a interdisciplinaridade, foram mantidos apenas alguns pressupostos do projeto original. Também não usei duas obras. Foi como se voltássemos lá no início. Ainda tinha o apoio dos professores de Arte e de Educação Física. Mesmo assim tivemos bons resultados. Entretanto não era o ideal, ainda mais quando já havia uma cultura consolidada na comunidade escolar.

No ano de 2012, voltei para o turno vespertino com turmas do primeiro ano, e havia uma professora de Filosofia que desenvolvia um projeto chamado Filosoarte, criado e baseado no *Literatura em Cena*, haja vista que ela tinha trabalhado nos anos iniciais do projeto no CEMTN. Dessa forma, o turno vespertino acompanhou e apoiou o Filosoarte. Todas as turmas

do vespertino participaram, eram 16 de primeiro e 3 de segundo ano. A diferença era que os temas escolhidos não eram obras da literatura brasileira, e, sim, conteúdo de Filosofia. Esse projeto só aconteceu mesmo no ano de 2012, já que no ano seguinte a professora saiu do CEMTN. Foi um projeto importante, pois entendeu-se que a lacuna deixada pelo *Literatura em Cena* ainda deveria ser preenchida e optamos por retornar, no ano seguinte, com um projeto bem semelhante, mas que nomeamos *Debate em Cena*.

2.5.11 O período de 2013 a 2016

Tive a oportunidade de ser uma das coordenadoras gerais do projeto em 2014 e 2015, e na experiência pude **gerenciar** basicamente 5 diferentes equipes, já que toda a turma era dividida em atuação, dança, aulas, divulgação e cenário. **Era trabalhoso e isso é inquestionável. Por muitas vezes tive que realizar tarefas de outras pessoas, pois nem todos colaboravam com a organização.** Mas tive a experiência de trabalhar com teatro, dança, marketing, apresentação oral e gerenciamento de grandes equipes em um só trabalho. Hoje vejo o quanto isso foi engrandecedor, pois me agrega como aluna de engenharia e em trabalhos que tenho que fazer, ao longo dos semestres, além de me auxiliar no meu cargo de gerente na empresa júnior e tenho certeza que os conhecimentos e as experiências adquiridas durante o projeto "*Debate em Cena*" me ajudarão muito na minha carreira de engenheira. (Grifos nosso)

Micaele Laurindo dos Santos, estudante (UnB), 20 anos⁷

A ex-aluna Micaele fez um depoimento em que a principal característica que ela considera é o fato dela ter gerenciado, como diretora (ela deu o nome de coordenadora) do *Debate em Cena*, e essa experiência ter colaborado efetivamente em sua vida atual de estudante na empresa júnior de engenharia. Entretanto ela levanta uma questão importante que revela o quanto era trabalhosa a execução do projeto e como ela teve de fazer o trabalho de outras pessoas, porque nem todos colaboravam. Do ponto de vista da Micaele, apesar de ter assumido funções que não eram suas, ainda assim foi muito proveitoso para ela essa experiência. Por outro lado, creio que proporcionou um amadurecimento em relação a essa posição de direção, porque agora ela pode dimensionar com mais propriedade o gerenciamento de um projeto.

2.5.12 A retomada com outro nome: Debate em Cena

Em 2013, como eu havia continuado o projeto em 2011 e, de certa forma, em 2012 (com o Filosoarte) resolvemos retomá-lo, porém com outro formato, seria agora o *Debate em Cena*.

⁷ Depoimento solicitado por meio da rede social *Messenger* do *Facebook* no dia 1º/8/2017 e que foi posteriormente enviado para meu e-mail pessoal. Na comunicação apenas pedi que o(a) ex-aluno(a) citasse o ano, a obra e quais foram as contribuições (tanto positivas quanto negativas) que ele(a) teve em relação ao projeto.

O trabalho continuaria com caráter interdisciplinar, mas giraria em torno de uma obra, que era a designada pelo PAS e houve o entrelaçamento dessa obra com outras da literatura brasileira e universal e aconteceria somente nos segundos e nos terceiros anos.

Neste caso, vamos recomeçar o trabalho com novas orientações. No 2º ano, a obra solicitada pelo PAS era “Dom Casmurro” de Machado de Assis. Dessa forma, cada turma leria essa obra e uma outra indicada, e assim o fizemos ao designar:

- 2º A – *Dom Casmurro* (Machado de Assis) e *O bom ladrão* (Fernando Sabino)
- 2º B – *Dom Casmurro* (Machado de Assis) e *O cortiço* (Aluísio Azevedo)
- 2º C – *Dom Casmurro* (Machado de Assis) e *O primo Basílio* (Eça de Queirós)
- 2º D – *Dom Casmurro* (Machado de Assis) e *Quincas Borba* (Machado de Assis)
- 2º E – *Dom Casmurro* (Machado de Assis) e *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (Machado de Assis)
- 2º F – *Dom Casmurro* (Machado de Assis) e *Madame Bovary* (Gustave Flaubert)
- 2º G – *Dom Casmurro* (Machado de Assis) e *Casa de pensão* (Aluísio Azevedo)

Para os terceiros anos, a obra escolhida era *São Bernardo* de Graciliano Ramos e a opção foi a união com contos brasileiros. Portanto cada turma leria *São Bernardo* e um conto da literatura brasileira. Além disso foram mantidas as orientações concernentes ao teatro, todavia a turma seria dividida primeiramente em dois grandes grupos: dramatização e debate. Essa organização favoreceu a todos, pois em toda sala temos alunos tímidos, extrovertidos, artistas plásticos, atores, escritores, enfim há uma diversidade de talentos que puderam ser melhor explorados e em alguns casos até aflorados com essa nova configuração. As novidades são o debate, que deveria ser feito após a apresentação do teatro, envolvendo as disciplinas que participam do projeto, além da elaboração de textos conceituais para as disciplinas de Sociologia, História, Filosofia e Geografia.

Como já havia mencionado, temos, na escola, alguns segundos anos no vespertino e nos anos de 2013 e 2014 eles não participaram do *Debate em Cena*, dado que os professores do vespertino não quiseram fazê-lo. Isso, de certa forma, afeta a estrutura escolar, pois parece que o matutino tem mais ações e projetos, enquanto o vespertino fica apenas com aulas. Para a cultura escolar esse não é um bom caminho, denota diferenciação de tratamento e acaba por criar um clima indesejável de animosidade entre os turnos e entre os próprios alunos. Os do vespertino sentem-se desvalorizados. Essas atitudes tornam a escola menos fortalecida nos seus objetivos gerais e específicos, porque um trabalho conjunto reflete bons resultados para todos os alunos e para a escola.

Apresento, também, a orientação para o *Debate em Cena* de 2014 (Anexo C), que viria a ser usada nos anos seguintes. As orientações como foram concebidas a partir deste ano demonstram maior grau de organização dos professores e também trazem mais clareza para os alunos que podem tirar suas dúvidas ao consultá-las.

Os quadros avaliativos, de acordo com os anexos E e F, são divididos em teatro e debate, face às peculiaridades de cada apresentação. Eles apresentam alguns valores de referência com os devidos parâmetros, mas os professores não precisavam ficar restritos apenas a esses valores, poderiam avaliar nessa faixa, por exemplo, no caso da direção, poder-se-ia valorar em 0,75, caso se considerasse o desempenho mediano entre os dois parâmetros apresentados.

Essas fichas de avaliação eram conhecidas pelos alunos e dessa forma eles podiam se preparar melhor. Os valores são apenas uma formalidade necessária ao processo de ensino e aprendizagem, mas que refletem o trabalho em grupo, construído coletivamente e, se assim ocorresse, já se teria a possibilidade de alcançar a nota máxima.

Mais uma mudança crucial foi implementada a partir de 2014. As obras do PAS de segundo e terceiro anos, respectivamente, eram *O cortiço* de Aluísio Azevedo e *Vidas Secas* de Graciliano Ramos. O grupo de Códigos decidiu trabalhar apenas com essas obras, porém com o viés de cada turma trabalhar um eixo temático delimitado pela equipe. Para exemplificar, usamos oito temas diversos que ocorrem no livro *O cortiço* e a partir desses temas, a turma deveria criar seu roteiro. No caso dos segundos anos de 2014, houve o acréscimo de contos em espanhol (Anexo D) que eles deveriam usar para criar o texto dramático.

Nos terceiros anos, foram trabalhados apenas os eixos temáticos delimitados pelos professores. Se, no momento inicial, ficamos apreensivos ao trabalhar apenas uma obra para todas as turmas, percebemos como isso foi enriquecedor na consecução dos trabalhos. Além do mais, proporcionou uma multiplicidade de reflexões, já que as turmas assistiram a pelo menos três temas e ainda teria o seu próprio. Essa compartimentalização dos temas não foi negativa, ao contrário proporcionou novas visões tendo em vista de que todos tinham lido a mesma obra.

Nos anos de 2015 e 2016, eu estava novamente no vespertino, e então continuei o projeto *Debate em Cena* com minhas três turmas de segundo ano, no entanto no matutino o projeto só continuaria no 3º ano. A quebra em relação às expectativas dos alunos é muito ruim para a escola como um todo, mas não havia o que fazer.

Como se trata, na maior parte do tempo, de uma construção coletiva, além de termos que continuar ministrando nossas aulas, no decorrer do bimestre, tínhamos que administrar muitos conflitos entre os alunos, entre alunos e professores, para obtermos um consenso. Os problemas são os mais diversos possíveis, desde o desentendimento entre diretor da peça e

elenco ao uso de um determinado cenário, figurino, mas, no fim, conseguimos vencer cada obstáculo, porque nesses anos nunca tivemos uma turma que deixou de se apresentar. Cada um da turma tem sua função e essa responsabilidade faz com que se alguém deixar de cumprir sua parte, a turma toda seja prejudicada. Na verdade, esses conflitos refletem um microcosmo da nossa sociedade em que temos de questionar normas, negociar em diversas ocasiões, defender opiniões, ou seja, é bastante rico para cada um de nós que fizemos parte desses momentos.

Este é um dos objetivos do projeto que é tornar o educando um sujeito e não mais um objeto nesse processo de ensino e aprendizagem. A turma torna-se mais unida e cada um assume seu papel na elaboração do trabalho, vira partícipe de uma elaboração muito maior que transcende, em muitos casos, os objetivos iniciais do projeto.

A interdisciplinaridade era proposta por cada professor participante naquilo que ele considerava importante para a sua disciplina. Como exemplo posso citar a de Sociologia que solicitava da turma uma análise da peça e do(s) livro(s) no sentido de identificar e explicar para o público os três tipos de dominação legítima de Max Weber (legal, tradicional e carismática). O professor de Educação Física dava apoio às turmas na criação das coreografias que seriam apresentadas na peça. Em síntese, pode-se afirmar que todos procuravam adequar o projeto ao conteúdo de sua disciplina, assim provocava-se a interdisciplinaridade desejada.

Por mais que eu tenha tentado demonstrar como foi realizado esse projeto, são tantas implicações, modificações, vitórias, frustrações, que seriam necessárias muitas e muitas páginas para refletir e apresentá-lo fidedignamente. Mas creio que consegui traçar um panorama do que ocorria e ainda ocorre, com as diversas modificações, que ocorreram ao longo desse tempo. É um relato de uma práxis que teve seus êxitos, mas que, também, tem ainda muito a crescer com esse estudo embasado, agora sim, em bases científicas, para dessa forma dar continuidade ao meu problema de pesquisa e por meio desta atividade investigativa, de caráter descritivo e interpretativo, entender quais são as teorias metodológicas que podem avultar os resultados desse projeto.

No capítulo 3, passo à análise de um dos roteiros dramáticos. Para isso, começo aspectos sobre a romancização do drama e o teatro épico de Bertolt Brecht. Depois apresento os motivos de escolha da obra *Vidas Secas* e como chegamos aos temas a serem trabalhados naquele ano de 2015, e explico, mais detalhadamente, o tema que será fruto de análise. Há algumas reflexões sobre a adaptação de textos literários para o teatro. Finalmente, analiso o roteiro com o tema da zoomorfização, que, após adaptação realizada pela turma, recebeu o nome de *Animalização humana, humanização animal*. Descrevo a aproximação com os dramas moderno e

contemporâneo, abordado por Sarrazac, e o teatro épico de Brecht, apresentando as características que me levaram a esse caminho.

