

**CONSIDERAÇÕES SOBRE UM PROCESSO DE
LEITURA CÊNICA DE HOPPLA, ESTAMOS VIVOS!,
DE ERNST TOLLER, EM CONTEXTO BRASILEIRO**

CONSIDERATIONS ON A SCENIC READING
PROCESS OF HOPPLA, ESTAMOS VIVOS!,
BY ERNST TOLLER, IN A BRAZILIAN CONTEXT

ALEXANDRE VILLIBOR FLORY

Universidade Estadual de Maringá (UEM)
avflory@uem.br

BEATRIZ YOSHIDA PROTAZIO

Universidade Estadual de Maringá (UEM)
b.protazio@gmail.com

MILENI VANALLI ROÉFERO

Universidade de São Paulo (USP)
vanallimileni@gmail.com



Resumo

Este artigo objetivou analisar em perspectiva materialista a leitura cênica apresentada publicamente no evento de extensão intitulado "Leitura cênica de 'Hoppla, estamos vivos!', de Ernst Toller". Para situar esteticamente e historicamente, conceituou-se a ideia de leitura cênica, bem com as razões de sua escolha enquanto gênero, apresentou-se o contexto histórico em que se deu a escrita de Hoppla... e, por fim, expôs o processo de construção e execução da leitura cênica.

Palavras-chave: Leitura cênica, Tradução, Ernst Toller, Teatro dialético, Hoppla, estamos vivos!

Abstract

This article aimed to analyze from a materialist perspective the scenic reading presented publicly in the extension event entitled "Scenic reading of 'Hoppla, estamos vivos!', by Ernst Toller". To situate aesthetically and historically, the idea of scenic reading was conceptualized, as well as the reasons for its choice as a genre, the historical context in which Hoppla's writing took place was presented and, finally, the process was exposed construction and execution of scenic reading.

Keywords: Scenic reading, Ernst Toller, Dialectical theater.

Sobre as especificidades da leitura cênica

Este artigo é um dos resultados do evento de extensão realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE/UEM) intitulado “*Leitura cênica de 'Hoppla, estamos vivos!'*, de Ernst Toller”. Antes de iniciarmos qualquer discussão sobre a peça alemã e o evento, consideramos necessário discutir o que estamos chamando de leitura cênica, bem como apontar o seu potencial crítico, didático e epistemológico e dar uma notícia da história do gênero.

A leitura cênica não trata, desde a perspectiva que apresentamos, como pode parecer à primeira vista, de uma etapa prévia para uma futura encenação de uma peça, nem de uma leitura primeira, ou do contato inicial com um material feito por um grupo em torno

de uma mesa. Encenar uma peça requer atores que decorem textos, um espaço cênico para os ensaios e a apresentação, cenografia, iluminação, sonoplastia e demais elementos afinados com os pressupostos de uma montagem. Temos, portanto, a leitura cênica e a encenação como gêneros distintos, que possuem similaridades, mas também diferenças.

A nossa escolha pela leitura, nesse caso, está relacionada à busca por novos métodos de trabalho, que podem ser úteis tanto em contexto universitário e escolar quanto fora deles. Nesse sentido, reforçamos que não é uma atividade limitadora do potencial artístico; antes, outro modo de apropriação, fruição e discussão dos textos.

Inicialmente, convém tratarmos da leitura como prática coletiva para, depois, discutirmos as questões propriamente cênicas do projeto. A leitura em grupo com propósitos formativos é profundamente diversa da experiência tradicional de leitura solitária, seja a silenciosa, ou a em voz alta. A presença dos outros, bem como a relação entre as diversas vozes, com as suas entonações e os seus ritmos, criam um ambiente muito diverso para a atividade. Em primeiro lugar, o sentido não é construído por um único sujeito, centrado em si mesmo, mas por um grupo heterogêneo, que não é controlado por alguém, mesmo que haja uma instância organizativa que estabeleça uma proposta de articulação com vistas a um objetivo comum. A pluralidade das vozes e de repertórios dos envolvidos cobra um debate sobre a obra, posto que a interpretação não é uma posição subjetiva ao gosto do leitor, tampouco passa por uma autoridade que apresente sentidos normativos a um grupo.

Para que possamos conhecer a obra, após uma investida inicial, em que colhemos as primeiras impressões (que têm a sua força), partimos para um estudo do contexto de produção da obra – estético e histórico –, para o percurso de sua recepção ao longo do tempo, das forças atuantes no campo cultural, bem como para a discussão de sua possível atualidade. Afinal, para que lermos uma obra inatual ou “superada”? Por esse caminho, chegamos à necessidade de uma análise conjunta do material, de modo que as instâncias anteriormente elencadas sejam vistas como partes da obra, formalmente sedimentadas como texto e expressas como categorias de análise, quais sejam: a função do diálogo na peça; dos meandros da ação; da exposição de uma dada situação; da dinâmica dos conflitos; da construção social e psicológica dos personagens; do efeito épico ou dramático do todo. Esses elementos se tornam momentos de um debate que se distancia qualitativamente de uma leitura convencional.

Se discutimos algumas implicações da atividade de leitura coletiva, agora discutiremos o seu lastro cênico. Propusemos uma atividade cênica que traz consigo outras demandas: postura corporal; partitura vocal (entonação, ritmo, prosódia, variação, potência); senso coletivo; iluminação; sonoplastia; projeções de fotos e vídeos; entre outras mediações relacionadas propriamente ao palco. Essa dimensão não implica, reiteramos, uma subserviência à encenação; mas pontua uma remissão à perspectiva da crítica materialista no campo teatral, conhecido como teatro épico-dialético.

Nesse sentido, as muitas categorias cênicas não são secundárias em relação à ação principal, à diegese; não têm como função criar mera ambientação psicológica, nem um quadro realista, não operam criando redundâncias em relação a algum eixo principal, mas têm relativa autonomia para dispor em cena mediações variadas, contradições sub-reptícias e processos de naturalização da barbárie, apenas para dar alguns exemplos.

Assim, o caráter cênico do projeto não intenta apenas acompanhar o andamento da intriga; mas perspectivá-lo, travá-lo, expor as suas entranhas, as suas remissões insinuadas ou explícitas. É bom dizermos, de partida, que isso vale para qualquer obra de arte, que pode ser localizada historicamente. Ou seja, vista de uma posição determinada e tendo essa posição exposta. No entanto, no caso em questão, e não por acaso, a peça exige que seja assim.

Isso, porque a leitura da dramaturgia indica um papel decisivo para as projeções de filmes e fotos; o que, em 1927, era não apenas uma novidade estética, como técnica. A concepção do palco *piscatoriano* para a peça contava com vários projetores, com telas gigantes de projeção, e ainda com uma estrutura em andaimes, que simulava o prédio do Grande Hotel¹, também espaço para as projeções.

Enquanto isso, os personagens transitam pelo palco, chamam atenção para questões subjetivas, que estão marcadas e atravessadas por motivos sociais, coletivos e históricos, como a derrotada revolução alemã, a ascensão do fascismo, o gozo do capital triunfante, o lugar social da mulher, a ferrenha luta política, os efeitos da tecnologia moderna, a situação no interior da Alemanha e a força do militarismo, para mencionar apenas alguns exemplos. Todos esses elementos estão enredados a uma sociedade que, em 1927, parecia ter deixado para trás essas questões, sem tê-las superado.

Ademais, a canção-título da peça, *Hoppla, estamos vivos!*, funciona como um momento de interrupção da ação, esta já entrecortada por cenas fragmentadas, e cada cena por personagens que trazem ruído para uma ação dramática tradicional, a qual implicaria em contar com personagens que estivessem em conflito e agissem para resolvê-los. Em *Hoppla...*, pouco se age, muito se coage e se especula; cria-se uma verdadeira dialética em suspensão, para falar com Benjamin (1987).

A leitura cênica procurou dar conta dessa dimensão fundamental para a peça, ontem como hoje. Devemos dizer, ainda, que nossa leitura cênica não retoma a discussão etérea sobre a centralidade do texto ou da cena, posto que ambos estão intimamente articulados e postos. No caso em questão, a disposição das cadeiras de leitura, com dois grupos em torno da tela de projeção ao centro, bem como os dois níveis em que os leitores ficavam, eram importantes para o sentido da leitura, como veremos na sequência.

A instância narrativa por excelência, no entanto, era constituída pela materialidade do texto que tínhamos em mãos, bem como pela movimentação quase nula proposta para esta prática. Cabe acrescentar que não se tratou de uma leitura coletiva e cênica fechada, para o próprio grupo, mas que o projeto previa uma leitura pública e, deste modo, a relação da leitura com uma recepção também presente e ativa, que responde imediatamente à sua realização. Embora o projeto pudesse se limitar ao desenvolvimento do próprio grupo – já estabelecido desde 2009 –, havia o interesse de expandir a discussão e o alcance para além do grupo, como uma forma de extensão universitária.

A atividade, ao fim e ao cabo, é uma encenação, mas de uma leitura; ler, portanto, é ação formalmente organizativa para a empreitada. Isso concentra e reduz estruturalmente à prosódia e à enunciação, representando um peso enorme em termos de proposta estética. Não haverá um corpo em movimento, uma feição envolvente, um cenário como personagem silencioso; haverá uma voz, ou vozes. Essa centralidade não indica uma limitação, mas uma outra ordem de significação. Como cena, certamente “perde” algo; didática e epistemologicamente, não, posto que a concentração e o foco fazem ver a potência da língua viva, de sua corporalidade no timbre; de sua psicologia no tom; de sua densidade no volume; de sua dialética pela tensão. O pouco se torna muito, porque não há uma cena inteira, completa, inequívoca, mas faltas formalmente concebidas. Por essa razão, o que emerge se sobrepõe e ganha visibilidade, com pouca ou controlada empatia pelo mergulho na cena.

Em suma, a leitura cênica enseja uma instância construtiva, processual, ensaística, que encontra finalidade em sua incompletude. Um acabado inacabado, uma cena desfeita e re-

¹ Referência a um dos espaços em que parte de *Hoppla, estamos vivos!* acontece.

feita como parte. Esse é um item fundamental da concepção da atividade, que se pretende aberta, atenta, potência, que propicia imaginação ativa dos leitores e espectadores. Não se vê, conceitualmente, como pronto, em si concluso, mas proposta, processo, jogo – e luta.

Essa concepção processual não implica em desvalorização em relação a uma encenação do texto, pelo contrário, mostra outra linha de força que deve organizar os materiais de uma encenação. A leitura cênica ganha forma a partir de outras abordagens do material, dá profundidade e visibilidade a categorias diversas.

Ao discutir a importância do ato de leitura coletiva, Gomes (2020)² discorre sobre o texto como um elemento cênico a ser incorporado à cena, para deixar de ser ruído e passar a ser elemento cênico. Ou seja, há uma preocupação em fazer com que a leitura cênica mostre o texto, materialmente, incorpore-o, trazendo consigo a sua potência mobilizadora.

Para nós, especialmente no caso relatado, o texto, embora integrado, deveria também manter o seu caráter de ruído, dada a natureza da peça e do projeto. Explicamo-nos: "Hoppla, estamos vivos!" é uma peça longa, com inúmeros personagens, alusiva a várias situações históricas concernentes a Alemanha – esteticamente concebidas, mas decalcáveis do período de 1919 a 1927 – do qual faz um balanço crítico que culmina nesta peça dialética, fundamental para a compreensão estética e política do momento (Hermand, 1981).

As categorias de análise são tensionadas ao limite, a ponto de não termos, propriamente, um protagonista, ou conflitos que não remetam para além dos personagens, isto é, para fora do que seria convencionalizado como conflito estritamente dramático. A marca da peça é o ruído, e daí o texto contribuir para essa perspectiva. As mediações históricas e estéticas eram indispensáveis ao projeto. Na entonação e no ritmo de uma cena estavam expressas contradições políticas, econômicas e sociais de grande alcance. Era preciso dar conta disso, até para entendermos a complexidade e a atualidade de uma peça que, com Benjamin, faz explodir o continuum da história (1987), pois a ascensão da extrema-direita e as suas tentativas de apagar e reescrever a história a partir de uma determinada visão de mundo estavam em curso na Alemanha de 1920; assim como no Brasil de 2020.

Os diálogos, na peça, quase nunca são a base para decisões, mas funcionam para expressar a indecisão, impotência, a falta de nomes para dar conta da barbárie. O que fazer? Como fazer? O texto em mãos, mostrando distância e impondo um limite para a representação, é um ruído capaz de explicitar que o como "contar a história" — a leitura — é tão importante quanto a própria história, de tal modo que se torna uma espécie de *gestus* fundamental (Bolle, 1976) do projeto.

Esperamos, com esta introdução, ter apontado os elementos centrais que sustentam a leitura cênica relatada neste artigo. Na sequência, apresentamos duas seções de desenvolvimento: a primeira busca dar conta do contexto de elaboração de Hoppla..., a segunda pretende expor o processo de construção e a execução da leitura cênica que dá base a este artigo.

Alguns pressupostos de construção de Hoppla...

A Alemanha é um país de modernização tardia, criado em 1870, e ainda tinha um imperador até praticamente o final da primeira guerra mundial. Após o fim da guerra, o

² Artigo "Encenar a leitura: relatos e procedimentos" de André Luis Gomes.

país passou por um período muito complexo, chamado de República de Weimar, que se estende de 1918 a 1933, mas só por engano se pode dizer que houve uma espécie de denominador comum nessa fase, algo que a caracterize prontamente. Os acontecimentos transcorridos nos planos político, econômico, cultural, social são muito variados e decisivos para entender o período posterior, a partir da ascensão do nazismo, em 1933. Além disso, não é possível compreender as fases e os momentos da República de Weimar sem considerar o quadro histórico que levou até ela. Essa época em parte convulsionada, em parte festiva e, depois, apreensiva da história alemã, é um lugar de disputa por seu sentido, importância e caracterização até o presente, lembrando Benjamin (1987), que alerta para o fato de que enquanto o inimigo não deixar de vencer nem mesmo os mortos estão a salvo.

Hoje, 100 anos depois, parece-nos que essa discussão está mais viva e é mais necessária do que nunca, pois o tempo de agora mira aquele com uma volúpia ímpar, com a força das afinidades subterrâneas entre tempos históricos que saltam sobre o contínuo de uma concepção histórica cronológica e linear para uma espécie de “iluminação” materialista. Nos dois casos, estamos às voltas com crises potentes e de longo alcance: política; econômica; cultural; social; psíquica; semântica. Essa última, aliás, busca e organiza seus traços marcantes das demais áreas e, depois, como resultado da luta velada – até em parte inconsciente –, mas feroz e materialmente efetiva sobre o sentido, volta-se sobre as outras e ajuda a construí-las para o futuro. Ou seja, não apenas reproduzem, mas produzem e performam.

Assim também, nas duas situações, a extrema-direita se sente muito à vontade para falar junto com os grandes detentores de capital sobre a liberdade, que, a rigor, só pode ser mesmo a do capital. Isso, porque a ideologia do empreendedorismo, mesmo retorcida e desvirtuada, como hoje, a encontramos mirando processos de trabalhos uberizados e ultra opressivos, colocando como única instância mediadora e avaliadora o próprio capital, em sua dinâmica autorreferente e destrutiva tão bem estudada por Robert Kurz³.

Outrora como agora, houve uma aliança promíscua entre o capital e os sistemas políticos que ou são ditaduras ou agem como tal (com a explícita e defendida ruptura com quaisquer processos democráticos a que assistimos hoje, como o questionamento dos direitos humanos, a incitação e glorificação da violência como mediação social etc.). Nesses dois momentos históricos, também há uma disputa ferrenha pelo significado que pauta a compreensão de mundo, da “punhalada pelas costas”, de Hindenburg, ao “kit gay” da extrema-direita brasileira, comparação que gostaríamos que fosse mais esdrúxula do que de fato é, pelas forças que coloca em movimento. Por esses motivos, a escolha pela leitura de uma peça de Toller, autor muito conhecido, encenado e atuante no xadrez político da época e que faz uma espécie de balanço dialético entre 1919 e 1927, é certa para o que queríamos dar a conhecer a partir do projeto de leitura cênica em que este trabalho está implicado.

A República de Weimar tem uma primeira parte marcada por revoluções (1918-1923), seguida pelos “anos 1920 dourados” (1924-1929), até a crise de 1929, que leva à ascensão do nazismo e à nomeação de Hitler como primeiro-ministro pelo presidente Hindenburg, bem como à instauração da ditadura nazista, em 1933, que marca o conseqüente fim da República de Weimar. “Hoppla, estamos vivos!” é uma peça de 1927, a qual é perspectivada pela revolução de 1918 até seu contexto de produção.

³ Em livros como *O colapso da modernização* (2008) e *Schwarzbuch Kapitalismus* (1999).

A peça, portanto, não faz referência à crise de 1929 e aos seus desdobramentos, embora o quadro feito mostre tensões e contradições que ganhariam vida pouco depois, como se mostrasse o ovo da serpente. O período histórico considerado é trazido para dentro dela por remissões quase diretas, pela perspectiva de alguns personagens, por seu discurso, pelas circunstâncias, e há um tensionamento constante entre 1919 e 1927, dois momentos diferentes que irrompem na obra.

Nesse sentido, a forma da peça pede uma revisitação desse período histórico, posto que este não é apenas o pano de fundo no qual as ações se desenrolam, mas, antes, desponta como uma perspectiva épica do objeto, de tal modo que a história alemã é posta em questão, impedindo qualquer fruição estética que se queira afastada da vida social. Mesmo que não se trate de um teatro documentário, Hoppla... dialogava com essa perspectiva, sobretudo por meio da colaboração ativa do diretor Erwin Piscator, que teve enorme influência também na dramaturgia.

Durante a primeira guerra, em 1916, houve a divisão do SPD (Sozialdemokratische Partei Deutschlands) que levou, em 1917, à fundação do USPD (Unabhängige Sozialdemokratische Partei Deutschlands). Ao USPD, viria se ligar a Liga Espartaquista, também criada como cisão do SPD e fundada por Rosa Luxemburgo e Karl Liebknecht (Loureiro, 2005). Por essa movimentação, percebemos como a direção do movimento social alemão encontrava-se então em disputa interna. Nesse contexto, passou a atuar, ainda à esquerda, a partir do final de 1918, o KPD (Partido Comunista da Alemanha), com participação da Liga Espartaquista.

A Revolução alemã irrompe em outubro de 1918, pouco após a rendição da Alemanha na primeira guerra, a qual foi assinada pelo parlamento, comandado pelo SPD, pois o Imperador abdicara justamente para não assiná-la, instruído, para isso, por militares como Hindenburg – que acusará o parlamento de ter dado uma “punhalada pelas costas” dos militares prestes a vencer no campo de batalha, mentira que teve grande repercussão durante a República de Weimar. Internamente, a luta se dava em torno da conformação de um governo parlamentarista e republicano e o que estava em debate era o grau de participação dos conselhos de trabalhadores, e não apenas do parlamento, assim como a insatisfação dos alemães com os grupos que fizeram a guerra – e que diziam que ela seria vitoriosa até pouco antes da rendição. Essas disputas fizeram com que o USPD ganhasse bastante força, bem como a Liga Espartaquista (que, em janeiro de 1919, passa a fazer parte do Partido Comunista, o KPD).

Contra essas forças estavam não apenas grupos paramilitares (como os Freikorps), como também a própria ala majoritária do SPD, que queria uma república parlamentarista constituída sem uma revolução e sem a presença de conselhos (que remetem aos soviets russos). Para tentar ilustrar o estado de coisas na Alemanha no período, vejamos o seguinte: durante a Revolução de Novembro, em 1918, a Baviera era declarada por Eisner (líder do USPD) como Estado independente, o que pôs fim à monarquia e, em abril de 1919, foi proclamada a República Conselhistas da Baviera, a qual teve, como um de seus líderes políticos, Ernst Toller, preso em 1919.

Tanto o período pré-revolucionário, quanto o período da revolução alemã são profundamente marcados por essas disputas, que são retratadas, em grande medida, na peça de Ernst Toller, que foi, ele mesmo, combatente na primeira guerra em seus primeiros anos e, depois, pacifista, membro da Liga Espartaquista, sendo militante ativo nas mobilizações que levaram à já referida revolução na Baviera, em 1918.

A tradução da peça Hoppla, estamos vivos!, escrita por Ernst Toller e encenada por Erwin Piscator em 1927, dá base para a leitura cênica que é o objeto de estudos

deste artigo e foi fruto do percurso da pesquisa pós-doutoral de Alexandre Villibor Flory. *Hoppla...* foi, portanto, concebida durante esses anos da República de Weimar, entre 1924 e 1927 (após Toller deixar a prisão), e faz uma espécie de balanço crítico do período revolucionário e do pós-revolução, contemplando os debates que corriam, inclusive, para além do campo da esquerda alemã de então.

A peça conta a trajetória de cinco amigos revolucionários que, em 1919, estão presos e esperam pela execução. O seu lugar social e político fica evidente desde esse momento inaugural do "Prólogo". A morte, que era certa, entretanto, não vem, desencadeando uma série de consequências para os personagens. Um deles, Karl Thomas, perde a razão ao saber do perdão e é enviado a um manicômio; enquanto o socialdemocrata Kilman é posto em liberdade. Os demais têm a pena de morte substituída por prisão.

Depois disso, acompanhamos um salto de 1919 para 1927, por meio de imagens projetadas em cena, sendo esta uma contribuição de Piscator para a peça de Toller, que tem papel fundamental em sua constituição, a ponto de haver mesmo uma partitura dos filmes, que perspectivam a dinâmica entre os personagens. O primeiro ato começa com a alta de Karl Thomas do manicômio depois de oito anos que, para ele, parecem não ter passado, posto que o seu ímpeto revolucionário permanece, e 1927 se confunde com 1919 em sua visão. Ao sair de onde estava, Thomas procura seus antigos camaradas e encontra: Wilhelm Kilman, que se tornou ministro; Eva Berg, que atua como representante sindical; Frau Meller, que trabalha em um hotel; e Albert Kroll, que é operário ativo na eleição federal.

Nos encontros com esses personagens, Thomas compreende que ou mudaram de lado (Kilman), ou se adaptaram aos novos tempos e estão à espera de um "momento propício" para agir, como no caso de Eva Berg e Kroll; Thomas recusa essa postura. Ele planeja o assassinato de Kilman, como um ato que equivaleria à energia de ativação para a atividade revolucionária, mas, antes que pudesse executá-lo, um representante da extrema-direita o faz, pois, se para Thomas o ministro Kilman era um traidor da esquerda por se submeter e trabalhar para a ordem instituída; para a direita monarquista e militarista, ele era um socialdemocrata de tendência à esquerda, um infiltrado. Thomas acaba preso, mesmo sendo inocente, assim como seus ex-companheiros de militância. Na prisão, ele se suicida pouco antes de os prisioneiros receberem a notícia de que seriam soltos, pois o verdadeiro assassino fora preso.

Esses personagens operam como tipos mais do que como indivíduos em *Hoppla...*; e, para além deles, há outros quase 50 personagens que atravessam o palco, que também é ocupado por projeções do povo nas ruas, as quais dão expressão à conjuntura conturbada daqueles tempos. Esses artifícios técnicos se prestam a deixar para segundo plano os conflitos individuais, os quais, por seu turno, terminam em aberto na peça, apesar do assassinato de Kilman e do suicídio de Thomas. Esse fator indicia que o assunto da peça não se encerra no âmbito das relações interpessoais, mas se coloca para além disso, sendo, portanto, social. Esse breve resumo do enredo da peça e as ponderações sobre o seu caráter não-dramático constam aqui apenas para situar o ponto de partida da leitura cênica, que é, em verdade, o objeto deste estudo⁴.

Na seção seguinte, apresentamos o processo de construção da leitura cênica de *Hoppla, estamos vivos!* desenvolvido no evento de extensão "Projeto de leitura cênica de *Hoppla*,

⁴ Mais a esse respeito pode ser lido em: "O teatro na República de Weimar: tradução e apontamentos sobre *Hoppla, estamos vivos!*, de Ernst Toller", de Alexandre Villibor Flory, publicado na *Aletria* em 2024.

estamos vivos!, de Ernst Toller”, na cidade de Maringá, no Paraná, pelos membros do Grupo de Crítica Literária Materialista (CNPq/UEM) e convidados, entre maio e setembro de 2024.

Alguns pressupostos de construção de *Hoppla...*

Esta proposta de leitura cênica surge do interesse em dar continuidade ao trabalho desenvolvido por Alexandre Flory em seu projeto pós-doutoral, que consistiu na tradução da peça *Hoppla, wir leben!* de Ernst Toller e previa uma leitura cênica pública como fechamento. Finalizada a tradução, os autores deste artigo, membros do grupo de pesquisa “Crítica Literária Materialista”⁵, iniciaram a organização do evento de extensão que culminou na leitura cênica. A elaboração do projeto perfeitou 5 meses, entre maio e 14 setembro de 2024, data da apresentação pública da leitura cênica, que encerrou as atividades abarcadas pelo evento.

Por tratar-se da primeira tradução da peça no Brasil, o trabalho dos organizadores demandou especial atenção, pois não bastava reunir as pessoas para a leitura de um material amplamente conhecido, mas introduzi-lo entre os pesquisadores, estudá-lo e, só então, trabalhar sobre ele visando a sua apresentação pública. Para tanto, a comissão organizadora resolveu dividir o evento de extensão em cinco encontros: dois para o estudo do contexto histórico e social da obra; um para a leitura coletiva da peça; outro para um ensaio; e o último para a apresentação pública da leitura cênica. Os temas de discussão dos dois primeiros encontros foram “A República de Weimar no teatro: *Hoppla, estamos vivos, de Toller*” e “O teatro na República de Weimar: Brecht, Toller, Piscator”. A ideia era localizar historicamente e esteticamente a peça de Toller, compreendendo não só o contexto em que ela estava situada, mas também as proposições estéticas e os artistas do período, cujos trabalhos e interesses dialogavam com os do autor de *Hoppla*.

A primeira etapa da organização consistiu em convidar 16 pessoas do grupo de pesquisa para compor o grupo de leitores⁶, entre estudantes de graduação, pós-graduação e egressos de Letras e Artes Cênicas, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A quantidade de personagens da peça era praticamente quatro vezes superior ao número de participantes. Por essa razão, os papéis foram distribuídos entre as pessoas, de modo que a quantidade de texto ficasse equilibrada entre o grupo. O quantitativo de participantes do projeto foi uma importante decisão que a organização precisou tomar, pois, considerando facilitar a logística do projeto, bem como o nível de engajamento necessário para dar conta das demandas propostas, optamos por um grupo enxuto de envolvidos que, entretanto, fosse capaz de garantir, por um lado, a execução da leitura de uma obra vasta em personagens e, por outro lado, expusesse o caráter amplo do projeto, isto é, coletivo. O aspecto histórico viria da discussão sobre a peça, bem como das projeções fílmicas, da sonoplastia, da disposição cênica, entre outros recursos.

-
- 5 Para mais informações sobre a organização do grupo de pesquisa e as ações promovidas pelo coletivo, conferir: FLORY, Alexandre Villibor; MELLO, Karyna Bühler de. Encenação da leitura pelo Grupo de Pesquisa Crítica Literária Materialista (UEM): arte em tempos de crise. In: GOMES, André Luís; REIS, Maria da Glória Magalhães dos (Orgs.). *Encenar a leitura: relações cênico-midiáticas*. Campinas: Pontes Editora, 2020, p. 79-99.
 - 6 Fusão entre as palavras “leitores” e “atores” proposta por Gomes (2012), para evidenciar a potência da leitura realizada por atores/atrizes ou por leitores interessados no estudo do texto, de modo que consigam dar a expressividade exigida pelos personagens.

A leitura cênica aconteceu no Solagasta, um espaço cultural independente, localizado nas proximidades da UEM, e que abriga um sem-número de eventos artísticos. A sala principal, onde fizemos a leitura, é retangular e contém placas de madeira no chão delimitando os limites do palco; o restante do espaço é preenchido com fileiras de cadeiras em níveis diferentes, estando as mais próximas do palco no chão e, as mais distantes, em elevação. O palco ocupa praticamente metade desse espaço, que tem capacidade para até 50 pessoas.

No dia da apresentação pública, dividimos o grupo de leitores em dois, para acompanhar a divisão pensada para o palco, qual seja: de cada um dos dois lados do palco, fileiras de cadeiras em diagonal, nas quais os participantes estariam sentados. As duas diagonais estavam em direções opostas, de modo que as suas pontas poderiam convergir, formando o desenho de uma letra “V”; o espaço de potencial convergência, todavia, foi ocupado por um telão para possibilitar a visibilidade das projeções utilizadas para compor a leitura.

A ideia do grupo, como já dissemos, era fazer uma leitura cênica e, por isso, elementos cênicos pontuais foram selecionados, de modo que permitissem a caracterização necessária para expor a complexidade da dramaturgia, sem que se perdesse a condição de leitura cênica. Todos os leitores estavam com o texto da peça impresso em mãos durante a leitura: o ato de ler era um importante marcador da escolha pelo gênero “leitura cênica”.

Os participantes estavam com roupas pretas e, como estavam em quantidade inferior ao número de personagens, todos tinham crachás pendurados no pescoço contendo os nomes de seus personagens. Eles foram feitos com papel cartão e barbante, de modo que o nome ficasse grande e visível à distância. Foram poucos os participantes que não assumiram dois ou mais papéis – casos em que julgamos importante manter uma identidade entre leitor e personagem. Os que liam dois papéis viravam o verso do crachá quando trocavam o personagem; os que tinham três ou quatro papéis, além do crachá frente e verso, portavam também uma placa, frente e verso, feita com papel cartão e palito de madeira, que continha o nome do personagem de um dos lados e que era exposto para o público a cada aparição da figura a que fazia menção. Importa anotar esse dado porque era fundamental indicar quem detinha a voz: numa peça com tantos personagens, e com bem menos participantes, corríamos o risco da incompreensão caso não marcássemos o nome.

Embora os leitores tenham sido instados a construir um investimento emocional com os personagens, deveríamos manter também o gestus da leitura, ou seja, da mediação que fazíamos no palco. Um registro realista da leitura, seja ele psicológico ou sociológico, deveria ser explicitamente rejeitado, por vezes, pela sobriedade épica; outras, pelo exagero lírico; mas sempre alguém ou além de um envolvimento passivo com a diegese (por sua vez atravessada pelas projeções e pelas placas que levantávamos para mostrar que personagem fazíamos). Esse movimento se justifica pelo pressuposto assumido pelo grupo, qual seja, deixar claro que contamos e mostramos uma história que, ao mesmo tempo, nos leva a 1920, mas que diz respeito aos anos 2020 também.

O único momento da leitura em que houve deslocamento e representação foi no início da peça; nessa passagem, os participantes da cena de abertura se sentaram no chão, aglomerados, simulando a cela de uma prisão, e o guarda, quando chegava, caminhava até eles vindo de fora da sala do espetáculo. A luz dessa cena foi focal e os leitores interpretavam de acordo com a sinalização da rubrica, que, após esse momento, passou a ser lida quase integralmente – alguns qualificativos ficavam a cargo

da prosódia. Depois desse começo, os leitores sentaram-se nas cadeiras junto aos demais e a luz passou a ser geral⁷ até o fim da leitura.

As rubricas são importantes para a localização histórica e para a indicação de passagem do tempo. Elas indicam, por exemplo, projeções de fotos e vídeos, ruídos de embates e cenas de uma insurreição popular derrotada (que indica que a Revolução Alemã que levou os cinco amigos à prisão para execução), a passagem do tempo entre 1919 e 1927 (entre o prólogo na cela e o primeiro ato), o tratado de Versailles, a agitação no mercado acionário de Nova Iorque, o Fascismo na Itália, a Fome em Viena, a Inflação na Alemanha, a morte de Lenin na Rússia, o Gandhi na Índia, as lutas na China, depois relógios de ponteiros acelerando, cada vez mais rápidos. São interlúdios fílmicos com função épica decisiva para a peça - outros indicam mulheres no trabalho, avanços tecnológicos de grande impacto na vida social, a correria frenética das grandes metrópoles, entre outros.

Queremos, no entanto, salientar a importância da montagem de filme que indica a passagem dos anos entre 1919 e 1927. São passagens alegóricas, que identificam um ponto de vista da obra. O tratado de paz de Versailles e a excitação enérgica do capital (Nova Iorque) serão justapostos ao fascismo italiano, à miséria na Áustria e à experiência devastadora da inflação alemã – que leva ao desespero, fome, suicídios etc. Em cada cena, a rubrica pede que se mostre o efeito sobre as pessoas – o frenesi humano na bolsa de valores, pessoas famintas e o completo desespero não são abstratos, mas materializados nessas pequenas passagens.

Desse modo, a cena não traz uma relação causal entre Versailles e a inflação alemã, mas explicita uma proximidade sintagmática que é muito significativa – ainda mais quando se sabe que a França, pelo Tratado de Versailles, exigiu reparações de guerra a uma Alemanha destruída pelos anos de confronto, pela revolução interna (guerra civil) e, também, psicologicamente desconjuntada. Isso aprofundou a crise, que já era brutal, e foi um dos aspectos exaustivamente usados por Hitler para a ascensão do partido nazista, sobretudo após a crise de 1929.

Do mesmo modo, a sanha do capital não encontra seus limites na guerra, pelo contrário, encontra nela um momento de realização plena; essa premissa faz com que o capitalismo seja formal para a organização e o sentido dos materiais históricos da peça: a agitação humana na bolsa de valores está justaposta à inflação galopante – no nosso caso, essa inflação ganhava imagem no dinheiro desvalorizado servindo para papel de parede, depois carregado em carrinhos de mão. Ao longo da peça, um dos personagens que guardara dinheiro por dez anos vê suas economias aniquiladas, com poder de compra de uma caixa de fósforos – enquanto os banqueiros se aliam aos militares e à aristocracia monarquista agrária, sem perder de vista o investimento nos liberais e na especulação. Esses temas atravessam toda a peça, a tal ponto que se arvoram também em forma velada⁸. As últimas passagens do filme remetem à União Soviética, à comoção com a morte de Lenin, bem como a luta comunista na China e a luta anti-imperialista na Índia. Essas são remissões positivas que se insurgem contra as primeiras.

⁷ Essa é a nomenclatura que se dá a uma iluminação básica que cobre praticamente o palco inteiro, permitindo que se veja tudo que está colocado nele.

⁸ Como diz Brecht na canção final do filme da *Ópera dos três vinténs*, dirigido por Pabst: “Se o dinheiro está à mão / o final geralmente é bom”. Em alemão: Dreigroschenoperfinale. (...) Ist das Nötige Geld vorhanden / ist das Ende meistens gut.

O painel histórico é de grande alcance, com referências mundiais, e faz com que os personagens que acompanharemos em cena sejam, também, vestidos alegoricamente como tipos, numa situação peculiar em 1927. Se, em 1924, com a injeção de capital estadunidense e outras medidas via Plano Dawes, a Alemanha paulatinamente se reerguia, a ponto de chamarmos o período de 1924 a 1929 de “anos vinte dourados”, o passado recente alemão não havia sido enfrentado e superado, mas estava latente e permeava relações e instituições. Toller procura dar conta dessas contradições a partir das cenas fragmentadas, de inúmeras personagens e de situações em que eles são vistos em movimento, em conchavos, disputas, abusos, tendências etc. Isso pede uma certa distância do todo, e as projeções têm esse papel.

Em nossa leitura cênica, tendo em vista a sua centralidade para a composição das tensões históricas que se materializam nas situações lidas, colocamos um telão no centro do palco, grande o suficiente para tomar o lugar principal dos leitores, de tal modo que, mesmo quando não utilizado, o seu ponto de vista estava preservado. Nessa passagem específica, por sinal, os leitores não apenas assistiam à projeção, mas, como consta da rubrica, ao fim de cada trecho brindávamos “Feliz Ano Novo!”, em choque frontal com o sentido das imagens e da sonoplastia que as acompanhava.

No que tange ao uso do telão, vale a pena discutirmos, também, a longa e fragmentada última cena da peça. Ela se passa no Grande Hotel, uma estrutura enorme que Piscator montou em seu teatro (a peça inaugura o lendário Piscatorbühne, em Berlin). Ela é formada por três andares, de quatro cômodos cada, e representa, alegoricamente, a Alemanha toda, do quarto dos funcionários à cozinha, passando por salas para congressos (na peça, de intelectuais) e jantares políticos. Cada célula seria iluminada apenas quando fosse o espaço cênico da vez. Dessa maneira, as partes mantêm a sua independência e autonomia, mas estão integradas nesse edifício, que é tanto diegético como cênico.

Em nossa encenação, tomamos a ilustração do Grande Hotel que aparece na peça publicada e fizemos uma imagem da maquete da representação elaborada por Piscator⁹, em 1927. Durante essa longa passagem da peça, a mudança de espaço cênico era projetada na tela, iluminando com cor diferente o espaço em que a cena se dava. Isso não apenas permitia ao público acompanhar o andamento da cena, que alterna muito entre os espaços, por vezes indo e voltando entre dois deles, como também explicitava a importância do Grande Hotel como representação social e alegórica.

Durante os encontros do evento de extensão, a concepção da peça foi discutida com os integrantes. Isso fez com que surgisse um núcleo de audiovisual, composto por três integrantes do grupo, responsáveis por encontrar e montar as passagens fílmicas. Importa-nos destacar que isso não foi previsto pela organização, mas estava completamente de acordo com a perspectiva do projeto.

De modo análogo, um outro grupo foi formado para compor a sonoplastia em algumas passagens, como um andamento para a leitura coletiva da canção que dá título à peça (Hoppla, estamos vivos!) e que foi escrita e musicada por Walter Mehring a pedido de Erwin Piscator. Decidimos, depois de ouvir a canção na versão de 1927, que não faria sentido procurarmos uma transcrição, posto que a distância histórica e cultural poderia fazer perder a força pretendida. Não à toa, a canção dá título à peça, pois ela

⁹ A imagem em questão pode ser conferida neste link: <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/6ZP3XSYUZAIM2JZTUYY5PMNRPKEND4BD>. Ao final desta mesma página, há outras fotos dos bastidores da mesma encenação de “Hoppla, wir leben!” no Piscatorbühne, em Berlin, em 03/09/1927.

é central para uma de suas discussões mais importantes e controversas, a respeito da luta semântica, seja em chave sincrônica ou diacrônica – seja no seu momento de produção, seja pela história de sua recepção. A canção discute quais grupos sociais e econômicos, afinal de contas, podem dizer: Hoppla, estamos vivos! Os militares? Os monarquistas? Os banqueiros? Os socialdemocratas? Todos esses? Ou os trabalhadores? Os miseráveis? Os revolucionários? Afinal, quando se diz Hoppla, estamos vivos!, quem está com a palavra, com o sentido, com o poder político e cultural?

Optamos por fazer uma leitura rítmica, alternando entre um coro e seu contraponto com representantes típicos desses grupos que, isolados, enunciavam as suas verdades. Talvez, o resultado tenha sido mais marcial do que dialético, quando o trecho é revisitado à distância no momento da escrita do artigo, devido inclusive à falta de amadurecimento em mais encontros e ensaios, mas o intuito teve resposta positiva junto ao público que assistiu à leitura.

A delimitação de público no espaço cultural Solagasta veio a calhar com um dos seus objetivos iniciais, isto é, possibilitar a coleta, entre a audiência, de algumas impressões do texto lido. De conversas informais, foi possível obter certas impressões tais como: a) embora tenha partido de um texto longo e complexo, a leitura foi acessível e agradável de acompanhar, graças à dinâmica do grupo (o ritmo, a entonação, a postura dos leitores); b) percebeu-se a importância da personagem Pickel, que atravessa quase todas as cenas da peça, mas não tem importância diegética (embora seja fundamental), por conta da leitura precisa feita por uma única leiatriz; c) de acordo com mais de um espectador, as projeções foram claras em seus objetivos, e poderiam ser até mais utilizadas, mais longas, dado o seu interesse e seu apelo didático – ou seja, muitos não conheciam aquelas cenas nem aquela conjuntura e montagem específica, aproximando o que costuma ser isolado e dando ensejo à uma visão crítica que demandaria mais tempo para ser processada; d) o caráter histórico da peça foi bem recortado, pois se percebeu que se tratava de uma obra sobre um momento-chave da história alemã, marcado por lutas políticas intensas, que se espraiavam para todos os setores da vida social retratados; e) a evidente atualidade da peça, por conta da necessidade da revisitação da história para conhecê-la e significá-la; f) ao menos dois espectadores questionaram se não seria justamente pelas projeções e canções que poderíamos trazer o contexto atual para a leitura, não eliminando o contexto de produção, mas justapondo a ele trechos significativos (sugestão que pode ser levada a cabo num novo processo de leitura da peça).

Os leitores, em sua maioria integrantes do mesmo grupo de estudos e pesquisa, fizeram alguns comentários produtivos, que apresentamos na sequência. Eles evidenciam, principalmente, a importância da leitura cênica como modo de trabalho efetivo com os textos, dado que, em mais de um caso, relatou-se que, depois do ensaio e, sobretudo, após a apresentação da leitura, já incorporados os elementos de projeção e as pausas que dinamizam o texto, foi possível compreender mais profundamente a obra e/ou, inclusive, dirimir dúvidas a respeito do que alguns trechos da peça, de fato, propunham.

Podemos elencar a disputa de posição entre Karl Thomas e Kilman, o papel de Pickel para a peça, o falso protagonismo de Thomas (pois, embora tudo gire em torno dele, ele não age como um protagonista agiria). Mais relevante ainda, a nosso ver, foi a paulatina percepção da importância de muitos personagens laterais na peça, participando de cenas supostamente descartáveis, se avaliadas por sua relevância para o desenvolvimento da diegese. Essas cenas compõem um quadro vivo de relações sociais complexas, em chave de balanço histórico, que atravessam essa obra-prima tolleriana. É somente numa segunda ou terceira leitura que se recortam esses fragmentos para, então, serem articulados como parte de uma obra épica de grande profundidade.

Por exemplo, numa cena relativamente curta, Thomas conversa com o casal de filhos da dona da casa que aluga um quarto para Eva. Os jovens, de 14 e 15 anos, querem conhecer a história desse que foi preso por lutar na revolução alemã. Quando Thomas pergunta o que eles conhecem dela, fica sabendo que, nas escolas, o estudo da história é feito a partir do preenchimento de uma série cronológica com o nome das batalhas, número de mortos e outros dados quantitativos frios. Não havia lugar para questionar os motivos da luta; ou a sua irracionalidade quando vista da perspectiva do lucro de alguns pelo massacre de muitos; ou das visões de mundo pelas quais alguns lutavam. Não havia qualquer diferenciação qualitativa entre a Guerra dos trinta anos (do século XVII) e a Guerra Mundial (que terminara em 1918, isto é, há apenas 9 anos!) e a Revolução alemã (que terminara em 1923!). Essa perspectiva faz com que a história não seja enfrentada nem superada, uma pedra angular da peça embora deslocada para essa cena aparentemente sem grandes implicações. Na leitura, marcamos a tensão entre o caráter lúdico e pragmático dos jovens em tensão com a indignação épica e o tom lírico de Thomas – ninguém se mantendo no registro realista, portanto, longe do conflito dramático, de tal forma que os jovens nada aprendem com Thomas, tomado como visionário e idealista, e ele tampouco compreende o lugar dos jovens.

Essas reflexões evidenciam a importância da leitura cênica como metodologia de aprendizagem. Ou seja, destacam como é possível aprendermos não só a partir dos métodos mais tradicionais de estudo, como a leitura e a discussão dos textos, mas também através de maneiras que implicam uma coletivização do processo de construção do conhecimento através da prática de uma leitura em grupo, em voz alta e com um propósito de exposição ao público. Por fim, depois de elaborado todo esse percurso/processo, reiteramos nossa compreensão de que a leitura cênica não é uma etapa para uma encenação final, mas tem um fim em si mesma, como processo estético, didático e epistemológico, que atua tanto no grupo que efetiva a leitura (em sua dinâmica específica) quanto no público que assiste a essa atividade pouco comum e muito instigante.

Bibliografia

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura – Obras escolhidas. São Paulo: Editora Brasiliense, v. 1, 1987.
- BOLLE, Willi. A linguagem gestual no teatro de Brecht. **Língua e Literatura**, v. 5, 1976, p. 393 - 410.
- Deutsche Digitale Bibliothek. Hoppla, wir leben! [IX]. Disponível em: <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/6ZP3XSYUZAIM2JZTUYY5PMNRPKEND4BD>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- FLORY, Alexandre Villibor. O teatro na República de Weimar: tradução e apontamentos sobre Hoppla, estamos vivos!, de Ernst Toller. **Aletria**: Revista de Estudos de Literatura, [S. l.], v. 33, n. 4, p. 138–178, 2024. DOI: 10.35699/2317-2096.2023.45642. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/45642>. Acesso em: 14 jan. 2025.
- FLORY, Alexandre Villibor; MELLO, Karyna Bühler de. Encenação da leitura pelo Grupo de Pesquisa Crítica Literária Materialista (UEM): arte em tempos de crise. In: GOMES, André Luís; REIS, Maria da Glória Magalhães dos (Orgs.). **Encenar a leitura**: relações cênico-midiáticas. Campinas: Pontes Editora, 2020, p. 79-99.

GOMES, André Luís. Lei(a)tores em processo coletivo e colaborativo no Quartas Dramáticas. **Pitágoras 500**. Unicamp, v. 2, abr. 2012, p. 23-32.

GOMES, André L. Encenar a leitura: relatos e procedimentos. In: GOMES, André L.; REIS, Maria da Glória (Orgs). **Encenar a leitura: relações cênico-midiáticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 13-28.

HERMAND, Jost. Hoppla, wir leben! In: HERMAND, Jost (Hg.). **Zu Ernst Toller – Drama und Engagement**. Stuttgart: Klett, 1981. p. 161-178.

KURZ, Robert. **O colapso da modernização**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KURZ, Robert. **Schwarzbuch Kapitalismus**. Köln: Eichborn, 1999.

LOUREIRO, Isabel. **A Revolução Alemã [1918-1923]**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.



ENCENAÇÃO DE LEITURA: RELAÇÕES E PROCESSOS CÊNICOS

READING STAGING: RELATIONSHIPS
AND SCENIC PROCESSES

ANDRÉ LUÍS GOMES

Doutor em Literatura pela FFLCH – USP. Professor Associado do Departamento de Teoria Literária e Literaturas e do Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília. Líder do grupo de pesquisa "Dramaturgia e crítica teatral."

andrelg@unb.br

Resumo

A encenação de leitura é uma prática que integra elementos da interpretação teatral à leitura cênico-textual, proporcionando uma experiência expressiva e significativa. Este artigo examina os processos de concepção e montagem dessa prática, destacando sua articulação entre oralidade, interpretação e encenação como estratégia de ensino, desenvolvimento educacional e transformação social. A análise fundamenta-se nos pressupostos teóricos de Paul Zumthor, Walter Benjamin, Bertolt Brecht, Augusto Boal e Paulo Freire, explorando o caráter crítico e participativo da encenação de leitura. Além disso, investiga-se seu impacto no ensino, sua contribuição para a inclusão social e o desenvolvimento de competências como empatia, criatividade e pensamento crítico. Por fim, discutem-se desafios e estratégias para sua implementação em contextos escolares e culturais.

Palavras-chave: Encenação de leitura, Dramaturgia, Ensino, Criatividade e pensamento crítico.

Abstract

Reading staging is a practice that integrates elements of theatrical interpretation with scenic-textual reading, providing an expressive and meaningful experience. This article examines the processes of conception and assembly of this practice, highlighting its articulation between orality, interpretation and staging as a teaching strategy, educational development and social transformation. The analysis is based on the theoretical assumptions of Paul Zumthor, Walter Benjamin, Bertolt Brecht, Augusto Boal and Paulo Freire, exploring the critical and participatory character of reading staging. Furthermore, its impact on teaching, its contribution to social inclusion and the development of skills such as empathy, creativity and critical thinking are investigated. Finally, challenges and strategies for its implementation in school and cultural contexts are discussed.

Keywords: Reading staging, Dramaturgy, Teaching, Creativity and critical thinking.



conceito de 'encenação de leitura'¹ surgiu a partir das experiências desenvolvidas no projeto *Quartas Dramáticas*, no qual grupos de estudantes realizavam leituras dramáticas, que evoluíram para leituras cênicas e, atualmente, são consideradas de encenações de leituras. Iniciado em 2010, o projeto tinha como objetivo inicial divulgar textos teatrais, reunindo estudantes para apresentar leituras de peças brasileiras. Com o passar dos anos, os grupos começaram a incorporar elementos cênicos — como figurinos, cenários e sonoplastia — e, incomodados com as

¹ Em 2020, participei da organização do livro *Encenar a leitura: relações cênico-midiáticas* para o qual escrevi o capítulo "Encenar a leitura: relatos e procedimentos" em que discorro sobre a encenação da leitura, relatando alguns processos de montagens para o projeto Quartas Dramáticas.

limitações impostas pelo texto impresso, passaram a integrá-lo à cena de forma mais orgânica cenicamente.

A leitura cênica é uma prática que se concentra na expressividade vocal e na interpretação das personagens. Nesse contexto, os participantes, geralmente em pé ou sentados, leem o texto diretamente, sem necessariamente recorrer a figurinos, cenários ou movimentações elaboradas. O foco está na palavra, e os leitores, sem a necessidade de memorizar as falas, seguram e leem o texto impresso, que permanece como um suporte externo, sem que o mesmo se integre à cena, além disso ele imita a participação total do corpo na atuação cênico-performática.

A encenação de leitura vai além da leitura interpretativa, integrando elementos teatrais mais elaborados, aproximando-se uma montagem teatral. Nessa abordagem, o texto impresso deixa de ser uma limitação para os gestos e para a interpretação dos leitores-atores. Em vez disso, ele é incorporado como elemento cênico de forma criativa, adquirindo valor estético.

Assim como em uma montagem teatral, a encenação da leitura tem como objetivo estabelecer uma interação humana eficaz, seja por meio do olhar entre leitores e ouvintes—ou seja, entre atores-leitores e leitoras-atrizes—, seja na relação desses com os espectadores. Durante a leitura, o leitor-ator ou a leitora-atriz deve construir relações tanto com seus parceiros de cena quanto com o público. Dessa forma, não se trata apenas de ler um texto impresso, mas de utilizá-lo de maneira relacional, o que exige um estudo aprofundado de suas intenções e até mesmo de seus silêncios. Compreender e internalizar os sentimentos e emoções presentes no texto é fundamental para uma interpretação expressiva e envolvente.

Nesse contexto, a encenação da leitura demanda a elaboração de uma partitura textual, a fim de garantir a eficácia da transmissão da mensagem e a interação entre atores e espectadores. Entre os principais elementos que contribuem para essa construção destacam-se a entonação, o ritmo, a prosódia e a potência vocal, que desempenham papéis fundamentais na expressividade da fala e na relação entre palco e plateia. A entonação, um dos aspectos suprasegmentais da fala, está diretamente relacionada à variação melódica da voz. Segundo Crystal (2003), ela é essencial para expressar emoções e intenções, além de contribuir para a estruturação do discurso. O ritmo, por sua vez, envolve a distribuição temporal das sílabas e pausas no enunciado. De acordo com Barbosa e Madureira (2015), o ritmo influencia diretamente a inteligibilidade e a fluidez do discurso, sendo crucial para a compreensão da mensagem pelo ouvinte-espectador.

A prosódia, que engloba aspectos como entonação, acentuação e duração das sílabas, desempenha um papel essencial na comunicação oral. Para Tenani (2011), a prosódia está diretamente ligada à expressividade e à clareza do enunciado, sendo indispensável para a transmissão eficaz da mensagem. Já a potência vocal refere-se à intensidade e projeção da voz, aspectos fundamentais para a encenação. Segundo Behlau (2008), o controle da potência vocal é essencial tanto para a saúde da voz quanto para a eficiência comunicativa, especialmente em situações que exigem projeção e resistência vocal.

Assim, a encenação da leitura não se limita à decodificação do texto escrito, mas envolve um trabalho minucioso de interpretação e expressão, no qual diversos elementos vocais e discursivos se articulam para construir uma experiência estética e comunicativa significativa para o público.

Nesse processo, a encenação de leitura e a leitura cênica passaram a apresentar diferenças fundamentais, influenciando sua aplicação e seu impacto no desenvolvimento cognitivo e performativo em sintonia com os conceitos de oralidade de Paul Zumthor,

com os pressupostos da educação libertadora de Paulo Freire e com o fazer teatral de Augusto Boal e com os procedimentos brechtianos de encenação.

Paul Zumthor, em seu livro *La voix et le texte* (1999), propõe uma reflexão sobre a oralidade que vai além da simples pronúncia das palavras. Para ele, a voz é um instrumento de comunicação profundamente corporal e afetiva, e a oralidade é inseparável da presença física do enunciador. O autor ressalta que a palavra dita ganha corpo, e a interpretação se desvia da literalidade do texto escrito, criando um novo campo de significados (Zumthor, 1999, p. 35).

Zumthor coloca a oralidade como uma prática relacional, onde o receptor não é passivo, mas participa ativamente da construção do sentido. Nesse contexto, a encenação de leitura pode ser entendida como um espaço onde o texto impresso é mais do que um suporte para palavras, ele se torna um corpo performático que interage com a voz, o gesto e o olhar.

Na encenação de leitura, o texto impresso deixa de ser apenas um guia para a fala e se torna parte do ambiente cênico, onde a palavra escrita ganha uma nova dimensão ao ser integrada aos movimentos e expressões dos leitores-atores. Essa interação entre o texto e o corpo é uma das características fundamentais da encenação de leitura, pois rompe com a ideia de que o texto é apenas algo a ser lido de forma passiva.

Zumthor (1999, p. 42) afirma que “a oralidade traz consigo um novo tempo e um novo espaço”, algo que é crucial para entender o impacto da encenação de leitura. A encenação não apenas transmite o conteúdo, mas cria uma atmosfera em que o corpo e a palavra se entrelaçam, transformando a leitura em uma experiência coletiva, sensorial e cognitiva.

No contexto da encenação de leitura, a teoria de Paul Zumthor sobre a oralidade amplia as possibilidades de interpretação. O texto impresso, ao ser incorporado à cena, passa a ser mais do que um mero conteúdo literário. Ele se transforma em um material vivo, sujeito à interpretação e à adaptação do corpo, que, por sua vez, influencia a percepção do público. Em outras palavras, o texto não é mais apenas uma leitura, mas uma ação performática que envolve o público em um jogo de significados múltiplos.

Zumthor argumenta que a performance não ocorre apenas no “aqui e agora” da apresentação, mas também na memória e nas experiências do público, que são ativamente convocados a reconstruir o sentido daquilo que é apresentado (Zumthor, 1999, p. 78). No caso da encenação de leitura, essa reconstrução se dá pela integração da palavra escrita com a movimentação, o ritmo e os gestos dos atores, transformando a leitura em uma experiência visceral e imersiva.

A encenação de leitura, ao ser pensada à luz das teorias de Zumthor sobre oralidade, revela-se como uma prática de profunda interação entre texto, corpo e espaço. A palavra falada, junto com a movimentação e a utilização criativa do texto impresso, transforma a leitura em uma experiência performática completa, onde o significado se amplia e se torna mais multifacetado. Ao integrar os conceitos de oralidade de Zumthor, podemos entender melhor como a encenação de leitura não é apenas uma prática de leitura, mas uma forma de arte que envolve o público em um processo de criação compartilhada de sentido.

Neste sentido, a encenação de leitura surge como uma prática híbrida entre a leitura dramatizada e a performance teatral, onde o texto impresso, ao ser lido, não é se configura apenas como uma transmissão de palavras, mas uma vivência que envolve o corpo, a voz e a cena. Embora o foco principal dessa prática seja o texto, sua apresentação, muitas vezes enriquecida por elementos cênicos, exige dos leitores-atores uma postura

ativa e criativa, que vai além da simples interpretação das palavras. Esta articulação entre razão e emoção e a introdução de distanciamento são conceitos fundamentais que podem ser analisados à luz das teorias de Bertolt Brecht e Walter Benjamin.

O distanciamento (ou *Verfremdungseffekt*) é um conceito central no teatro de Bertolt Brecht, que visa interromper a identificação emocional do público com a ação cênica, forçando-o a adotar uma postura crítica e reflexiva. Em vez de se perder na emoção do momento, o espectador é convidado a observar e analisar a cena de forma mais racional e crítica. Na encenação de leitura, o distanciamento se manifesta quando o texto impresso, longe de ser apenas uma ferramenta para transmitir emoção, se torna um ponto de reflexão e de rompimento do ilusionismo cênico. A leitura é, portanto, uma mediação entre o texto e o público, onde o texto impresso, ao ser lido e interpretado, impede uma identificação total com a ficção, mas ao mesmo tempo, traz à tona suas questões mais profundas.

