

O júri simulado num exercício comparativo: uma leitura de Medéia e Anjo Negro em sala de aula do ensino superior

*Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega***

RESUMO: Neste trabalho temos como objetivo descrever e refletir, a partir de uma experiência de leitura com o texto dramático em uma turma de Teoria da Narrativa do Curso de Letras da UFCG, acerca das contribuições da Literatura Comparada enquanto método de leitura para o ensino de literatura, tendo como objeto de leitura, via júri simulado, as tragédias Medéia, de Eurípedes, e Anjo Negro, de Nélon Rodrigues.

PALAVRAS-CHAVES: Nélon Rodrigues, Teatro, ensino de literatura.

ABSTRACT: In this paper we aim to describe and reflect, from a reading experience with the dramatic text in a class of Narrative Theory Course Letters UFCG, about the contributions of Comparative Literature as a method for teaching reading literature, having as object reading via moot, tragedies Medéia by Euripides, and Anjo Negro, by Nelson Rodrigues.

KEYWORDS: Nelson Rodrigues, theater, literature teaching

Introdução

Nas duas últimas décadas, as reflexões acerca do trabalho com o texto literário vêm se intensificando e levado muitos pesquisadores a (re)pensarem possibilidades metodológicas para uma abordagem da literatura, tanto em nível da Educação Básica quanto no Ensino Superior. Tomando por base uma certa escassez de subsídio teórico

* Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

e metodológico para abordagem de textos teatrais em sala de aula, esse trabalho tem como objetivo relatar uma experiência de leitura com o texto dramático realizada em uma turma de Teoria da Narrativa do Curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Para melhor atingir a esse objetivo, dividimos o trabalho em quatro momentos.

No primeiro momento, de natureza teórica, fizemos uma rápida descrição do percurso histórico da literatura comparada a fim de visualizar suas contribuições para o ensino de literatura. Os textos que nos serviram de aporte teórico foram Aristóteles (1966), Carvalhal (1999), Carvalhal e Coutinho (1994), Eliot (1989), Jauss, (in: Lima, 2002) e Nitrini (1988).

No segundo momento, discutimos algumas questões polêmicas em torno da formação do leitor em ambiente universitário, com enfoque voltado para o leitor literário no contexto do ensino de Graduação do Curso de Letras. Os textos que fundamentaram as reflexões foram Candido (1981), Brasil (2001), JOVER-FALEIROS (2013), DALVI (2013) e Todorov (2007).

No terceiro momento, relatamos uma experiência de leitura com alunos matriculados no segundo período da Graduação em Letras da UFCG na disciplina Teoria da Narrativa, buscando descrever como o júri-simulado contribuiu para discussões dos conceitos de gênero narrativo, mas especificamente da tragédia e do mito, na busca de encontrar elementos que permitissem uma relação dialógica, comparatista, portanto, entre as obras *Medeia* e *Anjo Negro*, escritas, respectivamente, por Eurípedes e Nelson Rodrigues.

Por fim, no último momento, sob uma sistemática de avaliação conclusiva, discorreremos acerca dos principais pontos de recepção dos alunos à experiência de leitura vivenciada.

Literatura Comparada e ensino de literatura

A definição de Literatura Comparada, enquanto método crítico, considerando o seu objetivo primordial

de confrontar duas ou mais literaturas não é suficiente para uma compreensão dos seus fundamentos, sempre mutáveis em função do tempo e espaço. Uma rápida incursão histórica faz-se necessária para compreender os ajustamentos sincrônicos e diacrônicos que o comparativismo sofreu, desde seus primórdios greco-latinos (NITRINI, 1998).

A compreensão histórica para o surgimento da disciplina, enquanto modelo sistematizado, tem lugar na Europa durante o século XIX (CARVALHAL, 1986). Naquela situação, o termo teórico para basilar o método de leitura é a influência entre autores. Nesse viés, vem a tônica uma percepção nacionalista da literatura, para mostrar, em nível de cultura, a autoridade de um país sobre o outro. Segundo Carvalhal (1986, p. 10), há uma relação estreita entre comparativismo e historiografia literária, visto que, para a escola francesa, o predomínio de relações “causais” entre obras e/ou autores é fundamental.

Nesse contexto, as noções de evolução, continuidade e derivação integram-se com facilidade aos ideais ‘cosmopolitas’ vigentes, sendo animadas, ainda, pela visão romântica, que, na busca de exotismo, alimentou o interesse por literaturas diferentes.

Nas universidades francesas, o ensino de Literatura Comparada foi inserido por Abel Villemain, Jean-Jacques Ampère e Philarète Chasles. Tomemos como ilustração sistemática do método, a definição de comparativismo proposta por Chasles (apud NITRINI, 1998, p. 20), em sua aula inaugural:

Deixe-nos avaliar a influência de pensamento sobre pensamento, a maneira pela qual povos transformam-se mutuamente, o que cada um deles deu e o que cada um deles recebeu; deixe-nos avaliar também o efeito deste perpétuo intercâmbio entre nacionalidades individuais.