CAPÍTULO 3

3 ESCOLHA DO(S) TEMA(S) EM VIDAS SECAS E ANÁLISE DO ROTEIRO

Breve contextualização da história do teatro

As bases das teorias dramáticas remontam às obras de pensadores da Grécia Antiga, e, ao longo dos séculos, foram sofrendo diversas mudanças para se adaptarem às exigências do seu tempo. No Ocidente, Platão e Aristóteles foram os primeiros teóricos do teatro. Enquanto Platão, de caráter hermenêutico, faz uma abordagem metafísica e moralista; Aristóteles, de caráter formalista, se questiona a respeito do modo de funcionamento do teatro. São perspectivas diferentes que ainda têm impacto no fazer teatral e nas mudanças que foram propostas ao longo do tempo. Conforme nos aponta Hubert, Platão e Aristóteles questionaram-se sobre o teatro:

Eles colocaram três questões essenciais sobre a natureza do teatro. Que relação o teatro mantém com o real? Qual é seu impacto sobre o espectador e sobre o ator? Quais são as características da escrita dramática em relação à de outros gêneros literários? Novas respostas surgirão, no correr dos séculos, soluções diferentes virão à luz, mas não novas questões. (HUBERT, 2013, p. 9)

Embora esses filósofos respondessem a questões sobre todos os campos do saber (matemática, física, gramática, retórica etc.) e, ainda, sobre fenômenos da sociedade (política, instituições religiosas e jurídicas), eles tomaram o teatro como preocupação primordial, tendo em vista que o teatro representava um lugar de eloquência e fato social. Dessa forma, eles estabelecem suas análises ora relacionadas ao texto, ora à recepção. No entanto, com a evolução da teoria dramática, desde o Classicismo, apesar de os novos filósofos continuarem a se questionar sobre o teatro, os autores dramáticos vão arrogar a posição de principais teóricos. Ou seja, o teatro não será mais analisado por espectadores privilegiados, os filósofos, mas, sim, por aqueles que o criam.

O teatro ocidental passa por quatro grandes períodos e seus respectivos modelos de sociedade — as épocas: grega (democracia ateniense), clássica (monarquia absoluta, ainda feudal em muitos aspectos), do drama (período revolucionário) e contemporânea (período moderno). O início do período moderno se dá com a 1ª Revolução Industrial, seguida de várias

outras revoluções industriais e tecnológicas, impulsionadas pela globalização, que tem impacto tanto nos costumes como nas artes.

Apontado como um dos três gêneros literários, o drama, apresenta como característica inicial, a pura ação dos personagens. Entre os filósofos gregos, Aristóteles é um dos que evidenciam essa característica.

O teatro grego descrito na *Poética* de Aristóteles e, em especial, sua constituição, aponta os gêneros do drama, a saber, a tragédia e a comédia. Ambos, apresentados a partir do caráter da ação praticada pelos homens em suas respectivas posições sociais e econômicas, sendo assim, a comédia retratava os homens de caráter torpe e popularesco e o drama retratava os homens de caráter aristocrático.

As obras *A Poética* de Aristóteles e *A República* de Platão são referenciais no que diz respeito à História do teatro grego, pois ambas as obras nos apresentam grandes contribuições para a compreensão acerca da constituição e da importância da poesia na Grécia Antiga, que fundamenta toda a história da literatura ocidental. Elas nos apontam três tipos de poesia: a lírica, a épica e a dramática e estes gêneros são identificados por diferenças quanto ao tipo de imitação que se faz pela palavra.

O gênero dramático, definido como essência da imitação e, para Aristóteles é a imitação das personagens agindo por elas próprias, o que o difere da epopeia, em que persiste a vontade da personagem e a participação da vontade do narrador, apresentando a subjetividade de um discurso pessoal.

Aristóteles aborda o gênero dramático em especial oferecendo suas diferenças com a poesia épica e subdivide-o em dois: o trágico e o cômico. O filósofo considera que a poética era uma forma de imitação utilizada pelo homem, pois, para ele, o imitar é congênito ao homem, é o que o diferencia de outros seres vivos, assim, os homens imitam para aprender as primeiras noções e se realizarem no imitado.

Nesse sentido, o drama é uma forma de arte que imita a ação por meio da palavra, logo, as personagens agem com naturalidade revelando os vícios e as virtudes, considerando a sua baixa ou alta índole. Dessa forma, Aristóteles distingue o drama, como sendo o que é representado por homens de caráter elevado, ao que ele denomina tragédia. Já a ação realizada por homens de caráter inferior, de formação moral menor, é nomeada comédia.

A tragédia é a forma superior do drama, segundo as concepções de Aristóteles, cujo objetivo era realçar a catarse do terror e da piedade, purificando esses sentimentos. Nesse contexto, nos mitos eram retratados os homens melhores que os normalmente observados, para a sorte ou para o infortúnio de um erro.

Por apresentar homens com vícios e falhas, abordando apenas o ridículo dessas ações, a comédia não era um gênero elevado como a tragédia. A tragédia, por meio da dor, tinha o objetivo de causar o sofrimento, por meio do qual se alcançava a purificação dos sentimentos, ou seja, mediante o terror e a piedade chegava-se à catarse.

Sendo assim, a comédia, por proporcionar finais felizes dá ao público prazer, enquanto a tragédia, marcada por personagens trágicas que têm um triste fim, estabelecem a tristeza ao público. O intuito de despertar o terror e a piedade só será alcançado se a tragédia seguir alguns preceitos, tais como a constituição do mito, concebido como a alma da tragédia; o respeito à unidade da ação, da unidade histórica e poética; a obediência à ordem dos fatos; e, por fim, a verossimilhança por meio da conveniência, da semelhança e da coerência, entre outros.

Com o fim de alcançar o efeito da bela mimese, a tragédia deve ser centrada no mito, além de observar o encadeamento causal das ações, para que o drama se desenvolva sozinho, sem a necessidade de um mediador. Deve buscar também a unidade histórica, além de que a irracionalidade não deve reger nenhuma ação do mito. Mesmo que os fatos representados não existam no mundo real, porém, se forem bem escritos e encadeados racionalmente, parecerão reais, o que preservará a verossimilhança.

A obra aristotélica exerceu influência durante muitos séculos por apresentar o modelo do drama perfeito, assim, todos os teóricos do teatro, que sucederam a Aristóteles, usaram os pressupostos de a *Poética*, de forma explícita ou não. Tanto o teatro humanista como o teatro clássico francês surgiram de uma releitura atenta dessa obra. Mesmo os grandes barrocos franceses, que prezavam pela irregularidade, questionavam Aristóteles, mas o utilizaram como ponto de referência. Os teóricos do drama — da França (Diderot, Loius-Sebastian Mercier, Beaumarchais), da Itália (Goldoni), da Alemanha (Lessing) — estabeleceram com a obra aristotélica um diálogo que vai atingir o auge na época romântica com Stendhal, Vigny, Hugo. Já, no século XX, teremos Brecht e Artaud, que pelo fato de considerarem a obra aristotélica o símbolo da dramaturgia ocidental, atacam-na frontalmente, e, dessa maneira, acentuam sua importância.

Romancização do drama

Os dramas moderno e contemporâneo, para Sarrazac (2017), são uma forma aberta, que têm o seu desenvolvimento exterior aos seus próprios limites, e usam os cruzamentos e as hibridizações, demonstrando uma desvinculação permanente, o que propicia desvios, fugas. A

romancização do drama permite a figura do rapsodo, o narrador, em função da heterogeneidade do texto teatral.

Segundo Sarrazac (2017), a fábula não é mais a “alma” das peças modernas e contemporâneas, que propõem uma nova interpretação para a “fábula”, a qual não será mais definida como um conjunto de ações que terminam na tragédia, a ênfase será na “ação” em si. Portanto não há mais a preocupação com um grande acontecimento, o que importa é a ação. Mas pode-se afirmar que os princípios reguladores da fábula, na visão aristotélica — ordem, extensão, completude — não fazem mais parte da cena. Não há preocupação, também, com o processo linear de que deveria haver começo, meio e fim. A fábula, na acepção aristotélica, representava um sistema, no qual:

A relação cronológica entre os fatos, entre as ações, estava largamente determinada por uma relação causal que encadeava as ações umas nas outras, que instaurava uma instabilidade crescente numa situação *a priori* estável, estendia o conflito ao máximo, provocava a catástrofe e o retorno da fortuna. Hegel acrescentaria: e chegava a um “apaziguamento final”. (SARRAZAC, 2017, p. 9, grifo do autor)

O drama moderno concebe uma nova visão em que esse sistema de fatos não existe mais. Bertolt Brecht, também, entende que a fábula não se refere mais ao simples, à representação de fatos comuns da realidade da vida comum dos homens, mas, sim, “aos processos ajustados, nos quais se exprimem as ideias dos inventores da fábula sobre a vida em comum dos homens”.

Há uma desconstrução do drama, da forma como era conhecido. Tem-se a introdução de questionamentos próprios da filosofia (muito usado por Brecht, Pirandello, Strindberg ou Beckett), além de que os efeitos dos eventos dependem do encadeamento dado na construção da peça. A quebra de ordem, ou mesmo o fato de não existir um dos elementos — começo, meio e fim — vai demonstrar, a princípio, um aparente caos. Não é somente a ordem que sofre mudanças, são afetadas, também, a extensão e a completude. Ou seja, “é o fim do belo animal e de seu último avatar, a peça bem-feita.” (SARRAZAC, 2017, p. 10)

O filósofo russo Mikhail Bakhtin, em sua teoria do romance, vai se ater às questões estilísticas que compõem esse gênero, pois é o romance que explora, de maneira mais completa, a diversidade linguística. Essa visão é oposta à concepção dos gêneros poéticos clássicos que visavam a unificação. Segundo o professor e pesquisador João C. Nuto,

Bakhtin afirma que, no seu auge, o romance tem uma influência avassaladora no sistema literário, chegando a “romancizar” os demais gêneros, isto é, emprestar-lhes algumas características do heterodiscurso dialogizado. Mas de onde vem essa força

do romance? Certamente não do gênero como pura forma, mas da sociedade que o elege e o favorece. (NUTO, 2016, p. 73)

Bakhtin introduziu o conceito de romancização, ao estudar as particularidades estruturais da prosa romanesca, porque, assim, alcançará entendimento das mudanças significativas provocadas no drama após a consolidação do romance como gênero literário. O filósofo russo considerava que o dialogismo não pertencia à linguagem do teatro, por causa da representação de uma única voz, a do autor. Por isso a romancização do drama seria o antídoto possível à inclinação monológica do teatro. E essa nova forma de fazer teatro propiciou uma peça contemporânea e moderna mais interessante, em que a principal característica é ausência de um grande acontecimento, ou seja, prefere-se a diluição ou a fragmentação em pequenos acontecimentos. Trata-se de um drama de cunho ontológico ou político. Sarrazac (2017) nomeia esse novo modelo como *drama-da-vida* em oposição ao *drama-na-vida*, que é a representação de determinado episódio com um grande conflito em evidência, pertencente à concepção aristotélica-hegeliana do drama.

O *drama-da-vida* caracteriza-se por uma mudança de medida, que, de um lado, provocará alteração profunda no ritmo interno do drama, e de outro lado, haverá um aumento expressivo da extensão, da amplitude narrativa do drama. O *drama-da-vida* vai desenvolver a vida das personagens, descritivamente, por meio da encenação e da peça em si mesma, pela ação do meio ambiente sobre elas ou, no caso de Brecht, pela interação do homem com a sociedade.

O teatro épico

O encenador, dramaturgo e teórico, Bertolt Brecht, é um alemão que foi obrigado a abandonar seu país após a ascensão de Hitler ao poder. Influenciado pela leitura de Marx e pela descoberta dos teatros orientais, ele vai propor uma nova técnica de dramaturgia, em que, por um lado, ele acredita que a missão do teatro é analisar os conflitos sociais; por outro, ele vai inserir o efeito de distanciamento.

Brecht acredita que é necessário destruir a ilusão realista na ação dramaturgica, porque isso adormece o espírito crítico e o espectador fica passivo, praticamente num estado hipnótico. Por isso, Brecht posiciona-se contra os preceitos da obra aristotélica, que, por meio do terror e da piedade e da imitação de ações, provoca a catarse, ou seja, uma purgação do espectador. Não

há interesse social, os espectadores até se sentem bem, chegam a se identificar com o herói, também sofrem, mas, no fim, não são eles que estão passando por aquela situação.

O dramaturgo alemão reprova, taxativamente, os autores clássicos que ignoram totalmente, na sua visão, as relações sociais. Ele acredita que o horizonte do burguês busca uma identificação de caráter individual, sem se preocupar com o caráter social. Por isso, ele propõe o distanciamento, pois, assim, haverá a desalienação do espectador. Essa é a base do seu teatro épico.

Para Brecht, é necessário que o espectador pare de se identificar com as personagens, porque, dessa forma, ele poderá ter uma atitude crítica. Outra característica importante é a presença da narração, por meio de recursos audiovisuais, por exemplo. O teatro épico lembra ao público que ele assiste a um relato de acontecimentos passados, em oposição ao teatro de ilusão que recria um falso presente. Nas peças brechtianas, é possível usar cartazes, vídeos, músicas, slides, voz em *off*, legendas.

A fábula de Brecht corresponde à justaposição de episódios que expõem o comportamento da personagem diante de um problema permanente, o que é distinto da antiga noção de fábula, em que a intriga dramática era representada pelo relato de uma crise com exposição, clímax e desfecho. Na peça brechtiana, o indivíduo deixa de ser o centro do drama, percebe-se a importância das relações entre as personagens e a história em que elas estão engajadas. Além dessas características, Brecht introduziu o conceito de *gestus*, definido por ele mesmo: “Pelo termo *gestus* há que entender um conjunto de gestos, de jogos de fisionomia e, no mais das vezes, de declarações feitas por uma ou várias pessoas (a) uma ou várias outras”. (BRECHT **apud** HUBERT, 2013, p. 264)

Brecht tem um extremo senso crítico e seu teatro épico é uma nova forma de fazer teatro. Desse modo, o questionamento, no teatro brechtiano, é a rejeição da imitação da realidade do teatro aristotélico. Trata-se de um autor absolutamente atual, porque suas peças representam o mundo de maneira crítica.