Brecht acreditava que o teatro deveria estimular a razão e provocar o pensamento crítico, em vez de buscar a empatia imediata com os personagens ou a ação. Entre os recursos cênicos e cênicos literários, Rosenfeld (2006) destaca:

“Entre os recursos teatrais, mais de perto cênicos, se distinguem os títulos, cartazes, projeções de textos os quais comentam epicamente a ação e esboçam o pano de fundo social. Se Brecht tende a teatralizar a literatura ao máximo traduzindo nas suas encenações os textos em termos de palco, por outro lado procurou também “literalizar” a cena. Exige que se impregne a ação de orações escritas que, como tais, não pertencem diretamente à ação, que se distanciam dela e a comentam e que, ademais, representam um elemento estático, como que uma margem do fluxo da ação. São pequenas ilhas que criam redemoinhos de reflexão. O espectador, graças a elas, não é engolfado na corrente do desenvolvimento da ação. O processo é suspenso na visão estática da situação. O público toma a atitude de quem “observa fumando”.

ROSENFELD, 2006, P. 158

Nesse contexto, a encenação de leitura pode ser vista como uma forma de aplicação prática desses recursos, já que a palavra, sendo mediada pela leitura e pela performance do texto escrito e impresso, se distancia da busca pela emoção pura e cria um espaço para o questionamento e rompe com o ilusionismo teatral.

Brecht argumentava que a emoção não deveria ser um fim em si mesma no teatro, pois isso poderia desviar a atenção do espectador para uma experiência meramente sensorial, sem implicações políticas ou sociais (Brecht, 2007). Para ele, a razão deveria prevalecer, conduzindo a reflexão e a análise crítica.

A encenação de leitura, ao incorporar elementos teatrais, como a movimentação e a utilização criativa do texto, não apaga a razão, mas a reforça. O texto impresso, ao ser lido e reinterpretado, provoca o leitor e o espectador a uma análise daquilo que está sendo dito, muitas vezes expondo suas contradições e multiplicidade de significados.

Entretanto, a encenação de leitura também permite que a emoção se manifeste, mas de maneira controlada e intencional. Como argumenta Brecht, o teatro deve permitir que a emoção seja utilizada não como um fim, mas como uma ferramenta para atingir uma maior compreensão da realidade social e histórica que está sendo representada. Nesse sentido, o leitor-ator e o “*espectoleitor*” são levados a refletir sobre as emoções evocados pela encenação da leitura, sem ser absorvido por elas. Rosenfeld (2009)

destaca em seus escritos como “teatro brechtiniano abre especulações ao espectador” e acrescenta a *desfamiliarização* como meio de conscientizar o público:

“Ainda há o que dizer sobre o processo dialético de Brecht, que, por meio da *desfamiliarização*, pretende conscientizar o público, fazendo um teatro racional, sem abolir a emoção, pois nenhum homem de teatro pretendeu fazer um teatro totalmente destituído de emoção. *Desfamiliarizando*, quer que a ilusão se interrompa e o público conheça os problemas de maneira crítica.”

ROSENFELD, 2009, P.304

O leitor-ator, portanto, assume uma posição única, pois, ao contrário de uma interpretação tradicional, onde a memorização do texto é central, o foco está na leitura ou na possibilidade de a ela se utilizar ou recorrer. O ato de não decorar o texto permite que o leitor se mantenha fiel à palavra escrita, criando uma interação mais direta e consciente com o conteúdo. Isso implica uma atuação onde a razão e a emoção se equilibram: o leitor não apenas interpreta a fala de uma personagem emocionalmente, mas também a processa racionalmente. A ausência da memorização exige que ele recorra ao texto constantemente, o que, paradoxalmente, potencializa sua capacidade de refletir sobre o conteúdo e conferir ao texto uma carga de significado renovada. A emoção não é excluída, mas se manifesta de forma mais controlada e consciente, pois, ao mesmo tempo em que o leitor-ator é tocado pela narrativa, ele também está distanciado o suficiente para refletir sobre as implicações do que lê, estabelecendo uma relação dinâmica entre a emoção vivida e a razão que compreende o texto e pode a ele recorrer, pois ele não foi memorizado.

Nesse jogo cênico-performativo, ao analisar a prática da encenação da leitura, é possível observar que ela guarda uma estreita relação com o conceito de narrador que Walter Benjamin expõe em suas obras, especialmente em *Sobre o Narrador* (1936). Para Benjamin, o narrador não é apenas o contador de histórias, mas aquele que, ao falar, transmite uma sabedoria e uma experiência vivida, criando uma experiência de comunhão entre o narrador e seu público. Neste sentido, a encenação de leitura, ao integrar a performance com o ato de ler, recria a figura do narrador benjaminiano, desafiando as fronteiras entre o texto escrito, a oralidade e a vivência de quem narra e de quem escuta.

De acordo com Benjamin (2006, p. 178), “o narrador não transmite só o conteúdo de sua história, mas a experiência que ela envolve. Sua palavra traz consigo não apenas a narrativa, mas a vivência que ele tem daquilo que conta”. Nesse sentido, o narrador é uma figura de transição entre o individual e o coletivo, entre a experiência pessoal e a memória cultural compartilhada. Nesse contexto, o ato de ler em voz alta, ou de interpretar o texto cênico, resgata a figura do narrador como alguém que não apenas transmite palavras, mas compartilha experiências, emoções e significados de forma ativa e participativa.

Ao contrário de uma leitura individual e silenciosa, onde o leitor fica restrito ao papel de decodificador do texto, a encenação de leitura permite que o “leitor-ator” se torne uma figura dinâmica, capaz de interagir com o público e com os outros atores, criando uma relação mais intensa e compartilhada com a história que está sendo contada. Esse processo remete ao conceito de Benjamin sobre a transmissão de experiências e à criação de uma atmosfera de comunhão entre quem narra e quem ouve:

A narração é a mais antiga forma de transmissão de experiências. Ao contrário da informação, que se limita a uma comunicação direta e rápida, a narração é uma forma de compartilhar experiências vividas, que cria uma atmosfera comum entre quem narra e quem ouve. Quem narra não transmite apenas a história ou os fatos, mas o modo de sentir e perceber o mundo. Ela se baseia em um conjunto de experiências pessoais que, ao serem compartilhadas, abrem um espaço onde a compreensão mútua e a empatia são cultivadas. A narração, ao contrário da simples transmissão de informações, permite uma imersão mais profunda, onde o ouvinte sente que não está apenas recebendo algo, mas fazendo parte da experiência.

BENJAMIN, 2007, P. 106

Assim, na encenação de leitura, o narrador, enquanto leitor-ator, se torna também um “interprete” do texto, e ao fazer isso, oferece uma nova camada de significados e experiências.

A encenação de leitura, ao integrar a movimentação e a gestualidade dos leitores-atores, potencializa a experiência do público e reconfigura a função do narrador. Não se trata apenas de um narrador que transmite a história de forma “oral”, mas de um narrador que se torna o corpo da história, infundindo no texto a sua própria vivência e interpretação. A interação do corpo e do gesto com a palavra escrita cria uma nova camada de compreensão, que só se revela quando o texto é performado. O corpo do leitor-ator e/ou da leitura/atriz, que interpreta as palavras do texto, é fundamental para que o público o vivencie de forma profunda e interativa, recriando o que Benjamin chamaria de “experiência coletiva”.

Vale ressaltar que a encenação de leitura, ao combinar o uso do texto impresso com a performance emocional e racional, resgata o potencial performático e reflexivo. A emoção não é suprimida, mas se articula com a razão. A performance torna-se uma ponte entre os dois polos, permitindo ao público não apenas sentir, mas refletir sobre as emoções provocadas pela história. A encenação de leitura resgata a possibilidade de viver e entender uma narrativa de maneira mais profunda, estimulando tanto a experiência emocional quanto a reflexão crítica.

A partir dessa experiência vivenciada entre atores-leitores, atrizes-leitoras e na relação deles com os *espectoleitores*, a *encenação de leitura* pode ser pensada a partir dos pressupostos pedagógicos de Paulo Freire e da abordagem teatral de Augusto Boal, ambos focados na transformação social e no empoderamento do indivíduo por meio da arte e da educação. Freire, com sua pedagogia crítica e humanizadora, e Boal, com sua teoria do *Teatro do Oprimido*, oferecem perspectivas complementares para entender como a encenação de leitura pode se tornar uma ferramenta para a reflexão crítica, a conscientização e a ação coletiva.

Paulo Freire, em sua obra, enfatiza a importância da *educação dialógica*, que privilegia a troca entre educador e educando, e a *pedagogia do oprimido*, que busca, sobretudo, liberar os sujeitos da passividade e da alienação, promovendo uma educação que liberta. A partir dos seus pressupostos, a encenação de leitura pode ser vista como um meio para despertar a consciência crítica do indivíduo e do grupo. Ao invés de simplesmente aprender o conteúdo de forma mecânica, o educando, por meio da leitura e da performance, torna-se ativo, enquanto ser criativo, no processo de construção do conhecimento.

Quando os participantes são envolvidos na encenação de leitura, eles não são meros receptores da informação, mas se tornam coautores da ação. Eles fazem parte do

processo de interpretação e transmutação imagética do texto, o que potencializa a criatividade e promove uma reflexão profunda sobre as questões sociais e culturais que a peça teatral aborda. Essa prática coloca em ação a *pedagogia da pergunta* de Freire, que propõe questionar as realidades impostas e promover uma compreensão crítica do mundo. O ato de ler em voz alta e especialmente de incorporar o texto com gestos e movimento, que chamamos de *leituração*, exige que o sujeito se distancie da passividade e assuma uma postura construtiva analítica e criativa, o que é um princípio fundamental na pedagogia freiriana.

As montagens de encenações de leitura no Quarta Dramáticas são apresentadas para ao público acadêmico e aberta ao público em geral. No processo de concepção e montagem, nos ensaios abertos e na apresentação aberta ao público, a leitura deixa de ser apenas uma atividade individual e se torna uma experiência coletiva, que visa não só a interpretação do texto, mas uma postura analítica e interpretativa como meio de transcriar², o texto para o palco.

Nas apresentações das encenações de leitura, o público não é mais visto como espectador passivo, mas, como define Augusto Boal, como "espect-ator", ou seja, alguém que não apenas assiste à cena, mas acompanha o ato da leitura enquanto experimento cênico-performático. Ao integrar os pressupostos de Boal à encenação de leitura, o texto não é apenas lido, mas também encenado e reinterpretado pelos participantes. A prática se torna um processo de conscientização, onde os leitores não só entendem o conteúdo, mas se veem e refletem sobre sua realidade dentro da obra. Isso acontece por meio de uma leitura ativa, que é, ao mesmo tempo, uma encenação de potenciais transformações sociais e pessoais. No contexto da encenação de leitura, Boal nos oferece a ideia de que, ao interpretar o texto, os leitores não estão apenas representando palavras, mas estão vivenciando um processo de transformação do mundo. A prática da encenação de leitura, ao envolver o corpo, a voz e a interpretação ativa, torna-se uma forma de reflexão e ação política, permitindo que os leitores se sintam parte de um processo de mudança.

Ao unir as abordagens de Paulo Freire e Augusto Boal, a encenação de leitura se torna uma prática de transformação tanto no nível pessoal quanto social. Freire, ao enfatizar a educação como um processo libertador e dialógico, e Boal, ao utilizar o teatro como um instrumento de conscientização e ação, propõem que o texto não seja apenas lido, mas vivido, questionado e reinterpretado. A leitura se torna uma prática pedagógica e teatral que fomenta a empatia, a reflexão crítica e a mudança social.

A encenação de leitura, enquanto processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, se aproxima mais da realidade dos indivíduos, permitindo que eles não apenas leiam o texto, mas o reescrevam e o encenem com seus próprios corpos e experiências. Isso cria um ambiente de *comunicação horizontal*, no qual todos, sem exceção, têm a oportunidade de se expressar e transformar as temáticas abordadas nos textos teatrais, seja através da análise, da interpretação ou da transcrição do texto escrito em texto cênico-performático.

² A transcrição, conceito desenvolvido por Haroldo de Campos, é uma prática literária que busca a reinterpretação e recriação de textos a partir de uma perspectiva que transcende a simples tradução. Em vez de ser uma tradução literal ou uma adaptação direta, a transcrição de Campos é um processo artístico e criativo que envolve uma reconfiguração do texto original, mantendo suas intenções e sensações, mas alterando suas formas e contextos para criar novas possibilidades expressivas. Esse conceito se conecta diretamente com a prática da encenação de leitura, pois ambas as abordagens tratam da reinterpretação e transformação de um texto para uma nova vivência ou experiência.

Encenação de leitura: relato e procedimentos

O Quarta-Dramáticas está na sua 23ª (vigésima terceira) edição e, a partir da 10ª, a escolha das peças foi pensada a partir de uma temática norteadora, o que nos levou a pensá-lo mais detidamente como um projeto pesquisa, tendo em vista o que observávamos nos processos e nas apresentações das montagens das encenações de leituras.

Neste sentido, começamos a sistematizar uma dinâmica que se construía a partir das temáticas escolhidas, tendo em vista o contexto social e político, e da seleção das peças teatrais.

A seleção das peças teatrais para a encenação de uma leitura é um dos primeiros e mais importantes passos do processo criativo. O texto escolhido deve ser adequado não apenas ao objetivo do projeto, mas também ao perfil do público e às questões que se pretende discutir ou explorar. Os textos teatrais podem ser clássicos, contemporâneos ou até mesmo adaptações literárias, mas é fundamental que eles tragam elementos que provoquem reflexão ou que permitam uma rica construção sensorial e de interpretação. A escolha de textos que abordem temáticas sociais, culturais ou históricas contribui para a criação de uma experiência mais profunda para o público.

Após a escolha do texto, o próximo passo é a realização de jogos, oficinas e exercícios teatrais. Essas atividades são fundamentais para a compreensão das temáticas abordadas na obra e para a preparação física e emocional dos leitores-atores. Os jogos teatrais podem ser usados para explorar e aprofundar as questões apresentadas no texto, além de ajudar os intérpretes a se conectarem com o material de forma mais intensa e criativa. Os jogos podem ser simples improvisações ou exercícios que simulem situações presentes no texto, permitindo que os atores explorem diferentes perspectivas e abordagens para os temas tratados.

Esses exercícios também são uma excelente ferramenta para promover a cooperação e a confiança entre os membros do grupo, essenciais para o sucesso de uma encenação colaborativa. O trabalho em equipe, unido à exploração criativa das temáticas, possibilita uma imersão mais profunda no universo proposto pelo texto.

Viola Spolin, em *Improvisação para o Teatro* (1987), ressalta a importância da experiência criativa e apresenta uma abordagem inovadora de jogos teatrais, enfatizando a espontaneidade, a criatividade e a participação ativa dos jogadores. Segundo a autora, "através do jogo, o ator descobre a si mesmo e ao outro, aprendendo a reagir de maneira autêntica e a desenvolver sua expressão cênica" (Spolin, 1987, p. 23). Seus exercícios são amplamente utilizados em contextos educacionais e teatrais, promovendo a experimentação livre e o desenvolvimento de habilidades expressivas.

Dentro desse universo de jogos, a improvisação cênica com objetos se destaca como uma prática poderosa para explorar significados simbólicos e metáforas que enriquecem a cena e ampliam a compreensão dos participantes sobre suas próprias experiências e emoções. Augusto Boal, em sua metodologia do Teatro do Oprimido, também valoriza esse aspecto da improvisação, defendendo que "o teatro é uma forma de conhecimento e deve ser usado como meio de transformar a sociedade" (Boal, 1992, p. 52).

Essa abordagem possibilita que os participantes desenvolvam cenas que transcendam o uso literal dos objetos, estimulando a criatividade e a interpretação subjetiva. Antes da atividade, o mediador seleciona um trecho da peça teatral e identifica o tema central, como "liberdade", "opressão" ou "memória". Com base nesse recorte textual e na temática escolhida, são definidos objetos que possuam múltiplos significados. Por exemplo, uma chave pode representar tanto acesso quanto restrição ou um espelho, autoconhecimento ou vaidade.

Cada grupo recebe um ou mais objetos e deve incorporá-los à cena de forma simbólica, explorando seus significados implícitos em vez de utilizá-los em sua função convencional. Dessa maneira, os participantes improvisam uma cena na qual o objeto desempenha um papel essencial na concepção cênica.

Após a improvisação ou encenação da leitura do trecho selecionado, os grupos compartilham suas experiências e refletem sobre como os objetos influenciaram a construção da cena e sua relação com o tema proposto. Esse momento de discussão amplia a percepção dos participantes sobre as múltiplas camadas de significado presentes na cena, incentivando uma abordagem mais sensível e crítica à interpretação teatral.

Os jogos sensoriais, realizados a partir de trechos do texto, são uma estratégia eficaz para estimular a percepção sensorial dos atores e do público. Ao envolver os sentidos — visão, tato, audição, olfato e paladar —, o jogo sensorial cria uma experiência imersiva que vai além da simples leitura ou atuação. Como destaca Augusto Boal (1992, p. 63), “o teatro é uma arma muito eficaz para a libertação, pois permite que os oprimidos se vejam como realmente são e como poderiam ser”. Dessa forma, ao trabalhar cenas que abordam contextos de opressão, os jogos sensoriais tornam-se ferramentas poderosas para intensificar a experiência e gerar reflexões críticas.

Por exemplo, ao representar uma cena em que os personagens estão submetidos a um ambiente opressor, podem ser utilizados pedaços de tecidos de cores intensas e sufocantes, que remetam a espaços claustrofóbicos, como um ônibus superlotado, para transmitir a sensação de desconforto ao público. Se a cena retratar uma tempestade amedrontadora, sons de chuva e vento podem ser incorporados para amplificar a tensão. Esses elementos não apenas reforçam a atmosfera da cena, mas também aprofundam a conexão emocional entre atores e espectadores.

Além disso, os jogos sensoriais são fundamentais para explorar as emoções e os estados internos dos personagens. A sensação de estar no “lugar” dos personagens — seja por meio de cheiros, texturas ou sons — permite ao público e aos atores acessarem novas camadas de interpretação. Assim, essa abordagem não só enriquece a experiência teatral, mas também potencializa sua função crítica e transformadora, alinhando-se à perspectiva do Teatro do Oprimido, que busca provocar questionamentos e estimular a conscientização sobre dinâmicas de poder e dominação.

Obviamente, a leitura do texto deve ser clara e conter nuances rítmicas que não apenas favorecem a compreensão do que é lido, mas também acrescentam intencionalidade e variações expressivas e interpretativas. Nesse sentido, a partitura cênica pode incluir indicações de ritmo, pausas, transições e movimentação, elementos essenciais para a fluidez da encenação da leitura. Essa técnica possibilita que os atores sigam uma linha de ação clara, sem comprometer a espontaneidade e a autenticidade da interpretação.

Na encenação de leitura, a musicalidade e a relação com o corpo são componentes fundamentais, pois o texto, além de ser lido ou encenado, deve ser explorado por meio do ritmo e da melodia, conferindo novas camadas de significado à performance. O corpo do ator atua como veículo principal dessa musicalidade, e sua presença cênica potencializa a expressividade do texto.

“A voz, esta “assinatura íntima do ator” (Barthes) é primeiro essa qualidade física dificilmente analisável de outra maneira que não como presença do ator, como efeito produzido no ouvinte”

PAVIS, 2003, P. 433

Como destaca Patrice Pavis (2003, p. 432), “a voz e o corpo são indissociáveis no teatro; a palavra ganha sentido pleno quando integrada ao movimento, à respiração e à energia do ator”. A interpretação corporal, a cadência da fala, as nuances vocais e até mesmo a interação entre os corpos no espaço cênico ampliam a expressividade da leitura encenada.

A musicalidade não se limita à utilização de instrumentos, mas envolve também o ritmo da fala, as pausas dramáticas e as variações de entonação, criando uma paisagem sonora que enriquece a encenação da leitura. O corpo, por sua vez, é o elo entre a palavra e a emoção, e sua expressividade no espaço cênico potencializa a comunicação da obra, transformando a leitura em uma experiência sensorial e dramática mais envolvente, afinal

O processo de montagem de uma encenação de leitura cênica envolve uma série de etapas que vão desde a escolha dos textos teatrais até a exploração de diferentes técnicas cênicas, como jogos e oficinas, utilização de objetos, jogos sensoriais, as nuances da voz e a musicalidade do corpo-texto. Cada uma dessas etapas contribui para a criação de uma experiência única tanto para os atores quanto para o público, ampliando as possibilidades de interpretação e reflexão. Em um contexto educacional ou de transformação social e política, essas práticas podem ter um impacto profundo, estimulando a criatividade, a empatia e a compreensão das complexidades humanas.

A montagem de uma encenação de leitura é, portanto, uma jornada de descobertas, em que o texto se torna não apenas uma leitura, mas uma vivência, e o ator, não apenas um intérprete, mas um leitor-criador que contribui ativamente para a experiência coletiva.

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, P. A.; MADUREIRA, S. *Aspects of Speech Prosody*. Springer, 2015.
- BEZERRA, M. L. *Aspectos prosódicos na expressão oral*. *Linguagem & Ensino*, v. 17, n. 2, p. 25-40, 2014.
- BENJAMIN, Walter. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRECHT, Bertolt. *Pequeno Organon para o Teatro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
- BRECHT, Bertolt. *O teatro épico*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004. p. 98.
- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- BOAL, Augusto. *O teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- CRYSTAL, D. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge University Press, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982.
- GOMES, André Luís e REIS, Maria da Glória Magalhães dos (org.) *Encenar a leitura: relações cênico-midiáticas*. São Paulo: Pontes Editores, 2020.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ROSENFELD, Anatol. *A arte do teatro: aulas de Anatol Rosenfeld (1968)* registradas por Neusa Martins. São Paulo: Publifolha, 2009.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Educ, 1993.

LEITURAÇÃO: A CENA LIDA E ENSINADA

LEITURATION: THE SCENE READ AND TAUGHT

ANTÔNIO COUTINHO SOARES FILHO

Doutor em Literatura (Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT/ Campus Araguaína). Mestre em Literatura e Crítica Literária (PUC-SP). Professor da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) e Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

couthofilho70@gmail.com

Resumo

O presente artigo constitui um recorte de um dos capítulos de nossa tese de doutoramento, intitulada “Encenar e ensinar: *leituração* no palco verde de Márcio Souza”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Deste modo, este trabalho discute a proposta de encenação da leitura, conforme a concebe seu idealizador, o professor André Luís Gomes (UnB), tendo como fundamento o letramento crítico e como aplicação prática o teatro do dramaturgo amazonense Márcio Souza. Assim, cogita-se acerca do teatro de Márcio Souza – o texto e a cena – ao passo que reflete sobre a presença do texto dramático na escola num processo de formação pedagógica chamado de *leituração*. Amparado em bases conceituais e críticas, o artigo apresenta as orientações prático-teóricas da encenação da leitura, do letramento crítico e, também, do teatro souziano, tendo como principais aportes teóricos Freire (2009, 2023), Gomes (2012, 2020), Sardinha (2018) e Souza (1984). Assim, defende-se a presença do texto dramático em sala de aula, com uma metodologia capaz de fazer conhecer sua natureza artística e problematizadora, como é a encenação da leitura, tendo como base o letramento crítico.

Palavras-chave: Teatro, Márcio Souza, Letramento Crítico, Leitura Encenada.

Abstract

This article is an excerpt from one of the chapters of our doctoral thesis, entitled “Staging and teaching: reading on Márcio Souza’s green stage”, presented to the Graduate Program in Linguistics and Literature (PPGLLIT) at the Federal University of Northern Tocantins (UFNT). In this way, this work discusses the proposal for staging reading, as conceived by its creator, Professor André Luís Gomes (UnB), based on critical literacy and as a practical application the theater of the Amazonian playwright Márcio Souza. In this way, it considers Márcio Souza’s theater - the text and the scene - while reflecting on the presence of the dramatic text at school in a pedagogical training process called *leituração*. Based on conceptual and critical foundations, the article presents the practical-theoretical orientations of staging reading, critical literacy and Souza’s theater, using Freire (2009, 2023), Gomes (2012, 2020), Sardinha (2018) and Souza (1984) as its main theoretical contributions. Thus, the presence of the dramatic text in the classroom is defended, with a methodology capable of making its artistic and problematizing nature known, as is the staging of reading, based on critical literacy.

Keywords: Theater, Márcio Souza, Critical Literacy, Staged Reading.

Introdução



O presente artigo constitui um recorte de um dos capítulos de nossa tese de doutoramento, intitulada “Encenar e ensinar: *leituração* no palco verde de Márcio Souza”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Campus Araguaína, defendida em agosto de 2024, sob orientação do Prof. Dr. Wallace Rodrigues.

Em linhas gerais, o trabalho faz um estudo da dramaturgia do amazonense Márcio Souza, tendo como orientação teórica o letramento crítico e a proposta de encenação da leitura, conforme a concebe seu idealizador, o professor André Luís Gomes (UnB). Considerando que o PPGLLIT tem como escopo a formação de professores e professoras de língua e literatura, o trabalho discute o teatro de Márcio Souza – o texto e a cena – ao passo que reflete sobre a presença do texto dramático na escola num processo de formação crítico-pedagógica que a tese chama de *leituração*.

Deste modo, o trabalho se estrutura em dois capítulos. O primeiro, intitulado “Leituração: a cena lida e encenada”, apresenta a dramaturgia de Márcio Souza, delimi-

ta a abrangência do *corpus*, justifica e especifica sua seleção, bem como dialoga com as principais vozes de sua fortuna crítica. Assim, o capítulo inicial se encerra com uma classificação inédita do teatro souziano em quatro grupos, chamados de Campo Factual, Campo Mítico, Campo Derrisório e Campo Insólito. Orienta a referida classificação, sobretudo, o critério temático.

O segundo capítulo, chamado “Leituração: a cena lida e ensinada”, traz à baila os fundamentos conceituais e práticos do letramento crítico, tendo o pensamento de Paulo Freire como seu embasamento. A seguir, o capítulo volta a atenção para o conceito e a reflexão da encenação da leitura enquanto uma pertinente ferramenta cênico-pedagógica no espaço escolar. Por fim, o trabalho encerra com uma análise da peça *A paixão de Ajuricaba* (1974).

Portanto, o presente artigo, com algumas modificações, abrange a primeira parte do segundo capítulo quando se discute o letramento crítico e a encenação da leitura, cujo vértice é o conceito de leituração. Neste quadro, a leituração pode ser entendida como uma síntese semântica da ideia de que leitura e ação críticas são os polos que orientam a dramaturgia de Márcio Souza, seja sob a ótica do espetáculo teatral ou de seu possível uso escolar quando apoiado na perspectiva do letramento crítico.

De forma mais abrangente, *leituração* é, ainda, a palavra construindo a ação no palco – profissional ou escolar – numa interação dialógica e dialética em que o texto teatral tanto alimenta a encenação quanto é por ela resignificado. Em razão disso, diz-se que o teatro de Márcio Souza tem, na *leituração*, o gérmen do escrever e do fazer como forma de despertar consciências. Por sua vez, a encenação da leitura se constrói também como *leituração* ao integrar leitura, análise e encenação na dinâmica escolar em função de suas diretrizes artísticas, educativas e políticas.

Da pauta ao palco escolar

Pensando o texto dramático em sala de aula, a encenação da leitura constitui uma ferramenta instigante à medida que motiva alunos e alunas – pensando, neste caso, no nível médio – à leitura e à vivência cênica. Neste sentido, vale lembrar que a encenação da leitura é definida por André Luís Gomes como uma práxis cênico-pedagógica cujo objetivo central é pensar o texto do ponto de vista da cena, usando procedimentos do teatro, integrando, assim, texto e encenação. Em suas palavras, a encenação da leitura,

como um caleidoscópio de imagens, corpo e voz, tem o objetivo de colocar em cena análises do texto e desdobrá-la na medida em que busca atingir, através dos sentidos, da emoção e da reflexão, o espectador¹, entendido [...] como um potencial multiplicador das temáticas e discussões abordadas e também da encenação da leitura como estratégia e/ou mediação de ensino

GOMES, 2020, P. 26

¹ Na encenação da leitura, quem encena o texto se torna um leitor ou uma leitora, “uma vez que a leitura deve associar as qualidades cênicas do ator/atriz às habilidades do leitor que detém conhecimento do texto e das nuances das falas das personagens” (Gomes, 2012, p. 26). Por conseguinte, o público assume a condição de espectador (Gomes, 2020).

Nascido do projeto “Quartas Dramáticas: encenações de leituras”, iniciado em 2010, a encenação da leitura possui como marca identitária apresentar encenações de leituras criadas por alunos e alunas que, sem formação teatral específica, analisam um texto, quase sempre teatral, com o fito de transcriá-lo para apresentação cênica ao público (Gomes, 2020). Outro traço característico do *Quartas* é o forte compromisso de trazer questões sociopolíticas, visto que o projeto busca a “articulação entre o exercício de uma política cultural de revigoração do poder dos *leidores/leitoras* e dos *espectadores* numa prática de liberdade pedagógica e artística” (Gomes, 2020, p. 24, grifos do autor).

No primeiro semestre de 2019, em sua 17ª edição, o *Quartas* passa da leitura dramática para a cênica, sendo, atualmente, concebido como encenações de leitura. Com isto, o texto impresso é integrado, esteticamente, como um elemento de e da cena, “ganhando funções e valores metafóricos de acordo com a análise literária da peça teatral” (Gomes, 2020, p. 17). Nesta dinâmica, o valor estético do texto impresso é redimensionado:

Se na leitura dramática ou cênica, o texto impresso está nas mãos dos atores/ atrizes ou sobre uma mesa e limita, portanto, os gestos e possíveis movimentações de cena, na encenação da leitura, ele deve estar inserido no espaço cênico como parte do cenário, do figurino e/ou da sonoplastia.

GOMES, 2020, P. 20

Neste processo cênico-pedagógico, o texto não é apenas lido, mas encenado, vivido. Assim, o texto, como objeto de/da cena, pode ser dividido em partes, distribuído pelo espaço cênico. É importante ressaltar que esta fragmentação não pode ser aleatória, mas feita com o “objetivo de valorizar nuances metafóricas do texto, das falas e até das palavras. A busca por essa valorização cênica deve estar intimamente relacionada à análise e à interpretação do texto, reforçando ou ironizando sentidos” (Gomes, 2020, p. 18).²

Pelo fato do texto estar distribuído no espaço cênico, sua leitura se equilibra entre a contenção e a emoção. O *leitor* ou a *leitora* precisa saber “lidar até com a diagramação do texto, destacar palavras e/ou frases ao ponto de dizer o texto olhando para o espectador ou para o parceiro(a) de cena e, ao mesmo tempo, retornar à leitura e não deixar de interpretar, mantendo a carga emotiva da personagem” (Gomes, 2020, p. 20). Neste jogo de encenação/leitura, o(a) *leitor/leitora* deve dosar razão e emoção a fim de trazer à tona o que foi discutido e planejado no processo criativo do grupo.

Vale destacar, ainda, o caráter anti-ilusionista da encenação da leitura como uma de suas bases conceituais. Isto se dá, sobretudo, pela flagrante presença do texto impresso em cena, pois “O papel impresso evidencia o fazer teatral, e o *leitor* rompe com uma interpretação possivelmente realista quando, por exemplo, volta os olhos para o texto para continuar ou finalizar a fala de uma personagem” (Gomes, 2020, p. 22, grifo do autor). O resultado disso é o efeito de distanciamento, defendido por Bertolt Brecht como estratégia de reflexão a fim de “exercer crítica social” (Brecht, 2005, p. 88), ou seja, a conscientização da plateia.

² O blog “Encenar leitura”, cujo link é www.encenarleitura.blogspot.com, traz informações sobre o “Quartas Dramáticas” e o projeto “Encenar a Leitura: relações cênicas-midiáticas”, onde é possível acompanhar sua trajetória, trabalhos realizados, bem como visualizar a distribuição cênica do texto impresso em imagem e vídeo (Gomes et al., s.d.).

Neste processo, o distanciamento leva à reflexão ao evitar o consumo fácil da cena. A parada da ação, o seu retardamento, quebra a ilusão de realidade do encenado, sendo, pois, um recurso criativo com o fito de despertar a consciência do público. Comentando o efeito de distanciamento na poética de Brecht, Rosenfeld (2018, p. 151) ressalta que a plateia, “começando a estranhar tantas coisas que pelo hábito se lhe afiguram familiares e por isso naturais e imutáveis, se convence da necessidade da intervenção transformadora. O que há muito tempo não muda, parece imutável”.

Como se percebe, a encenação da leitura contesta a progressão tradicional da ação dramática e gera descontinuidade ao romper com a fala continuada, responsável pela ilusão de segurança, de certeza, de exatidão, em outros termos, de verdade (Gomes, 2020). Como marca fundamental da encenação da leitura, o anti-ilusionismo intenta “gerar reflexões sobre nossa realidade política e social. E, nesse sentido, é preciso se desvencilhar da ilusão e o papel impresso é um dos expedientes para gerar certo distanciamento” (Gomes, 2020, p. 22). Logo, a distância crítica funciona como uma lente de aumento capaz de enfatizar as mazelas sociais tão bem encobertas pelos artifícios dos discursos hegemônicos.

Desenvolvida numa disciplina de graduação no âmbito da UnB, a encenação da leitura dispõe de apenas um semestre letivo – por volta de três meses e meio – para sua consecução, o que é um fator problemático segundo seu idealizador, pois o ideal seria ter mais tempo de preparação. Neste período, o projeto se desenvolve em duas direções básicas, uma teórica e outra prática: “As primeiras aulas são dedicadas à apresentação das principais teorias e métodos teatrais, tais como os de Stanislavski, Brecht, Artaud, Boal, e as aulas práticas – jogos, improvisações e leituras – são pensadas a partir das teorias e métodos apresentados” (Gomes, 2020, p. 25). Em seguida, dá-se a escolha dos textos³, selecionados pelos coordenadores de cada edição e apresentados aos estudantes, geralmente, divididos em três grupos com uma média de 10 a 13 componentes (Gomes, 2020).⁴

Escolhidos os textos, começa a etapa de análise. Destaca Gomes (2020) que o estudo do texto, na maioria das vezes, é uma elaboração lúdica, prática e coletiva. Logo, as leituras interpretativas, inicialmente, não são “verbalizadas, mas apresentadas enquanto propostas cênicas e então discutidas e aprimoradas. E a partir das traduções cênico-midiáticas apresentadas por integrantes do grupo é que a análise do texto se constrói e se consolida enquanto encenação de leitura” (Gomes, 2020, p. 26). Como exercício coletivo, a análise do texto nasce e se desenvolve mediante sua vivência cênica.

Destaque-se, então, que a encenação da leitura, deste ou daquele texto, não pode ser prescrita como uma receita pronta e acabada. Neste sentido, qualquer prescrição individual será apenas um mero exercício especulativo, na prática, um desvirtuamento de sua metodologia que pressupõe uma ação integrada de um grupo com objetivos afinados. Isto se dá porque o texto teatral admite infinitas possibilidades de representação, consoante as bases conceituais e estéticas de cada companhia e/ou grupo responsável por sua execução, o mesmo se estendendo à encenação da leitura. Esta, como uma construção coletiva, se enraíza na realidade do grupo, atendendo às ne-

3 A partir da 10ª edição, o Quartas Dramáticas passa a ser temático, critério este usado para escolha dos textos ou para definição do tema mediante os textos que se pretende encenar (Gomes, 2020).

4 Gomes (2020) ressalta que os(as) participantes podem apresentar outra proposta de texto, tendo o prazo de 15 a 20 dias para isso, desde que a escolha se enquadre no critério temático estabelecido.

cessidades, objetivos, urgências e condições logísticas disponíveis. Logo, sua riqueza artística e pedagógica consiste, exatamente, nesta abertura à criatividade e criticidade de seus realizadores e realizadoras.

Neste processo, leitura, corpo e voz se integram, constituindo um corpo-voz/voz-corpo, pois, em se tratando de encenação da leitura, não se pode “dissociar corpo e voz, afinal ela se inscreve em todos os movimentos, gestos e construções imagéticas construídas. Através desse corpo-voz se presentificam as manifestações sociais e políticas e o corpo está na performance e o corpo a socializa” (Gomes, 2020, p. 25). Logo, palavra, papel, corpo e voz, em ação conjunta, materializam a encenação como um potencial texto híbrido carregado de criticidade, estética e direcionamento pedagógico.

Embora a encenação da leitura seja, originalmente, desenvolvida no Ensino Superior, acredita-se que ela possa ser executada, também, no terceiro ano do Ensino Médio. Nesta etapa, alunos e alunas estão às portas da graduação, tendo certa maturidade para uma empreitada de maior fôlego, obviamente, respeitando-se as limitações de faixa etária e de cognição. É preciso atentar que nem todos(as) vão ingressar num curso de Letras ou Artes Cênicas. Assim, a chance de contato com o texto teatral – mesmo que seja apenas a leitura tradicional – se perde por conta das outras áreas do saber que vão estudar. Outro fator positivo para sua aplicação no Ensino Médio é que, ao contrário do pouco tempo de um semestre letivo da graduação, tem-se todo um ano para preparar a atividade.

Planejamento e espírito de equipe são fundamentais para o sucesso de toda e qualquer empreitada teatral. Esta, seja profissional ou escolar, é sempre um trabalho coletivo, levando os(as) participantes ao desenvolvimento de habilidades como responsabilidade, disciplina, compromisso, ética, organização e respeito ao outro. Não sem estudo e muita dedicação por parte de docentes e estudantes, acredita-se que a abordagem do teatro de Márcio Souza, tendo a encenação da leitura como uma potencial ferramenta pedagógica e crítica, é eficiente no desenvolvimento artístico e cognitivo de alunas e alunos do nível médio. Mais do que apenas uma atividade escolar, esta vivência pode se tornar um ensaio instigante para as atuações no palco da vida.

No caso do teatro de Márcio Souza, além da fruição estética, com textos que cobrem um largo espectro que, passando pelo hilário, vai do trágico ao insólito, há uma série de fios temáticos e formais que podem servir à abordagem escolar. A mitologia indígena, a história amazonense, a espoliação econômica da região, a depredação do meio ambiente, os caminhos tortuosos da política nacional e as feridas abertas do período ditatorial são algumas dessas direções que se pode tomar a partir de suas peças. Além de favorecer o contato dos(as) estudantes com o texto teatral, estas são questões urgentes que a escola precisa colocar em pauta.

Contudo, a *leituração* de outras dramaturgias no âmbito escolar será sempre benéfica à medida que traz para a sala de aula o texto dramático e o teatro, tanto como leitura literária, como prática de análise e, ainda, como experimentações cênicas. Deste modo, acredita-se que, além da cognição e da fruição estética, constrói-se público para o teatro, garantindo plateias futuras. De igual modo, a percepção do objeto literário se amplia, furando a bolha dos gêneros poético e narrativo, mostrando aos discentes outro encaminhamento do texto de literatura que, não se esgotando em si mesmo, aponta para a espetacularização que o gênero dramático, em primeira linha, carrega em sua gênese.

Outrossim, a *leituração*, mediante a encenação da leitura, traz consigo a formação de leitores e leitoras conscientes, consoante o que propõe o letramento crítico. Se bem pensado, a *leituração* congrega em si a ideia do letramento crítico e da leitura encenada

como faces de uma mesma moeda. Neste sentido, lembre-se o quanto dos princípios do letramento crítico, conforme o concebe Paulo Freire, subjaz, intrinsecamente, no Quartas Dramáticas que, em suas edições, realiza uma “mistura entre formação, criação e reflexão, incentivando uma relação de convívio e de exigência artística, visando dinamizar a participação pedagógica e artística, intimamente ligada a um projeto político-educacional” (Gomes, 2020, p. 24-25).

Da vida à pauta

Em sua base, o letramento crítico questiona o modelo de ensino afastado das urgências reais de alunas e alunos, fazendo do ensinar um mero exercício cognitivo sem ecos em seus cotidianos. Neste sentido, recorda-se a premissa de Paulo Freire segundo a qual a leitura do mundo e a da palavra, indissociáveis, fazem interagir linguagem e realidade, pois “Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas” (Freire, 2009, p. 29). Sob este ângulo, vê-se, por exemplo, que o teatro de Márcio Souza, vivo e pulsante, dialoga com o pensamento freireano à medida que parte de problemáticas que afetam diretamente a Amazônia, ou seja, a natureza e sua gente.

Uma educação emancipadora, que desperte nas pessoas um olhar crítico, por mais utópica que pareça e tão atacada por setores conservadores da sociedade, é o que propõe Paulo Freire, apontado por Sardinha (2018) como um dos precursores do que se entende por letramento crítico. Em seus escritos, bem como em sua prática docente, o educador

sempre incentivou práticas de letramento que primassem pela justiça social, liberdade e igualdade nas relações, além de incentivar que os professores percebessem os estudantes como seres sociais, dotados de uma bagagem cultural que precisa ser considerada em uma relação dialógica

SARDINHA, 2018, P. 2

Neste quadro, o letramento crítico consiste numa postura político-educativa que alia os conteúdos escolares com a vivência de educandas e educandos. Trata-se de uma educação que rejeita ser apenas transmissiva, tornando-se problematizadora da vida, “caracterizada por perguntas críticas sobre a realidade em que os estudantes/leitores vivem em comparação com o texto lido” (Sardinha, 2018, p. 2). Neste sentido, Freire (2009, p. 29) ressalta que “Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas”, pois não se pode pensar uma educação voltada à liberdade dos indivíduos sem considerar o fato de que ensino e realidade são elos de uma mesma corrente. Em situação contrária, entra-se no jogo de alienação da classe dominante.

Vê-se, então, que promover o letramento crítico é essencial para o desenvolvimento cognitivo e político dos(as) estudantes, oportunizando sua inclusão nos mais variados espaços sociais. É sabido que a inabilidade leitora marginaliza o indivíduo, o impossibilita de acessar, com propriedade, a diversidade de saberes disponíveis e que circulam com uma velocidade antes inimaginável na sociedade. Não custa lembrar que o excesso informativo, também, aliena, engolfa os sujeitos, as *fake news* são provas de que nem tudo o que se mostra e se diz é verídico, logo o(a) leitor(a) precisa ter habilidade para

selecionar o que está à mão. Em termos freireanos, diz-se que a formação de leitoras e leitores capazes de relacionar palavra e mundo em reciprocidade promove sua autonomia, uma vez que “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 2009, p. 11).

O questionamento é, assim, a principal estratégia do letramento crítico, pois parte do princípio de que todo e qualquer texto – oral, escrito ou imagético – é, necessariamente, fruto de uma elaboração histórico-social, trazendo, por isso, (pre)conceitos arraigados na sociedade. Diante do fato, é crucial ter a clareza de que “textos têm efeitos sociais, construídos para dar uma versão ‘da verdade’. Assim, a língua pode ser usada para diferentes propósitos. [...] Nosso trabalho como ouvintes ou leitores é entender a posição de quem fala ou escreve e decidir se eles se mantêm ou não na mesma postura” (Janks, 2016, p. 21). Assim, a ideia que move o letramento crítico é uma constante indagação sobre tudo o que é dito ou escrito.

O letramento crítico é, pois, uma postura política ante a força domesticadora da educação bancária. Neste cenário, a literatura e o teatro são fortes aliados do despertar reflexivo, pois não se prestam a garantir assertivas. Sua natureza artística os impele a se mover na esteira da sugestão, da ambiguidade e da plurissignificação, pois suas verdades se apoiam no talvez, no pode ser, no é e não é simultâneos. Logo, sua presença na escola favorece a curiosidade perante as (in)certezas do mundo e dos indivíduos.

Na esteira do letramento crítico, o trabalho pedagógico precisa questionar: quem fala e por que fala? O que defende? Quais as contradições do que se diz? Quem tem o poder de fala no texto? Quais as consequências das posturas defendidas e aceitas? No oposto disso, estão as perguntas que completam o quadro: quem não fala e por que não fala? Se falasse, o que diria? Você se reconhece neste discurso? Como você se reconhece ou não nesta fala? Deste modo, é fundamental interrogar que interesses estão sendo atendidos e, em sua contramão, quais estão sendo negados. Logo, refletir sobre o que se dá como pronto é a tônica do letramento crítico, dado que o

conhecimento nunca é neutro ou desinteressado, mas sim produto de atividade humana e, como tal, subjetivo e ideológico porque baseado em perspectivas sempre parciais e incompletas, tiradas de posições localizadas, construídas em contextos específicos, contextos que determinam as possibilidades de entendimento.

JORDÃO, 2007, P. 38

Rejeitando a ideia de neutralidade dos discursos, incluindo os artísticos, o letramento crítico identifica os diferentes pontos de vista que os sustentam e os questiona, “contribuindo assim para a não reprodução de discursos atrelados a injustiças sociais” (Sardinha, 2018, p. 4). Nesta trilha, o teatro marcosouziano, como fruto de pesquisa histórica e documental, tem como bases o questionamento e a reflexão, permitindo que falas silenciadas e grupos amordaçados tenham voz em seu palco. Com esta atitude, o dramaturgo se alinha ao pensamento das principais autorias do letramento crítico quando defendem que o processo de leitura vai além da interpretação do texto. Em vista disso, o procedimento consiste em levantar “questionamentos com o intuito de perceber visões, interpretações e versões historicamente silenciadas e romper com relações rígidas, hegemônicas de poder” (Sardinha, 2018, p. 6).

Ao fundo, o letramento crítico almeja que alunas e alunos não apenas tenham um certificado de conclusão de uma determinada etapa escolar, mas se construam como

cidadãs e cidadãos conscientes. Portanto, ao refletir as relações de poder e os padrões de significação culturais de cada comunidade (Ponte; Terzi, 2006), o letramento crítico oferece ao aluno-cidadão e à aluna-cidadã a capacidade de compreender a si, ao outro e ao meio. Desta maneira, ele/ela é capaz de agir sobre sua realidade, sendo afetado(a) por ela e, ao mesmo tempo, modificando-a. Neste quadro, a arte é uma importante ferramenta educativa à medida que o objeto artístico, enquanto realidade criada, interpela o cotidiano e o ser humano, suscitando reflexão e mudança de pensamento.

É curioso notar que, quando se pensa o ensino da literatura, o que se observa, com frequência, é o protagonismo dos gêneros narrativo e lírico, em destaque, contos e romances. Por conseguinte, o gênero dramático, não raras vezes, é relegado ao esquecimento ou à subnotificação, que não deixa de ser uma maneira de exclusão. Atente-se que este problema tem uma de suas origens na formação docente, segundo constata Gomes (2012, p. 23), visto que o “estudo da dramaturgia ocupa pouco espaço nas grades curriculares dos cursos de Letras e, mesmo nos cursos de Artes Cênicas, as disciplinas cujo conteúdo programático privilegiam a leitura e análise de peças teatrais têm diminuído significativamente”.

Quando se olha o Ensino Fundamental e Médio, a situação se agrava, pois a leitura do texto teatral é, praticamente, inexistente. Observando os livros didáticos, fica evidente que “os alunos, geralmente, saem do ensino médio com poucas informações sobre o teatro e leem, geralmente, peças de Gil Vicente, trechos da comédia de Martins Pena e são informados da revolucionária montagem de *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues, em 1943” (Gomes, 2012, p. 23, grifo do autor). Via de regra, o que se tem nas escolas, que pode ser chamado de teatral, são simulacros de peças, pequenas encenações, esquetes, jograis e outras atividades similares em eventos celebrativos nos quais crianças e adolescentes, juntamente com os(as) professores(as), fazem o melhor que podem. Frise-se que, quase sempre, tais manifestações não têm como base, especificamente, um texto dramático. O resultado disso é a renúncia de seu uso “como uma maneira de representar, interpretar e conhecer o homem e a sociedade criada pelos homens” (Araújo, 2018, p. 174).

É bem verdade que a indicação de peças como leituras obrigatórias em vestibulares ou mesmo sua transposição para o cinema e a televisão são iniciativas que conduzem a sua leitura (Gomes, 2012). No entanto, estas práticas esporádicas não são decisivas para o cultivo do hábito leitor do texto dramático. Por isso, urge que a escola faça dele uma presença assídua, pois sua leitura/encenação propicia a “atitude intelectual de compreender o que se lê para compreender o que acontece” (Araújo, 2018, p. 175). Em outros termos, o texto teatral é uma importante ferramenta no letramento crítico, uma vez que este objetiva a “formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades, com incentivo de ações que visem a mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade” (Sardinha, 2018, p. 1).

Considerando, pois, a condição periférica do texto teatral, seja nas práticas de ensino, seja nos livros didáticos e até mesmo nas pesquisas nos campos das Letras e das Artes Cênicas, o presente trabalho defende sua presença e destaca sua importância na rotina escolar. Por sua interface artística com o palco, o texto dramático se mostra um rico material para a sala de aula, favorecendo leitura, análise, como também exercícios e experimentações cênicas, que têm muito a contribuir com o desenvolvimento expressivo, artístico e cognitivo dos(as) estudantes. O trabalho com o teatro, valorizando análise crítica do texto e atividades de vivência no palco, leva os discentes à percepção de sua potencialidade artística, humana e social, despertando-lhes o senso crítico.

Nesta direção, a natureza dialógica do texto teatral propicia a reflexão à medida que as personagens, sem a filtragem narrativa clássica, assumem posturas contrastantes, defendendo razões que lhes parecem lógicas ou lhes são convenientes. Estes posicionamentos divergentes, por isso discutíveis, enriquecem a percepção crítica. Outrossim, as infinitas possibilidades de realização cênica no espaço escolar favorecem a criatividade, pois elas, como se dá na prática profissional, não se efetuam sem muita leitura, estudo e debate coletivos.

Sem desprezar outras importantes dramaturgias, acredita-se que o teatro de Márcio Souza tem muito a contribuir com o contexto escolar. O teatro souziano, pela veia política que o orienta, tem um efeito estético e educativo sobre a plateia à medida que oferece um espetáculo com forte direcionamento reflexivo. Tal como acontece na escrita/encenação de suas peças, que envolvem pesquisa e criticidade, sua prática escolar deve se orientar nesta trilha, reforçando o pensamento em torno do letramento crítico.

Empenhado em desmascarar falsas verdades, o teatro de Márcio Souza, na esteira da visão brechtiana, é um teatro didático em vista de sua preocupação em despertar o público para aspectos da realidade que o poder tenta camuflar, retomando a sentença do dramaturgo alemão quando afirma que, com seu teatro épico, “O palco principiou a ter uma ação didática” (Brecht, 2005, p. 67). Neste cenário, a tendência souziana de suspender o naturalismo cênico se filia ao interesse de construir uma cena que mexa profundamente com questões pertinentes à plateia, sejam de ordem social, política, cultural ou histórica. É claro que o dramaturgo quer divertir, mas não deixa de trazer reflexões, pois ele rejeita a simples contemplação passiva da assistência. Note-se, ainda, que a visão brechtiana, também, orienta a encenação da leitura em sua postura estético-pedagógica quando propõe a cena anti-ilusionista, longe do naturalismo, mas incorporando o texto como elemento de e da cena. Sob esta perspectiva, vê-se que o teatro souziano vai ao encontro do que defende a leitura encenada.

Assim como o letramento crítico percebe, dinamicamente, sala de aula e seu além-muros, diz-se que o palco souziano é uma sala de aula com direito ao lúdico e ao lúcido, cuja tônica é o apontamento de problemas, pois “O sentido pleno do teatro está não apenas naquilo que é posto em cena como na interação entre o encenado e aqueles que sentam nas cadeiras para assistir” (Souza, 1984, p. 71). Desta maneira, Márcio Souza passa a limpo a história amazonense, com seus atropelos econômicos, sociais e políticos, bem como revisita a cultura dos povos originários, resgatando mitos apagados pelo colonizador. Em suma, um teatro que, partindo de uma séria reflexão sobre a realidade, transforma-se numa cena que é lida, vivida e ensinada, artisticamente, no palco.

Vê-se, então, que o teatro de Márcio Souza tem muito a oferecer quando se pensa a presença do texto teatral no espaço escolar, sobretudo, tendo-se em mente um ensino democratizante e libertador de consciências. Nunca é demais ressaltar o caráter desalienante da arte como formadora de sujeitos pensantes por meio da vivência estética. Em vista disso, Freire (2023, p. 34) garante que o caráter formador é o que há de mais humano no exercício educativo, pois “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas”. Logo, não é estranho dizer que criticidade, Márcio Souza, teatro e ensino ocupam a mesma poltrona no palco da conscientização.

Afinada com a proposta do letramento crítico, a *leituração* do teatro de Márcio Souza confronta alunas e alunos com os artifícios dos discursos institucionalizados, possibilitando que verdades escondidas se materializem na cena lida e vivida no palco em que pode se transformar o espaço escolar. Da mesma forma que a encenação no teatro

profissional resulta de uma leitura crítica do texto, sua prática escolar precisa se encaixar neste caso se queira, de fato, um ensino libertador e democrático. Nesta direção, a leitura encenada é uma ferramenta de grande porte à medida que, em sua base, problematiza o próprio texto dramático e seu costumeiro uso nos palcos profissionais.

Neste contexto, acredita-se que a encenação da leitura é uma interessante ferramenta cênico-pedagógica para a abordagem escolar das peças de Márcio Souza, tendo o letramento crítico como fundamento. Propiciando fruição, estudo, problematização e vivência do texto teatral em sala de aula, a encenação da leitura, em consórcio com o politizado teatro souziano, é capaz de favorecer uma educação estética, democrática e libertadora, como deve ser o ato educativo e que, cada vez, se faz mais necessário no Brasil.

Considerações Finais

Diante do exposto, vê-se que a leitura encenada, envolvendo leitura, debate, criticidade, criatividade e empenho coletivo para sua efetivação, é uma ferramenta cênico-pedagógica que desenvolve a percepção de si, do outro e do mundo. Deste modo, a construção do olhar crítico se dá mediante a fruição estética em consórcio com o exame dos caminhos, sugestões e metáforas da peça que se pretende trabalhar, consolidando o que este trabalho nomeia de *leituração*.

Entendida como uma síntese semântica, que engloba leitura e encenação como prática crítico-dialógica, seja profissionalmente ou na escola, a *leituração* diz respeito à interação contínua entre texto e encenação, com aquele iluminando o espetáculo teatral ao mesmo tempo que é por ele ressignificado a cada nova montagem. Em relação ao teatro de Márcio Souza, reafirma-se que ele tem um efeito estético e educativo, pois leva à plateia reflexão e beleza cênica, o mesmo que deve acontecer com sua aplicação escolar segundo a encenação da leitura.

Destaque-se que a leitura encenada, evidenciando o texto impresso como objeto de/da cena, trilha um percurso crítico quando desconstrói o ilusionismo no palco, o que põe em xeque a noção de realidade conforme o naturalismo teatral. Sob este prisma, lembre-se que descortinar a realidade é uma das principais plataformas criativas do teatro souziano.

É preciso atentar, também, que a encenação da leitura, como ocorre com o teatro de Márcio Souza, tem uma ação estético-educativa sobre a assistência à medida que esta é levada a refletir acerca da carpintaria teatral. Fora do espetáculo convencional, com falas decoradas, exatas e pautadas no realismo, a leitura encenada diverte e ensina, reforçando a interatividade entre palavra e gesto como criação e questionamento da realidade, como pensa o letramento crítico e como escreve/encena Márcio Souza.

Note-se que a diversidade criativa do teatro de Márcio Souza, em suas nuances temática, formal e espetacular, favorece uma visão múltipla acerca da Amazônia. Ressaltando seus aspectos humanos, sociais, políticos e culturais, o dramaturgo aponta as contradições que a atravessam, o que pode se estender ao país como um todo.

Considerando a multiplicidade de vozes silenciadas que assomam ao palco souziano, pode-se dizer que o ambiente escolar se torna mais interativo, instigante, dinâmico e plural quando estas tomam corpo na sala de aula. Com isto, alunos e alunas podem se reconhecer em muitas dessas vozes, levando à reflexão sobre o lugar que ocupam e qual lhes foi negado, principalmente, quando se mira as escolas públicas, onde a maior parte dos(as) estudantes é proveniente da classe desfavorecida. Deste modo, realiza-se

o que propõe o letramento crítico, conforme o concebe a visão freireana de conjugar palavra e realidade em reciprocidade.

Insistir na presença do texto teatral na escola, com uma metodologia capaz de fazer conhecer sua natureza artística e problematizadora, como é a encenação da leitura, é compromisso de todos e todas que acreditam, de fato, na educação como força libertadora do ser humano. Este processo, lembra Paulo Freire, é contínuo e nunca finaliza, pois o inacabamento é inerente à humanidade, vale dizer, "Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento" (Freire, 2023, p. 50). Tal consciência é o que move a raça humana sempre adiante, pois "A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca" (Freire, 2023, p. 56-57). Por conseguinte, os indivíduos, "inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos" (Freire, 2023, p. 59).


