

TEATRO E ENSINO

Dramaturgias e Direitos Humanos



Coleção Caderno Temático Teatro e Ensino, vol. III
GT Dramaturgia e Teatro - ANPOLL

Priscila Matsunaga - Rodrigo Ielpo - Sonia Pascolati
(Organizadores)

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève–Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UnB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ–Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL–Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo–SP)

G635e Matsunaga, Priscila; Ielpo, Rodrigo; Pascolati, Sonia (org.).
Teatro e Ensino: Dramaturgias e Direitos Humanos
Organizadores: Priscila Matsunaga, Rodrigo Ielpo e Sonia Pascolati;
Prefácio de Fabiano Tadeu Grazioli.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022
figs.; tabs.; fotografias.
(Coleção Caderno Temático Teatro e Ensino, v. 3).
E-book: 8 Mb; PDF.
DOI: <https://doi.org/10.29327/5107900>

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-605-9.

1. Educação. 2. Prática Pedagógica. 3. Teatro.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370

2. Didática - Métodos de ensino, instrução e estudo - Pedagogia. 371.3

3. Teatro como método de ensino. 371.399

4. Arte – Estudo e ensino. 700.7

TEATRO E ENSINO

Dramaturgias e Direitos Humanos

Coleção Caderno Temático Teatro e Ensino, vol. III
GT Dramaturgia e Teatro - ANPOLL

Priscila Matsunaga - Rodrigo Ielpo - Sonia Pascolati
(Organizadores)

Copyright © 2022 – Dos organizadores representantes dos autores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Revisão: Joana Masen
Editoração: Vinnie Graciano
Capa: ACESSA Design

As ideias expressas nos capítulos, os créditos e direitos de imagens reproduzidas, bem como a correção linguística são de responsabilidade de autoras e autores.

Conselho Editorial – Pareceristas Ad Hoc

Ana Crélia Dias

(Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Anna Paula Lemos

(Universidade do Grande Rio)

Danieli Balbi

(Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Edson Santos Silva

(Universidade Estadual do Centro-Oeste - PR)

Francisco Alves Gomes

(Universidade Federal de Roraima)

Gilmei Francisco Fleck

(Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel)

Maria Clara Versiani

(Universidade Federal de Ouro Preto)

Mariana Soutto Mayor

(Universidade do Estado de Santa Catarina)

Priscila Matsunaga

(Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Rodrigo Ielpo

(Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Sonia Pascolati

(Universidade Estadual de Londrina)

Vanessa Cianconi

(Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO

DA DRAMATURGIA LIDA E ENCENADA E SOBRE O ENSINO DO TEATRO COMO DIREITOS HUMANOS _____ 8

Fabiano Tadeu Grazioli

PRÓLOGO

PONTES ENTRE A PESQUISA ACADÊMICA E A EDUCAÇÃO BÁSICA __ 14

Priscila Matsunaga | Rodrigo Ielpo | Sonia Pascolati

ATO I: POTENCIALIDADES DA DRAMATURGIA E DO TEATRO

O (NÃO) LUGAR DO TEXTO TEATRAL NA SALA DE AULA _____ 21

Lizabeth Rogate da Silva | Ana Paula Franco Nobile Brandileone

A PRÁTICA VERBIVOCOVISUAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA ENCENAÇÃO DIALÓGICA GRAVADA _____ 42

Luciane de Paula | José Antonio Rodrigues Luciano

PROFESSOR HAMLET: JOVENS CURIOSOS APRENDENDO COM SHAKESPEARE _____ 86

Aline de Mello Sanfelici

ENSINO DE TEATRO E FORMAÇÃO HUMANA _____ 106

Sonia Pascolati

ATO II:
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS, PRÁTICAS E INTERVENÇÕES

A ADAPTAÇÃO DO <i>AUTO DA COMPADECIDA</i> E A PERFORMANCE COMO PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	129
---	------------

Cryslaine Flavio de Oliveira | Deolinda de Jesus Freire

A CONTEMPORANEIDADE DE SHAKESPEARE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM OFICINA DE LÍNGUA INGLESA	153
--	------------

Daniele Ione Schneiders | Evellyn Gasparello | Kainã Gonçalves | Marcia Regina Becker

A <i>MÃE CEDO DEMAIS</i> DE GUSTAVE AKAKPO: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DO TEXTO DRAMÁTICO NA ESCOLA	173
---	------------

Maria da Glória Magalhães dos Reis | Amanda de Jesus Oliveira Santos Xavier

<i>BLECAUTE</i>: ENCENAÇÃO DA LEITURA POR FENDAS PROPONENTES	197
---	------------

André Luís Gomes

PROJETO DE VIDA, DIVERSÃO E PROFISSÃO? NOTAS SOBRE EGRESSOS DO GRUPO DE TEATRO TANAHORA	219
--	------------

Cauê Krüger

ATO III:
CONVERSAS COM QUEM AMA DRAMATURGIA E TEATRO

TEATRO DE REPERTÓRIO E DRAMATURGIA: UM PERCURSO DE APRENDIZADO	243
---	------------

Entrevista concedida a Maria Sílvia Betti

O TEATRO COMO VARINHA MÁGICA NA TRANSFORMAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	263
---	------------

Entrevista concedida a Célia Arns de Miranda

TEATRO E MULTICULTURALISMO: QUANDO A ESCOLA DÁ SAMBA	280
---	------------

Entrevista concedida a Sonia Pascolati

TEATRO NA ESCOLA: MUITO MAIS QUE UMA APRESENTAÇÃO FINAL	298
--	------------

Entrevista concedida a Sheila Oliveira Lima

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES, AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR	310
--	------------

Dedicamos esta publicação a nossa querida colega de GT, Maria Cristina de Souza, levada pela covid-19, em 2021. Que seu empenho nas pesquisas sobre mulheres no teatro continue sendo nossa inspiração.

PREFÁCIO

DA DRAMATURGIA LIDA E ENCENADA E SOBRE O ENSINO DO TEATRO COMO DIREITOS HUMANOS

Fabiano Tadeu Grazioli

Um prefácio que pretende assegurar o sentido da obra que o leitor vai conhecer na sequência, ou mesmo direcioná-lo, sempre me pareceu investimento pretensioso, mesmo para um livro teórico, porque a posição de quem acredita que detém o sentido e que pode demonstrá-lo é deveras estranha a quem estuda a leitura literária, no recorte específico da recepção da dramaturgia escrita e encenada. Não se trata de indiferença para com os estudos reunidos nesta obra, nem com os seus autores, muito menos com os leitores que chegarão até aqui. A questão é que considero forçoso escrever um prefácio que se fixe na ideia de orientar o leitor por caminhos de entendimentos que ele pode, por conta, ou então, pelas veredas dos próprios capítulos, encontrar.

Assim, me parece mais interessante e honesto situar e contextualizar os estudos que compõem esse conjunto temático e sugerir ao leitor de que modo suas temáticas se desdobram no presente contemporâneo e, assim, se coadunam, formando um movimento em torno da temática do volume. Do pouco do sentido que me cabe sugerir, gostaria de observar que não se trata de uma coletânea, mas de um conjunto de estudos temáticos, como nomeei acima, porque os capítulos dialogam pronta-

mente nas proposições teóricas que debatem, dividem e utilizam como fundamento e também no que propõem ou revisam sobre questões metodológicas que envolvem a dramaturgia, sua leitura/recepção e a arte cênica no contexto da escola e da(s) comunidade(s).

Leitoras e leitores desavisados ou que não visitam obras teóricas com frequência diriam que se trata de algo esperado, pois os estudos são prioritariamente de autoria de membros do Grupo de Trabalho (GT) Dramaturgia e Teatro, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Só que o diálogo que menciono ultrapassa a parceria que os grupos de trabalho supõem: nota-se um pulsar comum entre os textos e suas autoras e atores, uma necessidade (e até uma urgência) em se pensar de modo conjunto e em detrimento daquilo que desfavoreça os direitos humanos, a partir das questões que colocarei como temas principais do livro.

A alusão a Antonio Candido, feita de modo textual, ou seja, por meio da citação de seu ensaio “O direito à literatura”, que se tornou referência quando a ideia é pontuar a necessidade de se pensar a literatura e a arte como direito, não é um mero detalhe. É consequência do compromisso e da responsabilidade do grupo de estudo, pois pontuar o encaminhamento dos trabalhos pela orientação do autor é sinalizar um campo de luta acadêmica, artística e pedagógica, espaço bem demarcado na obra e a partir do qual se projetam as ações e perspectivas desses autores e suas vozes.

A contribuição de Antonio Candido para o aprofundamento das reflexões sobre o lugar que a literatura ocupa na formação humana fica reafirmado nos capítulos e na obra enquanto conjunto, porque também permite pensar na atividade que comumente temos chamado de “formação de leitores” (de dramaturgia, de literatura), ou “formação de atores” (mesmo que não estejamos falando da formação técnica), ou “formação de professores”. Entretanto, “O direito à literatura”, escrito em 1988, coloca-nos uma questão anterior a essas “formações” que mencionei. Candido discute a importância da literatura na formação do ser humano, uma posição que nos remete aos debates sobre o processo de omnização daquelas e daqueles que, indiferentemente

das orientações acadêmicas que procurarem, tornar-se-ão seres humanos mais completos e conscientes à medida que entrarem em contato com as manifestações literárias.

E cabe pontuar quais vieses, ou seja, que manifestações derivadas da literatura, ou que, de alguma maneira, a obra em questão explora e quais desdobramentos elas ganham aqui: a dramaturgia (ou o texto dramático ou o texto teatral, como ainda é conhecido em muitos lugares); a leitura, ou seja, a recepção da dramaturgia escrita em diferentes contextos; a construção da dramaturgia nos ensaios, a partir da atividade criativa própria dos jogos dramáticos ou teatrais; o entendimento do mundo pelo olhar do dramaturgo e daqueles que atualizam a escrita dramática no palco: as diretoras, os diretores, as encenadoras, os encenadores, as atrizes e os atores com sua corporeidade, gestualidade, expressividade, além daqueles que trabalham na articulação das linguagens como o cenário, o figurino, a iluminação, a sonoplastia; o ensino-aprendizagem de línguas a partir do estudo da dramaturgia, em especial das peças de William Shakespeare, entre outros.

Interessante notar, quando uma mesma pessoa, um mesmo artista, uma mesma artista, encontra diferentes frentes da criação na área do teatro, só para citar um nome que fiquei imensamente feliz em reencontrar, em voz e presença artística, que é a Fátima Ortiz, tantas vezes artista na nossa área. Entretanto, seria muito importante que fosse ressaltado o seu trabalho como dramaturga, em especial a sua escrita dramática direcionada à infância e à juventude. Fátima Ortiz e Enéas Lour, seu parceiro de escrita e atividade cênica, sempre fizeram um grande esforço para publicar os textos de suas peças, e esse movimento é fundamental em tantos aspectos, entre eles para fomentar a leitura da dramaturgia, para contribuir na construção da história da dramaturgia brasileira destinada às crianças. Muito, por isso, na sua entrevista, Fátima Ortiz articula dramaturgia e espetáculo teatral, deixando evidente que são duas linguagens apropriadas para a criança ter acesso ao mundo, ao mundo interior, às questões humanas de todas as ordens.

O capítulo de Cauê Krüger explora as relações entre teatro e os direitos humanos, por meio, principalmente das referências ao trabalho

de Augusto Boal. É uma aproximação que, de certa maneira, os outros capítulos, no formato de ensaios/artigos ou entrevistas, propõem, direta ou indiretamente, porque é da natureza das manifestações artísticas aqui focalizadas ou porque é urgência da época em que vivemos, principalmente neste período no qual as investidas em direção ao apagamento das evidências do quanto a arte, em especial a literatura e o teatro, são potentes e constituem focos de resistência no campo da expressão artística. Tal apagamento se organiza (parece clichê, mas há frases de efeito que precisamos repetir à exaustão no Brasil) como um projeto de (des)governança que avança, à medida que dificulta ou impede o acesso aos bens culturais materiais e imateriais, como o são a obra literária, o espetáculo cênico-teatral e o(s) imaginário(s) que eles mobilizam, daqueles que, dada a marginalização que ronda e ameaça sua cidadania, possuem cada vez menos acesso às condições básicas de sobrevivência.

Desse modo, propositalmente, manifestações artístico-culturais como a literária (aqui representada pela dramaturgia, texto dramático, gênero dramático, seus quase sinônimos) e a teatral são colocadas numa conjuntura em que parecem supérfluas, substituíveis ou desnecessárias, tamanha inversão e retrocesso que nos últimos anos a população brasileira vem presenciando. Nós sabemos que é justamente o contrário, e aqui me incluo às vozes das autoras e autores da obra, a quem quero chamar carinhosamente de essa “gente do teatro e da pesquisa”. Por isso, retomar as proposições de Antonio Candido e entrelaçá-las às produções artísticas e estéticas do grupo de pesquisa em questão, propondo novos diálogos e interlocuções, é tão importante e necessário. Além do fato de devermos sintonizar também a nossa prática, enquanto docentes do Ensino Superior, pesquisadores, artistas, e principalmente na especialidade de professores da Educação Básica e artistas dos diversos espaços sociais comunitários.

A força conservadora e retrógrada que movimenta o projeto mencionado no parágrafo anterior vai investir (aliás, está investindo, e muito!) em fazer as pessoas que hoje não conseguem se alimentar dignamente (e cito esse ponto como o último estágio de um complexo e desumano conjunto de direitos negligenciados) acreditarem que a matéria

deste livro é desnecessária, supérflua, descartável. E notem a estratégia vil e cruel: vão tentar convencer quem mais precisa desses bens culturais, aquelas e aqueles que ainda não têm consciência da sua necessidade e geralmente não dispõem dos bem materiais mínimos para se alimentar, morar, se vestir... E o jargão é aquele que conhecemos: “o mais importante é ter o que comer, onde morar, e o que vestir, assim, de que serve a literatura? Ler para quê? E o teatro, então? Qual é o sentido de assistir a um espetáculo de teatro?” Aos autores dos capítulos desta obra é muito fácil (óbvio, inclusive) entender em que medida as relações que as interrogações em evidência se dão. Mas a quem as experiências da literatura, da dramaturgia e do teatro não chegaram a atingir algum significado (ou significados), ou a quem elas nem chegaram a existir se convencerá facilmente de sua falta de importância.¹

Também por isso, a relação dos sujeitos enquanto leitores, público, fruidores (ou seja lá como o leitor quiser chamá-los) das manifestações artísticas no contexto da escola precisa ter a força de fisgar as crianças, os adolescentes e os jovens, para que eles saibam, desde muito cedo, pelas próprias vivências e não pela imposição da experiência vertical do professor, que a arte não é indispensável e vem no bojo, no conjunto, no contexto de uma sociedade que pensa na sua população em sua integralidade.

A obra em questão me fez pensar o quanto as ideias do pensador brasileiro contidas em “O direito à literatura” vão se atualizando com o passar dos anos e explicando novos contextos e desdobramentos da relação entre literatura e os direitos humanos. Ocorre-me mencionar que o ensaio é o texto de abertura da obra *Livro para todos: ensaios sobre a construção de um país de leitores* (2021), organizado por Daniel Louzada, uma publicação que, basicamente, reage enfaticamente à taxação do livro, em aspectos como a produção e venda, empreitada que a reforma tributária do atual Ministério da Economia tenta levar adiante sempre que possível.

1 Nesse sentido, quem puder e quiser consultar, especialmente as partes finais do ensaio de Antonio Candido referido neste estudo e prestar atenção nas explicações sobre “espoliação” terá a oportunidade de ampliar a contextualização que procurei fazer aqui.

Desse modo, *Teatro e ensino*: dramaturgia e direitos humanos, no seu conjunto e nas particularidades dos capítulos que a compõem, sinaliza o quanto é fundamental pensar a dramaturgia e o teatro como manifestações amplas, potentes, abrangentes e inclusivas, justamente no âmbito dos direitos fundamentais e básicos de todo e qualquer ser humano, em qualquer idade e nos mais variados contextos sociais. Antonio Candido deve estar orgulhoso de mais e demais deste sobrinho seu que nasce no Brasil.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LOUZADA, Daniel. *Livro para todos*: ensaios sobre a construção de um país de leitores. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021. p. 13-38.

PRÓLOGO

PONTES ENTRE A PESQUISA ACADÊMICA E A EDUCAÇÃO BÁSICA

Priscila Matsunaga

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rodrigo Ielpo

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Sonia Pascolati

Universidade Estadual de Londrina

Na virada do século XX para o XXI e derivado do GT Estudos Shakespearianos, oficializa-se a composição de um novo Grupo de Trabalho (GT) na ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística), o GT Dramaturgia e Teatro, espaço de encontro de pesquisadores de vários estados brasileiros reunidos por interesses comuns. Em linhas gerais, o GT busca fomentar a pesquisa em dramaturgia e teatro, ampliando sua presença em cursos de Graduação e dissertações e teses de Pós-Graduação; contribuir para a construção e revisão da história e da crítica do teatro nacional; observar teórica e criticamente a cena contemporânea, destacando seus vieses e experimentações; explorar os diálogos entre teatro e as mais diversas mídias; e estimular práticas educativas com dramaturgia e teatro que possam alterar, a médio e longo prazo, a restrita participação do gênero na formação de nossos estudantes, em todos os níveis de ensino. Esta última frente de trabalho tem ocupado nossos esforços nos últimos anos, especialmente desde 2008, quando a dinâmica de tra-

balho do grupo passou a contemplar o desenvolvimento de pesquisas coletivas em torno de temas pertinentes ao estado da arte e em consonância com necessidades sociais.

Para o biênio 2014-2016, o GT escolheu o tema “Teatro e ensino” como eixo norteador de suas ações e produções acadêmicas. Embora o grupo venha contemplando diferentes temáticas nos últimos biênios, a reflexão sobre teatro e ensino tem sido uma constante nas pesquisas desde então, como demonstra o lançamento, em 2017, do primeiro volume da Coleção Caderno Temático – *Teatro e Ensino I* – Estratégias de leitura do texto dramático, em cuja apresentação está registrado um dos objetivos da Coleção, que procuramos manter e atender neste terceiro volume: “[...] subsidiar práticas teatrais já existentes nas escolas ou em grupos alternativos no entorno escola/comunidade ou motivar a criação de novos projetos” (ALVES; MIRANDA, 2017, p. 7).

O segundo volume da Coleção, lançado em 2020, tem como título *Teatro e ensino*: propostas de intervenção e, por ser em formato digital, tem distribuição livre e gratuita por meio do site da editora¹, ampliando o alcance das contribuições do GT Dramaturgia e Teatro, o que foi possível em razão de financiamento público pela Fundação Araucária. Na apresentação do segundo volume, as organizadoras Lourdes Kaminski Alves e Célia Maria Arns de Miranda (2020, p. 14) reiteram a pretensão de ação direta da publicação sobre práticas educativas em todos os níveis da educação e destacam outra finalidade:

[...] socializar resultados de pesquisa de modo a promover um diálogo entre docentes e discentes da Pós-graduação, da Graduação, da Educação Básica e demais interessados nas temáticas que aqui se projetam e que apontem para a inserção social dos pesquisadores do GT Dramaturgia e Teatro da ANPOLL.

Agora trazemos a público, também em versão digital com acesso livre e gratuito, o terceiro volume da Coleção Caderno Temático: *Teatro e ensino*: dramaturgias e direitos humanos, financiado com recursos

1 Livro disponível para download em <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/teatro-e-ensino-propostas-de-intervencao-colecao-caderno-teatro-e-ensino-vol-ii/>.

do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UEL por intermédio da CAPES. O subtema da publicação foi definido como resposta à percepção de que o século XXI vem sendo marcado por incertezas, inseguranças e indefinições em vários campos da existência humana. Radicalização da polarização político-partidária; desmatamento desenfreado e dizimação de espécies animais e vegetais; acentuação de desigualdades socioeconômicas; discriminação contra grupos sociais e desrespeito a diversidades étnicas e de gêneros; violências individuais, como o feminicídio, e institucionais, praticadas pelo próprio Estado; desvalorização da educação, da cultura e da ciência. Esses são apenas alguns dos índices que fazem o GT Dramaturgia e Teatro da ANPOLL focar suas reflexões em torno dos direitos humanos, reforçando sua vinculação com o tensionamento de questões éticas e estéticas da atualidade.

Nessa terceira empreitada de reflexões, o chamamento foi ampliado para além dos membros do GT e contemplou, buscando uma aproximação ainda maior com a Educação Básica, mestrandos e orientadores do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que foram instigados pela seguinte questão: como o ensino de dramaturgia e teatro pode contribuir para a educação em direitos humanos? As contribuições desta publicação ancoram-se em diferentes metodologias de pesquisa, como entrevistas com estudantes ou professoras de teatro, descrição de processos de criação de espetáculos ou de trabalhos em grupos, apresentação de atividades aplicadas derivadas de pesquisas de mestrado que abarcam múltiplas linguagens (multiletramentos).

Atenderam ao chamamento para a publicação, pesquisadores do GT Dramaturgia e Teatro e do PROFLETRAS em âmbito nacional, representantes de diversas Instituições de Ensino Superior do país: Universidade Tecnológica Estadual do Paraná, Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual de Londrina, Universidade de Brasília, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Universidade Campos de Andrade, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Universidade Estadual do Paraná, Universidade Estadual Paulista.

Os artigos e as entrevistas reunidas neste volume contribuem, de forma mais ou menos direta, para responder a essa demanda e estão aqui organizados em três diferentes seções, que chamamos de Atos

não apenas porque estamos no campo do teatro ou por ser essa a estrutura dos dois volumes anteriores, mas especialmente porque a sociedade contemporânea tem exigido de nós, sujeitos sociais, uma atuação (Ato-Ação) cada vez mais efetiva diante de realidades sociais tão acachapantes, que envolvem uma pandemia (covid-19) – em vias de superação, esperamos! – e, nas últimas semanas em que preparamos esta apresentação (março a maio de 2022), uma guerra que coloca o mundo em alerta para os riscos de um terceiro conflito mundial, o que evidencia, como é inerente às guerras, o quanto os interesses do capital e do expansionismo político, econômico e territorial se impõem sobre os direitos humanos. Nesse contexto, falar do direito à arte, defender a expressão de grupos que têm sido minorizados e batalhar por educação de qualidade que implique a participação ativa do estudante em seu processo de formação – para o que o teatro, sem dúvidas, traz contribuições significativas – torna-se ainda mais urgente. As autoras e autores reunidos no presente volume, bem como o conjunto de pesquisadores do GT Dramaturgia e Teatro apontam, portanto, para um compromisso ético que segue em compasso com a experiência estética.

O leitor encontrará, no Ato I, um conjunto de quatro capítulos que, embora partam de experiências práticas com dramaturgia e teatro, instigam considerações de feição mais teórica; dito de outro modo: a prática leva a inflexões teóricas acerca do ensino de teatro. De forma geral, os textos propõem reflexões acerca da ausência / presença do texto dramático na escola e da necessidade de expandir experiências com teatro a fim de proporcionar amplas vivências aos estudantes. Além de focar em práticas teatrais na educação regular, discutem-se também “experivivências” em escolas de teatro e oficinas culturais, fundamentais para o desenvolvimento de habilidades emocionais e cognitivas, fazendo da vivência do fazer teatral uma forma de experimentação do mundo. Essa possibilidade de construir diferentes habilidades e competências por meio do trabalho com práticas alternativas, como os *tableaux vivants* ou a aproximação dos jovens leitores do universo dos clássicos teatrais, como Shakespeare, também é contemplada a partir do ensino regular (Ensino Fundamental). O conjunto de textos aqui apresentados permite, assim, pensar a ausência do texto dramático na formação leitora do estudante (a despeito de seu reconhecimento

pela BNCC de 2017), procurando estabelecer, por um lado, os motivos dessa ausência e, por outro, contribuindo com experiências tanto teóricas como práticas para o uso da literatura dramática como ferramenta essencial de formação, chamando atenção para as singularidades e as potências que a leitura de um tal gênero propicia. E essas experiências, como podemos observar ao longo dos capítulos, não se restringem apenas à leitura, mas ao jogo teatral como um todo, contribuindo ativamente para os processos de autoconhecimento e perspectivação crítica da realidade tão caros ao exercício da cidadania.

No segundo Ato, estão reunidas as contribuições de viés eminentemente prático, como relatos de atividades e experiências com ensino de teatro na Universidade, como o *Quartas Dramáticas*, sólido projeto em desenvolvimento há mais de uma década na Universidade de Brasília e a avaliação dos resultados alcançados pela participação de estudantes universitários no Grupo Tanahora, da PUC de Curitiba, com destaque para o papel da experimentação teatral no processo formativo, inclusive nas escolhas profissionais. As atividades voltadas para o Ensino Fundamental estimulam o diálogo entre linguagens artísticas, como a literatura, o cinema e o teatro, e apontam o teatro até como caminho para aprendizado de língua estrangeira, novamente a partir de um dos maiores teatrólogos de todos os tempos, William Shakespeare. As práticas educativas são diversas e contemplam, ainda, uma proposta de trabalho com a dramaturgia de Ariano Suassuna que explora as relações entre leitura e *performance* tendo por base a prática intermedial envolvendo teatro, cinema e televisão, além de uma reflexão sobre a construção de um método de leitura dramática por meio da análise textual de uma obra do togolês Gustave Akakpo.

Por fim, o livro se fecha no terceiro Ato com o imprescindível diálogo com e entre homens e mulheres de teatro, consolidando a tradição de encerrar os volumes da coleção com uma seção de entrevistas. Pesquisadoras do GT Dramaturgia e Teatro e do PROFLETRAS compartilham trocas que contemplam a prática profissional de teatro, caso da conversa entre Maria Sílvia Betti e Eduardo Tolentino, diretor do grupo TAPA, e a experiência com arte-educação partilhada por Fabio Nogueira com Sheila Lima; e trazem o ponto de vista de dois dramaturgos – Renato Forin Jr. e Fátima Ortiz – sobre como dramaturgia e te-

atro podem afetar – no sentido de distribuir afetos – crianças, jovens e adultos. São saborosas conversas nas quais o professor da Educação Básica encontrará veredas a partir das quais ele possa pavimentar seus próprios caminhos.

Ouvir dramaturgos e diretores de teatro inspira a pensar quão produtiva pode ser, para a formação integral e humana de estudantes, a prática teatral. O teatro, arte coletiva por excelência, antes de tudo coloca seres humanos em contato com seres humanos e essa humanidade vai sendo reconhecida e (re)construída a partir de diferentes anseios, demandas, necessidades; a partilha e o respeito à diferença tornam-se fundamento da criação artística e alicerce da formação humana.

Dentre os direitos humanos fundamentais, está o direito à arte. Todas as colaborações para esta publicação problematizam temas e aspectos intrínsecos à formação de pessoas para uma sociedade mais democrática, tolerante e igualitária. Pautar temas como a homossexualidade, o preconceito racial, o respeito à diversidade religiosa, o papel de resistência e transgressão da mulher nas sociedades, a importância do reconhecimento das necessidades básicas da infância (direito ao lúdico, ao jogo, à fantasia), dentre tantos outros aspectos que o leitor poderá localizar nos textos, é uma contribuição relevante para a discussão sobre direitos humanos e suas relações com dramaturgia e teatro.

Como parte da empreitada de nosso Grupo de Trabalho da Anpoll em busca de estimular pesquisas e práticas escolares envolvendo teatro e ensino, entregamos ao leitor um conjunto de textos resultantes de pesquisas teórico-práticas que, esperamos, possam ampliar a presença do texto dramático e de práticas teatrais em nossas salas de aula.

Referências

ALVES, Lourdes Kaminski; MIRANDA, Célia Arns de (org.). *Teatro e ensino: estratégias de leitura do texto dramático*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. Coleção Caderno Temático, vol. I.

ALVES, Lourdes Kaminski; MIRANDA, Célia Arns de (org.). *Teatro e ensino: propostas de intervenção*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Coleção Caderno Temático, vol. II. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/site/wp-content/uploads/2021/04/Ebook_CadernoTema%CC%81ticoGTTeatro.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

ATO I:

**POTENCIALIDADES DA
DRAMATURGIA E DO TEATRO**

<https://doi.org/10.29327/5107900.1-1>

O (NÃO) LUGAR DO TEXTO TEATRAL NA SALA DE AULA

Lizabeth Rogate da Silva

Universidade Estadual do Norte do Paraná – Cornélio Procópio

Ana Paula Franco Nobile Brandileone

Universidade Estadual do Norte do Paraná – Cornélio Procópio

Este capítulo é recorte de pesquisa realizada no âmbito do PROFLETRAS/UENP intitulada *Educação literária: o gênero dramático e as relações étnico-raciais em O leão e a joia*, de Wole Soyinka, e objetiva refletir sobre os entraves e desafios que dificultam o estudo do gênero dramático em sala de aula, quando comparado aos gêneros poético e narrativo. Pode-se reconhecer o apagamento do texto teatral no âmbito escolar pela sua presença/ausência nos manuais didáticos, bem como em programas de fomento à leitura literária, como o PNBE e/ou o PNLD Literário. Outro aspecto a ser considerado é o espaço concedido a esse gênero na formação do professor de Literatura. Ausente, não raro, nos cursos de licenciatura em Letras e na formação continuada dos professores em exercício, desconsidera-se seu potencial estético e cultural. Soma-se a isso, lacunas de ordem metodológica que fundamentem a transposição e/ou a didatização da narrativa dramática para a sala de aula. Aspectos que, em conjunto, incidem sobre as preferências leitoras dos professores e, consequentemente, sobre sua prática, levando à (quase) inviabilidade de um gênero que tem a potencialidade de contribuir para a promoção do letramento literário.

Palavras-chave: gênero dramático; desafios; apagamento.