A citação é exemplar de que a concepção comparativista do século XIX é “influência”, o que revela uma situação política bastante peculiar. Na época, muitos países europeus se firmaram como nações e buscavam

identificar suas raízes culturais. Segundo Carvalhal (Op. Cit.), a partir de 1931, um novo contexto se delineia na França. Paul Van Tieghem ao publicar sua obra *La littérature comparée*, estabelece diferenças entre literatura nacional, Literatura Comparada e literatura geral.

O método de Tieghem (considerado por muitos, o precursor da “escola francesa”), baseia-se em três elementos: o emissor (entendido como o ponto de partida da passagem de influência), o receptor (ponto de chegada) e o transmissor (intermediário entre o emissor e o receptor). Trata-se de uma visão contextualista uma vez que a preocupação primordial do teórico não é a estrutura interna do texto, e sim o contexto que o envolve. Em seus argumentos, Tieghem defende que, em uma análise comparativista, o contexto, entenda-se como o emissor, tem grande relevância. Para ele,

Aquela obra, aquele conjunto de obras que você leu com interesse, examinou e julgou, qual foi a sua origem, o que as ocasionou, qual o seu destino, em resumo, sua história? Este escritor que lhe agrada, como foi sua carreira, breve ou longa, brilhante ou obscura, abundante em publicações ou marcada por um único livro que é uma obra-prima? Sob que influências se formou, como se desenvolveu seu talento, que relações manteve com alguns de seus contemporâneos dos quais você leu certas produções? (VAN TIEGHEM in CARVALHAL e COUTINHO, 1994, p. 90)

No início do século XX, começou a se desenvolver novas compreensões para o termo influência literária. Paul Valéry, poeta francês, (apud NITRINI, 1998) defende que a dependência entre autores se dá como fonte de originalidade e não como imitação. Eliot, na Inglaterra, tentando compreender o conceito de Valéry, argumenta que originalidade seria algo capaz de alterar a ordem existente, renovando a tradição, por diferenciar-se das demais obras já inseridas no cânone. Segundo ele,

Nenhum poeta, nenhum artista, tem sua significação completa sozinho. Seu significado e a apreciação que deles fazemos constituem a apreciação de sua relação

com os poetas e os artistas mortos. Não se pode estimá-lo em si; é preciso situá-lo, para contraste e comparação, entre os mortos. Entendo isso como um princípio de estética, não apenas histórica, mas no sentido crítico. É necessário que ele seja harmônico, coeso, e não unilateral. (ELIOT, 1989, p. 39).

A partir da década de 1960, sob a influência das teorias de intertextualidade (Kristeva), dialogismo (Bakhtin) e Estética da Recepção (Iser e Jauss), os conceitos de fonte, influência e originalidade se renovaram. Em ordem de apresentação, tem-se desses teóricos, as noções de que: o texto literário, na visão bakhtiniana, é atravessado por diversas vozes, produzindo ponto de vistas diferentes durante o processo de leitura; ao ampliar a noção dialogismo, Kristeva imprime o conceito de intertextualidade e defende que não há mais influência e, sim, referência de um texto a outro durante o ato criador. Segundo ela, todo texto é um “mosaico de citações” (apud NITRINI, 1998, p. 162-181; por fim, Iser e Jauss devolvem ao leitor seu papel ativo na construção de sentidos para o texto literário, cunhando, assim, a importância da recepção literária. Em alusão ao texto de Jauss, segundo Nóbrega (in: Milreu e Rodrigues (orgs.), 2012), os princípios que norteiam essa teoria centralizam-se na interação entre o sujeito produtor e o sujeito receptor, visando, assim, o diálogo entre literatura e leitor. Em alusão ao texto de Jauss, conforme Nóbrega (in: Milreu e Rodrigues (orgs.), 2012), os princípios que norteiam essa teoria centralizam-se na interação entre o sujeito produtor e o sujeito receptor, visando, assim, o diálogo entre literatura e leitor. Segundo a autora, para que esse diálogo aconteça em sala de aula, o professor de literatura pode, no mínimo, elaborar atividades que permitam ao aluno construir o seu próprio sentido para o texto. Criar sentido é experimentar. Experimentar exige paciência, aproximação, distanciamento. Nitrini (1998, p. 181) refletindo acerca da importância do leitor para a teoria de Jauss, afirma:

com seu objetivo de substituir a historiografia literária substancialista, fundada no estudo da obra e do autor,

por uma historiografia voltada para o leitor, a estética da recepção abre perspectivas para que a influência já não se explique mais causal e geneticamente de obra a obra, de autor a autor, de nação a nação, mas como resultado complexo da recepção.

Para a proposta deste trabalho, interessa-nos o comparativismo advindo das contribuições da estética da recepção visto que no contexto de escolarização, o diálogo que a literatura possibilita entre leitor e texto só é possível através de um contato real com ela mesma, de modo que o aluno, ao se apropriar da literatura, busque comparar a sua vivência de mundo de modo a obter uma experiência estética. Para Jover-Faleiros, (2013), a dificuldade incide no modo como o leitor busca sistematizar os conhecimentos teóricos específicos da literatura, relacionando-os com as suas vivências particulares. Segundo ela, “entrar em contato com a experiência e compartilhar essa experiência como forma de conhecimento em contexto didático é eminentemente pedagógico” (p.132).