A consciência da inconclusão, geradora da eticidade, portanto, mobiliza o ato educativo, segundo pensa o letramento crítico, dado que "É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente" (Freire, 2023, p. 57). Nesta trilha, desconfia-se de todo e qualquer discurso, sobretudo, os que se apresentam como irrefutáveis. De igual modo, a construção teatral, seja a profissional ou sua leitura encenada, ciente do caráter inesgotável das soluções cênicas, alimenta um devir inventivo, isto é, outras nuances cênico-interpretativas que podem ser exploradas em novas montagens. Comprometida com a eticidade, a leitura/encenação nunca está pronta, pois o ato educativo é uma busca permanente.

Portanto, reafirma-se a urgência de se fazer do(a) jovem estudante, pela mediação do texto dramático e da prática teatral em sala de aula, protagonista de descobertas, dúvidas e questionamentos como propõe o letramento crítico. Afinal, todas as respostas não precisam ser dadas, posto que ninguém as possui, o que vale mesmo é cogitar, ato que desafia e (des)afirma o ser.

Referências

- ARAÚJO, Alcione. Do impresso à cena: o papel do teatro na formação de leitores. *In*: MARQUES NETO, José Castilho; SANTOS, Fabiano dos; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. **Mediação da leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. 2. reimpres. São Paulo: Global, 2018. p. 171-192.
- BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Tradução de Fiama Pais Brandão. Textos coletados por Siegfried Unseld. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção questões da nossa época, 13).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 77. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- GOMES, André Luís. Encenar a leitura: relatos e procedimentos. *In*: GOMES, André Luís; REIS, Maria da Glória Magalhães dos. (orgs.). **Encenar a leitura: relações cênico-midiáticas**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 13-27.
- GOMES, André Luís. "Lei(a)tores" em processo coletivo e colaborativo no Quartas Dramáticas. **Pitágoras**, 500, Campinas, v. 2, p. 23-32, abr. 2012. Disponível em:

- <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/pit500/article/view/21>. Acesso em: 26 mar. 2024.
- GOMES, André Luís *et al.* (coord.). **Quartas dramáticas: encenar a leitura**. Brasília, s.d. Disponível em: <https://encenarleitura.blogspot.com>. Acesso em 11 jun. 2024.
- JANKS, Hilary. Panorama sobre letramento crítico. *In*: CARBONIERI, Divanize; JESUS, Dánie Marcelo de. (orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 21-39. (Coleção novas perspectivas em linguística aplicada, 47).
- JORDÃO, Clarissa Menezes. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Crop**: revista do programa de estudos linguísticos e literários em inglês, São Paulo, n. 12, p. 21-46, 2007. Disponível em: <https://ingles.fflch.usp.br/sites/ingles.fflch.usp.br/files/inline-files/crop%2012%20completa.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- PONTE, Graziela Luzia; TERZI, Sylvia Bueno. A identificação do cidadão no processo de letramento crítico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 665-686, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1666/1414>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. 6. ed. 5. reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2018. (Coleção debates, 193).
- SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadanias**, Santa Maria, v. 20, p. 1-17, jan./dez. 2018. <https://doi.org/10.5902/1516849232421>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421/pdf>. Acesso em: 3 abr. 2024.
- SOUZA, Márcio. **O palco verde**. São Paulo: Marco Zero, 1984.



ESTE JOGO SE IMPROVISA: EXPECTAÇÃO TEATRAL E TEATRALIDADE

THIS GAME WE IMPROVISE:
THEATRICAL EXPECTATION AND THEATRICALITY

ELEN DE MEDEIROS

Professora de Literatura e Teatro na Faculdade de Letras da UFMG e professora permanente do PosLit – Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da UFMG. Doutora em Teoria e História Literária pela Unicamp. Autora do livro *Formulações do trágico no teatro de Nelson Rodrigues* (Editora UFMG, 2022). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Coordenadora do Programa Mirante.

elendemedeiros@hotmail.com

MATHEUS BORELLI DOS SANTOS

Doutorando em Estudos Literários na UFMG. Licenciado e Mestre em Artes Cênicas pela UFOP. Mediador do curso de Recepção Teatral e Estudos do Espetáculo.

matheusborellis@gmail.com

Resumo

A proposta deste artigo é refletir, sob uma perspectiva teórica, sobre a posição do espectador no teatro contemporâneo, considerando para isso os fundamentos teórico-filosóficos que baseiam as ações desenvolvidas no Programa Mirante – programa de extensão voltado à expectativa teatral da Faculdade de Letras da UFMG. Dessa forma, busca-se levantar questões tanto sobre o papel do espectador no cenário atual de espetáculos quanto sobre o papel das ações voltadas para o público teatral.

Palavras-chave: Espectadores, Teatro contemporâneo, Programa Mirante, Teatralidade.

Abstract

The purpose of this article is to reflect, from a theoretical perspective, on the spectator's position in contemporary theater, considering the theoretical and philosophical foundations that underpin the actions developed within the Mirante Program—an extension program focused on theatrical spectatorship at the Faculty of Letters of UFMG. In this sense, the aim is to raise questions both about the role of the spectator in the current theatrical landscape and about the significance of actions directed toward the theater audience.

Keywords: Spectators, Contemporary theater, Mirante Program, Theatricality.

O espectador e a cena: uma relação ameaçada?

Desde meados do século XX, o debate teatral tem se dedicado a pensar o espectador com maior acuidade, abordando suas problemáticas e responsabilidades. Se outrora esse elemento teatral era, literalmente, apagado na sala de espetáculos, foram os questionamentos promovidos por Bertolt Brecht, em seu teatro épico, que ressuscitaram o lugar daquele que vê – e lê – a cena. Se o teatro burguês impunha ao público um lugar de passividade e escuridão para bem moldar o discurso social formador, Brecht busca deslocar essa imposição para uma ação crítica do espectador, fazendo-o compreender as contradições sociais e compreender politicamente seu lugar. Augusto Boal, alguns anos depois, muito impulsionado pelo teatro épico brechtiano, promoveu ao público um lugar de atividade na cena, tirando-o totalmente de seu lugar de passividade, inclusive fisicamente. De forma poética bastante distinta, o *happening* também provoca o espectador a uma postura mais ativa e até reativa. Vemos, assim, no decorrer dos anos do século XX, o espectador ser um fator de reflexão no teatro, com-

preendendo a complexidade de seu lugar e de sua função na dinâmica cênica, dialeticamente, já que sua postura também interferiria no palco. Ao longo dos anos, assim, de Artaud a Brecht e Boal, o espectador ultrapassa o limite da invisibilidade para a função de participante. Aos poucos, no entanto, essa posição foi se alterando com o avanço da contemporaneidade. Pavis (2017, p. 103) observa que, a partir dos anos 1970 e dos anos 1990, “o espectador é cada vez mais bombardeado por performances pós-modernas e pós-dramáticas, para as quais lhe falta ferramentas de análise”.

O avanço dos meios de comunicação em massa e de linguagens artísticas audiovisuais que alcançam o telespectador, esse espectador à distância, impõe às artes da presença problemas intransponíveis em relação à sua necessidade de atrair espectadores. E, para além disso, do final do século XX aos dias de hoje, a linguagem teatral, de maneira geral, tem lidado com uma dificuldade de comunicação com os espectadores, dificuldade que parece estar tanto na cena quanto na plateia: de um lado, uma parte do teatro que é produzido parece ter se esquecido do seu caráter de partilha; do outro, os espectadores demonstram cada vez mais dificuldade de se relacionar com o universo da cena. Diante desse visível afastamento, inserimos nossas questões, ligadas à reflexão teórica sobre essa relação que se estabelece e aos problemas que se impõem a partir de um ruído na comunicação entre palco e plateia.

Em linhas gerais, tanto a dificuldade de comunicação da cena quanto a dificuldade de leitura dos espectadores mostram-se mais agudas nas experiências do teatro contemporâneo, caracterizado, em boa medida, pela fragmentação dos discursos e pela performatividade. A experimentação contemporânea no teatro, bem como nas demais artes, leva a linguagem aos seus limites, no ponto em que a liberdade é tanta que a própria identidade se esfacela. Se, de um lado, notamos de forma recorrente obras ensimesmadas, fechadas no próprio processo, com pouco ou nenhum diálogo com o mundo externo, por outro, podemos aventar que muitas peças são produzidas a partir de um contexto muito circunstancial, no propósito de conexão com um público bastante específico. De todo modo, frequentemente a cena experimenta tal liberdade formal que se liberta, inclusive, da sua característica essencial de diálogo com a plateia, enquanto a plateia não consegue apreender a linguagem em cena por conta da sua identidade estilizada.

Diante desse diagnóstico, foi pensado o Programa Mirante, um programa de extensão universitário vinculado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG). Ele acontece na cidade de Belo Horizonte e tem como enfoque o espectador de teatro. Trata-se de uma iniciativa elaborada para lidar com o problema citado acima em algumas frentes distintas. Para tanto, o programa é dividido em três projetos: o projeto “Mirante em movimento”, o curso “Recepção teatral e estudos do espetáculo” e o recém-implementado projeto “Gestão de públicos para o teatro”.

O “Mirante em movimento” é um projeto voltado a mediações pontuais e, preferencialmente, em espaços descentralizados de espetáculos que acontecem em Belo Horizonte. As mediações são realizadas na presença dos artistas e voltadas ao público espontâneo que, geralmente, permanece na sala logo após as apresentações para o bate-papo. Elas visam a contribuir para o acesso do público leigo ou pouco familiarizado ao conjunto de signos das obras, tomando como ponto de partida aquilo que os espectadores já identificaram e tentando aprofundar as leituras, além de, aproveitando a presença dos artistas, apresentar aos espectadores um pouco do processo de idealização, criação e produção dos espetáculos. O projeto de “Gestão de públicos para o teatro” surgiu do interesse de realizar uma pesquisa-ação junto a grupos e espaços culturais de Belo Horizonte para tentar compreender melhor quais são os obstáculos físicos e culturais que se interpõem

entre os espectadores e as obras e, então, agir sobre os problemas detectados, tentando minimizá-los tanto quanto possível. E o curso de extensão “Recepção teatral e estudos do espetáculo” compõe a veia formativa do Programa Mirante e, portanto, depende de um processo um pouco mais extenso, que exige constância e assiduidade. O curso é semestral, composto por oito encontros de debate realizados a cada duas semanas. No intervalo entre um encontro e outro, participantes e mediadores assistem ao espetáculo que será debatido. A partir do espetáculo que tematiza o debate, algumas perguntas-catalisadoras são levantadas para dar início às discussões.

Os moldes e parte dos direcionamentos dados ao programa e, em específico, à sua vertente formativa são diretamente influenciados pela experiência da *Escuela de Espectadores de Buenos Aires* (EEBA), fundada pelo professor e pesquisador Jorge Dubatti, em 2001. A EEBA, bem como o curso “Recepção Teatral e Estudos do Espetáculo” do Programa Mirante, organiza-se a partir de uma dinâmica em que os participantes assistem a um espetáculo que, posteriormente, é debatido por todos a partir da condução de especialistas da área do teatro. Os objetivos das duas propostas, EEBA e Mirante, são também similares:

A Eeba pretende dotar seus participantes das ferramentas necessárias para multiplicar a fruição e a compreensão dos espetáculos com profundidade e comunicabilidade. O objetivo é alargar e enriquecer o seu horizonte cultural, emocional e intelectual enquanto espectadores e produzir pensamento crítico (...) Não se trata de “perder” uma relação direta, empática ou intuitiva com o teatro, mas de a enriquecer com conhecimentos específicos e outras atividades complementares ao conhecimento teatral.

DUBATTI, 2017, P. 245, TRADUÇÃO NOSSA¹

Nesse sentido, o objetivo do curso é expandir os recursos de leitura dos seus participantes, ampliando seu repertório e fomentando a criação de vínculos associativos entre os espetáculos assistidos. Os debates, portanto, são conduzidos a partir de análises da estrutura dos espetáculos, ou seja, da maneira através da qual os discursos são articulados, para que as discussões possam se afastar do terreno da subjetividade e alcancem critérios mais objetivos e coletivos para o desenvolvimento dos diagnósticos. O Programa Mirante, no entanto, a despeito de se inspirar na EEBA, busca se adaptar ao cenário belo-horizontino, compreendendo as características específicas dos espectadores da cidade. Evidentemente, o curso não se restringe à discussão de espetáculos criados em Belo Horizonte. No entanto, uma de suas propostas é refletir sobre formas pelas quais a formação de espectadores críticos possa retroalimentar a cena local, promovendo aquilo que, em Buenos Aires, Dubatti chamou de “um laboratório de (auto) percepção do teatro” (Dubatti, 2017, p. 240, tradução nossa)².

Na EEBA, um dos principais modos de promover essa retroalimentação da cena local é a presença dos artistas nos debates, o que oferece, em primeira mão, acesso

¹ “La Eeba se propone brindar a sus asistentes las herramientas necesarias para multiplicar el disfrute y la comprensión de los espectáculos con profundidad y comunicabilidad. El objetivo es ampliar y enriquecer su horizonte cultural, emocional e intelectual como espectadores y producir pensamiento crítico. (...) No se trata de “perder” una relación directa, empática o intuitiva con el teatro, sino de enriquecerla con saberes específicos y otras actividades complementarias del conocimiento teatral.”

² “(...) un laboratorio de (auto)percepción teatral”.

às percepções dos espectadores e permite o desenvolvimento de um debate entre criadores e público sobre aspectos da cena. No curso “Recepção teatral e estudos do espetáculo”, por outro lado, pensando justamente na especificidade do contexto em que se insere, opta-se por evitar a presença dos artistas nos debates. Essa é uma escolha pautada pelo entendimento de que os espectadores ficariam intimidados a elaborar suas críticas na presença dos artistas e de que ouvir as propostas cênicas dos artistas conduziria as leituras, como se a forma correta para a recepção de uma obra estivesse atrelada às intenções previstas em sua produção. Como é do interesse do curso que os participantes elaborem suas perspectivas livremente e que possamos delinear melhor uma compreensão em relação ao hiato entre aquilo que um espetáculo pretende como discurso e aquilo que de fato emite aos seus espectadores, decidiu-se manter os artistas fora do debate.

O que nos interessa, no espaço deste artigo, é explorar alguns elementos norteadores da premissa que alimenta o desenvolvimento de um programa de extensão voltado aos espectadores e os procedimentos metodológicos seguidos, a fim de delinear teoricamente as bases que sedimentam a prática com a leitura da cena contemporânea e o papel do espectador nesse processo de criação dos sentidos da cena.

Aquilo que está no *entre*: entre o espectador e a cena, a teatralidade

Na base do construto filosófico que orienta as ações do Programa Mirante como um todo, está o debate sobre a teatralidade, cujo entendimento influencia o tipo de prática desenvolvida para e com os espectadores. Nesse sentido, a orientação metodológica adotada em nossas ações parte de alguns aspectos inerentes a um termo tão complexo e delicado.

Tomemos aqui, como ponto de partida do debate, as posições da pesquisadora canadense Josette Féral e do argentino Jorge Dubatti. As ideias de ambos se mostram consonantes ao apontarem para uma noção de teatralidade que transborda da cena e atinge a vida, estreitamente associada ao olhar – seja no sentido de manipular ou direcionar o olhar do outro, seja na perspectiva do olhar contemplativo, que vê e instaura a manipulação ficcional do cotidiano, gerando uma fissura na realidade e possibilitando a criação artística (Féral, 2015; Dubatti, 2019). Isso equivale a dizer que a teatralidade, tanto da vida quanto do teatro, aproxima-se de uma espécie de organização daquilo que se expõe ao olhar: algo que, por si só, também é manipulado a partir de uma série de escolhas que determinam como se deseja ser visto ou interpretado. Seguindo este pensamento, a teatralidade seria uma organização de signos para o olhar do outro, que tem como finalidade uma leitura específica; seria, portanto, uma tentativa de direcionamento das interpretações. No teatro, este é um jogo notório, em que todos os presentes estão cientes da manipulação de signos na cena e o olhar do espectador brinca de perseguir e encontrar tais elementos.

A teatralidade também se estabelece no lado oposto da cena, no olho de quem vê, no jogo perceptivo que passeia entre ficção e realidade. Esse olhar escrutina a cena sabendo que os signos estão ali para serem lidos e interpretados, mas sem perder de vista a realidade subjacente a esse campo representacional – manifestada nos corpos, na presença, no encontro e na vida, tanto dos atores na cena quanto do restante da plateia que respira ao seu lado. Pensando neste aspecto, a teatralidade se aproxima

da percepção do espectador que capta a realidade no seio da ficção do teatro, ou do espectador que, na vida, nota ou cria uma camada ficcional, como quando pensamos: “essa situação daria uma cena!”. E, principalmente, a teatralidade repousa sobre aquilo que não vemos, sobre aquilo que não entendemos na cena ou na vida, mas que nos comove, surpreende e estarrece. A teatralidade também está onde precisamos barganhar uma resposta, não apenas no olhar lançado e na organização daquilo que deseja ser olhado, mas no caminho, no *entre* a cena e o olhar, que estão em diálogo incessante: “A cena, mesmo (e principalmente) a mais saturada, permanece vazia; e parece que ela está fadada a exibir justamente esse vazio – o vazio *de qualquer representação* – diante dos espectadores” (Sarrazac, 2021, p. 74).

O vigor da noção de teatralidade, no entanto, não se dissocia das dificuldades que a ideia nos impõe em uma tentativa de emprego prático. O conceito, em sua abordagem epistemológica, adquire contornos muito amplos e abstratos e é apropriado por diversas áreas do conhecimento. A teatralidade passa então a ser utilizada pela antropologia por meio dos seus vínculos com a experiência ritualística (cf. Turner, 2015), pela sociologia, por meio da ideia de que existem papéis sociais a serem cumpridos na existência humana (cf. Goffmann, 2002), pela ciência política, em relação à espetacularidade criada em torno do poder público (cf. Manin, 1997), bem como por outras áreas das artes, quando um objeto artístico revela seu caráter de representação (cf. Fried, 2002). Tais aplicações, ao mesmo tempo que mostram a relevância de um trabalho fundamentado nesse conceito, também nos levam a questionar qual deve ser, afinal, o direcionamento a ser adotado.

Essa dispersão dos sentidos da teatralidade aponta para um local interessante que tem origem no vínculo entre as palavras “teatro” e “teoria”, que compartilham, em sua etimologia, o radical *thea* – que significa ver, contemplar, observar, analisar. A *theoria* é o olhar que busca a verdade e o entendimento por meio de um processo meditativo, uma hipótese construída a partir da análise e da contemplação cuidadosa. *Theatron* é o lugar de onde se vê, um mirante a partir do qual se lança o olhar analítico. Não por acaso, os espectadores gregos eram os *theorós*, os teóricos que analisavam as tragédias e delas extraíam a verdade. O teatro seria, assim, um articulador privilegiado de entendimentos, tanto por conta da representação, que gera uma ordenação dos sentidos, quanto pelo olhar que convoca de seus espectadores – um olhar, por assim dizer, teórico. Os vínculos entre a prática teatral e o conhecimento permaneceram operantes dos gregos até, pelo menos, o início do século XVIII, quando teatro e teoria começaram a se distanciar com o estabelecimento de um sistema neoclássico de arte e o avanço do *cogito* cartesiano.

Tal distanciamento se manteve ao longo de toda a era do teatro burguês, com a cortina vermelha impondo um silenciamento aos espectadores; e, no final do século XIX, teatro e teoria voltaram a se aproximar, e os limites impostos pela definição neoclássica da arte teatral foram novamente borrados. Como observa o crítico e teórico francês Jean-Pierre Sarrazac, “na virada do século XX, o teatro toma consciência, a exemplo das outras artes de representação, de seu vazio interior e projeta este vazio em direção ao exterior” (Sarrazac, 2021, p. 75), a cargo dos espectadores. E isso ocorre na conjuntura de uma sequência de fatores, que vão do campo da estética do teatro – a emancipação da cena e o surgimento do encenador – à fissura psicanalítica do sujeito que Freud expõe e à ebulição do campo social.

Essa reaproximação, no entanto, impôs aos teóricos, críticos e historiadores de teatro um problema fundamental: como apagar os limites que diferenciam o teatro, sem eliminá-lo? Em outras palavras, dizer que tudo é teatro equipara-se a dizer que não há teatro enquanto categoria específica. Diante desta problemática, como intervenção

para que se mantivesse minimamente estável como prática e como teoria, o teatro foi, aos poucos, dividido em dois. Surgiu, então, o termo *teatralidade* como uma espécie de salvamento. Assim, o teatro poderia reivindicar seu lugar de linguagem artística autônoma, enquanto a teatralidade se tornaria, cada vez mais, esse conceito de cruzamento entre a arte teatral e as diversas áreas do conhecimento. Desde essa bipartição, o conceito de teatralidade vem sendo amplamente debatido, pois carrega consigo toda a complexa herança do teatro no que diz respeito à sua ligação com a representação, aos seus laços com o conhecimento e ao seu vínculo com o olhar.

Uma vez vislumbrada a ampla dimensão deste conceito, seguimos o árduo caminho que nos cabe propriamente como debate no Programa Mirante: como a questão da teatralidade direciona as práticas de debates e mediações críticas dos espetáculos teatrais assistidos? Tomando como base aquilo que identificamos como a herança deixada pelo teatro de outrora à teatralidade, começamos por aquela que seria a vertente comum com a obra de arte em si: a questão da representação tal como é abordada pelo filósofo Paul Ricoeur (2010), mais particularmente em suas considerações sobre a *mimese* aristotélica.

De modo sucinto, a *mimese*, frequentemente traduzida como “representação” ou “imitação”, está associada à prática artística elaborada a partir de determinado referencial. Tomando esta ideia – cujos contornos são bem mais complexos – como base, o francês a divide em três tempos miméticos: *mimese I*, *mimese II* e *mimese III*. A *mimese II*, para o autor, é o reino do *como se*, compreendendo aquilo que entenderíamos como a essência da representação, seu cerne; e a *mimese I* e a *mimese III* são o entorno deste processo. A *mimese I* é o ponto de partida para a construção da *mimese II*, ou seja, o alicerce da construção da narrativa, fincado no campo do referencial. A *mimese III* caracteriza a chegada da narrativa ficcional ao seu leitor e carrega todas as implicações de reconfiguração que a narrativa tende a ter a partir daí.

É relevante notar que tanto o campo referencial, em *mimese I*, quanto o campo da recepção da obra, em *mimese III*, são abarcados pelo invólucro mimético, mas, para além disso, é importante realçar que, para Ricoeur, *mimese II* – ou seja, aquilo que o autor aborda como a narrativa – constitui um percurso de mediação do mundo. O que o hermeneuta leva em conta é a ideia de que a construção da narrativa passa invariavelmente por um processo de organização dos sentidos e da temporalidade do mundo: no reino do *como se* é possível existir um antes, um agora e um depois. Passado, presente e futuro: um trato temporal que, segundo Ricoeur, só é possível mediante a narrativa e que não existe na realidade, onde o presente é tudo o que há.

O que o filósofo manifesta é a ideia de que compreender algo é, inevitavelmente, dar ordem a um caos e, a partir disso, gerar sentidos. E de que o próprio processo de gerar sentidos acontece por meio da representação. Dessas considerações, podemos levantar ao menos dois entendimentos: o primeiro aponta para um vínculo até então não mencionado entre a representação e o processo de desenvolvimento teórico; o outro nos lembra que a cena se cria, tal qual a narrativa, sendo ela uma mediadora entre um entendimento de mundo que se supõe já existente e um entendimento ao qual planeja levar seus espectadores.

Voltando às heranças deixadas à teatralidade, podemos pensar como o vínculo entre o conhecimento e o olhar vivenciaram processos parecidos com aqueles vividos pelo teatro e a teoria. Antônio Quinet, em seu livro *Um olhar a mais: ver e ser visto na psicanálise* (2004), defende que o momento marcado pelo avanço da filosofia de René Descartes, que culminou na fundação do sistema neoclássico de arte e apartou o teatro da teoria, constitui também uma alteração da relação com o olhar em si. Assim, o olhar incandescente, portador da luz do conhecimento, destitui-se de sua fantasmagoria

fundante para, no domínio da razão, tornar-se aparato físico, receptor e tradutor da luz que vem de fora, tela de projeção das imagens do mundo: “Na nova divisão do subjetivo e do objetivo, do sujeito e do objeto, da *res cogitans* e da *res extensa*, não há lugar para o olhar” (Quinet, 2004, p. 10). A visão continua a carregar um sentido metafórico de conhecimento, mas o olhar enigmático que escapa ao campo visual teve de esperar até que Sigmund Freud o recuperasse, afinal este olhar não é o que parte do sujeito, mas um olhar que se destina a ele:

O olhar em questão na psicanálise não é um olhar do sujeito e sim um olhar que incide sobre o sujeito, é um olhar que o visa: olhar inapreensível, invisível, pulsional. O olhar é um objeto apagado do mundo de nossa percepção, que não deixa, no entanto, de nos afetar: a visão predomina sobre o olhar excluindo-o do campo do visível

QUINET, 2004, P. 41

O olhar que atinge o sujeito sem que ele o veja está relacionado a um outro tipo de conhecimento que escapa ao domínio da visão e, por extensão, da pura racionalidade, atingindo uma espécie de intuição. Trata-se de uma dimensão ligada ao prazer de ver, vinculado ao circuito “olhar/olhar-se/ser olhado” no sujeito, às relações entre *voyeurismo* e exibicionismo e ao prazer da descoberta. Prazer de ver que, mais tarde, é elaborado como pulsão escópica, constituinte da libido e causadora do desejo, de modo que se trata de um catalisador de movimento, uma vez que o desejo, na psicanálise, nos impulsiona. Uma forma mais palatável de introduzir este tópico é a discussão sobre o minimalismo da década de 1960, de *O que vemos, o que nos olha* (2010), em que Georges Didi-Huberman elabora algumas questões que estão relacionadas a esse olhar lançado pela obra de arte em direção ao espectador e que pode contribuir para completar o debate proposto até então.

Tendo em conta que um dos disparadores iniciais deste debate está relacionado à relação estabelecida entre o espectador e a cena contemporânea, tendo como paradigma a noção de espectador emancipado, de Jacques Rancière (2010), a análise feita por Didi-Huberman sobre a arte minimalista se mostra exemplar. A arte minimalista da década de 1960, cujos maiores expoentes são Tony Smith, Robert Morris e Donald Judd, é caracterizada pelas esculturas não figurativas, formas geométricas em grandes dimensões, como cubos e paralelepípedos. Elas eram expostas em galerias de arte e, frequentemente, críticos e espectadores saíam das salas de exposição com interrogações na cabeça.

A questão levantada por Didi-Huberman a esse respeito se contrapõe às opiniões de críticos da época, que reprovavam justamente a teatralidade das obras que se erguiam diante do espectador sem ocultar seu caráter de objeto. Ao mesmo tempo, as pontuações de Didi-Huberman não estão completamente de acordo com as justificativas dos artistas que insistiam em reafirmar o caráter unicamente literal das obras: “tudo o que é dado a ver é o que você vê” (Glaser apud Didi-Huberman, 2010, p. 55). Didi-Huberman segue pelo caminho alternativo, que admite a existência literal da obra, mas que não ignora o trabalho realizado pelo espectador para forrar de sentidos mesmo a obra mais aparentemente vazia de significados. É nesse caminho que o teatro contemporâneo, bem como o minimalismo do século XX, olha para o seu espectador através das lacunas de sentido. E é justamente nesse espaço que o espectador pode lançar seu olhar criador e partícipe da obra, completando o circuito da pulsão escópica.

De um lado, tem-se aquilo que um espectador pode assimilar e interpretar por meio da visão, em uma dinâmica estreitamente associada aos recursos de linguagem que cada sujeito possui para se relacionar e compreender uma obra de arte. Do outro lado, tem-se um olhar excluído do campo da visão, olhar que parte da estrutura da obra em direção ao espectador e que o toma de assalto justamente através da incompreensão, um olhar que gera algo no espectador e que independe das ferramentas de leitura da obra:

[...] a pulsão escópica configuraria aqui elemento-chave na conversão do olhar especular do espectador, em um olhar que se reorganiza a partir de uma premissa de espetacularidade. Ou seja, de alguma forma, ao sentir-se olhado pela cena o espectador percebe que, por mais caoticamente dispostos que estejam os signos, há algo ali a ser entendido, há um rastreamento mimético a ser realizado, logo, há a demanda de um processo de leitura desses signos

SANTOS, 2019, P. 93

Assim, o que buscamos defender e compreender é que a teatralidade acontece e existe em um cruzamento complexo entre *mimese* (representação), teoria (conhecimento) e escopismo (olhar). A representação da cena existe como um processo de mediação e propõe uma ordenação de elementos entre *mimese I* e *mimese III*, de modo que, para o espectador, deve ser impossível ignorar a existência desta premissa e embarcar em um processo puramente subjetivo, concluindo do espetáculo apenas aquilo que deseja. Por outro lado, sendo *mimese III* também parte integrante do processo da representação, não podemos negar que haja uma narrativa elaborada pelo espectador a partir da cena e de seus parâmetros pessoais de leitura. Para além da cena em si, é necessário lembrar que o processo de teorização pelo espectador é coletivo. Dessa forma, embora exista o elemento subjetivo da intuição, a leitura percorrerá o tecido semântico comum aos espectadores que, afinal, em algum nível, compartilham de um mesmo campo referencial. E todo esse jogo é liderado pelo olhar que vê e é visto, que se depara com o vazio de sentido para, na sequência, preenchê-lo de significados e esbarrar com outras lacunas que também serão preenchidas ou permanecerão vazias:

O ato de ver não é o ato de uma máquina de perceber o real enquanto composto de evidências tautológicas. O ato de dar a ver não é o ato de dar evidências visíveis a pares de olhos que se apoderam unilateralmente do "dom visual" para se satisfazer unilateralmente com ele. Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta. Todo olho traz consigo sua névoa, além das informações de que poderia num certo momento julgar-se o detentor. (...) Não há o que escolher entre o que vemos (com sua consequência exclusiva num discurso que o fixa, a saber: a tautologia) e o que nos olha (com seu embargo exclusivo num discurso que o fixa, a saber: a crença). Há apenas que se inquietar com o entre

DIDI- HUBERMAN, 2010, P. 77

Inquietar-se com o *entre* é especialidade da teatralidade, contemporânea ou não. E, muito embora as cenas contemporâneas, como observamos anteriormente, lidem com o estilhaçamento da própria identidade do que é teatro, flanando entre várias linguagens

e cozendo entre elas um discurso muitas vezes perturbador, há o que permanece justamente a cargo daquele que vê, que não se apaga, que não se dissipa, a despeito das elaborações artísticas muitas vezes rarefeitas. É nesse dilema que se encontra a ação substancial do Mirante: fazer acordar, para um público talvez apartado das linguagens experimentais e mais provocativas, essa pulsão escópica, de prazer, de desejo, que possibilita a busca por tal teatralidade do *entre*.

O ato de expectativa em foco

Se tomamos tais questões como fundamentos filosóficos para guiar os debates que sustentam as ações do Programa Mirante, há de se observar que o procedimento metodológico assumido – muito embasado, aliás, na EEBA, como observamos – não impõe ao espectador as diretrizes prévias de observação da cena. Ou seja, o ponto de partida para dar início aos debates é, costumeiramente, a experiência do próprio ato de expectativa: o que efetivamente nosso público conseguiu (ou não) apreender do espetáculo assistido? Mensurar essa experiência em cruzamento com a base filosófica torna-se, portanto, o principal desafio da ação mediadora. Por mais subjetiva que possa parecer, a compreensão de que existe um elemento no *entre* fundamental para a constituição dos sentidos do espetáculo torna-se crucial para buscar o amadurecimento do olhar. Por isso, equilibrar-se *entre* a tautologia objetiva e a crença subjetiva tem sido o intento do Programa Mirante em cada uma de suas ações.

As mediações de espetáculos seguem a premissa de oferecer aos participantes o maior número possível de ferramentas para que a intuição e raciocínio possam florescer em conjunto na construção das reflexões sobre a cena. A forma como as mediações são conduzidas tem o intuito de elaborar, com os participantes, entendimentos dos motivos pelos quais, por exemplo, terem ou não gostado de uma cena ou de um elemento ou ainda de um espetáculo inteiro. Ou então, o intuito de tentar buscar um equilíbrio entre o que havia de expectativa e o que se consolidou na recepção das peças. De uma forma mais ou menos explícita, os debates são encaminhados a fim de que o espectador consiga compreender, formalizar racionalmente, aquilo que lhe surge intuitivamente: encontrar a fissura, exatamente capturar, no *entre* a cena e o ato da expectativa, a teatralidade que o convida a olhar.

Para isso, não podemos abdicar de instrumentalizações importantes, em particular do olhar de pesquisadores de teatro. Sem almejar um formato convencional de aula, para tentar traçar caminhos objetivos, de certa forma, é preciso pautar aspectos tanto da teoria quanto da história do teatro, visando a dar sentido às inquietações subjetivas dos participantes. A ideia é preencher algumas lacunas de entendimento relacionadas à estrutura da linguagem, para que outras lacunas possam aparecer. Afinal, “o espectador faz com os espetáculos o que quer (em matéria de subjetividade), o que o pode (em matéria de formação)”³ (Dubatti, 2017, p. 243, tradução nossa). Por outro lado, nós, os mediadores, não podemos nos esquecer das nossas próprias lacunas preenchidas com crenças, algumas mais subjetivas, outras menos. Ou seja, o cerne a partir do qual expandimos as reflexões é o ato da expectativa, inclusive o nosso próprio ato.

³ El espectador hace con los espectáculos lo que quiere (en materia de subjetividad), y lo que puede (en materia de formación).

Há, certamente, uma certa utopia como dínamo para alimentar uma ação de extensão voltada a espectadores. Buscamos, ao fim e ao cabo, criar outros espaços de experiência coletiva inspirados no teatro, nos quais debates coletivos possam levar a construções coletivas de entendimentos que abracem o dissenso, que alimentem e retroalimentem a reflexão teatral e a própria cena belo-horizontina. Retornando ao modelo que tomamos como ponto de partida, a experiência de Jorge Dubatti na cena portenha, ele comenta:

O que sustenta o teatro de Buenos Aires não é o jornalismo ou a publicidade, mas o “boca a boca”, instituição da oralidade que consiste na recomendação feita diretamente por um espectador a outro, uma modalidade que se fortaleceu diante da pauperização da crítica profissional nos meios de comunicação de massa⁴

DUBATTI, 2017, P. 241, TRADUÇÃO NOSSA

Se, como notamos acima, por sua etimologia (*theatron*: o lugar de onde se olha), a primazia no teatro é do espectador, bem como pela própria ação descrita por Dubatti – do “boca a boca” como instrumento de sustentação teatral –, a força desse elemento é imensurável para a consolidação de uma cena mais consciente de sua prática e mais consciente de qual espectador estará à sua espera.

Sarcasticamente, em *Esta noite se representa de improviso*, Pirandello coloca no prólogo da peça o jogo entre o mimético e o simulacro cênico, entre palco e plateia, borrando as fronteiras entre a representação e a expectativa. O diretor lança ao público, após breve distúrbio nos bastidores:

Se uma obra de arte sobrevive, é só porque ainda podemos removê-la da fixidez de sua forma; fundir essa sua forma dentro de nós em movimento vital; e a vida, então, somos nós quem lha damos; a cada tempo diversa, e variando de um para o outro de nós; muitas vidas, e não uma só; como se pode deduzir das contínuas discussões que se fazem a respeito e que nascem do não querer acreditar justamente nisso – que somos nós que damos essa vida, e que de fato não é possível que a vida que eu sou seja igual àquela dada por outro

PIRANDELLO, 2009, P. 248

Pirandello joga ao espectador, neste prólogo, a necessidade da mobilidade. Coloca-o, como observa Sarrazac (2021, p. 104), em movimento: “o espetáculo não é mais um resultado, mas um *processo* no interior do qual o espectador gera, ele mesmo, a teatralidade”. Utopicamente, talvez, este seja nosso objetivo subjacente, tal como um personagem pirandeliano: colocar o espectador em movimento.

⁴ Lo que sostiene el teatro de Buenos Aires no es el periodismo ni la publicidad sino el “boca en boca”, institución de la oralidad que consiste en la recomendación que realiza directamente un espectador a otro, modalidad afianzada frente a la pauperización de la crítica profesional en los medios masivos.

Referências:

- CARNEIRO, Leonel Martins. A construção do espectador teatral contemporâneo. In: *Revista Sala Preta*, vol. 17, n. 1, 2017, pp. 20-47.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1998.
- DUBATTI, Jorge. La Escuela de Espectadores de Buenos Aires (2001-2016): un laboratorio de (auto)percepción teatral. In: DESGRANGES, Flávio, SIMÕES, Giuliana (org.). *O ato do espectador: perspectivas artísticas e pedagógicas*. São Paulo: Hucitec; Florianópolis: iNerTE, 2017.
- DUBATTI, Jorge. Espectadores: acción, liminalidad, história. In: *Revista Conjunto*, nº 191, abril-junio, 2019.
- FÉRAL, Josette. A teatralidade: em busca da especificidade da linguagem teatral; Mimese e teatralidade. In: FÉRAL, Josette. *Além dos limites: teoria e prática do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015, pp. 81-99; 101-112.
- QUINET, Antônio. *Um olhar a mais: ver e ser visto na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário da performance e do teatro contemporâneo*. Tradução de Jacó Guinsburg, Marcio Honorio de Godoy, Adriano C.A. e Sousa. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- PIRANDELLO, Luigi. Esta noite se representa de improviso. Tradução de Sérgio Coelho e J. Guinsburg. In: GUINSBURG, Jacó (org.). *Do teatro no teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. In: *Revista Urdimento*, n. 15, outubro de 2010, pp. 107-122.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa – tomo 1*. Tradução de Constança Marcondes César. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- SANTOS, Matheus Borelli dos. *Pulsões da teatralidade: da cena do olhar à fábula do espectador*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Filosofia, Arte e Cultura. Departamento de Artes Cênicas. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2019.
- SARRAZAC, Jean-Pierre. *Crítica do teatro I: da utopia ao desencanto*. Tradução de Letícia Mei. São Paulo: Temporal, 2021.

BREVE MANIFESTO PELO ESTADO FRONTEIRIÇO DAS ARTES E DA LEITURA NO ENSINO DO TEATRO NA ESCOLA (ESCRITO POR UMA ESTUDANTE COM PROVOCAÇÕES DE UMA PROFESSORA)

BRIEF MANIFESTO ON THE BOUNDARY OF ART AND READING IN THEATER EDUCATION AT SCHOOL (WRITTEN BY A STUDENT WITH PROVOCATIONS FROM A TEACHER)

LIA CANCELIER FERRONATO

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Teatro do CEART/UEDESC. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica/PROBIC/UEDESC, no projeto "Leitura e Teatralidade – literatura juvenil e escola", coordenado pela Profa. Dra. Heloise Baurich Vidor.

Universidade do Estado de Santa Catarina (UEDESC)
liacferronato@gmail.com

HELOISE BAURICH VIDOR

Professora associada do Departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC. Atua como docente permanente na Licenciatura em Teatro/Artes Cênicas, no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas/ PPGAC e no Mestrado Profissional em Artes/PROFARTES

Universidade do Estado de Santa Catarina (UEDESC)
heloisebvidor@gmail.com

Resumo

Este texto foi escrito a quatro mãos. Professora (orientadora) e estudante (bolsista de Iniciação Científica) tecem considerações sobre os temas estudados no projeto de pesquisa "Leitura e Teatralidade: literatura juvenil e escola", vinculados a uma prática de estágio supervisionado com uma turma de adolescentes da escola de curso técnico Instituto Federal de Santa Catarina, partindo da proposta de *leitura e teatralidade*, desenvolvida por Vidor (2016). O *ato pedagógico* (RANCIÈRE, 2022) com jovens estudantes envolveu a leitura, a literatura e o teatro, a partir do imaginário poético do conto "O homem de cabeça de papelão", de João do Rio. Através de interferências da professora no texto-retrato da estagiária, o diálogo entre ambas vai se configurando, de modo que a tessitura desta conversa esteja repleta de digressões, sem definições e resultados específicos, mas apontando, sim, para um espaço em que a proposta e o próprio texto pretendem chegar: um lugar fronteiro que tensiona as relações entre quem escuta os ensinamentos e quem os profere; entre o teatro e a literatura; entre a professora e a atriz; entre a cena e a aula; entre o corpo e a escrita; entre a explicação e a provocação; entre o científico e o ensaístico. Consta que o processo artístico-pedagógico moveu os jovens a ler, recriar, performar e emancipar crítica e politicamente um texto da década de 1920.

Palavras-chave: Pedagogia do teatro, Pesquisa de Iniciação Científica, Estágio em escola-Arte-Teatro, Literatura, Leitura e teatralidade.

Abstract

This text was written by four hands. Teacher (advisor) and student (Scientific Initiation scholarship holder) discuss the topics covered in the research project "Reading and Theatricality: youth literature and school", linked to a supervised internship with a group of teenagers from a technical school Federal Institute of Santa Catarina, based on the reading and theatricality proposal, developed by Vidor (2016). The pedagogical act (RANCIÈRE, 2022) with young students involved reading, literature and theater, based on the poetic imagery of the short story "O Homem de cabeça de papelão", by João do Rio. Through the teacher's interference in the text of the intern, the dialogue between them will be configured, so that the texture of this conversation is full of digressions, without specific definitions and results, but pointing, rather, to a space in which the proposal and the text itself intend to reach: a boundary that tensions the relationships between those who listen to the teachings and those who give them; between theater and literature; between the teacher and the actress; between the scene and the class; between the body and writing; between explanation and provocation; between the scientific and the essay-like text. It was found that the artistic-pedagogical process motivated young people to read, recreate, perform and emancipate critically and politically a text from the 1920s.

Keywords: Theater pedagogy, Scientific Initiation Research, Internship at school/Art-Theatre, Literature, Reading and theatricality.



Saudações Heloise, minha orientadora. Por favor, peço que me ajude com este texto monstrengo; este protótipo que aqui nasce; um misto de relato de experiência com artigo científico – pois sempre haverá em mim certa dificuldade de me encaixar nas “caixas de papelão” e nas papeladas acadêmicas. A palavra “científico” soa gelada para os meus dedos que se animam com a escrita; e, no fundo, eu queria justamente que essa fosse a beleza que procuramos em nosso trabalho: esse borrar entre as margens das caixas; entre o teatro e a literatura; entre a professora e a atriz; entre a cena e a aula; entre o corpo e a escrita; entre a prática e a teoria; entre a explicação e a provocação; entre o científico e o ensaístico¹. Ora, pois entendo que a fronteira não é uma cisão entre duas partes, mas um ponto de encontro pujante entre elas. É sobre este lugar fronteiro que se acomoda minha escrita.

¹ Segundo Adorno, o ensaio é uma forma de despropósitos, que parte dos impulsos dos autores no ato de destrinchar o que se desejaria dizer (ADORNO, 2003). A partir dessa conceituação, revelam-se os desencaixes entre o objeto de pesquisa e a teoria, onde os conceitos não partem de um princípio inaugural, nem convergem para um fim último, mas elegem a experiência intelectual como modelo para sua forma.

//Lia, sim, claro, vamos escavando as ideias e vendo o que surge para a lapidação. A primeira coisa que gostaria de dizer é sobre a minha alegria de ver você empolgada com a escrita. Você sabe que na nossa prática de estudo, no grupo que frequentamos, às segundas feiras pela manhã², a leitura dos textos teóricos em voz alta, com espaço para interrupções que tragam o pensamento dos e das participantes, com posterior retorno ao texto, é fundamental. A escrita, parte essencial do estudo, não é praticada no grupo neste momento, mas me parece que, no seu caso, ela é um prolongamento deste impulso iniciado no encontro coletivo. Esta forma de estudar que propõe um primeiro encontro com o texto através da leitura no grupo, sem que ninguém tenha lido previamente (nem a professora proponente do texto), ecoada por vozes diversas que interferem nas “primeiras impressões do leitor e dos ouvintes” (Vidor, 2016), abre espaço para que as associações que cada pessoa faz em relação ao que está sendo lido possam ser verbalizadas, mesmo aquelas que pareçam desconexas em relação ao conteúdo do texto. Talvez esteja aí a nota (no sentido musical) que reverbera e leva a um desejo de escrita. Talvez. Sobre a sua preocupação em se encaixar nas caixas de papelão e nas papeladas acadêmicas, não se preocupe com isso, pelo menos agora, aqui nesta escrita. Penso que “científico”, no nosso caso, tem a ver com o rigor do estudo, o rigor da prática educacional proposta e o rigor na tradução em palavras da experiência artístico-pedagógica, lembrando que há palavras que germinam mundos e outras que os enfraquecem (Bispo, 2023).

Antes de ir para A Soleira Ou o peso da Primeira Aula, acho importante dizer que você está estudando as relações entre a leitura e a literatura na Pedagogia do Teatro através da participação no projeto de pesquisa “Leitura e Teatralidade – literatura juvenil e escola”. A prática de estágio proposta em uma escola técnica com adolescentes de 15 a 20 anos, que cursam o segundo ano Ensino Médio Técnico em Edificações e que têm na sua grade curricular a disciplina Arte-Teatro, foi uma feliz oportunidade de entrelaçar os temas do projeto de pesquisa à sua formação como futura docente. Portanto, é importante dizer que a disciplina foi Estágio Curricular Supervisionado: Teatro na Escola II, ministrada pelo professor Dr. Diego de Medeiros, tendo a orientação da professora Dra. Vivian Coronato, com a supervisão do professor Dr. Alex de Souza e parceria da estagiária Be May no segundo semestre de 2023. Faço questão de mencionar e nomear todas estas pessoas para enfatizar que, quando nos propomos a estabelecer um diálogo entre escola e universidade, principalmente no campo das artes, criar uma rede de sustentação, proteção e inspiração é fundamental. Sem ela, habitar o espaço da escola nem sempre é fácil. Claro que aqui, no caso, há uma parceria institucional própria aos cursos de Licenciatura, mas o que quero chamar a atenção é para os diferentes sujeitos que estiveram implicados neste processo. Todos os e as participantes do grupo de pesquisa, assim como todos e todas os e as participantes da aula de Estágio contribuíram de alguma forma com as reflexões aqui colocadas.

A SOLEIRA Ou o peso da Primeira Aula



Primeira aula de estágio, aquela ansiedade grande, o medo de errar, de falar bobagem, de falar coisa séria, de falar demais, de falar de menos, de falar para quem é destinada

² Grupo de estudos vinculado ao Grupo de Pesquisa Pedagogia das Artes Cênicas do CNPq/ CEART/ UDESC, que realiza encontros semanais no Departamento de Artes Cênicas, e é coordenado pela Profa. Dra. Heloíse Baurich Vidor.

a tarefa de ouvir os ensinamentos de outra pessoa – que desta vez sou eu, uma estagiária de corpo bambo, mas de coração valente. Estou em treinamento, no último ano dos quatro que meu curso oferece. Não quero aqui dizer que por isso me sinto mais ou menos qualificada necessariamente; apenas constato que é agridoce o sentimento de finalizar essa etapa do curso. O curso em questão é o de Licenciatura em Teatro numa universidade localizada ao sul do país, na ilha de Santa Catarina. Também gostaria de registrar a característica dupla do meu estado de estagiária – estou aprendendo a ensinar enquanto ensino para aprender. Assim, estabelece-se a relação entre mim e estes alunos, aprendizes, estudantes (de curso técnico);

//Lia, vou interromper, porque enquanto estava lendo estas palavras me fizeram levantar os olhos e sair do texto: aprendizes; estudantes (de curso técnico). Fiquei pensando sobre elas e lembrei do que Marina Garcés fala no livro *Escola de Aprendizes* (2023). Ela inicia mencionando o quão desprestigiada é a figura do aprendiz por estar associada aos trabalhos manuais e a sua pobreza intelectual e espiritual, que é fruto de uma educação instrumental, tanto nas sociedades modernas quanto contemporâneas. E enfatiza sua diferença em relação à figura do estudante: “Entendemos que o aprendiz está limitado à aquisição de habilidades e conhecimentos diretamente voltados para o exercício de um trabalho, enquanto que o estudante é quem pode dedicar seu tempo e sua atenção para a formação transversal e de base teórica” (Garcés, 2023, p. 24). O que será que você pensou quando colocou estas palavras no seu texto? E você incluiu, entre parênteses, “de curso técnico” à palavra “estudantes”? A autora provoca: “O aprendiz é um ponto de vista que nos mostra que os aprendizados que fazemos dão forma aos mundos que compartilhamos” (Garcés, 2023, p. 26). Pareceu-me um interessante deslocamento. A se pensar...Voltemos ao seu relato.

(...) os quais funcionam como coletivo. Um grande agrupamento de jovens, com suas individualidades também bem marcadas. Apesar disso, eles têm em comum a tarefa de ouvir ensinamentos. Eu, do meu lado e porta fora da universidade, encontro-me deslocada em outra função, a de estagiária. Há essa fronteira entre nós.

Sobre essa fronteira, escuto ideias diversas de várias bocas que leem em voz alta nos encontros semanais do grupo de estudos. Nossos estudos demoraram-se nos detalhes de olhar para as provocações de Jacques Rancière sobre a escola, em uma coletânea de artigos que compõe interseções entre arte, política e educação³. Assim, retorno à ideia daquele que é destinado à tarefa de deter os ensinamentos, aqui nomeado como o mestre. Aproximando-se de Joseph Jacotot, em suas lições filosóficas e levantamentos sobre o ato de educar e a emancipação intelectual, Rancière questiona as hierarquias paradoxais embutidas na relação pedagógica. O filósofo reflete sobre os processos envolvidos no ato de receber as palavras do mestre, as palavras do outro, quando circunscritas pela ordem explicadora. Essa lógica concede uma regressão ao infinito, nas palavras do autor: “O que detém a regressão e concede ao sistema seu fundamento é, simplesmente, que o explicador é o único juiz do ponto em que a explicação está, ela própria, explicada.” (Rancière, 2013, p.20). Consequência disso é a noção que o explicador detém da distância entre o ensinamento e o sujeito a ser instruído – a diferenciação entre o aprender e o compreender, de tal forma que a possibilidade da verificação de um entendimento viria a partir da tentativa prescindível e frustrada de se fazer compreender.

³ Carvalho, J. S. F. de. *Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

Assim, é proposta a noção de *ato pedagógico* como uma inversão na lógica do sistema explicador. Uma ruptura, um desvio apontando que a pedagogia pode e precisa eliminar a supremacia da explicação, enquanto uma categoria pedagógica que subestima o outro, sujeitando-o à renúncia de suas ideias e razões em detrimento às do mestre, uma vez que, quanto maior a explicação, maior a subordinação ao explicado e ao explicador. Decorre aqui a ideia de um educador que não se coloca como detentor absoluto do conhecimento, contrariando concepções mais tradicionais da pedagogia – e eu sou apenas uma estagiária, com pernas bambas e o coração valente.

E, então, eu respiro profundamente e abro meus olhos na primeira aula de teatro. Pois, agora, quando origino esta escrita, eu ainda estou com outra aba do meu computador aberta, escrevendo o plano de ensino da próxima aula, que será na quarta-feira de manhã. Esse texto é um relato de algumas inquietações oriundas de uma experiência pedagógica com o ensino do teatro em sala de aula. Assim, aqui eu digito com dedos bem lampeiros! Percebo, dar aula parece como entrar em cena, nunca passa aquele frio na barriga, aquele pulso e palpitação, a sensação de jogo, de atenção, de estar ali, inteiramente presente, assim como quando entramos em cena.

É a primeira aula de teatro e preparamos um ato de leitura coletiva em voz alta. O texto escolhido, que emprestamos de João do Rio – pseudônimo de João Paulo Emílio Cristóvão dos Santos Coelho Barreto (1881 – 1921), é um conto escrito no início da década de 1920 e publicado no livro «Rosário da ilusão: o homem de cabeça de papelão»(s.d.). Escolhemos este texto repleto de ironias, pois ele se mostrou extremamente significativo, de uma maneira sutil, poética, cômica e absurda. Sutil, por se tratar de um realismo fantástico, ou seja, por transpor a possibilidade imaginária de um outro mundo para a realidade brasileira e, assim, compor uma poética a partir da escolha de palavras para nomear esse novo país, chamado País do Sol. Cômico, por trazer personagens caricatos, muito instigantes à criação de arquétipos, tornando-se, desta forma, absurdo em suas situações e entre o diálogo das figuras de uma sociedade mecanizada e moralista em tensão com a voz questionadora e sensível de uma pessoa com a cabeça dita “desregulada” – uma cabeça que se relaciona de forma sensível com o mundo.

Nossa intenção com o projeto foi a de promover um encontro com o texto, através da ênfase na leitura coletiva e entre as materialidades da literatura do conto (palavras, signos, contexto ficcional, diálogos, metáforas, poética) com as materialidades do teatro e da música (do corpo, da luz, do espaço, do movimento, do coletivo, do visual, do sonoro, do rítmico).

Optamos por uma concepção de registro enquanto cartografia. Para Mattar (2017), a cartografia pode ser compreendida como um conjunto de ações de registro, delimitação e criação de territórios e itinerários reais ou imaginários. A cartografia favorece a representação multifacetada dos fluxos móveis (os que se contrapõem a tutela tradicional do espaço escolar), ou seja, o traçado do caminho que se deseja percorrer e a visualização do já percorrido, além das necessárias e inevitáveis possibilidades de mudanças de rota, e isso pode se dar com diferentes linguagens juntas, ocupando o mesmo suporte ou plano. Para exercitar o mapeamento das aulas e o ato de cartografar, desenvolvemos juntas e semanalmente - alunas, alunos, professoras estagiárias e professor supervisor, o Grande Fichário Amarelo. Um diário de bordo, caderno coletivo, companheiro da prática.

Mas voltemos ao texto! Eis alguns pequenos trechos do conto "O homem de cabeça de papelão"⁴:

No Paiz que chamavam do Sol, apesar de chover, as vezes, semanas inteiras, vivia um homem de nome Antenor. Não era príncipe. Nem deputado. Nem rico. Nem jornalista. Absolutamente sem importância social.

(...)

Precisamente por isso, Antenor, apesar de não ter importância alguma, era exceção mal vista. Esse rapaz, filho de boa família (tão boa que até tinha sentimentos), agira sempre em desacordo com a norma dos seus concidadãos. Desde menino, a sua respeitável progenitora descobriu-lhe um defeito horrível: Antenor só dizia a verdade. Não a sua verdade, a verdade útil, mas a verdade verdadeira. Alarmada, a digna senhora pensou em tomar providências. Foi-lhe impossível. Antenor era diverso no modo de comer, na maneira de vestir, no geito de andar, na expressão com que se dirigia aos outros. Enquanto usava calções, os amigos da família consideravam-no um enfant terrible, porque no Paiz do Sol todos falavam francês com convicção, mesmo falando mal. Rapaz, entretanto, Antenor tornou-se alarmante. Entre outras coisas, Antenor pensava livremente por conta própria. Assim, a família via chegar Antenor como a própria revolução; os mestres indignam-se porque ele aprendia ao contrário do que ensinavam; os amigos odiavam-no; os transeuntes, vendo-o passar, sorriam.

DO RIO, S.D., PP. 7-9

Primeira aula, aquela ansiedade. Aos poucos, a leitura vai preenchendo a sala de aula na primeira aula de teatro. As vozes soam tímidas; é cedo, é a primeira aula ainda. Logo se percebe que a narrativa desse jornalista se esconde em um vocabulário de termos pretéritos, que soam desconfortavelmente estranhos quando lidos em voz alta pela turma de jovens. As palavras desconhecidas acumulam dúvidas que se empilham em uma constante tentativa de chegar ao final do conto e, assim, também "encaixotá-lo". A dúvida era um ruído que se manifestava nos volumes de uma leitura que ia sendo pausada, mas que parecia ganhar confiança quando uma voz lia junto da outra, formando coros. Um altruísmo, uma sensação de que, se estamos, por ora, sem entender nada, pelo menos que o façamos juntos. A ansiedade bate na estagiária. A todo momento vem a pergunta: "será que eles estão gostando?!" O que faço, percebendo a turma na primeira aula em estado de busca de um entendimento que parece não vir, um entendimento que não é dado? "Mas, afinal, o que é o gostar?!" "Leitura na primeira aula de teatro?", este parece ser o subtexto que preenche a mente daqueles adolescentes.