A obra escolhida – justificativa

Como é um projeto que acontece desde o ano 2000 e, durante esse tempo, trabalhamos com diversos livros da literatura brasileira e universal, entendemos ser primordial escolher apenas uma obra para ser objeto de pesquisa nessa dissertação.

Um dos critérios para a seleção das obras do projeto era o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília, que, ao longo desse tempo, passou por diversas

orientações. A partir do ano de 2013, houve, por exemplo, a indicação de apenas um romance da literatura brasileira. Nos anos de 2013 e 2014, o romance foi São Bernardo de Graciliano Ramos e a partir de 2015 até o presente ano o indicado é *Vidas Secas* do mesmo autor.

Na orientação do nosso projeto, também ocorreram modificações e uma delas concerne à forma como dispomos a utilização de apenas uma obra e o desmembramento em temas encontrados nessa narrativa. A escolha dos eixos temáticos era feita numa reunião pedagógica e depois sorteávamos um tema para cada turma do 3º ano.

Portanto a obra escolhida é *Vidas Secas*, o ano é o de 2015. Todas as turmas de 3º ano liam a mesma obra, mas a criação do roteiro dramático era absolutamente diversa, em virtude da orientação dada de divisão em temas. Tínhamos 10 turmas e, no sentido apenas de ilustrar, apresento os temas trabalhados neste ano:

- Processo migratório
- A falta de ambição: escolha ou destino?
- A submissão da família de Fabiano
- A figura do pai
- Determinismo geográfico
- Zoomorfização
- A força ou o papel do silêncio
- Cultura e regionalismo
- A força da mulher
- O papel da esperança para a família de retirantes

Para fins de metodologia de pesquisa, separei apenas o roteiro relativo ao tema “Zoomorfização” a fim de apresentar uma análise mais aprofundada. O tema foi trabalhado pela turma ‘F’ do terceiro ano, em 2015.

A escolha do tema

Conforme já foi citado, o tema dado para a turma, em análise, foi “Zoomorfização”. Na obra *Vidas Secas*, a animalização tanto do protagonista quanto de sinha Vitoria e dos dois meninos é sinalizada ao longo da narrativa em diferentes momentos e pelos motivos mais diversos. Isso é feito por meio da metáfora, que, no caso de Fabiano, é um processo elevado ao extremo, fazendo com que nesse trecho abaixo, ele se envergonhe de ter dito em voz alta que era um homem. É o processo da autoconsciência presente mais uma vez.

Fabiano ia satisfeito. Sim senhor, arrumara-se. Chegara naquele estado, com a família morrendo de fome, comendo raízes. Caíra no fim do pátio, debaixo de um juazeiro, depois tomara conta da casa deserta. Ele, a mulher e os filhos tinham-se habituado à camarinha escura, **pareciam ratos** - e a lembrança dos sofrimentos passados esmorecera.

Pisou com firmeza no chão gretado, puxou a faca de ponta, esgaravato as unhas sujas. Tirou do aió um pedaço de fumo, picou-o, fez um cigarro com palha de milho, acendeu-o ao binga, pôs-se a fumar regalado.

– **Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta.**

Conteve-se, notou que os meninos estavam perto, com certeza iam admirar-se ouvindo-o falar só. E, pensando bem, ele não era homem: era apenas um cabra ocupado em guardar coisas dos outros. Vermelho, queimado, tinha os olhos azuis, a barba e os cabelos ruivos; mas como vivia em terra alheia, cuidava de animais alheios, descobria-se, encolhia-se na presença dos brancos e julgava-se cabra.

Olhou em torno, com receio de que, fora os meninos, alguém tivesse percebido a frase imprudente. Corrigiu-a, murmurando:

– **Você é um bicho, Fabiano.**

Isto para ele era motivo de orgulho. **Sim senhor, um bicho, capaz de vencer dificuldades.**

Chegara naquela situação medonha – e ali estava, forte, até gordo, fumando o seu cigarro de palha.

– Um bicho, Fabiano. [...]

Agora Fabiano era vaqueiro, e ninguém o tiraria dali. Aparecera como um bicho, entocara-se como um bicho, mas **criara raízes, estava plantado**. Olhou os quipás, os mandacarus e os xique-xiques. Era mais forte que tudo isso, **era como as catingueiras e as baraúnas**. Ele, Sinha Vitória, os dois filhos e cachorra Baleia estavam agarrados à terra.

Chape-chape. As alpercatas batiam no chão rachado. O corpo do vaqueiro derreava-se, as pernas faziam dois arcos, os braços moviam-se desengonçados. **Parecia um macaco.** (RAMOS, 2000, p. 17-19, grifos nosso)

Fabiano vê-se ora como bicho, ora como homem. Como bicho tem capacidade para resolver problemas práticos e, ainda, nesse campo, demonstra uma certa esperteza, Fabiano prefere ser bicho. Ele está num nível infra-humano, como um ser degradado. Além dessa associação com o animal, a narrativa demonstra a fusão do homem com o mundo natural, como em “criara raízes”, “estava plantado”, “era como as catingueiras e as baraúnas”, “estavam agarrados à terra”, e, ainda, temos vários exemplos da fusão com os animais: “pareciam ratos”, “aparecera como um bicho”, “parecia um macaco”.

No decorrer do enredo, há uma sugestão de zoomorfização, em que o autor compara Fabiano a um animal. Na verdade, a personagem aceita essa condição de bicho, acha até natural, dado que essa adaptação ao ambiente rude e hostil o tornará capaz de vencer a luta pela sobrevivência. Até quando afirma, em voz alta, que é um homem, ele se vira para os lados, a fim de perceber se alguém tinha escutado tamanho absurdo. Então, orgulhosamente, ele diz ser um bicho, porque, dessa forma, ele se sentia bem, adaptado, conformado.

Dessa forma, o tema foi passado para a turma, houve debates em sala para entendermos o que poderia significar essa zoomorfização, então, munidos da leitura da obra, dos debates, eles criaram o roteiro adaptado, tendo como foco a animalização.

Adaptação do roteiro com tema específico

A primeira reflexão recai sobre como adaptar clássicos da literatura para o texto dramático. A dificuldade já se instala no início de todo esse processo, ou seja, é necessário aceitar a proposta de ler uma obra para depois transformá-la em texto teatral. Trata-se de um processo mais árduo transformar o texto lido em dramaturgia. É indispensável o comprometimento primeiro individualmente para depois em consequência conseguirmos alcançar uma excelência dentro de cada grupo e, então, chegarmos a um produto edificante. O livro é escrito na 3ª pessoa, e não dispõe de muitas falas, com uso do discurso indireto livre praticamente em toda a sua extensão, o que pode ser um problema a mais para os alunos. Há necessidade de criar falas, preencher lacunas, saber conduzir o tema proposto. Enfim como transformar o texto narrativo em texto dramático?

Outro obstáculo pode surgir, até mesmo antes de se implementar o processo, é a não adesão de todos professores da área de Códigos das demais turmas e de outras disciplinas das outras áreas, pois eles podem não se adequar ao projeto ou mesmo podem demonstrar desinteresse em realizar mudanças em sua metodologia de ensino e aprendizagem. Há aqueles professores que até sentem real interesse em participar, mas desistem, por não terem nenhuma formação específica voltada ao teatro ou por não terem sequer noção da arte teatral, e, assim, renunciam à possibilidade de experimentar um novo caminho pedagógico.

O uso da prática teatral pode propiciar maior significação e sentido à literatura, dado que o caráter lúdico da proposta aumenta o nível de interesse dos alunos, além de se atingir a finalidade de aumentar os níveis de compreensão da obra trabalhada.

A realização de um projeto dessa magnitude representa um desafio para alunos e professores. Fazer a transposição de um tema retirado de uma obra literária para um texto dramático já é, por si só, um trabalho que se mostra complexo. Como já foi dito, a primeira etapa compreende a leitura da obra como um todo, para, assim, abstrair-se o tema sugerido para a turma. Na segunda etapa, que é a elaboração do roteiro dramático, vivencia-se um período de trabalho grupal, a princípio, representado por quatro alunos, e posteriormente dividido com as outras equipes. Após a aprovação do roteiro pela turma e pelos professores, as outras equipes começam a trabalhar em prol do roteiro produzido. Quando iniciam os ensaios, muitas mudanças e contribuições vão surgindo por parte de todos os grupos. Conforme já foi detalhado no capítulo 2, a turma é dividida em várias equipes e cada aluno exerce uma função para atingir um resultado coletivo.

Em relação ao trabalho coletivo, com o surgimento do teatro épico de Brecht acompanhado de seu caráter de trabalhar temas eminentemente sociais, abriu-se a possibilidade de ver o início de uma ação didática no palco. A grande dúvida era se isso poderia reverter ou mesmo extirpar a função de entretenimento do teatro. Brecht diz que realmente parece haver contradição entre aprender e divertir. Por mais que a aprendizagem oferecida nas escolas seja vista como tarefa maçante, ela é útil e necessária, porém não terá o mesmo significado em camadas diferentes da sociedade. Os fatores que interferem nessa decisão de aprender são muitos, mas o que Brecht defende é que:

O gosto pela instrução depende então de muitos e variados fatores. Mas, não obstante, há uma forma de instrução que causa prazer, que é alegre e combativa.

Não fora esta possibilidade de uma aprendizagem divertida, e o teatro, em que pese toda sua estrutura, não seria capaz de ensinar.

O teatro não deixa de ser teatro, mesmo quanto é didático; e, desde que seja bom teatro, diverte. (BRECHT, 1978, p. 49-50)

Embora haja diferenças entre aprender e divertir-se, não se pode perder a possibilidade de utilizar o teatro como função didática, porque, dessa maneira, essas duas ações poderão se complementar.

A aproximação teórica que percebo nesse roteiro, que vou analisar, é com o teatro épico de Brecht pelo fato de a turma utilizar muitas das características propostas por ele e, também, com o drama moderno e contemporâneo, exposto em Sarrazac.

Análise do roteiro: “Animalização humana, humanização animal”

O roteiro foi elaborado pela turma “F” do terceiro ano, em 2015. Como vou especificar apenas algumas cenas, coloquei, em anexo, o roteiro integral (Anexo G). A primeira aproximação com a dramaturgia moderna e contemporânea será facilitada pela própria condução do enredo da obra *Vidas Secas*, em que o autor demonstra a preocupação com a condição humana daquelas pessoas embrutecidas pela miséria e pela incapacidade de reação. A questão que sobressai é a submissão a um sistema social que não enxerga essa parcela da sociedade e, dessa maneira, Fabiano prefere assumir uma posição inferior à de ser humano. O drama-da-vida em *Vidas Secas* pode ser representado na peça pelos seres privados de linguagem.

O pressuposto de Bakhtin em relação à compreensão do texto é de que não há passividade do leitor, e, sim, uma atitude responsiva e dessa responsividade surgirá um juízo de valor. A cada leitura estabelece-se um diálogo, porque, ao compreender o texto, o leitor se

posiciona. A compreensão do texto literário produz essa responsividade, em que o leitor poderá concordar ou discordar (parcialmente ou totalmente), poderá ainda completá-lo, aplicá-lo ou usá-lo. Como podemos ver no excerto de Bakhtin:

O texto só tem vida contactando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de “oposição”, só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite). Se transformarmos o diálogo em um texto contínuo, isto é, se apagarmos as divisões de vozes (a alternância de sujeitos falantes), o que é extremamente possível (a dialética monológica de Hegel), o sentido profundo (infinito) desaparecerá (bateremos contra o fundo, poremos um ponto morto). (BAKHTIN, 2011, p. 401)

Nesse sentido de compreensão responsiva, a turma criou três personagens: a Seca, o Estado e o Conhecimento e partiram da reflexão sobre o que representava cada um deles para Fabiano e sua família, e em que medida estes aspectos tornavam Fabiano um bicho. Além desse artifício, eles inseriram na peça um outro Fabiano, morto, que aparecia em cena para nos contar e, em alguns momentos, até avaliar o que ocorreu com ele e com sua família. A turma, ao criar o roteiro, não ficou passiva aos discursos que envolvem a trama narrativa da família de vaqueiro. O drama vai ser construído pela justaposição de vozes que são responsáveis por essa situação vivenciada pela família de Fabiano na obra: a Seca, o Estado e o Conhecimento. Esta é a estratégia que vai conduzir o espetáculo. Antes da cena 1, há uma apresentação de uma coreografia com quatro garotas maquiadas com alusões a animais e a dança tem uma aproximação com gestos animais. No fim da apresentação, há a declamação do poema *Bichos* de Manuel Bandeira. Logo após um *blackout*, acontece a cena 1:

CENA 1

(No meio do palco)

ENTRA A SECA

SECA: Eu sou a Seca. Acabo com o sonho e com a esperança de muitas pessoas. E Fabiano sabe bem isso. Porque para ele, só resta sobreviver. E essa é a essência do animal, sobrevivência. Coitado, transformou-se em um animal.

