

Literatura e ensino: uma abordagem
por meio das práticas teatrais

*Literature and teaching: an approach
through theatricals practice*

Maria da Glória **Magalhães dos Reis**
Universidade de Brasília (UnB)

Resumo

Tendo em vista que um dos objetivos da educação básica no ensino é “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento de autonomia intelectual e do pensamento crítico”, o presente trabalho propõe uma reflexão sobre as contribuições que o texto dramático e as práticas teatrais podem trazer para os processos de leitura do professor de línguas e literaturas (materna e estrangeiras).

Palavras-chaves: Literatura. Ensino. Teatro.

Abstract

Considering that one of the goals of basic education in teaching is “[...] the enhancement of the learner as a human person, including the ethical breeding and the development of intellectual autonomy and critical thinking”, the present paper proposes a reflection on the contributions that the dramatic text and the theatrical practices may bring to the processes of reading of teachers of (maternal and foreign) languages and literature.

Keywords: Literature. Teaching. Theater.

A partir de nossas reflexões sobre o artigo 35, II, da Seção IV, da lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, a saber, que o objetivo da educação pretende “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento de autonomia intelectual e do pensamento crítico” e com o intuito de ampliar as pesquisas sobre o papel do Teatro no desenvolvimento da expressão crítica tanto oral quanto escrita, o presente artigo tem como objetivo contribuir para as reflexões sobre a formação continuada dos professores de línguas e literaturas baseando-se em discussões e sugestões de atividades a serem desenvolvidas junto aos educandos. Nossa proposta é igualmente ressaltar a importância da formação de cidadãos críticos e criativos, com sensibilidade estética e ética. O educando crítico capaz de se expor criativa e eticamente no mundo de forma oral e escrita, tal como proposto nos objetivos da LDB, necessita de um professor que o encoraje e estimule a realizar uma experiência viva com os discursos de forma geral e com o texto literário e dramático de forma particular.

Para isso, usaremos, em primeiro lugar, alguns conceitos de Paulo Freire, do Círculo de Bakhtin e a ideia de transdisciplinaridade de Edgar Morin. Em um segundo momento, abordaremos autores ligados às práticas teatrais e crítica literária e, por fim, daremos alguns exemplos de trabalhos relacionados a

1 www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em novembro 2015.

nossos grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Didática de Línguas e Literaturas Estrangeiras (GEDLLE) e o grupo de teatro Na classe e em cena [En classe et en scène]. Apesar de, em nossas investigações, trabalharmos, com poucas exceções, sobre a dramaturgia de expressão francesa, mais especificamente do Togo (país situado no oeste subsaariano da África), entendemos que nossas reflexões possam servir de inspiração para professores e pesquisadores de línguas e literaturas maternas e estrangeiras.

1 DIALOGISMO, PRÁXIS E TRANSDISCIPLINARIDADE

A base da filosofia de Freire assim como a de Bakhtin está no dialogismo, uma das condições fundamentais para a formação de uma consciência crítica. Pensar a ética e a estética tal como as observamos nas obras de pensadores do círculo de Bakhtin em conjunto com as propostas de transdisciplinaridade de Edgar Morin permitirão olhar para o ler e escrever contemporâneos de forma crítica e analítica. Pretendemos refletir sobre como o diálogo entre educador e educando pode ser uma constante, diálogo este que não remete, como observa Faraco (2009, p. 68), somente a um “entendimento”, “não apontam apenas na direção das consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias”, no entanto, implica o reconhecimento do outro, com todas as suas implicações individuais e sociais, psicológicas e históricas, tornando básico o princípio de que a educação para a libertação envolve a escuta de voz do educando. É importante ressaltar que neste artigo consideramos o professor de Línguas e Literaturas como um educador, já que a linguagem é o que perpassa e é inerente ao conceito de transdisciplinaridade, e que por meio dela o educando pode experimentar o desenvolvimento de sua expressão crítica.

Nesse processo, cabe reconsiderarmos as ideias de Paulo Freire de uma educação como prática de liberdade, pois, Freire, mais do que criar um método de alfabetização, nos traz reflexões sobre a leitura, sobre a “Leitura do mundo”, na qual podemos incluir a leitura em literaturas estrangeiras. O desafio de incorporar as ideias trazidas por Freire e Bakhtin para o âmbito do ensino das Línguas e Literaturas estrangeiras nos parece um desafio que pode trazer contribuições para a área.

Dar voz ao educando e transformar a sala de aula em um local de produção de conhecimento mostra-se como um dos objetivos de uma concepção da linguagem e aprendizagem vistas como construção de seres sociais e ideológicos. A partir desses pressupostos pretendemos refletir sobre as seguintes questões: como as palavras do professor dirigidas a seus alunos podem se tornar internamente persuasivas e não autoritárias? Como o professor poderá estabelecer no

processo de ensino-aprendizagem relações dialógicas para que os educandos se libertem das palavras alheias e construam as suas?