E o entendimento posterior, que vem na roda de conversa. A roda é o momento no qual nós nos viramos para o mesmo dentro, ao menos nos esforçamos para isso. Aquela turma de jovens tinha dentro a dúvida e, pouco a pouco, ela ia saindo para fora, tomando conta da sala, tornando-se chama, fumaça e pó. A chama, quando manifestam não entender nada. Então, se suspende o tempo da explicação; nesse momento a estagiária tem o coração acelerado, mas a boca calada. Uma aluna diz que teria medo

⁴ Mantivemos a grafia da edição publicada pela Editora Portugal-Brasil Limitada. Lisboa e Companhia Editora Americana Livraria Francisco Alvez. Rio de Janeiro, sem data.

de ter uma “cabeça de papelão”. Outra dizia que não entendia se era “bom” ou “ruim” ter uma cabeça de papelão. Eu perguntei o que ela achava, ela disse que achava ser ruim. Eu, pegando fogo, tento fugir das histórias maniqueístas, pondero que talvez não tenhamos uma cabeça ou outra cabeça, mas sim momentos em que ficamos com o pensamento limitado por conta de uma caixa de papelão que vestimos, talvez por disfarce, talvez para nos proteger. Percebo que posso conversar com aquele agrupamento de jovens com a função de aprender e falo simplesmente uma de minhas leituras do conto. Não faço rodeios ou dou grandes explicações de sentido, não me sinto ali para fazer isso, sinto-me mais parecida com uma fumaça que paira passageira do que qualquer sol brilhante e iluminado, dotado de saber. Um aluno fala, então, que sente que “usa uma caixa quando está em aulas do curso técnico, em seminários, lugares em que tem de estar de maneira mais formal”. Respiro e confesso, muito contente em ouvir essas palavras: “Gente, eu não estava preocupada que entendessem a história de Antenor do início ao fim, do personagem do texto, mas sim que conseguissem lê-lo de alguma forma possível, que estivessem em contato com a materialidade do texto e suas metáforas.” Outras pessoas também falam de suas cabeças de papelão. Da família, da rua, das redes sociais. E assim a leitura do conto se faz na primeira aula de teatro, o entendimento possível é posterior à dúvida - que pode parecer uma barreira, mas, se investirmos nela, veremos que é motor. Nesse sentido, instaura-se na sala de aula um espaço fértil, como agora empresto as palavras da professora-atriz Heloíse Baurich Vidor:



A escolha (arriscada) de dialogar com outros campos se justifica pelo desejo (e certa teimosia) de garantir a presença de textos literários em processos de ensino do teatro, mais especificamente de garantir o contato do aluno com estes textos em sua materialidade, procurando maneiras de tornar prazeroso este encontro entre textos e pessoas (leitores, ouvintes e observadores). Estamos situados num espaço de interstício, inseridos num jogo teórico-prático entre o conhecido e o desconhecido, procurando nos movimentar nesta zona híbrida que, apesar de arriscada, nos pareceu fértil.

VIDOR, 2016, P. 23

Assim, além da escolha por estar em uma zona híbrida das áreas do teatro e da literatura, um lugar fronteiro de encontro das partes de cada uma das áreas, a escolha pela obra literária específica soou como “arriscada” dado ao contexto da obra (escrita no século passado, com um português distante, de termos-pretéritos) para a faixa etária da turma (adolescentes) no ano de 2023. O conto começou a ser lido de diversas maneiras, processo que se deu ao longo do semestre a partir de temáticas retiradas do seu universo literário e poético.

No jogo teórico-prático, envolvíamos os jogos teatrais, as escritas, as músicas, as brincadeiras e os objetos nos motes retirados do texto. Uma aula sobre corralidades veio para compor junto ao conto, que ilustrava uma sociedade vestida de cabeças de papelão, agindo de uma forma padronizada. Uma outra aula sobre construção de figuras a partir de *status* veio para que os estudantes corporificassem os cidadãos do País do Sol. Nesse processo artístico-pedagógico, consta que o teatro aliado à literatura gera prazer à prática de leitura do conto e para o processo de aprendizagem do ensino teatral. Um fator de destaque, presente em registros, em conversas, em imagens corporificadas e em improvisações, foi a imagem da cabeça de papelão, enquanto uma metáfora que foi apropriada pela turma. Destaca-se como a metáfora foi um ponto contundente do

interesse da turma em se conectar com essa literatura, inicialmente estranha e de difícil entendimento. Foi a partir dessa imagem, tão potente quanto poética, que se arquitetou uma busca artística e filosófica pela reflexão de si; o senso crítico ficou aguçado na turma que, assim, foi entrando em contato com os conteúdos da área do teatro.

Eis a recordação de "O Leitor como Metáfora" (2018), livro do escritor argentino Alberto Manguel. Neste texto, o autor usa metáforas para fazer um panorama histórico da leitura e dos leitores. O autor apresenta o livro como o mundo, que se relaciona com a vida como viagem, e o leitor é o viajante que percorre as páginas como um peregrino no ato da leitura. Dentro desta prática de estágio, a turma viajou pela ficção do personagem Antenor para olhar para seu próprio mundo, trazendo à tona reflexões e inquietações relacionadas à realidade de suas vidas: a cobrança por produtividade excessiva, o sistema de provas, as metodologias de alguns professores, a sociedade de aparências e a saúde mental foram temas presentes em seus processos de escrita e composição.

Manguel (2017, p.15), citando Cícero (2002, livro III, cap. 38) diz que as metáforas surgiram por um fator de necessidade, pela impossibilidade de usar palavras para nomear com exatidão a experiência. Para Manguel (2017, p.15), "usar metáforas numa função meramente decorativa é solapar sua força enriquecedora essencial". Destaca-se o caráter que a metáfora de uma "cabeça de papelão" trouxe à tona na sala de aula, revelando seu aspecto político e conseguindo abranger um vasto leque de questões: o pensamento limitado e quadrado, a intolerância, a busca constante por produtividade, o esgotamento mental, a cobrança desenfreada, o capitalismo, o moralismo, os valores, o progresso, entre outras. O autor complementa que "a partir de uma metáfora identificadora básica, a sociedade desenvolve uma cadeia de metáforas" (2017, p.16). Ao entrarem em contato com o universo literário, a partir do realismo fantástico narrado por João do Rio no século passado, os estudantes puderam transpor as situações da ficção vivida pelo personagem principal, com sua cabeça de papelão, para a realidade deles. Emanciparam, assim, um texto, o qual de início nada entendiam, construíram um novo sentido, viajando entre os mundos a partir de uma metáfora identificadora básica: a cabeça de papelão.



Leitura na primeira aula de teatro

Botamos para fora tudo o que
captamos, pensamos, sentimos e aprendemos
Refletimos e discutimos juntos.
Sobre a aula, o conto, o ifsc, as caixas, ser aceito...

Registro sobre a aula

//Novamente, saudações Heloise, minha orientadora, por favor, peço que me ajude com este texto circulante; esta argumentação que aqui se perde; um misto de palavras científicas que não sei em que ponto chegam - pois aqui sinto que já não sei qual a problemática, é que a chave da palavra não passou na maçaneta da porta que construo. Haverá em mim agora essa dificuldade de me encaixar nas caixas de papelão e nas papeladas acadêmicas. Mas sinto uma estranha vontade de ser lida mesmo que meus dedos se travem na escrita e no plano eu queria justamente apenas manifestar alguns pontos-problemas:

1. livros fechados nas bibliotecas da escola guardando pó;
2. corpos que ficam sentados-enfileirados-padronizados- obedientes, engolindo pólvora;
3. a escolha da profissão precoce, que quando muito pode ser genuinamente uma escolha, senão é condição social;
4. a escola como um grande depósito de seres imperfeitos, incompletos, ignorantes;
5. a professora como aquela que é dona de todas as respostas e leis;

E para isso, gostaria de propor:

1. livros abertos voando nas aulas borbulhando em possibilidades;
2. corpos que se movem, conscientes e emancipados, falando suas próprias palavras;
3. a possibilidade de pausar com a roda do capital que engole tanta vida;
4. a escola como uma arquitetura do "tempo livre" para os que podem ter tempo de estudo, de experienciar, de fazer junto e separado, de ser parte e ser todo;
5. a professora como aquela que compartilha suas dúvidas e silêncios.

//Lia, respondo com Larrosa: "O labirinto é a figura que serve como o lugar do estudo. (...) O labirinto que acolhe o estudante não tem um ponto central que seja o lugar do sentido, da ordem, da claridade, da unidade, da apropriação e da reapropriação constante. O dédalo que o estudante percorre, multívoco, prolífico e indefinido, é um espaço de pluralização, uma máquina de desestabilização e dispersão, um aparelho que desencadeia um movimento infinito de sem-sentido, de desordem, de obscuridade, de expropriação. O estudante dispersa-se nos meandros de um labirinto sem centro e sem periferia, sem marcas, indefinido, potencialmente infinito (Larrosa, 2010, p. 201).

A GUARNIÇÃO Ou o caminho para o Manifesto de Papelão

Maurice Blanchot questionava para onde vai a literatura em seu texto "Livro por vir", em 1959. O filósofo constrói a ideia de que a literatura é justamente um espaço aberto, onde o sentido está em constante fluxo de indeterminação. Ele aponta que a literatura não se encerra a um propósito específico ou a uma grande verdade, mas sim a um processo de questionamento e reflexão contínuo acerca da própria essência. Blanchot argumenta que a literatura encontra a impossibilidade de definir seu destino, exprimindo tensões entre a criação e o fim.

A essência da literatura escapa a toda determinação essencial, a toda afirmação que a estabilize ou mesmo que a realize; ela nunca está ali previamente, deve ser sempre reencontrada ou reinventada. Nem é mesmo certo que a palavra

"literatura" ou a palavra "arte" correspondam a algo de real, de possível ou de importante. Isto já foi dito: ser artista é nunca saber que já existe uma arte, nem que já existe um mundo. Sem dúvida, o pintor vai ao museu e, por isso, tem certa consciência da realidade da pintura: ele sabe da pintura, mas seu quadro não sabe dela, sabe antes que a pintura é impossível, irreal, irrealizável. Quem afirma a literatura nela mesma não afirma nada. Quem a busca só busca o que escapa; quem a encontra só encontra o que está aquém ou, coisa pior, além da literatura.

BLANCHOT, 2015, P. 294

A literatura está além dela mesma, além das bordas de um livro, é algo a ser perseguido e que ao mesmo tempo escapa, permitindo esses processos contínuos de reflexão e estudo com estudantes. No caso dessa experiência pedagógica, o estudo tinha essa característica aberta em relação à proposta, o texto estava sendo desmembrado em todas as aulas, em estado de transformação. À medida que inicialmente o motor foi a dúvida, essa passou a se desdobrar a partir da experimentação do fazer teatral e na criação artística de uma pequena performance em formato de manifesto. Para além de ver o texto "O homem de cabeça de papelão" como uma obra literária que serviu de mote ou âncora, como um destino a que se pretende chegar, ela se fez escorregadia. **O texto na aula de teatro parecia muito mais algo que estava entre nós do que exatamente ali em nós, escorregadia e densa.**

Destaquei este trecho, porque é sobre *estar entre* exatamente o que temos falado tantas e tantas vezes e procurado provocar tantas e tantas outras em composições cênicas com a leitura. A ideia do texto como materialidade no campo do teatro é justamente a presença dele entre nós (e não diluído em nós). Nossa estratégia para conseguir manter este lugar do texto *entre nós* é a presença da leitura, não como preparação para algo, mas como ação em si, eixo determinante do ato cênico e pedagógico.

(...) Não era algo que iríamos alcançar, mas nosso ponto de saída. Escolhemos atalhos para desvendar esse texto a partir do corpo, esse era o jogo.

Se por um lado, temos a literatura, com sua característica escorregadia, onde o tempo pode escapar, do outro temos a escola, onde o tempo é livre (RANCIÈRE, 2022, p. 77). É na escola que os jovens terão tempo e espaço para o estudo e acesso material aos livros. O autor pondera que a forma-escola é "o lugar situado fora das necessidades do trabalho, o lugar onde se aprende por aprender, o lugar da igualdade por excelência." (RANCIÈRE, 2022, p. 78.). Para ele, a escola, em sua essência, não é definida inicialmente como um lugar ou função com um objetivo social externo. Antes, representa uma forma simbólica, um critério para a separação de espaços, tempos e ocupações sociais. A escola, então, não significa necessariamente lugar de aprendizagem, mas de tempo livre. A *skholè* grega delimita dois modos de emprego do tempo: um para aqueles de quem as exigências do trabalho e produção tiram, por definição, a possibilidade de condição do trabalho. Nesse contexto, os estudantes do curso técnico habitam um espaço de tensionamento entre o mundo do trabalho e o mundo da escola, visto que a proposta dessa modalidade de ensino é promover "cursos de ensino profissional, orientados para a rápida integração do aluno no mercado de trabalho"⁵.

Essa característica específica desses estudantes, de serem instruídos ao mercado de trabalho de uma maneira veloz, permeava conversas e debates sobre o conto em sua

⁵ <https://www.ifsc.edu.br/curso-tecnicos>

potência metafórica do País do Sol, a partir de processos reflexivos sobre a obra literária. Textos autorais nasceram da proposta da criação e apresentação de um “Manifesto de Papelão”. Os grupos escolhiam a temática que gostariam de se manifestar a partir da metáfora identificadora básica da cabeça de papelão. Assim, compuseram uma apresentação desse texto autoral, a partir da leitura em voz alta e da inserção de um objeto na apresentação - a caixa de papelão. Entre as temáticas escolhidas pelos jovens se destaca: a saúde mental em uma sociedade de aparências, a crise nas metodologias de ensino e o tempo. A seguir, lê-se alguns fragmentos dos Manifestos de Papelão. A fim de preservar suas identidades, os nomes serão simbolizados pelas iniciais.

```
estudamos, estudamos, estudamos,  
por uma simples nota? e pra quê?  
no final, apenas mentes vazias  
  
queremos conhecimento, queremos interesse!  
chega de passar mal se a professora falou lá na frente  
entramos em crise, desaponto  
incapazes?  
  
não, incapazes jamais!  
zumbis do conhecimento  
isso que nos tornamos,  
terrível!  
  
sem adquirir conhecimento,  
apenas zumbis,  
vítimas de um método de ensino,  
que incrível!  
  
sentados em carteiras ao meu redor  
apenas com um quadro no meu ponto de vista  
  
e quem liga?  
  
todos conversam a minha volta  
alguém grita lá na frente:  
quem é?  
apenas um idiota insistente  
ah, pera, é o professor?  
é isso que eu digo, não funciona!  
  
querido professor,  
sabemos que as vezes não é culpa sua,  
não desista por favor,  
precisamos da sua ajuda  
queremos entender!  
mas uma aula tão entediante...  
  
droga! ensino idiota,  
acha que somos robôs  
lutaremos contra  
pois somos humanos,  
alma, emoção e corpo!  
  
pequenas caixas vazias  
pelo menos com um pouquinho de amor  
buscam conhecimento para preencher  
o que é de vazio por dentro  
  
reclamam e reclamam  
que deixamos para estudar um dia antes da prova  
mas assim não vamos esquecer!  
mas daqui dois dias  
sobre o assunto, o que vamos saber?  
  
e assim nascem os procrastinadores preguiçosos  
que deixam tudo para a última hora  
mas o que ninguém nota  
é que esses pequenos atos vem em números que se resumem a nota  
e para nosso futuro  
nós mesmos estamos cavando a cova.
```

Legenda: “Manifesto Método de Ensino F”, de autoria de A, J, M, e P

* A solidão no Espetáculo da vida
Ninguém entende a mente do palhaço, pois ele é
mestre em esconder seus axiomas nos sentimentos. Mas,
por trás do máscara colorida, há um universo de
emoções que mereço ser reconhecido e respeitado
(literalmente see Arthur Morgan)

* Sorriso como escudo
Que possamos aprender e exigir além do apêndice
a alegre, entendendo que por trás de cada piada, pode
haver uma busca por alívio e aceitação.

Legenda: "Manifesto da Mente do Palhaço", de autoria de M, I e F

Às vezes sinto que estou presa nessa roda incessante de expectativas e tarefas da sociedade. Parece que não consigo encontrar tempo para simplesmente estar, refletir, sem sentir essa pressão constante. É como se estivéssemos sempre sendo empurrados para estar ocupados o tempo todo.

Legenda: "Manifesto do Nada", de autoria de E, L, O e S

O primeiro manifesto, em formato de poesia, reflete uma crítica ao sistema tradicional de ensino. Conforme a educadora Denise Maria Maciel Leão (1999), o ensino tradicional é centrado na transmissão passiva de conteúdos; dessa maneira, "é o professor que domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados a serem transmitidos aos alunos" (Leão, 1999, p.191). Segundo ela, o modelo tradicional de educação tende a transformar o aluno em um mero receptor de informações, sem espaço para a construção da autonomia, do senso crítico e outras habilidades. O manifesto dos alunos olha criticamente para a posição rebaixada a qual são colocados os estudantes, como se fossem "caixas vazias". Manifestam que mesmo estudando incessantemente, sua mente está vazia, reconhecendo-se paradoxalmente como aqueles que supostamente estão em um ambiente de aprendizado. Recusam-se a serem nomeados incapazes.

O discurso dos adolescentes passa por vários questionamentos imbricados nos processos pedagógicos da escola, comportando em seus versos o sentimento de frustração e alienação que muitos alunos sentem em relação ao processo de aprendizado. Agora, a metáfora da cabeça de papelão se transforma na metáfora de "zumbis vítimas de um método de ensino". Ao tratarem do papel do professor ante a crise das metodologias de ensino exposta, o "idiota insistente", percebem-no como aliado no processo de elucidação e revolta ante a um sistema que os coisifica.

"Até onde é preciso forçar o outro para que consiga ser livre?" Marina Garcés (Garcés, 2023, p. 90) traz esse questionamento como a pergunta jamais resolvida da pedagogia moderna. Ela aponta a possibilidade de uma educação baseada na cumplicidade em contestação à educação autoritária (Garcés, 2023) e complementa que esse gesto precisa ser repetitivo, porque os modelos que enclausuram são persistentes, se está habituado. Nesse sentido ganha força a educação formadora (Garcés, 2023), que molda

de fora e impõe padrões para dentro em prol da igualdade, condenando o que está fora da norma, a exclusão. Em seus versos, esses estudantes reconhecem e revelam as complexidades desse sistema. Mesmo que não aceitem serem tratados como incapazes, ainda se veem como pequenas caixas vazias. Esse *vazio* não soa absolutamente negativo, mais parece um pedido para que se possa estar junto e realmente ativo nos processos de aprendizagem. Apesar do alto teor pessimista descarregado no texto, expondo um sistema que transforma alunos em “robôs” ou “zumbis cavando a própria cova”, eles indicam uma reflexão sobre a necessidade de um ensino mais sensível e que promova autonomia.

Se, no primeiro manifesto, a metáfora da cabeça de papelão foi transformada nas mentes vazias de zumbis, no segundo, ela se torna a mente do palhaço. Assim, manifesta-se a partir da imagem do palhaço como alguém que usa a máscara colorida para ocultar suas verdadeiras emoções - o nascimento de uma alegoria que representa a dualidade entre o que se revela ao mundo e o que se sente internamente. Chama-me a atenção a escolha da palavra “espetáculo” para se referir à vida pelos adolescentes. Em 1967, Guy Deboard também optou por essa palavra. Segundo o autor, a sociedade moderna se transformou em uma sociedade do espetáculo, onde as relações humanas e sociais são mediatizadas por imagens - não apenas o entretenimento, mas toda a cultura visual e de consumo que domina o cotidiano e as relações humanas, fora e dentro da escola.

O espetáculo, então, é a afirmação da aparência e a afirmação de toda a vida humana, socialmente falando, como simples aparência (DEBOARD, 1967). As pessoas se relacionam não diretamente umas com as outras, mas através de imagens e papéis sociais, o que pode levar à solidão e à superficialidade nas interações humanas – um tema que ecoa na reflexão dos adolescentes sobre a necessidade de enxergar além da aparência alegre e superficial do palhaço. Ao pensar o espetáculo dentro da escola, esse parece estar vinculado à educação extrativista (GARCÉS, 2023). Essa modalidade aposta na singularidade de cada um como dispositivo para extrair a melhor produtividade, a fim de que cada um encontre seu papel no processo do aprendizado e opere com as expectativas. Segundo a pensadora, esse é um discurso que pretendia a inclusão, mas mais parece mineração do que proposta pedagógica. Essa visão espetacular de ensino valoriza o que já é de cada aluno, desconsiderando o que vem da relação dele com os saberes presentes na escola. O que está no *entre*, o que é compartilhado e não especializado, o que não é meritocracia e o que não é da ordem do individual.

O espetáculo transforma a realidade em uma representação, alienando as pessoas em uma sociedade de cabeças encaixotadas. Sr. Debord, agora não são mais caixas de papelão, pois temos celulares potentes e velozes, que piscam imagens em uma velocidade impressionante! O que será que o senhor escreveria sobre isso?

O último manifesto aborda uma sensação da vida no mundo capitalista-neoliberal: a pressão para permanecer constantemente produtivo e a dificuldade de encontrar tempo para reflexão, em uma vida que não há espaço para pausa. Este comentário revela uma preocupação válida sobre como as expectativas sociais moldam a relação das pessoas adultas com o tempo e o próprio conceito de valor pessoal, muitas vezes, atrelado à produtividade. Ao mencionarem a “roda incessante de expectativas e tarefas”, as estudantes refletem criticamente questões da vida que perpassam a escola. A incapacidade de “simplesmente estar” denota um desejo por alcançar um espaço de autonomia por parte das estudantes. E se o mundo exterior à escola é engolidor e voraz em sua sistematização e demanda, que ocupa o tempo o tempo todo, não deveria a escola deixar de ser assim, assumindo que seu tempo pode e precisa ser outro?

//Saudações, Heloíse. Eu gostaria de terminar esse texto todo com um item-pergunta. Queria um texto que terminasse em estado de continuidade e dessa forma quase que não terminasse, pelo menos por um instante. E que esse texto ficasse ressoando na cabeça de quem, por curiosidade ou por acaso nos lê. Que soasse não como uma sirene alarmante, mas como um som constante de chuva ou de acorde musical, tanto faz, mas que se fizesse divagar devagar. Eu realmente almejo que nossos leitores possam estar conosco nesse processo reflexivo, quase como que os convidando para uma grande festa nesse lugar fronteiro, cúmplices de nossas teimosias, iguais - mas é uma pena que eu não tenha conseguido elaborar uma boa pergunta.

E se este texto não terminasse? E se ficasse em estado de continuidade? E se ele ficasse ressoando na cabeça de quem nos lê? Se soasse como uma sirene alarmante ou como um som contínuo, de chuva ou de acorde musical? E se ele se fizesse divagar devagar? E se convidássemos nossos leitores para estarem conosco, quase que como convidados de uma festa? Será que seriam cúmplices das nossas teimosias? Será que conseguiríamos elaborar boas perguntas? Será?

A FECHADURA Ou as necessárias conclusões objetivas

A experiência pedagógica com o ensino do teatro, baseada na experimentação que mesclou práticas teatrais à leitura do conto "O Homem de Cabeça de Papelão" de João do Rio, comporta em si alguns apontamentos para o trabalho de professores em sala de aula. Ao longo desse processo, estudantes não apenas entraram em contato com a obra literária, mas também usaram suas metáforas e simbolismos para questionar e expressar suas próprias experiências e visões de mundo, apropriando-se do texto.

Destaca-se como o uso de metáforas, como a "cabeça de papelão", permitiu que os estudantes refletissem criticamente sobre suas realidades, incentivando a emancipação intelectual e o senso crítico. A abordagem pedagógica adotada, que tem foco na experimentação e na criação artística, contraria as práticas tradicionais que frequentemente reduzem o ensino à mera transmissão e verificação de conteúdo. Em vez disso, promove-se um ambiente de estudo, entendido como teórico-prático, onde a dúvida e a incerteza são vistas como motores que instigam a curiosidade pelo conhecimento - por mais desafiador que isso possa ser dentro das estruturas engolidoras de ensino.

Além disso, a proposta pedagógica de integrar a literatura e a leitura coletiva ao ensino do teatro proporciona um espaço fértil para o exercício do pensamento crítico e das habilidades artísticas de estudantes, que se manifestaram diversamente na escrita, na atuação, nas colagens, nos desenhos, nos debates, nas rodas de conversas, nos jogos teatrais. Ao explorar a materialidade do texto literário e suas múltiplas interpretações, através das práticas de *leitura e teatralidade* (Vidor, 2016), a turma pôde perceber a literatura como um campo aberto de possibilidades, em constante diálogo com suas próprias vidas e contextos.

Finalmente, a experiência reforça a importância que o ensino na escola não apenas prepare os alunos para o mercado de trabalho, mas que também promova a reflexão crítica em um tempo de pausa e suspensão das demandas. A escola deve existir como um espaço de tempo livre e de abertura de mundo, onde os estudantes têm a possibilidade de viver em estado de autonomia intelectual, deslocados das pressões imediatas do trabalho e da produtividade do mundo exterior.

// Despedidas à Heloíse, minha orientadora, e aos leitores, eu peço por favor, que sigamos insistindo teimosamente nesse estado de presença junto daqueles que a nós se

vinculam nestes tantos laços artísticos, pedagógicos e de vida; que os nossos silêncios sejam também convites a habitar esses espaços em pé de igualdade, diluindo as fronteiras e os perigosos pequenos poderes que podem subir à cabeça; que nossas palavras não sejam senão indicações a serem esquecidas posteriormente e lembradas depois, como a memória de uma professora que lia em voz alta ou que trazia livros e materiais, que usava sapatos engraçados, que dava tempo ao tempo; que possamos sempre nos demorar nos detalhes e no cuidado com o material de estudo que compartilhamos. Sabendo, sim, que não teremos as respostas todas ou então que ousemos ter o menor número de respostas possíveis, porque a dúvida pode ser um motor para tanta coisa surgir, tanta coisa de imaginável e preciosa, que dali nascerá fatalmente autêntica.



Página do "Grande Fichário Amarelo". Colagem de autoria de E e S. Nota: Repare como a figura flerta com os conceitos de sociedade do espetáculo



Apresentação do "Manifesto Método de Ensino F"

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor. "O ensaio como forma" (p. 15-45). In: Adorno, W. T. **Notas de Literatura I**. Tradução de Jorge de Almeida, Editora 34, Coleção Espírito Crítico, 2003.
- BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (Org.). **Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. 1967. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/debord/1967/11/sociedade.pdf>. Acesso em: 8 set. 2024.
- GARCÉS, Marina. **Escola de aprendizes**. Tradução de Tamara Sender – Belo Horizonte, MG: Editora Âyné, 2023.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça**. Tradução de José Geraldo Couto – São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante: Cinco Lições sobre a Emancipação Intelectual**. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2013 (Coleção: Experiência e Sentido).

RIO, João. DO. **Rosario da illusão**. digital.bbm.usp.br, [s.d.].

LEÃO, Denise Maria Maciel. **Paradigmas contemporâneos da educação: escola tradicional e escola construtivista**. *Cadernos De Pesquisa*, (107), 187–206, 1999. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/685>

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/ PISEAGRAMA, 2023.

VIDOR, Heloise Baurich. **Leitura e teatro: aproximação e apropriação do texto literário**. 1 ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

BINTOU, DE KOFFI KWAHULÉ, PELO COLETIVO DE TEATRO EN CLASSE ET EN SCÈNE

BINTOU, BY KOFFI KWAHULÉ, BY THE EN CLASSE
ET EN SCÈNE THEATER COLLECTIVE

MARIA DA GLÓRIA MAGALHÃES DOS REIS

Professora associada do Departamento de Teoria Literária e Literaturas e do Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília. Realiza pesquisas sobre dramaturgias contemporâneas da África subsaariana de língua francesa.

gloriamagalhaes@unb.br

Resumo

Este artigo pretende discutir a peça Bintou, do dramaturgo marfinense Koffi Kwahulé, sob dois aspectos: a poética jazz e a temática da violência contra as mulheres. Em um segundo momento, serão apresentadas reflexões sobre encenação da leitura em vídeo da peça pelo coletivo En classe et en scène, pelo viés da perspectiva decolonial e da poética do rastro de Édouard Glissant.

Palavras-chave: Dramaturgia em francês, África subsaariana, Koffi Kwahulé, En classe et en scène.

Abstract

This article aims to discuss the play Bintou, by Ivorian playwright Koffi Kwahulé, from two aspects: jazz poetics and the theme of violence against women. In a second moment, reflections will be presented on the staging of the video reading of the play by En classe et en scène collective, from the decolonial perspective and the poetics of the trail by Edouard Glissant.

Keywords: Dramaturgy in French, Sub-Saharan Africa, Koffi Kwahulé, En classe et en scène.

No ano de 2020, a crise sanitária mundial da COVID 19 levou a universidade a se repensar e reestruturar seus modelos de ensino e de construção do conhecimento. As atividades do grupo En classe et en scène¹, coletivo de teatro e curso de extensão do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, também teve que se adaptar a essa realidade. Nesse contexto, teve lugar a mais recente versão do curso de extensão intitulado Na classe e em cena, de 05 de outubro a 07 de dezembro de 2020, que consistia em encontros pela plataforma TEAMS com os objetivos de desenvolver a prática de leitura de um texto dramático em língua francesa, promover a discussão sobre o seu contexto político e histórico e proporcionar o acesso a práticas corporais e vocais com vistas à preparação de uma encenação da leitura (Gomes e Magalhães dos Reis, 2020) da peça *Bintou* de Koffi Kwahulé registrada em vídeo.

¹ Para mais detalhes sobre o coletivo ver: <https://www.youtube.com/@coletivoenclasseetenscene3347> e <https://www.youtube.com/channel/UCbFZI-3V6Vfv3EdZfwljyFQ>, acesso julho de 2024.

O curso Na classe e em cena tem sido oferecido desde o ano de 2010 (Magalhães dos Reis, 2021a) e tem resultado em apresentações de peças de teatro e leituras cênicas pelo coletivo En Classe et en scène. Essa ação de extensão também tem estreita relação com as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo LEDrac (Literatura, Educação e Dramaturgias contemporâneas) no âmbito do qual são propostas reflexões e discussões sobre as dramaturgias de autores de África Subsaariana de língua francesa como Gustave Akakpo e Kossi Efoi (Togo) e Koffi Kwahulé (Costa do Marfim). Já foram encenadas oito peças de Gustave Akakpo, *A encruzilhada* (2023) de Kossi Efoi e uma adaptação para o teatro do romance *Crepuscule du tourment* (2016), da escritora franco-camaronesa Leonora Miano, entre outras.

Desses encontros semanais, foi construída coletivamente a criação artística disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Tj7Fp8Le_Nw&t=23s, acesso em julho de 2024, lançada para as comemorações da Semana da Francofonia no Brasil em março de 2021. A montagem da peça contou com a participação de Danilo De Sousa, Iasmim de Moraes, Letícia Pacheco, Mateus de Alencar, Tainá Lelis, Bruna Ferreira, Fernando Simon, Lorena de Paula, Kimiko Pinheiro, Gnandi Moustafa e Fernanda Heloísa.

O objetivo deste artigo é apresentar a análise do texto dramático *Bintou* sob dois vieses: o primeiro relacionado à poética jazz e, o segundo, à temática da violência contra as mulheres, que perpassam ambas, temática e poética, todos os escritos do autor. Pretende-se também discutir o processo de construção da encenação da leitura como uma atividade ao mesmo tempo educativa e de ação política em uma perspectiva decolonial e pelo olhar da poética do rastro, conceito desenvolvido por Édouard Glissant.

Koffi Kwahulé nasceu em 1956 em Abengourou, na Costa do Marfim e tem sido reconhecido e reverenciado como um dos grandes dramaturgos da África subsaariana de língua francesa nos últimos anos, sem que suas peças retratem de forma específica a África ou os seus estereótipos. Contrariamente a isso, o autor, além de ensaísta, ator e diretor, é reconhecido por uma obra extensa e premiada, amplamente traduzida e encenada em diversos idiomas. Sua abordagem evita a concepção estereotipada de uma África enraizada em clichês e exotismo. Kwahulé é formado pelo Instituto de Artes de Abidjan, pela École National Supérieure des Arts et Techniques du Théâtre de Paris e doutor em Estudos teatrais pela Sorbonne Nouvelle Paris III. Kwahulé vive em Paris desde o final da década de 1970.

Em 1997, em Limoges, no Festival das Francofonias, durante uma residência na Casa dos Autores, Kwahulé escreve *Bintou*, que será publicada em 2003 pela editora Lansman. É preciso ressaltar que esse festival, que acontece todos os anos na região de Limousin, na França, desde 1984, mostra-se como um dos fóruns principais de apresentação e debate sobre o teatro contemporâneo de língua francesa fora do território francês. Por lá passaram autores importantes da África Subsaariana como o congolês Sony Labou Tamsi e os togoleses Kossi Efoi e Gustave Akakpo. Apesar do grande debate em torno do quão problemático pode ser fazer sucesso no país do colonizador, o fato é que o festival tem sido desde a sua criação uma vitrine para esses autores. O dramaturgo Kossi Efoi, por exemplo, saiu da prisão e foi exilar-se na França graças à sua peça *A encruzilhada* (2023) que foi contemplada pelo festival. As práticas das residências e festivais, bastante comuns em vários países da Europa, se tornam, portanto, muitas das vezes, meios para que essas obras cheguem a um público fora da África.

Kwahulé desenvolve uma escrita dramática inspirada pela relação singular que ele tece com a música jazz, na qual encontra possíveis respostas a suas interrogações de um homem duplamente separado de sua terra natal, a África, e de sua terra de adoção, a

França. O dramaturgo faz parte de uma geração de escritores que reivindicam o espaço do intervalo, do cruzamento, aceitam todas as influências e abarcam uma cultura não mais de um retorno às fontes ancestrais, mas uma partida para o desconhecido para novos lugares e possibilidades. Esses autores convivem hoje em espaços variados entre a educação, as residências de escrita, participando de debates, intervenções, entrevistas e mesas redondas, defendendo uma identidade rizomática e em devir (Glissant, 2011e 1996). Como afirma a pesquisadora Sylvie Chalaye, eles se inserem na visão de “uma África que desafia os velhos demônios, com os olhos fixos no horizonte, tomando a rota do mundo²” (Chalaye, 2004, p. 14).

A peça *Bintou* teve sua estreia nos palcos em 1997 e foi considerada como uma tragédia dos tempos modernos (Le Guen, 2015). A obra coloca em cena a curta vida, culminando na morte como consequência da excisão, de uma menina de 13 anos que luta contra as interdições impostas ao seu corpo livre de adolescente. O peso da família, do grupo social e das gangues rivais da periferia desenham uma trajetória que acaba no sacrifício de sua liberdade e de sua vida. Bintou pertence a uma família de migrantes africanos negros, que mora em uma casa modesta na periferia de uma grande cidade europeia. A adolescente odeia qualquer tipo de autoridade e sonha com uma carreira de dançarina do ventre. Os outros personagens se dividem em membros de duas gangues, o Coro e a Família. Uma das gangues, os Lycaons³, é chefiada por Bintou, também chamada de Samiagamal (referência à famosa bailarina de dança do ventre) por seus amigos que a veneram; e a gangue inimiga, conhecida como os Pitbulls. No início da peça, o Coro narra a violência desse lugar sob o ponto de vista da personagem principal. A presença do Coro é um dos elementos mais relevantes do texto e foi analisada em comunicação realizada no encontro do Grupo de Trabalho Dramaturgia e Teatro, da ANPOLL, em 2020. O texto completo desta análise pode ser encontrado nos anais do congresso (Magalhães dos Reis, 2020).

A peça é dividida em 7 quadros: Tentações, Jazz, Filho, Usos, Arrependimento, Gangsta-Rap-t⁴ e Estupro⁵. O título da peça é o nome da personagem principal e o tom trágico, anunciado pelo título, se confirma pela primeira réplica premonitória do coro:

Coro:⁶

Bintou
Bintou Bintou
Pequena flor selvagem
desabrochada contra todos

- 2 Tradução minha de: [...] une Afrique qui défie les vieux démons, les yeux rivés sur l'horizon, faisant cap sur le monde.
- 3 Em português: mabeco também conhecido como cão-selvagem-africano ou cão-caçador-africano é um canídeo típico da África que vive em zonas de savana e vegetação esparsa. Preferimos manter o termo na língua de partida pelas referências mitológicas a Licaonte.
- 4 O Gangsta Rap é um subgênero do Rap, uma derivação do Hardcore e Hip Hop em um estilo mais distinto. Fala sobre as gangues, o crime, sexo, drogas, polícia, armas, ou seja, um estilo de vida gangsta. Disponível em: <https://cobranegra.com.br/voce-sabe-o-que-e-o-gangsta-rap/>. Acesso em julho de 2024.
- 5 Tentations, Jazz, Fils, Us, Repentance, Gangsta Rap-t, Viol.
- 6 A tradução do texto dramático para o português do Brasil foi feita por Felipe Fernando Reis Simon em seu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “*BINTOU* DE KOFFI KWAHULÉ: Análise e tradução”.

desabrochada sobre o concreto frio
duma periferia que nem mesmo a polícia ousava ir

Bintou
Bintou Bintou
Bintou chefe de gangue
pequena amazona de periferia
Da periferia eu não gostava
Da escola eu não gostava
Da lei do pai eu não gostava

Bintou
Bintou Bintou
Bintou amava apenas três coisas no mundo
sua gangue
que sua tia chamava de "Lycaons"
seu umbigo
em volta do qual ela dançava
sua faca
que Manu tinha lhe dado
Manu seu namorado
via só por Bintou
respirava só por Bintou
escutava só por Bintou

Bintou
Bintou Bintou
Bintou que não era "boa em nada"
como dizia sua mãe
Bintou que era "boa apenas a blasfemar"
como dizia seu tio
Bintou "a depravada"
como dizia sua tia

Mesmo assim eu tinha um sonho
um sonho pelo qual eu estava disposta a tudo
horas a fio
dias inteiros
eu me trancava para ensaiar
a fazer e a refazer
os passos e os movimentos dos quadris
até o atordoamento
até o esmorecimento

Bintou terminou por dançar como uma deusa
e seu namorado
a chamou de Samiagamal

Mas lá vem a família
Mas lá vem a sombra da dama com a faca
Mas lá vem a hora das grandes resoluções

*Bintou tem treze anos*⁷

KWAHULÉ, 2003, PP. 5,6

Configurado como um poema que se caracteriza pela presença de espaços vazios e silêncios significativos, e adotando uma estratégia enunciativa que alternadamente emprega a primeira e a terceira pessoa, estabelecendo assim um vínculo intrínseco entre o Coro e a protagonista, o texto visa delinear a figura de Bintou de acordo com as normas de uma sociedade de periferia da França e relatar seus sonhos e expectativas para a sua curta vida. Apresentando-a como uma Amazona, uma faca na mão, roupas provocantes, sem calcinha, umbigo sempre de fora, o Coro afirma, acertadamente, que ela não viverá além dos seus 13 anos devido à "sombra da mulher da faca".

Emanuel, Manu, o Europeu; Kelkhal, Kader, o Magrebino e Blackout, Okoumé, o Africano, seus "três magos loucos" (Kwahulé, 2003, p. 6), os Lycaons, todos rebatizados pela líder, formam uma gangue multicultural. Uma segunda aparição do coro, ainda na primeira cena evidencia a sua cumplicidade com a heroína da peça e a apresenta, por meio de um recurso de flashback, sendo vítima de assédio sexual cometido por seu tio Drissa. Por meio desse recurso cinematográfico o leitor-espectador desvenda as investidas de seu tio contra quem ela precisa usar a faca, oferecida por Manu, para se proteger. O coro, de acordo com a rubrica abaixo, é formado por três moças, uma delas segura o espelho e as duas outras a ajudam a se maquiar.

*A luz circunscreve um espaço que isola Bintou. O coro junta-se a ela. Uma das garotas lhe entrega o espelho enquanto as outras duas a ajudam a se maquiar. O tio avança até o limiar do feixe de luz. A mãe e a tia "assistem" à cena.*⁸

KWAHULÉ, 2003, P. 8

Na obra *Poética do drama moderno*, Sarrazac discute a presença do coro em textos a partir do final do século XIX e início do século XX e suas diferentes formas de construção, sendo uma delas "quando uma verdadeira comunidade se converte em autor de uma ideologia, de um combate político ou de uma religião" (Sarrazac, 2017, p. 162). Apesar de a obra de Sarrazac ser bastante centrada na produção europeia, o autor discorre brevemente sobre

⁷ Le chœur : Bintou/ Bintou Bintou/ Petite fleur sauvage/ poussée envers et contre tous/ poussée sur le froid béton/ d'une cité où même les flics n'osaient pas aller/ Bintou/ Bintou Bintou/ Bintou tête de gang/ petite amazone de cité/ La cité je n'aimais pas/ L'école je n'aimais pas/ La loi du père je n'aimais pas/ Bintou/ Bintou Bintou/ Bintou n'aimait que trois choses au monde/ son gang/ que sa tante appelait «les Lycaons»/ son nombril/ autour duquel elle dansait/ son couteau/que lui avait offert Manu/ Manu son petit ami/ ne voyait que par Bintou/ ne respirait que par Bintou/ n'écoutait que par Bintou/ Bintou/ Bintou Bintou/ Bintou qui était « bonne à rien »/ comme disait sa mère/ Bintou qui n'était «bonne qu'à blasphémer»/ comme disait son oncle/ Bintou «la dépravée»/ comme disait sa tante/ Pourtant j'avais un rêve/ un rêve pour lequel j'étais prête à tout/ Des heures entières des journées entières/ je m'enfermais pour m'exercer/ à faire et à refaire/ les pas et les déhanchements/ jusqu'à l'étourdissement/ jusqu'à l'évanouissement/ Bintou finit par danser/ comme une déesse/ et son petit ami/ l'appela Samiagamal. (Kwahulé, 1997, p. 5, 6)

⁸ (La lumière circonscrit un espace qui isole Bintou. Le chœur l'y rejoint. Une des filles lui présente le miroir tandis que les deux autres l'aident à se maquiller. L'oncle s'avance jusqu'au seuil du faisceau de lumière. La mère et la tante «assistent» à la scène)

a presença do coro nas obras do dramaturgo argelino Kateb Yacine e do martiniquense Aimé Césaire. Pode-se observar pela leitura da literatura dramática de autoras e autores da África subsaariana de língua francesa e das Antilhas que o uso do coro tem sido recorrente, por exemplo, nas obras do dramaturgo congolês Sony Labou Tamsi, do togolês Gustave Akakpo ou ainda do já citado Aimé Césaire. Sarrazac discorre ainda sobre coro como uma polifonia interrompida transmitindo a imagem “de uma multiplicidade de vozes não confundidas” (Sarrazac, 2017, p. 163), o que o teórico denomina coralidade.

Os membros da gangue, os Lycaons Manu, Blackout e Kelkhal, formam também, de certa forma, uma espécie de personagem coral ou personagem grupal que expressa “vários aspectos contraditórios da pessoa que se tornou mito”, de acordo com a noção formulada por Sarrazac (2017, p.71). A cena de apresentação desses personagens e a relação que eles estabelecem com Bintou mostram características desse personagem grupal além da presença de um estilo musical tema para cada um deles. Não por acaso esse quadro de apresentação dos Lycaons se intitula Jazz, clara referência ao gênero musical que Kwahulé reivindica como uma das grandes influências de sua escrita (CHALAYE, 2016, p. 23). Em *Bintou*, o coro é, segundo Virginie Soubrier (2004), um elemento estruturante e contribui para dar à peça uma estrutura musical. Para a autora, o princípio da coralidade e o sacrifício final dão à peça o tom trágico de um mito moderno, segundo ela: “o coro se torna instrumento de uma reflexão política. Por sua capacidade de fabricar um espaço mitológico, ele permite, por um lado, colocar à distância o objeto de questionamento e tentar dar sentido a um acontecimento.”⁹ (SOUBRIER, 2004, p. 147)

O coro de Bintou e a personagem coral dos Likaons mostram igualmente a tradição do conto, do griô, do rapsodo no sentido que lhe dá Sarrazac (2017), afirmando seu sentido de comunidade. Na cena final da excisão, o coro desempenha o papel de mensageiro, nela, a adolescente é sacrificada por mudanças pelas quais ela luta, o que desencadeia no leitor-espectador a sensação de que, como afirma Rancière, “para os dominados a questão não é apenas tomar consciência dos mecanismos de dominação, mas de criar um corpo voltado a outra coisa que não a dominação” (2012, p. 62). Na peça ecoa, dessa forma, a voz feminina que mostra a urgência de uma transformação por meio do revolucionário gozo e da subversiva liberdade do feminino contra as violências perpetuadas nos corpos das mulheres.

Além das formas ligadas à ideia de coralidade, para Soubrier, na obra *Le Théâtre de Koffi Kwahulé : l’utopie d’une écriture-jazz* (2014), já em 1992, Kwahulé imprime em seus escritos uma estética inspirada do Jazz. Em *Cette vieille magie noire*, escrita nesse ano e publicada em 2006, a música jazz é representada por um quinteto que toca o álbum *A love supreme*¹⁰ de John Coltrane ao longo de toda a peça. Em *Bintou*, no entanto, o autor experimenta pela primeira vez uma escrita sem música, mas que provoca uma sensação de improvisação por suas hesitações, repetições, vícios de linguagem e misturas de registros. Esse procedimento pode ser identificado em especial no quadro Jazz, como pode ser observado no texto a seguir:

⁹ Tradução nossa: Le chœur devient [...] l’instrument d’une réflexion politique. Par sa capacité à fabriquer un espace mythologique, il permet, d’une part, de mettre à distance l’objet du questionnement et de tenter de donner du sens à l’événement. (SOUBRIER, 2004, p. 147)

¹⁰ A Love Supreme: álbum do saxofonista e compositor de jazz norte-americano, John Coltrane. Foi gravado em uma única sessão, no dia 9 de dezembro de 1964, no Van Gelder Studio em Englewood Cliffs, Nova Jersey, pelo quarteto formado pelo pianista McCoy Tyner, o baixista Jimmy Garrison, o baterista Elvin Jones liderados por John Coltrane.

Um terreno baldio. Esta cena parece a uma entrevista jornalística e a um interrogatório policial ao mesmo tempo. A luz ilumina apenas o rosto de quem fala. Os personagens parecem responder a uma pessoa cuja presença e voz foram cortadas durante a edição. Trata-se de três monólogos pronunciados em momentos distintos.

Manu (mira aleatoriamente com um revólver imaginário): Bang!

Blackout: Okoumé, dezesseis anos. Mas Bintou quer que me chamem de Blackout, sabe. Então, me chamam de Blackout.

Manu: Antes, não tínhamos nome. Mas foi a tia de Bintou. Ela falava "Lycaons... Lycaons..." E então, nós dissemos "é, somos Lycaons". De repente, todos começaram a nos chamar de Lycaons. No início, Samiagamal não gostava; agora, ela gosta.

Kelkhal: Samiagamal, é Bintou. Foi meu pai que, vendo-a dançar... Meu pai é músico e minha mãe é dançarina do ventre, enfim, era... Dezessete anos, Kader... enfim, Kelkhal: Bintou que quer que me chamem assim. Antes dos Lycaons, eu era, sem me gabar, o que pais e professores chamam de prodígio com um belo futuro. Prêmio de poesia na escola e tudo. Mas sem chance que eu fale disso à Samiagamal e aos outros: eu não suportaria que Blackout me chame de bicha porque escrevo poemas.¹¹

(KWAHULÉ, 2003, p. 14)

Nessa cena, Kwahulé mistura a canção francesa, representada por Manu, o rap, representado por Blackout e a música oriental, representada por Kelkhal. Essas formas musicais serão retomadas posteriormente no quadro intitulado Gangsta-Rap-t. Para Soubrier, esse quadro mostra como a escrita do autor, mesmo sem acompanhamento musical, busca transmitir a sensação de improvisação jazzística, em uma forma de co-resposta. Os garotos tomam cada um por sua vez a palavra, apresentando diferentes versões singulares de Bintou. Seus monólogos se sucedem em tamanhos desiguais, interrompidos de forma arbitrária por um interlocutor invisível. Essa estratégia remete às canções de trabalho (work songs) e aos spirituals dos primórdios do blues e do jazz (Béthune, 2008), nos quais o coro solista cantava um tema e um outro coro lhe respondia. Assim como nas origens do jazz podia-se observar essa mistura de sagrado

¹¹ Un terrain vague. Cette scène ressemble à la fois à une interview journalistique et à un interrogatoire policier. La lumière n'éclaire que le visage de celui qui parle. Les personnages semblent répondre à une personne dont la présence et la voix ont été coupées au montage. Il s'agit de trois monologues prononcés à des moments différents. // **Manu** (vise au hasard avec un revolver imaginaire) : Bang ! // **Blackout** : Okoumé, seize ans. Mais Bintou veut qu'on m'appelle Blackout, tu vois. Alors, on m'appelle Blackout. // **Manu** : Avant, on ne s'appelait rien. Mais c'est la tante de Bintou. Elle disait «les Lycaons... les Lycaons...» Et puis, on s'est dit «bon, on est les Lycaons». Du coup, tout le monde s'est mis à nous appeler les Lycaons. Au début, Samiagamal n'aimait pas ; maintenant, elle aime. // **Kelkhal** : Samiagamal, c'est Bintou. C'est mon père qui, en la voyant danser... Mon père est musicien et ma mère est danseuse du ventre, enfin était. ... Dix-sept ans, Kader... enfin Kelkhal : c'est Bintou qui veut qu'on m'appelle ainsi. Avant les Lycaons, j'étais, sans me vanter, ce que les parents et les profs appellent un bon élément promis à un bel avenir. Prix de poésie au lycée et tout et tout... Mais pas question que j'en parle à Samiagamal et aux autres : je ne supporterai pas que Blackout me traite de tapette parce que j'écris des poèmes. (KWAHULÉ, 2003, p. 14)

e profano, nos monólogos dos Lycaons, nos quais os três membros da gang tomam a palavra, sem dialogar entre eles, pode-se constatar as expressões da adoração quase religiosa que eles experimentam por Bintou e a potência profana da dimensão erótica, em um misto de sexualidade, violência e morte. Ainda para Soubrier (2014, p. 41), “esta cena revela as premissas de uma escrita que tenta transcrever a pulsação do jazz, suas súbitas acelerações, suas rupturas rítmicas”¹².

Bintou está ausente do quadro Jazz, no entanto, a personagem ganha em profundidade a partir do que os outros dizem dela. Pelo olhar dos rapazes, vislumbra-se a figura feminina subversiva, que se opõe às normas na sociedade francesa na qual estão inseridos. Vítima de assédio, traição e, no final, da excisão, Bintou expressa a fonte do poder feminino por meio do erotismo. A poeta, ativista e ensaísta Audre Lorde desenvolve reflexões sobre essa ideia, em 1984, na coletânea *Sister Outsider: essays and speeches*. Com base em seu ensaio “O usos do Erótico: O erótico como poder”, presente nessa obra, a autora argumenta que o erotismo pode ser uma forma de empoderamento para as mulheres. Lorde, em seu texto, desafia as normas sociais que reprimem a sexualidade feminina e defende a ideia de que a expressão do erotismo pode ser uma ferramenta de resistência e liberdade para as mulheres. Da mesma forma, Angela Davis (2021) ao discutir as relações entre o blues e o feminismo negro, descreve a paixão e a força de transmissão do erótico em Billie Holliday em algumas de suas canções como *Some other spring*¹³, gravada em 1939. Kwahulé em múltiplas entrevistas concedidas a Virginie Soubrier, Fanny Le Guen e Gilles Mouëllic fala de sua entrada no jazz pela figura de Billie Holiday.

Nessas várias entrevistas, Koffi Kwahulé discorre sobre seu processo de criação, sobre sua identidade rizomática e, principalmente, sobre essa importante influência do jazz e do blues em suas obras. Pode-se citar especialmente, *Frères de son*, (2007), livro composto de entrevistas com o autor realizadas pelo professor de cinema e música (jazz), na Universidade de Rennes, na França, Gilles Mouëllic. Em várias delas Kwahulé fala da peça *Bintou*, mas ressaltando ainda o quadro Jazz, o autor afirma:

*Em Bintou, todo mundo fala de Bintou, e pouco a pouco a palavra acaba construindo a carne. Eu penso que Cristo ou Joana d’Arc talvez não tenham existido. Mas uma palavra surgiu no mundo, uma palavra tão forte, tão densa que ela se tornou carne.*¹⁴

KWAHULÉ ; MOUELLIC, 2007, P. 33

Kwahulé afirma, mais adiante, que uma das inspirações para a criação da personagem foi a versão cinematográfica do filme sobre Joana d’Arc¹⁵. Bintou, assim como a persona-

¹² Tradução minha : « cette scène révèle les prémices d’une écriture qui tente de transcrire la pulsation du jazz, ses soudaines accélérations, ses ruptures rythmiques. » (SOUBRIER, 2014, p. 41)

¹³ Composição de Arthur Herzog, com letra de Irene Kitchings. Disponível em: <https://billieholiday.com/signaturesong/some-other-spring/>. Acesso em julho de 2024.

¹⁴ Tradução minha de: Dans *Bintou*, tout le monde parle de Bintou, et peu à peu la parole finit par construire la chair. Je me dis que Christ ou Jeanne d’Arc n’ont peut-être pas existé. Mais une parole a surgi dans le monde, une parole tellement forte, tellement dense qu’elle est devenue chair. (KWAHULÉ ; MOUELLIC, 2007, p. 33)

¹⁵ Trata-se provavelmente do clássico do cinema francês *La passion de Jeanne d’Arc*, do cineasta Carl Theodor Dreyer, de 1928.

gem-mito francesa, se apresenta uma mulher criança, uma vítima sacrificial, que encarna a recusa de assumir uma identidade construída com a qual ela não se identifica e à qual ela não se submete. A revolta da heroína e sua resistência em aceitar as condições da cultura de seus pais se traduzirão na sua morte, em uma espécie de rito expiatório.

A obra *Bintou* parece revelar o desdobramento identitário sofrido pelo próprio autor. Caroline Barrière, na obra *Le Théâtre de Koffi Kwahulé: Une nouvelle mythologie urbaine*, de 2012, desenvolve reflexões sobre as repercussões da ideia de identidade na obra de Kwahulé. A partir do conceito de identidade rizomática de Edouard Glissant, a autora discute essa noção como plural, ou seja, identidades. Para Barrière, o movimento perpétuo das múltiplas identidades transforma os mitos de cada tradição, dando-lhes novos significados. Ainda nessa ideia de movimento perpétuo, Glissant, na obra *La poétique du divers* (1996) discorre sobre a importância do "sendo/estando" para se evitar os perigos da definição do "ser", como descrito abaixo:

O ser, é uma grande, nobre incomensurável invenção do Ocidente, e em particular da filosofia grega. A definição do ser vai muito rápido, na história ocidental, desembocar em toda espécie de sectarismos, de absolutos metafísicos, de fundamentalismos dos quais se vê hoje os efeitos catastróficos. Acredito que é preciso dizer que há apenas o "sendo/estando", quer dizer, existências particulares que correspondem, que entram em conflito, e que é preciso renunciar a pretensão à definição do ser.

GLISSANT, 1996, P. 125¹⁶

De acordo com esse mesmo raciocínio, de transformação permanente de renúncia ao ser, o autor desenvolve o pensamento da errância que culmina em sua definição sobre o conceito de identidade rizoma, que é aquela que "mantém a noção de enraizamento, mas recusa a ideia de uma raiz totalitária" (Glissant, 2011, p. 21). Dentro da experiência diaspórica, tanto do próprio Kwahulé, quanto de seus personagens, o estupro primordial, que segundo Aimé Césaire¹⁷, é o da escravidão, mostra-se como uma das marcas dessas identidades rizomáticas. As personagens do autor experimentam a violência desse estupro primordial das mais diversas formas, em assassinato em *Misterioso 119* (2005), em estupro propriamente dito em *Jaz* (2007), na morte da personagem principal em *Cette vieille magie noire*.