A formação do leitor em ambiente universitário

O curso de Letras, em sua propositura ampla, objetiva formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de refletir criticamente sobre temas e questões relativas aos estudos e ensino linguísticos e literários (Brasil, 2001). Deste modo, espera-se que a formação seja compreendida como um processo contínuo, autônomo e permanente. No que diz respeito à formação em literatura, Todorov (2007) distingue que os objetivos do ensino da literatura na universidade são diferentes daqueles no nível secundário. Para o primeiro nível, por ter como destinatário um público de especialista em potencial, o autor defende que os conceitos de teoria, crítica literária e técnicas de análise tenham funcionamento nas obras. Já no nível secundário, a literatura, por ter um destino mais amplo, deve ser ela mesma ensinada/vivenciada e não os seus estudos.

Candido (1981, p. 25) concebe a literatura como sistema que prescinde da “existência de um conjunto de produtores literários”, “um conjunto de receptores” e, por fim, “um mecanismo transmissor, que liga uns a outros”. Neste sentido está formada uma tríade composta por autor, leitor e texto que, também, se constitui em objeto de estudo e discussão para o professor de literatura em sala de aula do ensino superior. No entanto, quando se compara a tríade apresentada por Candido com aquela que o professor universitário tem que considerar em processo de formação, a questão torna-se complexa. Para Candido, o seu leitor é um sujeito histórico, um leitor proficiente, munido das ferramentas interpretativas capazes de desnudar a verdadeira essência atemporal do fenômeno literário, entendido como objeto estético. Para o professor universitário, uma tarefa urgente que lhe é imposta na formação de leitores é a de preparar o aluno para tornar-se o leitor pensado por Candido. Deste modo, disciplinas que envolvam teorias acerca de poesia, narrativa e crítica literárias são imprescindíveis. No caso específico da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, estas disciplinas são rotuladas de: Teoria do Texto Poético, Teoria da Narrativa e Crítica Literária. Nelas são comuns as situações de adoção de textos sobre elementos estruturais da narrativa e da poesia lírica, bem como aqueles que fornecem subsídios teórico crítico para a abordagem da literatura. Esses textos direcionam docentes e estudantes para as operações seletivas que dão suporte aos estudos literários na universidade.

A partir dessas ponderações, é interessante destacar que, em se tratando de que texto literário deve ser levado para serem lidos por estudantes em sala, alguns critérios de valor (comparativos, portanto) são estabelecidos e giram em torno de questões de escolha, tais como: O que é um livro bom para ser lido de modo que contribua para a formação teórica e metodológica do estudante? Quem é um bom autor? Quem merece ser lido, e de que maneira? Como comparar procedimentos estéticos de um mesmo autor e em relação a outros? Quais as consequências da leitura? Dependendo do modo como o professor de Teoria literária enfrenta esses questionamentos pode

ter diferentes resultados em seu trabalho na busca de formar leitores. Estas perguntas acionam uma de natureza educativa - é possível ensinar a ler? A resposta fica a cargo de Paulo Freire, que, ao ser entrevistado por Ezequiel Theodoro da Silva, valoriza a importância de posturas metodológicas. Segundo ele,

Você não ensina propriamente a ler, a não ser que o outro leia, mas o que você pode é testemunhar como você lê e o seu testemunho é eminentemente pedagógico. Então, eu tenho a impressão de que ler com o professor, com os estudantes é também importante. (Cf. Faleiros, p.132)

A Experiência leitora em sala de aula sob uma perspectiva comparativista

Pensando em responder as perguntas anteriormente formuladas, realizamos uma experiência de leitura comparativa em sala de aula a partir de duas peças trágicas: **Medéia**, de Eurípedes e **Anjo Negro**, de Néelson Rodrigues.

A disciplina escolhida para a intervenção foi Teoria da Narrativa, cujos objetivos são: fornecer subsídios teóricos e metodológicos para a análise e interpretação do texto literário; buscar a ampliação da experiência dos alunos no tocante à análise e à interpretação da narrativa, levando-os a aprofundar, de forma sistemática, a atividade de leitura e de pesquisa; articular o estudo da narrativa ficcional com os contextos de produção e de circulação.

A escolha das peças seguiu, preliminarmente, dois critérios: as duas peças são tragédias; o infanticídio é um condutor temático, embora os motivos que levaram as personagens a praticarem tamanha violência sejam diferentes - em **Anjo Negro** é o preconceito racial que incita Virginia a assassinar seus três primeiros filhos; em **Medeia** é o ciúme.

Os passos elaborados para o júri simulado enquanto técnica de leitura

Ao selecionarmos o júri simulado como técnica de leitura comparativa em sala de aula, tínhamos como objetivo desenvolver no aluno habilidades analíticas dentro de uma situação teórica específica: os gêneros narrativos, no presente caso, a tragédia, enquanto manifestação do gênero dramático. Para dinamizar o trabalho, a iniciativa surgiu em resposta a uma indagação muito antiga dos docentes: como fazer alunos iniciantes do curso de Letras terem interesse na leitura de textos dramáticos visto que, pouco, ou nunca, são lidos durante a educação básica? A estratégia considerou, também, a linguagem do gênero, comumente em diálogo. A propositora de associar *Medéia* e *Anjo Negro* não foi difícil visto que as ações de assassinato praticadas pelas personagens constituem-se elementos de discussão em um júri.