Freire enfatiza que essa prática de liberdade pode se dar na medida em que o educando experimenta o dizer e o escrever, o pensar e o julgar o mundo contribuindo para o seu desvelamento, sua pronúncia e sua transformação (FREIRE, 1970) graças a uma teoria dialógica da ação. É nesse sentido que a linguagem passa a ser um meio de empoderamento do sujeito, visto não apenas como sujeito individual, mas sim em um projeto coletivo de ensino e aprendizagem, no qual a linguagem e conseqüentemente as línguas e as literaturas, além de serem o que nos constitui como sujeitos, são elementos intrínsecos da transdisciplinaridade.

Em nossa experiência como professora de línguas e literaturas, especialmente de Francês, mas orientando pesquisas e literaturas de expressão espanhola, japonesa e inglesa, observamos muito frequentemente que o ensino não entrevê o educando como alguém capaz de falar, ler e expressar-se, mas investe seus esforços na imposição de uma língua-cultura dominante e hegemônica, sem vislumbrar a possibilidade de oferecer a esse educando práticas por meio das quais ele possa ter experiências de uma construção conjunta de conhecimento.

Inspirados, ainda em Freire, em seus *Círculos de Cultura*, podemos pensar em nossas salas de aula como verdadeiros momentos de troca de vivências, leituras e reflexões, formando uma verdadeira comunidade de aprendizagem. A intelectual e ativista bell hooks, baseando-se igualmente em Freire, descreve esse processo em sua experiência de sala de aula:

Quando entro na sala no começo do semestre cabe a mim estabelecer que nosso propósito é criar juntos, embora por pouco tempo, uma comunidade de aprendizagem. Isso me posiciona como discente, como alguém que aprende. Mas, por outro lado, não afirmo que não vou mais ter poder. E não estou tentando dizer que aqui somos todos iguais. Estou tentando dizer que aqui somos todos iguais na medida em que estamos todos igualmente comprometidos com a criação de um contexto de aprendizagem (...). O poder da sala de aula libertadora é, na verdade, o poder do processo de aprendizado, o trabalho que fazemos para criar uma comunidade. (HOOKS, 2013, p. 204-205)

É evidente nesse processo o papel do educador de propor leituras e materiais, de forma que o educando se veja em um espaço favorável ao desenvolvimento de ações de linguagem críticas e éticas. Bakhtin, em sua obra *Questões de literatura e estética: a teoria do romance* (tradução de 2010), abordando a influ-

ência da palavra do outro sobre um autor, fala da “palavra interiormente persuasiva”, que diferentemente da palavra autoritária, “se entrelaça estreitamente com a “nossa palavra””, sendo “metade nossa e metade de outrem” (2010, p. 145). Ainda para Bakhtin:

O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. (BAKHTIN, 2010, p. 86).

O “objeto” aqui seria, para Bakhtin, aquilo para o qual todo o discurso concreto, ou seja, toda a enunciação está voltada e que é iluminada continuamente pelo discurso do outro. Nesse contexto, fica também manifesto que, de forma dialética, em um processo de idas e vindas entre o que o educando nos traz e o que podemos apresentar-lhes das línguas e literaturas promovendo um processo coletivo de ensino e aprendizagem.

De qualquer forma, queiramos ou não, nossos discursos vão constituir os discursos de nossos educandos, mas a questão que se coloca é: quais elementos vão aparecer, os de um discurso autoritário que nega a alteridade, ou um discurso que reflita um mundo polifônico, plural, no qual nenhuma voz social se imponha à outra? E, partindo dessa premissa plural, propor por meio de práticas e de uma postura de troca contínua, experimentar atividades que favoreçam a participação do educando dentro de uma escuta atenta de suas reflexões, observando como os discursos dos colegas, de outros professores, palestrantes etc, permeiam seus discursos e como eles também, por sua vez, permeiam os nossos em um processo dialógico no qual não há o consenso, mas sim uma arena de debate como afirma Faraco:

o Círculo de Bakhtin entende as relações dialógicas como espaços de tensão entre os enunciados. Estes, portanto, não apenas coexistem, mas se tencionam nas relações dialógicas. Mesmo a responsividade caracterizada pela adesão incondicional ao dizer de outrem se faz no ponto de tensão deste dizer com outros dizeres (outras vozes sociais): aceitar incondicionalmente um enunciado (e sua perspectiva social) é também implicitamente (ou mesmo explícita-

tamente) recusar outros enunciados (outras vozes sociais) que podem se opor dialogicamente a ela (FARACO, 2009, p. 69).

Existindo, portanto, sempre pontos de tensão entre o meu discurso e de outrem e isto é constitutivo do dialogismo, o objetivo não é chegar a um discurso único, mas sim, manter a alteridade, mantendo a minha posição e a do outro.

Dessa forma, podemos, por meio de algumas reflexões sobre o pensamento do Círculo de Bakhtin estabelecer essa relação educando-linguagem-educador dentro de um processo de ensino-aprendizagem que se apresenta como um caminho em que o educando “à medida que constrói sua singularidade, atua sobre as condições objetivas da sociedade, transformando-as” (FREITAS, 2011, p. 144). Vislumbramos, ainda, esse educando como ser social e histórico e que na coletividade, em suas atividades práticas comuns intermediadas pela linguagem se desenvolve como sujeito. A linguagem e o discurso mostram-se, portanto, como fundadora de uma “relação do homem consigo mesmo e com o mundo”, sendo ainda o “que liberta o homem de sua condição de objeto” (FREITAS, 2011, p. 146).