A pesquisadora Fanny Le Guen na obra *Le Théâtre de Koffi Kwahulé: Belles de Jazz* discorre sobre as violências e as dores das personagens femininas da seguinte forma:

¹⁶ Tradução minha de: L'Être, c'est une grande, noble et incommensurable invention de l'Occident, et en particulier de la philosophie grecque. La définition de l'être va très vite, dans l'histoire occidentale, déboucher sur toute sortes de sectarismes, d'absolu métaphysiques, de fondamentalismes dont on voit aujourd'hui les effets catastrophiques. Je crois qu'il faut dire qu'il n'y a plus que de l'étant, c'est-à-dire des existences particulières qui correspondent, qui entrent en conflit, et qu'il faut abandonner la prétention à la définition de l'être. (GLISSANT, 1996, p. 125)

¹⁷ Aimé Césaire cita o "estupro primordial" em vários textos, mas ressalta-se o verso da peça *E os cães se calaram* (tradução no prelo): A África "se abre destrocada para uma sarjeta de vermes, para a invasão estéril dos espermatozoides do estupro." Tradução de: « L'Afrique s'ouvre fracassée à une rigole de vermines, à l'envahissement stérile des spermatozoïdes du viol » (CÉSAIRE, 1956, p.39)

*Em suas peças, a tortura, por meio do estupro principalmente, é física. Ela acontece nos corpos das mulheres, da mesma forma que ela acontece nos corpos das mulheres, ela acontece nos corpos negros, indígenas, e mais recentemente nos das populações da Indochina, novas vítimas do racismo escravocrata. Se o estupro funciona como uma metáfora ou uma parábola, é preciso se lembrar que hoje, ele é concretamente reconhecido como uma forma de genocídio*¹⁸

LE GUEN, 2017, P. 46

Le Guen usa aqui o conceito de parábola no sentido que lhe atribui Sarrazac, como característica de textos nos quais "o autor [...] dá a impressão de desencadear no espectador não suas capacidades de assimilação, mas ainda mais faculdades mais raras e, definitivamente, mais lúdicas de reflexão e de questionamento pessoais"¹⁹ (Sarrazac, 2002, p. 11). Em *Bintou*, a violência que nos faz refletir é a de uma adolescente de 13 anos encurralada entre a permanência da tradição africana e uma juventude largada a ela mesma em uma periferia entre a África, onde ela nunca esteve, e uma sociedade europeia na qual ela vive à margem. Essa criança-mulher tenta escapar à tradição familiar em busca de afirmar sua individualidade, mas no desenlace da peça, chega-se à tragédia final na qual ela falece nas mãos da sua família e da mulher da faca, Moussoba. As últimas réplicas do coro relatam a cena que, pelo decoro trágico, não pode acontecer diante dos espectadores:

Coro:

*Mãos fortes e brutais
Mãos de macho
Abrem suas pernas
Então ela sente a sombra
Dos dedos da dama com a faca
Serpentear ao longo de suas coxas*

*Me debati
As mãos de macho se tornam
Mais fortes e mais brutais*

[...]

Coro:

*Eu imaginava a faca se levantar
Já embriagada do suspiro do meu sangue
A imaginava enferrujar
De sangue
De todos os tipos de sangue*

¹⁸ Tradução minha de : Dans ces pièces, la torture, à travers le viol principalement, est physique. Elle a lieu sur les corps des femmes, comme elle a eu lieu sur les corps des femmes, comme elle a eu lieu sur les corps noirs, indiens, et plus récemment sur ceux des populations indochinoises, nouvelles victimes du racisme esclavagiste. Si le viol fonctionne comme une métaphore ou une parabole (ver Sarrazac parabole) il faut rappeler qu'aujourd'hui, il est concrètement reconnu comme une forme de génocide

¹⁹ Tradução minha de: "l'auteur de paraboles donne l'impression de solliciter chez le spectateur non pas ses capacités d'assimilation mais plutôt des facultés plus rares et, en définitive, plus ludiques de réflexion et de questionnement personnels." (Sarrazac, 2002, p. 11)

*Também supliquei a minha mãe
Que não fizesse nada
Com uma faca
Que já tinha se misturado
Em diversos outros sangues
Porque eu estava condenada a isso
Implorei que isso fosse feito
Com minha própria faca
Eu suplicava tanto e com tanta força a minha mãe que...*

[...]

Coro:

*Com cinzas
Com o dedão e o indicador
A dama com a faca segurou
O ferrão
E então Bintou teve a impressão
Que seu corpo se alongava
Que seu corpo se dilatava

Até o fim do mundo
Meu corpo se relaxava
Meu corpo se apaziguava
Quando de repente...*

[...]

*Imediatamente eu senti o frio beijar
A lâmina sobre a crista do meu segredo*

*Então foram
O fogo
O sangue
A noite²⁰*

KWAHULÉ, 2003, PP. 43, 44

A pungente réplica do coro presentifica o ritual da excisão, que segundo Françoise Couchard, no livro *L'excision* (2003), obra que aborda múltiplos aspectos da questão, é mais do que uma marca cultural. Trata-se, de fato, de uma mutilação com efeitos de-

²⁰ Le chœur : Des mains fortes et brutales// Des mains mâles// Ouvrirent ses jambes// Puis elle sentit l'ombre// Des doigts de la dame-au-couteau// Serpenter le long de ses cuisses// Je me débattis// Les mains mâles devinrent// Plus fortes et plus brutales// [...] Le chœur : J'imaginai le couteau brandi// Déjà ivre du souffle de mon sang// Je l'imaginai rouillé// De sang// De toutes sortes de sangs// Aussi suppliai-je ma mère// Qu'on ne me fit rien// Avec un couteau// Qui avait déjà pataugé // Dans tellement d'autres sangs// Puisque j'y étais condamnée// J'implorai que ce fût fait// Avec mon propre couteau// Je suppliai tant et si fort ma mère que...// [...] Le chœur : Avec de la cendre// Du pouce et de l'index// La dame-au-couteau massa// Le dard// Il sembla alors à Bintou // Que son corps s'allongeait// Que son corps se dilatait// Jusqu'aux confins du monde// Mon corps se détendait// Mon corps s'apaisait// Quand soudain... [...] Aussitôt je sentis le froid baiser// De la lame sur la crête de mon secret// Puis ce furent// Le feu// Le sang// La nuit (KWAHULÉ, 2003, pp. 43, 44)

vastadores tanto físicos como mentais e emocionais para as mulheres. A autora, que é psicanalista, apresenta na obra, em um primeiro momento, um breve panorama histórico de como as sociedades europeias vislumbram esse ritual. Em seguida, descreve os mitos e fantasias em torno do sexo feminino, que pairam em várias sociedades, e detalha igualmente as diversas formas que a excisão pode apresentar de acordo com diferentes práticas culturais. Dos diversos aspectos desenvolvidos pela autora, alguns aparecem de forma mais ou menos nítida no texto dramático analisado. Em primeiro lugar, a ideia do “ferrão (le dard)” que deve ser eliminado do corpo da jovem mulher para que se retire dela o aspecto “masculino”. Ferrão este que pode ser tão ameaçador a ponto de matar o bebê durante o parto. Tanto a peça teatral quanto a obra da psicanalista destacam a maneira pela qual a sexualidade e o prazer femininos são percebidos como ameaçadores e disruptivos dentro de estruturas sociais patriarcais.

Couchard também relata, a partir de depoimentos de mulheres que sofreram esse tipo de mutilação, os barulhos e sensações durante o procedimento. No trecho acima, o Coro, mantendo o mesmo jogo enunciativo entre primeira e terceira pessoa do início da peça, narra as sensações da personagem durante o procedimento. Por fim, a dimensão sacrificial quando o resultado intervenção culmina na morte da jovem. Nesses casos, ainda, a culpa se volta contra a própria vítima, como se nota na réplica de Moussoba:

Moussoba: Tua filha não foi corajosa. Bintou aceitou compartilhar o leito da morte. Tua filha não foi feita para esse mundo; ela retornou a sua origem. Que a noite apenas seja testemunha desse drama. Lavem o sangue e cavem a tumba aqui. Ninguém pensará em procurar dentro da casa. [...] Abstenham-se de todo sinal de luto. Mais importante, nada de choro: a tristeza de vocês pode trai-los.²¹

KWAHULÉ, 2003, p. 46

A família deve esconder a morte de Bintou a qualquer preço, já que a prática é contra as leis francesas. A violência sofrida por Bintou e por outras personagens femininas construídas pelo autor é discutida por Le Guen, que apresenta essas figuras femininas como portadoras de corpos-campo de batalha. A autora se refere a elas como Antígonas modernas que são destinadas à morte (LE GUEN, 2017, p. 16). Para Barrière (2012, p. 84), “a excisão e assassinato [de Bintou] simbolizam as etapas de seu próprio Calvário no mundo da imigração²²”, dessa forma, então, o corpo de Bintou além de personificar um campo de batalha, é ainda um espaço de denúncia poderoso contra uma sociedade patriarcal, capitalista e colonialista.

Na terceira e última parte deste artigo, pretende-se refletir sobre a prática dos encontros no âmbito de coletivo de teatro **En classe et en scène**, sob uma perspectiva ao mesmo tempo decolonial e baseada na poética do rastro de Glissant. No livro *Les miroirs vagabonds ou la décolonisation des savoirs* (2018), Seloua Luste Boulbina explora o conceito

²¹ Moussoba: Ta fille n’a pas été courageuse. Bintou a accepté de partager la couche de la mort. Ta fille n’était pas faite pour ce monde ; elle est retournée à sa source. Que la nuit seule soit témoin de ce drame. Lavez le sang et creusez la tombe ici. Personne n’aura l’idée de fouiller à l’intérieur même de la maison. Et n’oubliez pas que tant que le mur ne se fend pas, le cancrelat ne parvient pas à s’y loger. Abstenez-vous de tout signe de deuil. Surtout pas de pleurs : votre chagrin pourrait vous trahir. (KWAHULÉ, 2003, p. 46)

²² Tradução minha de: l’excision et la mise à mort [de Bintou] symbolisent les étapes de son propre Calvaire dans le monde de l’immigration. (BARRIERE, 2012, p. 84)

de crioulição como abordado na obra de Glissant, descrevendo-o como um processo que se realiza através de uma abertura que desloca o universal que procede de mixagens culturais, sociais e linguísticas, em uma mistura não dissolvente (p. 50). Já o rastro, para o ensaísta, poeta e filósofo, sob o olhar de Boulbina “supõe e carrega não o pensamento do ser mas a divagação do existindo²³” (BOULBINA, 2018, p. 49). É nesse caminho da errância e do rastro e na tentativa de “deslocar o universal e descentrá-lo²⁴” para transformá-lo, que prosseguimos com os trabalhos de criação coletiva em meio a vários tons e sotaques do francês de estudantes da Universidade de Brasília e da comunidade do Distrito Federal.

Nossas atividades partem, por um lado, da prática de improvisações, jogos dramáticos e teatrais, sobre o ritmo, a oralidade, as vozes e os corpos²⁵. E, por outro, baseiam-se em uma escolha por autoras e autores que saem do eixo norte do pensamento mundial, com o objetivo de “desnortear” o pensamento. Como afirma Boulbina “a descolonização dos saberes é um grande trabalho de separação, pois o norte, é preciso começar a perdê-lo²⁶” (Boulbina, 2018, p. 32). Esse “perder o norte” contribui significativamente para desnaturalizar a visão ocidental, patriarcal e colonialista da sociedade. Nosso projeto é vislumbrar o mundo de uma forma mais voltada para o sul global, por meio de uma visão outra que seja antirracista, anticapitalista e anticolonial. O conceito de rastro do “sendo/estando” entendido como um processo contínuo e inacabado de trabalho sobre si que envolve a abertura para o outro e para a relação, sugere uma analogia significativa para os processos de construção de conhecimento no mundo da pesquisa acadêmica. Estes processos não devem ser vistos como dominadores ou impositivos, mas sim como esforços colaborativos e coletivos de construção conjunta.

Nas pesquisas realizadas do coletivo de teatro *En classe et en scène* e nas publicações do grupo de pesquisa LEDrac, temos insistentemente discutido sobre um teatro político, emancipador e crítico em um diálogo com o ensino de línguas e literaturas. A arte sozinha não pode se constituir como um terreno de contestação, mas pode abrir caminho na promoção de posturas críticas e esse tem sido o intento do trabalho coletivo do grupo. O objetivo deste artigo foi o de apresentar nosso último trabalho, *Bintou*, um dos textos dramáticos pesquisados por mim em estágio de pós-doutorado realizado no Laboratório de pesquisa SeFeA “Scènes Francophones et Ecritures de l’Altérité” – IRET/ Paris III – Sorbonne Nouvelle, sob a supervisão da pesquisadora Sylvie Chalaye, com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal.

Referências

BARRIÈRE, Caroline. *Le théâtre de Koffi Kwahulé : Une nouvelle mythologie urbaine*. Paris : L’HARMATTAN, 2012.

²³ Tradução minha de: suppose et porte non pas la pensée de l’être mais la divagation de l’existant. (BOULBINA, 2018, p. 49)

²⁴ Tradução minha de: [...] déplacer ainsi l’universel, et le décentrer, revient à le transformer. (BOULBINA, 2018, p. 49).

²⁵ Detalhes dos processos de trabalho do coletivo podem ser encontrados em Magalhães dos Reis (2021)

²⁶ Tradução minha de: La décolonisation des savoirs est un grand travail de séparation car le nord, il faut commencer par les perdre. (BOULBINA, 2018, p. 32)

- BÉTHUNE, Christian. *Le Jazz et l'Occident: Culture afro-américaine et philosophie*, Paris: Klincksieck, 2008.
- BOULBINA, Seloua Luste. *Les miroirs vagabonds ou la décolonisation des savoirs*. Dijon : Les presses du réel, 2018.
- CÉSAIRE, Aimé. *Et les chiens se taisaient*. Paris : Présence Africaine, 1956.
- CÉSAIRE, Aimé. *E os cães se calaram*. Tradução de João Vicente, Juliana Estanilau de Ataíde Mantovani e Maria da Glória Magalhães dos Reis. São Paulo: Temporal, *no prelo*.
- CHALAYE, Sylvie. *Afrique Noire et dramaturgie contemporaine: le syndrome Frankenstein*. Montreuil-sous-Bois: Théâtrales, 2004.
- CHALAYE, Sylvie. *Écriture et improvisation : le modèle jazz?*, Paris: Passage(s), 2016.
- COUCHARD, Françoise. *L'excision*. Paris, PUF (« Que sais-je ? »), 2003.
- DAVIS, Angela. *Blues et féminisme noir*. Traduit de l'anglais (États-Unis) par Julien Bordier. Montreuil : Éditions Libertalia, 2021.
- EFOUI, Kossi. *A encruzilhada*. Tradução de João Vicente, Juliana Estanilau de Ataíde Mantovani e Maria da Glória Magalhães dos Reis. São Paulo: Temporal, 2023.
- GLISSANT, Édouard. *Introduction à une Poétique du Divers*. Paris : Gallimard, 1996.
- GLISSANT, Edouard. *Poética da relação*. Tradução de Manuela Mendonça. Porto: Porto editora, 2011.
- GOMES, André Luis; MAGALHÃES DOS REIS, Maria da Glória. *Encenar a leitura: relações cênico-midiáticas*. Campinas: Pontes, 2020.
- KWAHULÉ, Koffi. *Bintou*. Manage : Lansman, 2003.
- KWAHULÉ, Koffi. *Misterioso 119 - Blue-S-Cat*, Paris: Théâtrales, 2005.
- KWAHULÉ, Koffi. *Cette vieille magie noire*. Manage : Lansman, 2006.
- KWAHULÉ, Koffi ; AZAMA, Michel ; MINYANA, Philippe ; *Le Sas / Jaz / André* : Monologues pour femmes, Paris : Théâtrales, 2007.
- LE GUEN, Fanny. *LE THÉÂTRE DE KOFFI KWAHULÉ* : Belles de Jazz. Paris : Acoria, 2017.
- LORDE, Audre. *Os usos do erótico: o erótico como poder*. Tradução de Tatiana Nascimento dos Santos. Artigo Original: Use of the Erotic: The Erotic as Power, in: LORDE, Audre. *Sister outsider: essays and speeches*. New York: The Crossing Press Feminist Series, 1984. p. 53-59. Disponível em: <https://traduagindo.com/2023/02/19/audre-lorde-os-usos-do-erotico-o-erotico-como-poder/>. Acesso: julho de 2024.
- MAGALHÃES DOS REIS, Maria da Glória. *En Classe et En Scène: Dez anos de uma trajetória coletiva*. Campinas: Pontes, 2021a.
- MAGALHÃES DOS REIS, Maria da Glória. "Le Carrefour [A Encruzilhada] de Kossi Efoui, uma experiência política e poética do teatro." In: Alessandra Maias Querido; Juliana Estanislau de Ataíde; Sidney Barbosa. (Org.). *Artefatos Literários: Entre textos, mídias e artes*. 1ed.Campinas: Pontes, 2021b, v. 1, p. 285-316.
- MAGALHÃES DOS REIS, Maria da Glória. "O coro como instrumento de reflexão política na peça *Bintou* de Koffi Kwahulé." In: XXXV Encontro Nacional da ANPOLL, 2020, Virtual. *Anais do XXXV ENANPOLL*. Disponível em: <https://www.acade->

[mia.edu/121912515/O_CORO_COMO_INSTRUMENTO_DE_REFLEX%C3%83O_POL%C3%8DTICA_NA_PE%C3%87A_BINTOU_DE_KOFFI_KWAHUL%C3%89](https://repositorio.unb.br/handle/10483/35197). Acesso em julho de 2024.

MIANO, Léonora. *Crepuscule du tourment*. Paris : Grasset, 2016.


SARRAZAC, Jean-Pierre. *La parabole ou l'enfance du théâtre*. Belfort : Circé, 2002.

SARRAZAC, Jean-Pierre. *Poética do drama moderno: de Ibsen a Koltès*. Tradução de J. Guinsburg, Sonia Azevedo e Newton Cunha. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SIMON, Felipe Fernando Reis. *Bintou de Koffi Kwahulé* : análise e tradução. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/35197>. Acesso em: julho de 2024.

SOUBRIER, Virginie. "Dionysos africain : étude sur le chœur dans Bintou et Fama de Koffi Kwahulé". In.: CHALAYE, Sylvie. *Nouvelles dramaturgies d'Afrique Noire francophone*. Presses Universitaires de Rennes, 2004.

SOUBRIER, Virginie. *Le Théâtre de Koffi Kwahulé* : l'utopie d'une écriture-jazz. Editions Rodopi B.V. : Amsterdam - New York, 2014.



**FICAR DE BICO CALADO, ESSE É O MEU DRAMA:
O SEM-LUGAR DOS PROJETOS ARTÍSTICOS DE CUNHO
MARXISTA SOB A HEGEMONIA DAS IDENTIDADES, OU,
UMA NOVA QUERELA PEDINDO PASSAGEM.**

KEEPING MY MOUTH SHUT, THIS IS MY DRAMA:
MARXIST ARTISTIC PROJECTS HAVE NO PLACE UNDER THE HEGEMONY OF
IDENTITIES, OR, A NEW QUARREL ASKING PERMISSION TO PASS.

PAULO RICARDO BERTON

Nota de rodapé se houver.

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
pauloricardoberton@gmail.com | paulo.ricardo.berton@ufsc.br

Resumo

As querelas, disputas ideológicas acerca do texto dramático, fazem parte da história deste gênero literário. Desde o debate acerca do *Le Cid*, de Corneille, na França do século XVII, passando pela disputa entre os antigos e os modernos, até o embate entre Tynan e Ionesco na metade do século XX, posições antagônicas têm feito avançar as ideias de como deveria ser escrito este tipo de literatura que acaba se concretizando ou no palco ou na tela. Para fins de contribuição com este dossiê acerca do ensino da escrita dramática, ao submeter ao CNPq e ter aprovado o projeto 'Esse é o meu Drama: O Aprendizado da Escrita Dramática como Ferramenta de Expressão e Reflexão de Sujeitos e Comunidades', escolhi, além de discorrer sobre a realização do projeto em si nas suas três fases, rebater as críticas feitas por um parecerista de filiação identitária, problematizando a metodologia deste pensamento hoje hegemônico tanto no campo das artes quanto dentro da Academia. Através destas depreciações, o artigo justifica as escolhas estéticas e ideológicas que sustentaram o projeto, celebrando no final o Drama enquanto um gênero literário específico, enquanto empoderamento de vozes à margem e a sua relevância e importância nas artes narrativas ficcionais da contemporaneidade.

Palavras-chave: Escrita Dramática, Gêneros literários, Querelas históricas, Oficinas, Identitarismo, Pensamento Marxista.

Abstract

Quarrels, ideological disputes about Drama, are part of the history of this literary genre. From the debate about *Le Cid*, by Corneille, in 17th century France, through the dispute between the ancients and the moderns, to the clash between Tynan and Ionesco in the middle of the 20th century, antagonistic positions have advanced the ideas of how this type of literature must be written and it ends up coming to fruition either on the stage or on the screen. For the purpose of contributing to this dossier on the teaching of dramatic writing, by submitting to CNPq and having approved the project 'This is my Drama: The Learning of Dramatic Writing as a Tool of Expression and Reflection of Subjects and Communities', I chose, in addition to discussing the realization of the project itself in its three phases, rebut the criticisms made by a reviewer with an identity affiliation, problematizing the methodology of this now hegemonic thought both in the field of arts and within the Academy. Through these depreciations, the article justifies the aesthetic and ideological choices that supported the project, ultimately celebrating Drama as a specific literary genre, as empowerment of voices on the margins and its relevance and importance in contemporary fictional narrative arts.

Keywords: Dramatic Writing, Literary Genres, Historical Quarrels, Workshops, Identitarianism, Marxist Thought.

Querelas e mais querelas

A história do drama e do teatro está repleta de embates ideológicos. Estas disputas se deram, por vezes, entre o poder estabelecido e uma certa vanguarda estética não-hegemônica, ou conforme o pensador marxista galês dos estudos culturais Raymond Williams (1921-1988), não-dominante. Isto é o que se deu, por exemplo:

(...) em 1637, na famosa “querela” provocada pelo triunfo do Cid. Por instigação de Richelieu, Chapelain é nomeado árbitro. Pedem-lhe que decida entre a estética cornelliana e sua crítica radical, formulada por Scudéry em nome, é claro, de Aristóteles. Isto significa que Chapelain se viu investido da função (e do poder) de uma espécie de grande inquisidor do Belo! Apoiando-se na Academia Francesa, Chapelain pronuncia uma sentença severa em relação a Corneille, a quem decreta culpado de lesa-aristotelismo.

ROUBINE, 2003, P.23

Aqui, Roubine comenta a reação causada em Paris, e principalmente nos seus círculos intelectuais, pela estreia do texto dramático *Le Cid*, escrito por Pierre Corneille (1606-1684), no qual o autor chacoalha preceitos formais (como as unidades de ação, tempo e espaço) e morais (como a verossimilhança e o decoro) que vinham sendo discutidos e interpretados por teóricos do drama desde a redescoberta da *Poética* de Aristóteles a partir de sua primeira tradução para o latim em 1498. Esta Paris vivia sob um regime monárquico (ainda não propriamente absolutista, mas quase), cujo idealizador era o cardeal Richelieu (1585-1642), na época, primeiro-ministro do rei francês, Luís XIII (1601-1643). Por esta razão, a necessidade de uma 'legislação' das regras de composição do texto dramático, para que elas pudessem legitimar o poder estabelecido. Por um lado, amparados pela reação virulenta de um *homme de lettres* de prestígio da época, Georges de Scudéry¹ (1601-1667), que sobre o texto de Corneille tem a dizer que: "o tema é insignificante, infringe as regras principais do poema dramático, sua condução revela falta de discernimento, tem versos ruins, quase todas as suas belezas não passam de plágio" (Carlson, 1997, p.90). Por outro, através da figura de Jean Chapelain (1595-1674), um dos fundadores da Academia Francesa, que serviu como o braço institucional de apoio a Richelieu nesta disputa. Ele escreve o tratado intitulado *Opiniões da Academia Francesa sobre a tragicomédia do Cid* em 1637, no qual faz algumas críticas ao extremismo de Scudéry, mas basicamente se concentra na crítica de cunho mais moral a Corneille. Sua linha de argumentação dá sustentação ao projeto político monárquico em voga na França naquele período histórico. Segundo Chapelain:

Uma obra dramática não pode ser considerada boa, "ainda que agrade às pessoas comuns", se não observar os preceitos da arte (...). Os preceitos exigidos pelos especialistas – conveniência, verossimilhança, adequação e justiça poética – são aqueles que ensinam a virtude "de modo conforme a razão". Homens educados e cultos (como os críticos) não se alarmarão com o desvio das normas, mas é seu dever insistir em que os autores evitem semelhante desvio para não corromper a turba iletrada. "Os maus exemplos revelam-se contagiosos até mesmo no teatro; muitos crimes reais são instigados por representações fingidas". (...) "Muitas são as verdades monstruosas que devem ser caladas em benefício da sociedade" conclui ele. "É justamente em casos tais que o poeta deve preferir a verossimilhança à verdade".

CARLSON, 1997, P.92

Roubine (2003), consciente de que a arte e a política estão intrinsicamente ligadas, vai observar que:

O que estava em jogo no debate (...) era a conquista de um poder simbólico, mas também, não esqueçamos, econômico, que visava dominar as atividades do teatro. A teorização aristotélica era parte de uma estratégia que tinha como objetivo eliminar tudo o que podia ser obstáculo a essa conquista. Eis por que o público, que julgava os espetáculos exclusivamente segundo o critério de seu prazer, devia ser

¹ Curiosamente, imediatamente após a querela, seu texto dramático *L'amour tyrannique* é financiado pelo próprio Cardeal Richelieu, pondo em xeque a legitimidade do pensamento estético deste autor dramático francês.

recusado, "deslegitimado". Os autores reticentes deviam ser convertidos (Scudéry) ou reduzidos ao silêncio.

ROUBINE, 2003, P.55 GRIFO NOSSO

A virulência com que se tentou anular ideias divergentes daquelas sustentadas pela Academia Francesa, que em última instância representava o *soft power* da monarquia luisense, aparece novamente em outra querela histórica, cinquenta anos mais tarde, que opunha os 'antigos' aos 'modernos'. Mais uma vez as ideias trazidas por Aristóteles na sua *Poética* e revisitadas por pensadores renascentistas italianos e franceses se viam no centro da discussão. O conceito de *mimesis*, ou imitação, ou melhor, *aquilo* que deveria ser imitado, era o pomo da discórdia entre as facções, a dos antigos, lideradas por Nicolas Boileau (1636-1711) e a dos modernos, por Charles Perrault (1628-1703). Os antigos defendiam os modelos clássicos greco-romanos como fonte de inspiração artística, ao passo que os modernos entendiam que o tempo contemporâneo ao artista é que deveria servir de fonte para a sua criação. A tênue linha que separa o discurso ideológico do comprometimento político pode ser observada nos cargos ocupados pelos dois poetas à época. Enquanto Perrault era superintendente de obras públicas do rei Luís XIV (1638-1715), Boileau era o historiógrafo do rei. Esta segunda querela inicia em 1687 quando Perrault declama o poema *O Século de Luís, o Grande* para celebrar a recuperação do rei após uma intervenção cirúrgica. Na ocasião, Perrault idolatra o monarca e canta em versos a superioridade dos homens do seu tempo em detrimento dos modelos antigos. Boileau e seus partidários reagem na defesa da Antiguidade com vários discursos, cujo teor já tinha aparecido antes da dita querela naquela que seria considerada a sua contribuição mais importante para a teoria do drama, sua *Arte Poética* (1674). Parafraseando a importância que Horácio (65 AC – 8 AC) confere ao *docere* na *Epístola aos Pisões*, Boileau afirma, por exemplo, que: "O segredo está primeiro em agradar e comover: Inventai situações que me possam prender" (Borie et al, 1996, p.130). A unidade de ação também é enfatizada, quando Boileau defende: "Que um nó bem formado se desenlace facilmente; Que a acção, caminhando aonde a razão a guia, Não se perca numa cena vazia" (Borie et al, 1996, p.130). Em suma, o argumento principal dos antigos era que se a autoridade dos clássicos tinha se mantido por vinte séculos, quem eram estes 'modernos' para poder provar o contrário?

O grande diferencial desta querela em relação à anterior, é que aqui aparece um argumento que anuncia o advento da modernidade: a superioridade do novo. Conforme Hubert (2013):

Entre 1680 e 1715 ocorre uma crise no pensamento francês, sinal precursor da Revolução. Em trinta e cinco anos, passa-se de um ideal de ordem a uma rejeição da autoridade, de uma sociedade hierarquizada ao sonho igualitário. O culto da Antiguidade, a obediência às regras, professados pelo Classicismo, são substituídos por um desejo de liberdade e de invenção de que a Querela dos Antigos e dos modernos é o sintoma mais manifesto.

HUBERT, 2013, P.136

O próprio conceito de modernidade em si não encontra consenso. Peter Gay (1923-2015), historiador alemão, inicia seu livro *Modernismo: o Fascínio da Heresia* dizendo que: "É muito mais fácil exemplificar do que definir o modernismo" (Gay, 2009, p.17). O

radicalismo, segundo Gay, pode ser considerada uma das características do movimento: "os modernistas se entusiasmasavam mais com os extremos do que com o meio-termo político ou doutrinário (...) muitos modernistas achavam a moderação uma coisa burguesa e maçante" (Gay, 2009, p.18). Além deste aspecto, para o historiador alemão era: "comum entre todos os modernistas (...) acreditar, que muito superior ao conhecido é o desconhecido, melhor do que o comum é o raro e que o experimental é mais atraente do que o rotineiro" (Gay, 2009, p.18).

Renato Poggioli (1907-1963), crítico literário italiano, problematiza os conceitos de modernidade, modernismo e vanguarda. Segundo ele, existem duas interpretações divergentes acerca da modernidade. Os humanistas irão entendê-la como um retorno: "ao mesmo tempo espontâneo e desejado, para valores eternos, há muito esquecidos ou enterrados, mas que uma memória histórica renascida ou renovada torna mais uma vez presente"² (Poggioli, 1968, p.217, tradução nossa). Os românticos, por sua vez, irão tomar a modernidade como um nascimento, uma construção do presente que aponta para o futuro, pois o passado não é uma glória, mas uma ruína (Poggioli, 1968). Poggioli argumenta que o radical é a vanguarda e não o moderno, porque ontologicamente: "toda arte é moderna"³ (Poggioli, 1968, p. 216, tradução nossa), uma vez que ela vai ser sempre fruto do seu tempo, da sua contemporaneidade. Para diferenciar os conceitos de modernismo e modernidade, Poggioli constata que:

Tanto a modernidade como o modernismo remontam etimologicamente ao conceito de la mode; mas apenas o segundo concorda com o espírito e a letra dele. Na verdade, não é o moderno que está destinado a morrer, tornando-se uma coisa moderna que já não o parece porque o seu tempo passou, mas o modernista.

POGGIOLI, 1968, P.216, TRADUÇÃO NOSSA⁴

A tentativa dos modernos de enterrar a tradição, no entanto, se torna paradoxal, de forma similar à máxima do relativismo de que tudo é relativo (logo, esta máxima também seria) ou do conceito lyotardiano⁵ de metanarrativa (que acaba se mostrando no fim das contas como mais um deles), afinal:

Se forem rótulos apropriados, a maneira moderna e a "superação dos clássicos" não podem deixar de trair a intenção, por parte da cultura clássica a que se referem, de recuperar um classicismo ainda mais perfeito que o dos antigos e dos seus sucessores modernos.

POGGIOLI, 1968, P.211, TRADUÇÃO NOSSA⁶

- 2 No original: at once spontaneous and willed, to eternal values, long forgotten or buried but which a reborn or renewed historical memory makes once again present.
- 3 No original: all art is modern.
- 4 No original: Both modernity and modernism go back etymologically to the concept of *la mode*; but only the second agrees with the spirit and the letter of it. It is not in fact the modern which is destined to die, becoming a modern thing that no longer seems so because its time has passed, but the modernistic.
- 5 Jean-François Lyotard (1924-1998), um dos principais representantes do pensamento pós-moderno.
- 6 No original: If they are appropriate labels, *maniera moderna* and the "overcoming of the classics" cannot but betray the intent, on the part of the classical culture to which they refer, to regain a classicism even more perfect than that of the ancients and their modern successors.

Mateus (2012) vai seguir esta linha de pensamento ao concluir que:

A tendência dissolutiva do pólo dos Antigos na Querela dos Antigos e dos Modernos constitui, assim, de algum modo um paradoxo, já que os modernos se superiorizam fazendo uso (e apoiando-se por acumulação) exactamente daquilo que criticam e rejeitam.

MATEUS, 2012

A campanha incansável dos modernos em deslegitimar a tradição é um exercício tão retórico quanto o dos antigos – recebam eles as denominações que forem, de aristotélicos a clássicos, de ultrapassados a dramáticos – em insistir na imanência do belo e na a-historicidade da arte. E o que não se percebe, ou talvez por ser um discurso hegemônico seja importante a manutenção do seu status de verdade absoluta, que a modernidade é apenas uma ideia. Mateus desobnubila qualquer pretensão de superioridade ideológica por parte dos advogados do novo:

Procurou-se mostrar através de um olhar sobre talvez a mais polémica disputa intelectual na história da humanidade, que a modernidade, enquanto modo civilizacional hegemónico a partir do século XVII, é apenas um dos discursos possíveis acerca do arraigamento da experiência moderna, discurso esse advindo com a dissolução do pólo dos antigos na Querela dos Antigos e dos Modernos. De facto, a modernidade parece ser um operador discursivo que os modernos implementaram aquando do seu jactante abandono da antiguidade, e que encerra em si, devido à sua vocação hegemónica, a anulação (ou minoração) dos outros discursos acerca da experiência. O discurso da modernidade, como época iluminada, inédita e superior a todas as outras, é apenas um entre outros discursos, embora se destaque precisamente como parecendo ser o único possível. Ele pretende abarcar e encerrar toda a experiência, capturar o tempo presente, aprisionar a actualidade de modo a impor a sua própria concepção do futuro.

MATEUS, 2012

O projeto 'esse é o meu drama'

No final de 2022, o NEEDRAM/UFSC⁷ teve aprovado um projeto que tinha sido submetido à Chamada CNPq/MCTI/FNDCT N° 40/2022, intitulada 'Pró-Humanidades'. Conforme o edital, o objeto desta chamada era:

Apoiar projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação nas grandes áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes, orien-

⁷ O Núcleo de Estudos em Encenação Teatral e Escrita Dramática é um grupo de pesquisa, devidamente registrado no CNPq e na PROPG/UFSC, com atuação junto ao curso de graduação em artes cênicas, ao departamento de artes e ao programa de pós-graduação em literatura, todos da UFSC, do qual sou líder e coordeno desde a sua gênese em 2016.

tados à produção de conhecimento científico inovador para o enfrentamento de grandes desafios e problemas nacionais e para o desenvolvimento social, econômico, científico, político e cultural da sociedade brasileira, em especial de populações em situação de vulnerabilidade.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÕES, 2022

Dentre as seis opções oferecidas pela chamada, acreditamos nos enquadrar na linha 3, que previa o:

Fomento a pesquisas voltadas à produção de evidências e subsídios para políticas públicas (formação de agenda, formulação, tomada de decisão, implementação e avaliação) em temas que representam grandes desafios e problemas sociais brasileiros, tais como: pobreza, desigualdade, trabalho, educação, sustentabilidade e meio ambiente, povos e comunidades tradicionais, saúde, cidades, cidadania, violência, segurança pública, acesso à justiça, direitos humanos, racismo, migração, lazer e turismo.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÕES, 2022

A partir destas premissas, o projeto ESSE É O MEU DRAMA: O APRENDIZADO DA ESCRITA DRAMÁTICA COMO FERRAMENTA DE EXPRESSÃO E REFLEXÃO DE SUJEITOS E COMUNIDADES⁸ pretendeu levar a diferentes comunidades e instituições no estado de Santa Catarina, a oportunidade de seus integrantes virem a conhecer e a praticar a escrita do texto dramático como forma de expressão dos seus anseios, observações e pontos-de-vista, nas esferas individual e coletiva, acerca das questões mais prementes da sociedade contemporânea. Acreditamos que a atividade literária ficcional contribui sobremaneira para o apontamento dos problemas sociais que atravancam o desenvolvimento de um país, e mais especificamente, o texto dramático, o qual possui a especificidade de se transformar numa arte presencial, mais tradicionalmente o teatro, fazendo com que as questões levantadas por um espetáculo atinjam o espectador de uma forma mais incandescente. Justificamos que tanto a Escrita quanto a Literatura Dramática são negligenciadas no Brasil, nas suas instâncias do ensino e da publicação, podendo este projeto assim vir a contribuir com a supressão, pelo menos para o público envolvido, de uma carência cultural histórica.

Na defesa intransigente da importância e relevância do texto dramático, como base estrutural de uma narrativa seja ela cênica, fílmica ou digital, mas também de formação de repertório cultural, de apreciação e fruição estética e de estímulo ao pensamento crítico, argumentamos que a inovação da proposta – por este item constar como um dos objetos da chamada - se encontrava no seu pretense propósito de antídoto ao tratamento dado a um gênero literário que praticamente inexistente nos currículos de ensino fundamental, médio e superior e no mercado literário. Da mesma forma que percebemos a existência de uma hegemonia no Brasil de montagens teatrais que não partem de um texto dramático, negligenciando assim o potencial estético e crítico desta forma artística. O projeto não tinha a ilusão de querer transformar este estado da arte com as oficinas, e muito menos de desconsiderar as outras formas teatrais, no

⁸ A partir daqui neste artigo sendo referenciado apenas através do seu título ESSE É O MEU DRAMA.

entanto, a promoção de uma forma artística de expressão muito pouco enfatizada pode ser considerada uma inovação no universo da literatura e nos cursos de escrita criativa. Via de regra se privilegia outras formas como o conto, o romance, a poesia ou então a produção textual para meios da indústria cultural como roteiros para o cinema ou para a televisão. Entretanto é importante destacar que, tanto o cinema quanto a televisão, em se tratando de filmes e programas ou séries de ficção, também partem da técnica dramática para a construção de suas tramas e personagens. Desta forma pode-se dizer que os resultados previstos tentaram contribuir para o apagamento de uma lacuna na formação escolar numa primeira instância, de aspecto talvez mais pragmático, e num segundo momento colaboraram para o desenvolvimento de autores ficcionais de teatro, cinema e televisão. Numa esfera mais ampliada, o projeto contribuiu como formador de público crítico, uma habilidade fundamental para a tomada de consciência dos problemas estruturais e conjunturais da sociedade brasileira e a busca de soluções para os mesmos, em consonância com a segunda diretriz da chamada que esperava que os projetos pudessem:

Contribuir para o enfrentamento e solução de grandes desafios sociais em temas em que a expertise na produção de conhecimento das Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Letras, Linguística e Artes (tivesse um) impacto significativo.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÕES, 2022

O texto dramático não possui a função social de resolver, mas o de apontar estas questões. A arte, por se tratar de uma manifestação da esfera subjetiva, da qual participam instâncias relativas e pessoais como o gosto estético e o ponto-de-vista ideológico, vai sempre ser parcial na sua expressão, o que permite (e provoca) um posicionamento de seu público leitor/espectador de estar de acordo ou de discordar das decisões das personagens (que em última instância não são nada mais do que a posição ideológica do autor dramático). Ao fomentar o aprendizado da técnica da escrita de textos dramáticos, acreditamos estar contribuindo para o levantamento das mais variadas questões, desde o aquecimento da temperatura terrestre ao aborto, do casamento homossexual ao lixo nos oceanos, da ocupação da floresta amazônica às consequências do sistema econômico capitalista. O potencial de inovação, logo, se encontra não na apresentação de produtos prontos, mas, por estarmos no campo das humanidades, do estímulo ao pensamento crítico na busca de um mundo menos desequilibrado, violento, focado no capital e injusto.

O objetivo primeiro do projeto foi então o de oportunizar a sujeitos, comunidades e instituições, que por falta de conhecimento e de acessibilidade de outra forma dificilmente teriam esta chance, que experimentassem a Escrita Dramática como uma forma artística de expressão. Concomitantemente, para solidificação das técnicas desenvolvidas durante o processo, os participantes das oficinas tomaram contato com textos dramáticos de autores canônicos, contemporâneos, brasileiros e internacionais, enfatizando assim o caráter literário do Drama, uma vez que não foi experimentada na

-
- 9 Concomitantemente às oficinas, cujo caráter é visivelmente extensionista, se aplicou neste projeto, também, os estudos e análises de um grupo de pesquisa do NEEDRAM, que aborda a especificidade do texto dramático em relação a outras literaturas. Assim, foi dada ênfase nestes aspectos, como o citado aqui, da passagem do texto à cena, mas também outros como o conflito como *conditio sine qua non* →

prática, nestas oficinas, a passagem do texto à cena, um dos aspectos⁹ ontológicos do gênero literário dramático. Logo, podemos dizer que a Escrita Dramática foi nesta proposta sendo entendida como uma atividade fim e não uma atividade meio. Entretanto, ao lidar com comunidades carentes e diferentes faixas etárias, o projeto acabou agindo nas esferas econômica e social. Na esfera econômica, de reparo a uma sociedade que marginaliza os grupos economicamente menos favorecidos e torna o acesso à informação de qualidade - e aqui me refiro principalmente àquela produzida dentro das universidades - bastante limitado. No âmbito social, permitindo que a Escrita Dramática se tornasse acessível a públicos marginalizados pela aquisição de conhecimento que não estivesse, no caso dos jovens, atrelada ao currículo-padrão escolar.

A variedade das comunidades/instituições alcançadas pelo projeto ESSE É O MEU DRAMA já denota o caráter multi e interdisciplinar do projeto, ao automaticamente trazer à tona como tema dos textos dramáticos a serem produzidos as realidades socioculturais em que estas estão inseridas. Então tópicos como: infância, pobreza, preconceito, envelhecimento, dependência química e de álcool, racismo, violência doméstica, masculinidade são apenas alguns dos exemplos do caráter multidisciplinar deste projeto uma vez que a literatura ficcional possui uma especificidade na sua forma, mas que permite um amplo leque de temas a serem tratados, ou então, expressados, que vem a ser exatamente o título desta proposta. Cabe ainda ressaltar um aspecto central da nossa metodologia, como de discórdia a ser discutido mais adiante neste artigo, que sempre foi a de não determinar a temática do texto do aluno, cabendo a ele e tão somente a ele eleger o conteúdo da sua narrativa.

Na prática, o projeto conseguiu finalizar seis das dez oficinas inicialmente previstas. Isto se deu por questões de organização interna de algumas das instituições, mas também como consequência da posição marginal do drama nos currículos e na sociedade brasileira de forma geral, o que torna a escrita dramática, por (muitas) vezes, um bicho de sete cabeças. De qualquer forma, as oficinas aconteceram plenamente em três escolas estaduais situadas em assentamentos do MST (nos municípios de Abelardo Luz, Fraiburgo e Lebon Régis), no Núcleo de estudos da Terceira Idade (NETI/UFSC) e na Associação Nipo-catarinense (ANC/SC). No NETI, a aceitação foi tanta que se abriu uma segunda turma no segundo semestre de 2023. A periodicidade dos encontros variava desde semanais no NETI até mensais nas localidades mais distantes que exigiam uma logística de deslocamento mais complexa.

Ao longo do ano, primeiramente foram trabalhadas ferramentas básicas da composição do texto dramático, como a formatação na página, o título, a ação dramática, o uso do diálogo etc. Num dado momento – como previsto inicialmente no projeto – os alunos passaram a se dedicar à escrita de um texto dramático completo. Aplicando o conhecimento adquirido ao longo do primeiro semestre, no final de 2023 estes textos estavam finalizados e foram apresentados no âmbito de suas comunidades no formato de leitura dramática.

9 → do gênero literário dramático, o diálogo como a forma discursiva predominante, a ausência do narrador e a ação dramática como o elemento propulsor da expectativa que mantém a atenção do leitor/espectador. Todos estes elementos são considerados característicos do gênero em si, o que não quer dizer que excluam a presença de elementos não-dramáticos no texto propriamente dito. Esta discussão envolve a utopia do drama absoluto, a filiação ou ataque ao aristotelismo – seja ele a partir do original escrito pelo estagirita ou das releituras renascentistas italianas e neoclássicas francesas –, as noções discutíveis de crise do drama e de pós-dramático, propostas respectivamente por Szondi e por Lehmann e rebatidas por Sarrazac, a revisão do drama a partir da teoria do teatro épico por Brecht, enfim, uma seara que exige uma dimensão que o limite de páginas (e igualmente seu foco) deste artigo não permitiria.

A chamada fase 2 do projeto consistia na apresentação do produto final das oficinas tanto no âmbito universitário quanto no âmbito artístico a nível estadual. Desta forma – por uma questão de limite de tempo da leitura – foram selecionados dois textos de cada uma das oficinas ministradas para compor dois programas diferentes. Estes fizeram parte de dois eventos: o *Experimenta*, promovido pela secretaria de cultura da UFSC e o festival de teatro de Garopaba.

Por fim, indo de encontro a uma outra diretriz da chamada que objetivava:

Estimular a pesquisa colaborativa e a cooperação entre pesquisadores por meio da formação de redes, tendo em vista a construção conjunta do conhecimento, o compartilhamento de ações, a otimização de recursos e a troca de experiências.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÕES, 2022

O NEEDRAM estabeleceu uma parceria com universidades, públicas ou privadas, que tivessem alguma ênfase no ensino da Escrita Dramática em seus cursos e currículos, fossem eles de graduação ou pós-graduação. Desta forma, na fase 3 do projeto, os textos selecionados foram lidos em Porto Alegre, na UFRGS, que possui a habilitação de escrita dramática na sua graduação em teatro e na PUCRS que possui disciplinas que abordam a análise e a produção de textos dramáticos no curso de tecnólogo em escrita criativa. Também em São Paulo lemos um dos programas em evento organizado pela Escola Superior de Artes Célia Helena, que oferece uma especialização em dramaturgia para teatro, cinema e televisão.

Os impactos resultantes deste projeto possuem uma natureza de caráter mais pedagógico-formativo em três frentes.

O primeiro envolveu os próprios discentes ligados ao NEEDRAM e foi ressaltado em matéria feita pelo site 'Humanamente', que foi selecionado na mesma chamada para divulgar as realizações de todos os projetos aprovados:

O coordenador do projeto também enfatiza a importância do envolvimento de alunos do curso de graduação em Artes Cênicas da UFSC no projeto, devido ao contato que eles passam a ter com contextos sociais diferentes daqueles em que vivem. Esses alunos, todos bolsistas de Iniciação Científica, acompanham os pesquisadores nos diferentes lugares em que as oficinas são realizadas, inclusive na área rural. "Geralmente eles não têm contato com a periferia de uma cidade grande, com idosos ou com a realidade do campo", esclarece.

WESCHENFELDER, 2024

Já o segundo tem um aspecto mais social no momento em que várias comunidades e instituições da cidade de Florianópolis e do interior do estado de Santa Catarina passam a conhecer a Escrita Dramática como instrumento de expressão de suas subjetividades enquanto indivíduos e de seus anseios coletivos enquanto comunidade/instituição. Abranger um escopo diversificado de participantes destas oficinas de Escrita Dramática foi um dos objetivos do projeto, permitindo assim que a limitação à acessibilidade a esta oportunidade fosse a mínima possível. Apesar do público-alvo estar dentro destas comunidades/instituições, elas variaram em termos de faixa etária, poder econômico, origem étnica, distância e acesso à universidade, e contexto cultural. Ao mesmo tempo se pretendeu despertar o prazer da leitura e da escrita dramáticas por si só sem neces-

sariamente vincular esta forma de expressão artística a uma finalidade exclusiva, ou seja, estimulando o gosto e privilegiando o seu fator estético.

O terceiro impacto pretendido esteve ligado à promoção e defesa da Escrita e Literatura Dramáticas através da produção textual e da leitura de peças de teatro. Ocupando uma posição marginal tanto nos currículos escolares de ensino fundamental, médio e superior, como estando em poucas prateleiras de livrarias, o texto dramático busca o seu espaço nas mais diferentes formas: na universidade, nas publicações, nas traduções e nas encenações teatrais. É papel deste projeto contribuir para o crescimento na produção teatral dramática brasileira contemporânea, e acreditamos que oportunizando as franjas da sociedade, novas vozes podem surgir, de uma forma direta, com os participantes de iniciativas como essa, ou indireta através da propagação das atividades e resultados de uma oficina de Escrita Dramática no seio de determinada comunidade/instituição.

De volta às querelas

Em meados do século XX, surge uma outra disputa teórica, que trazemos à baila uma vez que está intimamente ligada às premissas teóricas do próprio NEEDRAM e afeta diretamente todas as nossas atividades, de ensino, pesquisa e extensão, e por tabela, a sustentação ideológica do projeto ESSE É O MEU DRAMA. Por premissa teórica subentendendo-se a importância, relevância e contribuição do texto dramático na estruturação de uma narrativa de cunho ficcional que se concretiza através de um espetáculo teatral, de um filme de cinema ou de uma novela de televisão. Para tanto, o NEEDRAM se opõe diametralmente aos teatros assim intitulados de pós-dramático, performativo (incluindo aqui as adjetivações aproximadas de 'alternativo' ou 'experimental'), culinário (termo que Brecht usava para tratar do teatro com um propósito unicamente monetário) e por fim, político¹⁰ (um termo que se apresenta como paradoxal, uma vez que sabemos que toda obra de arte acaba se mostrando política, mesmo em sua neutralidade, mas incluindo aqui principalmente as obras panfletárias, que privilegiam o discurso em detrimento da estética e parecem mais palanque do que arte). Na página do Seminário Brasileiro de Escrita Dramática: Reflexão e Prática, evento organizado pelo NEEDRAM e que está indo para a sua sexta edição, esta filiação é explícita no seguinte parágrafo de considerações para aceite de comunicações:

Não interessa ao SBEDR correntes do pensamento que dispensam o texto dramático, que acreditam que o gênero dramático está 'morto' ou 'superado', que privilegiam o real em detrimento do ficcional, que o consideram como puro entretenimento ou que pratiquem um teatro panfletário.

V SBEDR, 2020

¹⁰ Aqui busco apoio no pensador teatral Gerd Bornheim, que vai sustentar em relação ao próprio Brecht que: "O que ele queria não era teatro político. O teatro, o espetáculo, tem que ser, para Piscator, literalmente um comício, a causa, o partido, o PC, que era o partido do próprio Brecht nessa época – ele começou a se converter ao marxismo em 1926, e logo em seguida conheceu Piscator. O que fazia Piscator? Ele fazia o teatro arrebatador multidões. Fazia o teatro em praça pública para derrubar tudo, era o teatro das agitações políticas. E Brecht disse: 'Eu não quero isso. Eu quero um teatro social'. O que ele fez a vida inteira foi teatro social." (Bornheim, 2021)

A mesma insatisfação do NEEDRAM quanto a formatos artísticos que expõem ou reduzem a presença do elemento dramático nas suas composições vai aparecer no:

Crítico inglês Kenneth Tynan (...), que em (...) ["Ionesco: Homem do Destino?"] (1958) exprimia inquietação ante a crescente popularidade e influência de um drama em aparência destituído de quaisquer valores humanistas positivos de fé na lógica e na comunicação.

CARLSON, 1997, P.402

Tynan (1927-1980) retoma, na verdade, uma oposição explícita ao longo do pensamento teatral do século XX, que varia de um polo mágico/místico/existencial/fenomenológico (representados pelas ideias de Artaud/Grotowski/Schechner)¹¹ a outro de cunho realista/engajado/didático/semiológico (Lukács/Brecht/Piscator)¹², mesmo que existissem discordâncias entre os representantes de um mesmo polo¹³.

Arthur Adamov (1908-1970) é uma figura emblemática desta rixa entre os praticantes do teatro épico e os do teatro do absurdo. Tendo escrito seus primeiros textos dramáticos dentro das características comuns a outros autores dramáticos do período fazendo assim com que Esslin¹⁴ os rotulasse como pertencentes a uma mesma escola estética, Adamov chega a dizer que: "o teatro deve mostrar 'o aspecto tanto curável quanto incurável das coisas'. O incurável é o da 'inevitabilidade da morte. O curável, o social'" (Carlson, 1997, p.402). Com o passar do tempo, no entanto, ele: "abdica de suas obras anteriores como indiferentes a temas políticos e cita Brecht como seu novo modelo" (Carlson, 1997, p.402). Adamov, ao fim, conclui que:

A obra de arte, sobretudo a peça teatral, só adquire realidade se instalada num contexto social definido, (...) que as novas técnicas são inócuas quando não colocadas a serviço de uma ideologia, o que hoje vem a significar: "a serviço do marxismo-leninismo".

CARLSON, 1997, P.402

Direito de Resposta

O que pretendemos fazer no último segmento deste artigo, é, recuperando o espírito animoso da querela, questionar uma das avaliações feitas ao projeto ESSE É O MEU DRAMA, que apesar desta, foi aprovado pelo CNPq e, como descrito em subcapítulo

¹¹ Antonin Artaud (1896-1948), Jerzy Grotowski (1933-1999), Richard Schechner (n.1934).

¹² György Lukács (1885-1971), Bertolt Brecht (1898-1956), Erwin Piscator (1893-1966).

¹³ Vide as diferenças entre Lukács e Brecht em relação aos estilos realista e formalista e entre Brecht e Piscator quanto ao uso de tecnologia em cena.

¹⁴ Martin Esslin (1918-2002) foi o autor de *O Teatro do Absurdo*, de 1961, obra na qual ele identifica uma corrente estética a partir de vários autores dramáticos do período, a maioria deles franceses ou lá radicados, entre os quais se inclui Adamov.

anterior, realizado e concluído nos anos de 2023 e 2024. O antagonismo – para utilizar um termo que pertence ao arcabouço vocabular do drama – aqui não se dá entre o aristotelismo e o antiaristotelismo, ou entre uma escrita dramática de cunho existencial e uma outra de cunho social. Risério consegue resumir a natureza do conflito:

O princípio organizador da práxis da esquerda marxista estava na propalada contradição antagônica entre burguesia e proletariado – ou, mais genericamente, entre quem detinha os modos de produção. Já no caso da esquerda identitária, o princípio organizador é a diversidade, onde as classes sociais cederam o centro do palco a movimentos sociais não classistas e a critérios extraeconômicos de raça e sexo.

RISÉRIO, 2022, P.108

O ponto nevrálgico da não-recomendação de um projeto que ao invés de promover alguma identidade específica dos alunos na escolha das instituições-parte do projeto, elege privilegiar participantes de baixa renda, estejam eles na periferia das grandes cidades, nos confins da área rural do país ou através da gratuidade da atividade oferecida, se esconde por detrás de um ataque ao Drama no que o parecerista descreve como uma: “forma bastante fixa e amplamente desprovida de historicidade em seus elementos constitutivos”. (PARECER DE AD HOC, 2022). A filiação ideológica do seu autor aparece de forma explícita quando ele lista, feito Polônio em *Hamlet* quando aquele enumera de forma irônica os possíveis subgêneros dramáticos: “Seja para tragédia, comédia, história, pastoral, pastórico-cômico, histórico-pastoral, trágico-histórico, trágico-cômico-histórico-pastoral, cena indivisível ou poema ilimitado¹⁵ (SHAKESPEARE, 1988, p.667, tradução nossa)”, o que ele, parecerista, de forma imperativa, considera relevante:

As lutas antirraciais, [...] a defesa por epistemologias artísticas e literárias centradas no sul planetário, os estudos culturais, a crítica pós-colonial e a noção de tradução cultural trabalhadas por autores africanos e indianos, [...] a teoria decolonial desenvolvida na América latina ou, de forma mais ampla, os movimentos feministas e de gênero, o teatro performativo e o biodrama, o viés etnográfico da escrita dramática e cênica ou as noções de cena expandida e de interdisciplinaridade artística.

PARECER DE AD HOC, 2022

Primeiramente quanto à divergência estética, os ataques mostram o desconforto da pós-modernidade relativista em relação a características específicas do texto dramático, as quais o parecerista irá chamar de: “pretensão de forma universal” (PARECER AD HOC, 2022). O fato de ser a única forma de literatura escrita para ser enunciada por atores, de possuir uma recepção coletiva (e não individual e solitária) num teatro ou sala de cinema (mesmo considerando a fruição do drama em suas formas televisivas nos ambientes domésticos de hoje em dia), de apresentar uma história primariamente

¹⁵ No original: Either for tragedy, comedy, history, pastoral, pastoral-comical, historical-pastoral, tragical-historical, tragical-comical-historical-pastoral, scene indivisible or poem unlimited.

através do diálogo das personagens e não da narração¹⁶ intra ou extradiegética, de efetivamente contar um história (ao contrário da lírica, por exemplo), de ter o conflito como seu elemento imprescindível para a progressão da ação dramática e de ter que conseguir prender a atenção do seu espectador pois não é possível haver pausas na sua fruição, diferentemente de um romance ou de uma poesia épica que não se transmutam em uma apresentação cênica, são características que identificam este gênero literário e que influenciam o escritor no momento de escolha do formato de sua narrativa.

Após a defesa do primado da subjetividade e da aparente recusa à tripartição dos gêneros literários, e considerar que:

Ao indicar que esse é o meu drama e não todo e qualquer drama, o título do projeto acertadamente relativiza a forma universal autônoma à condicionante específica de um sujeito de enunciador particular, a um processo enunciativo e a uma situação de enunciação determinados que podem não caber na forma e até se contrapor a ela.