A metodologia utilizada seguiu os seguintes passos: no início, os 23 alunos matriculados na disciplina foram orientados a realizarem individualmente a leitura das duas peças, buscando compreender o enredo, bem como a pesquisarem pela *internet* ou através de entrevistas com profissionais do meio jurídico, como se constitui um júri. Em seguida, os alunos, juntamente com a professora, definiram que tipo de papel cada estudante iria representar. Ficou definido quem atuaria como: juiz, relatores, advogados (defesa e acusação), promotor, testemunhas de defesa e de acusação, perícia, corpo de jurado, ré, agentes de segurança e público. Após essa tarefa foi concedido um prazo de 01 mês¹ para que os estudantes se preparassem teórica e metodologicamente buscando o empenho necessário para realização de uma performance de leitura das peças privilegiando os contextos de produção e de recepção.

Durante o momento de preparação, os alunos também leram textos teóricos acerca da tragédia e de procedimentos comparativos, de modo que pudessem entender melhor as ações de cada personagem, e a partir de aproximações e distanciamentos, respeitassem os

¹ A experiência foi realizada durante o semestre 2012.1. O prazo de preparação foi alterado em função da greve dos docentes que contribuiu, de certa forma, para uma dispersão dos estudantes. Finda a paralisação, toda a programação foi alterada, de modo que os alunos tiveram que apresentar a leitura da peça 20 dias após o retorno das aulas. Essa alteração teve uma implicação nos registros documentais da experiência: o que antes estava previsto para ser gravado em vídeo não aconteceu. Assim, todo o relato aqui descrito, limita-se à dados escritos em um diário de sala elaborado pela professora para este fim.

limites de cada obra. Os textos teóricos indicados foram Brandão (1988), Samuel (1985) e Pascolati (Bonnici e Zolim (orgs.), 2009).

Nessa incursão teórica, preliminarmente, duas noções costumeiras que se tem acerca de tragédia foram destacadas: a designação de um acontecimento doloroso, catastrófico, acompanhado de muitas vítimas, e a descrição do desenlace de uma paixão qualquer que redundou em assassinato. No campo específico dos estudos literários, entanto, os estudantes passaram a conhecer que os gregos entendiam o termo, acima de tudo, como uma forma artística, ou um acontecimento apenas vivenciado entre os grandes. Foi apresentada a visão de Aristóteles (1966: 73), definido a tragédia como

uma representação imitadora de uma ação séria, concreta, de certa grandeza, representada, e não narrada, por atores em linguagem elegante, empregando um estilo diferente para cada uma das partes, e que, por meio da compaixão e do horror provoca o desencadeamento liberador de tais afetos.

Enfatizou-se, também, que mesmo não tendo se preocupado em elaborar uma teoria conceitual sobre a tragédia, Aristóteles voltou sua atenção para o efeito do espetáculo sobre o público. Para ele o espetáculo trágico que se impõe e se legitima como obra de arte deveria sempre provocar a *Katarsis* nos espectadores. Assistindo as terríveis dilacerações do herói trágico, sensibilizando-se com o horror que a vida dele se tornara, sentindo uma profunda compaixão pelo infausto que o destino reservara ao herói, o público deveria passar por uma espécie de exorcismo coletivo. Deste modo, a encenação dramática é vista como uma espécie de remédio da alma, propiciando as pessoas do auditório a expelirem suas próprias dores e sofrimentos ao assistirem o desenlace.

Para que um espetáculo seja considerado trágico faz-se necessária a presença de três premissas básicas: a queda do herói e de sua dignidade; a aceitação consciente dessa queda e a falta de uma solução absoluta que impeça o infortúnio. Como não há outra saída além

daquela determinada pelos acontecimentos que vão se descortinando frente ao herói, a tragédia já tem em si a gênese da violência, no sentido de que o herói não pode escolher outro destino para sua auto-afirmação. Foi esta noção do trágico que buscamos direcionar os alunos para a leitura comparativa entre *Medéia* e *Anjo Negro*.

Medéia, Virgínia e Ismael no banco de réus

Ao iniciar a sessão de julgamento de Medeia, Virgínia e Ismael, a relatora² convoca todos os participantes para adentrarem ao recinto e desempenharem seu papel³. Em seguida, fez a leitura inicial dos crimes cometidos pelos acusados⁴. No caso de Medéia, foi lido um resumo de suas ações destacando que a história dessa personagem remonta ao século V a.C. Corinto é a cidade em que o crime ocorreu. Jason é casado com Medéia e tem dois filhos dessa união. Com sede de poder, apaixonou-se por Creúsa, filha do rei Creonte. Sem hesitar, abandona Medéia e compromete-se casar com a princesa. Por ter sido rejeitada, Medéia articula vingança contra o marido e culmina matando seus próprios filhos.