Para Bakhtin, tudo o que me diz respeito e tudo o que dá valor ao mundo está vinculado com o outro, a começar pelo nome (BAKHTIN, 1992) que recebemos da família e das nossas primeiras relações com o mundo exterior e que promovem o desenvolvimento da consciência que vem a partir da palavra, da sua forma, da sua entonação, dos sentimentos, do tom emotivo que ela encerra. É preciso ter em mente, em nossa relação com os educandos, o quanto nosso discurso pode contribuir para que ele construa o seu próprio a partir de nossa palavra persuasiva e dos discursos que propomos a eles.

Para que desenvolvamos essas práticas, mostra-se essencial unir a reflexão criteriosa e a ação em sala de aula, por meio de um trabalho conjunto entre educandos, orientandos de iniciação científica, mestrado e doutorado. É o que temos procurado desenvolver no Grupo de Estudos de Línguas e Literaturas Estrangeiras (GEDLLE)² em uma tentativa de unir AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO, retomando o conceito de práxis, inspirado em Paulo Freire. Apenas por uma reflexão sobre nossa práxis que nos desenvolvemos como seres do “quefazer” ético, crítico e estético. Para Freire

se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, 1970/2013, p. 167-168)

² Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/diretorioc/fontes/detalhegrupo.jsp?grupo=02407086FR18IT>. Acesso em: julho de 2015.

Nesse raciocínio, tomando por base a práxis, a reflexão e a ação, podemos, como educadores e professores de línguas e literaturas, nos lançar a outro desafio, agora proposto por Edgar Morin (1993), a saber, gerar uma cidadania mundial e, para isso, esse educando crítico deve ser capaz de se expor crítica, criativa e eticamente no mundo (ou seja, em várias línguas) de forma oral e escrita. Para que essa experiência se realize, mostra-se necessário retomar um dos pilares que Edgar Morin propõe para a educação, o “eros”:

(...) para ensinar é necessário o eros. O eros não se resume apenas ao desejo de conhecer e transmitir, ou ao mero prazer de ensinar, comunicar ou dar: é também o amor por aquilo que se diz e do que se pensa ser verdadeiro. É o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador. (MORIN, 2009, p. 71)

Essa compreensão do “Eros” que está presente também no pensamento de bell hooks, como uma força que pode “proporcionar um fundamento epistemológico para entendermos como sabemos o que sabemos” e que “habilita tanto os professores quanto os alunos a usar essa energia na sala de aula de maneira a revigorar as discussões e excitar a imaginação crítica” (HOOKS, 2013, p. 258).

Como transformar nossas salas de aula nessa “experiência” revigorante, nos remete à questão da formação do professor, também colocada por Morin, inspirada na terceira tese de Feuerbach, na qual Marx afirma que o próprio educador precisa ser educado. Para Morin:

(...) não se pode reformar a instituição sem ter previamente reformado os espíritos e as mentes, mas não se pode reformá-los se as instituições não forem previamente reformadas. (MORIN, 2009, p. 75).

Morin propõe, portanto, uma reforma de pensamento que permita que possamos problematizar a experiência humana em uma época de incertezas, a que vivemos atualmente, que nos coloca o tempo todo em contato com o outro, com o estrangeiro aquele cuja língua e cultura desconhecemos.

A escuta da voz do educando, a palavra internamente persuasiva, impregnada pelo “eros” e a transdisciplinaridade são os elementos de base, de acordo com nossa percepção, do papel do professor de línguas e literaturas como educador e formador. Sendo a linguagem o eixo que perpassa a transdisciplinaridade é por meio dela que, como professores de línguas e literaturas, podemos promover e favorecer a construção de um discurso crítico, em um mundo no qual, como um holograma, tudo se interliga, como afirma Morin:

A inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos

os seus objetos do seu meio ambiente. Ela não pode conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada. As realidades-chave são desintegradas. Elas passam por entre as fendas que separam as disciplinas. (MORIN, 2011, p. 12)

Em conjunto com o primeiro desafio, o de formar uma cidadania mundial, temos agora o segundo, que diz respeito a uma reflexão sobre a transdisciplinaridade que, como explica Morin (2012) se coloca contra a hiperespecialização do mundo contemporâneo correndo até mesmo o risco de uma “coisificação” do objeto estudado. Opondo-se a essa hiperespecialização da pesquisa, Morin propõe uma inter-poli-transdisciplinaridade. Para isso faz-se necessário um olhar extra-disciplinar que seria, para o autor, um olhar “ingênuo”, o que implica em uma nova visão. Além desse novo olhar, Morin enfatiza o papel das migrações nesse processo citando como exemplo o contato entre Jakobson e Lévi Strauss em Nova Iorque nos anos 1940. Encontro que foi determinante para o desenvolvimento do pensamento estruturalista. Para Morin, uma teoria que se quer fundamental deve atravessar o campo das disciplinas e a Universidade deve ser antes de tudo esse espaço de transdisciplinaridade, permitindo a criação de trocas, cooperações e policompetências.