PARECER DE AD HOC, 2022

Ao afirmar que: “percebe-se que a perspectiva do proponente é muito pouco crítica” (PARECER DE AD HOC, 2022), o parecerista desconsidera a seguinte passagem do projeto escrito:

Numa esfera mais ampliada, o projeto contribui como formador de público crítico, uma habilidade fundamental para a tomada de consciência dos problemas estruturais e conjunturais da sociedade brasileira e a busca de soluções para os mesmos. O texto dramático não possui a função social de resolver, mas o de apontar estas questões. A arte, por se tratar de uma manifestação da esfera subjetiva, da qual participam instâncias relativas e pessoais como o gosto estético e o ponto-de-vista ideológico, vai sempre ser parcial na sua expressão, o que permite (e provoca) um posicionamento de seu público leitor/espectador de estar de acordo ou de discordar das decisões das personagens. Ao fomentar o aprendizado da técnica da escrita de textos dramáticos, acreditamos estar contribuindo para o levantamento das mais variadas questões, desde o aquecimento da temperatura terrestre ao aborto, do casamento homossexual ao lixo nos oceanos, da ocupação da floresta amazônica às consequências do sistema econômico capitalista. O potencial de inovação, logo, se encontra não na apresentação de produtos prontos, mas, por estarmos no campo das humanidades, do estímulo ao pensamento crítico na busca de um mundo menos desequilibrado, violento, ganancioso e injusto.

BERTON, 2022

O projeto se diferencia da filiação política do parecerista ao deixar livre para todo participante escolher o tema de sua escrita, como já descrito anteriormente na página dez

¹⁶ Por isso utilizo aqui o advérbio **primariamente** a fim de não desconsiderar o elemento épico ou narrativo presente no drama desde a personagem do mensageiro anunciando a chegada do navio de Agamemnon na primeira parte da trilogia orestiana de Ésquilo até as contribuições enriquecedoras de T.Wilder, B.Brecht e P.Weiss, apenas para nomear alguns.

deste artigo. Coube ao ministrante das oficinas instrumentalizar os seus participantes para que eles pudessem transmitir as suas narrativas através da forma dramática, mas em nenhum momento se impôs o conteúdo das mesmas.

Já a política identitária vai se caracterizar por um controle dos temas que merecem uma primazia, vide a lista apresentada pelo parecerista em sua avaliação. Conforme Rangel (2022): “Há uma ironia amarga no esforço do identitarismo de esquerda para calar os outros. Historicamente, sempre foi a direita, em seu moralismo e autoritarismo, que sempre quis interditar vozes dissonantes e consideradas ofensivas” (Rangel, 2022, p,28). Mesmo inserindo o identitarismo no espectro político da esquerda, ele faz a seguinte (importante) ressalva:

É até curioso que o identitarismo (qualquer identitarismo) possa ser considerado de esquerda. O identitarismo é antes de tudo o reconhecimento e a valorização da diversidade e da diferença, bandeira que não é de esquerda, é liberal. Historicamente, a esquerda sempre deu importância apenas ao coletivo, valorando o que o grosso da população tinha em comum, isto é, o fato de ser proletária e oprimida pela burguesia. Desejos e palpitações de indivíduos e grupos menores eram vistos com desconfiança e tachados de “desvios pequeno-burgueses”. Esse ponto de vista só começou a mudar a partir dos anos 1960 – e continua incongruente com a visão de esquerda da sociedade.

RANGEL, 2022, P.21

Risério vai mais adiante ainda neste afastamento da política identitária em relação aos ideais históricos da esquerda, quando trata da utopia de construção de uma nação brasileira.

Em vez da velha ditadura do proletariado, para a qual apontava o marxismo clássico, teríamos a nova ditadura multicultural-identitária, fantasia nascida do deslocamento focal da base econômica para a dimensão cultural da sociedade. [...] E é muito curioso notar como os discursos do neoliberalismo e do multiculturalismo se dão firmemente as mãos em seu propósito antinacional. [...] De uma parte, a burguesia internacional, ou, para dizer de um modo mais geral, as elites globalizadas não querem saber falar de nação. [...] a nova elite global é extraterritorial e cultiva a extraterritorialidade. [...] “A ‘direita modernista’...celebra a redenção do gênero humano por sua conversão ao mercado mundial, terreno de hoje ideal de um indivíduo desligado do território, liberado das restrições decorrentes do pertencimento a um corpo político”. De outra parte, e na mesma direção, temos a mencionada noção identitária de “cidadania cultural” (uma “comunidade de oprimidos”) esforçando-se para substituir a de cidadania nacional. Aqui a “comunidade de oprimidos” de um país [...] pode estabelecer vínculos com a de outro país. [...] as duas ideologias, a do neoliberalismo e a do multicultural-identitarismo, partem de princípios e premissas distintos – para ancorar, em última análise, no mesmo propósito; a desconstrução nacional.

RISÉRIO, 2022, P. 524

No final das contas, o pensamento hegemônico hoje é o que se revela na cobrança do parecerista. Na audácia de considerar um projeto que escolhe como público-alvo pessoas que de outro modo não teriam acesso à práxis dramática, não teriam a

oportunidade de contar as suas histórias no modo dramático e muito menos tê-las ouvidas por públicos muito distantes do seu contexto geográfico imediato. A inconformidade vai além. Desqualificar uma proposta que visava atingir comunidades tão oprimidas quanto aquelas listadas por ele: adolescentes de periferias urbanas e rurais, jovens de assentamentos do MST, pessoas da terceira idade sem condições econômicas de pagar um curso semelhante. Isto porque a cartilha não estava sendo seguida.

A explicação para tanto, nos é trazida por Gomes:

Ocorre que a “virada identitária” tem dois braços trabalhando no mesmo sentido: o ativismo de base e a militância *acadêmica*. [...] A política de identidade criou, portanto, os meios acadêmicos para garantir a sua reprodução enquanto ao mesmo tempo assegurou para si um espaço isento de desafio ou crítica. [...] os campos das *artes* e da cultura [...] foram parte essencial do processo de institucionalização de movimentos neste estilo.

GOMES, 2022, P.52-53, GRIFO NOSSO

Considerações finais

Buscou-se nesse artigo, mais uma vez – e essa tem sido a bandeira incansável do nosso núcleo de estudos, o NEEDRAM – reafirmar a relevância e importância do texto e escrita dramáticos nos dias de hoje. Quando se pensa que o ranço contra o texto que o teatro centrado na figura do ator ou por vezes do encenador possuía era uma coisa do passado, novos ataques aparecem, desta vez provenientes da corrente identitária, cuja filiação ideológica já foi apresentada *ad nauseam* neste artigo.

Apesar disso, o projeto ESSE É O MEU DRAMA: O APRENDIZADO DA ESCRITA DRAMÁTICA COMO FERRAMENTA DE EXPRESSÃO E REFLEXÃO DE SUJEITOS E COMUNIDADES teve uma avaliação majoritariamente positiva por parte do CNPQ, e desta forma, foi possível apresentar o universo da literatura e escrita dramáticas para seis turmas de oficinas ao longo do ano de 2023. Nelas, os participantes experimentaram a escrita de suas histórias e temas, partindo de vivências pessoais ou observações, e na sequência, o compartilhamento destes textos com os colegas sempre no formato da leitura. Afinal, uma das características específicas universais do texto dramático é a de que ele é escrito visando a sua enunciação oral. Numa instância seguinte, alguns destes textos foram então selecionados para serem apresentados para públicos acadêmicos ou de festivais de teatro, primeiramente numa esfera estadual e mais tarde, nacional. O retorno da aquisição de conhecimento por parte dos alunos está devidamente registrado em material digital e atesta o cumprimento bem-sucedido das metas da proposta.

O drama é por natureza agônico. Ele não descreve um ambiente (como num romance), e não relata a formação étnica de um povo (como num artigo acadêmico-científico) e muito menos exprime um sentimento (como numa poesia). Estes elementos extra dramáticos até podem aparecer num texto dramático, afinal de contas, a sua hibridez está presente desde as tragédias e comédias gregas, no entanto, ele se caracteriza pela vontade consciente de uma personagem. Num drama, temos personagens que querem muito alguma coisa e entram em rota de conflito com outras que querem esta mesma coisa, ou então, tentam

impedir a primeira de alcançar esta coisa, que num linguajar mais dramático, chamaríamos de objetivo. Simples assim. Este desejo imperioso é o que faz do drama um drama.

O elemento agônico e o conflito como elemento imanente deste gênero literário nos impeliram a trazer à baila as querelas históricas que se deram neste meio artístico para poder chegar à querela final, entre uma visão materialista dialética que entende a sociedade como uma disputa de classes econômicas e outra identitária que entende a sociedade como uma disputa entre comunidades culturais. Ao acreditar que: "A discussão sobre política de identidade se transformou excessivamente em um assunto sensível, cheio de armadilhas e interdições, como em geral só se vê quando se trata de temas religiosos ou de moralidade íntima", o professor Wilson Gomes se diz no direito de realizar o mesmo que fizemos neste artigo: "o trabalho normal e secular de um pesquisador diante de um objeto qualquer, formulando perguntas sérias e oferecendo respostas honestas, sem respeito ou desrespeito, sem iconoclastia nem liturgia" (Gomes, 2022, p.51)

E foi isso o que pretendemos fazer, rebatendo a opinião do parecerista de que por estarem: "comprometidos negativamente aspectos como o mérito, a originalidade e a relevância do projeto" (PARECER DE AD HOC, 2022) este não traria nenhuma contribuição: "para o desenvolvimento científico, tecnológico, social, cultural e de inovação no país" (PARECER DE AD HOC, 2022).

Nosso principal intuito com a submissão do projeto ESSE É O MEU DRAMA foi o de priorizar e celebrar acima de tudo o Drama enquanto literatura, leitura, escrita, cena, filme e permitindo que sujeitos em desvantagem econômica e de acesso ao saber saíssem de seus aprendizados mais fortalecidos e empoderados enquanto seres autônomos e críticos de suas realidades, tanto as imediatas quanto as mais distantes.

Referências Bibliográficas

- BERTON, P.R. Formulário de Propostas. Projeto 'Esse é o meu Drama: O Aprendizado da Escrita Dramática como Ferramenta de Expressão e Reflexão de Sujeitos e Comunidades'. Chamada CNPq/MCTI/FNDCT N° 40/2022. **Plataforma Carlos Chagas**. 13 Dez. 2022. Disponível em: <https://carloschagas.cnpq.br/>. Acesso em: 31 jan. 2025.
- BORIE, Monique; DE ROUGEMONT, Martine; SCHERER, Jacques. (Orgs.) **Estética teatral: Textos de Platão a Brecht**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- BORNHEIM, Gerd. Bertolt Brecht e as Quatro Estéticas. **A Terra é redonda**, São Paulo, 05 mar. 2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/bertolt-brecht-e-as-quatro-esteticas/>. Acesso em: 23 jan. 2025.
- CARLSON, Marvin. **Teorias do Teatro: estudo histórico-crítico dos gregos à Atualidade**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- GAY, Peter. **Modernismo: o Fascínio da Heresia: de Baudelaire a Beckett e mais um pouco**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- GOMES, Wilson. Caminhos e Descaminhos da Política de Identidade hoje: Origem, Ideologia e Estratégias. In: **A Crise da Política identitária**. Antônio Risério (Org.) Rio de Janeiro: Topbooks editora, 2022.
- HUBERT, Marie-Claude. **As grandes Teorias do Teatro**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.


- MATEUS, Samuel. A Querela dos Antigos e dos Modernos: um Mapeamento de alguns Topoi. **Cultura: Revista de História e Teoria das Ideias (online)**, Lisboa, v.29, 05 nov. 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cultura/1124>. Acesso em: 21 jan. 2025.
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÕES (DF). Brasília. CNPq. CHAMADA CNPQ/MCTI/FNDCT Nº 40/2022. PRÓ-HUMANIDADES - PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO EM HUMANIDADES. **CNPq**: portal CNPq, Brasília, ano 2022, n. 40, 9 dez. 2022. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=resultados&ano=2022. Acesso em: 22 jan. 2025.
- PARECER DE AD HOC. Resultado Final. Projeto 'Esse é o meu Drama: O Aprendizado da Escrita Dramática como Ferramenta de Expressão e Reflexão de Sujeitos e Comunidades'. Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 40/2022. **Plataforma Carlos Chagas**. 13 Dez. 2022. Disponível em: <https://carloschagas.cnpq.br/>. Acesso em: 31 jan. 2025.
- POGGIOLI, Renato. **The Theory of the Avant-Garde**. Cambridge: Harvard UP, 1968.
- RANGEL, Ricardo. O Identitarismo, suas Contradições, seus Equívocos. In: **A Crise da Política identitária**. Antônio Risério (Org.) Rio de Janeiro: Topbooks editora, 2022.
- RISÉRIO, Antônio. "Diversidade em alta", Democracia em Risco. In: **A Crise da Política identitária**. Antônio Risério (Org.) Rio de Janeiro: Topbooks editora, 2022.
- ROUBINE, Jean-Jacques. **Introdução às grandes Teorias do Teatro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.
- RYNGAERT, J.P. **Ler o teatro contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- Regulamento Para Envio De Resumos. **V Seminário Brasileiro De Escrita Dramática: Reflexão E Prática**, 2020. Disponível em: <https://1sbedr.wixsite.com/1sbedr/comunicacoes>. Acesso em: 23 jan. 2025.
- SHAKESPEARE, William. Hamlet. In: WELLS, Stanley; TAYLOR, Gary (Orgs.) **The Oxford Shakespeare: The complete Works**. New York: Oxford University Press, 1988.
- WESCHENFELDER, Aline. Trajetórias pessoais na escrita dramática. **Humanamente**, 2024. Disponível em: <https://humanamente.fiocruz.br/agora/performances-da-realidade-na-escrita-dramatica/>. Acesso em: 22 jan. 2025.

A RUBRICA DRAMÁTICA COMO ESPAÇO DE EXPERIMENTAÇÃO POÉTICA

STAGE DIRECTIONS AS A SPACE OF POETIC EXPERIMENTATION

RODRIGO ALVES DO NASCIMENTO

Universidade Federal da Bahia (UFBA)
alvesr@ufba.br

The background of the entire page is a solid dark red color. Overlaid on this background are white line-art graphics. In the upper left and lower right corners, there are stylized, abstract outlines of a human face in profile, facing right. The lines are thick and clean, capturing the basic shapes of the forehead, nose, cheek, and chin.

Resumo

As teorias do drama sempre relegaram as rubricas à condição de texto secundário, restrito à apresentação do contexto dos diálogos e a um suposto desaparecimento em cena. No entanto, as dramaturgias moderna e contemporânea têm problematizado cada vez mais essa ideia. Com a crise de um modelo dramático baseado na ação interpessoal no presente, o diálogo se enfraquece e o texto didascálico é ocupado não só por estratégias narrativas, mas também por uma série de recursos líricos que acentuam a força expressiva do texto e lançam desafios à cena. À luz de alguns dramas contemporâneos e, especialmente, à luz de *Por Elise*, de Grace Passô, analiso alguns modos pelos quais essa perspectivação tem operado nas rubricas, criando zonas de suspensão poética na linguagem e subjetivando a ação dramática. Assim, projetando-se sobre o drama, a lente lírica alarga as formas de resistência e protesto poético contra a reificação da vida e o isolamento dos sujeitos.

Palavras-chave: Rubrica, Lírica, Linguagem Poética, Crise do Drama.

Abstract

The theories of the drama have always been given the rubrics to the status of secondary text, restricted to presenting the context of dialogues and doomed to a supposed disappearance from the stage. However, modern and contemporary drama have problematized this idea. With the crisis of a dramatic model based on interpersonal action in the present, dialogue weakens and stage directions are occupied by narrative strategies and a series of lyrical resources that reinforce the expressive strength of the text and pose challenges to the stage. In the light of some contemporary dramas and, especially, in the light of *Por Elise*, by Grace Passô, I analyze ways in which this perspective has operated in the stage directions, creating zones of poetic suspension and subjectifying the dramatic action. Thus, projecting itself onto the drama, the lyrical lenses broaden forms of resistance and protest against the reification of life and the isolation of subjects.

Keywords: Stage Directions, Lyric, Poetic Language, Drama in Crisis.

As rubricas (ou didascálias¹) ainda hoje nos desafiam à compreensão de seu papel na constituição do texto dramático. Dicionários e manuais com frequência recorrem a uma descrição mais ou menos estável de sua função, mas uma rápida visita às produções modernas e contemporâneas colocam em suspenso as sínteses disponíveis. Tradicionalmente, ela é tida como a parte do texto dramático que não integra o diálogo (palavras que indicam quem fala, quais as características físicas e psicológicas das personagens, quando ocorrem suas entradas e saídas, que elementos compõem o cenário etc.) e que ofereceria um conjunto de orientações sobre as condições de realização da ação dialogada em cena; mas ao longo da história, como veremos, nem mesmo essa dimensão aparentemente técnica se mostrou consensual.

¹ O termo didascália, hoje tratado como sinônimo de rubrica, possuía na Grécia clássica significados variados: identificava os arquivos que registravam os nomes dos autores e as datas de estreia das tragédias e comédias; referia-se àquele que ensinava as técnicas de escrita dramática, mas também era uma forma de apresentação das recomendações dadas pelos autores dramáticos sobre o modo como as peças deveriam ser encenadas. Este último significado, apesar de pouco explorado no período, é mais próximo do sentido moderno da palavra.

A tradição ocidental do drama, sobretudo a de matriz aristotélico-hegeliana, com frequência atribuiu às rubricas um papel não só instrumental, mas secundário, dado que o diálogo seria o veículo natural de presentificação da ação ficcional. Não à toa, poéticas clássicas, manuais de escrita dramática e até dicionários de teatro seriam peremptórios ao alertar sobre os riscos do abuso didascálico, como se qualquer gesto para além do fornecimento de informações objetivas de ação e contexto, a exemplo das considerações sobre o que sentem ou pensam as personagens ou da apresentação de detalhes sobre a história de um determinado lugar, fossem um “hábito literário duvidoso”, pois denunciariam que o diálogo “não é suficientemente claro ou expressivo para revelar sua verdadeira motivação” (Vasconcellos, 2009, p. 205).

A compreensão do lugar das rubricas hoje fica ainda mais problemática se levarmos em conta que, de um ponto de vista contemporâneo, há nova onda de relativização de sua importância. Em muitas peças escritas dos anos 70 para cá os textos didascálicos se tornaram mais escassos (Danan, 2013, p. 41-42) e parte dessa tendência talvez derive não só de uma mudança na própria relação entre o dramaturgo e o palco (ou das novas formas de se fazer dramaturgia, ampliadas para além da clássica figura do dramaturgo de gabinete que escreve *antes* da encenação) mas também do processo de emancipação da cena forjado ao longo do século XX. Nesse período, a rubrica passou a ser vista por muitos encenadores e atores como uma pequena camisa de força textual pensada pelo dramaturgo, que projeta uma visão *literária* sobre o palco e limita as possibilidades de criação que o teatro – como linguagem autônoma – poderia explorar.

Momento quase paroxístico e, talvez, agônico, dessas tensões entre texto didascálico e encenação foram os protestos de Samuel Beckett a propósito da montagem de *Fim de Partida* (*Endgame*) pelo American Repertory Theatre, em 1984, e pela Comédie Française, em 1988. No primeiro caso, destoando das indicações cenográficas da peça, a encenadora JoAnne Akalaitis situou a ação em uma espécie de estação de metrô abandonada; no segundo, o encenador Giles Bourdet concebeu a paleta da montagem em tons róseos (e não em tons de cinza, como definido nas rubricas por Beckett). O dramaturgo e seus editores foram à imprensa e chegaram a exigir notas corretivas no programa dos espetáculos, destacando que as montagens não respeitavam aquilo que estava explicitamente indicado nas rubricas.

A despeito de disputas como essa - que já soam algo ingênuas se levarmos em conta o que faz o teatro contemporâneo pelo menos nos últimos 50 anos -, parece evidente que o texto didascálico está longe de ser apenas a dimensão da voz autoritária do dramaturgo que se projeta sobre a cena, do mesmo modo que está distante de perder sua relevância dramatúrgica. O que as rubricas têm revelado é justamente o contrário: uma capacidade de reinvenção de seu lugar que acompanha o próprio alargamento das fronteiras do drama (e da relação texto-cena). Isso não só na dimensão de interpenetração cada vez maior entre diálogo e didascália, como os “diálogos didascálicos” de que fala Joseph Danan,² mas também pelo caráter cada vez mais deslizante e alargado da rubrica, que não se reduz a um desenho contextual da ação ficcional ou à apresentação de uma “poética cênica” do dramaturgo (Ramos, 2001) – dimensão esta que corrobora a visão bastante consolidada do texto dramático com um texto que guarda, necessariamente, um “devir cênico”.

² Segundo o estudioso, os “diálogos didascálicos” seriam povoados de elementos descritivos e de pontos de vista narrativos, borrando os limites entre rubrica e diálogo no drama contemporâneo (Danan, 2013, p. 41-42).

Neste artigo, nos interessa de perto esse processo de redefinição dos papéis desempenhados pela rubrica, com foco específico em uma dimensão até agora pouco discutida: a rubrica como espaço de experimentação poética e de instalação de uma perspectiva lírica no drama. Nesses casos, ela não só redefine os contornos da ação dramática, mas também assume o inusitado papel de um texto poético que pode ser apenas lido, independentemente da presentificação que se possa fazer dele em cena. Cria um espaço para uma experiência outra e alarga das possibilidades do *drama* na contemporaneidade.

Texto secundário?

Como se sabe, a devida atenção para o estudo e a compreensão do papel e do sentido das rubricas no texto dramático foi dada somente a partir da segunda metade do século XX. As razões históricas para isso são variadas.

A primeira tem a ver com o lugar que ela ocupou do drama clássico. Nas tragédias de Sófocles, por exemplo, didascálias eram praticamente inexistentes e o que nos chega delas são na verdade inserções feitas por compiladores e tradutores, dada a confusão instalada na posteridade a respeito da atribuição das falas e das entradas e saídas das personagens em cena. Como se sabe, isso ocorria porque muitos dramaturgos clássicos – mas também depois Shakespeare e Molière – eram produtores dos espetáculos – dominando, portanto, o sentido dos movimentos e das réplicas –, mas também porque no próprio drama da época, como já discutido ilustrativamente por Raymond Williams, o diálogo dava conta de boa parte da materialização da ação ficcional, por meio de um tipo de correspondência muito íntima entre o que é dito e o que o é feito (Williams, 2010).³ Do mesmo modo, no teatro neoclássico francês, as poucas rubricas existentes eram restritas à atribuição de quem fala, de quem entra ou sai, pois as personagens se autoapresentavam e expunham verbalmente seus sentimentos e projetos – dando conta daquilo que doutos como D’Aubignac e dramaturgos como Corneille acreditavam ser a única função do dramaturgo: expressar todo o essencial por meio dos versos e não obrigar o leitor a adivinhar ou supor nada em termos de ação dramática.

Essa condição muda significativamente a partir dos séculos XVIII e XIX, com um tipo de emprego e sistematização decisivas da rubrica feitos no drama europeu por Marivaux, Diderot, Beaumarchais e boa parte do teatro naturalista. O movimento é complexo. Por um lado, ele acompanha o lento processo de publicação de dramaturgia, que alimenta um público leitor de peças e permite que as rubricas, na ausência dos atores, diretores e cenógrafos, se apresentem como um guia visual para a imaginação. Por outro lado, isso acompanha uma mudança histórica do sentido da personagem no drama, que se torna cada vez mais um indivíduo com traços específicos e socialmente marcados, possuindo, como se constata no *drama burguês*, uma história pessoal, uma interioridade e um ambiente no qual seu comportamento se define. Por fim, acompanha também a mudança de um tipo de objetividade que se constrói em cena, cuja verossimilhança passa cada

³ Vale destacar que o comentário de Williams é válido na medida em que o autor destaca como a ação dramática se define pelas falas das personagens; ou seja, pelo texto se deduz um “esquema de ação”. No entanto, seria ingênuo acreditar que isso permita fazer um desenho preciso da cena que esta mesma ação gera.

vez mais a depender da atenção para os elementos que compõem o ambiente. Esse processo, que ocupa a rubrica de coordenadas que parecem pedir uma voz narrativa e a aproximam de um movimento de desenho da ação próximo do romance⁴, indica também uma crescente consciência da importância e da complexidade da própria encenação.

Ainda assim, isso não foi suficiente para dar às rubricas um lugar de destaque nos estudos dramáticos e teatrais até a segunda metade do século XX. Marvin Carlson interpretaria tal fato como resquício da tendência literária de reflexão sobre o drama, segundo a qual as rubricas seriam uma simplificação de operações que, em gêneros como o romance, são mais elaboradas. O núcleo do drama estaria nos diálogos – aquilo que, ao fim e ao cabo, seria o motor da ação. Segundo o teórico, deriva disso uma compreensão tácita de que elas seriam apenas uma ferramenta de comunicação “transparente” do dramaturgo para orientar diretores de cena ou contribuir para um determinado tipo de ilustração mental da ação pelo leitor (Carlson, 1991, p. 33). À leitura de Carlson não me parece equivocado acrescentar que também o combate que muitos teóricos e praticantes de teatro tentaram conduzir contra uma pretensa dimensão “literária” empobreceu as possibilidades de entendimento dos alcances dramáticos da rubrica, dado seu frequente enquadramento como ruído que se impõe à cena ou como algo que a cena, supostamente, não suportaria.

Sintomático dessa perspectiva que Carlson denomina “literária” é o importante ensaio de Roman Ingarden, escrito nos anos 60, *A obra de arte literária*. Nele, o teórico se dedica à compreensão do texto dramático e tece considerações até então inéditas sobre as rubricas. Para ele, elas constituem no drama um *texto secundário*, que projeta um leitor e um espectador invisíveis e que dá a eles um “centro de orientação”, pois oferece informações sobre o lugar, o tempo e quem fala. No entanto, cessam como texto, pois no espetáculo teatral é que teremos o real acesso à dimensão *formada* dos objetos que elas apenas representam. Ou seja, enquanto no texto didascálico as objetividades precisam ser construídas, no espetáculo teatral elas são efetivamente apresentadas, como “objetividades reais” (Ingarden, 1965, p. 349). Daí o caráter secundário das rubricas, pois elas apenas completam as “redações objetivas projetadas pelo texto principal”: os diálogos.⁵

As falas das personagens seriam, portanto, o lugar primordial de encadeamento das relações objetivas, construídas “de tal modo que do seu conteúdo resulte toda a história a apresentar” (Idem, p. 231). Assim, um drama que recorresse apenas ao texto secundário produziria somente “resíduos incompreensíveis”, já que nele não se constituiria o esqueleto da ação. Como se vê, tal enquadramento estabelece a importância desse texto didascálico apenas porque ele permitiria perceber que as frases pertencentes ao texto principal são realmente pronunciadas. No entanto, tal visão é presa a uma perspectiva estrita de ação dramática, a saber, aquela de matriz aristotélico-hegeliana, que estabelece o diálogo como único motor de presentificação da ação. No entanto, ela não dá conta de muito do que se vê em termos de trabalho didascálico nas drama-

⁴ Sarrazac discute a fundo esse processo de “romancização” ou “novelização” do teatro, como um dos aspectos fundamentais do que ele chama de “virada rapsódica” do drama.

⁵ Mais tarde, Eli Rozik, à luz do movimento que visava a afirmar o teatro como linguagem independente da literatura, radicalizou a leitura de Ingarden, considerando as rubricas não só secundárias, mas dispensáveis para uma semiótica do teatro, já que são substituídas por um meio não verbal de representação em cena. (Rozik, 1991)

turgias moderna e contemporânea. Basta citar, por exemplo, o papel decisivo que elas cumprem para o desenho de uma ação íntima em Tchekhov ou o desenho de tudo o que se possa chamar de “ação” na peça *Ato Sem Palavras I*, de Beckett, na qual não há nenhum diálogo e toda a dinâmica dramática depende essencialmente das rubricas.

Na mesma esteira de Ingarden, já nos anos 80, Michael Issacharoff manteria a percepção, ainda que matizada, da rubrica como texto secundário. Corroborando a ideia de que seria um texto que “desaparece” na encenação, ele não deixa de reivindicar sua importância como textualidade que não só “complementa, explica ou clarifica” as falas das personagens, mas que oferece informações sobre as circunstâncias materiais dessas mesmas falas. Desse modo, para ele, se o diálogo continua sendo o veículo central de estabelecimento do drama, as didascálias ainda são essenciais para a definição do drama, já que se tornam seu elemento distintivo em relação a outros textos (como o romance, por exemplo). Da mesma maneira, a rubrica, como componente não ficcional de viés fortemente metalinguístico, expressa a visão do dramaturgo sobre a encenação e atua como uma espécie de “manual de instruções” para a cena.

A partir daí, Issacharoff procede a uma tipologia das didascálias, oferecendo uma divisão que, se por um lado mostra a importância que naquele período o texto didascálico assumia para os estudos semióticos, por outro não deixa de ser reiterativa de uma perspectiva aristotélica-hegeliana do drama. O teórico define as didascálias em tipos fundamentais: *extratextuais*, ou seja, aqueles textos apartados do drama em que dramaturgos comentam o tema ou oferecem diretrizes gerais para a encenação da peça - o que se vê, por exemplo, nos longos prólogos das peças de Shaw ou no início de *As Criadas*, de Genet); *autônomas*, ou seja, aquelas que manifestadamente estão presentes no texto dramático apenas para leitura, na forma de pequenos comentários romanescos sobre a história, sobre os sentimentos de uma personagem ou sobre os elementos do ambiente, e que dificilmente são traduzíveis em signos cênicos. Elas se encontram, por exemplo, nas rubricas iniciais, de evidente efeito cômico, de *A Cantora Careca*, de Ionesco: “Há um longo silêncio inglês. O relógio inglês bate dezessete horas inglesas”.⁶ Esse tipo de rubrica, que pode em alguns momentos até contradizer ou parodiar o que é dito nos diálogos, tem seu sentido plenamente explorado apenas pelo leitor, que se beneficia dessa dimensão metadramática. Há ainda as didascálias “ilegíveis”, que seriam, por sua vez, o oposto das anteriores: visam menos à leitura e mais à encenação, pois têm como alvo os diretores e produtores e são compostas unicamente por terminologias técnicas. Elas estão presentes, emblematicamente, em *Peça*, de Beckett, na qual há uma série de diretrizes sobre como devem operar os holofotes, sobre os momentos de *blackout* e sobre o tempo entre um jogo de luz e outro – definindo uma dramaturgia do movimento que é tão ou mais importante que os discursos quase ininteligíveis das personagens (Issacharoff, 1989, p. 21-23).

Por fim, Issacharoff menciona as didascálias “normais”, que, segundo ele, são destinadas tanto ao encenador quanto ao leitor e estão presentes “em qualquer peça”. Elas têm funções variadas, mas se concentram, principalmente, nomear, endereçar e localizar os falantes. Por fim, para além das funções verbais, as didascálias “normais” também teriam função visual: indicações para a performance dos atores e atrizes (gestos, movimentos etc.) ou indicações de aparência (vestuário, cabelo, maquiagem etc.)

⁶ No original: “Un long moment de silence anglais. La pendule anglaise frappe dix-sept coups anglais.” (Ionesco, 1991, p. 9)

(Idem: 23-26). No entanto, a despeito do grau de detalhe com que Issacharoff procede à classificação das rubricas, ele é peremptório em destacar que os três primeiros tipos (*extratextuais, autônomas e "ilegíveis"*) sequer seriam rubricas verdadeiras, dado o fato de que nem sempre são subordinadas ao diálogo – a seu ver, o elemento central e hierarquicamente superior na estrutura dramática. Tal consideração tem efeitos visivelmente limitantes: restringe as rubricas a funções muito determinadas e, por tabela, restringe o drama a um determinado arco de possibilidades – aquele no qual a ação se constrói unicamente por meio dos diálogos interpessoais no presente e produz um tipo específico de ilusão do "real".

Como Ingarden e Issacharoff, Anne Ubersfeld também já partia nos anos 60 de uma divisão central no texto dramático, ou seja, a de que ele se constitui de uma *dupla enunciação*: a da totalidade das didascálias e a do conjunto dos diálogos/monólogos. Também tributária de uma centralidade do diálogo como discurso primeiro no drama, ela corrobora a ideia de que a didascália apresenta as condições concretas das falas das personagens. Segundo ela, é essa dimensão pragmática que nos leva, durante a leitura de uma peça, a "reconstituir imaginariamente as condições de enunciação, as únicas que permitem promover sentido" (Ubersfeld, 2013, p. 158-159). Em cena, o texto didascálico vai compor o outro texto da cena, que não é mais aquele de signos fônicos, mas de "signos não linguísticos". Como uma partitura, ele comanda o funcionamento desse sistema sógnico e define um determinado modo de recepção pelo público.⁷

Diferentemente de Issacharoff, Ubersfeld já reconhecia antes que a figura do autor emerge de maneira imediata nas rubricas (é ele quem nomeia as personagens, indica quem fala, em que lugares e como algo é dito), mas especifica que essa autoria em nenhum momento vem na forma de um "sujeito autor". Ele não estaria, portanto, na origem do sentido do texto dramático. Esse autor que "não se diz", ou melhor, esse *scriptor*, opera de modo imediato nas rubricas e de modo mediato por meio da enunciação das personagens; ou seja, a escrita dramatúrgica nunca é "subjetiva", pois os aspectos subjetivos são remetidos a uma "coleção de outros" (Ubersfeld, 2013).

No entanto, o que fica evidente em boa parte desses estudos semióticos a respeito das rubricas é que muito da complexidade do texto didascálico ficou reduzida à forma específica do drama aristotélico e, sintomaticamente, a uma forma específica de relação entre texto e cena. A primeira redução se dá pela consideração da rubrica como *secundária*, como texto dependente do diálogo e que desaparece no espetáculo. A esse respeito, como bem aponta Marvin Carlson, é importante destacar que se em muitas encenações isso de fato ocorre, por outro lado, os recursos de cena não substituem a experiência da leitura de um espectador que poderia, simultaneamente, ver uma luz representando um sol no palco, mas lê no programa da peça que é "meio dia" na casa das personagens (Carlson, 1991, p. 38). Essa leitura do texto não é só única e insubstituível, como também é cada vez mais incorporada pela dramaturgia contemporânea como uma textualidade que se projeta sobre a própria cena – como os letreiros temporais e locativos que com frequência são indicados nas rubricas de Brecht e sugestivamente transpostos para o palco, como rubricas do espetáculo.

⁷ Anne Ubersfeld é consciente do quanto esta mesma partitura não dá conta de todo o fenômeno cênico, já que a figura do encenador, por exemplo, pode operar no sentido de redefinir ou mesmo abrir mão do campo de orientações definido pelas rubricas.

Essa dimensão do texto didascálico acompanha um processo de autonomização das rubricas dentro do texto dramático, na mesma medida em que se apresenta para além de um texto restrito às indicações funcionais sobre o que é dito nos diálogos. Na dramaturgia de Bernard Shaw, por exemplo, com frequência as rubricas locativas aparecem repletas de detalhes geográficos, econômicos e políticos de uma cidade ou de um país, os quais, muito provavelmente, não ganharão dimensão visível no palco. Do mesmo modo, como já comentamos, as descrições absurdas de objetos e as tiradas cômicas de Ionesco em *A Cantora Careca*, como “Um momento de silêncio. O relógio toca duas vezes e meia” (Ionesco, 1991, p. 18)⁸, vão definindo as rubricas como texto literariamente produtivo tanto em termos descritivos, como narrativo-diegéticos e mesmo poéticos.⁹

A dificuldade de muitas dessas teorias em reconhecer o caráter literariamente produtivo das rubricas advém, como já destacado, da perspectiva de que o diálogo seria o meio primordial para construção da ação dramática. Nesse enquadramento, sendo secundárias ao texto principal dos diálogos, elas não integrariam a ficção da peça, já que não compõem a ficção dialogada. Quando muito, como defendido por Anne Ubersfeld, seriam suportes que dariam consistência ou pertinência à interpretação dos referentes presentes no diálogo. No entanto, a dramaturgia moderna e contemporânea é repleta de exemplos de como as rubricas têm se povoado de uma voz narrativa poderosa, que adensa a ficção para além do espaço dialogado.

Ainda assim, mesmo a reivindicação da rubrica como componente importante da ficção dramática não dá conta de uma explicação satisfatória de seu papel no drama contemporâneo, em especial se levarmos em conta que a crise da forma dramática tradicional consiste também em procedimentos que colocam a própria dimensão da ficção em xeque – seja pelo seu comentário, seja pelo seu exame ou pela sua suspensão.

Por fim, a própria ideia de que na rubrica teríamos acesso a uma encenação imaginária passa ao largo do fato de que, na cena contemporânea, esse fechamento da didascália a um campo de orientações técnicas para o palco não foi nem de longe levado à risca por encenadores, – ainda que eles não deixem de ser em algum ponto leitores desse mesmo texto didascálico e, por isso, influenciados mesmo que obliquamente por ele. Do mesmo modo, a rubrica não nos daria acesso mais imediato a uma pretensa voz do autor. Não só porque, como destaca Ubersfeld, essa voz é remetida constantemente a uma “coleção de outros”, mas porque tal perspectiva ignora o fato de que a rubrica é feita de um código distinto, “governado por convenções verbais e visuais” próprias ao gênero (Suchy *apud* Carlson, p. 42).

Em suma, o lugar complexo que as rubricas ocupam nos dramas moderno e contemporâneo tem desafiado boa parte das teorias dramáticas, que ainda insistem em fechar seu campo de operação ao drama tradicional. Em primeiro lugar, na medida em que a forma dramática tensiona os limites da mimese e da verossimilhança, explodindo o “belo animal” aristotélico com recursos metadramáticos, as rubricas se tornam espaço poderoso de reflexão político-filosófica sobre as condições de realização do próprio drama. Em segundo lugar, na medida em que se consolidou a “encruzilhada naturalista-simbolista”,

⁸ No original: Un moment de silence. La pendule sonne 2 – 1. (tradução nossa)

⁹ Elen de Medeiros ilustrativamente demonstra como em *Eva*, peça em três atos de 1915 de João do Rio, a própria descrição do cenário na rubrica de abertura pode ser lida como uma crônica. Nela, o ambiente no qual vive a esnobe elite carioca vem descrito com breves comentários irônicos de um narrador. (MEDEIROS, 2012, p. 6)

empreendida na Europa a partir de fins do XIX, ficou evidente como o drama se abriu e incorporou procedimentos e perspectivas afins a outros gêneros – dos quais com frequência as poéticas clássicas tentaram se distanciar. Avançando “sobre um terreno misto em que o diálogo se enfraquece; em que a narração e a descrição tentam abrir caminhos singulares” (Danan, 2013, p. 41) as rubricas se tornam mais do que meros dispositivos de contextualização dos diálogos. Nesse cenário de “romancização do drama”, elas muitas vezes relativizam e mesmo contradizem o que ali é expresso.¹⁰ Do mesmo modo, se abrem para incorporar enunciados que reprogramam a ação dramática para além de uma pretensa objetividade. Emerge ali um tipo de perspectivação lírica que cria zonas de suspensão poética na linguagem, ao mesmo tempo que subjetiva o desenho da ação, das personagens e dos espaços-tempos. Esta ação do lírico sobre as rubricas nos parece pouquíssimo explorada nas teorizações do drama e nos interessa aqui de perto, por alcançar traços decisivos da dramaturgia contemporânea.

Rubrica como espaço de experimentação poética

Ainda que falar em drama lírico pareça um contrassenso – pois o drama, mesmo quando feito da exposição intensiva de uma interioridade sempre se dá a apreender a partir do exterior – é possível falar de uma irrupção do lírico no drama moderno e contemporâneo. Sabe-se que tanto no drama clássico, quanto nas peças shakespearianas e nos dramas românticos, a presença de elementos líricos para a modulação do tom ou mesmo para o desenho de personagens e de situações dramáticas não era incomum. No entanto, no do final do século XIX, em especial a partir do lançamento das peças oníricas de Strindberg, tal presença ganha contornos programáticos, pois ali “[...] tempo e espaço se relativizam, se dissolvem, as personagens são alegorizadas, e a linguagem reproduz a fragmentação das imagens do inconsciente” (Mendes, 1981, p. 66).

Posteriormente, tal redefinição de perspectiva se desdobra de maneira formalmente muito variada, seja em peças que apresentam a lente subjetiva individual como eixo organizador da realidade representada - espécie de equivalente dramático do monólogo interior romanesco, como visto em *Valsa nº6*, de Nelson Rodrigues -, seja em peças que mantêm a virtualidade das relações intersubjetivas, mas tendo como centro os dramas íntimos desnudados em meio à vida coletiva - como visto nos alicerces das relações familiares e conjugais expostos em Tchékhev, Tennessee Williams ou O’Neill. Em todos esses casos, o que se tem é a operação de recursos narrativos e líricos para o abalo da perspectiva dramática baseada na “pura relação intersubjetiva”, de que fala Peter Szondi (2001).

Mas aqui nos interessa a ação estabelecida a partir de outra esfera – a do “intrassubjetivo”.¹¹ Nela, opera-se uma significativa relativização da realidade dramática por meio de estratégias de alusão, de desreferencialização do espaço-tempo e de rearticulação lírica

¹⁰ Jean-Pierre Sarrazac diria, na esteira de Bakhtin, que esse processo é característico de uma longa “romancização” da forma dramática. A rubrica, nesse contexto, se povoaria de uma precisão quase maníaca de descrições de ambientes, roupas e gestos. À maneira de um “romance não escrito”, o drama teria nas rubricas trechos inteiros de um “romance virtual”, com suas temporalidades e modos específicos (Sarrazac, 2012, p. 165-167).

¹¹ Ao longo deste texto, tomo como afins a perspectiva subjetiva e a poesia lírica, ainda que tenha consciência de que esta correlação corresponda a um momento específico da lírica na modernidade e não dê conta de muito do que se produz contemporaneamente em termos de poesia.

da intriga (Sanches, 2023, p. 263). A dramaturgia brasileira moderna e contemporânea tem dado exemplos disso em muitos níveis. Já em *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues, é a perspectiva subjetiva da protagonista que estabelece os planos da “memória” e da “alucinação”, mas é também a perspectiva que põe em suspensão até o próprio plano da “realidade”. Contemporaneamente, *Fluxorama*, de Jô Bilac, traz diferentes situações em que as personagens representam seus pensamentos e sentimentos em um intenso fluxo alusivo; do mesmo modo, Silvia Gomez, em *Neste Mundo Louco, Nesta Noite Brilhante* e em *A Árvore* apresenta um tipo de decomposição da fábula, uma desreferencialização do tempo e uma tradução de imagens e sensações por meio da linguagem poética que colocam a forma dramática sob um outro tipo de perspectivação.

Também parte considerável da dramaturgia de Grace Passô, que aqui nos interessa de perto, pode ser entendida como uma investigação poética dos alicerces que estruturam relações cotidianas, familiares e conjugais. Em *Por Elise, Amores Surdos* e *Marcha para Zenturo*¹², por exemplo, isso nos é apresentado a partir de situações em que se revelam coletividades precárias, nas quais predomina certa tendência à reificação da vida social e ao isolamento dos sujeitos: são reuniões desesperançosas entre amigos, em que nenhuma saída coletiva para si e para o mundo se desenha; é o cotidiano familiar em que a comunicação é feita de pouca escuta e de muita incompreensão; são encontros pela rua nos quais o acesso real ao outro se mostra sempre difícil ou quase impossível. Vistas de conjunto, essas peças revelam que o realismo dessas situações é apenas aparente (Medeiros, 2018, p. 997), pois em cada uma o plano do real é desestabilizado pela instalação de um jogo no qual tudo pode acontecer e, ao mesmo tempo, tudo parece verossímil.

Particularmente em *Por Elise*, peça de estreia da dramaturga concebida em processo coletivo com o Grupo mineiro espanca!, o mundo ficcional do drama irrompe de maneira fragmentária, seguindo a lógica aparentemente incoerente do sonho, mesclado à exposição de recursos metateatrais que colocam a própria ficção sob análise. O lugar se assemelha a uma área urbana pouco movimentada, da qual chegam pistas esparsas, como um quintal com um abacateiro de onde frequentemente caem abacates, a criação de galinhas em uma casa, um cão que late no quintal ao lado, muros com cacos de vidro, um caminhão de lixo que passa com frequência e um caminhão de gás que toca *Pour Elise*, de Beethoven... A época não é definida e o tempo da ação dramática parece regido mais pela dinâmica cíclica ou eventual dos encontros do que pela progressão de uma história única.

As personagens se apresentam a partir de situações quase imprevisíveis. Por meio delas conhecemos a dona de casa Elise, que conta pequenas histórias sempre com racionalidade e sabedoria, mas que se envolve desmedidamente com as galinhas que cria; uma mulher jovem, perdida e solitária que terá seu cachorro sacrificado; um lixeiro que corre atrás do caminhão de lixo em busca do pai; um funcionário amedrontado que veste uma roupa coberta de espumas para se proteger dos animais que mata e para manter-se à distância de qualquer envolvimento emocional; um cão que ouve o coração das pessoas, late as palavras ouvidas e dá profundidade alegórica a tudo que é dito em cena.

Nessa mistura aparentemente aleatória, os encontros são fugidios e vêm fragilmente ligados por pequenas tramas de fundo. Neles, as personagens se mostram contradi-

¹² Peças de 2005, 2006 e 2009, respectivamente.

toriamamente presas a um sistema de convenções sociais que não são capazes de sustentar. A princípio, parecem conscientes, frias e racionais, mas não resistem a falar do amor, do medo que têm de viver, de seus sonhos, da morte e da solidão. Correm, não se entendem e evitam se entregar umas às outras, mas estão a todo modo à beira de um “ataque de lirismo” que as resgate à vida.

Como se vê, mais do que a lógica aristotélica de construção da verossimilhança por meio de uma trama coerente, em *Por Elise* é o fluxo subjetivante que organiza a ação dramática. As cenas se apresentam menos em função de uma progressão objetiva dos acontecimentos e mais em função da pulsão dos afetos – sejam aqueles de um eu-lírico que parece se insinuar sobre as rubricas, sejam aqueles que as personagens mobilizam e dão contorno aos encontros.

Nesse processo, as rubricas se mostram particularmente importantes para o estabelecimento desse fluxo subjetivante e para o exercício do imaginário poético livre. Sabe-se que na dramaturgia moderna, a introdução de recursos líricos nos diálogos se mostrou muitas vezes decisiva. No entanto, como destaca Cleise Mendes, é preciso atentar para outras dimensões que não apenas a da interação verbal entre as personagens e perceber como processos de subjetivação atravessam o desenho das situações e o contorno das personagens (Mendes, 2015, p. 9).

Ainda que durante muito tempo as rubricas continuassem separadas dos diálogos, a interpenetração de ambos e mesmo a sua autonomização têm se tornado fenômenos cada vez mais evidentes. Em *Axel*, de Auguste de Villier de l’Isle Adam, as rubricas se apresentam como textos de alta voltagem lírica, quase que destinados à pura fruição poética do leitor. Isso, somado aos fluxos subjetivantes e monológicos dos diálogos entre as personagens, contribui para um desenho a ação dramática desobrigado de qualquer anseio de objetividade. Do mesmo modo, em *Adamov* e em *Genet*, elas também se mostram povoadas de beleza rítmica e significação poética, de maneira que sua experiência como texto está longe de se mostrar secundária para o conjunto da ação dramática.

Em *Por Elise*, são as próprias rubricas que agenciam um modo de entrada na peça abertamente lírico. Em um texto que oscila entre a epígrafe para o leitor e a instrução de cena, lê-se:

BILHETE DA SENHORA ELISE PARA OS ATORES:

*A fé corre, a razão fala, a emoção tomba, o medo se
Protege, a verda`de late. Corra! Corra! Corra!*

PASSÔ, 2012, P. 12

Logo de início é relativizada a ideia da rubrica como um texto fora da ficção que se volta apenas à apresentação técnica dos operadores cênicos. Um pretensu caráter instrumental cede lugar a uma textualidade híbrida, que ainda mantém o caráter metateatral do texto didascálico (o bilhete é para atores reais), ao mesmo tempo que promove um gesto inaugural de entrada na ficção dramática (é uma personagem que fala com eles). Além disso, se bilhetes comumente apresentam recados de ordem prática, o que se vê aqui é de outra natureza. As palavras da Senhora Elise são mais alusivas que diretas. O paralelismo do enunciado, a personificação de sentimentos e valores e a repetição rítmica do verbo “correr” dão ao conjunto inevitável valor poético, tornando o imperativo para que os atores “corram” mais figurativo que literal. Afinal, por que correr de sentimentos tão variados? O conselho é para que se corra de toda forma de

pensamento e de sentimento que compõe uma existência? Ou é para que se corra de qualquer envolvimento afetivo com o que será representado? Na verdade, para além dos imperativos, que logo ao longo da peça se mostrarão uma pista nada objetiva, o que a rubrica de abertura faz é apresentar um painel dos afetos que a peça mobiliza.¹³ Sugere um modo de recepção pautado pelo estranhamento da própria representação e, ao mesmo tempo, pela atenção à experiência subjetivada entrará em cena.

A mesma desestabilização de uma pretensa objetividade das rubricas ocorre com os subtítulos que abrem as cenas da peça. Se em dramaturgias como as de Brecht este recurso atende a uma organização dos recursos narrativos e tem valor expositivo e informativo, aqui o deslizamento poético torna seu sentido mais elusivo. "Raízes profundas"; "A fé corre e a emoção tomba"; "Peito inflamado com palavras afogadas"; "Corações japoneses"; "A natureza não é doce"; "Correndo para o Mar" etc. são alguns dos subtítulos espalhados pela peça que, se por um lado organizam narrativamente o material dramático (configurando-o como parte de uma pequena narrativa de fundo); por outro, sugerem um modo subjetivado de experimentação das situações. Esmacida a fábula e dissipado o conflito tradicional, o que se tem são pequenos quadros em que cada um dos afetos mencionados no início ganha corpo e se desdobra – e as rubricas realizam a abertura poética desse movimento de subjetivação.

Similarmente, as didascálias locativas, que no drama tradicional dariam a dimensão do movimento das personagens no espaço e o desenho preciso das entradas e saídas, são aqui profundamente alteradas:

A fé corre e a emoção tomba

Lixeiro está correndo, correndo... entrando e saindo de cena várias vezes, executando sua tarefa de correr, assim como fazem os lixeiros que correm atrás de um carro e gritam coisas enquanto trabalham. Ele tem um cotidiano intenso! Movimenta-se com agilidade, conversa em tom mais alto. Seus passos intensos são uma ordem, sem mistificação. Em um só dia ele ocupa muitos espaços, pois as cidades transbordam de ruas. Entra Mulher. É o contrário dele, pois está prestes a perder algo que estima. Se ele é Fé, ela é Emoção. Se ele corre com as pernas, ela anda com o coração.

PASSÔ, 2012, P. 18

Nesta cena, uma das primeiras de *Por Elise*, duas personagens – o Lixeiro e a Mulher – se encontram de modo inesperado na rua. O encontro entre dois desconhecidos, repleto de tentativas de aproximação, logo se mostra difícil e errático. A rubrica, para além de uma apresentação das condições para o diálogo, é ocupada por uma voz que desliza entre o ponto de vista de um narrador e a apresentação das figurações de um eu-lírico. Por meio do discurso indireto livre, uma voz narrativa projeta suas impressões ("Ele tem um cotidiano intenso!"); ao mesmo tempo, o movimento descritivo e narrativo é interceptado por um trabalho expressivo com a linguagem, que dá valor inescapavelmente lírico a algumas imagens e cria pontos de suspensão poética ("Se ele corre com as pernas, ela anda com o coração").

¹³ Pode-se inclusive, vincular cada um deles a uma das personagens que serão apresentadas ao longo do drama.

Este tipo de ação do lírico, mesclada a elementos narrativos, se mostra presente em diversos momentos da peça. Nesta cena, após capturar o cachorro da personagem Mulher para sacrificá-lo, o Funcionário retorna e tem uma crise moral aguda:

O difícil caminho para o jardim

[...]

Ela sai. Funcionário espera. Cai um abacate. Inesperadamente Funcionário cai no chão e tem um ataque do coração. Funcionário sente seu coração como um cavalo! (no fundo, ele sofre com seu trabalho) Sua vida se enfartou e ele teve um Ataque de Lirismo. A vida não é assim tão previsível.

Funcionário: Ó! CORAÇÃO JAPONÊS! Ó! LATIDOS QUE NÃO ME DEIXAM DORMIR! EU NÃO QUERO CAÇAR BICHOS! O LATIDO DO MEU CORAÇÃO É MAIS ALTO! KAMÍ SÂMÁ UÁ DOKÓNÍ ÍRU. DESHIOO KA. QUEM ME AJUDA?

[...]

Lixeiro massageia o peito do Funcionário. Massagem cardíaca. Mas a pergunta que Funcionário faz o tira do sério. O que era massagem agora viram golpes no peito. Lixeiro espanca o peito do Funcionário por pura dúvida. Oh!

PASSÔ, 2012, P. 46-47

Mais uma vez, as rubricas são ocupadas pelo discurso indireto livre, projetando uma voz narrativa que cria uma camada de ficção no texto para além daquela desenhada pelos diálogos (“no fundo, ele sofre com seu trabalho”; “A vida não é assim tão previsível”; “Lixeiro espanca Funcionário por pura dúvida. Oh!”). Essa romancização da forma dramática, que preenche as rubricas de estratégias narrativas singulares, vem mais uma vez acompanhada intensa poetização da linguagem. As comparações e as imagens (“sente seu coração como um cavalo!”; “ele teve um Ataque de Lirismo”) e mesmo as interjeições que dão movimento rítmico-corpóreo ao texto (“Lixeiro espanca o peito do Funcionário por pura dúvida. Oh!”) constituem um tipo de perspectivação lírica que se mostra fundamental para a constituição da realidade alusiva da peça.

Em suma, em *Por Elise* o texto didascálico se mostra parte decisiva da ficção narrada e, ao mesmo tempo, a ação do lírico cria imagens poéticas autônomas que transformam a experiência de leitura das rubricas em dimensão inescapável do drama. Na rubrica da primeira cena, lê-se:

Projeta-se os créditos iniciais. Algo como:

“E SE VOCÊ TROUXER O SEU LAR, EU VOU CUIDAR DO SEU JARDIM.”

PASSÔ, 2002, P. 13

Mais do que um texto que “desaparece no espetáculo”, como afirmava Michael Issacharoff, a rubrica reivindica sua dimensão literária e desafia a cena para que essa textualidade não desapareça, havendo a possibilidade de que se crie até um outro tipo de intercâmbio entre o plano literário e o plano cênico. Isso pode se dar tanto pela sua presença material em cena, com a rubrica sendo projetada em um telão ou, mesmo se não projetada, sendo dita no palco. Nesse caso, inescapavelmente, esse ator ou esse

narrador se colocam em uma posição enunciativa outra, na qual a leitura emerge autonomizada, como uma citação. Mas isso também pode se dar em um plano anterior, no momento de preparação do espetáculo em que atores e diretores no processo de leitura precisam lidar com a dimensão poética e autonomizada deste mesmo texto, que se projeta de maneira cifrada sobre os diferentes elementos de cena. Temos, assim, uma inversão: se Anne Ubersfeld considerava que as didascálias fazem com que o leitor perceba intuitivamente o que o espectador de uma encenação perceberia claramente, aqui o texto didascálico provoca o espectador com um tipo de material literário que o leitor pode experimentar de modo direto na leitura e que, mais do que desaparecer, força a seu reconhecimento como materialidade poética.

A esta altura é possível perceber o caráter limitado da formulação de Emil Staiger, de que no drama moderno a ação do lírico se dá apenas em termos de modulação de um tom (Staiger, 1997, p. 14). Em *Por Elise*, a subjetivação da estrutura dramática abala uma pretensa objetividade das rubricas, alterando sua forma em diferentes níveis: em primeiro lugar, como já dito, por reivindicar a dimensão literária da didascália, povoando-a de imagens poéticas expressivas e autônomas; em segundo, por um instalar por meio delas um modo subjetivado de desenho das situações e um modo subjetivado de reflexão sobre o próprio drama.

Do ponto de vista da intriga, todo o conjunto das situações vividas pelas personagens vai se revelando poroso à heterogeneidade dos mais diferentes encontros, como se esse eu-lírico montasse a realidade a partir da lógica associativa dos sonhos. As rubricas que introduzem as cenas de encontro projetam a dinâmica do fluxo dos afetos que as personagens, por um momento, colocam em primeiro plano. Do ponto de vista dos comentários metadramáticos que compõem criticamente o desenho das situações, o processo de subjetivação será o mesmo. A didascália da primeira cena, mais uma vez, já dá pistas poderosas desse processo:

A peça não começou. Em silêncio, o Funcionário executa movimentos de Tai Chi Chuan.

Sim: Tai Chi Chuan, essa palavra tão chinesa. Já reparou no quanto são suaves, leves e harmônicos esses movimentos? E na quietude concentrada? Já percebeu que quem os executa parece estar dando um profundo mergulho no ar particular? No ar tão particular? Repara. Viu como parecem Gestos de Lagoa? São Movimentos que possuem a sabedoria da calma e do equilíbrio que os homens buscam na morte, na vida, em frente a uma criança, a um enfarte no coração.