A trama construída em torno da personagem Virgínia também foi apresentada e gira em torno de sua relação com o negro Ismael. A relatora ao ler que o terceiro filho do casal foi assassinado, é interrompida pelo coro formado por um grupo de quatro alunas que, de posse do script da peça, leem a fala das dez senhoras pretas que, entre polêmicas sobre a cor, especulações sobre a morte, maldição e lamento, dialogam⁵.

² Optamos por não identificar nominalmente os alunos que realizaram a experiência. Preferimos destacar sua participação a partir do papel correspondente a atores de um júri propriamente dito.

³ Considerando os limites desse texto, cumpre esclarecer que selecionamos apenas a atuação dos alunos que representarem o juiz, a relatora, réus, advogado de defesa e, eventualmente, o advogado de acusação e público.

⁴ Os resumos aqui expostos sofreram correções e adaptações na linguagem. A ordem de apresentação dos argumentos, no entanto, permanece.

⁵ Aqui transcrevo o diálogo respeitando sua escrita original constante em Rodrigues, 1993.

SENHORA (doce) – Um menino tão forte e tão lindo!

SENHORA (patética) – De repente morreu!

SENHORA (doce) – Moreninho, moreninho!

SENHORA – Moreno, não. Não era moreno!

SENHORA – Mulatinho disfarçado!

SENHORA (polêmica) – Preto!

SENHORA (polêmica) – Moreno!

SENHORA (polêmica) – Mulato!

SENHORA (em pânico) – Meu Deus do Céu, tenho medo de preto! Tenho medo, tenho medo!

SENHORA (enamorada) – Menino tão meigo,
educado, triste!
SENHORA (encantada) – Sabia que ia morrer,
chamou a morte!
SENHORA (na sua dor) – É o terceiro que morre.
Aqui nenhum se cria!
SENHORA (num lamento) – Nenhum menino se cria!
SENHORA – Três já morreram. Com a mesma idade.
Má vontade de Deus!
SENHORA – Dos anjos, má vontade dos anjos!
SENHORA – Ou é ventre da mãe que não presta!
SENHORA – Mulher branca, de útero negro!

Em sua leitura sobre as acusações contra Ismael, a relatora enfatiza que o preconceito racial é patente. Entra em descrição os atos do réu que se auto-violenta ao não aceitar sua condição de negro. Na concepção de Ismael, sua mãe - negra - é a causadora de sua desgraça. Na esperança de mutilar sua carga genética, casa-se com Virgínia, branca e linda, acreditando que dela teria filhos brancos. O casamento não se deu de forma espontânea, mas resultou de uma violação sexual. Virgínia fora criada por uma tia que tinha três filhas solteironas. Apenas a mais nova iria se casar. Certo dia, a tia e as filhas saíram de casa, o noivo da prima chegou mais cedo e achando Virgínia sozinha, não resistiu e deu-lhe um beijo. A tia e a prima assistiram à cena. O noivo fugiu e a prima enforcou-se. Como vingança, a tia chamou Ismael (que já nutria uma paixão por Virgínia) para violentá-la. Em seguida, o médico comprou a casa em que esta morava, mandou a tia e as primas irem embora e casou com Virgínia que passou a viver em cárcere privado. No entanto, o quarto onde ocorreu o estupro permanece intacto, com os vestígios da violência ocorrida há oito anos. Dadas às condições do casamento, Virgínia sente-se violada todas as noites por Ismael.

Para vingar seu infortúnio, Virgínia fez um juramento que mataria todos os filhos que nascessem de Ismael. Por ocasião do velório de seu terceiro filho, apareceu Elias, o irmão cego e branco de Ismael que, seduzido por Virgínia, acaba por engravidá-la, enquanto Ismael e todos da casa estavam no cemitério.

Ao descobrir que fora traído, Ismael ameaça matar o filho que Virgínia espera. Ela, para dissuadi-lo, convence-o a matar o próprio irmão. Pouco antes do assassinato, Virgínia confessa a Elias que irá amar seu filho não com o amor de mãe, mas com o de uma mulher. Contrariando as expectativas, nasce uma menina, Ana Maria. Ainda bebê, Ismael cegou a criança a fim de que ela não visse sua negritude e ao mesmo tempo encarregou-se de incentivar - na criança - um sentimento de ódio pelos negros, embora fosse ele o único ser que ela conhecia e dialogava. Como se não bastasse a violência física (cegueira) e ideológica (preconceito racial), Ismael ainda comete uma terceira (a pedofilia, ou se considerarmos a relação pai x filha - o incesto).