2 AS PRÁTICAS TEATRAIS

Na primeira parte deste artigo foram apresentadas de desenvolvidas algumas reflexões que temos experienciado no GEDLLE. Nesta segunda parte, apresentaremos a pesquisa desenvolvida no grupo **Na classe e em cena**. A base de nossas reflexões se dão sobre os mesmos conceitos de dialogismo, práxis e transdisciplinaridade, complementados pela pesquisa em teatro de Augusto Boal, Bertold Brecht, Fredric Jameson e Raymond Williams.

Constatamos, inspirados em Raymond Williams no prefácio da obra **Drama em cena**, que “É no lugar onde vivemos que começamos a pensar” (WILLIAMS, 2010, p. 31). Permito-me complementar a afirmação de Williams dizendo que, em nossa experiência, o “no lugar em que vivemos” se coloca em conjunto com o “com quem vivemos” que apresentou importância fundamental para a construção do trabalho.

O trabalho desenvolvido pelo grupo **Na classe e em cena** só se justifica dentro de uma perspectiva coletiva e colaborativa, como relataremos adiante. Neste item, em primeiro lugar, discutiremos alguns dos princípios teóricos que norteiam nossas reflexões e, em segundo lugar, discorreremos sobre o último espetáculo encenado pelo grupo.

O processo de pesquisa, no teatro, é sempre um ato coletivo e é assim que o vislumbramos: um ato no qual o diálogo, como discutido na primeira parte do artigo, que compreende a escuta atenta e responsiva ao outro, é parte inerente do processo. Trabalhamos de modo que essa postura esteja presente em todos os momentos de nossas atividades, durante a fase das primeiras emissões vocais, das interações entre personagens e destas com suas circunstâncias, das relações entre participantes do grupo, entre atores-educandos, professor-coordenador, em todas as múltiplas relações que se estabelecem em uma encenação envolvendo um grupo que não é profissional de teatro e cuja vida se divide em aulas de graduação e de pós-graduação.

Dentro a perspectiva descrita acima é que foi criado o coletivo **Na classe e em cena**, em 2010, composto por estudantes de letras da UnB – Universidade de Brasília, e que apresenta todos os anos, desde 2011, espetáculos em francês e em português, e busca abordar temáticas como as guerras em regiões da África Central e do Oeste como Congo, Sudão, Somália ou Uganda; o apedrejamento de mulheres, como ocorrido na Nigéria, e as questões de gênero de forma geral, que ocorrem em qualquer parte do planeta.

Em 2011, ano de nossa primeira apresentação, a peça **Catharsis**, texto de Gustave Akakpo sobre a guerra, marca a estreia do grupo. Nos anos seguintes foram **À petites pierres**, sobre o apedrejamento, e **Tac-tic à la Rue de Pingouins**, sobre um rapaz que acorda no corpo de uma moça, todas do mesmo autor. Em 2015, **Dois perdidos numa noite suja** de Plínio Marcos, em uma versão em francês, **Deux perdus dans une nuit sale**, da professora e pesquisadora Ângela Leite Lopes e **A entrevista**, de Samir Yazbek, em português dão continuidade ao projeto de pesquisa do grupo.³

Gustave Akakpo tem sido o autor mais montado em nossa trajetória e também o mais traduzido pelos membros do grupo e pela professora pesquisadora Alice Araújo Ferreira (no caso de **Pedra por pedra**). Foram apresentadas as encenações das traduções de **Catarse**, **Pedra por pedra** e **Tac-tic na rua dos Pingouins**. O dramaturgo, nascido em 1974, na cidade de Aného, no Togo, é escritor, ilustrador, contador, ator e membro da Associação togoleza **Escale d'écritures**. Participou de diversas **résidences et chantiers** (residências e workshops) de escrita no Togo, França, Bélgica, Tunísia e Síria. Em 2004, ganhou o prêmio SACD de dramaturgia francófona com a peça **La mère trop tôt**, última encenação do grupo que será descrita sucintamente mais adiante, e também o sexto Prêmio de escrita teatral de Guérande, em 2006, com a peça **À Petites Pierres**, encenada pelo grupo no ano de 2013.

Em agosto de 2015, iniciamos o trabalho sobre o texto **La mère trop tôt**. O elenco desta montagem contava com alguns educandos que já vinham tra-

³ Fotografias e vídeos das peças estão disponíveis em gravações no Youtube e na página do grupo no Facebook, disponível em: <https://www.facebook.com/enclasseetenscene/>. Acesso em 2016.

balhando conosco desde 2010, a grande maioria (um total de 15 pessoas), no entanto, estava iniciando suas atividades na prática teatral. No início, nossas atividades se focaram em duas vertentes: uma de trabalho sobre a materialidade do texto, andando pelo espaço, experimentando e vocalizando o texto de diferentes formas. E, uma segunda vertente, pelos jogos teatrais e dramáticos. Essas duas práticas, baseadas em Jean-Pierre Ryngaert, Viola Spolin, Augusto Boal e outros, encontram-se descritas em minha tese de doutorado defendida no ano de 2008 (REIS, 2008). Ainda nessa fase, começamos a pesquisar imagens, filmes e livros que abordassem a temática da peça: as crianças soldado.