Que todas as quedas d'água, atormentadas, deságuem num Lago Sereno e fiquem por lá. Que esse lago seja uma expressão sincera. De um mundo submerso intenso e misterioso.

Projeta-se os créditos iniciais. Algo como:

"E SE VOCÊ TROUXER O SEU LAR, EU VOU CUIDAR DO SEU JARDIM."

(PASSÔ, 2002, P. 13)

O enunciado de abertura torna estranhas as próprias convenções dramáticas (afinal, como dizer que não começou algo que já começou? Está autorizado o pacto ficcional? O que é narrado é ou não parte da ficção?), instalando por meio das rubricas um jogo metateatral que caracterizará a ação de toda a peça. Ao mesmo tempo, essa mesma

perspectivação épica é tensionada pela lente subjetiva, que convida o olhar a integrar poeticamente o que era só observado. Não à toa, o texto oscila da descrição objetiva dos movimentos de cena (“Em silêncio, o Funcionário executa movimentos de Tai Chi Chuan”) para a projeção de uma voz que se assemelha a um eu-lírico. Sem corpo definido, sem nenhum acompanhamento descritivo que defina quem fala, a voz interpela poeticamente o leitor/espectador: “Repara. Viu como parecem Gestos de Lagoa? [...] Que esse Lago seja uma expressão sincera. De um mundo submerso intenso e misterioso”. Ao longo da peça, esse deslizamento entre representação e não representação, entre observação analítica e integração poética, se mostrará permanente: sugere que o teatro não pode ser encarado como uma forma de ilusão natural e externa ao leitor/público; ao mesmo tempo, convida a de algum modo nos integramos afetivamente à realidade ali criada.

Em uma outra cena da peça, logo após o encontro violento entre o Lixeiro e o Funcionário, o espancamento promovido pelo primeiro é interrompido. A dimensão conativa das rubricas é modulada pela dimensão poética do jogo teatral:

Os gestos de Lagoa

A encenação está precisando respirar. Todos estão aflitos e atônitos com a violência divina dos homens. Quem respira por eles? Todos passam a executar o Tai Chi Chuan. Vamos respirar um pouco.

PASSÔ, 2012, P. 48

Aqui, o caráter a princípio técnico da rubrica dá lugar a uma construção mais alusiva (ao invés de um corte, de um congelamento da ação ou de um *blackout*, a cena para porque “está precisando respirar”). Ao mesmo tempo, o caráter metateatral da reflexão (personagens/atores e nós observamos a cena que para) é marcado por um tipo de modulação expressiva da linguagem que logo transforma o próprio processo de análise da cena em experiência poética (encenação que “respira”, violência que é “divina”).

Esse deslizamento entre a dimensão analítico-objetiva e a poética está presente também na última cena de *Por Elise*:

O mar termina onde?

*A peça acabou.
Acendem-se as luzes. Os atores estão lá, como de costume, para receber os aplausos.
O público aplaude. Os atores aplaudem.
Mas, aos poucos, os atores começam a fazer a Cerimônia das Palmas. E quando o público percebe, também acompanha os atores.
Mentira. Não era o fim. Deus é recomeço.*

(PASSÔ, 2012, P. 59)

Toda a ritualidade do fim de um espetáculo é aqui desmontada por meio da descrição objetivante: as luzes acendem; os atores “como de costume” estão diante do público para receber os aplausos; espectadores e atores aplaudem. No entanto, o mesmo jogo entre ficção e realidade desenhado no início da peça continua nos momentos finais, transformado as palmas já esvaziadas pelo ritual teatral em lirismo: o público desliza

da condição de observador que desmonta criticamente a cena para a de participante que experimenta o gesto cerimonial. Sem perceber, é interpelado pelo mesmo movimento que abriu a peça, experimentando poeticamente o fluxo teatral que é metáfora do fluxo da vida: “Deus é recomeço”.

Considerações finais


Se as principais teorias do drama durante muito tempo relegaram as rubricas à condição de texto secundário, restrito à apresentação do contexto dos diálogos e fadadas a um pretense desaparecimento em cena, o que as dramaturgias moderna e contemporânea têm feito é problematizar cada vez mais esse lugar. Com a crise de um modelo dramático baseado na ação interpessoal no presente, o diálogo se enfraquece e o texto didascálico é ocupado não só por estratégias narrativas e descritivas que recordam o romance, mas também por uma série de recursos líricos que acentuam a força expressiva do texto e abrem caminhos para teatralidades outras. Nesse processo, um determinado tipo de objetividade dramática é profundamente abalado: as rubricas se tornam um espaço em que a referencialidade da linguagem convive amiúde com sua dimensão expressiva, ou seja, a objetividade das orientações de cena é atravessada por um movimento no qual sujeito e objeto tendem à fusão.

Se o drama absoluto durante muito tempo simulou um tipo de “verdade” objetiva por meio da relação interpessoal, a irrupção do intrassubjetivo colocou em primeiro plano as perspectivas que tensionam as violências universalizantes. Na esteira de Adorno, seria a afirmação da idiosincrasia da alma lírica contra a naturalização da separação, da coisificação e da brutalização da vida sob o capitalismo. Desse modo, na medida em que participam cada vez mais desses processos de subjetivação poética – e política – que reconfiguram o enredo, o desenho das personagens, dos espaços e tempos –, as rubricas se mostram fundamentais para a compreensão das transformações que marcam o drama contemporâneo.

Referências

- ADORNO, Theodor. Palestra Sobre Lírica e Sociedade. In: *Notas de Literatura I*. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: Livraria Duas Cidades / Editora 34, 2012.
- CARLSON, Marvin. The Status of Stage Directions. In: *Studies in Literary Imagination*, 24 (Fall 1991), p. 37-48.
- DANAN, Joseph. Diálogo narrativo, diálogo didascálico. In: *Urdimento*, v. 20, 2013, p. 41-42.
- INGARDEN, Roman. *A obra de arte literária*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1965.
- IONESCO, Eugène. La cantatrice Chauve. In: *Théâtre Complet*. Paris: Gallimard, 1991.
- ISSACHAROFF, Michael. *Discourse as Performance*. Stanford: Stanford California Press, 1989.
- MEDEIROS, Elen de. Fissuras do Real: desvios da mimese na dramaturgia brasileira contemporânea. *Gragoatá*, v. 23, n. 47, 2018, p. 994-1007.
- _____. João do Rio e a crônica social no palco. In: *Cadernos Letra e Ato*, v. 12, 2012, p. 3-12.

- MENDES, Cleise Furtado. A ação do lírico na dramaturgia contemporânea. In: *Revista Aspas*, v. 5, n. 2, 2015, p. 5-15.
- _____. O drama lírico. In: *ART*, v. 2, 1981, p. 47-67.
- PASSÔ, Grace. *Por Elise*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2012.
- RAMOS, Luiz Fernando. A rubrica como literatura da teatralidade: modelos textuais & poéticas da cena. In: *Revista Sala Preta*, v. 1, 2001, p. 9-22.
- RODRIGUES, Nelson. Doroteia. In: *Teatro Completo*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- ROZIK, E. The functions of Language in Theatre. In: *Theatre Research International*, v. 18, n. 2, 1993, p. 104-114.
- SANCHES, João. *Dramaturgias de Desvio*. Salvador: EDUFBA, 2023.
- SARRAZAC, Jean-Pierre. Romance-rubrica. In: *Léxico do Drama Moderno e Contemporâneo*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais de poética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- SZONDI, Peter. *Teoria do Drama Moderno (1880-1950)*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- UBERSFELD, Anne. *Para Ler o Teatro*. Trad. José Simões. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- VASCONCELLOS, Luiz Paulo. Rubrica. In: *Dicionário de Teatro*. Porto Alegre: L&PM POCKET.
- WILLIAMS, Raymond. *Drama em Cena*. São Paulo: Cosac & Naify, 2010.



**UM TEXTO LIDO E VIVO EM CENA: OS CONTRATOS DO
COMERCIANTE, DE ELFRIEDE JELINEK, PASSA PELA
“MÁQUINA DE IMPLEMENTAÇÃO TEXTUAL” DE
NICOLAS STEMANN**

A TEXT READ AND ALIVE ON STAGE: ELFRIEDE JELINEK'S THE MERCHANT'S
CONTRACTS GOES THROUGH NICOLAS STEMANN'S
“TEXT IMPLEMENTATION MACHINE”

RUTH BOHUNOVSKY

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
ruth.bohunovsky@gmail.com

Resumo

Este artigo analisa alguns aspectos da encenação da peça teatral *Os contratos do comerciante. Uma comédia bancocrática* [Die Kontrakte des Kaufmanns. Eine Wirtschaftskomödie], de Elfriede Jelinek (2008), dirigida por Nicolas Stemann em 2009. A montagem, que permaneceu em cartaz por vários anos, utilizou diversas abordagens para explorar o texto não só em sua materialidade, mas também como base para a sua leitura e como elemento estruturante da encenação. A proposição aqui é descrever e analisar as estratégias adotadas por Stemann, argumentando que ele levou em consideração as narrativas cênicas do textocentrismo e do cenocentrismo, tradicionalmente consideradas opostas, em uma mesma proposta de representação teatral. Além disso, dado que a recepção da obra de Jelinek no Brasil ainda é limitada e pouco explorada, o artigo oferece uma análise de alguns elementos centrais das “superfícies textuais” que caracterizam tanto a obra teatral da autora em geral quanto a peça em questão.

Palavras-chave: Textocentrismo, Cenocentrismo, Superfícies textuais, Elfriede Jelinek, Nicolas Stemann.

Abstract

This article analyzes aspects of the staging of the play *The Merchant's Contracts. A Bancocratic Comedy* [Die Kontrakte des Kaufmanns. Eine Wirtschaftskomödie], written by Elfriede Jelinek in 2008 and directed by Nicolas Stemann in 2009. The production, which remained on stage for several years, employed various approaches to explore the text both in its materiality and as a foundation for reading and a structuring element of the performance. The article aims to describe and analyze the strategies adopted by Stemann, arguing that he integrated the theatrical narratives of textocentrism and scenocentrism, traditionally seen as opposing, into a single stage proposal. Furthermore, given the limited and underexplored reception of Jelinek's work in Brazil, the article offers an analysis of key elements of the “textual surfaces” that characterize both the playwright's theatrical work in general and the play in question.

Keywords: Textocentrism, Scenocentrism, Textual surfaces, Elfriede Jelinek, Nicolas Stemann.

Introdução¹

É

conhecida a distinção entre duas possíveis interações entre o texto e o teatro proposta por Anne Ubersfeld em *Para ler o teatro* (2010). De forma resumida, a semióloga e teórica de teatro diferencia entre a “prática clássica”, que “privilegia o texto e vê na representação apenas a expressão e tradução do texto literário” (Ubersfeld, 2010, p. 3), e a prática oposta, que se coloca “contra o texto” e tem sido associada às vanguardas teatrais, que compreendem que “o teatro reside integralmente na cerimônia que se realiza”, e relega o texto a “um dos elementos da representação, e talvez o menor” (Ubersfeld, 2010, p. 4). Como indica Walter Lima Torres, para fazer referência a essas duas “narrativas cênicas” aparentemente opostas costuma-se usar os termos textocentrismo e cenocentrismo, embora estes ainda não estejam dicionarizados (Torres, 2023, p. 15). Assim como Ubersfeld, e se referindo também a Jean-Jacques Roubine (1982), Torres associa a tradição textocêntrica a uma certa “sacralização” do texto em detrimento de uma exploração plena das possibilidades cênicas do teatro, enquanto o cenocentrismo atribuiria valor maior aos “elementos que forjam diretamente uma teatralidade que não emana, necessariamente, do texto teatral” (Torres, 2023, p. 15).

¹ Este artigo é resultado do projeto de pesquisa “A tradução para o teatro como dramaturgismo: Elfriede Jelinek e outros dramaturgos austríacos em versão brasileira”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio de bolsa de produtividade em pesquisa (processo nr. 303794/2023-2).

Essa suposta dicotomia entre textocentrismo e cenocentrismo foi o ponto de partida para emprendermos as reflexões aqui expostas, lembrando que o deslocamento do texto como principal fonte de significado na cena teatral juntamente com um enfoque maior na performance, na presença física dos atores e no impacto visual – muitas vezes sem depender de um texto dramático coerente ou linear – têm sido características frequentemente associadas ao que se denomina teatro pós-dramático. Embora o conceito de pós-dramático tenha sido objeto de intensas e pertinentes críticas desde sua formulação por Hans-Thies Lehmann (2008), as contribuições deste autor, assim como as de Ubersfeld, entre outras, têm alimentado uma interpretação corrente: de que montagens teatrais que priorizam um texto pré-existente remetem a uma concepção mais tradicional de teatro, ao passo que montagens que se colocam “contra o texto” sugerem formas de teatro de vanguarda. A discussão é “espinhosa”, como já observou Torres (2023, p. 15), e não será aprofundada aqui. Nosso objetivo é contribuir para uma perspectiva mais incluyente e que não entende as duas “narrativas cênicas” como necessariamente opostas.

Elfriede Jelinek, escritora e dramaturga austríaca, vencedora do Prêmio Nobel de Literatura em 2004, é autora de textos teatrais, traduzidos para dezenas de línguas e encenados em diversos países da Europa, Ásia e Américas. Suas obras incorporam características comumente associadas ao teatro pós-dramático ou de vanguarda: narrativas fragmentadas e descontínuas, ausência de personagens individualizados e um foco especial na linguagem – entendida como um objeto em si e não como mero meio de comunicação. Além disso, seus textos partem explicitamente da subversão do papel do texto enquanto um guia absoluto para a encenação. De modo quase paradoxal, é a partir dessa perspectiva pós-dramática que Jelinek produz textos com grande potencial para montagens cênicas que privilegiam o texto – potencial explorado criativa e produtivamente por encenadores.

Para ilustrar esse argumento, discutiremos adiante as características dos textos teatrais de Jelinek, enfocando uma de suas peças, *Die Kontrakte des Kaufmanns. Eine Wirtschaftskomödie* (2009). Embora ainda não esteja traduzida no Brasil, a peça foi vertida para o português europeu por Helena Topa, sob o título *Capital Fuck – Os contratos do comerciante. Uma comédia bancocrática* (2015), de onde extraímos os trechos citados ao longo deste artigo². Interessa-nos também uma montagem específica dessa obra, dirigida por Nicolas Stemann e estreada em 2009. Ao examinarmos essa encenação, concentraremos nossa atenção na maneira como o diretor colocou o texto de Jelinek em cena, não apenas através de falas dos atores ou de diversos tipos de projeção da escrita da peça, mas como um objeto de cena, isto é, como item físico que faz parte do cenário e é manipulado pelos personagens. À primeira vista, a montagem de Nicolas Stemann parece levar ao extremo certas técnicas do teatro textocêntrico, mas simultaneamente utiliza essas mesmas técnicas para alcançar um resultado cênico que explora todo o potencial da teatralidade. O tratamento bastante peculiar que o encenador aplica ao texto nessa montagem foi logo percebido pela crítica. Logo após a estreia, Ulrike Gondorf publicou uma resenha na revista online *Nachtkritik.de* e, ao mencionar que Stemann “encenou” uma peça de Jelinek, acrescenta logo o questionamento “ou devemos melhor falar de um trabalho crítico muito criativo com o texto”³ (Gondorf, 2009).

² Por motivos de espaço, não trataremos aqui de questões de tradução, nem das opções tradutórias feitas por Topa.

³ No original: “[...] oder vielleicht sollte man sagen, eine sehr kreative Auseinandersetzung mit dem Text [...]”. Salvo indicado o contrário, todas as traduções feitas no âmbito deste artigo são nossas.

Antes de nos aprofundarmos na análise da encenação da referida peça de Jelinek realizada por Stemann, fazemos uma introdução às principais características dos textos teatrais da escritora e da obra em questão. Considerando que, no Brasil, a recepção acadêmica dessa autora ainda é limitada e que há poucas traduções de seus textos, essa introdução busca facilitar a compreensão sobre sua obra e enriquecer a discussão que se segue.

As “superfícies textuais” de Elfriede Jelinek

Elfriede Jelinek não escreve textos dramáticos, ela escreve “textos teatrais” [Theatertexte], ignorando boa parte das convenções e normas da dramaturgia aristotélico-representativa e/ou logocêntrica, mas também considerando precipitado descartar o texto como sendo um elemento supostamente irrelevante no palco. Geralmente, suas “peças” são associadas com o teatro pós-dramático, pois “interrompem os vínculos interpretados com viés psicológico entre personagem e texto, entre corpo e língua” (Schöblier, 2011, p. 329). As complexas “superfícies textuais” [Textflächen], como costumam ser chamados seus escritos, obrigam os agentes criativos que venham a transformá-los em espetáculo a tomar inúmeras decisões. E Jelinek dá apoio total e explícito à liberdade e ao papel autoral dos encenadores. A autora, que escreveu alguns romances⁴, mas tem publicado nas últimas décadas predominantemente textos para teatro⁵, é conhecida por se dirigir aos agentes criativos do teatro com palavras como: “Façam o que quiserem.” (em *Peça Esporte* [Sportstück] apud Kon, 2016, p. 49). Na peça *Os contratos do comerciante*, em que se encontram algumas instruções ou sugestões cênicas, estas são acompanhadas por comentários como “Mas também pode ser de outra forma. Podemos sempre fazer as coisas de outra forma; como sempre, podemos fazê-las de outra forma” (Jelinek, 2015, p. 171). Conforme aponta Sarah Neelson, para Elfriede Jelinek, o encenador é de fato o coautor, cuja tarefa seria “terminar de escrever a peça” (2007, p. 86).

Ao longo das últimas décadas, encenadores atuantes no meio teatral de língua alemã tão renomados como Einar Schlee (1941-2001), Christoph Schlingensief (1960-2010), Frank Castorf (*1951), Karin Beier (*1965) ou Nicolas Stemann (*1968) têm se destacado por encenar de modo contínuo textos teatrais dessa autora austríaca – e fazer com eles “o que querem” –, chegando a propostas criativas diversas, polêmicas e, às vezes, bastante experimentais. Em contexto brasileiro, Artur Sartori Kon tem realizado algumas montagens de textos jelinekianos⁶.

Na maioria dos textos teatrais de Jelinek não existem nomes ou falas de personagens, nem diálogo ou enredo, praticamente não há didascálias e, muito menos, algum conflito

⁴ No Brasil, temos disponíveis dois romances traduzidos: *A pianista* [Die Klavierspielerin], na tradução de Luis S. Krausz (2011), e *Desejo* [Lust], na tradução de Marcelo Rondinelli, ambos publicados pela editora Tordesilhas.

⁵ No Brasil, o único texto teatral de Jelinek traduzido é *O que aconteceu após Nora deixar a Casa de Bonecas ou Pilares das Sociedades* [Was geschah, nachdem Nora ihren Mann verlassen hatte oder Stützen der Gesellschaften], na tradução de Angélica Neri, Gisele Eberspächer, Luiz Abdala Jr. e Ruth Bohunovsky (2023), e publicado pela editora Temporal.

⁶ Para mais informações sobre as encenações de Kon e a recepção brasileira da obra de Elfriede Jelinek, confira, por exemplo: <https://centroaustriaco.com/wp-content/uploads/2022/11/elfriede-jelinek.pdf> (acesso em 3 de setembro de 2024).

dramático. O que está em jogo é a própria língua, os discursos que nos cercam e que nos limitam, os quais dominam há séculos o funcionamento da linguagem nos jogos de poder do mundo político e privado. O que, à primeira vista, parece ser um monólogo, revela-se geralmente um emaranhado de múltiplas vozes no singular ou plural, onde o “nós” não se refere mais a um grupo específico, mas a uma coletividade em que todos nos encontramos, uma “condição coletiva” (Heimböckel, 2011, p. 307). Verena Mayer e Roland Koberg comentam que os textos jelinekianos são escritos

de modo associativo, até automático, parece que uma palavra leva a outra, na tradição austríaca de uma linguagem oral também na escrita. Vozes são introduzidas, conduzidas em paralelo, afastadas e depois trazidas de volta, o sublime e o trivial acompanham-se em constante alternância. Cria-se uma polifonia, como se todos os registros de um órgão fossem puxados⁷

MAYER, KOBERG, 2006, P. 155

Ou, como diz a tradutora portuguesa de *Os contratos do comerciante*, Helena Topa, trata-se de textos “obsessivamente centrado[s] na palavra” (2015, p. 51) de uma autora que observa as palavras “à lupa” (2015, p. 44). Jelinek publica, numa frequência impressionante, textos complexos, polifônicos e desafiadores que versam sobre temas como o patriarcado, o nacionalismo, o esporte, as mídias, os escândalos políticos e econômicos e até a eleição de Donald Trump para presidente dos Estados Unidos, para citar apenas alguns.

O teatro épico, didático e esclarecedor de Bertolt Brecht é uma das referências teóricas mais importantes de Jelinek. Assim como o dramaturgo alemão, Jelinek não está interessada no aspecto psicológico de seus personagens (quando existem) ou dos “donos” das vozes que se fazem ouvir em seus textos, mas nos mecanismos sociais e nas estratégias discursivas do convívio humano em sociedade e a sua função na manutenção do poder econômico, político ou privado. Porém, sua obra não sugere que seja possível o ser humano interferir no rumo da história ou encontrar uma saída duradoura para as relações de poder existentes⁸. Embora seus textos tenham um viés esclarecedor e crítico, o objetivo declarado da autora é “deixar a língua falar” (Jelinek, 1984, p. 16), expor a “imutabilidade” (Mayer, Koberg, 2006, p. 82) do mundo como ele é. Não nos

⁷ No original: Assoziativ bis automatisch scheint das dahinzugehen, ein Wort das andere zu ergeben, in der österreichischen Tradition einer mündlichen Sprache auch in der Schrift. Stimmen werden eingeführt, parallelgeführt, weggeführt und wieder zurückgeführt, das Erhabene und das Triviale begleiten einander im steten Wechsel. Eine Vielstimmigkeit ist erzeugt, als würden sämtliche Register einer Orgel gezogen. (Mayer, Verena; Koberg, Roland: 155).

⁸ Isso se mostrou já no caso de sua primeira peça teatral, escrita em 1979 ainda num formato mais tradicional, com personagens, trama e diálogos formais. *O que aconteceu após Nora deixar a Casas de Bonecas ou Pilares das Sociedades* (Jelinek 2023) – um dos muitos “dramas secundários” que Jelinek publicou desde então - tem como protagonista Nora, figura bem conhecida da peça *Casa de Bonecas* de Henrik Ibsen. No final da peça do dramaturgo norueguês, ela deixa casa, marido e filhos à procura de uma vida livre como “ser humano”. Para Jelinek, uma missão impossível. No final da sua “continuação” da peça ibseniana, após diversas tentativas de se estabelecer como mulher independente e respeitada pelos homens, Nora volta resignada para seu lugar de esposa submissa na casa de seu marido Helmer, incapaz de chegar de fato a uma “realização pessoal” (Jelinek, 2023, p. 42) e se tornar “um ser humano” (Jelinek, 2023, p. 43).

aprofundamos aqui na questão da aparente contradição entre o pessimismo absoluto de Jelinek e seu objetivo esclarecedor-político. Deixamos apenas um comentário da própria autora: "Eu admito, não consigo encontrar nada positivo. É uma incapacidade, porque eu vejo realmente tudo de uma forma muito negativa – mas claro que espero alguma mudança" (Mayer, Koberg, 2006, p. 82).

As primeiras peças escritas pela autora ainda seguiam um formato bastante convencional de textos dramáticos⁹. Em 1988, Jelinek lançou *Wolken.Heim*, o primeiro texto destinado para o teatro que se opõe radicalmente ao "modelo dialógico do drama moderno" (Annuß, 2013, p. 147). A seguinte observação de Evelyn Annuß a respeito desse texto vale para todos os escritos de Jelinek desde então e já nos remete à questão da qual tratamos a seguir, ou seja, como levar ao palco uma fala sem personagem?

*A fala [...] sem forma, que gira em torno de si mesma em loops tautológicos de repetição e consiste em boa parte em citações distorcidas, enfatiza a imprevisibilidade de sua representação cênica*¹⁰

ANNUß, 2013, P. 147

Obviamente, qualquer representação cênica de qualquer texto (dramático ou não) é imprevisível. Porém, por escrever "para o teatro", mas renunciar a praticamente todas as convenções que associamos com a nossa cultura dramatúrgica ocidental, Jelinek provê poucos pontos de orientação para a interpretação de seus textos. O primeiro contato com a obra ou com alguma nova publicação da autora deixa o receptor com uma sensação de incompreensão, de não saber a quem atribuir as vozes, como identificar as múltiplas referências intertextuais não marcadas, as alusões escondidas etc. A título de ilustração, segue um trecho do começo de *Os contratos do comerciante* (na tradução portuguesa de Helena Topa), cuja primeira montagem cênica será discutida em seguida:

Toco em si como quem toca um instrumento, e um dia hei-de tirar-lhe as notas certas. Compreendo, você não é nem vidente nem especulador, você é inocente, tem mais alguma coisa a acrescentar? Quase que conseguíamos, mas falhámos, quase que conseguíamos reconstruir o banco, se não tivéssemos falhado – mas isso é uma coisa de que nunca irá libertar-se a vida inteira, mais depressa a vida se liberta de si do que disto! Não me quer explicar? Não lhe sei explicar.

JELINEK 2015: 77

Cabe ao leitor ou ao encenador tentar encontrar uma definição (mais ou menos) coerente de quem está falando aqui, a quem se refere o "eu", o "nós" e o "você" nesse tipo de "superfície textual". No âmbito deste artigo, não nos interessa apresentar uma interpretação coerente do texto em foco, mas a maneira que o encenador Nicolas Stemann encontrou para colocá-lo em cena. Vejamos primeiro algumas palavras sobre a peça.

⁹ Como, por exemplo, no caso da peça publicada no Brasil, *O que aconteceu após Nora deixar a Casa de Bonecas* (Jelinek, 2023).

¹⁰ No original: „Die gestaltlose, in tautologischen Wiederholungsschleifen um sich kreisende und weitgehend aus entstellten Zitaten bestehende Rede [...] betont die Unvorhersehbarkeit ihrer szenischen Darstellung.“

Os contratos do comerciante – uma comédia bancocrática

Embora *Os contratos do comerciante – uma comédia bancocrática* tenha ganhado uma recepção reforçada e ampliada devido à crise financeira de 2008, cujos motivos e mecanismos parece expor e explicitar,

foi precisamente a partir de um escândalo financeiro que ocorreu na Áustria em 2006, país onde tudo é abafado, em que a moral católica – na perspectiva de Jelinek, ainda com raízes profundas no fascismo e no passado nazi – conduz à ocultação dos poderes nas suas caves bem guardadas, que Jelinek escreveu este texto para teatro, alargando aquele episódio ao contexto global, como que prevendo o desvario económico que se avizinhara.

TOPA, 2015, P. 40

Ou seja, como sempre, Jelinek usou a “realidade” como “‘precedente’ incontornável para a literatura” (Monteiro, 2015, p. 8) ao escrever essa “comédia bancocrática” [Wirtschaftskomödie], ainda antes da eclosão da crise financeira mundial. Tudo começou com a descoberta de negócios ilícitos em paraísos fiscais como as ilhas Jersey e Guernsey dos bancos austríacos Refco-BAWAG e Meisl. No caso deste último, trata-se de uma

casa bancária ligada a uma velha linhagem de comerciantes coloniais (fundada em 1862, em Viena), que se viu puxada para a bancarrota por força da ligação a uma teia de empresas Torresconexas, a Meisl European Land, a Meisl Airports Internacional e a Meisl Internacional Power, que tinham pago para usarem o nome da firma e pela sua orientação financeira.

MONTEIRO, 2015, P. 9-10

Jelinek usou esse caso como pontapé para criar uma colagem textual que une uma série de vozes e discursos, expondo suas contradições. Em sua colagem eclética, ela mistura e opõe elementos discursivos de diversas fontes: do relatório anual do banco Meisl de 2006, em que se fala em “liberdade”, “justiça”, “responsabilidade” e “honra”, aos lamentos dos pequenos investidores, agora empobrecidos devido às práticas capitalistas e corruptas desse mesmo banco; de textos literários (Peter Handke, Friedrich Schiller) até o jargão do mundo dos negócios em grande estilo; da linguagem persuasiva da publicidade até os palavrões que expõem o desprezo dos grandes agentes financeiros em relação aos pequenos investidores.

Mais um intertexto central merece ser mencionado: *Kapitalismus als Religion*, de Walter Benjamin (1991); sobretudo no que diz respeito à ideia de o capitalismo cumprir a função de uma “religião cultural, que reduz o sujeito burguês à acumulação (de dívidas¹¹)”. Além disso, conforme observa Schöblier (2013, p. 199), o capitalismo possibilita “satisfazer as mesmas necessidades humanas” que a religião atende.

¹¹ Para reforçar sua argumentação, Benjamin usa aqui a polissemia do termo alemão “Schuld”, que pode tanto se referir às dívidas financeiras (Schulden) quanto à culpa num sentido religioso (Schuld).

Na peça de Jelinek, tal poder quase divino do discurso capitalista aparece, por exemplo, na frase "Onde estaríamos nós, sim, onde estaríamos, onde estaríamos nós se os nossos clientes não tivessem acreditado nas nossas ideias de expansão de nós mesmos, [...], na nossa semelhança com o Deus [...]" (Jelinek, 2015, p. 112). Outra referência a Walter Benjamin são os Anjos da Justiça, cujas vozes Jelinek identifica explicitamente e que remetem às teses benjaminianas expostas em *Sobre o conceito de história* (2020). Conforme apontam Schöbller e Thiery, os Anjos fazem lembrar, num primeiro momento, "as esperanças utópicas" da justiça social, mas suas falas "são interrompidas cada vez mais por amnésias e ataques de riso, que ilustram a invalidade da utopia marxista que, após 1989 ou o fim da alternativa socialista, se tornou uma comédia, um alvo de chacota" (Schöbller; Thiery, 2024, p. 244). Faz-se necessário mencionar ainda outra referência intertextual importante, *A Santa Joana dos Matadouros*, de Bertolt Brecht (2001), tanto do ponto de vista formal (o uso de coros) quanto em relação à temática (a exposição das estratégias discursivas das grandes empresas para disfarçar seus negócios capitalistas).

Com sua colagem textual e discursiva, Jelinek evita qualquer distinção clara entre culpados e inocentes, mas se posiciona na "tradição da crítica ao capitalismo" e "expõe um sistema, no qual pequenos investidores estão tão envolvidos quanto empresários", além de "chamar a atenção também para a esfera financeira, raramente tematizada" (Schöbller, 2011, p. 329). Com o mesmo objetivo, observa-se em alguns momentos uma antropomorfização do próprio dinheiro, bastante comum na linguagem publicitária atual ("agora [o dinheiro] trabalha para nós" [Jelinek, 2015, p. 121]; "convença-se de que o seu dinheiro passa muito bem, melhor do que você, porque conosco tem amigos, jogos, desporto e diversão na ilha" [Jelinek, 2015, p. 118]). A linguagem, nessa peça, revela-se como uma poderosa ferramenta para ocultar ou mascarar o funcionamento dos mecanismos do mundo econômico, os ganhos dos que já estão ricos e as perdas dos que já possuem pouco. O texto ajuda entender que o caráter enigmático dos grandes acontecimentos financeiros é um dos mitos que Roland Barthes chamou de "mitologias" do cotidiano (Barthes, 2001). Na peça, os mitos do campo econômico são simbolizados por pedras rolantes que aparecem em cena como forças "naturais", lembrando-nos do fenômeno geológico das pedras deslizantes no Parque Nacional Vale da Morte: "essas pedras são um enigma, pois se movem aparentemente sem motivo, assim como o mundo financeiro parece ser um reino de acontecimentos incompreensíveis e de dinheiro móvel" (Schöbller; Thiery, 2024, p. 244). Tal desconstrução de um mito cotidiano é relacionada por Jelinek ainda a um mito antigo; neste caso, o de Hércules, autor de façanhas heroicas, que num ataque de fúria exterminou sua família. Em seu texto, Jelinek associa esse mito com um caso criminal que chocou a Áustria em maio de 2008: um pai matou cinco membros de sua família por vergonha de ter perdido todo seu dinheiro numa especulação financeira.

Os contratos do comerciante é um texto polifônico, como tantos outros de Jelinek. Neste caso, a autora oferece algumas dicas sobre a identidade dos enunciadores das vozes. O texto inicia com um parágrafo que pode ser chamado de didascália, de aproximadamente uma página e meia. Um olhar mais atento revela, porém, que já aparece aqui a polifonia que marca a peça toda, sem indicações dos limites entre as vozes que se fazem ouvir. Há sugestões para possíveis encenações, mas também um "eu lírico", vozes no plural ("nós") que, em parte, parecem ser de empresários responsáveis pelo desastre financeiro que atingirá em breve milhares de pequenos investidores e, em parte, podem ser justamente desses pequenos investidores. Vejamos alguns trechos, novamente na tradução de Helena Topa:

*Talvez pudesse ser assim: a sala sem janelas, luz coada, paredes e tecto pretos, chão e filas de cadeiras cinzento-escuro, as pessoas vestidas com roupas escuras. [...] Onde estou eu? No encontro anual do grupo dos góticos? "Annual General Meeting, 16th July 2008, St. Helier, Jersey, ou St. Peter/Guernsey, o local não importa, a nossa sociedade tem o prazer de convidar V. Exa...". É isso que está projectado na parede traseira, ao fundo da sala. [...] O banco, a sociedade imobiliária de um país longínquo, **inatingível para os nossos bicos**, querem ver aqui seladas as decisões que tomaram. [...] Estamos por aqui, no átrio, com algumas centenas de milhares de votos no bolso, **nós, os representantes dos pequenos investidores**, que nem a própria casa de banho encontrariam se não tivessem um guia a conduzi-los dentro de casa, da qual em breve irão ser conduzidos porta fora porque compraram títulos daquela sociedade. [...] O texto pode começar ou acabar em qualquer ponto, ao acaso. Tanto faz como é realizado, eu imagino três ou quatro homens a gritá-lo bem alto. [...] Também se pode fazer uma gravação e deixá-la passar nas casas de banho ou no vestiário, tanto faz...*

JELINEK, 2015, P. 75-76; DESTAQUES NOSSOS

Após essa "didascália" que se refere à peça toda, segue um "prólogo" de quatro páginas, depois a parte intitulada "O que interessa" [Das Eigentliche], com outra "didascália" pouco convencional: "Um de vários actos, só não sei onde começa um e acaba outro. Deve aparecer uma projecção, ou qualquer outra coisa, a intervalos irregulares, com o seguinte texto: 'Estes são só alguns dos poucos acontecimentos. Vale o princípio da presunção da inocência.'" (Jelinek, 2015, p. 83). Apesar da polifonia, nessa parte predominam claramente as vozes dos pequenos investidores, empobrecidos após perderem todo seu dinheiro na bolsa:

Estamos sentados fora de nossa casa, sem saber o que fazer, perdidos. Porque há certos amigos, quer-me parecer, que não são autênticos nem verdadeiros, não são acções, são só certificados, mas os certificados também não são nossos amigos, como achávamos até agora"

JELINEK, 2015, P. 83

A essa "fala" de 12 páginas, segue o trecho "Coro dos Anciãos", que ocupa a maior parte da peça, 52 páginas. Nela, dominam as vozes dos agentes das bolsas de valores, os grandes empresários, cujo coro inicia com as seguintes palavras:

O índice da bolsa caiu, ui, ui, ui! A nós tanto nos dá, mas para os nossos clientes talvez não seja assim, que é que lhes vamos dizer agora? Vamos dizer-lhes: mas a substância subsiste sem alterações. Quer dizer, ela nunca existiu, não existe, mas nunca existiu com alterações, nunca existiu inalterada"

JELINEK, 2015, P. 95

O último terço do texto é dividido entre "falas" atribuídas ao Anjo da Justiça, a diversos outros Anjos e à Pedra. Na primeira "fala" do Anjo da Justiça, "aproxima-se uma Pedra do palco, a passos pequenos, rolando em círculos como numa má peça de teatro infantil", mas o Anjo "não se deixa perturbar" (Jelinek, 2015, p. 148). Aos poucos, porém, a Pedra começa a perturbar o Anjo; este consegue expulsá-la do palco, mesmo assim acaba perdendo o controle sobre a situação, cedendo espaço; por fim, as vozes do neoliberalismo

e da lógica do “assassino do machado” (“Trouxe uma tristeza infinita à família, pois, é claro, por isso fora com a família, ela que siga o caminho do dinheiro, ela que siga o caminho de tudo que é terreno, fora! [Jelinek, 2015, p. 180]). Não há clareza sobre os diversos papéis dos Anjos, e essa confusão é intencional como mostra, por exemplo, a indicação de fala: “Anjo da Justiça, mas já não sei qual deles” (Jelinek, 2015, p. 160).

É relevante ainda destacar que Jelinek publicou alguns adendos para a peça, tornando-a assim uma obra “viva”, em constante construção. Antes mesmo da sua estreia, saiu *Difamação* [Schlechte Nachrede], texto em que o mito de Electra, de Eurípides, é usado para comparar o capitalismo ao deus Dioniso, que também mata suas vítimas (cf. Schöblier, 2024, p. 246). Em outubro de 2009, a autora publicou em seu blog um texto de 40 páginas intitulado *Mas claro que sim!* [Aber sicher!], no qual a intertextualidade com um mito antigo também se destaca, desta vez com *Édipo Rei*, de Sófocles. Um dos alvos de crítica de Jelinek nesse adendo é a prática econômica cada vez mais comum de as cidades europeias venderem sua infraestrutura básica (por exemplo, o sistema sanitário) a empresas americanas para, depois, arrendar essa mesma infraestrutura para garantir o seu funcionamento. Existem ainda outros adendos para *Os contratos do comerciante*: em 2010, saiu *Na competição* [Im Wettbewerb], texto que dialoga com as *Metamorfoses* de Ovídio e trata da relação entre arte e economia, e *Alerta para a Grécia* [Warnung an Griechenland], em que a maior referência intertextual é a Politeia, de Platão, e que aborda a crise financeira daquele país mediterrâneo que levou ao aumento tanto da pobreza quanto do sucesso político da extrema direita. Ambos os textos foram atualizados em 2014 pela própria autora. Até agora, o último texto adendo foi *Inglaterra. Um acréscimo* [England. Ein Zusatz], de 2014/15, cujos temas são, entre outros, a sociedade pós-industrial e a história colonial da Grã-Bretanha.

Esse cronograma de publicações de adendos evidencia que *Os contratos do comerciante* pode ser visto como um *work in progress*, um texto que, toda vez que Jelinek achar necessário ou conveniente, ganhará adicionais que podem (ou não) ser usados em montagens cênicas. Como veremos a seguir, o método de trabalho performático de Stemann, que inclui a presença permanente e explícita do texto jelinekiano em cena, facilita a inclusão desses adendos publicados ao longo dos anos em que uma montagem fica em cartaz.

A “máquina de implementação textual” de Nicolas Stemann: a presença do texto em cena

Nicolas Stemann admite repetidamente que costuma entrar em estado de “choque” e “numa grande desorientação” (Stemann, 2007, p. 172) quando lê um texto de Jelinek pela primeira vez. O encenador afirma que “os revisores, críticos e doutorandos” que leem os textos da autora austríaca “devem ser ou mentirosos, ou masoquistas ou muito insensíveis”, pois sua própria reação à leitura de uma nova obra dessa escritora inclui o desejo de, “no máximo após três páginas, pular da janela gritando” (apud Neelsen, 2007, p. 86). Diferentemente de alguns outros leitores profissionais que usam a sensação de desorientação para pôr em xeque a própria utilidade dos textos jelinekianos para uma montagem cênica, Stemann revela que o pulo pela janela não chega a se realizar de fato, pois:

[...] assim que se ouvem esses textos falados em voz alta e que se tem um espaço no qual é possível movimentar os atores, percebe-se rapidamente que eles possuem uma energia enorme e que eles permitem desencadear uma energia

enorme. Suponho que isso se deve ao fato de se tratar, sim, de textos para o teatro e não de textos para leitura.

STEMANN, 2007, P. 172

É a “energia” do texto que interessa e fascina esse encenador. Em sua análise da proposta cênica de Stemann na direção da montagem aqui em foco, Franziska Schöbller aborda essa questão, além de oferecer uma impressão geral sobre o espetáculo:

Através de súbitas mudanças entre o sentimental e o corte da atmosfera positiva, Stemann representa a contraditória organização do discurso de Jelinek, que oscila entre sedução, elogios, justificativas suavizadas de um lado e insultos, ou a verdade, do outro. Jelinek escreve um tipo de *Insulto ao público* e, na maneira como fez Handke, aproxima elogios, a linguagem publicitária e insultos. Porém, enquanto Handke usa essas contradições com intuito dialético, para ativar o público, Jelinek expõe a indiferença dos argumentos, ou melhor, a imunidade dos agentes econômicos especuladores, isto é, dos espectadores.

SCHÖBLER, 2011, P. 336; DESTAQUE NOSSO

Ou seja, enquanto Jelinek produz textos cuja protagonista é invariavelmente a própria linguagem, Nicolas Stemann procura soluções para chegar a uma “correspondência teatral” (Stemann, 2007, p. 174) que não desvia os holofotes do texto como instância central e que não elimina passagens que possam deixar uma sensação de “desorientação” na plateia. Aliás, é possível presumir que, ao dar visibilidade constante ao texto de Jelinek e a sua autoria “original”, Stemann se abstém da obrigatoriedade de oferecer ao público uma única interpretação, provavelmente restritiva e injusta, considerando-se a complexidade discursiva do texto.

Vejam agora quais estratégias performáticas e cênicas foram usadas por Nicolas Stemann na referida encenação de *Os contratos do comerciante*, uma montagem que não apenas tentou respeitar o texto no sentido de encená-lo quase na sua íntegra, mas também o desejo de Jelinek de criar uma distância entre a fala e o falante no palco, ou seja, o ator ou a atriz, vistos pela autora como meras “ferramentas” (Jelinek, 1984, p. 16) e não propriamente como personagens. Assim como Jelinek, o interesse de Stemann é chamar a atenção do público para aquilo que pode ser entendido como sendo a protagonista do texto: a língua.

O interesse de Stemann pelo texto e seu efeito performático já se mostra pelo fato de ele ter inventado um novo gênero de leitura dramática, realizada antes da estreia. No intuito de protestar contra o cenário político e midiático do país e contra o tratamento que costuma receber por parte de políticos e jornalistas conservadores, Jelinek havia proibido a realização de estreias teatrais de suas peças na Áustria – em alemão chamado de *Uraufführung*, apresentação [Aufführung] primária [Ur]. Antes da estreia no teatro de Colônia, na Alemanha, em cooperação com o Thalia Theater de Hamburg, Stemann fez então uma *Urlesung* no Akademietheater em Viena, em março de 2009¹², já incluindo alguns elementos performáticos. O termo composto *Urlesung* foi criado

¹² Cf. alguns trechos dessa leitura em: <https://www.youtube.com/watch?v=4OZ47aS0F9A&t=3s>

pelo próprio encenador, para indicar que se tratava de uma leitura dramática [Lesung] primária [Ur]. Nessa ocasião, o texto integral foi lido por diversos membros do elenco com momentos de improvisação performática. Pouco depois, aconteceu a estreia oficial em Colônia, onde, segundo uma resenha da época,

[a]ntes do início da apresentação, Stemann explicou ao público que deveria se preparar para observar uma “máquina de implementação textual” em ação. Nem o elenco saberia para onde a jornada levaria, apenas que duraria de três a quatro horas sem intervalo

GONDORF, 2009, S.P.

Embora Stemann tenha ressaltado o caráter improvisado da montagem, parece muito plausível o comentário de Gondorf de que “apesar de toda a impressão de espontaneidade, há um alto grau de habilidade artística refinada” nessa montagem, pois o próprio uso de técnicas complexas de som e vídeo já imporia “limites rígidos à improvisação real” (Gondorf, 2009, s.p.). Portanto, não se tratou de uma performance espontânea ou improvisada num sentido restrito. As críticas à estreia de *Os contratos do comerciante* foram positivas, seguiram-se convites para participação em festivais de Berlin, Avignon e Viena. Como não temos acesso à gravação alguma da apresentação de estreia, nossa análise não pode levá-la em conta.

A apresentação que será a base para a nossa discussão aqui é a de 27 de janeiro de 2017, com duração de quase três horas, realizada no Thalia Theater Hamburg. Essa apresentação está disponível integralmente na plataforma Youtube dividida em dois vídeos¹³. As indicações de minutos e segundos que constam em alguns momentos a seguir se referem a essas gravações. No âmbito deste artigo, por motivos de espaço, não tratamos das alterações e acréscimos textuais que foram feitos por Jelinek e pelo próprio Stemann ao longo dos vários anos durante os quais a montagem foi apresentada em diversos teatros nos países de língua alemã.

Importante mencionar ainda que, durante a montagem aqui em foco, houve uma “invasão” do palco por membros do grupo de ativismo político *Occupy Hamburg*, uma forma deliberada de Stemann colocar o texto de Jelinek e seus adendos no contexto social daquela apresentação. Naquela época, esse grupo de ativistas simbolizava a luta contra o sistema capitalista e seus efeitos nefastos para a população e o meio ambiente.

A base da apresentação de 27 de janeiro de 2017 foi o texto teatral escrito por Jelinek (*Os contratos do comerciante*) e um adendo (*Difamação*). A maioria das falas dos atores e atrizes não foram pronunciadas como se tivessem sido decoradas, mas sim lidas a partir de folhas de papel que os agentes presentes no palco seguravam em mãos, mantendo-se desse modo a impressão de improviso e espontaneidade da estreia, apesar do alto grau de planejamento e trabalho preparatório, conforme mencionado acima. Por exemplo, na primeira parte da encenação, uma atriz e um ator leem a parte “O que interessa” da peça (0:18-15:05), segurando em suas mãos folhas de papel avulsas com o texto, ao mesmo tempo em que atuam de modo evidentemente ensaiado. No texto de Jelinek, não há divisão entre os “personagens”, porém no palco a leitura teve

¹³ Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=uQySGeXhEDk> (parte 1) e <https://www.youtube.com/watch?v=85ZdLmqEq7o> (parte 2).

caráter dialógico, certas partes do texto foram distribuídas para o ator, outras à atriz. É interessante notar também que antes de começarem a ler o texto propriamente dito, a atriz e o ator anunciam o título da peça e o nome da autora (0:11-0:18), paratextos que convencionalmente anunciam uma leitura dramática. Tal estratégia é usada diversas vezes durante a apresentação – por exemplo, quando o próprio Stemann lê o adendo, iniciando com a menção a seu título e terminando com a menção ao nome Elfriede Jelinek. Mais adiante, voltaremos a abordar essa estratégia cênica.

A presença do texto em cena ocorreu também através de projeções de pequenas passagens do texto “original” realizadas ao longo da encenação, que permaneceram à disposição para leitura pela plateia. Na leitura da didascália feita por Stemann na parte inicial da encenação, o público já havia sido informado que a inclusão de meios tecnológicos numa eventual montagem é um desejo da própria autora. No entanto, nesse caso, o encenador não projetou o que estava sendo falado para o público acompanhar fazendo a leitura, mas destacou em sua projeção certas partes do texto em letras grandes, ou seja, alguns trechos ficaram disponíveis para a leitura durante um tempo prolongado, ganhando assim destaque, duração e relevância maiores, enquanto os atores e atrizes continuavam com suas falas e atuações.

Ao longo da apresentação, veem-se diversas projeções de passagens do texto de Elfriede Jelinek em telas no fundo do palco. Ou seja, a leitura do texto teatral, tanto por parte dos atores e atrizes (em voz alta) quanto por parte do público (de modo silencioso, acompanhando a ação cênica), foi concebida como parte constitutiva do espetáculo. Como exemplo, pode-se citar o trecho que aparece um pouco antes da “fala” do Coro dos Anciões, ou seja, daqueles que lucram com as oscilações da bolsa de valores. A primeira frase dessa parte é “O índice da bolsa caiu, ui, ui, ui!” [Der Börsenkurs ist gefallen, weh, weh, weh]. Na encenação de Stemann, essa frase é cantada inicialmente por um coro como se fosse um coral religioso, com tom patético, lembrando as lamentações e sofrimentos dos pequenos investidores (27:26-29:20, parte 1). No fundo do palco, vê-se apenas uma projeção de “weh, weh, weh”, que permanece visível durante os 20 minutos seguintes (29:08-50:28, parte 1), isto é, durante toda a fala da atriz cujas palavras começam logo após o canto e fazem referência ao discurso dos Anciões, expondo o cinismo e a lógica cruel do capitalismo selvagem. A projeção de fundo “Weh, weh, weh” mantém presente, durante 20 minutos, os lamentos dos pequenos investidores empobrecidos que o público ouvira antes, estabelecendo um forte contraste com as palavras proferidas pela atriz. Ou seja, a presença de um texto projetado no palco que não seja o mesmo que está sendo pronunciado por um membro do elenco permite efeitos irônicos, metatextuais e/ou explicativos interessantes e, em nosso entender, ainda pouco explorados no teatro contemporâneo.

Ao longo de toda a encenação, Stemann usou ainda outras estratégias para o público se lembrar de que não estava assistindo a um teatro ilusionista-representativo, mas a uma “implementação” de um texto. Fazia parte desse objetivo a colocação de um contador de páginas (que se assemelhava a um grande relógio digital) no palco, mostrando o tempo todo aos espectadores a quantidade de páginas que ainda estavam faltando até a apresentação chegar ao seu final (por exemplo: 1:20:42, parte 2). O contador de páginas pausou quando os acontecimentos no palco foram “interrompidos” pelo grupo do movimento *Occupy Hamburg*, pois só estava vinculado ao texto-base de Jelinek. A pausa se prolongou durante todo tempo em que os manifestantes ficaram sentados no tablado expondo cartazes e gritando frases de protestos anticapitalistas. Isto é, ainda que a encenação aqui em foco, em alguns momentos, tenha se aproximado bastante

do que se entende por uma performance, com ações espontâneas e improvisadas e a participação de pessoas que não faziam parte do elenco nem de todas as apresentações, a presença de um contador de páginas evidencia que havia um texto presente em tempo integral guiando os acontecimentos e, assim, criando um efeito de distanciamento no sentido brechtiano – reforçado, por exemplo, por apartes dos atores reclamando contra supostos atrasos na “passagem” do texto e pontuando a necessidade de “acelerar” os acontecimentos no palco para poder encerrar a apresentação no horário previsto.

Outra técnica de distanciamento usada por Stemann foi o papel cênico que ele mesmo, na função de encenador, ocupou durante a apresentação, “atuando” como um tipo de executor ou realizador do texto jelinekiano ou, em alguns momentos musicais, como regente do coro de atores e atrizes presentes no palco (27:32-27:55, parte 1). Transcorridas as primeiras cenas da apresentação, Stemann entra no palco segurando em mãos um maço de papel impresso com o texto-base da peça e lê em voz alta a didascália inicial (citada parcialmente acima) e, com isso, inverte a ordem das partes do texto original. Após a leitura, fecha sua interferência na cena com a menção ao nome da autora (24:44-27:21, parte 1), como se estivesse encerrando uma citação, conforme já mencionado anteriormente. Ao entrar na cena e atuar, mencionando o nome de Jelinek depois de fazer uma leitura em voz alta das didascálias iniciais da peça (nas quais a autora usou o pronome “eu” para se dirigir diretamente ao leitor, encenador ou, neste caso, ao espectador) e anunciar o próximo ponto da “programação” (“Continuaremos agora com o Coro dos Anciões” [27:22-27:25, parte 1]), Stemann contribui para sublinhar o propósito antirrealista e para reforçar o fato de que há um texto prévio em que se baseiam os acontecimentos no palco. Além disso, as instâncias de autoria, encenação, leitura ou citação, atuação e interpretação ficam sem limites claros quando, em certos momentos, o encenador – que não põe em prática todas as instruções das didascálias – aparece no palco e lê para o público “didascálias” como

[...] o texto pode começar ou acabar em qualquer ponto, ao acaso. Tanto faz como é realizado, eu imagino três ou quatro homens a gritá-lo bem alto. [...] Também se pode fazer uma gravação e deixá-la passar nas casas de banho ou no vestiário, tanto faz... [...] Deve aparecer uma projecção, ou qualquer outra coisa, a intervalos irregulares...

JELINEK, 2015, P. 76, 83

Sem dúvida, Stemann é um agente criativo associado ao *Regietheater*, isto é, a uma tradição de encenadores que se veem como autores de montagens artístico-autorais e não como meros diretores teatrais cuja tarefa é encenar um texto dramático do modo mais “fiel” possível. O poder autoral que possui e que assume como encenador permitem a ele “fazer o que quiser” com o texto, mesmo se Jelinek não tivesse consentido nisso de modo explícito. No caso aqui em foco, o que ele aparentemente quer fazer é uma montagem que ponha em evidência o poder do próprio texto. Os limites entre aquilo que seria um teatro textocêntrico e um teatro cenocêntrico começam a ficar difíceis de serem distinguidos, pois ao focar a cena, o encenador decide justamente deixar o texto atuar como protagonista. O próprio Stemann comenta numa entrevista que

[n]o fundo, a “coautoria” já integrada no texto [...] é parte da responsabilidade. Nesse sentido, um tanto de irresponsabilidade em relação ao texto é justamente

aquilo o que texto pede ao encenador. Por isso, não tenho escrúpulos de lidar com o texto de modo ofensivo [...], pois é justamente isso que não apenas o texto, mas a própria Elfriede Jelinek exige de mim.

STEMANN, 2007, P. 176

A menção ao nome da autora após leituras de partes do texto deixa claro para os espectadores quais trechos são da peça *Os contratos do comerciante* de Jelinek e quais não são: por exemplo, as manifestações verbais do grupo *Occupy Hamburg* ou as falas que os atores usam para interagir com o público. As frases exibidas pelos “manifestantes” em seus cartazes não foram tiradas do texto de Jelinek, mas criadas pelos membros do movimento de ativistas. No âmbito deste artigo, que propõe uma reflexão sobre a presença do texto como uma personagem no palco, pode-se argumentar que esses elementos textuais funcionavam como uma atualização, uma ambientação do texto jelinekiano no momento histórico e político da apresentação, em que o movimento internacional *Occupy* se fazia presente e visível em espaços públicos para protestar contra injustiça social e os resgates bancários financiados com dinheiro dos contribuintes, enquanto muitas pessoas sofriam com o desemprego e as dívidas. É óbvio o ímpeto político da presença física, durante mais ou menos uma hora, de um grupo de manifestantes e seus cartazes e slogans na apresentação de uma peça que versa justamente sobre os temas caros para esse movimento. A permanência dos ativistas e seus cartazes no palco durante um bom tempo deu ao público a oportunidade – ou, talvez melhor, a obrigação – de ler e pensar sobre frases que na vida cotidiana são geralmente vistas de modo rápido e superficial, seja na televisão, seja em uma manifestação nas ruas.

Durante quase toda a apresentação, os atores e atrizes leem o texto teatral em voz alta, segurando em mãos maços de papel. Em determinados momentos, fica claro que as falas já estavam decoradas e que a leitura era apenas uma simulação. Isso evidencia que a presença do papel não servia como apoio mnemônico, mas sim como uma escolha cênica e performática deliberada (por exemplo, no canto do coro: 51:51-55:47, parte 2). Nos dois casos, o fato de as “falas” serem lidas tinha também o efeito de contribuir para evitar uma possível identificação entre atores e atrizes e seus “papéis”, deixando explícito que eles estavam proferindo palavras de outra pessoa (seja de Jelinek ou de vozes alinhadas aos discursos que se entrelaçam e permeiam o texto teatral). Isso enfraquece a possibilidade de o público atribuir as falas proferidas aos atores ou a personagens individualizados ou psicologizados, já que estes são apenas mediadores de falas alheias – ainda que esses “outros” possam, de certo modo, representar todos nós.

A presença física do papel nas mãos de todos os atores e atrizes no palco pode ser entendida quase como uma metáfora material que remete à função autoral de Jelinek. Aliás, as três atrizes e os três atores mudavam permanentemente, muitas vezes no próprio palco, seus figurinos e “personagens”, contribuindo ainda mais para o efeito de distanciamento e anti-ilusionista.

Quando um texto é lido no palco, isso pode ser feito a partir de um dispositivo eletrônico como celular, Kindle etc. ou a partir de um texto impresso. Os efeitos cênicos não são os mesmos. Stemann optou pelo texto impresso. Os participantes da encenação seguram em suas mãos maços de folhas de papel que iam diminuindo de tamanho à medida que eles avançavam a sua leitura. Ou seja, o “tamanho” do texto que ainda falta ser lido fica visível para o público tanto pelo contador de páginas quanto pela visão do volume dos maços de papel nas mãos do elenco.