Feita a leitura dos fatos que pesam contra os réus, o juiz os convoca para se pronunciarem. A ultrajada Medéia, ao mesmo tempo em que reclama tanto da ingratidão de Jason por ela lhe ter salvado a vida, quanto do abandono da casa paterna e de sua gente, também reflete acerca da condição de confinamento doméstico imposto às mulheres na Grécia Antiga e, em linguagem atual, faz menção à seguinte passagem da peça:

MEDÉIA – Mulheres de Corinto, saí do palácio para não merecer vossas reprovações, pois conheço muitos mortais, por havê-los visto com meus próprios olhos ou por deles ter ouvido falar, que se fecharam em orgulhosa reserva, e que, por essa repugnância de aparecerem em público, adquiriram má fama de desdenhosa despreocupação. A justiça, com efeito, pouco esclarece no pensamento de seus semelhantes, eles os condenam à primeira vista, sem haverem sofrido por parte daqueles a menor ofensa. Mas é preciso que um estrangeiro se acomode aos costumes da cidade em que habita. (...) De todos os seres que respiram e que pensam, nós outras, as mulheres, somos as mais miseráveis. Precisamos primeiro comprar muito caro um marido, para depois termos nele um senhor absoluto da nossa pessoa, segundo flagelo ainda pior que o primeiro. (...) Eis a graça que vos peço: se eu encontrar um expediente, algum artifício, para vingar-me de meu esposo pelos males que sofri (para punir aquele que lhe deu a filha, e aquela que ele desposou), guardai segredo. A mulher é

comumente temerosa, foge da luta, estremece à vista da arma; mas quando seu leito é ultrajado, não existe alma mais sedenta de sangue. (p. 25)

[.....] Que fazer? Falta-me coragem, ó mulheres, quando vejo o cândido olhar de meus filhos. Não, não poderei jamais. Adeus, funestos projetos meus! (...) Não! Pelos demônios vingadores, pelos deuses dos infernos, não será dito que terei deixado os meus filhos expostos aos ultrajes de meus inimigos. (É absolutamente preciso que eles morram e, pois que é preciso, sou eu que lhes darei a morte, como fui eu que lhes dei o dia). Acabou-se! O fim é inevitável. (P. 50)

Após esse momento de introspecção profunda, Medéia confessa como maquinou sua vingança contra Jason. A primeira atitude foi tirar a vida da nova esposa. Finge está resignada com a situação de divorciada e como presente de casamento envia para a noiva de seu ex-marido, através dos seus dois filhos, uma túnica dourada, garantindo-lhe que ao usá-la, teria “todas as felicidades” pois encontraria em Jason “um esposo perfeito”. Em risos histéricos, a ré descreve que a princesa, fascinada pelo esplendor da roupa, tão logo a usou, a túnica incendiou-se, tirando-lhe a vida, juntamente com a de seu pai Creonte. Insatisfeita, Medéia vai mais além, confessa que sem hesitar, assassina seus dois filhos com as próprias mãos. A justificativa para tamanha violência é dada por ela própria. Apelando para o corpo de jurados, parafraseia uma fala da personagem: “Se vocês estivessem no meu lugar, entenderiam minha dor e desespero. Se cometi uma atrocidade, a cólera em mim foi mais forte que a razão, é ela quem causa aos mortais as maiores desgraças”⁶.

Após o depoimento da ré, entram em cena os advogados de acusação, defesa e promotoria. Para a acusação e promotoria, o crime de Medéia foi premeditado e é digno de sentença máxima. Já para os argumentos da defesa apelam para a sensibilidade do corpo de jurados e tentando defendê-la, utiliza-se dos argumentos de Brandão (*Op. Cit.*: 70), questionando: trata-se de “uma criminosa comum? De uma louca? Talvez uma grande dor possa responder por ela.” Nesta argumentação, a defesa solicita ao juiz uma avaliação psíquica da personagem. Permissão concedida.

⁶ Conferir citação original do texto em Eurípedes, 2007.

Virgínia, em seu depoimento, não ocultou o crime, mas atribuiu a sua atitude insana ao ciúme possessivo do marido. Não demonstrou arrependimento em ter traído o marido com o cunhado cego, ao contrário, sentia-se aliviada por ter gerado em sua ventre uma criança de outra linhagem étnica. Afirmou estar cansada do regime de prisão domiciliar em que vivia e não queria que seus filhos (os negros) tivessem o mesmo destino - a clausura doméstica. Assim, revela que o assassinato cometido teve dois fins: a libertação das crianças e a vingança contra Ismael. É interessante mencionar que, enquanto Virgínia prestava seu depoimento, na busca de tornar a apresentação mais próxima de um júri, um grupo de alunos representando o público exigiam a prisão preventiva da ré, causando certo tumulto na sessão, o que exigiu do juiz a suspensão do evento por algumas horas (simbolicamente). Quando do retorno das atividades, a promotora e advogado de acusação, após ouvirem as testemunhas, dentre elas a tia de Virgínia e o cego Ismael, direcionaram suas arguições para a condenação da ré. Já o advogado de defesa, após ouvir o cego Ismael, optou pela solicitação de uma avaliação psíquica da ré.