É preciso ressaltar que nosso fazer teatral se dá dentro de um contexto educativo e de pesquisa, no qual a reflexão sobre nosso papel na sociedade e na universidade é discutido continuamente. Partimos do pressuposto de que o conhecimento é construído continuamente com o outro, em um discurso que busca a escuta da voz de todas e todos, tanto dos participantes do grupo, quanto daqueles que assistem à peça. Nosso objetivo é dar voz ao educando e transformar nosso local de interação em um espaço de produção e construção de conhecimento. Consideramos que as relações dentro do grupo são as de sujeitos colocados lado a lado em uma construção compartilhada e coletiva em um processo no qual o ensinar e o aprender estão em uma relação dialética e dialógica, favorecendo a que todas e todos os atores-educandos possam libertar-se das palavras alheias e construir as suas próprias.

Tomamos, como base as filosofias de Freire assim como a de Bakhtin, que se inscrevem dentro de uma proposta de diálogo, uma das condições fundamentais para a formação de uma consciência crítica. Consideramos que a construção de um discurso crítico pode favorecer aos atores-educandos o desenvolvimento de sua singularidade como indivíduos e, ao mesmo tempo, agentes na sociedade, em um processo no qual a individualidade é completada e favorecida pela coletividade. Dentro de nossas reflexões e práticas, nos baseamos no princípio de uma educação emancipadora na qual o educando possa construir seus discursos e libertar-se do discurso alheio, mas, para que isso aconteça, é necessário que ele esteja exposto aos diferentes discursos e possa analisá-los de forma crítica compreendendo-os e estabelecendo relações entre eles e com a sua experiência.

Esse processo de viver e tomar parte do diálogo por meio corpo, olhos, mãos, criatividade, em nossa experiência com as práticas teatrais, que fazem passar pelo corpo e pela voz textos como o de Gustave Akakpo, podem, engajar os educandos em todo o seu ser e não apenas no aspecto racional e intelectual. Podem, ainda, desencadear reflexões e ações em relação às temáticas abordadas,

questões sociais da contemporaneidade que nos interpelam, tais como, por exemplo, a exploração das mulheres e das crianças; ou os interesses econômicos dos países hegemônicos pela continuidade das guerras pelo mundo em função da venda de armamentos.

O texto *La mère trop tôt*, tanto pela sua temática quanto pela possibilidade que ela apresenta de fazer rir e chorar, nos parece pleno de potencialidades de investigação e questionamento. A ação da peça começa com a personagem principal que dá título à peça *La mère trop tôt* [A mãe cedo demais], menina de 13 anos, discutindo com *Kobogo*, adolescente pacifista de 15 anos, apaixonado por ela. Os dois personagens estão enterrando trouxas com alimentos. Em meio à discussão sobre o que é o amor e como se pode prová-lo, surgem os dois irmãos gêmeos mais velhos da *Mãe cedo demais*: *Pas-d'tête* [Miolo-Mole]⁴ e *L'autre* [O outro]. Ambos têm 16 anos e, apesar de gêmeos, possuem temperamentos e aparência completamente diferentes, *O outro* imita tudo o que seu irmão *Miolo-Mole*, mais impetuoso, faz. Repentinamente, entra *P'tit gars* [Menininho] de 10 anos, afobado, sem fôlego e com medo, anunciando a chegada dos mercenários, chamados de *Cobras*. Os *Cobras* são *L'enfant-soldat* [O menino-soldado] de apenas onze anos, treinado para matar, e *Le boucher-mille visages* [O açougueiro-mil faces] um mercenário com trezentos e um colhões como troféus de guerra. Os dois personagens recém-chegados sentem o cheiro da comida e começam a cavar para encontrá-la. A pequena família se esconde e os observa, *Miolo-mole* sai do esconderijo e se alista a fim de distraí-los para que não encontrem toda a comida e os três partem em direção da tropa.

A mãe cedo demais, em nova discussão com *Kobogo*, o manda embora, dizendo que precisa de um homem que possa matar por ela e continua seu caminho com *Menininho* e *O outro*. Nesse momento do texto, o autor faz um flashback e descobrimos que *Miolo-mole* havia matado o *Le vrai-faux mercenaire* [Verdadeiro-falso mercenário], chefe dos mercenários e ídolo de *O menino-soldado*, para salvar seu irmão caçula de ser estuprado. Um novo personagem entra em cena, *Machin-Chose* [Negócio-coisa] um misto de ditador e representante dos interesses econômicos mundiais, aparece como um fantasma que só *A mãe cedo demais* pode ver, fazendo uma proposta de acordo na qual ele a protege para que possa fugir com sua família e, em troca, ela deve testemunhar que presenciou “as piores atrocidades cometidas pelos rebeldes contra pessoas de sua própria etnia” (AKAKPO, 2004a, p. 30). Com a saída do personagem *Negócio-coisa*, *A Mãe cedo demais* é surpreendida novamente, desta vez pelo personagem *Le médecin* [Médico] que vem tentar convencê-la de que ela ainda é uma criança e de que tem direito de viver uma vida inocente sem violência