ENTRA O ESTADO

ESTADO: Eu sou o Estado, e não dou apoio a todos deste país. Ah, Fabiano sabe bem isso. Não tem moradia, e nem tem o que comer, oh, coitado. É preciso caçar como um animal para se alimentar. E o pior, nem entende sobre política e vive aí, submisso aos que têm poder. Coitado, transformou-se em um animal.

ENTRA O CONHECIMENTO

CONHECIMENTO: Eu sou o conhecimento, e o que a minha falta gera no homem? Ah, Fabiano nos mostra bem isso. Não sabe ler; não sabe sobre as palavras; não sabe se comportar e nem se comunicar como gente, oh, coitado. Coitado, transformou-se em um animal.

SECA, ESTADO E CONHECIMENTO (*gritam juntos*): Nós somos a influência por trás da família de Fabiano.

Figura 1- Cena 1: o Estado, a Seca e o Conhecimento



Fonte: arquivo pessoal

Observe-se que as falas são construídas no sentido de atingir o ponto de vista que eles percebem como sendo os motivos subjacentes ao fato de transformar Fabiano em animal. Ou seja, a estrutura social e o ambiente natural colaboram com a realidade possível para ele e, também, para sua família. A criação dessas personagens pode demonstrar um caráter bem peculiar ao teatro épico que é fazer o espectador entender que aquilo não é uma ilusão feita para simplesmente entreter o público. Trata-se de uma realidade dura e bruta que é lançada com o intuito de levar a plateia à desalienação.

Na cena 2, surge a outra criação, já citada, que é o Fabiano morto. Eles matam o Fabiano para dessa maneira propiciar uma narração dos fatos, recurso utilizado, por haver tão poucos diálogos na narrativa. Narrar é outra marca do teatro brechtiano.

CENA 2

(Em seguida entra o Fabiano Morto)

FABIANO M: Meninos, vou lhe contar uma história sobre minha vida, do inferno que é viver na seca, claro, isso na época quando eu era vivo. Às vezes eu pensava, essa seca já não nos torturou demais? Já não sabia mais como rezar para Deus, tudo que eu queria, tudo que eu necessitava era da chuva, oh desgraça de chuva que nunca vinha... Bom, um certo dia estávamos andando em busca de um lugar para morar, a seca só aumentava, e não tinha o que fazer a não ser vagar por esse mundo em busca de algo melhor...

Aliás me lembro desse lugar, sim me lembro... Foi aqui onde tudo começou (Suspense)

É bom lembrar que na peça há a coexistência de dois Fabianos, um morto e o outro representando a ação presente. Talvez uma opção bem interessante, utilizada pela turma, seja o fato de ambos não se parecem fisicamente, o que poderia sugerir um efeito de distanciamento, a fim de fazer a plateia refletir sobre a questão que realmente importa: a condição do homem que se transforma em bicho para sobreviver. Além disso, a caracterização do Fabiano morto não sugere um defunto ou alguém com aspecto mórbido, como podemos verificar na imagem abaixo:

Figura 2 - Fabiano (morto)



Fonte: arquivo pessoal

Outra especificação do projeto é que a peça deveria ter, no máximo, trinta minutos, eles usaram esse recurso para tornar a apresentação mais explícita e mais fluida. Após essa cena, entram os personagens para aí representar a história em si. Entram, em cortejo, as personagens cantando uma música em forma de lamento, o que trouxe emoção e noção do sofrimento daquela gente.

LUZ APAGA CENA 3

(Fabiano, toda a família e Baleia se encontram no meio do palco. Semblante fraco, caído, com fome e sede. Eles paralisados - sem se mexer, com olhar fixo -cantam uma música para representar a situação em que estão)

Música:

**Cansei de andar
Quero parar, descansar
Achar uma sombra, repousar
Achar um abrigo para ficar**

**Encontrar comida para alimentar
Tenho sede, não sei quanto tempo vou viver
Meu único medo é MORRER**

(E a cena continua. Eles voltam a agir como se não tivessem cantado nada, e os diálogos começam)

Figura 3- Fabiano, sua família e a cachorra Baleia



Fonte: arquivo pessoal

Depois dessa entrada, já se nota a cachorra Baleia está sendo representada por uma menina, então, eles desenvolvem um pouco do relacionamento entre eles e nesse momento encontram uma casa numa fazenda supostamente abandonada. A partir daí, surge uma nova esperança para essa família. Ainda nessa cena, Baleia consegue caçar e a família não reparte a caça com a cachorra, e logo que eles se recolhem à nova casa, a cachorra faz sua primeira representação como humana, reclama que ninguém vai atrás da caça e depois nem repartem com ela o produto caçado. Humanizam a cachorra por meio da voz da personagem. Abaixo apresento a parte final dessa cena:

MENINO MAIS VELHO: Oh, mãe, cadê Baleia?

FABIANO: Cadê a Baleia?

MENINO MAIS NOVO: Cadê a Baleia?

(Baleia chega com uma comida entre os dentes)

SINHÁ VITÓRIA (dá um grito desesperado e dizendo): comida, comida, comida...

(Os meninos e Fabiano abraçam Baleia e apertam ela dizendo, com alegria): comida, comida.

(Um de cada vez fala e sai agora, deixando só a Baleia no palco)

FABIANO (gritando): Vou preparar a fogueira. (E sai)

SINHÁ VITÓRIA: Vou preparar a mesa. (E sai)

OS MENINOS FALAM JUNTOS: E nós vamos comer. (E sai)

(Agora só está a baleia no palco olhando para a família que saiu e deixou ela lá!)

BALEIA: Minha família é meio burra, ninguém pensa em ir caçar, eu a cachorra tenho que buscar comida para eles, tenha santa paciência, eles acham que vai cair comida do Céu para eles comerem?

E baleia sai devagar...

SINHÁ VITÓRIA (sai com os meninos): Venham já está na hora de vocês irem dormir, quem dorme pouco fica burro!

OS MENINOS DIZEM JUNTOS: Ah, não, mãe.

(e saem)

BALEIA (entra sozinha no palco e diz): Eu poderia ter comido tudo sozinha, mas trouxe pra minha família que tanto amo, e agora eles nem lembraram de mim, principalmente o Fabiano que come igual a um bicho.

(E ela sai)

Palco vazio

As falas da cachorra Baleia foram criadas para demonstrar o sentimento de um animal que tem uma consciência humana na narrativa escrita por Graciliano Ramos. Evidentemente essas falas são permeadas por discursos percebidos pelos alunos tanto na narrativa como nos discursos alheios que penetram nesses enunciados e preenchem o não-dito, as lacunas do texto narrativo.

Na cena 4, vem o trovão, com ele a chuva e a esperança de dias melhores. A turma introduz, nesse momento, outra coreografia para representar essa esperança, mas as três personagens criadas para lembrar a realidade aparecem, depois da coreografia, e sentenciam:

SECA, ESTADO E CONHECIMENTO: Será mesmo que uma chuva pode fazer as coisas mudarem nessa situação? Oh, falsa esperança!

Dando seguimento a essa cena, o Fabiano (morto) volta para confirmar a esperança com a vinda da chuva:

(Entra Fabiano Morto)

FABIANO M: uma, duas, três, havia mais de cinco estrelas no céu.... Com a chuva, a catinga iria ressuscitar, a semente do gado voltaria ao curral, eu seria o vaqueiro daquela fazenda morta. Sinhá Vitória vestiria saias vistosas, mas tudo isso não passava de sonhos que não se cumpririam...

Em seguida, Fabiano ficará sozinho com a cachorra Baleia. Nesse trecho, eles inserem o tema solicitado, porque ele vai afirmar em voz alta ser um homem, mas se arrepende imediatamente olhando para os lados para ver se alguém o ouviu. Nesse instante, entram as três

personagens criadas para lembrarem o seu estado verdadeiro e o fechamento com a própria Baleia:

FABIANO: Fabiano, você é um homem (exclama em alta voz e rapidamente olha para um lado e para o outro para ver se alguém ouviu)
 (Nesse momento entram Seca, Estado, Conhecimento. E Fabiano parado)
SECA (colocando a mão no peito de Fabiano): não, Fabiano, você não é um homem, você é um bicho... vive para sobreviver!
ESTADO (colocando a mão no peito de Fabiano): não, Fabiano, você não é um homem, você é um bicho, não sabe nada de política.
CONHECIMENTO (colocando a mão no peito de Fabiano): não, Fabiano, você não é um homem, você é um bicho. Não sabe nem falar.
BALEIA (que estava ao lado também fala): Não, Fabiano, você não é um homem, eu quem sou, você é um bicho.

Na concepção aristotélica, a personagem é inteiramente subordinada à história, à fábula, à ação, ou seja, é uma personagem agente. Essa personagem individualizada é considerada, pelos dramaturgos, como sendo *de-mais*, em oposição às peças modernas e contemporâneas, que adotam a personagem *de-menos*, isto é, menos personagem. Nesse sentido, Sarrazac (2017, p. 156, grifo do autor) diz que “a ausência da personagem não cessa de declinar nas obras modernas e contemporâneas: ausência de caráter e de identidade, mas também ausência de *vontade própria*”, o que podemos associar à personagem de Fabiano. Um homem sem identidade, praticamente, sem rosto, que vai assumir a feição de bicho, com a finalidade única de sobreviver. Abaixo uma montagem de fotos para representar esse momento em que ele diz ser um bicho, em sequência ele recebe um tapa em seu peito, primeiro da Seca, depois do Estado e, para sacramentar sua condição de animal, vem o Conhecimento dá o último tapa, assim, ele assume a posição encurvada, praticamente um bicho:

Figura 4- Transformação em animal



Fonte: arquivo pessoal

Poderíamos fazer uma outra associação com esse gesto de bater no peito de Fabiano, como sendo a representação do *gestus* social preconizado por Brecht. O gesto que se naturaliza na vida desse vaqueiro, por não entender nada sobre o governo, não ter o conhecimento, e, ainda, ser assolado pelo meio natural, a seca. A turma vai usar esse mesmo gesto na cena final.

Em seguida, mais uma vez eles fazem uso do recurso da dança, que foi realizada por Fabiano e pela cachorra Baleia, demonstrando esse pêndulo entre a animalização e a humanização entre essas personagens.

As cenas 5 e 6 expressam a situação de dominação a que é submetida a família, pois o dono da fazenda aparece e Fabiano diz que está cuidando da fazenda, o dono aceita, mas vai pagar muito pouco por esse trabalho.

A cena final começa pelas reflexões do Fabiano morto em relação ao que tinha vivido. Em seguida, as personagens que simbolizam a realidade reaparecem: a Seca destrói a casa de Fabiano e juntamente com o Estado e o Conhecimento fazem a constatação de que ele se transformou em animal. Assim, não resta nada a não ser recomeçar a jornada de procurar uma nova terra.

(Entra Fabiano Morto)

FABIANO M: Filhos, alguns anos se passaram, havia tempos bons e tempos ruins. O patrão desgraçado não me pagava direito. Mas não podia questionar, precisava daquele trabalho, eu era como uma mula, deixava que montasse em mim. Ia fazer o que? Era minha sina, ser tratado como um bicho.

(Entra a Seca, o Estado e o Conhecimento, com pedaços de madeira. Os três juntos destroem a casa, vão para frente do palco e dizem)

SECA, ESTADO E CONHECIMENTO: Coitado, transformou-se em animal.

(Eles saem e a família de Fabiano entra cantando a música do começo, representando mais uma jornada a se caminhar)

Para finalizar a cena, durante a cantoria, Fabiano encontra uma flor no meio de toda aquela seca, ele fica feliz, parece que ainda haverá esperança para eles. Ele estende sua mão e fixa o olhar naquela rosa, porém surge a personagem do Estado e bate em seu peito, depois o Conhecimento, que também bate em seu peito, e, por último, a Seca surge impiedosa e bate ainda com mais força em seu peito, a flor cai das mãos de Fabiano e a personagem da Seca pisa a flor, destruindo-a e aniquilando qualquer sentimento de esperança que, em algum momento, aquele símbolo poderia ter trazido. Abaixo uma sequência que demonstra essa ação:

Figura 5- A esperança é esmagada de novo



Fonte: arquivo pessoal

A peça acaba nesse momento, mas o que vai ficar tanto para a turma quanto para os que assistiram é o devir cênico. Quais serão as reflexões que podem ser levantadas diante do drama representado? O teatro pode nos trazer a dimensão polifônica, defendida por Bakhtin, ao representar as diversas vozes, demonstrar o discurso existente e aquele que está implícito, ou seja, podem-se apreender as relações dialógicas entre esses discursos, demonstrando-se, assim, a interação dialógica. Essas relações são replicadas e refratadas na nossa realidade provocando esse devir cênico incessante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim deste trabalho, cabe fazer algumas considerações. Nesta dissertação, procurei descrever e analisar um projeto de literatura e ensino, que acontece em uma escola pública do DF, desde o ano 2000, que tem como objetivo principal aliar a literatura ao teatro, como prática social, vivenciada em grupo, para tornar essa aprendizagem mais prazerosa e aumentar o nível de compreensão das várias camadas semânticas e ideológicas da obra.