Interessante observar a perspectiva de proteção à mulher que os alunos expressaram durante a montagem do júri, sobretudo a partir do ponto de vista da defesa das personagens femininas. O mesmo destino não teve Ismael. Durante o seu depoimento, o próprio réu se encarregou de buscar, em vão, inocentar-se. Argumentou que sempre foi vítima de preconceito, negou os crimes contra seu irmão Elias - segundo ele, tanto a cegueira, na infância, quanto o tiro fatal após saber de seu envolvimento amoroso com Virgínia foram acidentais. Acerca da acusação de pedofilia, Ismael pondera e diz ter sido um momento de loucura, mas que, a mulher digna de seu amor era Virgínia, a quem dedicou sua vida inteira, inclusive sendo conivente dos crimes cometidos contra seus três filhos. Confessa que o amor à esposa é tão especial que justifica a construção do mausoléu para a morte de Ana Maria, como uma espécie de eliminação da única responsável pela infelicidade da mãe. Ismael só teve testemunhas de acusação, as de defesa não compareceram. As provas

apresentadas pela promotoria durante a sessão foram as notas fiscais da garrafa de ácido e da caixa de projéteis calibre 38 compradas por Ismael para agredir Elias. Em função do depoimento do réu, das provas e do relato das testemunhas, os pontos de vista da acusação e promotoria assemelharam-se ao das outras acudas. O advogado de defesa, mesmo fazendo poucas ponderações subjetivas sobre a discriminação racial vigente no país durante a época dos crimes, reservou-se o direito de não interpellar seu cliente.

Após avaliação dos depoimentos, o corpo de jurados fez chegar às mãos do juiz a sugestão da seguinte sentença: Medéia e Virgínia deverão ser submetidas a tratamento psiquiátrico em manicômio judicial, conforme indicação constante no laudo da perícia oficial, e após sua recuperação, deverão pleitear uma reabilitação social. Já o destino de Ismael foi a reclusão em Penitenciária Máxima em virtude dos crimes de preconceito racial, assassinato em primeiro grau e a hediondez da pedofilia. Na ótica dos avaliadores, três princípios legais foram considerados: a Lei Maria da Penha para julgar Medéia e Virgínia, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) aplicado a infração de Ismael contra Ana Maria e a Lei 7.715, que define os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor no País.

Um pretexto de conclusão: avaliação da experiência

Após o relato da experiência sumariada acima, foi feita uma avaliação oral tendo como foco de discussão duas situações específicas: justificativa apresentada pelos alunos para algumas alterações nos *scripts* originais das peças e para a aplicabilidade penal dos réus, além de uma análise acerca da técnica de leitura utilizada.

Para o primeiro elemento de discussão, os alunos argumentaram que alteraram algumas partes dos textos levando em consideração o seu contexto de recepção que exigia experimentar a um só tempo aproximação e distanciamento dos fatos em função dos objetivos da

leitura em articular teoria e prática. Cumpre lembrar que o conteúdo em estudo era a tragédia, enquanto exemplificação de gênero narrativo e o conceito de *Katharsis* aristotélico que pode provocar piedade e compaixão no espectador. Sob este ponto de vista, o que parece conferir ao texto euripédiano um grau elevado de tragicidade não é a descrição das ações mágicas da temível feiticeira, mas é o tratamento demoníaco dado à mulher, assassina dos próprios filhos. Segundo Brandão, em *Medéia* não existe a performance maniqueísta típica do herói trágico aristotélico

[...] porque não se pode sentir terror e piedade por esse tipo de personagem. Arrebatada, cruel, extremada e sanguinária, Medéia é uma figura trágica muito mais que uma heroína trágica talvez mais uma vítima trágica que um agente trágico [...] (*Op. Cit.*: 64).

Para os alunos, a atitude de Medéia não deveria ser considerada como uma vingança, mas para cumprir a tradição, ela cumpriu sua Moira. Sua tarefa principal seria, portanto, mudar o destino da história que estava reservado às mulheres. Daí a escolha da Lei Maria da Penha para inocentar a personagem.

Com relação às escolhas da legislação para os “réus” do texto de Néelson Rodrigues, os alunos ponderaram que embora a violência da peça envolva questões de natureza étnica, o conflito de **Anjo Negro** supera a história do indivíduo e do grupo que as personagens Virgínia e Ismael representam. A estilização do negro que se quer branco e da branca amante do negro intensifica a perspectiva trágica rodrigueana, por trazer à luz o conflito latente e transcendente entre o ser humano e uma ordem superior detentora do domínio sobre o homem que, movido pelo medo, o leva a não aceitar-se enquanto indivíduo. E, deste modo, impulsiona-o a violentar-se a si e ao outro. Para a personagem branca, a defesa dos estudantes girou em torno de sua caracterização de herói trágico. Como na tragédia grega, Virgínia – orgulhosa e agora mulher dominadora de uma situação por ter conseguido gerar uma filha branca - é personagem típica do herói trágico,

pois não discerne a determinação histórica de sua queda, pois a afirmação do amor/ódio dedicado ao um só tempo a Ismael e Ana Maria impõe uma violência interior ainda mais forte, provocando o desequilíbrio psicológico de Virgínia. Para os leitores da peça, via júri simulado, a atitude de Virgínia provocou uma reação em Ismael, a de dissimulação. Eis a razão para sua condenação à penitenciária máxima. Acredito que aqui reside a atualização de leitura dos alunos. O texto rodrigueno não nos autoriza a rotular Ismael de dissimulado, no entanto, os alunos justificaram esse procedimento a uma necessidade de validar os direitos femininos prescritos em leis de proteção à mulher em função da violência doméstica.