Introdução

Este capítulo consiste em um recorte da dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UENP, no ano de 2021, intitulada *Educação literária: o gênero dramático e as relações étnico-raciais em O leão e a joia*, de Wole Soyinka. Desde a promulgação da Lei nº 10.639/03, que prevê a abordagem de aspectos da história e da cultura afro-brasileira em sala de aula, os profissionais do ensino da Língua Portuguesa e de suas respectivas Literaturas na Educação Básica brasileira têm enfrentado um novo desafio para fomentar um trabalho significativo com o texto literário, em um processo que oportunize a promoção de uma educação inclusiva, levando em conta princípios como o respeito à diversidade humana. Mais recentemente, documentos prescritivos que norteiam a Educação Básica nos âmbitos nacional e estadual, como a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017) e o *Referencial Curricular do Paraná* (PARANÁ, 2018), ratificaram a importância de uma prática pedagógica voltada para temas que remetem à aceitação do diferente, ao respeito mútuo e ao reconhecimento da alteridade, o que torna ainda mais imprescindível a re(educação) das relações étnico-raciais.

Nessa perspectiva e com o objetivo de associar o desenvolvimento das habilidades intelectuais às atitudes e ações necessárias à vida em sociedade e ao convívio e respeito às diversidades, tomou-se como objeto de análise e de estudo a narrativa dramática *O Leão e a Joia*, de Wole Soyinka (2012), a fim de apresentar uma proposta de intervenção didática para alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, dando foco à problemática ligada às relações étnico-raciais. Para tanto, adotou-se como metodologia de ensino o Círculo de leitura (COSSON, 2014), como processo para a educação literária via leitura na escola. Importa destacar que a seleção da obra, além de apontar para a promoção do respeito ao outro e à valorização da pluralidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades e culturas, pertence ao gênero dramático, raramente presente na sala de aula quando comparado aos gêneros poético e narrativo. Desse modo, a pesquisa objetivou suscitar reflexões críticas que congreguem questões éticas e estéticas, bem como favore-

cer aos estudantes a oportunidade de experimentar, por meio da ficção, modos de compreensão das diferentes culturas e o alargamento de seu referencial estético, cultural e crítico.

Diante, então, da relevância de garantir a formação integral do indivíduo, a qual passa por uma educação que deve consolidar valores e encorajar práticas que concorram para a mudança da sociedade de modo a torná-la mais humana e socialmente justa, parece óbvio o papel da escola na implementação de ações para o enfrentamento de questões desafiadoras, como as causadas pelo racismo e pela discriminação (BRASIL, 2004). Atuação que prevê a implementação de propostas curriculares que considerem a diversidade como “princípio educativo que organiza o trabalho pedagógico”, e que deve estar expressa nos conteúdos das várias disciplinas do currículo, a fim de firmar “[...] a perspectiva multicultural, pluriétnica e crítica das desigualdades e mazelas sociais” (PARANÁ, 2018, p. 18). Mas se por um lado a escola apresenta-se como lócus primordial para edificar uma educação voltada para a diversidade, como sinaliza o *Referencial Curricular do Paraná*, por outro, o estudo do gênero dramático tem passado ao largo das salas de aula. Não são poucos os motivos que levam ao seu apagamento no contexto escolar.

A presença (ausência) da literatura dramática no contexto escolar

Lapenda (1998) afirma que o desprestígio do gênero se dá, dentre outras razões, devido à cultura teatral ter sido, por muito tempo, considerada uma cultura elitista, bem como pelo fato de a escola não abordar adequadamente o texto dramático e o teatro nesse espaço, sendo a encenação (quase) a única via de contato com o gênero. Segundo a autora, não é rara também a confusão que se faz entre encenação e dramatização: “Sob o pretexto de ‘fazer’ teatro faz-se dramatizações improvisadas em sala de aula, o que pode acabar por frustrar os alunos e causar-lhes um certo mal-estar de tentar novamente uma experiência teatral [...]” (LAPENDA, 1998, p. 159). Aspecto que se associa à incompreensão de que o gênero dramático está vinculado, de forma umbilical,

ao conceito de um espetáculo a ser representado, propagando a ideia de que todo texto teatral “[...] é escrito apenas para ser encenado, como se a leitura fosse um processo insuficiente ou incompleto” (PASCOLATI, 2009, p. 109).

Contrariando o pressuposto acima, o texto teatral, para Ubersfeld (2005, p. 5), é apontado como a “arte do paradoxo”, já que pode ser compreendido, a um só tempo, como criação literária e encenação, o que confirma, portanto, a possibilidade de se fazer a leitura de um texto teatral como “não-teatro”. Segundo a autora, “[...] não há nada num texto de teatro que impeça de lê-lo como um romance, de ver, nos diálogos, diálogos de romance, nas didascálias, descrições; sempre se pode romancear uma peça [...]”.

O lugar periférico ocupado pelo texto dramático na sala de aula pode, ainda, estar ligado ao fato de não compor a leitura de muitos professores que, não dispondo de uma formação adequada e muito menos de materiais de apoio que possam auxiliá-los na promoção de um encontro significativo entre a literatura dramática e os estudantes, dispõem o texto teatral em favor de outros gêneros literários e não literários. Assim, ao contrário de diferentes formas literárias do gênero narrativo ou até mesmo da poesia que têm presença garantida nas aulas de Língua Portuguesa, a narrativa dramática “[...] não faz parte dos hábitos de leitura de grande parte dos alunos e professores” (PASCOLATI, 2009, p. 109). Pressuposto que acaba refletindo-se na preferência de leitura desses adolescentes e jovens, leitores em formação que deixam de apreciar a literatura que pode (poderia) enriquecer o seu repertório de leitura e contribuir para o seu letramento literário.

Soma-se a essa pressuposição o desconhecimento das especificidades do texto teatral, porque não é incomum o gênero dramático ser excluído dos cursos de formação de professores (graduação e pós-graduação), e da formação continuada, o que gera, por sua vez, a falta de diretrizes metodológicas para a sua didatização. A esse respeito, Pascolati (2010, s.p.) questiona: “Se o professor não receber a formação necessária para a abordagem de textos literários no processo de ensino-aprendizagem, como poderá ele mediar a relação entre texto e leitor

em formação?”. Se a autora manifesta preocupação no que diz respeito aos textos narrativos e poéticos, se estendida aos textos dramáticos, a inquietação é redobrada. O que fica, portanto, é que se o professor não detiver o conhecimento dos códigos que regem o texto teatral, a promoção da sua leitura fica comprometida ou, então, não se efetiva na sala de aula. Entende-se que a promoção de uma leitura significativa e orientada que permita ao aluno atentar-se para as configurações do “signo teatral” e que o capacite a “[...] transformar em imagens as virtualidades cênicas impressas no texto”, conforme aponta Pascolati (2010, s.p.), só se concretiza, de fato, se o professor tiver familiaridade com o texto dramático, o que implica a sua leitura.

A lacuna do gênero dramático em sala de aula pode, ainda, ser medida pelo livro didático que, não raro, apresenta-se como o único material de apoio da ação pedagógica do docente. Sant’Anna (1996), em artigo intitulado “O texto teatral nos livros didáticos de língua portuguesa indicados pela FAE/96”, queixa-se da falta de textos dramáticos na prática diária do professor que deixa de priorizar o trabalho com esse gênero em favor dos gêneros literários narrativos e os poéticos. Para a autora, “[...] a qualidade de comunicação ensejada pela leitura de um texto de teatro, por si só, justificaria sua presença em classe [...], se se descartasse aspectos como as [...] peculiaridades de construção altamente estimulantes à capacitação de um leitor eficiente” (SANT’ANNA, 1996, p. 11).

Apesar de o artigo de Sant’Anna (1996) ter sido escrito há mais de duas décadas e sua pesquisa se limitado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, pouco avanço se tem verificado nos conteúdos apresentados nos livros didáticos distribuídos pelo MEC, via PNLD e, consequentemente, na ação do professor quanto ao estudo do texto dramático, especialmente no que concerne aos anos finais do Ensino Fundamental. Exemplo disso são os livros didáticos utilizados no 9º ano do Colégio Estadual Papa Paulo VI – EFM, escola-alvo da pesquisa realizada: *Português linguagem*, de Cereja e Magalhães (2015), e *Tecendo linguagens*, de Oliveira e Araújo (2018). Após a análise desses materiais, pôde-se constatar que, embora outros gêneros literários e/ou textuais – como

conto, poema, crônica, fragmentos de romance e letras de música (esses dois últimos aparecem apenas no segundo livro didático) – façam parte das unidades dos manuais didáticos consultados, em nenhuma delas o gênero dramático aparece, o que confirma, uma vez mais, o desprestígio da literatura dramática, cujo potencial de “[...] leitura dos signos teatrais contribui para a construção e ampliação dos sentidos do texto” (PASCOLATI, 2010, s.p.) ou como afirma Calzavara (2009, p. 149), “[...] tem como princípio a ação e como tal propicia um estudo dinâmico, questionador e motivador dos estudos literários”.

Evidentemente que a ausência de textos dramáticos nos livros didáticos auxilia a gerar esse estado de coisas, sobretudo quando se tem conhecimento de que eles são a principal ferramenta pedagógica do professor em sala de aula. Por outro lado, Calzavara (2009) aponta que um dos grandes entraves para que a prática da leitura de obras dramáticas se efetive na escola é a circulação limitada desses textos no mercado editorial. Termômetro disso são as políticas públicas de fomento à leitura literária, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que, em 2017, deu lugar ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/PNLD Literário), os quais podem ajudar a corroborar (ou não) a (in)visibilidade do gênero dramático na escola. A fim de verificar o destaque dado (ou não) ao texto dramático, mapearam-se, a partir de 2007, os acervos distribuídos ao Ensino Fundamental – anos finais, segmento de ensino sobre o qual a investigação de pesquisa se debruçou. Essa delimitação se justifica pelo fato de os dados dos acervos terem sido disponibilizados no *site* do FNDE apenas a partir de 2007; segundo, porque há estudos bastante robustos em torno dos acervos disponibilizados pelo PNBE/PNLD Literário acerca do gênero dramático, especialmente entre os anos de 2007 e 2013, e que deram sustentação a este mapeamento.

Dentre os trabalhos pesquisados, destaca-se o artigo “Para compreender o papel da literatura dramática dos acervos do PNBE na formação de leitores no Ensino Básico”, no qual Sant’Anna (2015) fez um levantamento das obras dramáticas oferecidas pelo PNBE em quatro acervos do Ensino Fundamental – anos finais e do Ensino Médio,

de 2007 a 2013 e, para os quais, aponta caminhos para uma prática docente tendo em vista o potencial do texto dramático que, por possuir um “[...] espírito indômito e contestador, é a ferramenta apropriada para formar leitores literários críticos, pois ela é, por natureza, crítica e questionadora” (SANT’ANNA, 2015, p. 31). A conclusão a que chegou o estudioso é que embora obras da literatura dramática façam parte dos acervos do PNBE e sejam disponibilizadas aos estudantes, pouca discussão se tem feito em torno do acesso desses jovens a essa criação literária, tampouco há um debate consistente acerca das contribuições da literatura para a formação de leitores literários críticos e, menos ainda, se discute a respeito da formação “[...] dos professores de Língua Portuguesa para a plena compreensão das marcas que caracterizam os textos dramáticos e as estratégias metodológicas que podem ser empregadas para trabalhar as peças de teatro” (SANT’ANNA, 2015, p. 32).

Na tabela a seguir, constam as obras selecionadas do gênero dramático no PNBE e PNLD Literário para o Ensino Fundamental – anos finais, período de 2007 a 2021:

Tabela 1: Obras dramáticas no PNBE e PNLD Literário

Título	Autor/Autores	Editora	Edição/Ano de Aquisição
<i>Pedro Mico</i>	Antonio Callado	Nova Fronteira	PNBE 2007/2008*
<i>O tesouro de Chica da Silva</i>	Antonio Callado	Nova Fronteira	PNBE 2007/2008
<i>O casamento suspeito</i>	Ariano Vilar Suassuna	José Olympio	PNBE 2007/2008
<i>Uma mulher vestida de sol</i>	Ariano Vilar Suassuna; Isabella Vicente Perrota	José Olympio	PNBE 2007/2008
<i>Auto da Compadecida</i>	Ariano Vilar Suassuna	Agir	PNBE 2007/2008
<i>Pigmaleão</i>	George Bernard Shaw Trad. Millôr Fernandes	L&PM	PNBE 2007/2008

<i>Arlequim de carnaval</i>	Ronaldo Correia de Brito; Francisco Assis de Sousa Lima	Objetiva	PNBE 2007/2008
<i>Ó abre alas</i>	A. Araújo Produções Artísticas; Maria Adelaide Amaral	RCB	PNBE 2007/2008
<i>O santo e a porca</i>	Ariano Vilar Suassuna	José Olympio	PNBE 2008/2009
<i>Anabela procura e acha mais do que procura</i>	João Monteiro Vieira de Melo e Flávia Savary Jaguaribe do Nascimento	Dimensão	PNBE 2008/2009
<i>O cavaleiro azul e ou- tras peças</i>	Maria Clara Machado	Ediouro	PNBE 2010/2011
<i>A bruxinha que era boa e outras peças</i>	Maria Clara Machado	Ediouro	PNBE 2010/2011
<i>A menina e o vento e outras peças</i>	Maria Clara Machado	Ediouro	PNBE 2010/2011
<i>Pluft, o fantasminha e outras peças</i>	Maria Clara Machado	Nova Fronteira	PNBE 2012/2013
<i>Sangue de dragão, palco de paixões</i>	Flávia Savary e Rogério Borges	FTD	PNBE 2012/2013
<i>O doente imaginário</i>	Molière Trad. Marília Toledo	34	PNBE 2012/2013
<i>Auto da compadecida</i>	Ariano Vilar Suassuna	Ediouro	PNLD 2020/2021
<i>A pena e a lei</i>	Ariano Vilar Suassuna	Ediouro	PNLD 2020/2021
<i>Hamlet: Shakespeare para jovens curiosos</i>	Rodrigo Lacerda	Jorge Zahar Editor	PNLD 2020/2021
<i>O santo e a porca</i>	Ariano Vilar Suassuna	Nova Fronteira	PNLD 2020/2021
<i>Rapunzeffa</i>	Luciano José Dami de Oliveira	Estúdio da Carochinha	PNLD 2020/2021

Fonte: Adaptado pelas autoras, conforme listagens disponibilizadas pelo
FNDE/MEC

*As obras do gênero dramático nos anos de 2007/2008 compreendem as modalidades do Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio, sem divisão

A partir do levantamento realizado é possível tecer algumas considerações. Importa afirmar que a análise que se faz, a seguir, não contempla apreciações a respeito da qualidade estética das obras, tampouco a respeito da diversidade histórica, aspecto considerado fundamental por Cosson (2006) e Rouxel (2013). Na edição do PNBE 2007/2008, 81 obras dos mais variados gêneros literários¹ foram selecionadas para compor o acervo do Ensino Fundamental – anos finais e do Ensino Médio; delas, apenas 8 pertencem ao gênero dramático. Em 2008/2009, foram 209 obras escolhidas, igualmente dos mais diferentes gêneros, para compor o acervo do Ensino Fundamental – anos finais, mas apenas 2 do gênero teatral. No ano de 2011, das 149 obras eleitas, 3 delas são teatrais. No PNBE 2013 dos 180 títulos, como na edição anterior, apenas 3 são do gênero dramático. Na mais recente edição do PNLD Literário (2020/2021), diferente das demais, o Programa se subdividiu em duas categorias para a seleção e o envio das obras destinadas ao Ensino Fundamental – anos finais: a primeira, 6º e 7º anos e, a segunda, 8º e 9º anos. Para essa última categoria foram disponibilizados 64 títulos dos gêneros contos, crônicas, novelas, romances, poemas, histórias em quadrinhos, textos da tradição popular e, dentre eles, 5 textos teatrais.

Diante do exposto, não se pode deixar de notar que, no quantitativo de títulos disponibilizados pelo PNBE e PNLD Literário ao Ensino Fundamental – anos finais, o número de obras pertencentes ao gênero dramático é bem menor quando comparado aos demais gêneros e formas literárias. Quando se inserem os acervos voltados para a Educação Infantil (PNBE 2007, 2009, 2011 e 2013) e Ensino Médio (PNBE 2009, 2011 e 2013), o número é ainda mais reduzido. Se considerarmos a edição mais recente do PNLD Literário (2020/2021), cujas obras já estão nas bibliotecas das escolas públicas, houve um incremento no quadro de obras dramáticas que têm o potencial de serem lidas em sala de aula; dos 64 títulos, 5 são de textos teatrais, o que significa um percentual de 7,81. Isso não significa, porém, que esses títulos foram selecionados

1 Poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas, pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, teatro, memórias, biografias, livros de imagens e de histórias em quadrinhos e clássicos da literatura universal.

pelos professores das escolas públicas e incorporados às suas bibliotecas, dado o apagamento do gênero nos livros didáticos. Por isso, fica em suspenso se esse aumento de obras teatrais se consolidará em número nas bibliotecas escolares.

Para evidenciar o lugar secundário do texto teatral, pode-se também mencionar a inexistência de uma categoria para a literatura dramática no Prêmio Jabuti, concedido pela Câmara Brasileira do Livro desde 1959. Sant’Anna (2015, p. 38) confirma essa desimportância do gênero dramático e enfatiza que desconhece cerimônia de entrega de prêmios “[...] de algum texto teatral com destaque. O fenômeno se repete no mercado editorial brasileiro voltado para o público fora do ambiente escolar, onde também não predominam as publicações de textos dramáticos, sejam canônicos ou não”.

Apesar do obscurecimento do gênero dramático que, conforme se demonstrou, estabelece-se em várias frentes, documentos normativos que pautam o trabalho docente na Educação Básica, como a *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (BRASIL, 2017), em âmbito nacional, e o *Referencial Curricular do Paraná* – RCPR (PARANÁ, 2018), no âmbito paranaense, reconhecem o texto teatral como um gênero a ser estudado em sala de aula, por estar contemplado nas práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, assim como nos objetos de conhecimento e por apresentar inúmeras habilidades práticas e/ou objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos pelos jovens estudantes. Além de pressupostos como envolvimento, produção e encenação, os documentos apontam para a importância da análise dos efeitos de sentido no que diz respeito aos aspectos linguísticos, paralinguísticos e de movimento do texto dramático, mostrando, com isso, que a leitura de uma obra teatral pressupõe conhecimento sobre as suas especificidades. A BNCC (BRASIL, 2017) propõe, ainda, práticas com a narrativa dramática que oportunizem ao estudante momentos de leitura expressiva em voz alta, atentando “[...] para o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., [...]” (BRASIL, 2017, p. 161), bem como oca-

siões para socialização e recepção da leitura, nas quais o jovem possa se posicionar de modo crítico, entusiasta e comprometido “[...] tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas [...]” (BRASIL, 2017, p. 157). Tendo como base a *BNCC*, o *RCPR* (2018) sinaliza para as mesmas proposições no que se refere ao aprimoramento das competências dos jovens estudantes por meio de práticas sugeridas nos objetivos de aprendizagem e das quais o professor pode lançar mão para sistematizar um trabalho com o texto dramático em sala de aula, como é apresentado no documento: “Posicionar-se criticamente em relação a textos que apresentam e avaliam obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD’s, DVD’s etc.), [...]” (PARANÁ, 2018, p. 799).

O que fica das práticas de linguagens, habilidades/objetivos de aprendizagem a serem apreendidos pelos alunos do Ensino Fundamental – anos finais nos documentos orientadores, é que as propostas curriculares não querem deixar nada de fora. Por isso, Costa (2020) chama a atenção para “[...] o risco de a literatura ficar em um segundo plano, pois no rol de gêneros não necessariamente o professor vai selecionar o literário” (COSTA, 2020, p. 107). Nesse contexto, supõe-se que o exercício do texto literário em sala de aula demandará do professor preparo e disposição para desenvolver práticas de letramento e ações que levem em conta as exigências apresentadas nos documentos, já que “[...] habilidades são relevantes, mas, naturalmente, vai depender do professor e de uma boa formação para colocá-las em prática” (COSTA, 2020, p. 115). De qualquer modo, os documentos não deixam de ser um estímulo para o professor que deseja trabalhar o texto teatral em sala de aula.

A leitura do texto teatral como “não teatral”

Diante do exposto, qual é (seria) a relevância de se empreender esforços em práticas pedagógicas que visem ao letramento literário por meio da literatura dramática? Não são poucos os estudiosos

que apontam a importância do texto dramático tanto para o aprimoramento cognitivo dos estudantes quanto para a possibilidade de se desenvolverem socialmente, como afirma Toro (2011, p. 263): “Conocer el texto dramático desde su justa perspectiva significa acercar a los estudiantes, sin importar el nivel educativo, a la sociedad que los rodea. La comunicación teatral enriquece no sólo el intelecto de los alumnos, sino su capacidad para desenvolverse socialmente”. Contudo, ressalta o pesquisador, a leitura do texto teatral não é uma tarefa simples em razão do complexo mundo “[...] de los signos y de los códigos, por su lenguaje verbal y no verbal” (TORO, 2011, p. 264) e, por isso, suscita inúmeras indagações e/ou dificuldades. De um lado, por parte dos professores, que podem se questionar acerca da didatização do texto dramático, sobre como transpor o texto escrito para o teatro ou, ainda, se a leitura do texto impacta de igual forma no leitor se comparada à sua encenação. E, de outro, por parte dos alunos, que podem alegar, dentre os obstáculos para a sua leitura, a ausência do narrador e/ou a presença das didascálias (também denominadas indicações cênicas), aspecto que encontra ressonância nas considerações de Poveda (2017, p. 149), para quem “[...] el texto dramático tiene dificultades propias en el momento de ser leído, por la ausencia de elementos narrativos (descripción, etc.) y por la forma dialogada”. No entanto, Toro reforça que:

[...] es necesario enfrentar a los alumnos desde muy jóvenes a este tipo de lectura. No sólo para que conozcan historias en forma de diálogos, sino para que sepan mucho más que el aspecto básico de la obra literaria, para que comiencen a enfrentarse al texto y para que lo vean como algo que posee la magia que reina en el mundo de las artes escénicas (TORO, 2011, p. 264).

Dada a sua especificidade, a literatura dramática é um desafio para os professores que desejam o aprimoramento das capacidades de leitura literária de seus alunos. Entretanto, não pode (nem deve) ser um empecilho para o seu ensino, já que é preciso oportunizar ao aluno uma lei-

tura proficiente e crítica de modo que ele compreenda o “valor artístico” e a finalidade do texto dramático, pois “[...] leer un texto sin entender el propósito para el que fue escrito, es como quedarse a mitad del camino. Realizar sólo un análisis literario es dejar de saborear la mejor parte del manjar” (TORO, 2011, p. 265). A esse respeito, Massaud Moisés (2007, p. 204) faz uma ressalva:

[...] o leitor não pode, em momento algum, esquecer que se trata de um texto literário diverso de um conto, de uma novela, de um poema. E diverso não somente na aparência formal, como também em sua estrutura, estrutura essa que lhe advém precisamente de seu caráter teatral, ou seja, de texto consagrado à representação.

Assim, para a apreensão apropriada do texto dramático é fundamental o reconhecimento de suas duas dimensões: “[...] el literario (el texto dramático) y el espectacular (la representación)” (TORO, 2011, p. 267).

A origem da palavra teatro remonta à Grécia Antiga, *theatron*, que em grego, significa “miradouro”, isto é, “ponto elevado”, de “largo horizonte”, segundo o dicionário *online* Priberam de Língua Portuguesa. Daí o vocábulo estar relacionado à “arte da representação cênica”, apontando o espaço onde ocorria a encenação. Nesse sentido, “[...] visão e observação implicam a ideia de público, plateia, assistência” (PASCOLATI, 2009, p. 93). A palavra “drama”, que também quer dizer ação, alude à ideia de tensão, conflito, em uma relação de causa e efeito. Estudar o gênero dramático, portanto, demanda observar, a um só tempo, as duas dimensões, inseparáveis, de uma peça teatral: o texto como gênero literário e o espetáculo como representação cênica.

Essa correlação texto *versus* espetáculo é motivo de polêmica para muitos pesquisadores. Alguns defendem que a narrativa dramática só cumpre a sua função se for encenada, como Guy Michaud (1957 *apud* MOISÉS, 1971, p. 285), para quem “[...] o teatro é uma arte da representação, isto é, nem a obra nem o autor saberiam apresentar-se sozi-

nhos”. Outros discordam da concepção de que o texto dramático seja refém da apresentação para ganhar significação, como Pascolati (2009), que afirma ser possível o estudo do texto dramático desassociado da representação cênica. Entretanto, chama a atenção para o fato de que o texto dramático exige uma leitura específica, já que no momento de sua elaboração o autor/dramaturgo vislumbra uma provável encenação. Ademais, a própria organização da narrativa é subordinada “[...] a uma dinâmica específica, exigindo do leitor atenção à fluidez dos diálogos e às indicações cênicas, necessárias para a caracterização das personagens e compreensão da ação que se desenrola” (PASCOLATI, 2009, p. 94), aspectos fundamentais para a assimilação de sua essência:

Virtualmente, o espetáculo está inscrito no texto dramático. Caracterização de personagens e movimento de atores, iluminação e marcações, gestos e atitudes, tudo vem indicado nas rubricas, também chamadas de didascálias ou indicações cênicas. A lista de personagens, a indicação do cenário, as entradas e saídas de personagens e até mesmo sugestões de encenação também fazem parte das rubricas, ou seja, elas correspondem às orientações propostas pelo autor (ou por editores), destinadas a esclarecer leitores e encenadores. Geralmente aparecem entre parênteses e em itálico a fim de serem distintas das falas das personagens (PASCOLATI, 2009, p. 94-95).

Nesse sentido, o escritor/dramaturgo divisa sempre a perspectiva espetacular da narrativa teatral, tendo em vista que leva em conta, no momento da produção do texto, a representação cênica, ou seja, o “[...] segundo nível de enunciação (do espetáculo) intrínseco à natureza do fenômeno teatral” (PASCOLATI, 2009, p. 95). Outro enfoque que merece atenção no que diz respeito à narrativa dramática/espetáculo cênico, é o tempo, dada “[...] a perenidade de um *versus* a efemeridade do outro”. A representação cênica é sempre única, presente e irrepetível; de maneira oposta, a narrativa dramática é a cota permanente da ação teatral. Assim,

[...] findo o espetáculo, resta o texto a ser estudado, analisado, relido, reinterpretado, reencenado. O mesmo texto dramático permite infinitas montagens cênicas, cada uma correspondendo a certa leitura e interpretação do texto, umas mais próximas, outras mais distantes do ‘original’. Para a criação e circulação do texto dramático basta existir o dramaturgo, o texto por ele produzido e um leitor (PASCOLATI, 2009, p. 95).

Tendo em vista a dualidade do gênero dramático, texto *versus* representação, dimensões indissociáveis do ponto de vista estético da obra, a pesquisa se debruçou na porção perene do fenômeno teatral, o texto, levando em conta que ao término de uma apresentação o que fica é “[...] o texto a ser estudado, analisado, relido, reinterpretado e reencenado”.

No decorrer de todas as vicissitudes da história da humanidade, o teatro recebeu funções variadas em cada época, partindo da Grécia Antiga até chegar aos nossos dias, com nuances e matizes adquiridos ao longo do tempo, o que só intensifica a relevância do texto teatral no “contexto de produção cultural humana” (PASCOLATI, 2009, p. 110). E, também por isso, merece ser levado para a sala de aula. Toro (2011, p. 32) observa que desde o nascimento da arte teatral, os textos se servem da palavra, “[...] de los gestos humanos y de todas sus interpretaciones culturales: de sus inventos y de sus adelantos, de sus luces y de sus sombras, de sus sonidos y de sus silencios, de sus cuerpos y de sus voces”. Já Calzavara (2009, p. 152) acentua que a leitura do texto dramático propicia uma aprendizagem por meio dos símbolos [signos ou sinais], carregados de significados. Para a autora, a leitura do texto dramático pressupõe, antes de tudo, a leitura de sua apresentação linguística, dos “[...] elementos visuais do drama: o quadro da ação, o ambiente, cenários, a iluminação, as marcas dos atores no palco”. Tadeusz Kowzan (1977 *apud* PASCOLATI, 2009, p. 110), anos antes, já apontava os “13 sistemas de signos” fundamentais na produção de uma peça e que podem ser utilizados na leitura do texto dramático: “[...] palavra, tom,

expressão facial, gesto, marcação, maquilagem, penteado, indumentária, acessórios, cenário, iluminação, música e som”; elementos não só presentes na encenação como também passíveis de análise no texto. A leitura da narrativa dramática deriva, portanto, de um “[...] processo que deve, em última instância, deixar evidente a teatralidade do texto, elemento que, afinal, é intrínseco à natureza da literatura dramática” (PASCOLATI, 2009, p. 111).

Além dos signos, é imprescindível atentar para as “marcas cênicas”, também denominadas rubricas ou didascálias, com as quais, segundo Calzavara (2009), a leitura do texto teatral atinge a sua “completude”. Para Ubersfeld (2005, p. 6), as didascálias permitem ao leitor conhecer o nome das personagens, por ocasião dos diálogos, e apresentam quem fez algo e onde: “O que as didascálias designam pertence ao contexto da comunicação; determinam, pois, uma ‘pragmática’, isto é, as condições concretas de uso da fala: constata-se como o texto das didascálias prepara o emprego de suas indicações na representação”.

Por esse conjunto de conceitos que podem ser caracterizados como operadores de leitura do texto dramático é que ele reivindica, segundo Nazareth (2012, p. 62), uma maior atenção do leitor em formação, já que o “[...] texto teatral, considerado uma obra de arte intermediária, que se complementa no palco, também se complementa no imaginário do leitor”. Assim, não obstante a narrativa e o poema solicitarem esforços imaginativos por parte do leitor, no texto dramático isso é imprescindível para a compreensão de sua substância, pressuposto corroborado por Langer (2005, p. 21), ao tratar da importância da imaginação para a leitura do texto literário. Para ela, a imaginação é elemento indispensável na vida das pessoas por possibilitar-lhes “[...] observar as coisas para além do estado em que elas se encontram, buscando perspectivas novas e potencialmente enriquecedoras”. Já para Toro (2011, p. 314), a “[...] representación virtual que hará el estudiante cuando logre comprender por qué debe leer textos dramáticos, pero sobre todo, cómo se debe dar ese proceso, será una vivencia que lo ayudará en el desarrollo de su sensibilidad”.