Foi um longo caminho percorrido até aqui, que me trouxe leituras inovadoras, autores desconhecidos, maior discernimento nos meus julgamentos prévios, análises literárias e as suas relações com o teatro, enfim, foram muitos momentos enriquecedores, que me transformaram como profissional e avultaram a minha formação acadêmica. Participar desse mestrado foi uma oportunidade ímpar.

Não sei exatamente em qual momento da minha vida percebi que esse caminho da educação era o meu, mas tenho convicção de que este projeto *Literatura em Cena* faz parte indissociável da decisão de continuar na docência. Realizar esse trabalho envolve realmente muito empenho e, atualmente, a maior parte das pessoas quer fugir disso. A literatura sempre fez parte da minha vida. E percebo, com meus alunos, como podemos mudar ou pelo menos tocar a sensibilidade deles pela literatura. Todos nós necessitamos da experiência literária, a narrativa faz parte de nossas vidas, vivemos sempre a contar e recontar histórias, e é isso que nos torna humanos.

Apesar de vivermos em um mundo digital que oferece texto, imagem, voz e interação simultânea, nada conseguirá suplantar o texto impresso, que possui essa capacidade que só a literatura pode nos dar que é da experiência literária, ou seja, a capacidade de ficcionalizar. O meio digital não é exclusivo, o livro ainda resiste. Dessa forma, percebo o quão pertinente é aliar literatura e teatro. Duas dimensões que se complementam.

No capítulo 1, relatei alguns dados da vida de Graciliano Ramos, observando aspectos que julguei serem relevantes para apresentar esse romancista de 30, que embora tenha começado cedo na escrita e tenha sido autodidata, só teve o primeiro romance publicado aos 41 anos. É um autor de escrita concisa. Marxista, era muito ciente das condições de desigualdade a que eram submetidos os mais pobres. Sofreu desde a infância com castigos desmedidos, depois com perdas de muitas pessoas queridas, além de ter sido preso durante o governo Vargas. Apesar de tudo isso, foi reconhecido como um dos maiores romancistas do seu tempo. Ainda nesse capítulo, apresento as críticas relativas ao livro *Vidas Secas*. Em seguida, faço uma análise

do discurso citado e do discurso narrado na obra *Vidas Secas*, baseado na teoria do filósofo Mikhail Bakhtin.

O capítulo 2 foi destinado refletir sobre as concepções acerca da literatura no ensino médio. Abordei as leis que tratam do ensino da literatura, além de comentar alguns aspectos relativos ao ensino nas escolas públicas do DF. A outra parte do capítulo foi destinada a um histórico sobre o projeto, em que demonstro as fases de construção, elaboração e execução do projeto. Os depoimentos de ex-alunos comprovam a eficiência da atividade, confirmando que a produção em grupo pode ser um caminho pedagógico para emancipar intelectualmente o educando.

No capítulo 3, além da romancização do drama e do teatro épico e de conceitos relativos ao drama moderno, apresentei o roteiro: *Animalização humana, humanização animal*, baseado no livro *Vidas Secas* e com tema “zoomorfização”, orientado pelos professores. A afinidade do roteiro escolhido com a teoria do encenador, dramaturgo e teórico Bertolt Brecht e com o drama moderno e contemporâneo confirmam a realização de um teatro político, no âmbito escolar, que faz o público se desalienar e perceber outras realidades sociais, que estamos, muitas vezes, tornando invisíveis por uma questão de conforto.

Outro aspecto a se observar é o caráter de humanização da obra literária na escola que pode fazer com que o aluno perceba a narrativa como parte da vida e, além disso, que pode mostrar o quanto é difícil trabalhar em grupo, negociar e obter consenso e sucesso. Não é só o espaço cênico que está em jogo é o espaço do cidadão, é a negociação entre pares, é a emancipação intelectual do aluno.

Uma das ações provenientes desse mestrado, para minha experiência futura, é a adoção de diários de bordo, como abordado na tese de Maria da Glória Magalhães dos Reis (2008). São diários reflexivos que são elaborados semanalmente pelos alunos e que podem ser uma excelente ferramenta para que eles percebam a evolução do trabalho e possam até verificar inconsistências, de maneira mais eficiente e rápida, para avultar os resultados desse projeto. Além disso, vou implantar os jogos teatrais sugeridos no livro de Viola Spolin (2012) e abordados na tese supracitada e, também, trabalhados em uma das disciplinas que cursei. Dessa forma, espero que esse trabalho de pesquisa possa representar uma significativa melhora no processo de execução deste projeto.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6ª. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____, M. **Teoria do Romance I: A estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. 1ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____, M. (N. V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem/ Michael Bakhtin (V. N. Volochínov)**. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BERNARDI, R.-M. Uma leitura bakhtiniana de Vastas emoções e pensamentos imperfeitos, de Rubem Fonseca. In: CARLOS A. FARACO, C. T. G. D. C. **Diálogos com Bakhtin**. 4ª. ed. Curitiba: UFPR, 2007.

BOSI, A. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 43ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRAGA, R. Vidas Secas. **Teresa**, São Paulo, n. 2, p. 126-128, 2001.

BRASIL. **Bases Legais - Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasil: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. **PCN + Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, v. 1, 2006.

BRECHT, B. **Estudos sobre o teatro**. Tradução de Fiana Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BUENO, L. Os três tempos do Romance de 30. **Teresa**, São Paulo, n. 3, 2002.

BUENO, L. Romance de 30: variedade a ser descoberta. **Cândido - Jornal da Biblioteca Pública do Paraná**, Curitiba, agosto 2014. 21-27.

BUENO, L. Regionalismo e romance de 30. **Cultura Crítica - Revista cultural da Apropuc-SP**, São Paulo, 2º sem. 2008.

CÂNDIDO, A. **Vários escritos. O direito à literatura**. 3ª edição. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CÂNDIDO, A. **Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltersin Dutra. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FÉRAL, J. **Além dos limites**: teoria e prática do teatro. Tradução de J. Guinsburg. [et al.]. 1ª edição. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 2002 - Digitalizada. ed. [S.l.]: Coletivo Sabotagem.
- FREITAS, M. T. A. Bakhtin e a psicologia. In: CARLOS A. FARACO, C. T. G. D. C. **Diálogos com Bakhtin**. 4ª. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir - A educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- HUBERT, M.-C. **As grandes teorias do teatro**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- ICLE, G.; BONATTO, M. T. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 37, p. pp. 7-28, 2017.
- JÚNIOR, J. A. P. **Trabalho de Brecht (Breve introdução ao estudo de uma classidade contemporânea)**. São Paulo: Ática, 1986.
- LINS, Á. Valores e Misérias das Vidas Secas(1947). In: RAMOS, G. **Vidas Secas**. 80. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- MAGALHÃES DOS REIS, M. D. G. **O texto teatral e o jogo dramático no ensino de Francês Língua Estrangeira**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.
- MARINHO, M. C. N. **A imagem da linguagem na obra de Graciliano Ramos**: uma análise da heterogeneidade discursiva nos romances Angústia e Vidas Secas. São Paulo: Humanitas/FELCH/USP, 2000.
- MARINHO, M. C. N. Transmissão do discurso alheio e formas de dialogismo em Vidas Secas, Graciliano Ramos.. In: BRAIT, O. B. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2ª. ed. Campinas: UNICAMP, 2005.
- MORAES, D. **O velho Graça**: uma biografia de Graciliano Ramos. 3ª ed. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MOURÃO, R. **Estruturas**: ensaio sobre o romance de Graciliano. Belo Horizonte: Edições Tendência - UFMG, 1969.
- NUTO, J. C. Língua e romance na globalização. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 11, n. n.16, 2016.

RAMOS, G. **Vidas Secas**. 80^a. ed. Rio-São Paulo: Record, 2000.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

ROUBINE, J.-J. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SARRAZAC, J.-P. **Poética do drama moderno: de Ibsen a Koltés**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SARTRE, J.-P. **O que é a literatura?** Tradução de Carlos Felipe Moisés. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

SCHECHNER, R.; ICLE, G.; PEREIRA, M. D. A. Para apresentar a performance à Educação: uma entrevista com Richard Schechner. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, p. pp. 11-21, maio-ago 2010.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZUMTHOR, P. **Performance, Recepção e Leitura**. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

ANEXOS

ANEXO A - ORIENTAÇÃO PARA O *LITERATURA EM CENA DE 2008*



PROJETO LITERATURA EM CENA 2008

A atividade, além da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, envolve, também, as demais áreas, proporcionando a interdisciplinaridade. O objetivo geral é dar ao aluno a oportunidade de conhecer obras literárias, brasileiras e universais, de diversos movimentos literários, bem como variados gêneros textuais, com intuito de despertar a sensibilidade, a criticidade e a criatividade de forma interdisciplinar.

Atendendo às especificidades de leitura/leitor, cada série desenvolverá uma atividade com base na leitura de diferentes gêneros textuais.

1ª série – gênero crônica

- As turmas serão divididas em grupos de 6 (seis), os quais receberão diferentes crônicas (uma por grupo).
- Após a leitura, em uma 1ª etapa, os grupos deverão apresentar oralmente o assunto explorado, bem como os elementos básicos da crônica lida. (sugestão)
- Numa 2ª etapa, cada grupo deverá adaptar a crônica lida à linguagem dos quadrinhos.
- Em uma 3ª etapa, cada grupo deverá adaptar a crônica à linguagem do teatro, encenando-a em sala de aula.
- Na 4ª etapa, os melhores trabalhos (quadrinhos e peças) serão selecionados e apresentados para as demais turmas no auditório.

2ª série – gênero conto

- A turma, inicialmente, será dividida em 2 (dois) grupos. Cada grupo receberá um conto cujos temas sejam semelhantes, mas representantes de épocas (não obrigatoriamente) e autores distintos.
 - Propostas para os temas:
 - (1) Sedução
 - (2) Violência
 - (3) Adultério
 - (4) O poder da mulher
 - (5) Discriminação racial
 - (6) Homossexualismo
 - (7) Relações familiares
 - Após a leitura, na 1ª etapa, os alunos deverão se subdividir em 4 (quatro) grupos para analisar e apresentar, em círculos de debates, os seguintes aspectos correlacionados:
 - I. Linguagem e contexto histórico.
 - II. Personagem e contexto artístico.
 - III. Autor/estilo de época/características do movimento literário do qual a obra faz parte e contexto filosófico.
 - IV. Ambientação e contexto sociológico.

• Na 2ª etapa, após análise e discussão dos aspectos acima relacionados, os dois grupos se fundem para preparar um roteiro correlacionando os dois contos lidos. Para tal, devem se subdividir em grupos responsáveis por:

- (1) Roteiro
- (2) Cenário
- (3) Divulgação (compreenderá três cartazes, sendo 1 (um) com falas em inglês, performance, instalação e folder)
- (4) Figurino
- (5) Iluminação/sonoplastia
- (6) Coreografia

Obs.: é proibido pagar para fazer painel ou alugar figurino. O grupo que assim proceder será apenas com a nota zero.

• Na 3ª etapa, as peças serão apresentadas no auditório, conforme o calendário a ser especificado posteriormente.

- A avaliação será feita somente pelos professores envolvidos com o projeto.

3ª série – gênero romance

• A turma, inicialmente, será dividida em 2 (dois) grupos. A cada grupo caberá ler um romance cujo tema seja semelhante ao do outro grupo, conforme explicitado abaixo:

Temas/romances

- (1) Infância – Menino de engenho e Capitães da areia
- (2) Cultura brasileira/malandragem – Macunaíma e Triste fim de Policarpo Quaresma
- (3) Papel da mulher na sociedade – As meninas e São Bernardo
- (4) Miséria – Quarto de despejo e O cortiço
- (5) Ética – São Bernardo e Madona de Cedro
- (6) Capitalismo – Os ratos e O rei da vela
- (7) Relações familiares - O feijão e o sonho e Éramos seis
- (8) Humor e morte - A morte e a morte de Quincas Berro d'Água e Memórias póstumas de Brás

Cubas

- (9) Sertão/Seca - Vidas Secas e Luzia-Homem
- (10) Existencialismo - Metamorfose e A paixão segundo G.H.

• Após a leitura, na 1ª etapa, os alunos deverão se subdividir em 4 (quatro) grupos para analisar e apresentar, em círculos de debates, os seguintes aspectos correlacionados:

Linguagem e contexto histórico.

Personagem e contexto artístico.

Autor/estilo de época/características do movimento literário do qual a obra faz parte e contexto filosófico.

Ambientação e contexto sociológico.

• Na 2ª etapa, após análise e discussão dos aspectos acima relacionados, os dois grupos se fundem para preparar um roteiro correlacionando os dois contos lidos. Para tal, devem se subdividir em grupos responsáveis por:

- (1) Roteiro
- (2) Cenário
- (3) Divulgação (compreenderá três cartazes, sendo 1 (um) com falas em inglês, performance, instalação e folder)
- (4) Figurino
- (5) Iluminação/sonoplastia
- (6) Coreografia

Obs.: É proibido pagar para fazer painel ou alugar figurino. O grupo que assim proceder será apenas com a nota zero.