⁴ A discussão sobre a tradução da peça, que está em processo, será realizada em outro artigo.

ou abusos. Após a partida do *Médico*, descobre-se um segredo que *A mãe cedo demais queria guardar*: *Menininho* tem a sua primeira menstruação, o leitor/público descobre então que ela tinha feito todo o possível para disfarçar sua irmã como menino com medo de que ela passasse pelo mesmo tipo de violência que ela mesma havia vivido. Os *Cobras* retornam e descobrimos que, na verdade, *O menino-soldado* é apaixonado pela *A mãe cedo demais* e, desta vez, *O outro*, pelo hábito de sempre repetir o que *Miolo-mole*, seu irmão gêmeo, faz, sai do esconderijo e se apresenta para se alistar sendo assassinado pelos *Cobras*. *Negócio-Coisa* reaparece, em parte para consolar *A mãe cedo demais*, em parte para fazê-la cumprir sua parte no acordo. Tomada pela dor e pelas dúvidas, *A mãe cedo demais*, com a ajuda de *Meninho*⁵ mata o ditador-capitalista *Negócio-Coisa*. A peça, uma tragédia-farsa moderna, conta ainda com a presença de dois coros, o *Coro da mãe cedo demais* e o *Coro do Negócio-coisa* que comentam e contextualizam essa história de crianças que, para Gustave Akakpo, tiveram sua infância roubada.

A primeira apresentação da peça ocorreu no dia 13 de abril de 2016 e estavam presentes alunos (de 14 a 18 anos) de francês dos Centros Interescolares de Línguas do Gama e de Taguatinga no Distrito Federal⁶. Desde 2011, depois de todas as nossas apresentações, abrimos para uma roda de conversa com o público. Na roda de conversa deste dia, os alunos nos fizeram várias perguntas sobre o processo de trabalho, a escolha do texto etc. Esta última, sobre a escolha do texto encenado, desencadeia, geralmente, uma discussão sobre o francês que se aprende na escola: o francês da França ou o francês de outros países de expressão francesa na Europa, nas Américas ou na África? Em cada momento em que essa pergunta aparece, temos a oportunidade de deixar clara a nossa opção por obras de expressão francesa que saíam das escolhas hegemônicas de dramaturgos europeus. Fizemos outras duas apresentações da peça, uma no Teatro de Sobradinho, no dia 27 de abril e uma terceira na Universidade de Brasília, no Quartas-dramáticas (evento coordenado pelo professor André Luís Gomes)⁷.

Posteriormente, nos meses subsequentes, pudemos aprofundar nossas reflexões por meio de oficinas oferecidas aos alunos que assistiram ao espetáculo. Nessas oficinas, visualizamos com os educandos trechos da peça que eles haviam assistido e depois propusemos práticas e jogos e leitura sobre os mesmos trechos. Deixamos para os educandos um pequeno caderno no qual eles anotaram suas impressões. Transcrevo aqui apenas duas de suas reflexões:

“O cenário e a maquiagem da peça ficaram incríveis. E nos mostra⁸ uma realidade oculta de muitas infâncias roubadas.”

5 Em nossa encenação cortamos o personagem do Père [Pai] que não tem falas e que ajuda a Mãe cedo demais e Menininho a assassinar Negócio-coisa.

6 A importância de a apresentação ter sido realizada em Ceilândia e com a presença de alunos dos CILs de Taguatinga e Gama deverá ser desenvolvida em publicações posteriores.

7 Disponível em: <https://www.facebook.com/quartasdramaticas/>. Acesso: junho de 2016.

8 Não foi feita nenhum tipo de correção nos depoimentos dos espectadores.

É interessante notar que a adolescente em questão usa a expressão de Gustave Akakpo, “infância roubada”, ela se apodera do discurso de Akakpo para começar a construir o seu. Ao mesmo tempo, observa também a questão estética da maquiagem e do cenário, ambos criados coletivamente pelo grupo, por meio de pesquisas na internet.

“A peça tratou de um assunto delicado com palavras doces.”

Nessa afirmação simples de uma das adolescentes, observamos como ela já intui a relação de conteúdo e forma e como esses dois elementos essenciais estão ligados. O tema é duro e difícil, “delicado” como ela diz; mas tratado dentro da poética do autor com “palavras doces”.