Nesse contexto, merecem destaque as considerações de Jouve (2013) a respeito da dimensão subjetiva no ato da leitura, sobretudo literária. Segundo o autor, a atuação da subjetividade do leitor no texto pode ocorrer de modo imprevisto ou acidentalmente, tanto no plano afetivo, que requer a mobilização de conhecimentos prévios, de representações ou imagens mentais que o leitor constrói a partir do texto, quanto no plano intelectual, que se funda nas “indeterminações inerentes ao texto”, especialmente os literários, ou seja, nas incompletudes do texto ou “lugares de incerteza”. Esses implícitos ou lacunas deixadas pelo autor, “[...] cuja ambivalência ou obscuridade solicitam estruturalmente a criatividade do leitor, são muito numerosos” (JOUVE, 2013, p. 55). Nessa perspectiva, a leitura do texto dramático pode auxiliar no aprimoramento da sensibilidade estética dos estudantes, na sua expressão oral, na compreensão e na “[...] produção de sentidos, por meio do reconhecimento dos elementos do texto dramático, estabelecendo relações entre obras afins, com o tema abordado nelas e as questões da realidade” (CARVALHO, 2018, p. 98). Ubersfeld (2005, p. 6), por sua vez, parte da ideia de que o texto teatral é composto por “matrizes de representatividade” e passível de análise conforme expedientes “[...] específicos que iluminam os núcleos de teatralidade no texto. Essa especificidade não é tanto do texto, mas da leitura que dele se pode fazer”. Dada a sua arquitetura desafiadora é que se faz necessário (re)conhecer os seus elementos configuradores, assim como as suas especificidades, para que se possa desenvolver um trabalho que busque a formação de um leitor crítico, sensível e autônomo, capaz de, por meio da literatura dramática, afinar suas habilidades e tornar mais requintados os seus sentimentos, conforme aponta Candido (1972, 2011).

Breves considerações finais

Considerando o apagamento do texto teatral no contexto escolar, é relevante que se faça emergir reflexões acerca das (possíveis) razões que levam à sua (quase) invisibilidade. Como também se procurou demonstrar, a leitura do texto teatral, dotada de uma arquitetura que obedece a protocolos de leitura próprios, pode, a princípio, oferecer al-

guns desafios ao jovem leitor, aspecto que convém observar na seleção da obra proposta para leitura, segundo Rouxel (2013, p. 25). Para a autora, o grau de dificuldade da obra deve ser levado em conta, uma vez que “obras complexas” impulsionam “[...] uma atividade intelectual formadora suscitando processos interpretativos conscientes e inconscientes”. Ao mesmo tempo, continua a estudiosa, a incompletude dessas obras suscita no leitor uma forte atividade inferencial e abduções “[...] que requerem relações cujos resultados permanecem marcados pela incerteza”, as quais oferecem a possibilidade de ricos debates interpretativos em classe.

Desse modo, a narrativa dramática pode servir como uma provocação instigante de leitura para os adolescentes, jovens leitores em formação que, na ânsia por querer decifrar “as camadas de sentido” que envolvem esse gênero, podem se sentir encorajados a realizar uma leitura ativa e efetiva da obra teatral. Para tanto, é necessário que o gênero dramático saia da obscuridade e que se busquem meios para garantir o seu lugar no espaço escolar. Entende-se que as formações inicial e continuada são os dois primeiros passos que precisam ser dados para assegurar que o texto teatral possa compor o repertório de leitura dos professores e, assim, oportunizar não apenas uma mediação adequada do gênero dramático durante o processo de ensino e aprendizagem, como também contribuir para o empreendimento de (novas) experiências de ensino da literatura no contexto da sala de aula, que auxilie os estudantes no desenvolvimento da sensibilidade para o estético, no aprimoramento de sua formação leitora e na continuidade do letramento literário crítico.

Cosson (2006, p. 26-27) enfatiza que, na escola, “[...] a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada” e que cabe a ela, mediada pelo professor, “ensinar o aluno a fazer essa exploração”. O autor ressalta que é de responsabilidade do professor “[...] explorar ao máximo, com seus alunos, as potencialidades” do texto literário, cabendo a ele, pois, “[...] criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja

uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2006, p. 29).

Referências

BRASIL. Constituição (2003). *Lei nº 10.639*, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “história e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências, 2003.

BRASIL. Parecer do CNE/CP 03/2004 de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12746-cp-2004>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

CALZAVARA, Rosemari Bendlin. Encenar e ensinar – o texto dramático na escola. *R.cient./FAP*, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 149-154, jul./dez. 2009.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 4, n. 9, p. 81-90, 1972.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

CARVALHO, Rogério Alves de. *Leitura do texto dramático em sala de aula: estratégias de letramento literário no 9º ano do ensino fundamental*. 2018. 146f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2018.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens*, 9º ano. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Juliane Araujo. *A leitura literária na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, 2020. 150f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

JOUE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza de. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. p. 53-65.

LANGER, Judith A. *Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino de literatura*. Tradução Luciana Lhultier Rosa; Maria Lúcia Bandeira Vargas. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

LAPENDA, Carla Diniz. Teatro: recurso lúdico e pedagógico. In: CHIAPPINI, Lígia; CITELLI, Adailson Odair (org.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 1998.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: Introdução à problemática da literatura*. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

MOISÉS, Massaud. *A análise literária*. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

NAZARETH, Carlos Augusto. *Trama: um olhar sobre o teatro infantil ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo linguagens: língua portuguesa: 9º ano*. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações*. Curitiba, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

PASCOLATI, Sonia Aparecida Vido. Operadores de leitura do texto dramático. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 93-112.

PASCOLATI, Sonia Aparecida Vido. O texto dramático na sala de aula. In: *Anais ALB*, 17., 2010. Campinas, SP, 2010. s.p. Disponível em: <http://alb.org.br/>

[arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem15/COLE_270.pdf](#). Acesso em: 17 jan. 2021.

POVEDA, Lola. *Ser o no ser: Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*. Narcea Ediciones: Madrid, 2017. (Edição Kindle).

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia, JOVER-FALEIROS, Rita (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SANT'ANNA, Catarina. O texto teatral nos livros didáticos de língua portuguesa indicados pela FAE/96. *Rev. Educ. Pública*, Cuiabá, v. 5, n. 8, p. 11-24, jul./dez. 1996.

SANT'ANNA, Jaime dos Reis. Para compreender o papel da literatura dramática dos acervos do PNBE na formação de leitores no Ensino Básico. *Fólio Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v. 7, n. 2, p. 31-49, jul./dez. 2015.

SILVA, Lizabeth Rogate da. *Educação literária: o gênero dramático e as relações étnico-raciais em O leão e a joia*, de Wole Soyinka. 2021. 295f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras)–Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

SOYINKA, Wole. *O leão e a joia*. Tradução William Lagos. São Paulo: Geração Editorial, 2012.

TORO, Garcia Del. *Teatralidad: como y por qué enseñar textos dramáticos*. Barcelona: Editorial Graó de IRIF. S.L., 2011.

UBERSFELD, Anne. *Para ler o teatro*. Tradução José Simões. São Paulo: Perspectiva, 2005.

<https://doi.org/10.29327/5107900.1-2>

A PRÁTICA VERBIVOCOVISUAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA ENCENAÇÃO DIALÓGICA GRAVADA

Luciane de Paula

Universidade Estadual Paulista – Assis

José Antonio Rodrigues Luciano

Universidade Estadual Paulista – Araraquara

Este capítulo se volta a, a partir de uma experiência de encenação em *tableaux vivants*, realizada e gravada pela Companhia Ludovica Rambelli Teatro, refletir sobre a produtividade de exercícios práticos de linguagem, tendo como foco enunciados multimodais, com base na proposta heterodiscursiva bakhtiniana. As concepções norteadoras do estudo realizado foram: enunciado, dialogia, verbivocovisualidade e multiletramento. A produtividade teórica, metodológica e analítica dessa abordagem em sala de aula, dada a transversalidade da verbivocovisualidade constitutiva da linguagem, volta-se à educação de qualidade, crítica, reflexiva e autônoma, que considera as múltiplas competências dos educandos. Por uma questão didática, este texto se delimitou à análise de “Judite e Holofernes” como exercício de leitura verbivocovisual dialógica entre dramaturgia, audiovisual, artes plásticas, música e literatura, tendo como foco o ensino-aprendizagem integral da linguagem. Os resultados demonstram a produtividade da abordagem e indicam um caminho de formação multiletrada e sua relevância para os estudos da área e para a educação.

Palavras-chave: linguagem; dialogia; verbivocovisualidade; multiletramentos; encenação gravada.

Introdução

A encenação da obra *La conversione di un cavallo*, idealizada e dirigida por Ludovica Rambelli foi criada como um projeto didático na Facoltà di Architettura Luigi Vanvitelli, em Nápoles. Partimos dessa informação para pensarmos a verbivocovisualidade (assim conceituada por PAULA, 2017; PAULA; SERNI, 2017; PAULA; LUCIANO, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2021a, 2021b, a partir da proposta bakhtiniana de linguagem elaborada pelo grupo de intelectuais conhecido no Brasil como Círculo de Bakhtin), tendo em vista sua produtividade teórica, metodológica e analítica em sala de aula, dada a transversalidade que demanda, especialmente voltada a enunciados materialmente expressos de modo multimodal.

A verbivocovisualidade (doravante, vvv), como estratégia de ensino-aprendizagem dialógica, pode proporcionar um ensino-aprendizagem integral, uma vez que assim compreende e trabalha com o enunciado, em sua unidade global. Para refletir sobre a produtividade dessa noção, focamo-nos, neste capítulo, no projeto didático de encenação mencionado, alterado por se voltar à gravação em vídeo das cenas montadas a partir de 23 obras de Caravaggio com a técnica de *tableaux vivants*. A encenação teatral foi apresentada, devido ao sucesso, em diversos lugares da Itália e, pela divulgação em vídeo, postado na plataforma do YouTube. A encenação gravada altera o gênero (de teatro para vídeo), já composto de maneira dialogada (com as artes plásticas, os quadros de Caravaggio; a literatura litúrgica, pois os quadros do pintor italiano semiotizam excertos bíblicos; e a música, no caso, um réquiem de Mozart).

Para cumprir o objetivo de pensarmos a vvv como metodologia de ensino-aprendizado a partir de uma encenação com tantas peculiaridades, trabalhamos, neste capítulo, com as noções de linguagem (entendida por nós como tridimensional), enunciado e diálogo. O método dialético-dialógico bakhtiniano embasa a reflexão.

Este texto se caracteriza como uma versão complementar de um artigo publicado em inglês, intitulado “The verbivocovisual architectu-

re of the stage *La Conversione di un cavalo*” (PAULA; LUCIANO, 2021a). Neste capítulo, centramo-nos na produtividade dialógica aos multiletramentos, tendo em vista a concepção verbivocovisual do teatro e do vídeo, a fim de pensar em uma prática diferente da existente de maneira padronizada pelo *stablishment*.

A estrutura desta reflexão se pauta em quatro momentos: 1) o percurso metodológico, fundamentado na heterociência bakhtiniana; 2) a construção arquitetônico-genérica como dinâmica didático-pedagógica; 3) a situacionalidade de um estudo de caso: a encenação *La conversione di un cavalo*, da Companhia Ludovica Rambelli Teatro, relacionada à literatura litúrgica, a Caravaggio e a Mozart; 4) a análise de *Judite e Holofernes* (1598-1599) como exercício de leitura verbivocovisual dialógica entre dramaturgia, audiovisual, artes plásticas, música e literatura.

A linguagem multiletrada como foco metodológico de ensino-aprendizagem

A escola pode ser concebida, no mínimo, de duas maneiras opostas:

1. como liberdade (FREIRE, 2019) e autonomia (FREIRE, 1997), em que os conteúdos programáticos se ancoram na *pravda* (BAKHTIN, 2010) do acontecimento (GERALDI, 2010) da aula, em seu ato responsável (BAKHTIN, 2010) de fala e escuta ativa, leitura, como diz Barthes (1980), “com o corpo inteiro”, como “o ato de levantar a cabeça” (BARTHES, 2019), em que os sujeitos aluno e professor interagem como agentes produtores de sentidos, em linguagens diversas e a aula ocorre de maneira transversal (BRASIL, 2017, 2019); e
2. como controle do Estado (ALTHUSSER, 2009), em que a própria arquitetura do prédio da escola e sua estrutura revelam seu papel: distância e elevação para o lugar do professor, que incorpora a visão de agente do Estado; alunos enfileirados e calados/sem voz; conteúdos divididos em “disciplinas” e “grades” curriculares

– signos ideologicamente marcados pela família semântica (arquissemema) militar; lugar para a polícia “assegurar” a obediência; escola com portas, janelas, salas e armários trancados a chaves e cadeados; salas com pouca ventilação, parecidas com celas (FOUCAULT, 1987), com suas portas com pequenos retângulos de vidro, que servem para vigília, por parte da coordenação e da direção, do trabalho do professor e do comportamento disciplinar dos alunos; hierarquia entre os sujeitos, que revela a relação macro-estrutural na microesfera (FOUCAULT, 2014).

A primeira prática concebe a educação como elemento propulsor de vidas, pelo canal da formação integral, questionadora e crítica dos multiletramentos (ROJO, 2013, 2015, 2019) e dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016); enquanto a segunda preconiza a mão de obra barata, com a decodificação passiva utilitária e, muitas vezes, negacionista, fundamentalista, calcada na artificialidade e na “transmissão” de saber, em que o outro (o aluno) é entendido como uma “folha de papel em branco” que nada sabe, sem domínio de outros letramentos experienciados, que despreza a heterogeneidade, tão rica para o convívio com a diferença, compreendida, pela primeira concepção, como enriquecedora e essencial.

Ao pensarmos na encenação como um dos múltiplos letramentos, explicitamos a nossa concepção em acordo com a primeira aqui descrita: a educação ativa, transformadora, em que os sujeitos envolvidos (alunos, professores, funcionários, coordenadores, diretores etc.) têm voz, história, valores, são humanos que aprendem mutuamente uns com os outros; em que os corpos dos sujeitos se expressam, de diversas formas, e não precisam ficar enfileirados, amordaçados, disciplinados e domesticados. Consideramos o tempo-espaço de vivência dos sujeitos, a importância da movimentação dos corpos, da fala e do silêncio, assim como a ocupação de espaços variados, na escola e fora dela, como parte do ensino-aprendizagem integral, uma vez que a escola não deve ser uma bolha apartada da comunidade em que se encontra, mas uma ponte, sem muros, entre o que existe para transformar realidades sociais.

Tendo essa noção como foco conceitual, pensamos na importância da linguagem do corpo, em exercícios teatrais, como um dos multiletramentos a serem trabalhados na escola, nas aulas de linguagens, como forma transversal de ensino-aprendizado. Uma das linguagens mais exploradas por determinadas comunidades é a do corpo, com a dança, a conversa cotidiana e a entoação – ainda mais no Brasil, em que o toque, o gesto, a proximidade dos corpos, a expressão facial e a entoação prosódico-discursiva, seja para o canto seja para a fala dialogal (JAKUBINSKIJ, 2015), são tão constitutivas da comunicação global.

Ainda que estejamos mergulhados numa era visual que até nos polui tamanha a inundação, não podemos nos esquecer da característica identitária histórica do Brasil: o nosso país é muito musical, com seus ritos culturais diversos (festas de rua, como a junina, o carnaval, os bailes funk, as gafieiras, os arrasta-pés etc.). Toda comemoração ou reivindicação, no Brasil, explora, como forma de expressão popular, o corpo: bonecos gigantes, caras-pintadas, coreografias, seja para quadrilhas seja para manifestações políticas, entre outras possibilidades. A teatralização/dramatização constitui a cultura brasileira. Por que não, então, incluí-la na escola como uma das linguagens a ser trabalhada em contato com outras, de maneira contextualizada, uma vez que se caracteriza como uma das expressões do Brasil, a fim de entendê-la/lê-la melhor para, com isso, refletirmos sobre as identidades, as culturas e as sociedades? Ao pensarmos na expressão corporal como forma de liberdade e autonomia dos sujeitos, como trabalhar a linguagem da dramatização? Por onde começar e como tratá-la de maneira integral, sem perder o fio condutor programático escolar?

Com essas questões em mente, o primeiro passo por nós realizado foi a seleção do objeto de estudo. Pensamos em diversos critérios norteadores para a delimitação metodológica do *corpus*, com vistas ao objetivo de responder às questões motivadoras da pesquisa. Assim, surgiu a possibilidade de um exercício de multiletramento que contemplasse diversas materialidades e gêneros discursivos. Dentre a variedade de objetos levantados a partir do primeiro critério metodológico pautado, o temático, que considerou enunciados e gêneros em síncrese, um segundo

critério de seleção foi listado: a leitura analítica de uma experiência realizada entre os anos de 2015 e 2020 (em diálogo com o terceiro critério de seleção do *corpus*: o temporal). A partir desses critérios, chegamos à prática de *tableaux vivants* e à Companhia Ludovica, com seu projeto de expressão corporal para dramaturgia focado na técnica por nós pesquisada, inspirado em obras das artes plásticas (pinturas e esculturas) de artistas clássicos (Caravaggio, Da Vinci, Michelangelo, entre outros).

Ao pesquisarmos o acesso aos exercícios desenvolvidos pela Companhia Ludovica Rambelli Teatro, outros quatro critérios de seleção (quarto, quinto, sexto e sétimo) dessa gravação foram: o acesso para a leitura analítica em sala de aula, o que considerou a peculiaridade da gravação da encenação e isso ressignifica o ato, uma vez que cada encenação é única e a gravação eterniza uma encenação específica – aquela gravada – e ainda com características do olhar de quem realizou a gravação – que escolhe o posicionamento e a quantidade de câmeras, a edição da encenação, o direcionamento do olhar, a coloração etc.

Ainda que saibamos que cada ato, tanto de produção quanto de leitura, é único, a mudança de se pensar uma encenação em ato para a gravação de determinada encenação altera o objeto, pois as características e os elementos de concretização das linguagens são diferentes e isso muda, inclusive, o gênero discursivo, dada a impossibilidade de acesso à encenação ao vivo (por estarmos no Brasil e a Companhia se apresentar na Itália).

Dentre as gravações existentes, selecionamos as oficiais, inseridas no canal da Companhia no YouTube (este recorte considerou duas variáveis como quinto e sexto critérios de delimitação: vídeos assumidos pela Companhia e gravações postadas na plataforma YouTube – e não em outros canais); e o sétimo critério, que selecionou o vídeo da encenação gravada mais acessado (com 472.931 acessos¹), inclusive, viralizado pelo mundo todo.

1 Dado colhido diretamente do vídeo, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-nIeyulbiBOA&t=4s>. Acesso em: 12 dez. 2021.

Somados esses sete critérios de seleção, chegamos ao vídeo de encenação gravada, intitulado pela Companhia como *Conversão de São Paulo*. Delimitado o *corpus* de leitura, o primeiro passo, que responde à questão “por onde começar?”, passamos à leitura do enunciado selecionado, considerando sua síncrese. Depois de lida/analizada a encenação gravada, em diálogo com as obras de Caravaggio e de Mozart, como faremos a seguir, o próximo passo será o da produção de um protótipo de ensino multiletrado, que considera, entre outras atividades, exercícios de dramatização a partir da técnica de *tableaux vivants*, levando em consideração o conhecimento, o desejo e a experiência dos alunos, suas referências de mundo.

Para o segundo passo, consideramos novas etapas metodológicas: debates em rodas de conversa com a turma, a fim de pensarmos juntos em uma delimitação temática para a composição do exercício de expressão corporal. Nesse momento, o cotejo do vídeo por nós trabalhado com outros grupos de teatro e com outras encenações em *tableaux vivants* são mobilizadas, assim como ideias dos alunos, agrupados. Cada um pode propor um trabalho a partir de uma temática e, em seguida, escolhemos em conjunto a produção a ser realizada.

A peculiaridade de saberes de linguagens é considerada e os conteúdos programáticos correspondentes ao ano com o qual o professor está trabalhando entram em ação, de maneira transversal. Se possível, a ativação desses conteúdos pode ser realizada entre professores de disciplinas diferentes, a fim de relacioná-las. Por exemplo: os docentes de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e História podem trabalhar juntos, cada qual focando em aspectos específicos de sua disciplina, com *links* entre eles. Essa prática proporciona uma visão global ao aluno, que incorpora o diálogo (tal qual o concebem Bakhtin, Medviédev e Volóchinov) como prática de linguagem e pensamento (VIGOTSKI, 2008; FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2003), não apenas na escola, mas na vida, como ato humano autônomo (FREIRE, 1997) e de liberdade (FREIRE, 2019). De todo modo, caso não seja possível o trabalho com outros docentes e entre disciplinas, os *links* entre áreas, linguagens e conteúdos devem ser apresentados, sem negligência ou então a cons-

titutividade da expressão corporal perde o sentido e passa a ser mera ilustração apartada do processo formativo integral.

Atividades de encenação diversas, com técnicas variadas, podem ser propostas e realizadas, a depender do ano, da realidade escolar, se o trabalho é feito como projeto ou não, envolve mais de um docente ou escola, entre outras configurações que precisam ser consideradas. Devido ao espaço e ao propósito desta escrita, focamo-nos na primeira etapa do processo descrito: tratamos, a seguir, da análise dialógica do vídeo selecionado. Com isso, enfatizamos como trabalhar com a leitura verbivocovisual de enunciados sincréticos.

Apesar de o vídeo ter apenas 4 minutos e 27 segundos, o trabalho de encenação de cada quadro é muito complexo, assim como as obras de Caravaggio e de Mozart. Por esse motivo, analisamos a encenação de apenas 1 dos quadros de Caravaggio, intitulado *Judite e Holofernes*, em diálogo com o Réquiem de Mozart e com o episódio bíblico pintado, em cotejo. A encenação em foco tem 13 segundos (de 00:01:22 a 00:01:35) do vídeo. Pontuar esse tempo é essencial para flagrarmos a abrangência da verbivocovisualidade, como mostraremos a seguir, com o trabalho de leitura dialógica desse tipo de enunciado.

Em cena, a encenação

Começamos a análise pensando no sentido do título do projeto cênico da Companhia de Ludovica Rambelli: *Conversão de São Paulo*, homônimo a um dos quadros de Caravaggio, em torno do qual há uma anedota – provavelmente, apócrifa – a respeito da primeira versão de sua obra, refutada por retratar um Cristo jovial, que desce do céu com os braços estendidos, em auxílio a Paulo, que se encontra no chão, arruinado e amparado por um anjo impulsivo.

A cena pintada por Caravaggio reflete e refrata o seu estilo sarcástico: o sacro retratado de modo profano ou, em termos bakhtinianos (1988), carnavalesado, pois o elevado é invertido e cede lugar ao baixo, pressionado pela resistência infraestrutural centrífuga (VOLÓCHINOV, 2017). No caso, a podridão sombria das mazelas sociais se re-vela pelo

rococó barroco humano, vívido no contato com o alto, que se rebaixa diante das misérias, tão contraditório quanto o ser humano é divino e demoníaco, à imagem e semelhança de Deus.

Há uma lenda que diz que, após a reconstrução da tela, com a sua segunda versão apresentada ao alto prelado da Igreja, o pintor (seu autor-criador) tenha exclamado, com sua habitual ironia: “Bem, agora teremos a conversão até mesmo de um cavalo!”. O apóstolo Paulo é animalizado (um cavalo) tanto quanto a suposta fala do artista demonstraria seu orgulho diante da própria obra – qualquer um se converteria diante da perfeição de Deus. Que Deus? Não o eclesiástico, mas o humano-Deus-criador. O artista que gera, com suas pinceladas, a vida, tão contorcida quanto a humana existente. A partir dessa anedota, a proposta da Companhia teatral retoma o sentido do termo (signo ideológico) “conversão”: passagem de um estado ao outro, da (re)criação de sentidos de quaisquer objetos deslocados em um espaço-tempo (cronotopo) que, do ponto de vista bakhtiniano (BAKHTIN, 2018; VOLÓCHINOV, 2013), revela o elo na cadeia discursiva entre atos enunciativos, em que sentidos são retomados e renovados a cada novo contexto sócio-histórico de maneira única (VOLÓCHINOV, 2017). Para isso, a partir de 23 obras de Caravaggio, a encenação é realizada com os corpos dos atores, auxílio de objetos comuns e tecido drapeado. A cena é iluminada com um único corte de luz, o que simula um quadro em exposição e as mudanças de figurino são feitas à vista do público, ritmicamente marcadas por Mozart.

A trilha musical não é apenas acompanhamento de marcação de tempo nas representações, pois constitui a própria encenação, como integrante dramática. O réquiem de Mozart constrói a atmosfera da encenação discursiva e cria encontros entre os atores-personagens no decorrer da encenação, em direção a uma composição arquitetônica teatral, como ocorre, com outra configuração, na ópera, como estuda Sollertinsky².

2 Segundo Volkov (1995), Sollertinsky estudou criticamente a ópera de Shostakovich (*Lady Macbeth do Distrito de Mtsensk; The Nose*), entre outros músicos.

A técnica de *tableaux vivants* consiste no uso de modelos vivos para a simulação de representações teatrais em estúdios para escultores e pintores construírem suas obras. A ênfase se centra na pose, no traje, na iluminação e nas expressões facial e corporal. Esse procedimento foi muito utilizado no Barroco e no Renascimento e ficou muito conhecido no final do século XIX e no início do século XX, depois, caiu em desuso. O próprio Caravaggio, no século XVI, fez uso dessa estratégia para retratar suas cenas. Nesse sentido, ao retomar esse método, a Companhia teatral não reproduz as pinturas barrocas de Caravaggio, mas recria o acontecimento – com outras tonalidades de sentido – do estúdio em cena viva no teatro, gravado em vídeo, ao recuperar uma técnica quase esquecida no século XXI.

A nossa proposta, aqui, como já mencionado, é refletir, a partir da construção arquitetônica verbivocovisual da dramatização *La Conversione di um cavallo*, sobre a encenação em *tableaux vivants* do quadro *Judite e Holofernes*, de Caravaggio, a fim de compreender de que modo a Companhia teatral articula as potencialidades valorativas das linguagens verbal, visual e sonora na elaboração estética do seu projeto de dizer e quais os sentidos produzidos por essa configuração, na qual destacam-se elementos como a vivacidade e a mobilidade latentes nos quadros de Caravaggio que compõem a encenação, assim como pensar sobre o quanto essa técnica pode ser usada na sala de aula como exercício multiletrado corporal estético. Para isso, tomamos o vídeo gravado na Igreja de São Francisco, na cidade de Sutri, região do Lácio, o mais acessado no canal da Companhia, no qual, das 23 obras encenadas, 13 são reproduzidas e nos centramos apenas em uma como mote de leitura analítica inspirador do ato produtor de outras possibilidades multiletradas de linguagem.

A articulação das linguagens de maneira singular expressa um posicionamento valorativo, pois, diferente do que foi/é compreendido ao longo do pensamento ocidental cartesiano, as linguagens verbal, visual e vocal-sonora não são constituídas isoladamente, uma vez que possuem uma única natureza semiológica e encontram sua unidade no sujeito. As linguagens podem ou não se materializar individual

(sem perder o laço com as outras dimensões) ou conjuntamente, como é o caso da encenação estudada. Essa perspectiva converge com a bakhtiniana, que considera “uma potencial linguagem das linguagens única” (BAKHTIN, 2011, p. 311), chamada por Paula e Serni (2017) e Paula e Luciano (2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2021a, 2021b), em suas leituras contemporâneas, de “verbivocovisual”.

Para Bakhtin (2011), em “O problema do texto na linguística, filologia e em outras ciências humanas”, o texto é entendido como um conjunto coerente de signos. Nesse sentido, todo e qualquer campo de atuação opera com texto (Artes Plásticas, Música, Literatura, Biologia, Física, Matemática etc.). Cada texto é composto por um sistema de linguagem, de modo que não há textos puros, constituídos por uma linguagem isolada (verbal, visual ou vocal/sonora), pois “existe uma lógica dos sistemas de signos” (BAKHTIN, 2011, p. 311), mesmo que potencialmente, até porque a consciência opera com esse sistema semiológico (cognoscível). A essa linguagem geral, à qual se refere o filósofo russo, denominamos verbivocovisual, pois a entendemos como o “trabalho, de forma integrada, das dimensões sonora, visual e o(s) sentido(s) das palavras.” (PAULA; SERNI, 2017, p. 180).

Conforme já apontamos em outros trabalhos (PAULA; LUCIANO, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2021a, 2021b), a verbivocovisualidade é uma noção desenvolvida pelo grupo Noigandres (Augusto e Haroldo de Campos e Décio Pignatari) no esteio da tradição de Cummings, Mallarmé e Joyce, caracterizada pela articulação indissociável das linguagens verbal, sonora e visual, apropriada por Paula para refletir a respeito da concepção tridimensional presente nas obras bakhtinianas e pensar a pertinência dessa noção para análises de enunciados sincréticos. Afinal, há, nos estudos do Círculo, uma noção ampla de linguagem que permeia a proposta filosófica dos intelectuais russos e que, por ser um organismo vivo, pode ser configurada em enunciados de uma única materialidade (verbal, visual ou sonora) ou de maneira articulada (verbo-visual, verbo-vocal/sonora, visual-sonora ou verbivocovisualmente), de acordo com o projeto de dizer dos sujeitos, do material e da esfera de produção, circulação e recepção, mas que, independente da forma

de expressão, será sempre verbivocovisual³, uma vez que decodificada pela consciência cognoscível.