• Na 3ª etapa, as peças serão apresentadas no auditório, conforme o calendário a ser especificado posteriormente.

- A avaliação será feita somente pelos professores envolvidos com o projeto.

**ANEXO B - ROTEIRO BASEADO EM MACUNAÍMA (MARIO DE ANDRADE)
E TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA (LIMA BARRETO)**

3º B - Macunaíma - Mário de Andrade
- Triste fim de Policarpo Quaresma - Lima Barreto

(Policarpo vivo sai da salinha do fundo do auditório, vestido numa camisa de força e debatendo-se, com dois enfermeiros carregando-o pelos braços. No palco, cenário da sala da casa de Policarpo. Cortinas fechadas.)

Policarpo: Eu não sou louco! Eu não sou louco!
Enfermeiro I: Cale-se!
Enfermeiro II: Vamos logo! Ande!
Policarpo: Não!

(Entram no palco)

Policarpo morto: (levanta-se da platéia) Todos me consideravam louco. Mas isso não era verdade.

Narrador II: (levanta-se também da platéia) Ah, não? E você estava sendo levado para o hospício por quê? Era por diversão?

(Encontram-se no corredor e caminham os dois em direção ao palco)

Policarpo morto: Não, não. (passa o braço em torno dos ombros do narrador.) Venha aqui que eu vou te contar uma história.

(Entram os dois no palco e saem pela lateral. Abrem as cortinas)

(Policarpo, sentado à mesa, termina de escrever seu requerimento. Sorri, levanta e começa a ler o documento para o público.)

Policarpo: Policarpo Quaresma, cidadão brasileiro, funcionário público, certo de que a língua portuguesa é emprestada ao Brasil; certo também de quê, por esse fato, o falar e o escrever em geral, sobretudo no campo das letras, se vêem na humilhante contingência de sofrer continuamente censuras ásperas dos proprietários da língua, usando do direito que lhe confere a Constituição, vem pedir que o Congresso Nacional decrete o tupi-guarani como língua oficial e nacional do povo brasileiro.

(Olga e seu compadre batem à porta. Policarpo abre a porta e os cumprimenta chorando e gritando. Os visitantes ficam visivelmente sem graça.)

Olga: O que foi, padrinho? O que está havendo?

Policarpo: É assim que os brasileiros deveriam se cumprimentar! Como os índios faziam!

Olga: (não muito convencida) Ah, sim, padrinho, mas isso é tristíssimo.

Policarpo: E que bons ventos a trazem aqui, minha querida?

Olga: Oh, não, nada. Só vim ver como o senhor está. Já vou indo.

Policarpo: Mas ainda é cedo!

Olga: Ainda temos muitas coisas para resolver, não é? (lança um olhar cúmplice ao companheiro.)

Compadre: Oh, sim, é verdade! Até logo, major Quaresma! (aperta a mão de Policarpo)

Olga: Até, padrinho.

Policarpo: Se é assim... Até logo! (beija a testa da afilhada e vai se sentar à mesa)

(Olga e o compadre se afastam de Policarpo e já na saída, cochicham)

Olga: Acho que o padrinho está mesmo ficando louco!

Compadre: É verdade. Olhe só como ele nos recebeu! Tsc, tsc.

(Olga e o compadre saem do palco. Luz na parte traseira do auditório.)

(Curupira está cortando alguma coisa com uma faca e Macunaíma se aproxima.)

Macunaíma: Meu avô, me dá caça pra mim comer?

Curupira: Sim. (Curupira corta um pedaço de carne da perna e dá para Macunaíma comer) O que você está fazendo na capoeira, rapaiz?

Macunaíma: Passendo. Mais já vô. Me insina o caminho de volta?

Curupira: Tu vai por aqui, menino-homi, vai por aqui, passa pela frente daquele pau, quebra a mão esquerda, vira e volta por debaixo dos meus uaiariquinizês.

(Macunaíma se afasta um pouco)

Macunaíma: Ai, que preguiça! *(pega o caminho contrário ao que o Curupira havia lhe explicado e vai parar na casa de Policarpo, mas não entra ainda.)*

(O Curupira vê que Macunaíma não foi para onde tinha mandado. Enfurecido, grita.)

Curupira: Carne de minha perna! Carne de minha perna!

Carne: Que foi?

(Macunaíma vê o Curupira vindo em sua direção entra desesperado na casa de Policarpo.)

Policarpo: *(levanta-se, exaltado)* Mas o que é isso!? Estão invadindo a minha casa? Os sem-terra já chegaram aqui?

(Macunaíma tenta falar, mas é interrompido pelo Curupira e a carne em sua barriga.)

Curupira: Carne de minha perna!

Carne: Que foi?

Policarpo: O que-foi isso? Você tá... Dançando?

(Começa a tocar "Bomba". Macunaíma começa a dançar e puxa Policarpo. que também dança, primeiro timidamente e, depois, "solta a franga".)

(Policarpo cai em si e a música pára.)

Policarpo: Ora! Tome tento, rapaz! Estás louco?

Curupira: Carne de minha perna!

Carne: Que foi?

Macunaíma: Me ajuda! Não agüento mais essa porcaria aqui!

(Policarpo pega um remédio na mesa e dá para Macunaíma.)

Macunaíma: Eca! O que era isso?

Policarpo: Ah, um laxante.

Macunaíma: Não pode ser! *(sai correndo do palco)*

(Barulho de descarga ao fundo. Macunaíma volta.)

Macunaíma: Nossa, que sufoco! Acho que o Curupira 'inda tá atrás de mim!

Policarpo: *(ainda irritado pela invasão)* Então é melhor você ir embora.

Macunaíma: Não, preciso de ajuda prá recuperar minha muiraquitã, é a única lembrança da minha Ci. *(saudoso)*

Policarpo: Ahn? Quem é Ci?

Macunaíma: É a mãe do mato, a única mulher qu'eu amei. Vou te contar o que aconteceu.

(Fecham-se as cortinas. Cenário de floresta.)

#Flashback#

Policarpo morto: *(surge do nada, junto com o Narrador II)* **Aí, o Macunaíma me contou que havia conhecido a Senhorita Ci no mato.**

Narrador II: Ah, essa história eu já ouvi! Deixa que eu conto!

Policarpo morto: Então conte, sabichão!

(Abrem as cortinas.)

Narrador II: Macunaíma estava andando pela mata quando avistou uma bela mulher. Essa era Ci, a mãe do mato. Ele tentou seduzi-la, mas ela não aceitou e o espancou. Mas com muita insistência, então... *(Ci e Macunaíma vão para trás de um arbusto e toca o Créu).* Depois de nove meses, você vê o resultado... Digo, nasceu o filho dos dois, que, algum tempo depois, acabou morrendo nos braços da mãe. Ela morreu logo, de tristeza, mas, antes de morrer, deu a Macunaíma uma pedra chamada muiraquitã.

Policarpo: Mas você se esqueceu de um detalhe! A pedra foi roubada por Venceslau Pietro Pietra.

Narrador II: Mas você não espera mesmo eu molhar o bico!

Policarpo: Ah, tá... Sei.

(Saem do auditório e as cortinas de fecham)

#Fim do flashback#

(Macunaíma e Policarpo surgem andando pelo auditório.)

Macunaíma: E essa é a minha história.

Policarpo: Mas aquela muira... Muira... Muira-sei-lá-o-qué? Ela é realmente nativa de nosso maravilhoso país?

Macunaíma: Ah, não sei. Deve ser.

Policarpo: Nunca li sobre isso em nenhum de meus livros. Uma descoberta! Vamos procurar já!

(Saem pela lateral e vão para o palco. Abrem-se as cortinas, ainda com cenário de floresta. Macunaíma e Policarpo entram no palco. Muitos índios no palco e Policarpo fica encantado com o cenário.)

(Coreografia dos índios.)

Policarpo: *(aproxima-se de uma índia, interessado)* Nossa, posso me pintar também? *(A índia sorri, concordando, e pinta o rosto de Policarpo. Macunaíma sai do palco abraçado a outras duas índias. Perto de Policarpo, dois índios conversam entre si e Policarpo espicha o pescoço para ouvir.)*

Índio I: Eu vi uma pedra muito estranha com um moço da cidade que passou por aqui esses dias.

Índio II: Que pedra?

Índio I: Uma aí que eu já vi com o Macunaíma. Ele chama de muiraquicã, muiraquimã...

(Policarpo se aproxima para ouvir mais e Macunaíma o chama.)

Macunaíma: Vem aqui, Policarpo! Olha só essa belezinha!

(Policarpo puxa Macunaíma de volta ao palco e cochicha.)

Policarpo: Não temos tempo a perder! Vamos logo procurar a muiraquitã, ouvi os índios comentando sobre ela ainda agora.

Macunaíma: Ai, que preguiça! Vamo deixar isso prá depois, vamo aproveitar a vida.

(exibe as índias.)

(Policarpo indigna-se e fecha a cara. Macunaíma sai do palco e vai "brincar" com as índias "toca o Créu". Macunaíma volta e espreguiça-se.)

Macunaíma: Agora sim, vamo.

(Fecham-se as cortinas. Policarpo morto e o narrador surgem de algum lugar do auditório.)

Policarpo morto: E agora, sabichão? Sabe o que acontece?

Narrador II: Não, né? Não é você quem está contando a história?

Policarpo morto: É verdade... Pois bem. Nós saímos para procurar a muiraquitã. Mas nós ainda precisávamos de ajuda. Olha só.

(Abrem-se as cortinas. O mesmo cenário de floresta, mas sem os índios e com um poço. Macunaíma e Policarpo entram no palco.)

Macunaíma: *(grita)* Manape! Jiguê!

Policarpo: Quem são esses aí?

Macunaíma: Meus manos.

(Manape e Jiguê entram no palco do lado oposto ao que Macunaíma entrou.)

Macunaíma: Mas estão aí! *(aproxima-se dos irmãos)* Ondé que vocês se metem quando eu preciso de vocês?

Manape: Você que some e a gente que é culpado?

Macunaíma: Ah! *(impaciente)* Me ajuda a procurar a muiraquitã!

Jiguê: Tudo nós, tudo nós! Num ajuda não!

Macunaíma: Me ajuda que eu nunca mais brinco com as suas namoradas!

Jiguê: Ah, até que enfim! Não agüentava mais ser cornô!

(Andam todos em direção ao poço.)

Macunaíma: Ai, que calor! *(olha para o poço.)* Vou entrá nesse poço!

(Macunaíma entra no poço enquanto Policarpo observa a paisagem, maravilhado)

Policarpo: Oh, que maravilha! Olha só a diversidade da natureza brasileira! Que coisa mais linda esse país!

(Macunaíma sai do poço branco. Jiguê fica com inveja e entra no poço também, esfregando-se feito um louco e jogando toda a água para fora, mas tudo o que consegue é ficar da cor do bronze.)

Macunaíma: Olhe, mano Jiguê, branco você não ficou não, porém, o pretume foi-se e antes fanhoso do que sem nariz.

(Manape olha dentro do poço.)

Manape: Só sobrou isso? *(lava as palmas das mãos e dos pés.)*

Macunaíma: Não se avexe não, mano Manape, não se avexe não.

Policarpo: Um branco, um índio e um negro: o surgimento das três raças! Que interessante, que interessante! *(maravilhado)*

Macunaíma: Vamo atrás da muiraquitã agora. Manape e Jiguê, vão por ali, que a gente vai por aqui.

(Fecham-se as cortinas.)

Policarpo morto: Aí, nós fomos atrás da muiraquitã e... *(o narrador o interrompe)*

Narrador II: Aí, que história grande! Já to ficando cansado das suas loucuras!

Policarpo morto: Eu não sou louco, já disse! Então vamos pular logo para a melhor parte.

(Abrem-se as cortinas. Ainda o cenário de floresta, mas sem o poço e com uma grande oca à esquerda. Policarpo e Macunaíma estão ao lado da oca. Do lado oposto, entra o cobrador de impostos, com a muiraquitã pendurada no pescoço.)

Macunaíma: *(cochichando para Policarpo)* A muiraquitã! *(se aproxima do cobrador.)*

Que pedra bonita, onde você arranjou?

Cobrador: Acabei de receber de um devedor.

Macunaíma: *(para a platéia)* Já tão cobrando imposto até de índio! *(tem uma idéia.)* E o que você acha de uma troca?

Cobrador: Como... O quê?

Macunaíma: Hmm... Uma índia, muito formosa. E já aviso que ela é beeem fogosinha!

Cobrador: *(interessado)* Gostei da idéia!

Macunaíma: Então pera aí que eu vou buscar ela! *(aproxima-se de Policarpo e cochicha em seu ouvido.)*

Policarpo: Mas... Para quê?

Macunaíma: Depois eu te conto!

Policarpo: Aí, tá bom!

(Macunaíma aproxima-se do cobrador.)

Cobrador: E então? Cadê a indiazinha fogosa?