Vale sublinhar a relevância deste momento de conversa, já que um dos objetivos do grupo é levar à reflexão. Em relação a esse aspecto, tomamos uma perspectiva Brechtiniana de teatro que para Jameson:

[Brecht] nos oferece um mundo no qual essa prática⁹ é dotada de um caráter de entretenimento, e em que sua própria pedagogia se torna um elemento da classe por ela representada: o ensino da prática também é, em si, uma prática legítima, e, assim, “participa” das próprias satisfações proporcionadas a seus aprendizes. Nessas circunstâncias, pelo menos dois elementos da famosa tríade de Cícero (comover, ensinar, divertir) pouco a pouco desdobram-se em outro: “ensinar” recupera sua relação com a obrigatoriedade de “divertir”, e o didático mais uma vez reconquista gradativamente a respeitabilidade social que há muito tempo admite (apenas secundária e marginalmente) a função social da arte enquanto embelezamento da vida. (JAMESON, 2013, p. 16)

⁹ Jameson se refere previamente à ciência-conhecimento.

Podemos imaginar, pelos seus comentários na roda de conversa e nos contatos após o espetáculo, que a tragédia-farsa divertiu o público, podemos, ainda, acreditar que também o comoveu, mas nosso objetivo maior é o “ensinar”, levando à reflexão sobre as questões trazidas na peça.

Uma dessas questões aparece desde o prólogo da peça, feito pelo *Coro da Mãe cedo demais*, que traz uma longa discussão sobre quem representa o bem e quem representa o mal dentro dessas guerras intermináveis trazidas pelo autor tanto nesta peça quanto em *Catharsis* (2006). A voz do coro afirma que não se sabe mais quem é vilão e quem é mocinho, pois o mocinho se torna vilão e o vilão se torna mocinho:

O que eu dizia - você está me escutando? – nos filmes você tem os mocinhos de um lado e os bandidos de outro; antes mesmo do fim,

o que sabe que os mocinhos vão ganhar e os bandidos serão prisioneiros; é por isso que os mocinhos no começo deixam os bandidos ganhar um pouco. Mas aqui, o tempo que passa te diz que um belo dia que os bandidos de ontem, se tornaram mocinhos. E que os antigos mocinhos são os novos bandidos.

Então, você refaz suas contas, para saber quem é o próximo a ganhar. E outro belo dia do tempo que passa, você descobre que os antigos mocinhos tornados bandidos são de novo mocinhos... e você refaz tuas contas com o seu "quem é o próximo" que você se fixa solidamente na cabeça. (AKAKPO, 2004, p. 5)¹⁰

É inegável o movimento dialético do texto como um contínuo em direção aos opostos, sem nunca abolir a ambiguidade. Cabe ressaltar igualmente que a presença do coro, falando diretamente com o público também cria um efeito de *Verfremdungseffekt*¹¹ de distanciamento, como afirma Jameson:

Tornar algo estranho, fazer-nos olhar para isso com novos olhos, implica a existência de uma familiaridade geral, de um hábito que nos impede realmente de olhar para as coisas, uma forma de dormência perceptiva... (JAMESON, 2013 p. 64).

O texto de Gustave Akakpo, desde o início, nos instiga a rever nossas percepções da realidade e a nos distanciarmos da emoção para interrogar nossa leitura do mundo. Nesse processo de reflexão, os atores-educandos emprestam seus corpos para tornar presente seres ausentes, ampliando suas referências e suas consciências das relações e conhecendo melhor o outro, o personagem, para conhecer a si mesmo, emocionando e levando à reflexão. Pois, como afirma Brecht,

O ator apodera-se da sua personagem acompanhando com uma atitude crítica as suas múltiplas exteriorizações; e é com uma atitude igualmente crítica que acompanha as exteriorizações das personagens que com ele contracenam e, ainda, as de todas as demais. (BRECHT, 1978, p. 124,125)

Nesse processo de emprestar os corpos para que os personagens tomem vida, ainda inspirados em Brecht, no período de construção da encenação, passamos por vários

ensaios nos quais, de modo verdadeiramente brechtiano, todas as alternativas podem ser testadas e interminavelmente debatidas. Nesse ínterim, a passagem dos vários atores por todos os papéis

10 "Ce que je disais - Tu m'écoutes ? - dans les films, tu as les gentils d'un côté et les vilains de l'autre ; avant même la fin, tu sais que les gentils vont gagner et les vilains, ils seront prisonniers ; c'est pourquoi les gentils, au début, ils laissent les vilains gagner un peu. Mais ici, le temps qui passe te dit un beau jour que les vilains d'hier, ils sont devenus gentils. Et que les anciens gentils sont les nouveaux vilains.

Alors, toi, tu refais tes comptes, pour savoir qui va bientôt gagner. Et un autre beau jour du temps qui passe, tu apprends que les anciens gentils devenus vilains sont de nouveau gentils... et tu refais tes comptes avec ton "bientôt" que tu te fixes solidement dans la tête." (Tradução: Rosana Correia e Maria da Glória Magalhães dos Reis).

11 Que Jameson traduz por "efeito-v".

cria necessariamente uma multidimensionalidade que é a própria essência do teatro... (JAMESON, 2013, p. 97).

Dessa forma, apenas nos últimos meses é que definimos quem faria qual personagem em uma atividade coletiva em que cada um expressava quem era o personagem com o qual tinha se identificado e, em seguida, que personagem atribuía a cada um(a) do(a)s colegas. De maneira prática, coloco no quadro os nomes dos personagens e peço para que cada um se dirija ao quadro e marque o seu nome ao lado do nome do personagem que deseja interpretar e sugira nomes de colegas para cada um deles. No final fazemos uma síntese do que se pensou individual e coletivamente.