O Círculo parte da noção de diálogo para compreender os fenômenos que constituem a linguagem e, por sua vez, o sujeito e o mundo. A dialogia é entendida como embate de e entre vozes sociais. O diálogo se encontra no cerne da proposta do grupo russo, já que

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística etc.), está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2011, p. 209).

Essas relações não se circunscrevem apenas à lógica ou à estrutura, pois constituem a interação entre sujeitos, enunciados, cronotopos, ideologias, signos. A organização social é tecida por atos discursivos em interação com atos anteriores e futuros. Esse movimento acontece de forma inacabada e não há limites para o contexto dialógico, pois a interação é dialético-dialógica (PAULA, L.; FIGUEIREDO; PAULA, S., 2011), uma vez que temos a tese, a anti-tese e a síntese como uma nova tese que engata a continuidade em outro nível (como propõe a dialética marxista), entre sujeitos e vozes que se alteram mutuamente. A síntese não é a superação do evento discursivo. Ela gera uma nova resposta, a partir da qual recomeça o movimento, não como algo abstrato e ideal (como proposto por HEGEL, 2014), mas na vida vivida (como entendido pelo materialismo histórico-dialético de Marx).

Ao considerarmos essa metodologia, voltamo-nos às estéticas de Caravaggio e Mozart, bem como à Bíblia para: 1) compreender a articulação das linguagens e a reacentuação dos sentidos na encenação

3 Alguns resultados dessa reflexão indicam sua pertinência, como os de Paula com o GED – Grupo de Estudos Discursivos. Artigos como o de Paula & Souza (2019), o de Paula & Luciano (2021a) e o de Paula & Sant’ana (no prelo), por exemplo, explicitam o trabalho de leitura analítica da verbivocovisualidade.

em vídeo; 2) ampliar as discussões a respeito da verbivocovisualidade bakhtiniana, noção frutífera ao ensino-aprendizagem multiletrado.

As arquitetônicas de Caravaggio e Mozart

A arte de Michelangelo Merisi, conhecido como Caravaggio (cidade pertencente a Milão) reflete e refrata as contradições humanas a partir de seu tempo-espaço histórico. Situado na segunda metade do século XVI, o pintor italiano rompe com as estéticas que o antecederam ao abordar temáticas canônicas (como a religiosa) de forma pouco convencional.

A Itália dos anos de 1500 se encontrava em crise. No cenário político-religioso, crise de valores e disputa de poder econômico com desigualdade social atroz. Na esfera religiosa, o cristianismo católico dissolvido com a contrarreforma, liderada por Lutero. Na arte, a harmonia proporcional corpórea da lógica da estética renascentista predomina e isso leva a uma crise criativa: por um lado, a nova geração imita os mestres anteriores (sobretudo, Da Vinci, Michelangelo, Donatello, Rafael e Botticelli); por outro, alguns artistas se recusam a aceitar a estagnação da arte e tentam superar as normas vigentes. Foi o que ocorreu com Caravaggio que, inclusive, passou a ser referência a seus contemporâneos.

Nesse cenário, encontramos obras “à moda de Caravaggio”: enigmáticas, mais primitivas e figurativas, com presença estática de modelos vivos (técnica de *tableaux vivants*) em posições difíceis, que remetem à dubiedade vivida à época. A perfeição na retratação dos corpos humanos continua, mas ela é realizada em outros ângulos. Esse período de profundas mudanças foi denominado como Maneirismo pela profusão de estilos e técnicas estéticas (GOMBRICH, 1999). A estética barroca de Caravaggio retrata a contradição humana e sociocultural vivida, especialmente marcada pelo seu uso peculiar de *chiaroscuro* (luz e sombra), ângulos oblíquos, perspectivas inclinadas e plano de fundo obscuro.

A Igreja Católica, nesse período, consolida-se na comunicação e catequização dos fiéis por meio de imagens (pinturas e esculturas), em contraposição ao Protestantismo, que proibiu a veneração de santos. A disputa religiosa de poder instaurou uma restrição de temas para os artistas, muitos, sustentados por líderes religiosos, que passam a exercer papel de “mecenas” e a influenciar a produção estética da época, dada a encomenda de obras, que passam por seu aval. Caravaggio foi um dos pintores sob o jugo da Igreja (sustentado pelo Cardeal Del Monte) e (talvez, por isso mesmo) crítico a ela. A conjuntura do período se encontra refletida e refratada na estética caravaggiana, com seu estilo autoral e seu posicionamento ácido, marcado pela ambivalência que podemos considerar definitivamente barroca.

Considerado artista de ruptura, Caravaggio se volta contra as autoridades políticas, artísticas e religiosas. Controverso e extravagante, não lhe agradam os modelos clássicos artificiais tampouco o celestial distante da condição humana. Importa-lhe a “verdade nua e crua”. A dor, o sofrimento e demais mazelas constituem a beleza sombria da sua poética barroca. Para o pintor, a verdade se encontra na ambivalência humana. A contradição estética, em Caravaggio, não se caracteriza por polos dicotômicos que marcam a diferença entre um e outro. Não corresponde à oposição entre elementos distintos e a sua consequente separação. A contradição é a soma dos contrastes em coexistência das diferenças que constituem a unidade do estado das coisas, do mundo, do ser e da existência de maneira estéticossocial: arte viva em vida. A estética caravaggiana é marcada pela incongruência da imperfeição, pelo jogo coexistente entre vida e morte, celestial e terreno, alto e baixo, sacro e profano, luz e sombra, entre outras dicotomias, tematizadas na relação humano-divino, sem que um se separe do outro, pois existe no outro, com o outro, por meio do outro.

As cenas sacras, tão comuns em Caravaggio, são representadas de forma cotidiana e humana (união do tema religioso, próprio da Igreja Católica, com o pitoresco instituído pelo Protestantismo). A santidade se encontra no sofrimento, nas mazelas e na degradação (no baixo e mísero), de maneira a sobressaltar a humanidade. Jesus e os personagens

mais elevados do cristianismo aparecem nas pinturas de Caravaggio como símbolos do povo. Há uma predominância, em sua estética, do negativo, com comportamentos, espaço, tempo e concepções que se expressam pelo excesso (de sombras, cores escuras, traços curvilíneos, tecidos com dobras) em cenas retratadas no chão. Essas características marcam os vícios humanos e as críticas à religião. Se o racional (privilegiado no Renascimento) eleva o ser e o aproxima de Deus, a passionalidade o rebaixa ao animalesco (de acordo com a valoração lógica e racionalista que prevalece na cultura ocidental até hoje).

Um exemplo disso é o quadro de *São Mateus*, pintado por volta de 1598, destruído e refeito aos moldes da Igreja. Na primeira versão, o evangelista calvo, descalço e com os pés sujos, segura, de forma desajeitada, um volume de papéis enorme, com expressões tensas diante da tarefa de escrever. Ao seu lado, um jovem anjo sensual parece ter acabado de chegar das alturas e guia a mão do santo como um preceptor com uma criança. A obra foi rejeitada por construir uma imagem de um santo de forma irônica. Na segunda versão, Caravaggio precisou seguir as convenções das imagens de anjo e santo dos padrões religiosos de harmonia e beleza da época. Na nova obra, Mateus se encontra imponente e com um traço circular em volta de sua cabeça (uma auréola). Autônomo na escrita, o anjo (sem traços de sensualidade) se encontra acima dele e revela as palavras de Deus ao escritor do evangelho.

Levar essas obras para a sala de aula, tratar de concepções estéticas, históricas, políticas, sobre convenções e imbricações de poder, relacionando-as com o que vivemos hoje, com a realidade dos alunos e com a questão dos preconceitos é essencial para tratarmos a linguagem da arte de maneira integrada ao sujeito, assim como para deixar clara a relevância de seu estudo na e pela escola, apartada de valores religiosos de qualquer cunho, com uma educação que não desmerece, mas sim traz para o centro da cena questões que ultrapassam tempos e espaços, bem como exprime a heterogeneidade da comunidade. Junto à encenação e às obras de Caravaggio e Mozart, pensar sobre o *funk* e o *slam*, sobre as variedades de registros linguísticos, sobre a imperfeição dos cor-

pos humanos e mesmo sobre a relação arte, política e religião é uma estratégia produtiva para desconstruir estereótipos e libertar mentes.

As pinturas de Caravaggio elucidam o processo de carnavalização descrito por Bakhtin (1988), em que a constituição da cultura ocorre na coexistência entre ideologias da super e da infraestrutura (alto e baixo, sério e cômico, divino e profano). Segundo Paula e Stafuzza (2010, p. 133),

o carnaval apresenta-se como a cultura ambivalente – opositora do oprimido contra o opressor, não de maneira estanque, mas sim dialógica, circular. O mundo “não oficial” só pode ser visto de baixo, uma vez que parte do mundo oficial para invertê-lo, sempre por meio da linguagem. Na praça pública. Nela, há a combinação de opostos sociais (sempre relacionados) que se estabelece por meio do avesso da estrutura social: coroa-se marginalizados hilários e baderneiros (o mundo não oficial, com toda a sua linguagem, lógica e ideologia), destronando monarcas (o mundo oficial), a partir do já instituído.

Para destronar o alto oficial da Igreja, Caravaggio trabalha com atores modelos marginalizados (cortesãs e demais excluídos). A partir da técnica *tableaux vivants*, o pintor dá dinamicidade e tridimensionalidade às suas obras, além da perfeição dos traços do desenho (pela proporcionalidade da anatomia dos corpos). Sua pintura retrata uma ação, fotografa um instante pausado e reproduz, pela gestualidade, pelo peso e pela força dos elementos constitutivos da obra, a eterna contradição ambivalente humano-divina.

Como Caravaggio, Wolfgang Amadeus Mozart também preconiza a relação humano-divino em sua música, como ocorre no *Réquiem K626*, que ambienta a peça gravada analisada. A relação humano-divino na estética autoral mozartiana é apresentada por meio da temática da morte, por influência da linguagem musical barroca de J. S. Bach.

Em Mozart, por um lado, há o desejo de renúncia à paixão, de purificação e de volta ao bem da humanidade; por outro, a atitude do homem perante Deus expressa a tentativa de domínio e superação da morte. A contradição se manifesta no jogo entre contraponto de fuga (novamente, influência de Bach) e melodia. O primeiro reflete a luta do homem para ascender à luz; a segunda simboliza a misericórdia divina. Essa estrutura cria uma tensão dramática nas obras maduras em tom menor de Mozart (em especial, em suas óperas).

A fascinação do músico pela intrínseca teatralidade da ópera é um traço constitutivo do Réquiem. A combinação de uma dramaturgia melódica é indispensável nas obras mozartianas. No caso do réquiem, um ritual litúrgico em ato. Afinal, “Réquiem é uma arquitetura composicional culminante que articula a teatralidade e o marco sagrado a um supremo edifício musical” (HUDEA, 2018, p. 107, tradução nossa⁴). De acordo com Jean e Brigitte Massin (1997), a missa de Réquiem faz parte do grupo de missas em dedicação sacrificial e é tocada em memória das almas dos fiéis que cruzaram o limiar da vida.

A estrutura do Réquiem consiste em partes não cantadas e cantadas. As partes que compõem a missa são: oração no início da liturgia, Kyrie (súplica à Santíssima Trindade), Glória (glorificação da Santíssima Trindade) – parte que pode ser omitida, Credo (profissão dos dogmas da Igreja), Sequentia, Sanctus (Proclamação da Santidade), Benedictus (Reconhecimento da Santidade), Agnus Dei (Súplica a Cristo antes da Comunhão) e Communio (ou Ofertório – momento de união com o Senhor).

A partir dessa estrutura, Mozart realizou sua composição para orquestra, coro e quatro solistas (soprano, contralto, tenor e baixo). Embora a obra tenha sido concebida por Mozart, não foi terminada por ele, devido à sua morte (em 1791). O Réquiem passou, então, por quatro mãos para ser finalizado e é composto pelos seguintes elementos e movimentos:

4 No original: “we can assert that Requiem is a culminating compositional architecture that links theatricality and sacred milestone into a supreme musical edifice”.

os *tutti* corais e orquestrais estão vinculados à idéia da grandeza de Deus frente ao homem, reforçados ainda pelo uso da dinâmica em fortíssimo, do trabalho das vozes no registro agudo (para estabelecer uma associação celestial) e por apresentar melódica e harmonicamente grande estabilidade e distinção tonal. Em contraposição a esses momentos, há os solos vocais com reduções na orquestra, cuja função é apresentar de forma gradual o homem frente a Deus e ir penetrando em sua interioridade humana. Nesses casos, a dinâmica é geralmente em piano, o registro flutua (médio combinado com grave e agudo), a melodia e a harmonia introduzem tensões com a utilização de intervalos aumentados e diminutos e a instabilidade tonal. Os solos vocais têm a função de apresentar a linha dramática que representa o homem frente a Deus e esta é a linha que mais se desenvolveu ao longo de toda a obra, talvez por conter a presença do homem como ser tão contraditório e instável. Os solos do Intróito, Gradual, Trato, Ofertório, Santo, Benedictus, Agnus Dei e Comunhão, mantêm certo equilíbrio emotivo-volitivo, que aponta para o otimismo que ofereceu a fé cristã com relação à morte e à ressurreição dos homens perdoados e benditos por Deus (CAVINI, 2005, p. 218).

O *Réquiem K626* foi composto em Ré menor. Em Mozart, segundo Ortega (1988, 1994), esse tom expressa a angústia dos homens diante do terror metafísico. A atmosfera sombria prevalece na estética mozartiana, o que gera sentimento de desespero. Ao mesmo tempo, há a penetração progressiva da Luz Divina na escuridão. Os solistas representam essa Luz: conforme os registros vocais aumentam (baixo, contralto, tenor e soprano), a claridade se faz mais presente até o surgimento de um novo estado máximo, alcançado pela soprano. Os coros masculino e feminino dão continuidade à narrativa.

Em contraposição ao Ré menor sombrio, a tonalidade em Dó Maior é a mais espiritual em Mozart. Segundo Hocquard (1958 *apud* ORTEGA, 1988, p. 114, tradução nossa⁵), essa configuração de interação entre opostos semiotiza “a experiência vivida da agonia, que Mozart nos deixa aqui. Trata-se da desintegração do ser que, contudo, nada tem a ver com uma descida ao Inferno dos condenados, é uma reunião do homem com a realidade divina”.

Na concepção de Mozart, o mistério da fé está presente na Paixão e na Morte de Cristo, tal qual o Evangelho de São João, em que Deus e homem (o elevado e o baixo, o divino e o humano) convivem: Deus que, do alto, vai até o homem (na Terra) e se faz carne (por intermédio de seu filho, Jesus e da sua palavra, as escrituras).

Com essa breve contextualização, demonstramos a produtividade do diálogo entre as estéticas de Caravaggio e Mozart. Esse passo, em aula, é essencial para instaurar a relação entre conhecimentos, disciplinas, saberes e conteúdos. A prática analítica dialogal é fundamental para os multiletramentos e para o estímulo à criticidade e à emancipação.

Dentre os pontos convergentes e divergentes entre Caravaggio e Mozart, destacamos o elevado representado no baixo: a glória (o alto) se dá por meio do sofrimento (na Cruz). O tom musical é Ré menor e o tom cromático é marrom escuro. Ambos semiotizam a dor da humanidade. Na crucificação, a angústia, o abandono e o sofrimento pertencem ao caráter humano de Jesus enquanto a superação e a salvação, ao seu aspecto Divino. O ser humano é salvo por Deus ao passo que Deus o faz por meios humanos e essa alternância prevalece nas estéticas dos dois autores. A ambivalência humana é o tema explorado na peça gravada, em consonância com as obras de Caravaggio e a música de Mozart.

Realizada essa leitura situada, a proposta é que os alunos busquem obras contemporâneas que tratem da temática da ambivalência humana e debater, em rodas de conversa, a contradição vivida por todos

5 No original: “la experiencia vivida de la agonía que Mozart nos deja aquí. Se trata de la desintegración del ser, pero que nada tiene que ver con un descenso a los infiernos de los condenados; sino con la desintegración que reúne al hombre con la realidad divina”.

nós em esferas de atividades diversas (na escola, em casa). Em seguida, focados nessa temática e nas obras trazidas pelos alunos para a escola, propor atividades de movimentos corporais que expressem essa ambivalência (por meio da relação movimento e pausa, com exercícios de associações e também vocais, entre outros tipos) que sincretizem conhecimentos e enunciados, de maneira verbivocovisual explícita.

O exercício de ambientação traz à tona uma concepção de leitura: a de que todo texto tem um contexto histórico e humano, da mesma maneira que possui uma valoração. Um exercício sobre *fake news*, por exemplo, pode ser realizado para tomada de consciência de procedimentos de reconhecimento de checagem e, a partir da leitura analítica, uma atividade de produção de notícias de divulgação da produção estética em processo de construção pode ser realizada. Em outras palavras, a partir da contextualização, o conhecimento de um discurso amplia a visão de mundo do aluno que, pela dialética-dialógica, interage com os conhecimentos que possui, com o conteúdo aprendido na escola e com a sociedade. Esse procedimento coloca o aluno como protagonista da cena, uma vez que a leitura engata o questionamento, a criticidade e a produção responsiva. Mas como ler essas obras e acionar múltiplas linguagens e letramentos? É o que passamos a fazer agora, depois de contextualizado o enunciado, com as obras de maneira concomitante.

A arquitetura de *Judite e Holofernes*

A encenação da Companhia Ludovica Rambelli Teatro é construída em diálogo com as duas estéticas tratadas aqui (Caravaggio e Mozart). No vídeo, as 13 obras encenadas pela técnica de *tableaux vivants* são: *O Sepultamento de Cristo* (1602-1603); *Maria Madalena Em Êxtase* (1606); *Crucificação de São Pedro* (1601); *Decapitação de São João Batista* (1608); *Judite e Holofernes* (1599); *Flagelação de Cristo* (1607-1608); *O Martírio de São Mateus* (1600); *Anunciação* (1609-1610); *Descanso na Fuga para o Egito* (1595-1596); *Narciso* (1599); *Ressurreição de Lázaro* (1609); *São Francisco de Assis em Êxtase* (1594-1595); e *Baco* (1596-1597). O Ofertório do Réquiem de Mozart ambienta a peça gravada.

Para a formação multiletrada, a primeira questão que precisa ficar clara nas aulas de linguagens é que precisamos considerar todos os aspectos que compõem a unidade composicional de um enunciado, a fim de refletirmos sobre a constituição do seu sentido.

No vídeo encenado, materialmente sincrético, os elementos das dimensões musical (entoação, orquestração, timbre, voz etc.), visual (cores, posição e movimento de câmeras, material usado, ordem de aparecimento dos quadros, corpos, jogos de luz e sombra, atmosfera, enquadramento, maquiagem, expressão facial e corporal, vestimenta, planos etc.) e verbal (nome das obras, conteúdo do que é cantado etc.) compõem, juntos, a unidade arquitetônica da obra, com o traço estilístico da Companhia Teatral.

Essa perspectiva é essencial, principalmente, ao considerarmos que “qualquer fenômeno ideológico sóico é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 94), o que torna a realidade desses signos expressa de forma viva e capaz de ser estudada semiologicamente.

A dramatização gravada é constituída pela interação explícita responsiva às obras de Caravaggio e Mozart, realizada pelo exercício de *tableaux vivants*. O acabamento aparentemente provisório camufla a elaboração ensaiada da encenação que, propositalmente, concretiza-se pela marcação do tempo musical e este, por sua vez, enquadra-se no tempo da estratégia entre movimento e pausa composicionais teatrais.

De um lado, a encenação de quadros barrocos, com seu contraste entre luz e sombra, expressões faciais (contornos da boca, dos olhos, movimento da testa, formatos arredondados em oposição a triangulares e quadrados) e corpos distorcidos (em contraste com corpos retilíneos clássicos), remete à revitalização das cenas retratadas.

Na dramatização, o espectador acompanha o desenrolar do ato de composição em processo, ouve o *pathos* humano e a pintura, ao mesmo tempo que ganha movimento na presença do outro, torna-se fotografia que flagra e eterniza o instante dessa construção, tanto pela pausa do *tableaux vivants* quanto pela gravação da peça em vídeo.

De outro lado, o Réquiem de Mozart constrói uma dramaturgia musical por meio da combinação de linhas melódicas em contraponto, com diferentes texturas, o que alinhava as cenas montadas com as pinturas de Caravaggio e caracteriza a vivacidade da composição.

A música torna-se ação narrativa em presença do público, que não apenas a escuta, mas vive o encontro com o Divino: a criação da pintura em diálogo com a liturgia, encenada numa igreja, em pausa dramática. A Companhia Ludovica explora o acontecimento em sua encenação por meio da movimentação dos atores e da pausa cenográfica. Essa proposta demonstra como a expressividade dos atos (BAKHTIN, 2010) não constitui o acontecimento social apenas pelos elementos internos que o compõem, mas também pela relação que nossos discursos mantêm com outros, no elo enunciativo, de maneira singular.

A dramatização *Conversione di un cavalo* potencializa a expressividade latente das obras de Caravaggio e de Mozart, assim como as reacentua. Tal proposição é indicada por Bakhtin, ao estudar os *Gêneros do discurso* (2016, 2011, p. 297), como determinada

[...] não só – e vez por outra não tanto – pelo conteúdo semântico-objetual desse enunciado, mas também pelos enunciados do outro sobre o mesmo tema, aos quais respondemos, com os quais polemizamos; através deles se determina também o destaque dado a determinados elementos, as repetições e a escolha de expressões [...]; determina-se também o tom.

O tom não se fixa ao enunciado, nem é determinado por ele, tampouco pela subjetividade do falante, mas se revela na relação entre os enunciados.

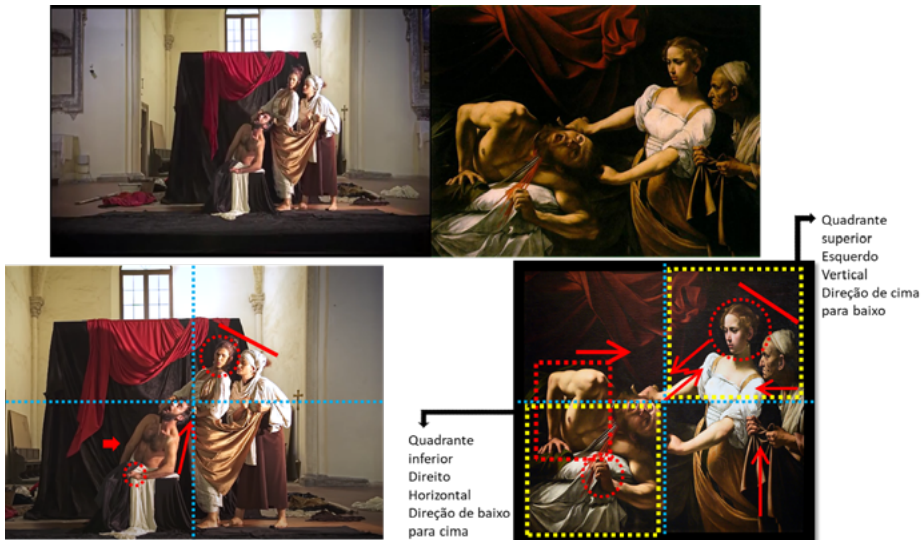
Tendo em vista a constituição enunciativa como elo e unicidade, pensamos na produção da dramatização gravada analisada na relação com os quadros de Caravaggio (Figuras 1 e 2), o Réquiem de Mozart e a nossa posição axiológica, como outro enunciado.

Figura 1: Sequência da composição da encenação gravada de Judite e Holofernes



Fonte: *La conversione di un cavallo*⁶. Criação dos autores

Figura 2: Judite e Holofernes: dramatização e reprodução da obra



Fonte: *La conversione di un cavallo* e *Judite e Holofernes*. Criação dos autores⁷

Focamo-nos na representação em *tableaux vivants* do quadro *Judite e Holofernes*, de Caravaggio, ambientada pela sessão *Communion* (ou *Ofertório*) do *Réquiem* de Mozart, marcado no intervalo de 00:01:21

6 Fotogramas extraídos pelos autores, com auxílio do *Adobe Première*, em sequência de apresentação, marcados, respectivamente, em 01:22, 01:23, 01:24, 01:25, 01:26, 01:27, 01:28, 01:29, 01:30 e 01:31 do vídeo analisado.

7 Fotogramas 1 e 2 (à esquerda da folha, em cima e embaixo) extraídos do vídeo pausado em 00:01:28. Quadros 1 e 2 (à direita da folha, em cima e embaixo): *Judite e Holofernes* (CARAVAGGIO, 1598-1599).

a 00:01:34 (Figura 1) e do qual coletamos um fotograma em especial do momento da pausa que reproduz a obra de Caravaggio (Figura 2), marcado em 00:01:28, flagrando a ambivalência contraditória barroca humana, configurada num outro contexto (século XXI) e com outro gênero discursivo (uma peça gravada que sincretiza o teatro e o vídeo com a técnica do *tableaux vivants*, o que cria, inclusive, um outro gênero estético: a peça em vídeo, com outra configuração e outras construções enunciativas).

Para trabalharmos com enunciados desse tipo na escola, a primeira coisa é entendermos que precisamos mergulhar no universo do audiovisual, do teatro, da música e das artes plásticas (GRAHAM-DIXON, 2012) para ler/analisar a composição de cada discurso.

A Figura 1 flagra a sequência de movimentos de 10 segundos da encenação e demonstra desde a preparação até a focalização dos atores em cena, incorporando as personagens do quadro. Para destacar esse processo, a extração de fotogramas⁸ ou de *prints* de tela⁹ são necessários. Para realizar essa extração, adotamos o critério do audiovisual, que admite o intervalo de 1 a 3 segundos entre um fotograma e outro. Trabalhamos com o intervalo padrão de 1 segundo para cada fotograma, sem variação, e montamos a sequência. A opção por esse critério metodológico ocorreu por considerarmos que quanto menor o intervalo entre os fotogramas, mais detalhes de mudança de movimentos são captados, o que nos auxilia na análise da transição e da composição de cada movimento corpóreo.

A sequência de fotogramas da Figura 1 nos proporciona saber o movimento de câmera utilizado no vídeo da encenação gravada em análise. Em geral, em todos os quadros, o predomínio é o de captação panorâmica, realizada por uma câmera frontal. Esse recurso constrói o sentido de quadro, como reprodução das pinturas de Caravaggio, com a diferen-

8 Imagens individuais de um filme, também chamados de “quadros” de um produto audiovisual. Os fotogramas são fotografados por uma câmara a uma cadência constante (desde 1929, padronizada em 24 *frames* por segundo) e depois projetados no mesmo ritmo sobre uma tela para produzir o efeito ótico de movimento.

9 Capturas de telas como “espelho” do *display* do aparelho, sem tratamento de corte.

ça da cenografia (parede clara, simples, sem cenários produzidos) e da iluminação (focada no plano de fundo, vinda de trás, por meio da janela do local da encenação e sem outros efeitos de produção). Apenas esses dois elementos já constroem sentidos bastante diversos das obras barrocas do italiano, repletas de jogos de luz e sombra, ricas em detalhes de ambientação.

As vestes usadas pelos atores na encenação, colocadas no palco, no ato da interpretação, também diferem do vestuário das personagens pintadas por Caravaggio. Enquanto nas telas, as roupas são drapeadas, plenas de detalhes que também remetem ao barroco, em harmonia às posições contorcidas dos corpos dos sujeitos, na encenação gravada, os atores transformam tecidos em roupas, em atos de construção do quadro encenado.

Os três últimos fotogramas da Figura 1 mostram o quanto a câmera que, antes, encontrava-se estática, ainda que permaneça de frente para o grupo, agora, muda o enquadramento, pois aproxima-se e demonstra as personagens principais em *close*, num movimento hierárquico de cima para baixo, na diagonal, da direita para a esquerda. Essa mudança revela as expressões das personagens e as hierarquias entre elas, o que se confirma pelo seu posicionamento vertical (em pé e no quadrante superior esquerdo¹⁰, com diferença de altura e uma em frente/Judite à outra/criada) e horizontal (deitado/Holofernes e no quadrante inferior direito). Como tratamos da verbivocovisualidade dos enunciados de maneira dialógica, destacamos (Figura 2) o momento exato em que os atores posam como modelos vivos (*tableaux vivants*) reproduzindo a pintura de Caravaggio em questão – *Judite e Holofernes*.

A relação entre a dramatização das obras e o Communio/Ofertório (*Réquiem em Ré menor*, de Mozart, que ambienta a encenação) nos indica uma intensificação da temática da contradição humano/divino. Esse trecho do Réquiem mozartiano apresenta-nos o sofrimento de Cristo na Cruz, a presença do sacrifício de Deus no e pelo homem: a santidade se expressa pelo sofrimento humano (Jesus na Cruz), como Caravaggio

10 Em enunciados audiovisuais, tratamos os lados como num espelho, de forma invertida. Assim, esquerdo se torna direito e direito se torna esquerdo, dado o reflexo ótico imagético.

retrata em suas obras – no caso, pelo ato de Judite de assassinar Holofernes para libertar o povo, intuída, segundo o episódio bíblico, por Deus. A síncrese de Mozart (verbo-vocal/musical) e Caravaggio (visual) na peça marca o ato de leitura da Companhia, que soma os contrários (humanidade e divindade).

No quadro de Caravaggio, o contraste humano/divino ocorre pela representação de uma cena bíblica pouco usual para a manifestação da glória de Deus. O pintor reproduz um episódio violento para representar a resistência do povo contra os abusos de governos autoritários, uma vez que, de acordo com o Antigo Testamento, o livro de Judite, composto por 16 capítulos, foi escrito apocrifamente como estímulo de luta do povo contra a tirania, em nome da fé religiosa. De acordo com Echegary *et al.* (2000), Judite era uma viúva que, estimulada pela opressão do povo, dirige-se ao exército inimigo e seduz o comandante, Holofernes, que se embriaga e tem sua cabeça cortada pela heroína. Com esse ato, o povo se liberta. O posicionamento axiológico do episódio bíblico se volta à coragem do povo, em especial, da mulher, que enfrenta as autoridades, em nome da fé e em prol da liberdade.