Macunaíma: Meu amigo foi buscar. *(o cobrador acena que sim com a cabeça.)*

Silêncio.) E aí, você gosta de estrogobofe?

Cobrador: Por que a pergunta?

Macunaíma: Nada... Curiosidade. Sabe que índio é tudo curioso, né?

Cobrador: Ah. Gosto, gosto sim... Mas... Uma observação: não é estrogobofe, é estrogonofe. Índio burro!

(Policarpo entra no palco vestido de índia.)

Policarpo: O-oi! Alguém me chamou?

Cobrador: Fui eu, meu bem! Nossa, que índia mais linda!

Policarpo: *(indicando a oca)* Então entre ali e se acomode, que eu só vou ter uma palavrinha com o Macunaíma.

Cobrador: Vê se não demora, hein.

Macunaíma: Que que foi?

Policarpo: Você tá louco? Eu não vou fazer isso!

Macunaíma: Ah, vai sim. É pelo meu bem! Agora vai lá e pega a muiraquitã.

ANEXO C - ORIENTAÇÃO PARA O DEBATE EM CENA (2014)

DEBATE EM CENA

ROTEIRO DE TRABALHO 2^{os} Anos (A a H)

Disciplinas:

**Artes, Educação Física, Filosofia, História,
Português, Geografia, Espanhol e Sociologia.**

Turno:

Matutino

1) Projeto: Debate em cena

2) **Objetivo:** Articular, de forma clara e coerente, conteúdos estudados, nas disciplinas envolvidas no projeto, para compreender as relações existentes entre o texto literário e o momento histórico ao qual se refere, a linguagem corporal e estética, bem como as questões filosóficas e sociológicas implícitas nas obras indicadas.

3) Instruções globais:

- a) Leitura da obra “*O cortiço*” de Aluísio Azevedo e do conto em espanhol indicado para a turma.
- b) Realização de prova individual dissertativa contendo aspectos do livro de Aluísio Azevedo. Essa prova tem caráter de diagnóstico em relação à leitura da obra e está vinculada à nota final do trabalho a ser apresentado no 4º bimestre. Em caso de baixo desempenho na prova, a nota final do trabalho será diminuída (caso o aluno tire entre zero e 4,9 na prova, sua nota final cairá 50%; entre 5,0 e 6,9, o aluno perde 20% da nota; acima de 7,0 não há perda).
- c) Construção de um roteiro que promova a intertextualidade entre as duas obras (considerando a obra de Aluísio Azevedo como referência).
- d) Elaboração de um texto informativo contendo os conceitos estudados nas disciplinas de Filosofia, História, Sociologia e Geografia que servirão como pretexto, preparação e orientação para o debate que ocorrerá após a apresentação da peça (o informativo deverá ser entregue a cada pessoa do público – média de 120 alunos - e os conceitos devem ser desenvolvidos em, no máximo, dois parágrafos por disciplina).
- e) Construção de um cartaz (em papel panamá) com informações da peça (título; sinopse; características do estilo do autor; ilustração, de autoria própria, que sintetize as obras; questões acerca do debate, data e hora da apresentação da peça). A turma deverá expor o cartaz, exatamente, uma semana antes da apresentação da peça.
- f) Apresentação da peça, com coreografia contextualizada, no auditório (para três turmas) e debate conceitual de acordo com aspectos solicitados pelos professores responsáveis pelas disciplinas envolvidas.
- g) Divisão ética das notas.
- h) Análise e confirmação da nota individual mediante a verificação do desempenho do aluno na prova e da nota sugerida pela turma.

4) Notas de esclarecimentos:

a) A turma será dividida em grupos da seguinte forma:

- 1) Cartaz – 4 alunos.
- 2) Atores – De acordo com o roteiro (5 a 10)
- 3) Registro e filmagem – 2 alunos (alunos desse grupo devem se comprometer com outras tarefas e a entrega do vídeo da peça deve ocorrer exatamente uma semana após a apresentação, caso contrário, a turma perde 0,5 ponto).
- 4) Roteiristas – 2 ou 3 alunos.
- 5) Coreografia – de 6 a 8 alunos.
- 6) Equipe organizadora do debate – 6 alunos.
- 7) Cenário e figurino – 6 alunos.
- 8) Direção geral – 2 a 3 alunos.

b) Os alunos que, por qualquer razão, estiverem se sentindo prejudicados deverão entrar com requerimento solicitando a interferência dos professores no processo de organização do trabalho até o dia 7 de outubro. Não serão aceitos questionamentos nesse sentido após a finalização do trabalho.

- c) A prova individual sobre o livro “O cortiço” acontecerá no dia da aplicação das provas bimestrais e só será aplicada a segunda chamada (prova oral) nos casos previstos no regimento escolar, via requerimento.
- d) A apresentação da peça deve durar entre 20 e 30 minutos e o debate deve durar entre 20 e 30 minutos também.

5) Avaliação: o trabalho terá o valor de 4 (quatro) pontos para todas as disciplinas envolvidas:

- ✓ Cada turma será avaliada seguindo critérios de organização, pontualidade, criatividade, clareza, adequação ao roteiro, consistência e coerência conceitual, aprofundamento e dedicação. A nota final da turma dependerá do desempenho de cada um dos grupos, pois corresponderá a um somatório desses desempenhos. Para fins avaliativos vamos considerar os seguintes grupos:
 - a) Roteiro.
 - b) Cartaz
 - c) Peça (atores, cenário e figurino).
 - d) Coreografia.
 - e) Texto conceitual.
 - f) Debate (produção, organização e execução).

6) Datas importantes:

- a) Prova individual dissertativa – Dia 25/9 – Primeiro horário.
- b) Último dia para entrega dos roteiros digitados e do quadro de divisão da turma indicando o papel que cada aluno desenvolverá no trabalho – 14/10 (os roteiros dos 2º A a F deverão ser enviados para o email: dvxots@gmail.com)
- c) Último dia para entrega de requerimentos de alunos que não estão inseridos no trabalho – 10/10
- d) Os textos informativos (individuais) devem ser entregues aos professores de Sociologia, Geografia, Filosofia e História.
- d) Datas das apresentações das peças. A princípio, estas serão as datas. Podem ocorrer alguns ajustes, mas todas as turmas apresentarão neste período de 10/11 a 13/11.

ANEXO D - TEMAS E CONTOS (EM ESPANHOL) DAS TURMAS DO 2º ANO (2014)

- Relacionamento de João Romão e Bertoleza – Dominação masculina
La Minglanillas- Pío Baroja
- João Romão e a família do Miranda – Diferenças de classe e ascensão social
Andrés Hurtado y su familia- Pío Baroja
- João Romão e os moradores do cortiço – Exploração capitalista
La colmena Camilo José Cela
- Rita Baiana, Jerônimo e Firmino – Sedução, traição e morte
La perla rosa- Emilia Pardo Bazán
- A opção sexual de Pombinha – O meio determinando o comportamento sexual
Las Minglanillas - Pío Baroja
- A transformação da vida de Jerônimo – O meio moldando o caráter
La última ilusión de Don Juan- Emilia ardo Bazán
- O cortiço e seus hábitos – Realidade brasileira do século XIX
La Colmena- Camilo José Cela
- Miranda e a esposa Estela – Casamento como instituição falida: contrato de interesses
La perla rosa- Emilia Pardo Bazán

ANEXO E - QUADRO AVALIATIVO PARA O TEATRO

QUADRO AVALIATIVO DO DEBATE EM CENA – GRUPO DO TEATRO		
	Critérios avaliativos	Notas
Cenário 1,0	(0,0) Não fizeram o cenário. (0,3) Se o cenário foi apresentado de forma descuidada, sem muitos adornos que agregassem valor ao espetáculo. (0,5) Houve uma certa preocupação com o cenário, mas ele não colabora para a compreensão do enredo ou não é coerente. (1,0) Cenário bem feito, sem defeitos.	
Figurino 1,0	(0,0) Não há preparação do grupo em relação ao figurino. (0,3) Os figurinos são inadequados, não contribuem para a apresentação. (0,5) Os figurinos de apenas alguns personagens foram apropriados. (1,0) O figurino do elenco é perfeito.	
Sonoplastia e Iluminação 1,0	(0,0) Não houve preocupação com sonoplastia e/ou iluminação. (0,3) Quando os recursos (que eram poucos) foram usados de maneira confusa e descuidada. (0,5) Tinham muitos recursos, mas não houve cuidado ou mesmo ensaio para utilizá-los de forma adequada. (1,0) A sonoplastia e a iluminação foram bem executadas.	
Encenação 3,0	(0,5) A encenação foi ruim. Os atores falaram baixo e não dava para entender a apresentação. (1,0) Encenação regular, com alguns poucos momentos bons. (1,5) Embora houvesse uma boa intenção, ainda ocorreram muitos erros que comprometeram a apresentação. (2,0) Foi uma boa apresentação, os atores sabiam o texto, mas algum ator falhou (por exemplo), faltou ênfase nas cenas, no texto. (2,5) Apresentação praticamente perfeita, com alguns pequenos detalhes que atrapalharam. (3,0) Encenação perfeita: atores, tom de voz, entendimento, ênfase, texto bem decorado.	
Roteiro das duas obras (adaptação) 3,0	(0,0) Não privilegiou as duas obras. (0,3) Texto final superficial, sem muitas informações das obras. Com muitos problemas de entendimento. (0,5) Roteiro regular, porém poderia ter sido mais interessante. Faltou criatividade e aparentemente serviu para cumprir mecanicamente uma tarefa. (1,0) Roteiro criativo e muito bem elaborado com profunda relação com os temas dos dois livros e as suas respectivas personagens.	
Direção 1,0	(0,3) Fraca organização do grupo. (0,5) O grupo foi organizado, mas não atingiu seu melhor desempenho. (1,0) Direção claramente percebida, haja vista a organização, a sincronização das equipes e a realização perfeita do trabalho.	
TOTAL		

ANEXO F - QUADRO AVALIATIVO PARA O DEBATE

QUADRO AVALIATIVO DO DEBATE EM CENA - DEBATE		
Itens	Critérios avaliativos	Notas
Recursos (vídeos, músicas, outras mídias) 2,0	(0,0) O grupo não apresentou nenhum recurso. (0,3) Os recursos apresentados não eram convenientes com os temas apresentados. (0,5) Houve preocupação com a utilização criativa dos recursos, mas não se alcançou a eficiência necessária. (1,0) Os recursos utilizados foram essenciais para a condução do debate.	
Elementos da narrativa 2,0 Literatura	(0,0) Não houve apresentação dos elementos da narrativa dos dois livros. (0,3) Os elementos apresentados foram inadequados, ou foi apresentado de apenas um dos livros. (0,5) Os elementos da narrativa foram apresentados, porém não houve aprofundamento crítico. (1,0) A abordagem dos elementos da narrativa foi perfeita.	
Participação da plateia 2,0	(0,0) Não houve preocupação em provocar a plateia ou em tentar alternativas de fazê-la participar. (0,3) A dinâmica utilizada para obter participação da plateia foi confusa ou ineficiente. (0,5) Conseguiram certa participação dos ouvintes, mas não foi muito interessante. (1,0) O público participou de maneira efetiva, o que tornou o debate muito mais interessante.	
Abordagem das disciplinas envolvidas 2,0 Aqui devem ser apresentadas obrigatoriamente as correlações com História, Sociologia e Filosofia. Opcionalmente poderão falar também de Geografia.	(0,5) Falaram sobre as disciplinas de maneira superficial. (1,0) Foi regular, mas ainda faltou aprofundamento sobre as disciplinas. (1,5) Boa apresentação, com alguns pontos favoráveis, mas ainda não foi perfeito. (1,7) Perfeito em algumas disciplinas, mas faltou algumas delas. (2,0) Perfeita abordagem das disciplinas em relação aos livros lidos.	
Participação dos alunos do grupo 3,0	(0,0) Os integrantes do grupo estavam apáticos. (0,3) Pouco entusiasmo e pesquisa. (0,5) Participação de alguns de maneira efetiva, no entanto havia alguns alunos que se mostraram inseguros ou não desenvolveram bem o seu papel. (1,0) O grupo estava coeso e demonstrou preparo e envolvimento na condução do debate.	
Liderança 1,0	(0,0) O líder não fez nada para orientar ou motivar o grupo. (0,5) Apesar de haver uma boa intenção, o líder não conseguiu envolver o grupo para realizar um bom trabalho. (1,0) Percebe-se claramente a orientação do líder na realização do debate.	
TOTAL		

ANEXO G - ROTEIRO ADAPTADO PELO 3º F - TEMA: ZOOMORFIZAÇÃO

ANIMALIZAÇÃO HUMANA, HUMANIZAÇÃO ANIMAL

Adaptação baseada no livro *Vidas Secas* de Graciliano Ramos

PERSONAGENS:

Seca (Peterson)

Estado (Jéssica)

Conhecimento (Cindy)

Fabiano (vivo) (Júlio)

Fabiano (morto), será colocado no texto **FABIANO M.** (Jonathas)

Sinhá Vitória (Gláucia)

Menino mais velho (Pedro)

Menino mais novo (Victor)

Baleia (cachorra representada por uma menina) (Giovana)

Dono da fazenda (Breendo)

(Quando a cortina se abre, começa a coreografia de quatro meninas, com maquiagem e passos que lembrem animais. Depois da dança, entra o Brenno e declama: Os Bichos, de Manuel Bandeira)

blackout

CENA 1

No meio do palco:
ENTRA A SECA

SECA: Eu sou a Seca. Acabo com o sonho e com a esperança de muitas pessoas. E Fabiano sabe bem isso. Porque para ele, só resta sobreviver. E essa é a essência do animal, sobrevivência. Coitado, transformou-se em um animal.