Além disso, após terminarem a ler uma página, os atores e atrizes jogam as folhas já utilizadas no chão, deixando-as voar pelos ares, às vezes atrapalhando a si próprios ou outros membros do elenco. Para mostrar sua irritação com as folhas, eles fazem gestos como se estivessem espantando uma mosca. Com isso, as próprias folhas ganham status de objeto de cena e fazem lembrar, sobretudo quando voam pelo palco, notas de dinheiro (que, no final de contas, são apenas um pedaço de papel), sobretudo notas de moedas desvalorizadas e sem poder de compra, ou aqueles certificados comprados pelos pequenos investidores e que perderam todo seu valor. Mas as folhas do texto que acabam voando pelo palco e depois são jogadas fora podem simbolizar também o caráter efêmero do próprio texto e sua temática, pois a cada crise econômico-financeira segue-se outra, e as referências atuais são esquecidas rapidamente assim que surgem novas. Enquanto Jelinek reage a essa transitoriedade atualizando com adendos, diversas vezes, o texto inicial que escreveu com o título *Os contratos do comerciante* – como vimos acima –, Stemann simboliza a curta duração das referências concretas com o texto sendo descartado durante a própria apresentação.

Considerações finais

Em sua montagem de *Os contratos do comerciante*, Nicolas Stemann usou diferentes estratégias para colocar o texto no palco, não só materialmente como um objeto de cena por meio de maços de papel a serem lidos pelo elenco durante a apresentação, mas também como projeção e através de um contador mostrando as páginas a serem ainda “vencidas” pelo elenco, com as indicações visíveis para todo o público. Também deixou os atores e as atrizes lerem suas “falas”, ainda que eles soubessem toda a peça de cor. Conforme vimos, o encenador conseguiu assim obter efeitos de distanciamento, reforçando o caráter político, engajado e metalinguístico de sua montagem. Além disso, ao explicitar, praticamente o tempo todo, o fato de se basear num texto escrito por outra pessoa – a autora Elfriede Jelinek, cujo nome é citado diversas vezes durante a apresentação –, Stemann encontrou também uma maneira de dividir com a própria autora a “responsabilidade” por qualquer sensação de “desorientação” causada no público.

Para concluir, retomamos a dicotomia que mencionamos no começo deste artigo entre o teatro, supostamente tradicional, que seria “textocêntrico” e o teatro “cenocêntrico”. A montagem de Stemann que apresentamos aqui talvez possa inspirar certa flexibilidade em relação a tal distinção e/ou radicalismo a favor do cenocentrismo. As polêmicas em torno da produção literária de Jelinek, as respostas criativas de encenadores e do próprio público parecem indicar que há espaço e interesse por montagens que deixam o texto em primeiro plano sem advogar, no entanto, a “submissão” do encenador ao texto base.

Referências bibliográficas

ANNUß, Evelyn. “Wolken.Heim.” In: JANKE, Pia (Org.). *Jelinek Handbuch*. Stuttgart: Metzler Verlag, 2013. p. 147-150.

BARTHES, Roland. *Mitologias*. Trad. Rita Buongermino e Pedro de Souza. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

- BENJAMIN, Walter. „Kapitalismus als Religion“. In: BENJAMIN, Walter. *Fragments*. Autobiographische Schriften (= Gesammelte Schriften, Bd VI), Frankfurt: Suhrkamp, 1991, p. 100–103.
- BENJAMIN, Walter. *Sobre o conceito de História*. Trad. Adalberto Müller e Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Alameda Editorial, 2020.
- BRECHT, Bertolt. *A Santa Joana dos Matadouros*. Trad. Roberto Schwarz. São Paulo: Cosac Naify, 2001.
- GONDORF, Ulrike. „Gegen das System helfen keine Verträge“. *Nachtkritik.de*. Resenha. 16 de abril de 2009. Disponível em: <https://nachtkritik.de/nachtkritiken/deutschland/nordrhein-westfalen/koeln/schauspiel-koeln/die-kontrakte-des-kaufmanns-nicolas-stemann-bringt-das-neue-stueck-von-elfriede-jelinek-zur-ua>.
- HEIMBÖCKEL, Dieter. „Gewalt und Ökonomie. Elfriede Jelineks Dramaturgie(n) des beschädigten Lebens. In: JANKE, Pia (Org.). *Jelinek[Jahr]Buch Elfriede Jelinek-Forschungszentrum 2011*. Wien: Praesens, 2011. p. 302-315.
- JANKE, Pia (Org.). *Ich will kein Theater! Mediale Überschreitungen*. Wien: Praesens Verlag, 2007.
- JANKE, Pia (Org.). *Jelinek Handbuch*. Stuttgart: Metzler Verlag, 2013.
- JELINEK, Elfriede. *Drei Theaterstücke: Die Kontrakte des Kaufmanns, Rechnitz (Der Würgeengel), Über Tiere*. Berlin: Rowohlt, 2009.
- JELINEK, Elfriede. *Capital Fuck, Os contratos do comerciante. Uma comédia bancocrática*. Trad. Helena Topa. Vila do Conde, Portugal: Verso da História, 2015.
- JELINEK, Elfriede. *O que aconteceu após Nora deixar a Casa de Bonecas ou Pilares das Sociedades*. Trad. Angélica Neri, Gisele Eberspächer, Luiz Abdala Jr. e Ruth Bohunovsky. São Paulo: Temporal, 2023.
- LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. Trad. Pedro Sussekind. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.
- KON, Artur. “Sinta-se livre para foder comigo”: primeiros apontamentos sobre a dramaturgia de Elfriede Jelinek”. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE DRAMATURGIA LETRA E ATO. 1. 2016. Campinas, SP. *Anais eletrônicos...* Disponível em: https://www.academia.edu/41793521/_Sinta_se_livre_para_foder_comigo_primeiros_apontamentos_sobre_a_dramaturgia_de_Elfriede_Jelinek?auto=download.
- MONTEIRO, Bruno. „Monstros e companhia. Dinheiro, sátira e morte em Elfriede Jelinek“. JELINEK, Elfriede. *Capital Fuck, Os contratos do comerciante. Uma comédia bancocrática*. Trad. Helena Topa. Vila do Conde, Portugal: Verso da História, 2015. p. 7-38.
- MAYER, Verena; KOBERG, Roland. *Elfriede Jelinek. Ein Portrait*. Hamburg: Rowohlt, 2006.
- NEELSON, Sarah. Intertextualität und Sinnstiftung. In: JANKE, Pia (Org.). *Ich will kein Theater! Mediale Überschreitungen*. Wien: Praesens Verlag, 2007. p. 86-99.
- ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral: 1880-1980*. Trad. Yan Michalski. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- SCHÖBLER, Franziska. Die Arbeiten des Herkules als ‚Schöpfung aus dem Nichts: Jelineks Stück Die Kontrakte des Kaufmanns und das Popkonzert von Nicolas Stemann‘. In:

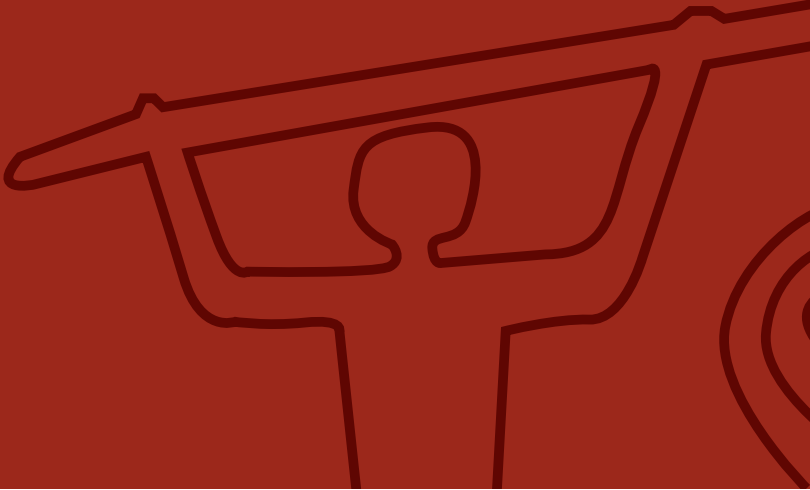
- JANKE, Pia (Org.). *Jelinek[Jahr]Buch* Elfriede Jelinek-Forschungszentrum 2011. Wien: Praesens, 2011. p. 327-343.
- SCHÖBLER, Franziska. Die Kontrakte des Kaufmanns; Rein Gold. In: JANKE, Pia (Org.). *Jelinek Handbuch*. Stuttgart: Metzler Verlag, 2013. p. 198-203.
- SCHÖBLER, Franziska; Thiery, Sarah. Die Kontrakte des Kaufmanns und die Addenda-
Texte. In: JANKE, Pia (Org.). *Jelinek Handbuch*. 2. ed. Berlin: Metzler, 2024. p. 243-248.
- STEMANN, Nicolas. Die Gedanken sind Handlung. Im Gespräch mit Pia Janke. In: JANKE,
Pia (Org.). *Ich will kein Theater! Mediale Überschreitungen*. Wien: Praesens Verlag,
2007. p. 172-177.
- TOPA, Helena. Sem as palavras, era capaz de me faltar qualquer coisa. In: JELINEK, Elfriede.
Capital Fuck: Os contratos do comerciante. Uma comédia bancocrática. Trad. Helena
Topa. Vila do Conde, Portugal: Verso da História, 2015. p. 39-53.
- TORRES NETO, Walter Lima. "Tradução teatral e trajetória: memória de um processo for-
mativo". *Cadernos De Tradução*, 43 (esp. 1), 2023, p. 14-33. Disponível em: [https://
periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/92199](https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/92199).
- UBERSFELD, Anne. *Para ler o teatro*. Coord. Trad. José Simões. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ENCENANDO LEITURAS DO MUNDO INFANTIL

STAGING READINGS FROM THE CHILDREN'S WORLD

SONIA PASCOLATI

Universidade Estadual de Londrina (UEL)
pascolati@uel.br



Resumo

Neste texto, proponho uma reflexão sobre como o teatro para crianças é um modo de lermos o conceito de infância e o conseqüente impacto sobre a configuração da linguagem – ou linguagens – do teatro infantil. Ler espetáculos teatrais deveria fazer parte dos multiletramentos na infância, permitindo o contato da criança com as tantas semioses características do fazer teatral. Por outra perspectiva, espetáculos para crianças se ancoram em certas concepções de infância enquanto as produzem, pois, simultaneamente, a criança lê o espetáculo teatral e o teatro faz uma leitura da infância. No percurso reflexivo, apresento alguns grupos profissionais dedicados ao teatro infantil e destaco elementos que constituem o que chamamos de linguagem do teatro infantil.

Palavras-chave: Teatro infantil, Linguagem teatral.

Abstract

This paper proposes a reflection about how theater for children is a way of reading the concept of childhood and the consequent impact on the configuration of the language – or languages – of children’s theater. Reading plays should be part of multiliteracies in childhood, allowing the child to encounter the many semiosis characteristic of theater. On the other hand, plays for children are anchored in certain conceptions of childhood and produce them, as, simultaneously, the child reads the play and the theater reads childhood. In the reflective path, I present some professional theater groups and highlight elements that end up constituting what we call the language of children’s theater.

Keywords: Children’s theater, Theatrical language.

Leitura: diferentes modos de ver e fazer



Este conceito de leitura tem sido abordado das mais diferentes perspectivas teóricas e disciplinares. Por isso, à guisa de ponto de partida, teço comentários a partir de axiomas sobre leitura. Esses apontamentos apenas reforçam o quanto falar em leitura é um exercício interdisciplinar e movente, e nos ajuda, a mim que escrevo e a você que me acompanha, a adentrar nas várias possibilidades de leitura do teatro infantil, seja ele texto ou espetáculo, seja feito para ou por crianças (Camarotti, 1984), ou ainda, perceber que por meio do teatro podemos ler o mundo infantil e re-visitamos concepções de infância. Aqui, encenaremos uma das tantas possibilidades de ler o teatro tal como vem sendo pensado para a infância e para quai infâncias têm sido propostos espetáculos e dramaturgias.

Começamos pela ideia dos multiletramentos, pela possibilidade de entender a leitura como ato de interação de um receptor com objetos das mais diferentes linguagens como a alfabética, visual, musical, gestual, espacial etc. Dessa perspectiva, ler ultrapassa largamente o âmbito da palavra e da página impressa, espraia-se para qualquer signo a que se possa atribuir sentido: posso ler a performatividade do pastor no púlpito; o corpo de quem pede ajuda no semáforo; a publicidade vibrando em neon um desejo que nem tenho; a passagem do tempo na queda das folhas amarelas-avermelhadas marcando mudança de estação; o tom do canto do pássaro após a tão aguardada chuva; o horizonte, pleno de promessas, do alto de um mirante.

Ler é atribuir algum sentido às coisas que me rodeiam no mundo, exatamente como sustenta nosso Paulo Freire (1989, p. 9): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Aliás... o melhor modo de pensar a leitura em sua relação com a infância é pelos afetos. O primeiro choro do nascituro é uma reação à dor do esforço inaugural para respirar, reação à perda do aconchego e da proteção; não podemos estranhar, portanto, todos os choros vindouros, procedentes ou dengosos, pois é algo aprendido logo no início e repetido ao longo da vida. Nessa metáfora, o choro é a resposta daquele que lê a dor com que o mundo nos recepciona.

O riso também é afeto e reação, é o reconhecimento de que o mesmo mundo que provoca lágrimas nos dá empatia, acolhimento, abraços, cócegas, cuidados, estopins de sorrisos. Estamos lendo o mundo. Estamos constituindo a nossa presença no mundo.

Mas Paulo Freire (1989, p. 9, grifos meus) não está falando dessa concepção de leitura, ou ao menos não apenas dela, pois ele completa:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

PAULO FREIRE (1989, P. 9, GRIFOS MEUS)

Também lemos a palavra: a palavra escrita no cartaz, no painel do ônibus, pichada em muros, na manchete do jornal, no *post* do *Instagram*, na camiseta do colega, inscrita na faixa de protesto da passeata, enfim, nos tantos suportes do verbo nesses tempos contemporâneos. A leitura da palavra não se desvincula dos contextos sociais, políticos, históricos, econômicos, culturais nos quais circula. É essa leitura contextualizada, crítica e alerta que Freire espera de nós.

A palavra pode se materializar em ondas sonoras, quando não está congelada na página impressa, no suporte imóvel, e sai voando por aí em falares e cantares. A palavra é aquilo que oralizo e escuto num certo tom, na vibração que informe ao meu interlocutor o que quero e sinto, instigando-o a interagir comigo, a comunicar-se. Leio a canção tocando no rádio da casa ao lado, no do carro passando rente ao meio fio, e permito ao corpo reagir à música dos fones de ouvido.

A palavra escrita ou falada, dita ou escutada, é sempre uma representação da realidade e a leitura “[...] um ato de posicionamento político diante do mundo” (Britto, 2003, p. 100). Na miríade de representações experimentadas diariamente estão aquelas acerca da leitura. Britto (2003) alerta quanto a mitos em torno da leitura que investem numa imagem redentora do ato de ler, reafirmando ingenuamente certos pressupostos, tais como: a interpretação individual pode ser alheia a determinantes históricos; o sujeito

leitor é mais criativo do que o não leitor, independentemente do tipo e das circunstâncias de realização da leitura; a instauração da leitura exclusivamente no campo do prazer, da imaginação, da criatividade, quando ela deve ser um exercício de reflexão e exige esforço intelectual e posicionamento crítico; a leitura torna a sociedade mais solidária, mais uma vez desconsiderando a dimensão política do ato de ler:

A supervalorização da leitura em si, como espécie de comportamento sempre saudável e desejável, conduz à fetichização do livro e ao desconhecimento de como ocorre o ato de ler. Mais ainda, faz com que se perca completamente a crítica histórica e a percepção de que a leitura tem sido muito mais instrumento de dominação (as classes dominantes sempre tiveram a escrita a seu serviço) do que de redenção de pessoas ou de povos.

BRITTO, 2003, P. 103

E o senso comum prossegue reafirmando esses tantos mitos sobre a leitura, a exemplo da sabedoria popular reiterando há décadas que “Uma imagem vale por mil palavras...”. Ao andar pelo mundo e fazer sua leitura, nunca lemos a palavra solta no espaço, pois ela precisa de um suporte e circula em dadas condições. Lemos as combinações entre palavras, suportes, contextos, espacialidades, temporalidades e ideologias.

Dessa perspectiva, os fundamentos dos multiletramentos convergem com a abordagem semiótica. Em todo texto – em qualquer linguagem ou suporte – há um enunciador operando sobre os artifícios da língua e das linguagens para produzir sentidos e um enunciatário partícipe da construção dos sentidos ao interagir com os objetos de leitura (Neris, 2006). Se há multiletramentos e multissemioses, há uma

[...] multiplicidade de tipos de leitores, multiplicidade, aliás, que vem aumentando historicamente. Há, assim, o leitor da imagem no desenho, na pintura, na gravura e na fotografia. Há o leitor de jornal e revistas. Há o leitor de gráficos, mapas, sistemas de notações. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos, sinais em que se converteu a cidade moderna, uma verdadeira floresta de signos. Há o leitor-espectador da imagem em movimento, no cinema, televisão, vídeo. A essa multiplicidade, mais recentemente veio se somar o leitor das imagens evanescentes do grafismo computadorizado e o leitor do texto escrito que, do papel, saltou para a superfície das telas eletrônicas

SANTAELLA, 2012, P. 11-12

Nessa legião de leitores descrita por Lucia Santaella, venho reivindicar o espaço do leitor de teatro, dessa arte que consegue nos abrir para a freiriana leitura do mundo e para a semiótica leitura dos signos e exige delicada e enfaticamente a leitura da palavra e da imagem, da voz e do corpo, do tempo e do espaço. Se uma imagem vale mais que mil palavras, e uma palavra provoca mil sentidos, o teatro amalgama verbo e imagem ao fazer-se carne no palco.

Brincar, encenar

Antes de a criança ir ao teatro, ela faz teatro, afinal, ela brinca. Ela brinca de ser um outro, experimenta outros tempos e espaços diversos da realidade concreta, ela fanta-

sia. A senhora Sowerby, personagem do romance *O jardim secreto*, de Frances Hodgson Burnett (2021), ao saber que Mary e Colin, crianças de 10 anos em processo de descoberta de si mesmos no contato com a vida no campo, estão simulando reclamações e desconfortos para despistar os adultos quanto a alegria e vigor experimentados com o chegar da primavera no jardim, não titubeia em afirmar: "Aqueles dois estão se divertindo. Tenho certeza. Isso é uma encenação, e não tem nada de que criança goste mais que brincar de representar." (Burnett, 2021, p. 231). Sim, as crianças representam para manipular os adultos, mas também para mergulhar em mundos imaginados.

O brincar, especialmente na primeira infância, é o portal para a criança aceder a conhecimentos, sabores, texturas, possibilidades inventivas, interações com o outro (adultos ou crianças); o mundo vai se descortinando para a criança durante o brincar e ela lhe vai atribuindo sentidos. O corpo, suas potencialidades e limites, é explorado intuitivamente durante as brincadeiras, e ele não é apenas um instrumento, é um tecido sinestésico atravessado por múltiplas emoções: euforia, decepção, curiosidade, indignação, frustração, desejos, inveja, raiva, carinho, solidariedade, empatia. Ao brincar de fazer teatro, a criança agencia todos esses afetos e percepções.

A criança imita o que vê, replica experiências próprias e alheias no brincar. Num momento, ela é um animal, no outro, reproduz com uma boneca os cuidados recebidos de seus responsáveis; uma cadeira se torna um assento num trem ou avião e uma manta é tapete voador ou barraca na qual se protege de monstros intergalácticos. Tudo isso é pantomima, é representação com gestos, movimentos, expressões corporais e muita imaginação. Nesse brincar, a criança está sendo um outro, ciente de estar representando, imitando, encenando uma situação, afinal, "A transformação numa outra pessoa é uma das formas arquetípicas da expressão humana" (Berthold, 2004, p. 1), e a criança representa diante de alguém, para alguém, reproduzindo, mesmo sem se dar conta, o princípio básico do teatro – *theatron* – lugar de onde vê, espaço onde alguém se dá a ver e é visto. Explorando o potencial comunicativo de seu próprio corpo, a criança vai "[...] desenvolvendo sua capacidade de ver o mundo e de se ver no mundo" (Nazareth, 2012, p. 25).

Reverbel (1978, p. 10) pondera que "[...] a criança aceita e incorpora os jogos dramáticos aos demais brinquedos" e as atividades dramáticas constituem "[...] oportunidades ao desenvolvimento da linguagem corporal e verbal" (Reverbel, 1978, p. 11) e visam a "[...] estimular a autoexpressão do aluno" (Reverbel, 1978, p. 22). O jogar pode ser brincar com objetos, dando-lhes vida (jogo projetado), ativando a concentração e envolvendo os sentidos na manipulação de objetos, ou transformar-se em pessoas, animais ou quaisquer elementos animados e inanimados (jogo pessoal) (Slade, 1978), aí sim ativando o corpo por inteiro e entregando-se à representação de papéis.

O jogo dramático é importante para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e interacional das crianças. Peter Slade (1978, p. 17) considera o jogo dramático "[...] o comportamento real dos seres humanos" e não uma forma específica de arte, ou seja, o jogo é intrínseco ao ser humano, contribuindo para "[...] a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver". Todavia, todas essas potencialidades podem ser otimizadas por meio do teatro, da encenação; claro que não se deseja formar atores, mas possibilitar às crianças compreenderem-se como criadores de arte.

Ler espetáculos com crianças

Um espetáculo teatral é a combinação de um conjunto de signos durante o desenrolar de uma ação dramática. Desses signos, muitos habitam um corpo, o da atriz ou do ator

(acessórios, figurinos, gestos e expressões faciais e corporais) e os demais interagem com esse corpo (espacialidades, iluminação, sonoridades). Desde seus primórdios, uma encenação reúne múltiplas linguagens da comunicação humana, como a dança, o canto e a palavra, "A palavra enunciada pela voz, palavra que é corpo, pois emerge atravessada pelo corpo do ator [...]" (Pupo, 2012, p. 14). O corpo que atua é um corpo em movimento e dele emana uma voz que comunica ideias, sensações, pensamentos, logo, ele é ponto de partida do fazer teatral e da produção de sentidos de um espetáculo.

Um espetáculo teatral infantil é um convite ao faz-de-conta, especialmente quando elementos de caracterização de espaço, cenário ou figurinos não se fazem presentes concretamente em cena, demandando que sejam imaginados. Tal como quando a criança brinca de comidinha de mentira, é capaz de ver um céu estrelado, um castelo encantado, um monstro gigante, o fogo saindo das ventas do dragão, mesmo que isso seja apenas diegético, mencionado discursivamente pelos atores.

Se comparamos espetáculos destinados a adultos e a crianças, é fácil observar a recorrência de certos recursos quando se trata de teatro infantil. Eles costumam ser mais breves, adequando-se à capacidade de atenção e concentração infantil; a ação envolve ampla movimentação física (Camarotti, 1984), embora o enredo geralmente seja apresentado de forma linear; situações engraçadas e envolvendo canto e música facilitam a interação do espectador (Pascolati, 2006); o ritmo da encenação costuma ser dinâmico e espontâneo, com momentos de participação mais ou menos efetiva do público; cenários são convidativos à fantasia, à imaginação, assim como os objetos de cena e figurino, que contam com muitas cores, brilhos, efeitos de iluminação etc.

A interatividade entre palco e plateia é um elemento recorrente em espetáculos infantis, particularmente pela ruptura da quarta parede, isto é, pelo diálogo entre os espaços de representação e de recepção, entre palco e plateia, o que quebra a ilusão cênica, apontando para a natureza de simulação própria do fazer teatro. Logo, o metateatro também é recurso frequente em espetáculos infantis. Quando chamada a interagir com a cena – indicar onde se escondeu uma personagem, sugerir ações para a solução de um conflito, julgar algum aspecto da ação etc. –, a criança responde prontamente, às vezes interferindo por conta própria na dinâmica dos atores, o que exige preparo para improvisar e conduzir a plateia a uma participação interessante ao desenrolar da ação.

Muitos espetáculos infantis fazem uso do intertexto a fim de evocar o arquivo de saberes do espectador, comumente contos de fada, cantigas de roda ou fábulas, ativando um repertório que desperta o interesse do receptor e facilita a interatividade. Quando o intertexto é utilizado em chave parafrástica, apenas reforça os sentidos do texto anterior com o qual dialoga; mais interessante é quando ele se dá em chave paródica, reinventando o texto-fonte, modificando sua leitura e abrindo espaço para possibilidades imaginativas e criativas.

Esse raciocínio pode ser aplicado às adaptações, também recorrentes na atividade de companhias teatrais com repertório para a infância. Há espetáculos que partem de contos de fadas ou personagens típicas do universo infantil (Pinóquio, Alice, Peter Pan) como mote para (re)criação, outros transpõem textos narrativos ou poéticos para o gênero dramático, ou ainda podem se valer de elementos de outras linguagens, como os quadrinhos ou o cinema como fonte de inspiração.

Em escolas, projetos ou cursos livres de teatro é comum a adaptação de textos narrativos para o gênero dramático, o que implica alterações várias, a começar por transformar tudo que o narrador conta em ações, diálogos e rubricas. E mesmo ao partir de um texto dramático pode ser necessário um trabalho de adaptação relativo a diferentes camadas

do texto-fonte: facilitação da linguagem, corte ou ampliação no número de personagens ou espaços cênicos, subtração de cenas ou alteração na ordenação (Pascolati, 2022), e em alguns casos é possível alterar até o conteúdo, como quando há atitudes ou dizeres preconceituosos, ultrapassados ou defasados que podem ser reconfigurados numa adaptação.

A adaptação, assim como a intertextualidade, são potentes modos de estimular as crianças a verem objetos já conhecidos de uma nova perspectiva, estimulando olhares críticos e inventivos.

Há também várias modalidades de espetáculo infantil: teatro de bonecos, mamulengo, teatro de sombras, teatro de objetos, diversas formas de animação, e todas elas investem na dimensão visual, pois, “[...] Para a criança, o elemento visual é absolutamente prioritário. Para ela, muito mais importante do que a trama, do que a história que se conta é o que ela observa na cena, aquilo que ela reconhece e apreende pelo visual” (Camarotti, 1984, p. 162).

Em geral, as companhias especializadas em teatro infantil investem em elementos visuais e sonoridades, recursos criativos para estimular a imaginação e interações com o público. Embora quantitativamente o teatro infantil não tenha tanto destaque quanto o dirigido a adultos, o cenário brasileiro tem se mostrado potente nas últimas décadas. Isso denota um contexto propício à presença das crianças como espectadoras e grupos atentos à qualidade exigida para espetáculos infantis, afinal, ser infantil não é ser menor, menos importante: ao contrário, trata-se de um público exigente e quem faz teatro pra ele tem responsabilidade pelo letramento infantil na linguagem teatral.

Então, vamos ao teatro? Turnê por grupos profissionais brasileiros

Não temos ainda pesquisa suficientemente sólida para inventariar a grande maioria os grupos de teatro que se dedicam ao teatro infantil no Brasil. No site do Centro Brasileiro de Teatro para Infância e Juventude – CBTIJ (2024), há informações valiosas, porém, dos vinte e sete estados federativos, nada consta acerca de quinze¹ deles, número bastante expressivo. Além disso, é comum que o teatro fora dos grandes centros urbanos seja praticado por grupos amadores² ou companhias pouco longevas, pessoas que se reúnem para algum projeto específico e produzem por alguns anos, sem configurar uma linha de trabalho e uma linguagem própria. Esse é apenas um dos efeitos nefastos da falta de financiamento sólido para a arte teatral no país: a impossibilidade de os grupos experimentarem e investirem num projeto estético que lhes dê identidade, tenham condições de manter repertórios fixos e circular tanto pelo Brasil quanto pelo exterior.

O panorama é um pouco melhor quando pensamos em grupos profissionais e em atividade constante, por isso esse é o recorte aqui. Proponho, então, um breve passeio por alguns dos estados brasileiros a fim de destacar companhias já solidificadas e reconhecidas por crítica e público no campo do teatro para crianças. Se queremos levar

-
- 1 Os estados sobre os quais não há qualquer informação específica são Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Pará, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima e Tocantins.
 - 2 A distinção entre grupos amadores e profissionais não implica qualidade, mas sim ausência de um projeto contínuo de atuação, de atividades regulares e duradouras, com a especialização de seus membros em linguagens e recursos específicos de certo fazer teatral, algo que se espera e verifica em grupos profissionais.

as crianças ao teatro, precisamos saber o que tem sido feito para elas por aí, afinal, deixamos lá atrás uma criança chorando. Ou sorrindo. Então vamos levá-la ao teatro, colocá-la na posição desse receptor atribuidor de sentidos aos signos, envolvido com um objeto de leitura: a cena teatral.

Um dos mais antigos grupos brasileiros dedicados ao teatro infantil é o Giramundo, especializado em bonecos e sediado em Belo Horizonte, Minas Gerais. Criado em 1970, está até hoje em atividade e encanta plateias de crianças e adultos por onde se apresenta, especialmente pela grandiosidade de seus bonecos e criatividade na composição de espetáculos, pelo diálogo com elementos da cultura nacional e montagem de textos e temas clássicos, caso de "Pedro e o lobo", "Baseado na música do russo Sergei Prokofiev (1891-1953)" e cujo objetivo é "[...] apresentar às crianças a estrutura elementar de uma orquestra, seus principais timbres e famílias de instrumentos" (Giramundo, 2024), e "A bela adormecida", primeira criação da companhia, que revisita o clássico infantil de Charles Perrault.

No final da década de 1980, em São Paulo, surge a Pia Fraus, especializada em teatro de animação e cujos espetáculos circularam por todos os estados do Brasil e em países da América Latina, Europa e outros continentes. A companhia aposta numa linguagem que reúne teatro, dança, teatro de bonecos e de máscaras, circo e artes plásticas, resultando em espetáculos cheios de cor e movimento, vibrantes e surpreendentes. Alguns bonecos possuem grandes dimensões e os atores-manipuladores frequentemente interagem com eles, numa integração entre o corpo dos atores e o movimento dos bonecos. Os cenários são construídos de forma poética e expressiva e efeitos de luz e som completam os recursos para comunicação com a plateia, conforme anuncia o site do grupo: "A não-linearidade, o pouco uso da palavra, a força nas imagens, a relação boneco-ator são os elementos que caracterizam os trabalhos da companhia." (Pia Fraus, 2024).

Atualmente, a trupe tem dez espetáculos em cartaz, dentre os quais se destaca "Gigantes de ar", com enormes bonecos infláveis executando números circenses; peças que dialogam com a arte modernista brasileira, como "Gigantes modernistas" e "Gigante Tarsila", e vários outros que exploram animais como dinossauros, baleias migratórias e bichos típicos da Amazônia e outros biomas brasileiros. Além do encantamento estético, a companhia se esmera em levar ao público, seja ele infantil, juvenil ou adulto, conhecimentos sobre a cultura brasileira, suas riquezas naturais e sua arte, especialmente a do Modernismo, já alinhada com a valorização da cultura nacional. Além disso, vale destacar a versatilidade das apresentações, que podem se dar ao ar livre ou em teatros convencionais (palco italiano).

A partir da década de 1990, há um movimento de expansão de grupos de teatro infantil, especialmente em São Paulo. A Cia. Truks Teatro de Bonecos inicia atividades em 1990 e o primeiro espetáculo tem como protagonista uma bruxinha inspirada na personagem Bruxa Onilda, de Eva Furnari. Em "Zoo-ilógico", animais são criados a partir dos mais diferentes e inusitados objetos, como pratos e talheres, toalhas e panos preparados, inicialmente, para um piquenique, mas como o zoológico está fechado, são criativamente aproveitados para (re)criar os animais. "Sonhatório" e "Construtório" são espetáculos que partem de premissa semelhante: diante de uma situação de falta ou impedimento, os atores-personagens criam a própria diversão ou viajam no mundo da fantasia a partir de objetos cotidianos disponíveis. A Cia. Truks (2024) "desenvolveu uma linguagem própria de resignificação e animação de objetos do cotidiano, que se transformam em divertidas e poéticas personagens de espetáculos extremamente inteligentes e criativos".

Como parte da programação do projeto #emcasacomesc³, a companhia apresentou o espetáculo "Isso é coisa de criança"⁴, gravado no palco do teatro do SESC (Serviço Social do Comércio) Santo Amaro em comemoração ao dia da criança do ano de 2021. Com muita criatividade, muitos objetos ganham vida e sugerem diferentes universos, tudo por meio da imaginação.

A Cia. Le Plat du Jour (O prato do dia) nasceu em Paris, em 1992, mas sua sede é em São Paulo. Dos espetáculos criados, três deles estão disponibilizados no *YouTube*⁵, na íntegra. Os três espetáculos são recriações paródicas de clássicos infantis: *Os três porquinhos*, *Cinderela* e *Rapunzel*. O primeiro é inspirado na linguagem da palhaçaria, apostando no humor e explorando o ridículo de situações. Cinderela se apoia na linguagem do musical – portanto, há muitas canções entremeadas ao desenvolvimento da ação – e tematiza o mundo da moda, alterando também os anseios da protagonista, que em vez do casamento, agora aspira ao sucesso profissional. O último espetáculo explora a linguagem circense, com palhaços e acrobacias, e recorre ao humor *nonsense*. Além de apresentar ao público infantil novos modos de apreensão dos contos tradicionais, a companhia impressiona pela qualidade técnica das atuações e pela beleza de cenários e figurinos.

Ainda em São Paulo, a companhia Vagalum Tum Tum se especializou em montagens inspiradas em textos de William Shakespeare. Nos mais de vinte anos de existência, tem adaptado os dramas e as tragédias do dramaturgo inglês

[...] para crianças e jovens através do olhar transformador do palhaço e dos arquétipos da Comédia Dell'Arte, trazendo a profundidade do pensamento crítico lapidado pelo bardo, apresentando o ser humano e todas as suas relações sem pretensão de julgamentos morais. A música é uma característica importante nos espetáculos da companhia, onde [sic] os atores executam as canções ao vivo, tornando-se uma aliada importante na hora de contar as histórias.

VAGALUM, 2024

Em atividade no Rio de Janeiro, o Centro Teatral Etc. e Tal é composto por um trio de atores e inclui no repertório espetáculos que recuperam narrativas populares, como "O macaco e a boneca de piche" e "¿Branca de Neve?", conto construído sem palavras, recorrendo unicamente à mímica e ao teatro de sombras, ou retoma personagens muito conhecidos, como os habitantes do Sítio do Pica-pau Amarelo, invenção de Monteiro Lobato. Em "Draguinho", um único ator se desdobra em 20 personagens para contar a história de um dragão incapaz de soltar fogo pela boca, logo, uma reflexão sobre como

³ Projeto desenvolvido pelo SESC-SP iniciado em abril de 2020, especialmente para o período da pandemia de covid-19, e cujo acervo continua disponível *on-line*.

⁴ Espetáculo disponível na íntegra em: <https://www.youtube.com/watch?v=qfGODXMTyk4>. Acesso em: 15 out. 2024.

⁵ Os três porquinhos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9IaAaHY-v7Ds&list=PLjlbQVZjm6VaeMDhOulL4VcxBqk_j3sMr&iinde=1. Acesso em: 15 out. 2024. Cinderela Lá, Lá, Lá. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gIMyE8RVY-TA&list=PLjlbQVZjm6VaeMDhOulL4VcxBqk_j3sMr&index=2. Acesso em: 15 out. 2024. Rapunzel. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Wn42LkPgWj0&list=PLjlbQVZjm6VaeMDhOulL4VcxBqk_j3sMr&index=3. Acesso em: 31 jul. 2024.

é se sentir diferente dos demais. A mímica e o esmero técnico na atuação são pontos fortes do grupo, que investe também no humor de caráter popular.

Muitos grupos profissionais de teatro expandem suas atividades além das apresentações no palco, promovendo oficinas, cursos e atividades lúdicas e recreativas para crianças, especialmente durante as férias escolares, caso dos grupos Intrépida Trupe, do Rio de Janeiro, cujas oficinas descortinam o fantástico mundo das acrobacias circenses para criança e adolescentes; o Grupo de teatro Nós do Morro, organização social com mais de 35 anos de existência dedicada a promover vivências teatrais para jovens em situação de vulnerabilidade, especialmente moradores de comunidades periféricas do Rio; e o Faz de conta, criado em 1993, especializado na construção de bonecos para a contação de histórias e que promove uma colônia de férias em ambiente rural, estimulando a agroecologia.

Em Curitiba, capital paranaense, merece destaque o trabalho de Fátima Ortiz a frente do Pé no Palco Atividades Artísticas, cuja trajetória completa 30 anos em 2025. Fátima Ortiz é atriz, diretora e dramaturga, tendo mais de vinte espetáculos dedicados a crianças e adultos e sete textos para crianças e jovens publicados; ela defende que o lúdico nunca pode ser minimizado no teatro, especialmente quando quer tratar de questões contemporâneas como a era digital, a proteção ao meio ambiente e a importância da qualidade das relações humanas. O Pé no palco tem ofertado cursos de teatro para crianças e adolescentes, possibilitando o exercício do teatro como vivência artística fundamental para o desenvolvimento emocional, físico, cognitivo e social.

A Cia. Fluctissonante, também de Curitiba, investe na produção de espetáculos bilíngues, unindo o Português a Libras; no palco, contracenam atores surdos e ouvintes, explorando a dimensão visual da Língua Brasileira de Sinais e buscando se comunicar com plateias também mistas, compostas por ouvintes e surdos, crianças e adultos, portanto, se trata de iniciativa fundamentalmente inclusiva e de combate ao capacitismo. Aqui destaco o espetáculo "O pequeno príncipe", montado a partir do clássico de Saint-Exupéry, com atuação de uma atriz surda, protagonista da peça no papel do Príncipe, e um ator ouvinte; a presença da atriz afirma que o palco é um espaço a ser ocupado por todos e empodera as crianças surdas da plateia.

Em Mato Grosso do Sul, há aproximadamente vinte anos o Grupo Fulano di Tal tem movimentado o cenário teatral de Campo Grande com a proposição de oficinas, cursos e mostras, inclusive com convidados nacionais. Com o espetáculo infantojuvenil "A fabulosa história do Guri-Árvore", inspirado na poesia de Manuel de Barros, o grupo se apresentou em escolas públicas do estado como parte do Projeto Comboio Cultural, iniciativa formidável para levar teatro a cidades do interior. O grupo também oferece oficinas e apresenta leituras dramatizadas de textos de teatro para adultos.

Também sediado em Campo Grande está o projeto Casa de Ensaio, em operação desde 1996 e dedicado a aproximar jovens do universo das artes dramáticas. Trata-se de fazer teatro com as pessoas e não apenas para uma plateia, de modo que a experiência artística seja um caminho de desenvolvimento pessoal em coletividade. O grupo já criou "[...] 18 peças teatrais, com a participação de aproximadamente 5 mil alunos. As montagens são livres adaptações, traduzidas para a realidade regional, de clássicos de autores consagrados como Maria Clara Machado, Shakespeare, Miguel de Cervantes, Molière, Brecht e Manoel de Barros." (Casa, 2024).

A Cia. Mapati é criada no início dos anos 1990, em Brasília, mas expande sua atuação para o interior do estado e outras unidades da federação, inclusive circulando com um caminhão cujo baú é transformado em palco móvel (Mapati, 2024). No repertório,

há espetáculos dedicados ao público infantil e inspirados em obras conhecidas (“Os Saltimbancos Músicos de Brémen”, de 1991, e “O mágico de Oz”, de 2004), mas também peças com atuação infantil, caso de “Avô árvore, menino pássaro”, de que participa um ator mirim. O espetáculo fala, de forma poética, da relação entre um avô com Alzheimer e seu neto, um modo de levar às crianças temas delicados tal qual a finitude como condição humana. Também em linguagem lúdica e poética é o espetáculo “O menino e o sabiá”, cuja estrutura é similar à dos contos maravilhosos; o protagonista é uma criança, um menino que se afasta de casa e vive aventuras na esperança de encontrar a cura para a cegueira do pai.

Em atividade há quase quinze anos, o Coletivo ATA- Agrupação Teatral Amacaca também é sediado na capital federal e estreou, em agosto de 2024, seu mais recente espetáculo, “Curumim”, dedicado à primeira infância e baseado na obra *Uga*: a fantástica história de uma amizade daquelas, do escritor indígena Kaká Werá Jecupé. Composto “De forma poética, musical e lúdica [...]” para ser apresentado em espaços abertos e arborizados,

os atores convidam as crianças a embarcarem num mundo mágico e delicado, em que o tempo lento e vagaroso dos personagens da tartaruga e jabuti se contrapõe aos excessos de estímulos sonoros e visuais da vida urbana, para transportá-los a um tempo ancestral em que os bichos falam e gente é bicho

MUTIRUM, 2024

Na capital do Rio Grande do Norte, desponta, em 2015, a Cia. Torta. Um de seus espetáculos é “O príncipe medroso e outras histórias”, no qual são apresentadas três narrativas: O pirata sem coração, O herói fracote e O príncipe medroso, que “[...] abordam temas como as diferenças de classes sociais, educação, meio ambiente, entre outros” (Correia, 2019), ancorado na linguagem do teatro de bonecos e utilizando muita música. Na edição de 2023 do FESTIN- Festival de Teatro Infantil de Natal, o grupo apresentou “O monstro da lua”, espetáculo que apela para a imaginação e a fantasia (Prefeitura, 2023).

O panorama acima, ainda que absolutamente parcial e incompleto, permite perceber que os grupos dedicados ao teatro infantil investem nas linguagens do *clown*, do circo, do musical, dos bonecos e objetos, e montam espetáculos lúdicos, divertidos, cheios de recursos visuais e sonoros. Comum também é partir de clássicos literários infantis e juvenis, seja recriando-os pela linguagem teatral, seja remodelando as intrigas e ideias originais. Se nossas crianças forem ao teatro em alguns cantos de nosso país⁶, poderão ler diferentes formas de fazer teatro e se reencontrar com textos e temas conhecidos ou expandir horizontes a partir de novas experiências. Ir ao teatro é um exercício de multiletramento e de cidadania, um caminho para reflexão sobre o mundo no qual a criança está encontrando seus espaços e modos de agir.

No conjunto de espetáculos mencionados, a criança-espectadora é convidada a ler muitos aspectos da existência humana e da vida social. Ela (re)lê histórias clássicas (literatura universal, fábulas, contos de fada) e como elas afetam nosso imaginário e inconsciente, ainda que rescritas; lê objetos para além de sua função prática cotidiana; faz a leitura da própria cultura nacional; pode ler nas personagens medos e traumas

⁶ Este breve panorama focou algumas capitais, todavia, existem inúmeros grupos espalhados por cidades interioranas, catalogação ainda a ser realizada.

que são seus e enfrentá-los filtrando a violência do real com a ajuda do onírico; ela lê as mais diferentes linguagens (teatro de bonecos, de objetos, de sombras, teatro musical etc.) e lê até mesmo o que não vê em cena, mas é sugerido por voz e gestos de atores; enfim, a criança lê a si mesma e ao outro na amplitude das semelhanças e diferenças que nos constituem.

Depois do espetáculo, uma reflexão

Ao longo deste texto, venho utilizando os termos “infância” e “criança” no singular, como se fosse possível pensá-los de uma só perspectiva, mas não é. O termo infância, no singular, é uma abstração, pois só é possível pensar concretamente em infâncias: a da criança da roça, ao lado dos pais na lida da terra; a do condomínio, cujas atividades podem ser circunscritas àquele espaço; a da favela, sozinha durante o dia enquanto os pais estão no trabalho; a de rua, deixada à própria sorte nos pontilhões e semáforos de grandes cidades; a estudante em tempo integral, convivendo mais com os colegas e professores do que com a própria família; a moradora de comunidade ribeirinha afastada (poderá ela ir ao teatro ou o teatro até ela?); a portadora de alguma deficiência que possa dificultar experiências acessíveis a tantas outras crianças; aquela cuja avó conta histórias dos tempos de antanho antes de ela dormir; a que brinca na rua da pequena cidade interiorana na qual os carros nem são um perigo. Enfim, há muitas infâncias, tantas quantas são as realidades econômicas, sociais, geográficas, históricas, políticas e culturais do Brasil atual.

Entretanto, nosso imaginário é habitado por uma “criança-ideal-padrão” (Nazareth, 2012, p. 32), uma espécie de imagem virtual de infância, por vezes descolada das múltiplas facetas da realidade. Recorrer a uma abstração é um expediente didático, uma tentativa de abarcar essa diversidade e descrever denominadores comuns a essa fase da vida, o que fazemos com frequência no mundo acadêmico. Mas não estaria o teatro infantil incorrendo na mesma abstração conceitual?

Quando uma companhia teatral decide dedicar-se a espetáculos para crianças, ela tem em mente o que seja criança e infância. Talvez, até, ela parta de experimentos teatrais anteriores e alheios, os quais, por sua vez, também já ajudaram a delimitar o que seja criança e infância a partir dos contornos que sua arte assumiu. Desse modo, a linguagem do teatro infantil vai se delineando num processo duplo e interseccional: parte-se de uma concepção de infância para elaborar um espetáculo e essa criação artística contribui para estabelecer os pressupostos do que seja o teatro a ser produzido para crianças. Simultaneamente, a criança lê o espetáculo e o teatro faz uma leitura da infância e estabelece diretrizes para o teatro infantil.

Voltemos a Paulo Freire (1989, p. 9): “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, então, a realidade das diversas práticas de teatro para a infância acabam por pautar o que podemos entender por teatro infantil. A arte oferecida implica a infância que se deseja modelar. Um exemplo vai ajudar a tornar esse raciocínio mais claro.

Nos anos finais do século 19 e na primeira metade do século 20, o teatro infantil esteve associado a uma estratégia didática mais do que a uma experiência estética a ser vivenciada por crianças. Nas bases do teatro infantil, está o pressuposto de que ele deve entreter e educar, e até meados do século 20, educar se restringe a doutrinar e domesticar as crianças, ensinando valores e moldando comportamentos. O maior representante dessa tendência, no Brasil, é Figueiredo Pimentel, autor de *Teatrinho infantil*, obra cuja primeira edição data de 1896.

A obra reúne peças curtas destinadas à encenação por crianças em suas próprias casas, necessitando de poucos recursos materiais, pois os cenários são geralmente salas de estar ou quartos de casas burguesas. A intenção dos textos é prioritariamente pedagógica, procurando ensinar bons comportamentos aos pequenos e pequenas, além da inclusão de máximas morais destinadas a moldar seu caráter, tais como “[...] a verdade é tão bela como a caridade” (Pimentel, 1958, p. 133) ou “[...] se soubessem os maus quanto é doloroso o remorso, quando se comete uma falta, ninguém se lembraria de cometê-la” (Pimentel, 1958, p. 147). Alguns textos são pensados exclusivamente para meninos e outros para meninas, o que indica uma concepção conservadora, própria da época, acerca dos papéis de gênero desde a infância.

Falta aos textos reunidos na publicação o fundamental à arte dramática: o jogo, os signos teatrais, a expectativa pelo desenrolar da ação, um autêntico conflito, a tensão entre a ilusão dramática e o referente da realidade, enfim, o apelo à imaginação e à visualidade, ou seja, a teatralidade. Nas palavras de Regina Zilberman (2015, p.20), “[...] na maioria de suas peças[,] predominam, além da perspectiva moralista, a falta de ação, a inconsistência das personagens, o diálogo insosso”.

Os enredos giram em torno de situações domésticas criadas para conformar o comportamento infantil e inspirar sentimentos e condutas ligados a bondade, responsabilidade, honestidade, franqueza, misericórdia etc. As crianças não agem como crianças, atendendo, por mais novas que sejam, ao que se espera da maturidade e sensatez dos adultos, especialmente as meninas, responsáveis por cuidar dos irmãos mais novos e agindo como verdadeiras “minimães”. Por meio de peripécias quase sempre inverossímeis, a ação é conduzida de modo a que a criança protagonista viva uma experiência que, embora breve e pontual, a faz adquirir consciência dos próprios atos e mudar imediatamente de comportamento, como se isso fosse natural e autêntico no universo da infância.

Em cena, as crianças estão ocupadas com atividades sérias como estudar, bordar, costurar, praticar piano, remetendo diretamente à noção de infância apenas como fase preparatória para o ser adulto, excluindo da cena teatral um elemento fundamental, especialmente em textos a serem encenados por crianças: o lúdico. Portanto, ao oferecer esse livro como teatro para crianças, é forjada uma concepção de infância: as crianças protagonistas das ações são adultos em formação, apenas; devem aprender, por meio do fazer teatral, regras de comportamento e valores morais. Convenhamos, isso não atinge o *status* de experiência artística e estética – ainda que consideremos os padrões e parâmetros do século passado.

O teatro infantil proposto por Figueiredo Pimentel fornece, ao mesmo tempo, uma concepção de infância e do teatro a ela dirigido. Esse paradigma demora a ser superado, tanto porque *Teatrinho infantil* tem inúmeras edições ao longo da primeira metade do século 20, quanto porque apenas na década de 1940 surgem novas iniciativas nesse campo, especialmente com quatro experiências: a encenação de *O casaco encantado*, de Lúcia Benedetti, em 1948; a fundação do TESP – Teatro Escola de São Paulo, em 1951, por Tatiana Belinky e Julio Gouveia; O Tablado, criado por Maria Clara Machado em 1951, no Rio de Janeiro; e a atuação de Olga Reverbel, em Porto Alegre, na criação do TIPIE – Teatro Infantil Permanente do Instituto de Educação Geral Flores da Cunha, nas décadas de 1960 e 1970 (Pupo, 1991, p. 20-21).

Essas experiências cunham uma nova linguagem para o teatro infantil, pautada por lúdico, fantasia e imaginação, trazendo ações dramáticas com protagonismo infantil, abandonando a moral como foco para investir no teatro como brincadeira, uma forma de aprender, por certo, mas como criança e de acordo com seus interesses, sem submeter

os espetáculos à missão de conformar futuros adultos plenos de bons sentimentos, aptos a agir em acordo com a moral vigente. Desse modo, o teatro praticado a partir da segunda metade do século 20 implementa novas formas de ler a infância e o teatro a ela dedicado.

A partir dos anos 1970, como apontei anteriormente, surgem vários grupos alinhados a linguagens teatrais renovadas e criativas, mas sabemos o quanto há de teatro comercial no meio do teatro infantil. A depender da concepção de infância norteadora do trabalho de um grupo de teatro e do contexto de produção da obra, mais ou menos afastado do pedagogismo, as realizações podem acabar sendo “[...] construções incipientes, carregadas de didatismos e atravessadas por visões de mundo empobrecidas” (Pupo, 2012, p. 9-10).

Infelizmente, há um imaginário perverso de que teatro para crianças é mais fácil, menos exigente e dá lucro, pois pode ser vendido a escolas, especialmente as da rede privada; isso encoraja atores, atrizes e grupos iniciantes a produzirem objetos aos quais nem sempre, ou raramente, conseguimos chamar de arte. Em geral, são espetáculos com temas pragmáticos, úteis para campanhas de conscientização ou como auxiliares no ensino de conteúdos curriculares. Fácil encontrar por aí inúmeros espetáculos sobre preservação do meio ambiente, comportamento previdente no trânsito, combate ao preconceito racial ou de gênero – temas necessários, com certeza –, mas serão esses espetáculos objetos de fruição estética? Serão eles meios pelos quais a criança reconhece a si mesma e atribui sentido ao mundo ao seu redor, ou esmeram-se em ser formas disfarçadas do teatro pedagógico à moda de Figueiredo Pimentel?

Em termos de linguagem, esses espetáculos comerciais costumam apostar em interações estrepitosas (quanto mais movimento e barulho, melhor) e excesso de estímulos audiovisuais, recorrendo a tecnologias e artifícios encantatórios que atraem a criança pelo ritmo frenético, mas dificilmente a levam ao distanciamento necessário à reflexão, ao processamento subjetivo (e poético) do que se desenrola diante dos olhos. A criança prevista como “leitor modelo” (Eco, 2002) parece ser a que nasce com o celular na mão e consome vídeos de *Youtubers* cheios de truques e recursos de edição, os quais são assimilados por esse tipo de teatro.

Para nós, que queremos levar crianças ao teatro e o teatro até elas, é preciso ficar de olho na qualidade dos espetáculos e não esquecer de como o teatro infantil conforma concepções de infância. É bom nunca perder de vista a perspectiva freiriana de leitura, sempre crítica e política.

Referências

- BERTHOLD, Margot. *História mundial do teatro*. 2. ed. Tradução Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho, Clóvis Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e participação. In: *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BURNETT, Frances Hodgson. *O jardim secreto*. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2021.
- CAMAROTTI, Marco. *A linguagem no teatro infantil*. São Paulo: Edições Loyola, 1984
- CASA de Ensaio. Site oficial. Disponível em: <https://www.casadeensaio.org.br/quem-somos>. Acesso em: 02 set. 2024

- CENTRO Brasileiro de Teatro para a Infância e Juventude - CBTIJ. Site oficial. 1982- I Prêmio Inacen. Disponível em: <https://cbtij.org.br/1982-premio-inacen/>. Acesso em: 10 set. 2024.
- CIA. TRUKS Teatro de Bonecos. Site oficial. Disponível em: <https://www.truks.com.br/>. Acesso em: 02 ago. 2024
- CORREIA, Hilneth. O príncipe medroso vai ao bosque. 13 mar. 2019. Disponível em: <https://hilnethcorreia.com.br/2019/03/13/o-principe-medroso-vai-ao-bosque/>. Acesso em: 02 set. 2024.
- CORREIA, Hilneth. O príncipe medroso vai ao bosque. 13 mar. 2019. Disponível em: <https://hilnethcorreia.com.br/2019/03/13/o-principe-medroso-vai-ao-bosque/>. Acesso em: 02 set. 2024.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula- a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- GIRAMUNDO. Site oficial. Disponível em: <https://giramundo.org/>. Acesso em: 30 set. 2024.
- MAPATI. Site oficial. Disponível em: <https://mapati.com.br/>. Acesso em: 02 set. 2024.
- MUTIRUM- Instituto de Cultura. A Agrupação Teatral Amacaca estreia "Curumim", o seu mais novo espetáculo, voltado para crianças. 30 jul. 2024. Disponível em: <https://mutirum.com/2024/07/30/a-agrupacao-teatral-amacaca-estreia-curumim-o-seu-mais-novo-espetaculo-voltado-para-criancas/>. Acesso em: 02 out. 2024.
- NAZARETH, Carlos Augusto. *Trama: um olhar sobre o teatro infantil ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.
- NERIS, Leandro de Oliveira. Semiótica e leitura: o fazer-receptivo do leitor analista. *Estudos Semióticos*, Número 2, São Paulo, 2006. Disponível em: www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es. Acesso em: 03 out. 2024.
- PASCOLATI, Sonia. A sedução do teatro infantil. In: *Anais do 15o. Congresso de Leitura do Brasil*. 2005. Campinas: Gráfica FÉ, 2006. v. 1. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/PascolatiSoniaAparecidaVido.htm. Acesso em: 11 set. 2024.
- PASCOLATI, Sonia. Ensino de teatro e formação humana. In: MATSUNAGA, Priscila; IELPO, Rodrigo; PASCOLATI, Sonia. *Teatro e ensino: dramaturgias e direitos humanos*. Vol. 3. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 109-130.
- PIA FRAUS. Site oficial. Disponível em: <http://piafraus.com.br/site/>. Acesso em: 30 set. 2024.
- PIMENTEL, Figueiredo. *Teatrinho infantil-* Livro para crianças. Rio de Janeiro: Livraria Quaresma Editora, 1958.
- PREFEITURA de Natal. Programação cultural do final de semana está recheada de boas opções em Natal. 05 out. 2023. Disponível em: <https://www.natal.rn.gov.br/news/post2/39780>. Acesso em: 02 set. 2024.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Apresentação. In: _____. *Tatiana Belinky, uma janela para o mundo* – Teatro para crianças e para todos. São Paulo: Perspectiva: 2012. p. 9-21.

- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *No reino da desigualdade* – Teatro infantil em São Paulo nos anos setenta. São Paulo: Perspectiva; Fapesp, 1991.
- REVERBEL, Olga. *Teatro na sala de aula*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.
- SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).
- SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. Tradução Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.
- VAGALUM Tum Tum. Site oficial. Disponível em: <https://w.prosas.com.br/empreendedores/31303-vagalum-tum-tum-producoes-artisticas-ltda-me>. Acesso em: 10 out. 2024.
- ZILBERMAN, Regina. Teatro para crianças e jovens: questões históricas e caminhos criativos. In: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu (org.). *Teatro infantil: história, leitura e propostas*. Curitiba: Positivo, 2015. p. 13-29.