Ao considerarmos o contexto da contrarreforma e a crise (econômica, política e religiosa) vivida na época de criação do quadro encomendado, a placidez de Judite em ato revela o posicionamento do autor-criador em defesa do povo, simbolizado pela criada que acompanha a heroína de perto (a segue – posicionada atrás de Judite, sendo menor que ela), assistindo atenta à decapitação de Holofernes, com um tecido em mãos, cúmplice de Judite.

Holofernes representa, conforme Pearlman (2006, p. 321), “a figura de qualquer dominador com seu sistema de opressão”. O tirano agoniza diante da força do povo, em resposta à violência de seus atos e em conformidade com seu sistema de governo.

Há uma diferença fundamental na encenação desse quadro e na tela de Caravaggio, marcada pela posição do braço e da mão de Holofernes (destacados, respectivamente, no quadro, por um retângu-

lo pontilhado vermelho e, na encenação, por uma flecha vermelha e, por um círculo vermelho pontilhado, nas duas imagens da Figura 2).

Se, na pintura, o tirano resiste à derrocada do poder, pois, ainda que deitado, ele apresenta uma contraforça, exibida pela posição de seu braço direito, musculoso, em ângulo de 90 graus, apoiado e pela mão esquerda fechada e tensa, em força oposta à de Judite, que o segura pelo cabelo e se encontra com uma faca em sua garganta; na encenação, Holofernes se encontra na diagonal, quase sentado e não apresenta resistência a seu assassinato, pois parece entregue, com seu braço direito relaxado, para baixo, a mão esquerda aberta e não rígida.

Essas diferenças são relevantes porque constroem sentidos distintos e, num exercício de *tableaux vivants*, a “reprodução” da obra-fonte é o mote inspirador. Isso precisa ser observado pelos alunos e essa é a importância de, antes da produção, trabalharmos a leitura.

O posicionamento horizontal e diagonal/vertical do comandante também muda o valor atribuído aos representantes do Estado e do povo, pois, enquanto na pintura, Holofernes e Judite se encaram com semblantes cerrados (o que está marcado, na Figura 2 pelas flechas vermelhas trocadas), na encenação, tanto Holofernes olha para frente, sem ser possível encarar Judite, devido ao posicionamento de seu corpo, quanto Judite posa para a câmera que grava a cena, encarando o espectador. Essa alteração retira do centro da encenação o confronto entre sujeitos, classes e vozes sociais, tão vivo e central na pintura caravaggiana.

A postura da acompanhante de Judite também apresenta variação: no quadro, ela também encara Holofernes com o semblante fechado e o corpo de lado; na encenação gravada, a criada até olha para o comandante, mas devido à sua postura corpórea, a construção de sentido causada não é a de cumplicidade, mas a de descoberta de um segredo.

Uma possibilidade, depois de analisar esses elementos em sala de aula, é a de construção da mesma cena, com a utilização de diversas técnicas, inclusive, *tableaux vivants*.

O ato de rebeldia de Caravaggio ao conceber essa pintura também se revela como ato metalinguístico. Ao semiotizar Judite e Holofernes como personagens alegóricas de luta e opressão, o pintor expressa sua concepção de arte, artista, linguagem e sociedade, em prática (*pravda*). A arte, nesse caso, pictórica, reflete e refrata duplamente a vida (VOLÓCHINOV, 2019). Com acabamento formal (MEDVIÉDEV, 2012) que explora a técnica do *chiaroscuro* (claro e escuro), Caravaggio estetiza uma situação que, mesmo marcada pelo pequeno tempo da história, personalizada por personagens específicas, extrapola seu contexto, dado o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo autoral de seu projeto de dizer, que eterniza, no grande tempo (BAKHTIN, 2018), uma visão epistemológica de arte.

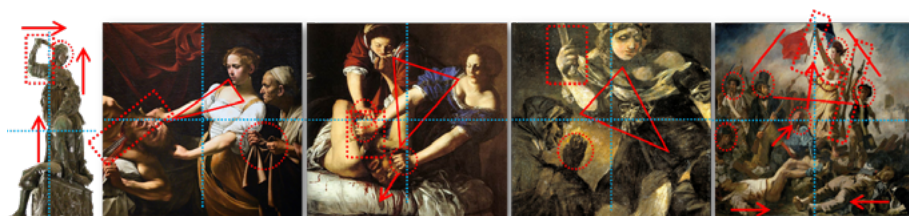
A rebeldia alegórica remete ao ato do artista que, mesmo sustentado pela Igreja, a decapita esteticamente, com a mesma calma de Judite, ao utilizar as mesmas armas que o poder vigente: a hipocrisia da liberdade controlada. Isso se encontra marcado, de acordo com o estudo de Lambert (2004), na radiografia do quadro, que “mostrou que inicialmente Judite estava representada com os seios nus, tendo Caravaggio optado por cobri-los com um véu”. A jovem viúva corajosa, de seios à mostra, explicitaria, ainda mais, a irreverência de Caravaggio e causaria choque ao público cristão da época – o que poderia custar a reprovação da obra.

Essa pintura de Caravaggio, ao mesmo tempo em que se inspira num episódio bíblico e em estudos de expressões faciais de Da Vinci (o que se expressa, segundo Lambert, nos traços da criada que acompanha Judite), inspira outras obras, de títulos homônimos (sendo a mais famosa, a de Goya, de 1820) e de outros títulos e autores (se a relacionarmos com *A Liberdade guiando o povo*, de Delacroix, de 1830, vemos, com outra configuração histórica e singularidade estética, um diálogo não apenas temático, mas também composicional – inclusive, a mulher que representa a Liberdade se encontra com os seios à mostra).

Tendo em vista que o enunciado é elo na cadeia discursiva e, ao mesmo tempo, é único, outro passo a ser realizado para o multiletramento, com uso da metodologia dialético-dialógica do Círculo, é a

relação com outras obras, anteriores e posteriores à analisada. Ao pesquisarmos sobre a temática, a referência bíblica; e ao buscarmos outros discursos, de gêneros variados, podemos pensar em traços relativamente estáveis e peculiaridades estilísticas de cada gênero, de cada obra, sem contar que proporcionamos possibilidade de amplitude de repertório dos envolvidos. Aqui, trazemos quatro enunciados para cotejo (ainda que não os analisemos devido à extensão do texto, em aula, é importante fazê-lo e é possível realizar essa leitura de diversas maneiras, em conjunto ou não com determinada produção):

Figura 3: Elos discursivos



Fonte: Donatello (1457-1464), Caravaggio (1598-1599), Gentileschi (1620), Goya (1819-1823) e Delacroix (1830)

Da esquerda para a direita, em ordem cronológica de produção: Donatello, talvez, tenha inspirado Caravaggio com a escultura produzida um século antes, totalmente vertical, em que a hierarquia aparece pela altura das personagens e pelo fato de uma/Judite estar em pé e a outra/Holofernes, sentada. Os sujeitos também não se olham, não há criada e Judite está prestes a cometer o ato de homicídio (a faca se encontra em sua mão, mas acima de sua cabeça e não no pescoço do tirano). Caravaggio, no entanto, talvez, seja a referência maior das demais, uma vez que, mais que introduzir a criada simbolizando o povo, ele coloca em cena o embate entre sujeitos, o que semiotiza as classes sociais e os gêneros dos sujeitos.

Um século depois de Caravaggio, Gentileschi, uma mulher (Ártemis), produz sua obra e coloca a criada como copartícipe do ato

de Judite. Duas mulheres de classes distintas, retratadas como superiores e cúmplices, em sororidade, em prol de suas liberdades.

Vinte anos depois, Goya representa o mesmo episódio bíblico com a criada em posição de reza. E, em seguida, Delacroix, ao pintar um dos quadros mais icônicos da França, retrata a Revolução Francesa (e não mais o mesmo episódio bíblico, como os anteriores). O pintor francês não traz à cena uma personagem representando a tirania, pois o Estado assume esse papel. A Liberdade, contudo, continua personificada por uma mulher que, acima dos demais, com os seios à mostra (como projetou Caravaggio em seu quadro), não empunha uma faca, mas a bandeira da França (representação da revolução e da queda da monarquia). O povo é semiotizado de maneira um pouco mais diversificada (não mais por uma única criada) e, diferente das outras obras, é masculino (até mesmo a criança).

Se a resistência aparece como elo entre as obras, as alterações que marcam as peculiaridades revelam os valores de cada uma, o estilo autoral e genérico de cada discurso. Fazer essas relações, ter esses referentes, saber ler esses enunciados proporciona maior reflexão crítica, questionamento e pode levar até a uma outra postura de vida, com maior expressividade de cidadania. Por isso, a importância desse letramento, com essa metodologia.

Segundo Bassani & Bellini (1994, p. 278), a cortesã Filida Melandroni que modelou como Judite para Caravaggio, também encarnou Catarina (*Santa Catarina de Alexandria*, 1598) e Maria Madalena (*Marta e Maria Madalena*, 1598-1599). Essa recorrência marca a unidade poética (BAKHTIN, 2008) e estilística (BAKHTIN, 2015) caravaggiana.

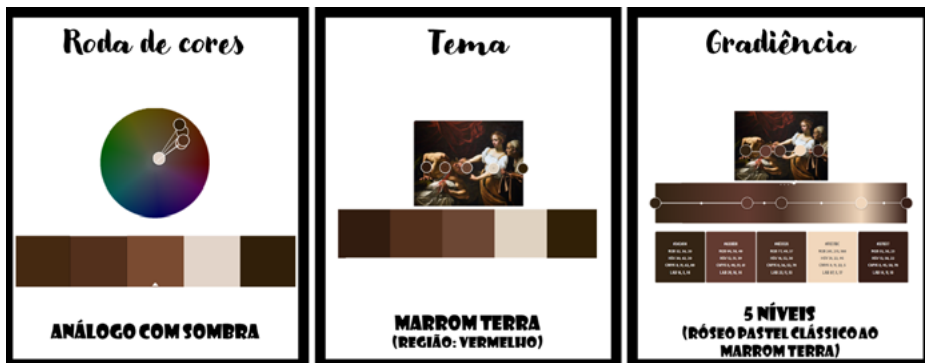
No quadro em questão, Judite é retratada com um semblante pacífico, mas decidido, como se o ato praticado fosse frívolo, parte do cotidiano. Holofernes, por sua vez, tem sua posição invertida: de general imponente a vítima impotente, reduzido a uma expressão de desespero, angústia e dor. Essas são imagens de homem e mulher pouco comuns no imaginário social, pois, frequentemente, esses sujeitos, representantes de gêneros distintos, ocupam posições opostas: o homem, em geral,

em posição de dominação e opressão e a mulher, subserviente. Com a inversão realizada, uma crítica é expressa: a mulher que se levanta contra seu (e do povo) opressor e este sofre pelo que causou, com as mesmas armas que utiliza. O ato de morte, em processo, marca o acontecimento de justiça pela rebeldia.

Alguns outros elementos constitutivos dos enunciados audiovisuais não podem ser negligenciados, como cores, traços, pontos, formas, planos e sons. Para analisarmos com maior profundidade as tonalidades da encenação da Companhia Ludovica, fizemos a extração (Figura 4) do tema e da gradiência cromática e sonora utilizada no vídeo, a fim de refletir sobre o tom valorativo e emotivo-volitivo explorado.

Para realizar esse estudo, utilizamos o *Adobe Color Whell*, a partir do quadro de Caravaggio e nos fundamentamos, para a interpretação dos dados, nos estudos de Goethe (2013), Heller (2013) e Kandinsky (1970). A predominância das cores preta e branca, assim como marrom terra e pastel clássico em oposição/complementaridade marca a técnica *chiaroescuro*, típica de Caravaggio. A pintura é mais escura que a encenação. As entradas de luz, no quadro, vêm em diagonal e atravessam lado a lado a tela, enquanto, no vídeo, a luz vem da janela, detrás e acima da encenação em ato, o que constrói o sentido de divindade, especialmente se considerarmos o *locus* do acontecimento (uma igreja).

Figura 4: Extração cromática



Fonte: Os autores

A presença do vermelho marca o passional doloroso (o sofrimento, o sacrifício, o sangue). Esse aspecto semiotiza a humanidade na encenação. Em contraposição, o dourado e o roxo remetem ao celestial. Não uma divindade artificial, idealizada, superior e canônica (azul celeste), mas uma santidade corrupta, sombria, marrom. A Companhia, entretanto, ressignifica a contradição humano-divina existente nas obras pictórica (de Caravaggio) e musical (de Mozart). A dramatização do século XXI, com sua configuração, deslocada no tempo, é carregada de acentuações e entonações que compõem outros sentidos, com tonalidades volitivo-emocionais diferentes. Segundo Bakhtin (2011, p. 403-404),

O que importa é o tom, separado dos elementos fônicos e semânticos da palavra (e de outros signos). Estes determinam a complexa tonalidade da nossa consciência, tonalidade que serve de contexto axiológico-emocional na nossa interpretação (plena e centrada nos sentidos) do texto que lemos (ou ouvimos), bem como em uma forma mais complexa e no processo de criação (de geração) dos textos.

O tom é o elemento norteador da construção enunciativa. A seleção de formas sógnicas (as unidades de linguagem) é realizada de acordo com a capacidade de expressão do tom emotivo-volitivo arquitetado no projeto discursivo do sujeito. No texto bíblico, o episódio narrado entre Judite e Holofernes é louvado em nome de Deus, que age por intermédio de Judite e faz “justiça” ao intervir sobre a guerra e matar o inimigo. A relação humano-divino se intercambia também no livro sagrado e é revitalizada, com marcas estilísticas autorais singulares, nas estéticas de Caravaggio, de Mozart e da Companhia teatral.

Na peça em vídeo e na pintura há uma mistura de sensualidade e crueldade, imponência e desespero, doçura e aspereza, jovialidade e velhice que se expressam por meio dos semblantes de Holofernes (de terror diante da morte), de Judite (de plenitude frente à salvação do povo) e da criada (a observadora que semiotiza a aspereza da vida do povo).

A posição das personagens, sobretudo da jovem viúva e do general, revela conflito e poder. No quadro, Judite está em pé, ereta, enquanto Holofernes se encontra na horizontal, inclinado para baixo, em contraposição à altivez de sua algóz. Juntos, eles compõem um ângulo reto (90 graus) que semiotiza hierarquização e nivelamento invertidos, em cruz. Trata-se da crucificação de Holofernes por Deus/Judite para salvar/libertar o povo/criada. Na encenação, contudo, Judite encara o público e se volta à câmera, ao espetáculo religioso que simula o quadro (sem sê-lo efetivamente), dentro de uma igreja.

Uma batalha se encena em ato, na peça, de forma diferente daquela narrada na bíblia, por Mozart e por Caravaggio. Essa ressignificação marca o posicionamento da Companhia. Se, por um lado, a tensão entre os corpos das duas personagens é atenuada, por outro, a força feminina é ressaltada pela semiose da transmutação das posições de dominação e aprisionamento: a força do povo, iconizada pela figura feminina, interpelada por Deus (em diálogo com a versão bíblica), domina a opressão do tirano inimigo. Vencê-lo significa libertar a si, ao povo e ao próprio Deus de estigmas valorativos: o autoritarismo político, a miséria econômica, a desigualdade de gêneros e a disparidade social são vencidos com a morte personificada do tirano, que representa o sistema opressor (o Estado).

A ruptura, marcada pela inversão, semiotiza uma defesa dos excluídos e subjugados. A fragilidade é fortaleza e a violência tirana é fraqueza. Essa posição constrói a imagem humanizada de Deus como ser justo, que se opõe ao autoritarismo ao escolher o povo. Essa revitalização confirma a crítica de Caravaggio à Igreja e à sociedade ao escolher pintar um episódio não tão canônico como uma retratação (um pedido de desculpas) em ato de redenção rebelde. Do nosso olhar contemporâneo, a encenação traz à tona embates de vozes de nosso tempo: a luta feminista contra o patriarcado. Essa releitura é um exemplo de conversão de sentidos e ressignificação de objetos no espaço-tempo existentes na proposta teatral gravada.

A música integra a peça gravada (o que não se explicita na pintura, ainda que possamos ouvir Holofernes pela expressão visual dos traços

de sua expressão facial e corporal – tensão muscular da boca, dos olhos, da testa, dos ombros e do braço – em luta, ainda na tentativa de se impor). Como constitutiva, a missa de Mozart constitui a dimensão vocal-musical que compõe a unidade integral verbivocovisual enunciativa da dramatização gravada. Por isso, montamos a Figura 5 a partir de um cálculo de correspondência entre frequências de sons (unidade em hertz) e de cores (comprimento das ondas eletromagnéticas)¹¹ e, depois, transpusemos essa correspondência à roda de cores, a fim de relacionar os tons musicais aos tons cromáticos e analisarmos a harmonia arquitetônica da obra.

Figura 5: Tons sonoros e visuais



Fonte: Os autores

A transposição realizada revela a significação da síntese verbivocovisual da encenação gravada, que semiotiza, em *tableaux vivants*, o quadro de Caravaggio analisado. Ainda que configurado de outro modo, mais claro, o quadro encenado se caracteriza, predominantemente, pelo tom emotivo-volitivo sombrio, que remete à sensação “baixa, maligna e triste” (Jack White), marcada pela relação contraponto e cromatismo (Einstein). Simultaneamente, o verso “*Requiem aeternam dona*

11 A interdisciplinaridade transversal que a metodologia dialético-dialógica demanda para os letramentos possibilita relacionar física, artes, história e linguagens na escola, além da produtividade dessa formação aos sujeitos, que podem levar seus referenciais de mundo para a escola e os conhecimentos adquiridos na escola para as suas vidas – ao assistir a um filme, escutar uma música ou escolher suas vestimentas, entre outras situações.

eis, Domine” (“Repouso eterno dá-lhes, Senhor” – tradução nossa) é entoado com as vozes contralto e baixo (registros graves feminino e masculino), seguido do acréscimo da soprano e do tenor (registros agudos feminino e masculino, respectivamente). O canto em *tutti* do coro recupera a ideia de grandeza da coletividade defendida por Deus/Judite, que liberta o povo de seus sofrimentos.

Se os graves remetem à dor/sombra e à terra/marrom (logo, ao povo), os agudos/dourados se voltam às divindades. Assim, o “*Requiem aeternam*” (“Repouso eterno”) é conquistado pelo povo, por sua luta e fé; enquanto “*dona eis, Domine*” (“dá-lhes, Senhor”) revela a súplica e a devoção que faz questionar a resistência do povo, aceita de forma condicional (“desde que”), pela fé, aprovada por Deus (pela Igreja). O desfecho vitorioso sanciona positivamente a *performance* de Judite porque ela semiotiza uma mensageira divina. Fora dessa circunstância, a luta seria reprovada (afinal, “*Extra Ecclesiam nulla salus*” – “Fora da Igreja não há salvação”), conforme o posicionamento canônico bíblico questionado por Caravaggio, Mozart e pela Companhia de Teatro, cada qual a seu modo, com seu estilo e tom.

Na encenação que se inspira em Caravaggio e em Mozart, os agudos se destacam para relembrar a supremacia espiritual. O estilo em fuga cria a estabilidade do homem no encontro com Deus e, em conjunção com a reencenação, a glória se encontra na morte. Por isso, a liberdade do povo ocorre com a morte do inimigo. Quem é o inimigo? Quem oprime o povo ou desagrada a Deus? Essas duas proposições se coadunam nas três obras (o quadro de Caravaggio, o réquiem de Mozart e a encenação gravada da Companhia de Teatro).

A partir desse exercício multiletrado verbivocovisual de leitura, passamos para a etapa de atividades de produção, sempre em decisão conjunta. Dada a extensão, deixaremos esse passo para uma próxima reflexão, pois o intuito aqui era demonstrar como a abordagem de letramento demanda trabalho, pois é um processo lento de pesquisa. Trabalhar a leitura sincrética da linguagem estimula produções na es-

cola e fora dela, como *modus vivendi* e *modus operandi* libertário, pois o conhecimento multiletrado estimula a autonomia.

Considerações (nada) finais: do acabamento inacabado, elo processual entre atos

Ao considerarmos a relação ciência, arte e vida como tríplice pilar formador, defendemos o processo de ensino-aprendizagem amplo. Se possível, realizar exercícios de leitura desse tipo em ambientes diversos, tanto dentro da escola (sala de leitura, sala de aula, sala de informática, sala de vídeo, pátio, quadra etc.), quanto fora dela (em cinemas, centros culturais, praças, circos, teatros, em casa etc.). Quanto mais prática for a leitura e mais próxima dos sujeitos, mais o conhecimento se impregna, vital como respirar. As possibilidades são muitas e não acreditamos em “receitas prontas”. Cada realidade é única. E como as abordagens podem e devem ser feitas depende das configurações existentes, sempre em construção, como o texto, que não possui ponto final como fechamento, mas reticências abertas à continuidade, à espera da voz do outro, que tanto nos constitui.

Com a leitura apresentada, esperamos fomentar alguns passos metodológicos de o que considerar e como trabalhar com a verbivoco-visualidade. Exercícios de produções prototípicas são bem-vindos junto ao processo de leitura multiletrada. Impossível tratarmos de todo o processo num único capítulo. Então, optamos pela discussão metodológica exemplificada para deixarmos claro que não podemos usar um discurso, seja de que gênero for, como pretexto para permanecermos nos estudos estruturais, desprezando os múltiplos letramentos que alguns enunciados, materialmente, demandam. Precisamos enfrentar as dimensões da linguagem e compreendermos que vivemos num mundo sinestésico, com nativos digitais que, desde muito novos, são imersos nos múltiplos códigos com uma velocidade atroz e, talvez, falte aguçar a curiosidade do pesquisador existente em cada um e saborear o saber verticalizado. Isso exige disponibilidade e dedicação de todos os envolvidos.

Com o exercício de análise da encenação gravada, pudemos ver quantos conhecimentos, de diversas áreas, um enunciado audiovisual, com foco em 10 segundos de sua execução, pede de nós para que o compreendamos de maneira integral. Isso porque só queríamos pensar um exercício de dramatização em *tableaux vivants*. Contudo, a partir das obras de Caravaggio, com acompanhamento do Réquiem de Mozart, a Companhia de teatro, mais que técnicas de expressão corporal, apresentou sua visão sobre a ambivalência humana, no pequeno e no grande tempo da cultura. Além da beleza ou, talvez, exatamente por ela, o que era exercício de sala de aula ganhou outros contornos e viralizou pelo mundo. O que um “simples” exercício é capaz de fazer? Essa é a relevância da aula-acontecimento: romper barreiras, fileiras, disciplinas, grades, muros. Essa é a educação conectada que almejamos.

Volóchinov (2019, p. 144) defende que a obra estética nasce da vida e para ela retorna como um conjunto de valorações refletidas e refratadas no plano estético, com determinado acabamento autoral e genérico. Nas palavras do autor, devido à estrutura social, a obra

é aberta de todos os seus lados às influências sociais dos outros campos da vida. As outras esferas ideológicas, principalmente a ordem sociopolítica, e, finalmente, a economia, determinam a poesia não somente de fora, mas apoiando-se nesses seus elementos estruturais interiores. E vice-versa: a interação artística entre o criador, o ouvinte e o personagem pode exercer sua influência em outros campos da comunicação social.

Problemáticas inerentes à contradição constitutiva humana ressurtem no grande tempo, ressignificadas pela articulação verbivocovisual da linguagem, que as semiotiza. Nesse esteio, refletimos: qual(is) produção(ões) de sentido(s) ou significação(ões) pode(m) ser depreendida(s) no enunciado dramático que reencena as obras de Caravaggio hoje, em especial, por meio do formato teatral gravado, em vídeo, que pressupõe uma ausência, mas que quer se fazer presente e altera

toda a configuração do evento enunciativo, uma vez que há uma mudança de gênero discursivo? Pensar essa atuação deslocada na relação com o percurso histórico e a situacionalidade das obras é frutífero porque remete a questões sociais que permanecem no grande tempo das culturas, ainda que reconfiguradas (em diálogo com a obra pictórica de Caravaggio, ambientada por Mozart). A humanidade divina e a divindade profana, contrária e contraditoriamente, remetem a temas em voga, com acabamentos variados. Ao pensarmos, em especial, em *Judite e Holofernes*, atuais, depreendemos a opressão e a desigualdade, o poder coletivo (o povo), a coragem e a rebeldia da(s) mulher(es).

Ao cogitarmos questões como o individualismo impulsionado pelo consumismo, com a exaltação do eu e o apagamento do outro na era das *selfies*, as relações fragilizadas, os linchamentos ou, como conhecido atualmente, os cancelamentos, o conservadorismo, o negacionismo e o fundamentalismo, de modo que a ação se paute apenas na crença, a reconfiguração das misérias humanas destaca-se. Ainda que a forma composicional seja outra, o conteúdo temático e o *modus operandi* sistêmico a serem vencidos permanecem. A partir dessas temáticas, outras possibilidades de leituras e produções nos surgem e, na prática, o evento da aula como acontecimento sociocultural faz sentido, pois multiletrar transforma e esse é o ato ético-estético de nosso /dizer-fazer-ser/ pleno.

Referências

ADOBE COLOR WHEEL. *Adobe Color*. Disponível em: <https://color.adobe.com/pt/create/color-wheel>. Acesso em: 05 fev. 2021.

ADOBE PREMIÈRE PRO. *Adobe Première*. Disponível em: <https://www.adobe.com/br/products/premiere.html>. Acesso em: 13 dez. 2021.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do Estado*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e Renascimento – o contexto de François Rabelais*. São Paulo: HUCITEC; Editora da UNB, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I: a Estilística*. São Paulo: 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. São Paulo: 34, 2018.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC – contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

BASSANI, Riccardo; BELLINI, Flora. *Caravaggio assassino: la carriera di un “valenthuomo” fazioso nella Roma della Controriforma*. Itália: Donzelli, 1994.

BÍBLIA. *Bíblia Sagrada Ave-Maria*. São Paulo: Ave-Maria, 2001 [1959].

CARAVAGGIO, Michelangelo M. *Anunciação* [Óleo sobre tela, 285x205cm]. Museu Belas Artes, 1608.

CARAVAGGIO, Michelangelo M. *Baco* [Óleo sobre tela, 95x85cm]. Galeria dos Ofícios, 1596-1597.

CARAVAGGIO, Michelangelo M. *Crucificação de São Pedro* [Óleo sobre tela, 230x175cm]. Capela Cerasi, 1601.

CARAVAGGIO, Michelangelo M. *Decapitação de São João Batista* [Óleo sobre tela, 361x520cm]. Catedral de São João, 1608.

CARAVAGGIO, Michelangelo M. *Descanso na Fuga para o Egito* [Óleo sobre tela, 133,5x166,5cm]. Galeria Doria Pamphilj, 1597.

CARAVAGGIO, Michelangelo M. *Flagelação de Cristo* [Óleo sobre tela, 390x260cm]. Museu de Capodimonte, 1607-1608.

CARAVAGGIO, Michelangelo M. *Judite e Holofernes* [Óleo sobre tela, 195x145cm]. Galeria Nacional de Arte Antiga, 1598-1599.

CARAVAGGIO Michelangelo M. *Maria Madalena em êxtase* [Óleo sobre tela, 103,5x91,5cm]. Coleção Privada, 1606.

CARAVAGGIO, Michelangelo M. *Narciso* [Óleo sobre tela. 110x92cm]. Galeria Nacional de Arte Antiga, 1599.

CARAVAGGIO, Michelangelo M. *O Martírio de São Mateus* [Óleo sobre tela, 323x343cm]. San Luigi dei Francesi, 1600.

CARAVAGGIO, Michelangelo M. *O Sepultamento de Cristo* [Óleo sobre tela, 300x203cm]. Museu do Vaticano, 1602-1603.

CARAVAGGIO, Michelangelo M. *Ressurreição de Lázaro* [Óleo sobre tela, 380x275cm]. Museu Regional, 1608-1609.

CARAVAGGIO, Michelangelo M. *São Francisco de Assis em Êxtase* [Óleo sobre tela, 93,9x129,5cm]. Wadsworth Atheneum, 1595.

CAVINI, Maristella Pinheiro. A morte e o sentimento místico humano – dramaturgias musicais contidas no réquiem de Mozart. In: *Anais III Fórum de Pesquisa Científica em Arte*, 1, 2005, p. 212-221.

DELACROIX, Eugène. *Liberdade guiando o povo*. [Óleo sobre tela, 260x365cm]. Paris/França: Museu do Louvre, 1830.

DONATELLO. *Judite e Holofernes*. Bronze, 236cm. Florença: Palazzo Vecchio, 1457-1464.

ECHEGARY, J. González et al. *A Bíblia e seu contexto*. São Paulo: Ave Maria, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz & Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez: 2003.

GENTILESCHI, Artemisia. *Judite decapitando Holofernes*. [Óleo sobre tela, 158,8x125,5cm]. Itália: Museu Nacional de Capodimonte, 1620.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

GOETHE, Johann W. *Doutrina das cores*. São Paulo: Nova Alexandria, 2013.

GOMBRICH, Ernst H. *Historia del arte*. Espanha: Conaculta & Diana, 1999.

GOYA, Francisco de. *Judite e Holofernes*. [Óleo sobre muro trasladado para tela, 143,5x81,4cm]. Madri/Espanha: Museu do Prado, 1819-1823.

GRAHAM-DIXON, Andrew. *Arte, o guia visual definitivo*. São Paulo: Publifolha, 2012.

HEGEL, Georg Wilhelm F. *Fenomenologia do espírito*. São Paulo: Vozes, 2014.

HELLER, Eva. *A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão*. São Paulo: Gustabo Gili, 2013.

HUDEA, Ina. The sacred theatrical attitude of Mozart's Requiem. *Altarul Reîntregirii [Altar Reunification]*, 1(1), 2018, p. 107-123.