ENTRA O ESTADO

ESTADO: Eu sou o Estado, e não dou apoio a todos deste país. Ah, Fabiano sabe bem isso. Não tem moradia, e nem tem o que comer, o coitado. É preciso caçar como um animal para se alimentar. E o pior, nem entende sobre política e vive aí, submisso aos que têm poder. Coitado, transformou-se em um animal.

ENTRA O CONHECIMENTO

CONHECIMENTO: Eu sou o conhecimento, e o que a minha falta gera no homem? Ah,

Fabiano nos mostra bem isso. Não sabe ler; não sabe sobre as palavras; não sabe se comportar e nem se comunicar como gente, o coitado. Coitado, transformou-se em um animal.

SECA, ESTADO E CONHECIMENTO (*gritam juntos*): Nós somos a influência por trás da família de Fabiano.

**LUZ APAGA
CENA 2**

(Em seguida entra o Fabiano Morto)

FABIANO M: Meninos, vou lhe contar uma história sobre minha vida, do inferno que é viver na seca, claro, isso na época quando eu era vivo. Às vezes eu pensava, essa seca já não nos torturou demais? Já não sabia mais como rezar para Deus, tudo que eu queria, tudo que eu necessitava era da chuva, oh desgraça de chuva que nunca vinha...

Bom, um certo dia estávamos andando em busca de um lugar para morar, a seca só aumentava, e não tinha o que fazer a não ser vagar por esse mundo em busca de algo melhor... Aliás me lembro desse lugar, sim me lembro... Foi aqui onde tudo começou (Suspense)

**LUZ APAGA
CENA 3**

(Fabiano, Baleia e toda sua família se encontram no meio do palco. Semblante fraco, caído, com fome e sede. Eles paralisados - sem se mexer, com olhar fixo -cantam uma música para representar a situação em que estão)

Música:

Cansei de andar.

Quero parar, descansar.

Achar uma sombra, repousar.

Achar um abrigo para ficar.

Encontrar comida para alimentar.

Tenho sede, não sei quanto tempo vou viver.

Meu único medo, é MORRER.

(E a cena continua. Eles voltam a agir como se não tivessem cantado nada, e os diálogos começam)

SINHÁ: Oh, Fabiano, não guento mais, meus pé já deu ferida, os menino já ta moribundo.

Fabiano: Calmi muiet, nós vai encontrar algo pra nós comer e ficar.

(O menino mais velho vai andando na direção do irmão e cai naturalmente nos braços do irmão mais novo)

MENINO MAIS NOVO : Óia mãe..., óia...

SINHÁ: Aí meu Deus do Céu...

MENINO MAIS VELHO (resmungando): não sinto mais meus pés, tenho fome, tenho sede, não aquento mais.

(Sinhá Vitória vai para o canto do palco com o filho mais novo e fica lá com a Baleia vendo aquela cena)

FABIANO: Anda condenado do inferno, sua irmã baleia não fica reclamando por aí...

MENINO MAIS VELHO: não!!

(E continua a reclamar)

FABIANO: Anda, excomungado, levanta daí!

(Nesse momento Sinhá Vitória dá um grito)

SINHÁ: Fabiano, oiá lá uma fazenda, oiá Fabiano...

FABIANO: (Pega o menino pelo braço fortemente): agora vem, menino, encontramos abrigo

SINHÁ: vem, menino, venha Baleia depressa!

(Agora eles começam a olhar a fazenda! E eles, um em cada ponto da casa diz)

MENINO MAIS VELHO: Os armários estão vazios.

FABIANO: Não tem água aqui, muier.

SINHÁ: Parem de recramar uai, temo sombra e abrigo.

(Sinhá vai para frente e diz com tom de doçura)

SINHÁ: E um dia eu há de ter uma cama de corol!

MENINO MAIS VELHO: Oh, mãe, cadê Baleia?

FABIANO: Cadê a Baleia?

MENINO MAIS NOVO: Cadê a Baleia?

(Baleia chega com uma comida entre os dentes)

SINHÁ VITÓRIA (dá um grito desesperado e dizendo): comida, comida, comida...

(Os meninos e Fabiano abraçam Baleia e apertam ela dizendo, com alegria): comida, comida.

(Um de cada vez fala e sai agora, deixando só a Baleia no palco)

FABIANO (gritando): Vou preparar a fogueira. (E sai)

SINHÁ VITÓRIA: Vou preparar a mesa. (E sai)

OS MENINOS FALAM JUNTOS: E nós vamos comer. (E sai)

(Agora só está a baleia no palco olhando para a família que saiu e deixou ela lá!)

BALEIA: Minha família é meio burra, ninguém pensa em ir caçar, eu a cachorra tenho que buscar comida para eles, tenha santa paciência, eles acham que vai cair comida do Céu para eles comerem?

E baleia sai devagar...

SINHÁ VITÓRIA (sai com os meninos): Venham já está na hora de vocês irem dormir, quem dorme pouco fica burro!

OS MENINOS DIZEM JUNTOS: Ah, não, mãe.
(e saem)

BALEIA (entra sozinha no palco e diz): Eu poderia ter comido tudo sozinha, mas trouxe pra minha família que tanto amo, e agora eles nem lembraram de mim, principalmente o Fabiano que come igual a um bicho.

(E ela sai)

Palco vazio

Cena 4

(Agora vem um som de trovão)

(Sinhá Vitória e Fabiano saem correndo um de cada lado do palco e pergunta um para o outro)

SINHÁ: Você ouviu isso?

FABIANO: Ouvi (voz misteriosa) um vulcão.

SINHÁ: Não, Fabiano, um trovão!

FABIANO: Sim, foi o que disse...

FABIANO: Sinhá ...

SINHÁ: Fale ...

FABIANO: Vai chover.

SINHÁ: Pensei a mesma coisa, vai chover.

FABIANO: Acho que Deus ouviu nossas orações...

SINHÁ: As coisas serão diferentes para nós, Fabiano.

(Eles param e ficam paralisados com um sorriso)

Coreografia: (Um casal de dançarinos para na frente de Fabiano e Sinhá representando os dois, e vão dançar a dança da esperança e da alegria. Pois a chuva representava uma esperança de vida melhor de realização de sonhos)

(Após a dança, o casal sai. Fabiano e sinha saem da posição estática como se nada tivesse acontecido. E voltam para casa, com um sorriso no rosto. Começa o barulho de chuva)

Entram a Seca, o Estado e o Conhecimento no meio do palco

SECA, ESTADO E CONHECIMENTO: Será mesmo que uma chuva pode fazer as coisas mudarem nessa situação? Oh, falsa esperança!

Entra Fabiano Morto

FABIANO M: uma, duas, três, havia mais de cinco estrelas no céu.... Com a chuva, a catinga iria ressuscitar, a semente do gado voltaria ao curral, eu seria o vaqueiro daquela fazenda morta. Sinhá Vitória vestiria saias vistosas, mas tudo isso não passava de sonhos que não se cumpriram...

FABIANO (saindo de casa): Muié, vou sair com Baleia...

SINHÁ: Vá, Fabiano, vá

FABIANO: Venha, Baleia.

(Muito motivado)

FABIANO: Fabiano, você é um homem (exclama em alta voz) e rapidamente olha para um lado e para o outro para ver se alguém ouviu.

(Nesse momento entram Seca, Estado, Conhecimento. E Fabiano parado)

SECA (colocando a mão no peito de Fabiano): não, Fabiano, você não é um homem, você é um bicho... vive para sobreviver!

ESTADO (colocando a mão no peito de Fabiano): não, Fabiano, você não é um homem, você é um bicho, não sabe nada de política.

CONHECIMENTO (colocando a mão no peito de Fabiano): não, Fabiano, você não é um homem, você é um bicho. Não sabe nem falar.

BALEIA (que estava ao lado também fala): Não, Fabiano, você não é um homem, eu quem sou, você é um bicho.

Dança da humanização animal, e animalização humana

CENA 5

(Entra o dono da fazenda olhando para a fazenda)

DONO DA FAZENDA: Quem está na minha fazenda? Vamos, vagabundo, saia da casa agora, quem está aí?

(Fabiano sai desconfiado e inclinado e a família fica toda junta e com medo)

FABIANO: Oi, senhor...

DONO DA FAZENDA: O que vocês fazem no meu patrimônio?(Bravo)

FABIANO: Não, senhor, tem não. (Bem humilde, cara caída)

DONO DA FAZENDA: Não o que? (Falando bravo)

FABIANO: não tem nada do demônio aqui!

DONO DA FAZENDA: Tu é burro, patrimônio é terra, o que vocês fazem na minha fazenda? E por que você está inclinado feito um animal? Se endireita para falar comigo! Agora saíam todos daqui essas terras são minhas...

FABIANO: Nós sabia não, mas eu trabaio pró senhor, minha famia não tem onde ficar... Posso trabaiair pro senhor. Posso cuidar das suas vacas...

(Todos ficam parados)

Enquanto isso entra Fabiano Morto

FABIANO M: Quando o dono da fazenda apareceu fiquei com muito medo, mas ele me deixou ficar, virei vaqueiro. Eu sinhá, os meninos, e baleia estávamos agarrados aquela terra.

(Fabiano morto sai)
Diálogo continua...

DONO DA FAZENDA: Deixarei vocês ficarem, mas os juroos serão altos... E se fizer besteira, te expulso na mesma hora, seu animal. Entendeu?

FABIANO: sim, senhor,

(Nessa hora Baleia sai)

DONO DA FAZENDA: Então o que está aqui? Até sua cachorra parece mais gente que você, ela já foi e você continua a me olhar com cara de morto! Vamos, vagabundo, vá trabalhar.

FABIANO: sim, senhor.

(Todos saem do palco)
Fabiano entra só agora...

FABIANO: Acho que devo ser mesmo aquilo que o moço disse, um bundo, trundo, haaaaaa vagabundo! Um vagabundo empurrado pela seca, e tamo nessa fazenda só de passagem...

(Fabiano sai)
Entra Fabiano morto:

FABIANO M: Esse foi um dia difícil, os sonhos que eu possuía estavam desmoronando.... Eu vivia longe dos homens, só me dava bem com animais, a pé não era muito bom, pendia para um lado, para o outro, cambaio, torto e feio. Admirava as palavras cumpridas e difíceis, tentava reproduzir mais sabia que elas eram inúteis. Eu era um bicho mesmo.

LUZ APAGA CENA 6

DONO DA FAZENDA (gritando): Fabiano. Fabiano.

(Fabiano entra engatinhando assustado)
(O dono da fazenda, ao ver Fabiano daquela vez, faz um sinal estralando os dedos, representando que está chamando um cachorro, com entusiasmo)

DONO DA FAZENDA: Vem aqui, Fabiano, vem...

(Quando Fabiano está chegando, ele dá um tapa na cara de Fabiano)
(Fabiano cai)

DONO DA FAZENDA: O que você está fazendo, Fabiano? Já lhe disse que quando for falar comigo para agir como homem, e não como animal. Agora levanta. Porque você não está trabalhando?

FABIANO: Já trabalhei, senhor.

DONO DA FAZENDA: Olha essa fazenda, Fabiano, chama isso de trabalho, está ruim, sua mula, conserta, vamos vai.... Faça alguma coisa, Fabiano.

FABIANO: Está bem, senhor.

(Fabiano e a família sai com pressa, e o dono bravo)

LUZ APAGA

(Entra Fabiano Morto)

FABIANO M: Filhos, alguns anos se passaram, havia tempos bons e tempos ruins. O patrão desgraçado não me pagava direito. Mas não podia questionar, precisava daquele trabalho, eu era como uma mula, deixava que montasse em mim. Ia fazer o que? Era minha sina, ser tratado como um bicho.

(Entra a Seca, o Estado e o Conhecimento, com pedaços de madeira. Os três juntos destroem a casa, vão para frente do palco e dizem)

SECA, ESTADO E CONHECIMENTO: Coitado, transformou-se em animal.

(Eles saem e a família de Fabiano entra cantando a música do começo, representando mais uma jornada a se caminhar. Mas Fabiano encontra uma rosa, em perfeito estado, ele a pega, e faz uma expressão de felicidade. Nesse momento, ele estende a rosa e fica admirando, porém chega o Governo e bate em seu peito e ele enverga um pouco, depois vem o Conhecimento e, também, bate em seu peito, ele encurva ainda mais. No fim, vem a Seca e bate mais forte ainda em seu peito, a expressão de Fabiano muda, a rosa cai de suas mãos com o impacto da batida e a Seca, impiedosa, destrói a rosa. As luzes se apagam)