Em uma atividade semelhante, definimos que os coros seriam compostos por três pessoas, o *Coro da mãe cedo demais* por três mulheres e o *Coro do negócio-coisa* por três homens. Nas improvisações, desde o início, uma das participantes do grupo, propôs que um(a) poderia ser o Id, outro(a) o Ego e outro(a) o Superego. Essa sugestão enriqueceu consideravelmente o trabalho com os personagens.

Para finalizar, mostra-se necessário enfatizar que nossa ideia de teatro é que ele é “necessariamente político” (BOAL, 2013, p. 13) e que o vislumbramos como transformação e movimento. Dessa forma, nossa experiência, como toda a experiência artística, foi única e intransferível e por isso, compartilhá-la em algumas poucas páginas pode nos dar a impressão de esvaziá-la. Afinal seis anos de trabalho do grupo e oito meses na montagem da peça *La mère trop tôt* não podem ser descritos de forma tão sucinta, mas os registros em vídeos, os depoimentos, tanto dos atores-educandos e todo(a)s os(as) que participaram direta ou indiretamente da encenação quanto do público nos trazem essa certeza: de que todo teatro é político, é transformação e é movimento.

Não poderia encerrar o presente artigo sem levantar apenas algumas afirmações e questionamentos que pudemos gravar após a apresentação: “o ensaio e a apresentação foram diferentes: na apresentação parece que algo tomou conta de nós”, “tive que digerir o texto”, “cada dia o texto trazia alguma coisa que me arrepiava”, “sacudir as certezas”, “fiquei viciada, quero mais”, “aquelas falas que eu experimentei formas de dizer e sensações para colocar na voz, eu nunca vou esquecer” etc etc.

Como professora e pesquisadora, sei que desta experiência surgirão outras reflexões, artigos e encenações, pois, trazer ao público brasileiro e aos estudantes os textos de Gustave Akakpo tem se mostrado para mim um desafio inquietante e extremamente prazeroso.

Para concluir re-abrindo o debate podemos nos colocar a seguinte questão: pode-se ensinar a literatura? Em nossa experiência, nesse ensino pretendemos oferecer para os educandos ambientes nos quais a literatura seja descoberta pelo prazer do texto, e que o texto possa interpelá-los e desencadear a expressão crítica, pois, acreditamos, como Brecht que:

Necessitamos de um teatro que não nos proporcione somente as sensações, as ideias e os impulsos que são permitidos pelo respectivo contexto histórico das relações humanas (o contexto em que as ações se realizam), mas, sim, que empregue e suscite pensamentos e sentimentos que desempenhem um papel de modificação desse contexto. (BRECHT, 1978, p. 113)

Trabalhar de forma coletiva e colaborativa com nossos educandos, sobre textos que tragam questões de nossa sociedade atual como as guerras, a violência, os ataques à humanidade de forma geral pode despertá-los para uma ação transformadora, estimulá-los a um desejo de mudança em direção a uma sociedade em que a alteridade e a pluralidade sejam defendidas e mantidas.

Referências bibliográficas

- АКАРО, G. La mère trop tôt. Bélgica: Éditions Lansman, 2004.
- _____. Tac-tic à la rue de Pingouins. In. : 4 petites comédies pour une Comédie. Bélgica : Éditions Lansman, 2004.
- _____. Catharsis. Bélgica : Éditions Lansman, 2006.
- _____. À petites pierres. Bélgica : Editions Lansman , 2007.
- _____. & VOLOCHÍNOV V.N. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14ª Edição. São Paulo: HUCITEC. 2010. Primeira edição: 1929.
- _____. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003/2010. Primeira edição: 1979.
- _____. A pessoa que fala no romance. In.: BAKHTIN, M. Questões de Literatura e estética: a teoria do romance. São Paulo: HUCITEC, 2010..
- BOAL, A. Teatro do oprimido. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- FREIRE, P. A pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, M.T.A. Bakhtin e a psicologia. In.: FARACO, C.A.; TEZZA, C; CASTRO, G. (orgs.) Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 141-160.
- JAMESON, F. Brecht e a questão do método. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. Introdução ao pensamento complexo. 4^a Edição, Porto Alegre: Sulina, 2011.
- _____. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 20^a Edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- _____. Enseigner à vivre: manifeste pour changer l'éducation. Arles: Actes Sud, 2014.
- _____. La pensée socialiste en ruine. Le Monde, 21 avril 1993, p. 2. Disponível em : www.iiac.cnrs.fr/IMG//rtf/la_pensee-2.rtf. Acesso: janeiro de 2015.
- REIS, M.G.M. O Texto teatral e os jogos dramáticos no ensino de francês língua estrangeira. 2008a. Tese de doutorado. FFLCH – USP. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php>
- WILLIAMS, R. Drama em cena. Tradução: Rogério Bettoni. São Paulo: Cosac Naify, 2010.