JAKUBINSKI, Lev. *Sobre a fala dialogal*. São Paulo: Parábola, 2015.

KANDINSKY, Wassily. *Ponto, Linha, Plano* – contribuição para análise dos elementos picturais. Lisboa: Edições 70, 1970.

LAMBERT, Gilles. *Caravaggio – A genius beyond his time*. São Paulo: Taschen, 2004.

MASSIN, Jean; MASSIN, Brigitte. *História da música Ocidental*. São Paulo: Nova Fronteira, 1997.

MEDVIÉDEV, Pável. *O método formal nos estudos literários*. São Paulo: Contexto, 2012.

ORTEGA, Fernando. Mozart y su réquiem. *Revista del Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega"*, 2(9), 1988, p. 105-118.

ORTEGA, Fernando. Mozart y Cristo. *Teología – Revista de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Católica Argentina*, (64), 1994, p. 157-170.

PAULA, Luciane de; FIGUEIREDO, Marina Haber de; PAULA, Sandra Leila de. O marxismo no/do Círculo de Bakhtin. In: STAFUZZA, Grenissa Bonvino (org.). *Slovo – O Círculo de Bakhtin no contexto dos estudos discursivos*. Curitiba: Appris, 2011. p. 79-98.

PAULA, Luciane de; LUCIANO, José Antonio Rodrigues. Filosofia da Linguagem Bakhtiniana: concepção verbivocovisual. *Revista Diálogos*, 8(3), 2020a, p. 132-151. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/10039>. Acesso em: 13 dez. 2021.

PAULA, Luciane de; LUCIANO, José Antonio Rodrigues. A filosofia da linguagem bakhtiniana e sua tridimensionalidade verbivocovisual. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 49, n. 2, 2020b, p. 706-722. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/269>. Acesso em 12 dez. 2021.

PAULA, Luciane de; LUCIANO, José Antonio Rodrigues. A tridimensionalidade verbivocovisual da linguagem bakhtiniana. *Linha D'Água*, v. 33, n. 3, 2020c, p. 105-134. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/171296>. Acesso em: 06 dez. 2021.

PAULA, Luciane de; LUCIANO, José Antonio Rodrigues. Dialogismo verbivocovisual: uma proposta bakhtiniana. *Polifonia*, v. 27, n. 49, 2020d, p. 15-46. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/11366>. Acesso em: 4 dez. 2021.

PAULA, Luciane de; LUCIANO, José Antonio Rodrigues. Recepções do pensamento bakhtiniano no Ocidente: a verbivocovisualidade no Brasil. In: BUTURI JR., Atilio; SOARES, Thiago Barbosa. *No campo discursivo – teoria e prática*. Campinas: Pontes Editores, 2020e. p. 133-166.

PAULA, Luciane de; LUCIANO, José Antonio Rodrigues. The verbivocovisual architectonic of the stage la conversione di un cavallo. *Global Journal of Human Social Sciences-A-GJHSS-A*, V. 21, 13, 2021a, p. 01-13. Disponível em: <https://>

[globaljournals.org/GIHSS_Volume21/E-Journal_GIHSS_\(A\)_Vol_21_Issue_13.pdf](http://globaljournals.org/GIHSS_Volume21/E-Journal_GIHSS_(A)_Vol_21_Issue_13.pdf). Acesso em: 10 jan. 2022.

PAULA, Luciane de; LUCIANO, José Antonio Rodrigues. As noções bakhtinianas de linguagem e enunciado. *Letras de Hoje*, 56(3), 2021b, p. 453-464. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/42207>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PAULA, Luciane de; SANT'ANA, C. G. O sorriso (enigma) de Mona Lisa: mulheres e sociedades em embate. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. No prelo.

PAULA, Luciane de; SERNI, N. M. A vida na arte: a verbivocovisualidade do gênero filme musical. *Raído*, 11 (25), 2017, p. 178-201. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6507>. Acesso em: 6 dez. 2021.

PAULA, Luciane de; SOUZA, Douglas Neris de. Antropofagia Dialógica – olhar Tarsila do Amaral. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 22, n. 3, 2019, p. 75-105. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/38503>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa. Carnaval – aval à carne viva (d) a linguagem: a concepção de Bakhtin. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (org.). *Círculo de Bakhtin – diálogos* (in) possíveis. Campinas: Mercado de Letras, v. 2, 2010. p. 131-147.

PEARLMAN, Myer. *Através da Bíblia*. São Paulo: Vida, 2006.

PONZIO, Augusto. *Revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto, 2008.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (org.). *Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROJO, Roxane; BAROBOSA, Jacqueline Peixoto. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, Roxane. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um Web-Currículo. In: CORDEIRO, Gláís Sales; BARROS, Eliana Merlin D.; GONÇALVES, Adair Vieira (org.). *Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 189-216.

VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VOLKOV, Solomon. *St. Petersburg: a cultural history*. Londres: Paperbacks, 1995.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: 34, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. São Paulo: 34, 2019.

<https://doi.org/10.29327/5107900.1-3>

PROFESSOR HAMLET: JOVENS CURIOSOS APRENDENDO COM SHAKESPEARE

Aline de Mello Sanfelici

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Curitiba

O capítulo discute a obra *Hamlet: Shakespeare para jovens curiosos*, de Rodrigo Lacerda, e sua relação com ensino. Inicialmente, trazemos vozes de discussões sobre Shakespeare e educação, de modo amplo, e olhamos então especificamente para o tratamento comumente dado para adaptações da obra do Bardo, quando se trata do público infantojuvenil. Demonstramos como, com frequência, a grandeza multifacetada de Shakespeare é redimensionada para o público mirim apenas com ênfase nas questões de enredo, ou seja, quais os eventos supostamente mais relevantes da peça – paradoxalmente, elemento que, como sabemos, não é necessariamente totalmente shakespeariano, haja vista a importância das fontes utilizadas pelo autor para criar suas histórias. A partir das observações pontuadas, apresentamos e discutimos a obra de Lacerda, com seus potenciais de utilização em sala de aula, e entrelaçamos a obra na conversa sobre adaptação de Shakespeare para crianças e adolescentes. Concluímos que, embora emoldurada para contar a história, com o narrador como diretor teatral explicando ao ator principal (o leitor) sobre Hamlet, a obra vai além, e consegue pontuar possibilidades de interpretação, informar sobre a fortuna crítica da peça, ambientar e contextualizar elementos obscuros para nosso contexto histórico e cultural, e dialogar com sucesso com o público-alvo da adaptação.

Palavras-chave: *Hamlet: Shakespeare para jovens curiosos*; adaptação; Shakespeare; educação; PNLD.

Introdução

Se pensarmos em William Shakespeare como centro do cânone, Hamlet é o personagem que epitomiza essa centralidade. O ícone hamletiano é tão difundido que o imaginário popular por vezes nem lembra que o famoso solilóquio “Ser ou não ser” não ocorre com nenhuma caveira na mão. Como diz Marlene Soares dos Santos (2008, p. 197), “Escrever sobre *Hamlet* é fazer uso constante de superlativos: a mais popular, a mais representada, a mais citada, a mais filmada [...] das peças shakespearianas”, em que “a imagem de um jovem, todo vestido de negro, segurando uma caveira, é o ícone mais famoso da história do teatro”. Na mesma linha, Fernanda Medeiros (2021, p. 132) comenta ser esta “a peça que acreditamos mais representar nossa cultura, a peça que desenha nossa entrada na modernidade, que delineia o protótipo do homem moderno – cientista, pesquisador, cético, angustiado –, a peça mais glosada de Shakespeare”.

Como sabemos, essa peça, tão eternizada e permanentemente em cartaz, trata de temas de difícil digestão. Dois espectros da morte permeiam o texto, pois logo no início nos deparamos com um fantasma, no primeiro ato, e posteriormente temos uma caveira, no ato final. A morte incita a reflexão sobre a precariedade da vida e o peso da vingança. A história também toca em questões de lucidez e loucura, abandono e desamparo, injustiças, poder, ética e corrupção. Muitos diálogos podem, então, ser estabelecidos com questões do ser humano e seu mundo, sua sociedade, e seus direitos. Nesse sentido, se torna relevante pensar nas contribuições que *Hamlet* pode trazer quando nos encontramos com essa peça e abrimos espaço para refletir sobre ela. E, em particular, quando pensamos em questões de educação, e nos públicos mais jovens, que também estão ao alcance de *Hamlet*, assim como coabitam esse mundo.

Em 2015, Rodrigo Lacerda publicou *Hamlet: Shakespeare para jovens curiosos*, pela editora Zahar. Entrevistas e vídeos de divulgação disponibilizados *online* reiteram a fala do autor de que sua obra não se propunha a ser uma “adaptação” da peça. Também não é um livro

que possamos ler como um *graded reader* ou como uma versão simplificada do enredo que conhecemos. Segundo Lacerda, não havia o interesse em fazer uma “adaptação” porque, como as peças de Shakespeare em si já são versões de outras histórias, lendas, contos etc., a partir de suas múltiplas fontes, seria importante que o leitor tivesse contato com o próprio texto de Shakespeare, pois é nesse texto que está o que Shakespeare pensou e criou a partir destas fontes. Então, diz Lacerda, sua ideia era usar o texto original para realmente colocar em contato o leitor e o Bardo, ou colocar em contato o leitor com o que Shakespeare efetivamente criou.

O resultado foi que esta obra, que Lacerda talvez chamasse de uma “não adaptação”, por assim dizer, acabou justamente sendo laureada com o Prêmio Jabuti de “melhor adaptação”, no ano seguinte, 2016. Lacerda, desta dessa forma, somou esse trabalho a seus outros dois prêmios Jabuti conquistados, de melhor romance e melhor romance juvenil, respectivamente pelas obras *O mistério do leão rampante* e *O fazedor de velhos*. Ainda, em 2020, *Hamlet: Shakespeare para jovens curiosos* foi selecionada para integrar o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o que facilita enormemente sua circulação e acessibilidade nas escolas ao redor do Brasil.

Neste capítulo, propomos falar em detalhe sobre essa obra, prestando atenção especial aos seus aspectos peculiares e recursos para dialogar com o jovem público – um público que não necessariamente se sentiria atraído por ler textos canônicos, textos esses que poderiam “assustar” pelo seu sucesso e aura de leitura difícil, ou simplesmente parecer distantes de seus interesses pessoais. Vamos explorar de que modos o autor coloca os leitores em contato direto com as ideias de Shakespeare, e como Lacerda “prepara a cena” para tratar dos temas delicados da obra. Esses temas *não* são omitidos, disfarçados, suavizados ou embelezados pelo autor. Eles estão no cerne de *Hamlet*, e Lacerda os mantém evidenciados, porém articulando o encontro com os mesmos. Após essa primeira discussão, traremos as contribuições do Manual do Professor Digital, elaborado no âmbito do PNLD, destacando as tarefas que poderiam ser realizadas de modo a propiciar reflexões sobre

temas como a vida, a morte, a ética e os direitos humanos. Ressaltamos que a discussão aqui apresentada não se propõe como um relato de experiência (ou algo semelhante) a partir do uso do livro em contexto de ensino, posto que não tivemos esta oportunidade; no entanto, esperamos que este texto ilumine aspectos pertinentes ao educador que deseje utilizar *Hamlet*, Shakespeare, ou literatura dramática, clássica ou não, em seus contextos de ensino.

Algumas perspectivas sobre Shakespeare, adaptação e educação

Alison Prindle (2003) investigou adaptações de Shakespeare para o público infantil e observou a predominância da transformação do texto das peças para a forma narrativa. Para Prindle, em tal mediação por meio de narração, todos papéis que uma peça oferece ficam sob o controle do escritor, deixando ao leitor um papel bem menos interativo e colaborativo que o gênero inicial (o teatro) previa. Além disso, é necessário tomar decisões complexas (e impositivas) relativas aos acontecimentos do enredo, como o que poderia passar por supressão, condensação, reorganização da ordem, entre outros. Também se faz necessário criar uma voz narrativa, absolutamente crucial na interpretação e recepção da leitura. O formato narrativo, na visão de Prindle (2003, p. 143, tradução nossa), carrega expectativas de padrões de coerência (intimamente atrelados à voz narrativa), e que podem reduzir a peça originalmente escrita, fazendo dela apenas uma “história de amor” ou uma “história sobre crescer”, por exemplo. O potencial, já sabemos, é muito mais abrangente.

Como peças, os textos de Shakespeare têm uma abertura que exige interação. Nenhum narrador guia o enredo. Como peças, os textos de Shakespeare oferecem pontos múltiplos de acesso – todos os personagens e os muitos e variados entrelaçamentos. Como peças, os textos de Shakespeare determinam que você deva entrar no projeto antes que ele possa surgir – isso é colaborativo.

Prindle acredita que talvez se faça necessário “traduzir” menos os temas e potenciais de Shakespeare, e confiar mais nas capacidades do público jovem, além de oferecer oportunidades desse público *vivenciar* o teatro – algo que pode ser negligenciado em um contexto que, culturalmente, privilegie a narrativa. Howard Marchitello (2003), de modo semelhante, questiona o quanto a adaptação de Shakespeare para o público mais jovem deva se guiar meramente pelos supostos conteúdos da história. Como explica Marchitello, a linguagem e a poética do Bardo são, com frequência, vistas pelo público não especializado como obstáculos para a interpretação. Assim, esses aspectos geniais de Shakespeare acabam eliminados na adaptação, em detrimento dos enredos – ironicamente, enredos esses que já foram, eles mesmos, criativamente adaptados, a partir das famosas fontes abundantemente usadas pelo dramaturgo.

Como resolver o imbróglio e adaptar Shakespeare aos jovens, sem apagar suas marcas de genialidade e reduzir a peça a um enredo fácil de contar, nos perguntamos. Marchitello, assim como Prindle (e outros), sugere abordagens semelhantes ao que foi desenvolvido por Lois Burdett. Basicamente, falamos de adaptações que permitam aos jovens recriarem a peça, interagirem com ela e seus personagens, especialmente em práticas colaborativas e coletivas – assim como ocorre no teatro. O que Burdett criou são livros que funcionam como *templates* para a *performance*, que, sabemos, é muito mais do que a história. A esse respeito, como afirma Prindle, se a adaptação deixa a ilusão de que teatro equivale meramente a história (enredo), então a adaptação faz um desserviço ao entendimento das potencialidades do palco. Exemplos da proposta de adaptação de Burdett incluem as crianças redigirem cartas na voz dos personagens, tendo a chance de experienciar os sentimentos e visões do mesmo, ou desenharem como imaginam dado personagem, de modo a pensar concretamente nele. Como diz Prindle (2003, p. 144, tradução nossa), “as crianças se tornam claramente criadores e *performers* do texto, à medida que escrevem para os personagens e juntamente narram a história. Burdett está explorando a essência do gênero”.

O acesso a Shakespeare por adaptações, assim como pelo contato com encenações, é uma excelente e eficaz porta de entrada ao universo mais amplo do autor. E a aventura de conhecer Shakespeare é, evidentemente, um convite para a vida toda. Pensando no público infantil e juvenil, e seus primeiros encontros e vivências shakespearianas, acreditamos que se aprende melhor aquilo com que podemos nos relacionar e explorar por nós mesmos, ativamente. A aprendizagem construída por essas formas participativas com metodologia baseada em fazer teatral, além do que já vimos acima com Burdett, é também reivindicada como caminho de sucesso nos estudos de Ayanna Thompson e Laura Turchi (2016), centralizando o aluno no seu encontro e exploração da peça, particularmente na sala de aula do século 21. Além disso, a contribuição extensiva de Edward Rocklin, *Performance approaches to teaching Shakespeare* (2005), colabora com a perspectiva de ensino de Shakespeare a partir da visão do gênero dramático em todas suas dimensões, também convidando a experimentar o texto – ao invés de se deixar levar pela mediação de uma prosa narrada.

No que veremos a seguir, o material criado por Lacerda passeia por diversas possibilidades – ora sugerindo atividades criativas e colaborativas, ora privilegiando o brilho do narrador. Mas o narrador de Lacerda é de um tipo especial – aquele que não cabe nos rótulos das tipologias existentes.

Leitores de *Hamlet*: conhecendo a versão de Lacerda

Como sinalizado anteriormente, a obra em questão tem uma peculiaridade em torno de sua classificação ou categorização. Qual rótulo melhor lhe serviria? O livro de Lacerda, como explicaremos a seguir, faz, simultaneamente, várias coisas. Ele se constitui em uma tradução interlingual, com as falas dos personagens trazidas do inglês para o português, e faz, de fato, uma adaptação, especificamente ao explorar a metateatralidade de uma história dentro de outra história, com um narrador criado por Lacerda para contar a peça, mantendo os diálogos do Bardo intactos na *inner play*. A obra também é uma espécie de guia de leitura,

pois explica e contextualiza cenas, localizações, referências obscuras etc., além de comentar possibilidades de interpretação dos temas.

A miscelânea de possibilidades é posta de modo ainda mais amplo e imbricado:

Hamlet: Shakespeare para jovens curiosos, como podemos perceber, transita entre diversos gêneros literários. Além dos já mencionados, ele poderia ser visto como um *romance*; mas também se abre para os melhores aspectos, em sua concisão esparramada, dos *contos*; não seria uma crônica dos dias atuais, narrada debochadamente por um narrador sem papas na língua, sem medo de ousar nas palavras? Ou uma *novela*, que brinca com a estrutura séria e pesada dos romances, com mais fluidez e menos responsabilidade? Não deixa, certamente, de trazer *ares cênicos* (quem duvidaria, ao tratar-se de Shakespeare?) e nos oferece, com profundidade, temas de *Filosofia* (LACERDA, 2019, p. 2, grifos nossos).

Como informado no Manual do Professor Digital, que acompanha a obra no PNLD, o livro é “deliciosamente híbrido. Uma obra que se move entre a tradução da peça propriamente dita, a ficção do diálogo entre o narrador e o ator imaginário e um guia de leitura completo e acessível do grande clássico do humanismo renascentista” (LACERDA, 2019, p. 2). Nessa proposta tão peculiar, temos um livro único e criativo, que consegue com sucesso renovar nosso olhar ao texto mais conhecido de Shakespeare. Podemos até mesmo dizer que alcança mais gente do que se propõe: não apenas “jovens curiosos”, mas também adultos interessados podem ser atraídos pelo convite da leitura e da oxigenação desta história. Um dos principais elementos para o sucesso da proposta está, acreditamos, no jogo narrativo desenvolvido na obra.

Assim inicia a Apresentação do livro, nas palavras do próprio Lacerda (2015, p. 7):

Muito mais que uma adaptação de Hamlet, o escritor Rodrigo Lacerda realiza aqui uma bem-sucedida investida em um gênero inovador. Não apenas reconta o drama do atormentado príncipe dinamarquês, tal qual Shakespeare o escreveu, mas faz isso através de um jogo narrativo que põe o leitor em contato direto com a força e a beleza da poesia do bardo inglês.

Basicamente, o narrador criado por Lacerda é uma espécie de preparador de elenco, aquele profissional que acompanha os atores no processo da encenação, inclusive nas fases de estudo, aproximação e compreensão do texto, em geral, e do papel a ser interpretado, em específico. E, em um movimento de muita originalidade da parte de Lacerda, nós, leitores, adentramos esse universo ficcional justamente na pessoa do suposto ator ou atriz que irá interpretar Hamlet. Então, o narrador fala diretamente conosco, e nos coloca no centro de sua motivação. É diretamente para nós, e com um objetivo muito claro de que compreendamos o papel que iremos encenar, que o narrador organiza suas falas e nos acompanha em nosso entendimento da obra.

Este narrador, na proposta de um livro que dialogue facilmente com seu público *a priori* não familiarizado com o legado shakespeariano, e de faixa etária jovem, apresenta tom irreverente e contemporâneo. Ele fala como um grande conhecedor da peça, atentando ao caráter de guia de leitura, da obra, e de preparador de elenco, da concepção do narrador, mas ao mesmo tempo fala também como um jovem dos dias de hoje, que busca informações “na internet”, encontra um fato x, e “nessa mesma internet”, encontra uma perspectiva y (os termos são de Lacerda). Assim, percebemos a estratégia de aproximação e identificação facilitadas para a promoção do engajamento do leitor, que não “sente” que está lendo Shakespeare, embora a narrativa (repleta de piadas e comentários cômicos do narrador) esteja entremeada com diálogos da peça, buscando o contato “direto” do leitor com o que Shakespeare realmente criou, como almejado por Lacerda e citado anteriormente. Acreditamos ser fundamental que o leitor se sinta próximo do narrador para melhor acessar a história, e assim refletir juntamente com esse

narrador e seu discurso ao leitor dirigido, sobre os temas austeros levantados pela peça. E mesmo com a graça do discurso, a irreverência e as piadas, o sombrio aparece na obra de Lacerda, e o espaço para reflexão se constrói organicamente. E isso faz sentido pensando que, de fato, se Hamlet é o personagem mais reflexivo de todo cânone shakespeariano, ele nos convida a refletirmos juntamente, em seus solilóquios e impasses vividos.

Cumprir destacar que este narrador, tão central na obra e criação própria de Lacerda, não do Bardo, não se propõe como uma espécie de dono da verdade. Ele não determina ou fecha a interpretação, em conformidade com entendimentos do texto literário como passível de múltiplas e infinitas leituras, a partir de sua relação com o leitor e a comunidade leitora, com sua liberdade de se relacionar ao seu modo com o texto e construir seus sentidos próprios. O narrador, na obra em questão, atua como uma guia que conduz para certas possibilidades, mas também aponta outras leituras já estabelecidas, ainda que não concorde com elas. Em dado momento, por exemplo, ele diz: “Um crítico americano muito influente, mas que por falar demais falou muita bobagem, levanta a hipótese de que...” (LACERDA, 2015, p. 116). O narrador deixa claro como foi feita certa interpretação para a cena, mas também claramente indica outras possibilidades. Além disso, também apresenta visão crítica dos personagens, sendo o caso mais notável o seu comentário sobre como Hamlet trata Ofélia, em um discurso do narrador sobre como o comportamento do protagonista pode, especialmente nos dias de hoje, ser visto como misógino.

O próprio Rodrigo Lacerda, em entrevista, discute esse jogo narrativo. Afirma Lacerda (2021, s.p.) que o narrador

não diz necessariamente como cada cena deve ser interpretada, dá vários caminhos interpretativos, mas ajuda o leitor a entender qual é a tensão entre Hamlet e os personagens, quais são os temas importantes e as imagens literárias presentes naquela cena. Por exemplo, há uma imagem recorrente que

atravessa a peça inteira que é a ideia da morte que entra pelo ouvido. É o veneno que o tio pinga no ouvido do pai, ou a fala da mãe de Hamlet após uma briga com ele: “suas palavras são como adagas que entram pelo meu ouvido”. Isso passa batido numa primeira leitura, mas com o toque dado pelo “preparador de elenco” fica mais interessante ver como o Shakespeare torce e retorce a imagem, colocando-a de um jeito ou de outro na boca de quase todos os personagens.

Fica latente, portanto, como o narrador é um grande conhecedor das possibilidades do texto, assim como de elementos importantes da fortuna crítica sobre a peça. Desse modo, ele cumpre o papel de guia de leitura que caracteriza o texto, em sua multiplicidade de possíveis rótulos enquanto gênero.

Outro elemento de destaque na obra é como o guia de leitura que faz parte de sua concepção se organiza em sintonia com o potencial público leitor, isto é, os jovens curiosos e sem larga experiência em ler Shakespeare. Observamos que cada ato e cada cena recebe um título, algo que norteia e direciona a leitura, e facilita no acompanhamento da história. As cenas são nomeadas a partir de sua localização (por exemplo: ato 3, cena 4: nos aposentos da rainha; ato 5, cena 1: no cemitério atrás da igreja), mas os atos, de modo significativo e engajador, são nomeados de modo a destacar temas ou interpretações. Além disso, eles apresentam linguagem que busca chamar a atenção do público leitor, despertando sua curiosidade. Então o espírito criativo de Rodrigo Lacerda gerou a seguinte lista:

Ato 1: Meu umbigo é o centro do mundo

Ato 2: O real e o fingido

Ato 3: A ratoeira de Hamlet Jr.

Ato 4: O espelho do mal

Ato 5: Ninguém é de ninguém em Elsinore

A estrutura própria do livro é notável, não apenas por essa nomenclatura dos atos e pela linguagem usada, mas também pela fluidez com que se navega por passagens descritivas ou explicativas, pelos comentários do narrador, e por trechos dos diálogos da peça. O mosaico que se estabelece, combinando peças de prosa e de drama, peças do universo hamletiano ou de fora dele (no universo habitado por leitor-ator e narrador-preparador de elenco), propiciam uma experiência leitora diferenciada, especialmente interessante quando se pensa em termos de educação.

Pensando em questões de sala de aula, antes de partirmos para atividades e possibilidades da obra, no seu Manual do Professor (relacionado ao PNLD) ou não, vejamos algumas cenas específicas, a título de uma visualização e compreensão mais apurada de como a obra funciona.

O primeiro ato, antes de sua primeira cena, é acompanhado de uma pequena introdução. Nela, lemos o seguinte: “Pense agora no primeiro acontecimento traiçoeiro, triste, grave e perigoso que aconteceu na sua vida. O primeiro a abalar a rotina protegida de príncipe. Seu pai, subitamente, esticou as canelas reais. Cochilando na estufa de orquídeas raras, sem motivo, de uma hora para a outra, puf!” (LACERDA, 2015, p. 15). Então, antes mesmo da aparição primeira do fantasma do pai de Hamlet, já somos, enquanto leitores, situados na fábula, e podemos começar a ajustar nossas expectativas em termos de percepções iniciais a respeito de que trata a história. Com essa introdução, o leitor (e vamos lembrar o jovem leitor de Lacerda, possivelmente em um primeiro contato com a peça), pode começar a se situar e entender a questão de uma história de contexto de reis e príncipes, diferentemente de nossa realidade; o evento de uma morte, especialmente súbita e, portanto, intrigante; e a própria expectativa de que tudo isso é apenas o começo, “o primeiro acontecimento traiçoeiro”, no sentido de que outros estão por vir.

Já ao começar o Ato 1, cena 1, o narrador, em sua *performance* de guia do ato de ler, nos informa muito mais do que a localização da cena, como faz Shakespeare. Assim diz o texto:

Ato 1, cena 1, Nas muralhas do castelo de Elsinore. Francisco, uma sentinela, monta guarda sozinho em seu posto. Li na internet que o castelo de Elsinore (ou Helsingor, em dinamarquês castiço), existe até hoje e fica na costa leste da ilha da Zelândia, na Dinamarca. Mas na mesma internet encontrei informações segundo as quais, na verdade, nunca existiu um castelo com esse nome. O que existia na Zelândia com esse nome na época de Shakespeare, e continua existindo, é uma cidade. [...] Outro pequeno ajuste que ele fez, com certeza para aumentar o efeito dramático, foi situar o castelo em falésias que se erguem sob o mar bravio. Na Zelândia, pelo que diz a Wikipedia, não há falésias. Há registros de companhias teatrais inglesas itinerantes visitando a cidade de Elsinore em 1585 e 1586, pouco antes de a sua história ser escrita, Hamlet Jr., mas não se sabe se Shakespeare esteve lá. Como o dramaturgo e a geografia local não parecem muito íntimos, é mais provável que a companhia dele não tenha ido (LACERDA, 2015, p. 16-17).

O narrador irreverente e informativo, situado em nosso universo, que inclui fazer pesquisas na internet (e duvidar dos resultados!), também aponta questões sobre as práticas de Shakespeare e de seu tempo. Por exemplo, fala sobre não ser estranho subverter dados geográficos para os propósitos dramáticos, assim como explorar certos gêneros ou tipos de história. Nesse segundo caso, quando a obra traz e discute o segundo ato de *Hamlet*, temos dados sobre as peças de vingança:

A sua história, querido príncipe, resulta de mais uma investida de Shakespeare num gênero teatral desavergonhadamente apelativo e popular, as “peças de vingança”. [...] O nome do gênero é autoexplicativo, os enredos tinham sempre como eixo um mal cometido e o troco dado pela vítima [...] (LACERDA, 2015, p. 73).

O peculiar nesse momento é que o texto de Lacerda vai além em sua empreitada de promover um bom primeiro contato com Hamlet, e aqui pausa os eventos da peça para, aparentemente divagando, trazer dados e ampliar o repertório de conhecimentos acerca do legado do autor. São vários parágrafos falando de peças de vingança de Shakespeare, especialmente *Titus Andronicus* (muito menos conhecida que *Hamlet*), em uma espécie de parênteses que pode funcionar muito bem no ato de despertar a curiosidade para o universo do Bardo, de modo mais amplo. Ou seja, ao término da leitura da obra de Lacerda, sabemos muito sobre a história de Hamlet, mas sabemos também sobre muitas outras peças de Shakespeare.

A obra também inova ao chamar atenção para questões textuais, que tocam o histórico de registros e publicação das peças, além de elementos do campo da tradução literária. Por exemplo, na primeira cena do segundo ato, nomeada “Nos aposentos de Polônio no castelo”, é comentado acerca de uma rubrica do texto: “Nessa cena, definitivamente, a casa de Polônio e o castelo de Elsinore se confundem. A rubrica que consta nos textos mais canônicos da peça diz que ele está em casa, mas, no decorrer da cena, vemos que a ação só poderia mesmo ter lugar na residência de Suas Majestades.” (LACERDA, 2015, p. 76). O leitor comum, não estudioso de Shakespeare, com frequência não conhece o histórico de publicações da época de Shakespeare, com a questão dos textos em *Quartos* e *Fólio*, e especialmente sobre o texto de *Hamlet* em suas múltiplas versões. Sua experiência leitora, sua iniciação em textos de Shakespeare, se torna uma experiência para além de conhecer a fábula, e pode despertar para outros interesses e curiosidades.