Pode-se depreender que se a leitura em sala de aula, nesse contexto, se constituiu, também, como um processo avaliativo, os alunos perceberam que para a efetiva realização desse processo, faz-se necessário considerar o nível de ensino (daí articulação teoria e prática) as proposituras da disciplina (o objeto de estudo) e as especificidades da formação leitora, revelada através da necessidade de procedimentos comparativos que respeitem os limites do texto. A esse respeito, é oportuno citar a sétima tese (dentre as dez) de Dalvi (2013) elaborada a partir daquelas propostas por Victor Manuel de Aguiar e Silva sobre o ensino do texto literário na aula de português. Em sua proposta, Dalvi defende uma metodologia fundada no seguinte princípio:

TESE VII – O RESPEITO E A PROMOÇÃO DA LIBERDADE DE LEITURA, SEM CONFUSÃO E RELAXO INTERPRETATIVO-ANALÍTICO-CRÍTICO: ler um texto literário é um ato crítico histórico-social-culturalmente situado, ou seja, é um ato (ou um conjunto deles) que envolve e comporta hipóteses e juízos. Por isso mesmo, não há uma leitura *ne varietur* de um texto literário, o que não significa que toda e qualquer leitura seja legítima e admissível e que não existam critérios para distinguir as leituras fundamentadas das leituras forçadas, arbitrárias ou até aberrantes. O professor tem de saber traçar cuidadosa e prudentemente a fronteira entre leitura legítima

e a liberdade de leitura e a confusão e o “relaxo” interpretativo-analítico-crítico (e faz isso a partir de sua experiência e repertório como sujeito leitor e de sua formação sólida, tanto inicial quanto continuada). (In: REZENDE e JOVER-FALEIROS, 2012, p. 79).

Com relação ao outro enfoque da avaliação, o da técnica utilizada para a leitura, os alunos revelaram que a estratégia facilitou a relação teoria e prática (tragédia, gênero dramático, tema, ações de personagens). Além disso, permitiu exercitar a expressão bem como a importância de uma atualização das peças a partir da experiência de vida e realidade social do aluno, muito embora o espaço social representado no texto remonte a tempos pretéritos (século V a.C, **Medéia**, e primeira metade do século XX, **Anjo Negro**).

De um modo geral, embora a atividade tenha se realizado a partir do envolvimento de uma coletividade, entendemos que cada aluno vivenciou isoladamente a experiência comparativa. Nesse sentido, entendemos que, tendo como exemplo o trabalho aqui relatado, esse processo de *atualização* da obra literária contribui para que o aluno, ao comparar seu tempo com o da ficção, perceba e sinta-se integrante do movimento dialético da história, sendo responsável, portanto, pela transformação espaço-temporal. Tal atitude favorece o reconhecimento individual do aluno, mobilizando-o para sua emancipação por meio da criação de novos horizontes de expectativa. No dizer de Aguiar (In: REZENDE e JOVER-FALEIROS, 2012, p. 160),

O texto ficcional apropria-se das referências da realidade histórica, em termos de tempos, ambientes, costumes, personagens, conflitos, sentimentos, para abstrair dos fatos as motivações humanas que os geraram e que são comuns a todos os homens.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, REZENDE e JOVER-FALEIROS. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. e comentário de Eudoro de Sousa. Porto Alegre: Globo, 1966.
- BRANDÃO, Junito de Souza. **Teatro Grego: tragédia e comédia**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CESO492.pdf>; Acesso em: 07 ago.2013.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6ª ed. Belo Horizonte, Itatiaia, 1981.
- CARVALHAL, Tania Franco. **Literatura comparada**. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- CARVALHAL, Tania Franco e COUTINHO, Eduardo de Faria. **Literatura comparada: textos fundadores**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, REZENDE e JOVER-FALEIROS. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ELIOT, T.S. **Ensaio**. São Paulo: Art Editora, 1989.
- EURÍPEDES. **Medéia**. Trad. De Miroel Silveira e Junia Silveira Gonçalves. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências de poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, Luís Costa (Coord. e trad.) **A literatura e o leitor - textos de estética da recepção**. 2ª Ed. Ver. E amp. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.
- JOVER-FALEIROS, Rita. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino de literatura. In: DALVI, REZENDE e JOVER-FALEIROS. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- LINS, Ronaldo Lima. **O teatro de Nelson Rodrigues: uma realidade em agonia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves; Brasília: INL, 1979.
- NITRINI, Sandra. **Literatura Comparada: História, Teoria e Crítica**. São Paulo: EDUSP, 1998.
- NÓBREGA, Maria Marta dos S. S. Por uma metodologia triangular para o ensino de literatura: contribuições da experiência estética de Jauss. In: MILREU, Isis e

RODRIGUES, Márcia Candeia (orgs.) **Ensino de Língua e literatura: políticas, práticas e projetos**. Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012.

PASCOLARI, Sonia Aparecida. Operadores de leitura do texto dramático. In: BONNICI, Thomas e ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3ª ed. Re. E ampl. Maringá: Eduem, 2009.

RODRIGUES, Nelson. Teatro completo: volume único (Organização geral e prefácio de Sábato Magaldi). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993.

SAMUEL, Rogel. Literatura comparada. In SAMUEL, Rogel(org.). **Manual de teoria literária**. 3ª ed. Petrópolis, Vozes, 1985.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. (Tradução de Caio Meira). São Paulo: Difel, 2007.