Por fim, vamos também comentar o famoso Ser ou não ser. Mesmo os jovens curiosos, leitores da obra, que não têm uma caminhada anterior no legado do Bardo, provavelmente já ouviram essa expressão em algum momento, ou em alguma versão parodiada. No texto de Lacerda (2015, p. 127), encontramos o seguinte:

“Ser ou não ser, eis a questão”. Para não conhecer o primeiro verso deste novo monólogo, o especta-

dor precisa ter um nível elevadíssimo de isolamento mental, social, cultural, profissional, geracional, nacional, animal, irracional e abdominal. O verso não é tão famoso por acaso. Ele diz muitas coisas ao mesmo tempo. A ação exigida deve acontecer, ou não? Você morrerá ao atentar contra a vida do rei? Se a vida é tão cheia de problemas, não seria mais racional terminá-la? O suicídio não seria a melhor opção? Como fazer a vida valer a pena?

A sequência do texto traz o próprio solilóquio traduzido, sendo interrompido para rápida explicação, do seguinte modo:

A nobreza é maior se a mente suporta
As pedras e flechas da fortuna ultrajante,
Ou se luta contra um mar de problemas
E, com tal oposição, os resolve?
Para você, alma que se julga nobre demais para o
mundo corrompido, náufrago num “mar de problemas”, a morte, o sono eterno, às vezes parece uma saída.
Morrer, dormir,
Nada mais. E dizer que ao dormir acabam-se
As preocupações e os mil golpes naturais
Herdados pela carne.
(LACERDA, 2015, p. 127-128)

Como podemos observar, aqui encontramos um exemplo de como o texto direto de Shakespeare, as falas dos seus personagens, estão imbuídos na narrativa do nosso *coach* de elenco. Lacerda mescla longos ou curtos trechos de diálogos shakespearianos com os seus discursos dirigidos a nós, leitores. Assim, divertida e informativamente, vai nos conduzindo por toda a história, trazendo dados sobre fortuna crítica, questões de publicação e variedade textual, possibilidades de interpre-

tação, e até mesmo opiniões aparentemente pessoais (mas devidamente justificadas) sobre os personagens e seus comportamentos.

Professor Hamlet: tarefas e reflexões a partir da obra

O *Hamlet* de Rodrigo Lacerda vem acompanhado do Manual do Professor, recurso desenvolvido no âmbito do PNLD. Neste manual são descritos tipos de atividades propostas, além de discussões introdutórias muito pertinentes, com vistas ao uso do livro em sala de aula. Segundo o manual, *Hamlet: Shakespeare para jovens curiosos* se destina ao público do oitavo e nono ano do Ensino Fundamental II. Seriam, portanto, jovens com faixa etária de 13 a 15 anos. Outro aspecto interessante é a identificação da obra dentro de um dos temas dados como opções de enquadramento para o PNLD. No caso de *Hamlet: Shakespeare para jovens curiosos*, o enquadramento é o seguinte: “Tema: Diálogos com a história e a filosofia”. Sem dúvida, a obra potencializa questões filosóficas sobre o viver e o morrer, as relações familiares e sociais, as relações de poder, a precariedade da vida, o livre arbítrio, a importância da própria reflexividade sobre as questões que nos cercam. E, certamente, esses temas são necessários em nossa vida, em todas as fases, inclusive a de educação escolar. Tendo isso em mente, nesta parte final de nosso capítulo, centramos a discussão nos potenciais educacionais da obra, que tem as portas abertas para ampla circulação nas escolas brasileiras, como integrante do PNLD. Vamos atentar, especificamente, para a formação crítica e cidadã dos leitores, algo que não poderia ser concebido sem uma evidente aproximação da questão dos direitos humanos.

A organização didática se coloca em dois momentos principais: considera tarefas para antes da leitura da obra e para depois da leitura – esta última, atenta para o formato interdisciplinar. No primeiro caso, as possibilidades incluem: realizar com a turma levantamento de informações sobre o autor, a obra, e a época. Isso pode ser feito, acreditamos, de modo bastante dinâmico, responsabilizando grupos diferentes de alunos por pequenas pesquisas, de modo que, no ato do compartilhamento do trabalho, a figura do professor fica descentralizada e a turma

aprende a partir dos próprios grupos, expondo suas descobertas. Outra atividade seria explorar a estrutura da obra (e seus múltiplos ares de gêneros diversos), especialmente deixando o manuseio do livro livre, e as opiniões sem uma resposta singular e fechada. Pode-se, também, trabalhar com a análise da capa e discussão da epígrafe, relacionando linguagens textual e visual, bem como associações estabelecidas pelos alunos. É, ainda, mencionado o trabalho com produção textual criativa ao texto da epígrafe, que poderia ser no formato de microconto, crônica, letra de música, poema etc. Essa produção, claro, poderia ser compartilhada em formato de sarau ou algum tipo de exposição que, novamente, descentralizasse a aula do professor e valorizasse o pensamento e recepção dos próprios alunos leitores. Por fim, as atividades de antes da leitura também poderiam envolver um cineclube com versões adaptadas da peça – no apêndice de sua obra, Lacerda sugere e comenta algumas. A confecção de resenha de um dos filmes seria um fechamento para essas atividades de pré-leitura, atividades essas que efetivamente teriam um impacto na aproximação dos alunos com o texto, posteriormente.

Já a respeito das atividades sugeridas para depois da leitura, Lacerda propõe, dentre outras, a realização de roda de conversa retomando a capa analisada previamente. Seria interessante discutir os elementos shakespearianos em relação aos elementos contemporâneos da capa, e se eles “funcionam” para seus propósitos. Também pode-se discutir se a interpretação anterior da capa mudou depois de ler a histórica e, a partir disso, recomenda-se a criação de uma nova capa e o compartilhamento das produções, por exemplo, em *blog* ou outro veículo de comunicação da escola. Além desse trabalho, também seria possível algumas atividades articuladas com professores de outras disciplinas, como inglês, artes plásticas, filosofia, português etc. Uma dessas atividades que aqui destacamos diz o seguinte:

A atividade final com o livro *Hamlet: Shakespeare para jovens curiosos* propõe um mergulho em obras da literatura brasileira, com ênfase na figura do narrador que, como no caso do diretor cênico criado por Rodrigo Lacerda, desenrole para nós, leitores, os fios

da trama. O professor pode propor, então, em parceria com o professor responsável pela biblioteca, um clube de leitura de obras brasileiras que tragam narradores que orientem e interfiram na leitura, por vezes interpelando os personagens, por vezes falando diretamente com o próprio leitor. O professor pode dividir a classe em pequenos grupos e acompanhar a evolução da leitura de cada um deles, que ficarão responsáveis por quatro diferentes livros: *Memórias póstumas de Brás Cubas*; *Dom Casmurro*, ambos de Machado de Assis; *São Bernardo*, de Graciliano Ramos; e *Leite derramado*, de Chico Buarque (LACERDA, 2019, p. 6).

Acreditamos que essas atividades podem ser facilmente articuladas em engajamento com o principal da obra original: os seus temas, questionamentos, provocações e reflexões. Todas essas articulações podem ser concebidas em diálogo com a reflexão de nossas próprias realidades, círculos e época, em um encontro dos leitores consigo mesmos, a partir do texto, e encontro, também, com o próprio texto no que ele comunica para nós. Sendo a peça de Shakespeare tão rica em temas delicados da vida humana, e apresentando-se a própria peça mediada no formato explorado por Rodrigo Lacerda, podemos pensar na utilização da obra em sala de aula com fins de engajamento crítico e consciente de nossos tempos, no que toca questões como violência, motivações, relações familiares, entre outros.

Algumas atividades propostas no Manual, como a roda de conversa pós-leitura, colocando em diálogo várias obras, assim como a atividade da elaboração de nova capa, ou o sarau, ou mesmo o cineclube acompanhado de debate e resenha, são oportunidades de se abrir espaço para discussões como: 1) que comportamentos da época de Shakespeare eram corriqueiros, mas que em nossa sociedade não poderiam ser aceitos? Por que não seriam aceitos? Que leis ou que mudanças de pensamento justificariam/dariam amparo a essa não aceitação? 2) como a peça poderia ser diferente, se fosse ambientada nos dias

de hoje? Que diferentes traços poderiam ser pensados na personalidade dos protagonistas, e que diferentes eventos poderiam ocorrer no enredo? 3) em um sarau de resposta aos temas da peça, que músicas ou poemas poderiam ser apresentados (criados pelos alunos ou em pesquisa de materiais autênticos), especialmente atentos para direitos que foram violados na peça – como o direito à vida, a não ser submetido à crueldade, a não interferência no âmbito privado e a liberdade de expressão. 4) de modo semelhante, que novas capas poderiam ser criadas para a peça, com atenção para essa resposta interpretativa e contextualizada dos alunos. Essas são apenas algumas ideias rápidas e de simples execução em sala de aula, buscando promover esse encontro formativo e diálogo crítico dos alunos com o que a peça propõe, olhando para o texto de Shakespeare, mediado pelo formato inovador de Rodrigo Lacerda, em fácil acesso para o público de alunos construir suas perspectivas e se relacionar com sucesso com a peça e suas problemáticas.

Considerações finais

Como já destacado, o material proposto por Lacerda é de gênero inovador, com criatividade em sua concepção e sucesso em sua concretização – haja vista a premiação de grande reconhecimento e a crítica favorável recebida. A obra não promove uma espécie de *template* para *performance*, como ocorre em outros casos de sucesso de adaptações de Shakespeare que convidam a uma experiência que privilegie qualidades inerentes ao teatro – a criatividade, a colaboração, a experiência própria com resultados não determinados *a priori*. Nessa obra, moldada como um guia de leitura e marcada pelo narrador atraente que apresenta e expande certas leituras e possibilidades, temos algo que não é em si uma metodologia ativa e de fazer teatral na experiência, deve-se admitir. Porém, sem dúvida temos um material original e valioso instrumento de iniciação ao Bardo – um de muitos instrumentos que podemos empregar nessa jornada. A acessibilidade da linguagem e o formato da obra de Lacerda se destacam e tornam o texto extremamente convidativo para o uso em sala de aula – inclusive estando mais presente ao redor do país por sua inserção no PNLD. Temos a promo-

ção de um primeiro contato com Shakespeare que tem grande potencial de viabilizar um interesse genuíno no legado do Bardo, e ao mesmo tempo uma formação leitora mais ampla. E, da mesma forma que diverte e engaja na leitura, a obra traz informação e conteúdos (literários, históricos, geográficos...), proporcionando uma jornada leve e não maçante para o jovem leitor no universo de *Hamlet*. Essa jornada, embora leve, promete uma leitura e reflexão crítica e relevante, com atividades em sala de aula que despertem para a educação e consciência sobre direitos humanos, a sociedade e o nosso próprio tempo. Em vista de tudo isso, reiteramos como o professor Hamlet pode ensinar jovens curiosos, fazendo-os pensar e se desenvolverem enquanto cidadãos.

Referências

LACERDA, Rodrigo. *Hamlet: Shakespeare para jovens curiosos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

LACERDA, Rodrigo. *Hamlet: Shakespeare para jovens curiosos: Manual do professor digital*. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

LACERDA, Rodrigo. Entrevista com Rodrigo Lacerda. *Blog da Companhia das Letras*. Disponível em: <https://www.blogdacompanhia.com.br/conteudos/visualizar/Entrevista-Rodrigo-Lacerda>. Acesso em: 20 out. 2021.

MARCHITELLO, Howard. Descending Shakespeare: toward a theory of adaptation of Shakespeare for children. In: MILLER, Naomi J. (ed.). *Reimagining Shakespeare for children and young adults*. Londres; New York: Routledge, 2003. p. 180-190.

MEDEIROS, Fernanda. Minhas pistas shakespearianas para antes que o mundo acabe. In: LEAO, Liana de Camargo; MEDEIROS, Fernanda (org.). *O que você precisa saber sobre Shakespeare antes que o mundo acabe*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021. p. 125-138.

PRINDLE, Alison H. The play's the thing': genre and adaptations of Shakespeare for children. In: MILLER, Naomi J. (ed.). *Reimagining Shakespeare for children and young adults*. Londres; New York: Routledge, 2003. p. 138-146.

ROCKLIN, Edward L. *Performance approaches to teaching Shakespeare*. Chicago: National Council of Teachers of English, 2005.

SANTOS, Marlene Soares dos. A dramaturgia shakespeareana. In: LEÃO, Liana de Camargo; SANTOS, Marlene Soares dos (org.). *Shakespeare: sua época e sua obra*. Curitiba: Editora Beatrice, 2008. p. 165-206.

THOMPSON, Ayanna; TURCHI, Laura. *Teaching Shakespeare with purpose: a student-centred approach*. Londres: Bloomsbury Arden Shakespeare, 2016.

<https://doi.org/10.29327/5107900.1-4>

| ENSINO DE TEATRO E FORMAÇÃO HUMANA

Sonia Pascolati
Universidade Estadual de Londrina

Este capítulo compartilha experiências com ensino de teatro colhidas de entrevistas realizadas com nove dramaturgas londrinenses. As reflexões pontuam aspectos essenciais acerca do ensino de teatro, como a preocupação com o desenvolvimento pessoal dos alunos mais do que com a formação técnica; a prevalência da criação cênica sobre a textual; a importância dos jogos, da improvisação e do lúdico no processo de criação; a criação coletiva com foco no protagonismo do aluno; o papel da professora como dramaturga, dramaturgista, autora rapsoda ou na adaptação de textos; a diversidade de temas trabalhados em razão da variedade de contextos de ensino. A partilha dessas experiências pretende ser um estímulo a professores de Educação Básica para a integração da dramaturgia e do teatro a suas metodologias de ensino e práticas didáticas.

Palavras-chaves: ensino de teatro; criação cênica; escrita dramatúrgica; direito à arte.

Ponto de partida: mulheres na dramaturgia

Em projeto¹ em andamento sobre dramaturgia londrinense de autoria feminina, eu e Adalgiza Arantes Loureiro² tivemos a oportunidade de entrevistar dramaturgas de Londrina, Paraná, dentre as quais várias atuam como professoras. Embora o foco das entrevistas fosse a atividade como dramaturgas e seus desdobramentos (motivação para a escrita, relação entre criação cênica e textual, papel e participação da mulher no meio teatral, temas dos textos e visão feminina acerca deles etc.), a experiência como professoras foi objeto de algumas conversas, estimulando ponderações sobre o papel dessas atrizes-dramaturgas-professoras na formação artística e humana de crianças, jovens e adultos.

Para tecer essas reflexões sobre ensino de teatro, selecionamos nove entrevistas³ que pontuam aspectos essenciais acerca do ensino de teatro, como a preocupação com o desenvolvimento pessoal dos alunos mais do que com a formação técnica; a prevalência da criação cênica sobre a textual; a importância dos jogos, da improvisação e do lúdico no processo de criação; a criação coletiva com foco no protagonismo do aluno; o papel da professora como dramaturga, dramaturgista, autora rapsoda (SARRAZAC, 2012, 2017) ou na adaptação de textos; a diversidade de temas trabalhados em razão da variedade de contextos de ensino. Esses aspectos foram destacados das entrevistas de Ana Letícia Ferreira, Camila Taari, Carol Ribeiro, Edna Aguiar, Gracielle Selicani, Laura Franchi, Máira Kodama, Raquel Sant’Anna e Vanessa Nakadomari, realizadas de outubro de 2020 a fevereiro de 2021.

1 Projeto de iniciação científica desenvolvido por Adalgiza Arantes Loureiro, graduanda do curso de Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina, com bolsa da Fundação Araucária (setembro 2019 a agosto 2020) e do CNPq (a partir de setembro 2021), vinculado ao projeto de pesquisa “Dramaturgia e teatro contemporâneos e suas experimentações”, coordenado por mim na Universidade Estadual de Londrina. Até o momento (outubro de 2021), foram entrevistadas 28 mulheres (21 na primeira etapa e 7 na segunda). Todas as entrevistas foram realizadas e gravadas via Google Meet, respeitando os protocolos de segurança para controle da covid-19.

2 Agradeço a Adalgiza pela transcrição dos trechos das entrevistas aqui utilizados.

3 Agradecemos a todas as dramaturgas que têm contribuído com nossa pesquisa, especialmente às nove cujas entrevistas estimularam a reflexão sobre teatro e ensino apresentada neste capítulo. Além da colaboração, agradecemos a autorização de uso das entrevistas em produções acadêmicas.

A realidade vivenciada pelas dramaturgas selecionadas é, prioritariamente, o ensino em escolas de teatro, porém, as reflexões provocadas por suas experiências podem ser articuladas ao Ensino Fundamental, contribuindo para que professor(a)s integrem a dramaturgia e o teatro a suas atividades em sala de aula. Portanto, o objetivo deste texto é compartilhar algumas experiências com ensino de teatro e destacar aspectos comuns entre elas, considerando a arte teatral um direito da criança em seu processo de formação como cidadã, como sujeito autônomo em constante e curiosa descoberta de si e do mundo que a rodeia, de que ela faz parte e sobre o qual é capaz de agir.

Escrita colaborativa, criação coletiva

Eu acredito que eu organizo material. [...] O jeito que eu organizo o material [...], também dou o tom que eu quero o espetáculo. [...] Eu dou a autonomia: vocês escolhem. Mas na hora de montar o quebra-cabeça, sou eu [...]. Eu acho que estou no meio do caminho. Eu acho que não sou nem diretora, nem dramaturgista [...]

(Laura Franchi)

Assumir-se dramaturga é uma dificuldade para a maioria das mulheres entrevistadas⁴ na pesquisa, especialmente porque o texto, para elas, é apenas mais um elemento da construção do espetáculo, mas também porque as criações são processos coletivos. Como a escrita dramática se dá em contexto formativo e geralmente com crianças e adolescentes, constitui-se como processo colaborativo entre a mediadora e os alunos e dos alunos entre si, uma das razões pelas quais elas evitam aplicar o termo “dramaturga” a si mesmas. A professora acaba desdobrando-se em várias funções: direção, cenografia, figurinos, dramaturgia, tudo que seja demandado pelo espetáculo.

4 Esse aspecto específico das entrevistas é explorado em um capítulo a ser publicado em 2022 e cujo foco é a contribuição de mulheres para as Artes, as Letras e as Ciências no Paraná. Por essa razão, não desenvolvemos o tema aqui.

Em escolas de teatro, é comum que o encerramento do semestre ou ciclo de formação seja marcado pela exibição de um espetáculo pelo qual professora e alunos se responsabilizam; o ponto de partida do processo é a definição de um tema, um interesse, um problema a ser discutido. Os relatos apontam a dificuldade de encontrar textos dramáticos adequados aos grupos, especialmente que tenham personagens suficientes para todos e com relevância para a ação dramática, uma vez que as crianças desejam participar igualmente do espetáculo, como relata Raquel Sant'Anna⁵ acerca de textos clássicos:

você vai pegar os textos, os clássicos, [...] geralmente têm alguns protagonistas e o resto coadjuvando. E eu queria dar um espaço igualitário pros meus alunos. Além disso, os mais velhos [...], eles tinham uma necessidade muito grande de criar também, de comunicar. Então **a gente começou, eu comecei**, a propor uma metodologia de criação coletiva com eles. Então eu trazia um tema, fazia uma proposta, eles criavam personagens pra mim, dentro daquele contexto, e, a partir disso, **a gente, eu**, ia escrevendo (grifos nossos).

Importante observar o paralelismo presente na fala de Raquel: o “a gente” vem sempre seguido do pronome em primeira pessoa do singular, indicando que o ponto de partida é o material dos alunos, porém, a organização fica por conta da professora, responsável pela proposição de uma “metodologia de criação coletiva”. Esse processo parte da proposição de personagens pelos adolescentes, que assumem protagonismo na atividade, e a partir delas, cria-se uma situação dramática que desenvolva o tema de interesse do grupo.

5 Raquel Sant'Anna é londrinense e tem 32 anos. É atriz formada pela Funcart (2014) e graduada em Direito pela UEL. Atua como atriz, educadora, diretora, produtora e roteirista. Entrevista concedida a Adalgiza Arantes e Sonia Pascolati em 20 de outubro de 2020, com duração de 40min.

Vanessa Nakadomari⁶ descreve diferentes processos de criação, desde partir de um texto preexistente, caso de *A vaca voadora* (2019), prosa de ficção de Edy Lima adaptada para teatro por ela; de um tema e obras de referência “[...] que eram histórias de monstros, assombração, pra criança, claro, e a partir desses livros e referências que eu levei, eles criaram a história junto comigo, e aí eu fui escrevendo”; ou “começar do zero”: “A gente começou a fazer brincadeira com dobradura de papel, criou os personagens dali, e a partir dali eu comecei a escrever alguma coisa [...]”. Logo, a criação pode ser por meio de adaptação (de narrativa para drama), resultado de uma colagem de referências ou criação coletiva. A particularidade dessas turmas conduzidas por Vanessa é serem compostas por crianças de 4 a 8 anos, portanto, muitas delas não alfabetizadas ainda, daí a professora destacar a necessidade de “[...] trabalhar muito com o caminho da oralidade, na verdade [...] muito do trabalho que eu fazia eram brincadeiras, jogos teatrais [...]”. A criação do espetáculo é a linha-mestra para os processos com os alunos, sempre mediada pelo lúdico.

Independentemente do ponto de partida, é possível identificar que a professora se torna dramaturga por necessidade do processo, para dar forma ao material trazido pelos alunos. O ponto em comum entre os processos é o modo rapsódico de criação dramaturgica, considerada a concepção de rapsódia proposta por Jean-Pierre Sarrazac, que “[...] corresponde ao gesto do rapsodo, do ‘autor-rapsodo’, que, no sentido etimológico literal – *rhaptein* significa ‘costurar’ – ‘costura ou ajusta cânticos’” (HERSANT; NAUGRETTE, 2012, p. 152). A professora, ao assumir o papel de dramaturga, torna-se responsável pela reunião dos fragmentos produzidos pelos alunos, sejam eles propriamente textos ou processos de composição de personagens e situações. A dramaturgia produzida desse modo recorre “[...] a procedimentos de escrita tais como a montagem, a hibridização, a colagem, a coralidade” (HERSANT;

6 Vanessa Nakadomari é uma londrinense de 28 anos. Graduada em Letras pela UEL, tem formação em dramaturgia pelo SESC-PR e como atriz pela Funcart (2011). Atua como professora, contadora de história, atriz e dramaturga. Entrevista concedida a Adalgiza Arantes e Sonia Pascolati em 26 de novembro de 2020, com duração de 48min.

NAUGRETTE, 2012, p. 152), conceitos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa de Sarrazac (2012) em *Léxico do drama moderno e contemporâneo*.

Camila Taari⁷ descreve a preparação da montagem de um musical intitulado *A santinha lá da serra* (2015) cujo ponto de partida foi um conto escrito por ela, portanto, um material precedente que passa por procedimentos de colagem e montagem para absorver produções dos alunos, especialmente canções costuradas entre si e aos demais fragmentos. Segundo a cantora, “[...] a partir desse conto, a gente escreveu a dramaturgia [...]. E sempre **cruzando**, assim, com as **canções** que a gente trabalharia na peça [...]. Esse texto, como foi criação pra escola, a gente colocou como **criação coletiva**, porque um aluno leva uma coisinha, o outro, outra, e a gente acabou [...] deixando assim, como criação coletiva” (grifos nossos). Nota-se que o processo de criação, embora coletivo, demanda a existência de alguém que reúna os fragmentos e lhes dê coerência, continuidade, e essa figura corresponde ao “autor rapsodo” apontado por Sarrazac. Um material fundamental, nesse caso, são as canções, que vão se entrelaçando umas às outras e aos textos produzidos pelos próprios alunos. À professora, cabe o papel de dramaturga rapsoda.

A mesma pulsão rapsódica atravessa a escrita de Maíra Kodama⁸ – “[...] um texto que eu juntei vários, alguns poemas e acabei escrevendo sobre as crianças, sobre elas estarem juntas, e a imaginação infantil [...]” –, deixando explícita a importância da montagem e da colagem na escrita dramatúrgica contemporânea. Baillet e Bouzitat (2012, p. 120) esclarecem ambos os conceitos:

A montagem é um termo técnico tomado do cinema, sugerindo, por conseguinte, acima de tudo a ideia de uma descontinuidade temporal, de tensões instau-

7 A londrinense Camila Taari é graduada em Pedagogia e tem Especialização em Artes e Música. Atua como roteirista, atriz, cantora, compositora, professora de teatro musical e canto. Entrevista concedida a Adalgiza Arantes e Sonia Pascolati em 22 de outubro de 2020, com duração de 49min.

8 Maíra nasceu em São Paulo, tem 33 anos e formação como atriz pela Funcart (2019). Atua como atriz, diretora, professora de teatro e dramaturga. Entrevista concedida a Adalgiza Arantes e Sonia Pascolati em 14 de dezembro de 2020, com duração de 44min.

rando-se entre as diferentes partes da obra dramática. A colagem, por sua vez, faz referência às artes plásticas (colagens de Braque e Picasso), evocando, portanto, mais a justaposição espacial de materiais diversos, a inserção de elementos “inusitados” (por exemplo, documentos “brutos”) no seio do texto de teatro, que dão a impressão, em relação a uma concepção “tradicional” da arte dramática, de interromper o curso do drama, detendo certa autonomia e podendo aparecer em outros tantos corpos estranhos. A colagem torna-se montagem quando se repete, desembocando numa sucessão de elementos autônomos.

Merece destaque o protagonismo do aluno, sujeito do processo. Exercícios de improvisação são apontados, por várias professoras, como ponto inicial do trabalho, como descreve Carol Ribeiro⁹, experiente professora de teatro na Funcart (Fundação Cultura Artística de Londrina), acerca da adaptação de texto de Shakespeare – *Rei Lear* – para o espetáculo *As filhas do rei* (2017): “[...] na verdade eu fiz uma adaptação a partir das improvisações dos alunos. Então a turma também participou desse processo. Eles criavam em cena, depois eu ia lá e escrevia mais ou menos o que eles tinham criado, né. Muito dos diálogos saíam ali do **exercício de improvisação**” (grifos nossos). Viola Spolin (2017, p. 257) recomenda que,

Quando for necessário provocar os jogadores para além das falas do texto e intensificar relacionamentos, improvisações gerais podem ser muito úteis. Improvisações gerais parecem inicialmente não ter relação direta com a peça escrita. Elas são utilizadas para dar compreensão sobre os personagens que es-

9 Carol Ribeiro nasceu em Londrina e tem 37 anos. É graduada em Artes Cênicas pela UEL, Especialista em História da Arte e Moda, tem Mestrado em Cinema e é doutoranda em Estudos Literários pelo PPGLetras-UEL. Atua como professora, diretora, atriz e figurinista. Entrevista concedida a Adalgiza Arantes e Sonia Pascolati em 06 de novembro de 2020, com duração de 53min.

tão interpretando, para “ver as palavras” e atingir o foco para a cena.

A técnica de improvisação tem intenções e resultados semelhantes tal como utilizada pelas professoras, mesmo não partindo de um texto prévio, uma vez que serve para criação de personagens, composição de diálogos compatíveis com sua natureza e situação dramática e é um ponto de partida para a construção da cena.

A improvisação e a criação pelos alunos aparecem em várias falas. Raquel Sant’Anna comenta que seus alunos “[...] iam me [lhe] dando material nas aulas, conforme as propostas de exercícios” e, a partir desse material criado durante jogos cênicos, ela “[...] voltava pra casa, escrevia e ia levando as cenas pra eles”. Estratégia semelhante é utilizada por Vanessa Nakadomari com as crianças pequenas, ainda não alfabetizadas:

Com os pequenos, eu nunca trabalhava com o texto pronto, porque eles eram muito pequenos [...]. Eu tinha que trabalhar muito com o caminho da **oralidade**, na verdade [...] muito do trabalho que eu fazia eram **brincadeiras, jogos teatrais**, e, o que tinha de texto [...], o que eu fiz, a gente tinha um tema, que a gente ia trabalhar naquele ano ou a gente tinha um texto de referência. E aí, a partir disso, pelas **experimentações de cena**, as crianças vinham vindo com coisas também, e, na prática, a gente meio que ia criando o texto [...]. E depois, eu precisava escrever isso pra ter o registro, pra eu não me perder durante a montagem (grifos nossos).

Importante o destaque dado por Vanessa para a oralidade, habilidade facilmente desenvolvida por meio do teatro. A oralidade envolve tanto a expressão oral das crianças, competências de exposição de ideias, argumentação e organização do raciocínio, interação com demais pontos de vista, respeitando o turno de fala dos colegas, quanto aperfei-

çoamento da própria linguagem: dicção, impostação vocal, ampliação de vocabulário, atenção para aspectos melódicos da língua e seus efeitos de sentido. Destaco, também, as “experimentações de cena” nas quais as crianças assumem claro protagonismo tanto na construção da cena quanto do texto, afinal,

A improvisação teatral é uma atividade na qual **o texto e a representação** são criados no decorrer da cena e, na maioria das vezes, sem ensaio prévio. Para compor uma ação dramática improvisacional são utilizados temas e/ou estímulos diversos com o objetivo de envolver os atuentes em uma organização instintiva, na qual o enredo é encenado na medida em que é construído. Os atores contracenam entre si e a cena teatral resulta da **criatividade coletiva, da imaginação e da espontaneidade** (ROSSETO, 2012, p. 11, grifos nossos).

A improvisação e o jogo não são a base apenas do trabalho com crianças e adolescentes, fazendo parte também do ensino universitário. A graduação em Artes Cênicas da UEL inclui uma montagem de conclusão de curso, sempre a cargo de um professor-diretor, como relata Laura Franchi¹⁰, docente da UEL: “A minha experiência, hoje, é das montagens de teatro dos espetáculos de formatura da molecada de quarto ano. É aí que é minha experiência. Então, trabalha com improvisação, com jogos, a partir de textos, a partir de situação”. Laura registra que sua função vai além da direção de ator, pois toma notas de falas e ações dos quais derivam “mapas cênicos” que, por sua vez, são a base para a criação textual; organizar o material resultante dessas experimentações corresponde à atividade do dramaturgista, assumida pelas professoras e realizada de modo rapsódico, por meio de colagem e mon-

10 Laura tem 39 anos e é natural de Vargem Grande do Sul, interior de São Paulo. É graduada em Artes Cênicas pela UEL, Mestre em Artes Cênicas pela UFRJ e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Teatro na UDESC, na área Imagens Políticas da Linha Linguagens Cênicas, Corpo e Subjetividade. Entrevista concedida a Adalgiza Arantes e Sonia Pascolati em 15 de fevereiro de 2021, com duração de 65min.

tagem, acentuando os hibridismos de materiais e gêneros tão constantes na cena contemporânea.

A pulsão criativa da adaptação

Isso vai pras minhas aulas também: de buscar que eles criem e imaginem coisas do pessoal, de vontade, do desejo e sonhos deles, não algo pronto. Algo que eles possam criar. Então, no meu processo de escrita das peças, [...] eu sempre escrevo a partir do que eu conheço de cada um.

(Ana Leticia Ferreira)

Além da escrita colaborativa, outro caminho recorrente para a escrita dramática e a criação cênica é a adaptação de textos, dentre os quais os shakespearianos se destacam. Carol Ribeiro menciona duas adaptações: *As filhas do rei*, a partir de *Rei Lear*, e *Romeu e Julieta*, ambas na Funcart. A primeira montagem, realizada em 2017, introduz na tragédia shakespeariana a linguagem do teatro de rua, ancorado nos pressupostos da *commedia dell'arte*, portanto, o trabalho de adaptação é criação na medida em que o texto-fonte ganha novos contornos, especialmente pelo diálogo com outras linguagens. A *commedia dell'arte* tem apelo popular, com personagens fixas e cômicas e é fortemente ancorada na improvisação, logo, difere da forma utilizada por Shakespeare para a escrita de suas tragédias. A adaptação transforma o texto-fonte não só para atender às necessidades específicas da situação de ensino (mais personagens, faixa etária dos alunos, situação de desenvolvimento e apresentação do espetáculo, proposta de ensino daquele ano letivo etc.), mas também possibilita que os alunos entrem em contato com diferentes modos de fazer teatro, inclusive estabelecendo diálogo entre formas mais clássicas (tragédia) e formas populares (teatro de rua) e performáticas, já que, nesse caso, a acrobacia, a mímica, enfim, a performatividade é um aspecto relevante dessa manifestação teatral que se inicia no fim da Idade Média e avança até fins do século XVIII.

Questões pragmáticas como a duração do espetáculo e a adequação do texto às habilidades e competências dos alunos também são critérios para a adaptação:

Por exemplo, no caso do Shakespeare, o que era motivador? As peças são muito longas, né, e eu acredito, assim, que o tempo, o nosso tempo, hoje é um tempo diferente ao indivíduo do século XVI. [...]. Então, como que a gente dinamiza esse texto pra que ele possa caber ali, em uma hora e meia de apresentação?

O questionamento expresso por Carol Ribeiro demonstra como as circunstâncias pedagógicas determinam escolhas e procedimentos, ainda que seja possível, por exemplo, colocar em discussão o impacto dessas adaptações sobre a recepção de Shakespeare na contemporaneidade ou como restrições impostas por cronogramas podem afetar o tempo necessário para o desenrolar de um processo criativo adequado às necessidades de aprendizado e desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Edna Aguiar¹¹ também aponta Shakespeare como frequente alvo de adaptações. Acerca da resistência inicial em considerar-se dramaturga, ela pondera que a tarefa de adaptar textos é constante como professora e reconhece, vencendo os pudores, que adaptar é um trabalho de criação: “Porque a gente sempre criava os textos, a partir de outros textos, né, por exemplo, Shakespeare [...]. Quantos *Romeu e Julieta* eu fiz! [...] Eram adaptações”. Outro exemplo mencionado por Edna é o trabalho realizado com uma turma de adultos, na Funcart, em 2009, com uma montagem de finalização de curso, isto é, após dois anos de formação.

11 A experiente atriz Edna Aguiar, londrinense de 56 anos, se autodefine como “artista brincante”, atuando como cantora, professora, dramaturga e contadora de histórias. Ela destaca a formação prática como professora no projeto para alunos da periferia da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), com supervisão de João Acaibe, produtor teatral (1993). É professora na Funcart desde 2006. Entrevista concedida a Adalgiza Arantes e Sonia Pascolati em 04 de fevereiro de 2021, com duração de 63min.

E aí, a proposta desse curso especificamente [...] foi o texto do Shakespeare *Sonhos de uma noite de verão* [...]. Nessa turma tinha esse aluno, o Renato Forin [...], esse ano fez uma adaptação de *Sonho de uma noite de verão* [...] que acabou se chamando *Samba de uma noite de verão*. E foi tão boa [...] que ele ganhou o prêmio Jabuti¹² [...] com essa adaptação, né [...]. Eu era professora, eu tava lá junto.

Importante observar que a autoria do texto foi assumida por um aluno da turma, indicando que a formação em escolas de teatro não se restringe à formação do ator, podendo também estimular a escrita teatral, literária. Essa prática pode ser incentivada também na Educação Básica, encorajando não só o aluno a se assumir autor, como também contribuir para o letramento literário, especialmente em um gênero, o texto dramático, pouco presente na escola. Além disso, é interessante como a professora tem consciência de que, mesmo a escrita não sendo coletiva nem dela própria, o texto é resultado das experimentações da cena, dos exercícios e jogos desenvolvidos com a turma. *Samba de uma noite de verão* transporta o texto shakespeariano para um novo contexto, o das religiões de matriz africana, deslocando o maravilhoso pagão grego para o universo dos orixás e ritos africanos; essa reescrita possibilita um novo aprendizado para os alunos e revigora o texto shakespeariano.

Ana Letícia Ferreira¹³ também destaca a necessidade de adaptação de textos para atender às necessidades das turmas de crianças, agora focando um clássico infantojuvenil, *O mágico de Oz* (2020), romance de 1900 cujo processo de adaptação implica, obviamente, uma trans-

12 *Samba de uma noite de verão* rendeu o Jabuti a Renato Forin Jr., em 2017, na 59ª edição do prêmio, categoria “Adaptação”. A publicação em livro, contemplada pelo PROMIC (Programa Municipal de Incentivo à Cultura do município de Londrina), incluiu a distribuição de exemplares para as bibliotecas das escolas estaduais da cidade.

13 Ana Letícia, a palhaça Catota, é paranaense de São Jerônimo da Serra. Tem 26 anos, é graduada em Artes Cênicas e Mestre em Educação – Alfabetização e Letramento pela UEL, com pesquisa sobre teatro na Educação Infantil. Atua como atriz, professora, dramaturga e palhaça. Entrevista concedida a Adalgiza Arantes e Sonia Pascolati em 22 de fevereiro de 2021, com duração de 37min.

posição do gênero narrativo para o dramático. Segundo a atriz, especializada em palhaçaria, “[...] é muito difícil quando você dá aula, você encontrar um texto que bata certinho com os personagens. Então [...] você encontra textos maravilhosos, como por exemplo, *O mágico de Oz*, é um texto incrível, só que não dava. Eu tive que criar personagem e aumentar a fala pra poder trabalhar com os meus alunos”.

Adaptações também são motivadas pela falta de textos considerados adequados pelas professoras, como registra Gracielle Selicani¹⁴: “Quando eu comecei a dar aula de teatro, eu percebi que não tinha texto pras crianças”. Essa percepção é compartilhada por Raquel Sant’Anna e Maíra Kodama, e também por Edna Aguiar, embora em chave diferente, pois o contexto de trabalho de Edna era com crianças e adolescentes da periferia da cidade de São Paulo, com temas e necessidades específicas para os quais ela não encontrava textos disponíveis: “Então a gente precisava criar uma dramaturgia para trabalhar temas com essas crianças, são sempre crianças e adolescentes”. Essas dificuldades são inegáveis, todavia, vale registrar que tem havido um movimento crescente de publicação de dramaturgia no Brasil e isso inclui, mesmo que em menor escala, também o teatro destinado a crianças e jovens. Como exemplo da diversidade e multiplicidade da produção teatral brasileira, indico a pesquisa de Maria Helena Kühner (2015, p. 107), *Catálogo da dramaturgia brasileira*, disponível em <http://www.kuhner.com.br/>. Na apresentação da própria autora:

Ao longo de dez anos (1996-2006), entramos em contato com professores, historiadores, críticos e dramaturgos, diretores e atores de todo o Brasil e pedimos que nos indicassem, com base em seus conhecimentos e sua experiência, os autores dramáticos que consideravam mais representativos em seus respectivos estados. A partir da comparação analítica das respostas recebidas e da leitura atenta das obras dos auto-

14 Gracielle é atriz do grupo Curió Curioso, professora de teatro, dramaturga e palhaça. A londrinense de 35 anos é graduada em Letras (2006), tem especialização em Artes e ensino de teatro (2010) e formação como atriz pela Funcart (2002). Entrevista concedida a Adalgiza Arantes e Sonia Pascolati em 23 de fevereiro de 2021, com duração de 54min.

res indicados, organizamos uma relação seleta e qualificada de mais de 5.500 peças teatrais, que resultou na publicação do *Catálogo da dramaturgia brasileira* e recebeu o Prêmio Shell na Categoria Especial em 2007. É desnecessário assinalar que aí estão registrados os nomes dos mais expressivos autores ligados à dramaturgia dirigida à infância e à adolescência.

Esse catálogo, pela sua amplitude, não se restringe à produção infantojuvenil, porém a autora, em capítulo do livro *Teatro infantil: história, leitura e propostas* (GRAZIOLI, 2015), recomenda quase 50 textos que deveriam figurar na estante de teatro infantil de professores e profissionais que atuam com teatro para infância e juventude, resumindo o enredo e comentando as principais características de cada texto (KÜHNER, 2015, p. 116-129). O catálogo constituiu uma produtiva fonte de consulta para o professor, mesmo permanecendo o problema da compatibilidade entre número de alunos nas turmas e personagens dos textos, razão pela qual a adaptação continua como alternativa não só para viabilizar espetáculos como para apresentar aos alunos as diversas linguagens e formas do teatro.

Quando o ponto de partida é a música, a canção, caso de Camila Taari, entra em cena o teatro musical, como no espetáculo *A santinha lá da serra* (2015), cuja dramaturgia gira em torno de um grupo de teatro musical, estratégia que auxilia no desenvolvimento das habilidades específicas requeridas pelo curso de preparação vocal. Para atender à demanda de alunos que “[...] gostava[m] de dublar [...]”, Maíra Kodama, em vez de criar personagens, resolveu estimular que as crianças fossem elas mesmas: “Vocês vão ser vocês, e a gente vai trabalhar um show de talentos e no fim vai ter uma briga pra saber quem [...] foi realmente o vencedor”, resultando no espetáculo *Shallow now, o show de talentos* (2019). Uma última experiência para confirmar que o gênero musical agrada muito às crianças é a de Ana Letícia Ferreira, cujo ponto de partida foi o interesse dos alunos em trabalhar os anos 1960 e 1970. “A gente nem conseguia achar uma dramaturgia que me interessasse

pra trabalhar isso. Então, eu criei”, justifica a professora a necessidade de composição de dramaturgia.

A contação de histórias é modalidade que atravessa muitas criações cênicas dirigidas a crianças e adolescentes, mas também os adultos se deixam seduzir pelo prazer de ouvir e contar histórias, como destaca Vanessa Nakadomari com uma experiência com turma adulta de teatro: “[...] teve um ano que eu escrevi um texto pra uma turma adulta [...]. Era um espetáculo infantil, só que feito por adultos [...]. Era de contação de histórias [...]”. A contação de histórias, quando vai além do recurso vocal, incorpora elementos do teatro, pois pode utilizar objetos de cenário, acessórios, figurinos etc., isto é, todo o aparato teatral, além, claro, dos signos compostos a partir do corpo que conta a história, como gestos e expressão facial.

Contar histórias remete à ancestralidade, a gestos primordiais de partilha de experiências entre grupos humanos; quando se pensa na infância, esse contar histórias é atravessado tanto pelo maravilhoso, com objetos mágicos e seres fantásticos, quanto pelo realismo, como ensinar às crianças a terem medo do Lobo Mau ou se defenderem em caso de perigo, tal como ocorre a João e Maria com a Bruxa Má. Mas o contar histórias também é uma partilha de experiências pessoais que possam ressignificar o lugar dos sujeitos no mundo, como a experiência de Edna Aguiar com mulheres encarceradas. A construção do espetáculo *A carta* (1995) partiu de relatos de mulheres na penitenciária do Carandiru, portanto, o teatro se torna um espaço de partilha, autoconhecimento, expressão de traumas e angústias, manifestação de sentimentos dos mais variados, e uma forma de solidariedade à medida que essas mulheres possam se sentir unidas pelas experiências vividas e compartilhadas por meio do jogo teatral.

Contar as próprias histórias, falar de si, é um modo de autoperformance na medida em que o sujeito teatraliza as experiências vividas, toma distanciamento delas e consegue ressignificá-las. Na imensa maioria das situações de ensino, não se trata de formação de atores,

pois, como faz questão de registrar Edna Aguiar, especialmente “[...] trabalhando nas comunidades e na periferia, nunca o foco é de torná-los atores, profissionais, nesse sentido de seres bons [...]”; o objetivo é torná-los “[...] atuadores, né, atuadores para o mercado de trabalho”, mas, fundamentalmente, “[...] atuadores pra vida, pra uma vida mais tranquila, mais clara pra eles e do papel social [...]” que eles podem desempenhar, tornando-se sujeitos da própria existência.

Teatro é jogo

A dramaturgia, pra mim, é fazer o espetáculo acontecer.

(Carol Ribeiro)

Nos processos descritos pelas entrevistadas, fica claro que o ponto de partida é o interesse do grupo e a adequação de temas e técnicas à faixa etária e a esses interesses. No caso das escolas de teatro e do trabalho com crianças e adolescentes, a formação humana e o caráter lúdico do aprendizado se sobrepõem à formação técnica. Segundo Vanessa Nakadomari, é um equilíbrio delicado respeitar a criança em seu momento de desenvolvimento e a necessidade de finalizar o processo com a apresentação do espetáculo, expectativa compartilhada por crianças, pais e pela própria escola. As crianças, especialmente das turmas infantis,

[...] não estão ali para uma formação técnica de teatro, né. Elas não estão ali pra necessariamente serem artistas. Então, é um processo [...] muito delicado, assim, de trabalhar com elas e de respeitar o que elas são ali, porque senão, que sentido faz uma criança dessa idade entrar numa escola de teatro, né? E aí, ao mesmo tempo, eu como professora precisava ter essa preocupação que é técnica: que a gente precisa do espetáculo, que a gente precisa apresentar e tem uma data certa já pra isso.

A atuação, para as crianças, significa a apropriação do teatro como jogo, prática que, antes de ser a aquisição de recursos técnicos para exercício profissional (formação de ator), é uma parte do brincar próprio da infância e, como todo jogo, inclui o aprendizado de regras e assimilação de convenções teatrais. Segundo Patrice Pavis, a definição de jogo para Huizinga é a própria “[...] descrição do princípio lúdico [...] do jogo teatral”:

Sob o ângulo da forma pode-se [...] definir jogo como uma ação livre, sentida como fictícia e fora da vida comum, capaz, não obstante, de absorver totalmente o jogador; uma ação despida de qualquer interesse material e de qualquer utilidade; que se realiza num tempo e num espaço expressamente circunscritos, desenrola-se ordenadamente de acordo com determinadas regras e provoca, na vida, relações de grupos que se cercam voluntariamente de mistério ou que acentuam pelo disfarce sua estranheza diante do mundo habitual (HUIZINGA, 1951 *apud* PAVIS, 1999, p. 220).

O jogo teatral implica a simulação de comportamentos humanos, portanto, o ator assume uma *persona* (máscara) como a criança assume papéis num jogo. A criação de uma situação fictícia dará o contexto para atuação e deverá incluir algum tipo de conflito (equivalente à competição, no jogo). Por fim, o objetivo final do jogo teatral é comunicar-se com a plateia e agir sobre suas emoções de algum modo, seja com recursos cômicos, emotivos ou argumentativo-reflexivos.

Uma das experiências de Maíra Kodama partiu do tema “imaginação infantil”. A composição do texto e do espetáculo versava sobre as próprias “[...] crianças, sobre elas estarem juntas, e a imaginação infantil, né. O quanto [...] essa imaginação pode levar a lugares inimagináveis. Então a gente trabalhou muito esse lúdico com as crianças”. Importante ressaltar que, na turma,

[...] alguns alunos [que] eram especiais, alguns com Síndrome de Down, outros com TDAH¹⁵, e eles tomam remédio. E durante [...] esse processo que a gente viveu junto, [...] eu percebi muito quanto a imaginação deles era muito fértil. A gente brincava de dragão e princesa, [...] de repente, o dragão era filho da princesa [...]. Era uma coisa tão incrível que levava sempre pra outro lado. Inspirada nisso, eu escrevi o texto que contava mesmo sobre a imaginação infantil. Sobre eles mesmos, dentro da cabeça deles, né. Eles faziam em formato de barco, e aí eles começam com a música do Marinheiro [...], e também jogos teatrais, um jogo sempre levava a uma ideia de imaginação infantil diferente [...].

Lúdico não significa apenas brincadeira, ou melhor, brincar não é apenas uma distração. O jogo teatral, o lúdico implicado no “faz de conta” permite que a criança perverta relações cristalizadas e questione paradigmas, avançando na direção da autonomia de pensamento. Gracielle Selicani menciona uma experiência provocada pelo interesse das alunas no universo das princesas, mas em vez de reforçar estereótipos, a professora-atriz optou pela “[...] desconstrução das princesas. Então, elas escreveram as princesas como elas viam. Não as princesas do conto de fadas, por exemplo. Então era um monte de adolescentes fazendo as princesas reais [...]”. Perspectivar criticamente a realidade, desconstruir modelos e comportamentos, permitir ao sujeito repensar-se em seu contexto social: esses são alguns dos aspectos fundamentais do teatro e também pressupostos da educação escolar; ou deveriam ser. Como Gracielle Selicani, também eu “[...] acredito na formação do cidadão, acredito na formação da criança através de boas referências. Eu acredito na formação de público pra teatro”.

Um pouco distinto é o caso da formação dos graduandos em Artes Cênicas, foco do relato de Laura Franchi. Trata-se de outro tipo de experiência formativa, uma vez que o objetivo é justamente a formação

15 Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

técnica, que implica conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos ao longo do curso e acionados para a montagem de finalização da graduação. A estreia da última montagem dirigida por ela foi em meados de 2021. *Brasil, paraíso da tolerância* “[...] é sobre a questão dos refugiados, dos migrantes no Brasil, na América Latina” e partiu do contato dos alunos com um migrante haitiano, que inclusive participa do espetáculo, encontro provocador de reflexões sobre a cordialidade como traço intrínseco à brasilidade, especialmente no contexto contemporâneo, marcado por tantas diásporas. Também processo de escrita coletiva, a produção do texto é resultado das contribuições dos alunos e da ação da professora como autora rapsoda, sempre em torno da construção do espetáculo, das escolhas cênicas e da criação de personagens. Contudo, o fato de ser uma formação profissional não anula o lúdico, aspecto intrínseco ao jogo teatral. Nesse espetáculo, desenvolvido inteiramente em formato remoto devido à pandemia de covid-19, os alunos envolvidos e o público atingido são levados a questionar as representações sobre brasilidade e olhar para si mesmos como agentes de perpetuação de preconceitos ou de transformação social, esta última o objetivo incontornável do teatro.

Ponto de chegada: formação humana

Eu gosto de estar com gente, de ver a vida das pessoas mudar [...].

(Edna Aguiar)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 1948, traz no Artigo 22º uma menção a direitos de acesso à cultura: “Toda a [sic] pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social; e pode legitimamente exigir a satisfação dos **direitos** econômicos, sociais e **culturais indispensáveis**, graças ao esforço nacional e à cooperação internacional, de harmonia com a organização e os recursos de cada país.” (NAÇÕES, 2020, grifos nossos), com destaque para a ideia de que toda pessoa pode

exigir a satisfação de necessidades “culturais indispensáveis”. Pouco adiante, no Artigo 27º, encontramos a única referência à arte: “1. Toda a [sic] pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de **fruir as artes** e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam.” (NAÇÕES, 2020, grifos nossos). Considerando o caráter jurídico da Declaração e o contexto imediato que a motivou – o pós-guerra –, compreende-se que a preocupação seja com direitos relativos especialmente à proteção dos indivíduos quanto à nacionalidade, territorialidade e propriedade, mas nós, que vivemos a terceira década do século XXI, devemos ter consciência de que o direito à cidadania deve ser visto de uma perspectiva que concretamente passe pelo universo da arte, e que o acesso a todas as linguagens artísticas, dentre as quais o teatro, seja um pressuposto para o pleno exercício da cidadania, atitude que extrapola questões como o direito ao voto e participação no sistema produtivo e de consumo.

Os jogos teatrais, as artes cênicas e o texto dramático – que é literatura –, fazem parte do escopo das artes a que crianças, adolescentes e adultos têm direito. Um direito universal. No caso de minha reflexão, defendo o acesso não só ao teatro feito por outros a que nossas crianças, adolescentes e jovens podem e devem assistir, mas também ao teatro que elas podem criar, executar, performar na escola e fora dela. O teatro tem potencialidades de formação crítica sobre as relações sociais e econômicas entre os homens e é fundamental para atingir a autonomia de pensamento, levando alunos a questionarem o *establishment* e compreenderem com agudeza seu papel no meio social e sua potencialidade de transformá-lo.

Para o professor, adotar jogos teatrais ou criação cênica como prática escolar na Educação Básica é, antes de tudo, uma forma de diversificação de metodologia de trabalho, mas é especialmente um caminho para fortalecer a autonomia do aluno, levando-o a assumir-se sujeito de um processo que inclui a criação dramatúrgica, aspecto importante dos múltiplos letramentos escolares, e a criação cênica, oportunidade para os alunos inventarem e experimentarem personagens, situa-

ções e conflitos que, por meio da ficção, possam trazer à tona aspectos de suas realidades e afetos. Além disso, o teatro leva a nós, professoras, tão mergulhadas no ambiente escolar, fortemente disciplinador, lembrarmos que corpo e voz são elementos importantes do processo de aquisição e elaboração de conhecimentos, ultrapassando a ênfase limitada ao intelecto.

A experiência das professoras relatada nas entrevistas destaca que práticas com teatro são uma vivência de trabalho coletivo que contribuem para habilidades como cooperação, respeito ao outro, reconhecimento dos próprios limites e potencialidades, dentre outros aspectos já indicados ao longo da reflexão. Ao atuar, o aluno experimenta a possibilidade de ser um outro, a partir do qual ele é capaz de ver a si mesmo com outros olhos. Apresentar-se diante de uma plateia, resultado de um projeto rico e transformador, permite maximizar a sensação de protagonismo do aluno, exposição que traz autoestima e autoconfiança – desde que fruto de um percurso competentemente conduzido pelo mediador.

Referências

BAILLET, Florence; BOUZITAT, Clémence. Montagem e colagem. In: SARRAZAC, Jean-Pierre (org.). *Léxico do drama moderno e contemporâneo*. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 119-123.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu (org.). *Teatro infantil: história, leitura e propostas*. Curitiba: Positivo, 2015.

HERSANT, Céline; NAUGRETTE, Catherine. Rapsódia. In: SARRAZAC, Jean-Pierre (org.). *Léxico do drama moderno e contemporâneo*. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 152-155.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris: Gallimard, 1951.

KÜHNER, Maria Helena. Caminhos e critérios para a criação de um acervo de teatro infantil. In: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu (org.). *Teatro infantil: história, leitura e propostas*. Curitiba: Positivo, 2015. p. 105-129.

NAÇÕES Unidas Brasil. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 10 set. 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 23 out. 2021.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Tradução J. Guinsburg, Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

ROSSETO, Robson. *Jogos e improvisação teatral*. Guarapuava: UNICENTRO, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/857/5/Jogos%20e%20improvisa%C3%A7%C3%A3o%20teatral%20perspectivas%20metodol%C3%B3gicas.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

SARRAZAC, Jean-Pierre (org.). *Léxico do drama moderno e contemporâneo*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

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

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. Tradução Ingrid Dormien Koudela. 1 reimpr. da 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

ATO II:

**RELATOS DE EXPERIÊNCIAS,
PRÁTICAS E INTERVENÇÕES**

<https://doi.org/10.29327/5107900.1-5>

A ADAPTAÇÃO DO AUTO DA COMPADECIDA E A PERFORMANCE COMO PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Cryslaine Flavio de Oliveira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Deolinda de Jesus Freire
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

A proposta deste capítulo é refletir sobre a adaptação audiovisual da obra *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, a partir da encenação e da *performance* como estratégias didáticas para a formação de leitores, instigando os alunos a estudarem as duas linguagens do processo de adaptação: a literária e a televisiva. A microssérie *O Auto da Compadecida*, composta por quatro capítulos e dirigida por Guel Arraes, foi veiculada pela primeira vez na televisão em 1999. Nosso objetivo é, a partir do estudo da adaptação, bem como do gênero dramático, traçar estratégias que estabeleçam a leitura literária como protagonista na sala de aula, dando voz ao universo subjetivo do leitor, exercendo sobre ele o papel transformador da arte, contribuindo para sua formação com base no diálogo da literatura, mais precisamente o teatro, com outras artes, como cinema e televisão. No apêndice, propomos algumas atividades, em forma de roteiro, a partir do estudo da adaptação, da encenação e da *performance* como possibilidades para as práticas de leitura literária, que podem ser aplicadas ou adaptadas pelo professor para a sala de aula.

Palavras-chave: *Auto da Compadecida*; teatro; adaptação; encenação; *performance*.

Introdução

Garantir o direito à literatura (CANDIDO, 2017), bem como o acesso ao texto literário, deve ser uma preocupação de toda a sociedade e, principalmente, da comunidade escolar. Afinal, é na escola que é possível aperfeiçoar e desenvolver as habilidades e as práticas leitoras dos alunos, sobretudo, a partir da literatura. Porém, incluir as práticas de leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa não é uma tarefa fácil, principalmente em razão dos conteúdos a serem cumpridos em um tempo frequentemente curto. Apesar da dificuldade, é imprescindível desenvolver estratégias para a formação do leitor na escola que envolvam a literatura, seus diversos gêneros, como o teatro, a partir do diálogo com outras artes, como cinema e televisão. Assim, a proposta deste capítulo é refletir sobre a adaptação audiovisual da obra *Auto da Compadecida*, assim como a encenação e a *performance*, como estratégia didática para a formação de leitores, instigando-os a estudar as duas linguagens do processo de adaptação: a literária e a televisiva¹.

A microssérie *O Auto da Compadecida*, composta por quatro capítulos e dirigida por Guel Arraes, é uma adaptação televisiva da obra literária *Auto da Compadecida* de Ariano Suassuna. A proposta de estratégia didática a partir da adaptação e do teatro revela-se não como um manual de ideias prontas, mas como um caminho para inspirá-las, buscando formas diferentes para abordar a literatura no fazer pedagógico nos anos finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, permitir-se-á que a leitura literária, assim como o estudo a partir de adaptações e teatro, se revele como protagonista na sala de aula, dando voz ao universo subjetivo do leitor e do telespectador, exercendo sobre ambos o papel transformador da arte.

1 Este capítulo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado *A adaptação do Auto da Compadecida e o gênero drama no ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa*, defendida em junho de 2021.

Os gêneros drama e auto

O drama é um gênero literário caracterizado, fundamentalmente, pela ação das personagens, marcado pelo diálogo, que é seu principal aspecto estrutural. Aristóteles é um dos primeiros a tratar desse aspecto na *Poética*. O filósofo descreve, sobretudo, o teatro grego e em especial o gênero dramático da tragédia e sua constituição, considerando em menor escala a comédia, ambos pertencentes ao drama da antiguidade grega. A principal diferença entre o trágico e o cômico está no caráter da ação praticada pelos homens, em que aqueles de caráter elevado eram retratados nas tragédias, como por exemplo reis e príncipes, e os de caráter inferior, personagens torpes, eram retratados na comédia.

A definição apresentada por Aristóteles assevera que o drama é a imitação das pessoas que agem por elas próprias, diferentemente da epopeia, em que há a intervenção do narrador que, inclusive, assume outras personalidades. Ademais, o drama é igualmente diferente do gênero lírico, que apresenta apenas a subjetividade de um discurso de uma única pessoa pela voz do poeta. O filósofo ainda destaca uma terceira diferença:

Há ainda uma terceira diferença entre as espécies [de poesia] imitativas, a qual consiste no modo como se efetua a imitação. Efetivamente, com os mesmos meios pode um poeta imitar os mesmos objetos, quer na forma narrativa (assumindo a personalidade de outros, como faz Homero, ou na própria pessoa, sem mudar nunca), quer mediante todas as pessoas imitadas, operando e agindo elas mesmas (ARISTÓTELES, 1979, 1448a 19).

Assim, Aristóteles aborda, na *Poética*, algumas diferenças entre os gêneros que circulam em sua época, como a lírica, a épica e o drama, destacando deste último alguns preceitos que o diferenciam e o determinam, inclusive para sua encenação. No que se refere ao auto,

que pode ser considerado como um subgênero do drama², entre seus principais aspectos estão temas e representações de cunho popular da época medieval, período em que era utilizado tanto para obras cômicas quanto de instrução, como também de moral e de mistério. Sua forma estrutural não obedecia às leis da tradição clássica, de ação, tempo e espaço, sendo as obras caracterizadas, primordialmente, por sua curta extensão. A estrutura do auto compõe-se de uma multiplicidade quase estática de quadros e cenas, estruturada em versos. Um dos autores de destaque do final da Idade Média é Gil Vicente, que cultivou esse subgênero dramático em inúmeras obras. Entre os estilos praticados nos autos, há o de moralidade, subdividido em bíblico e em alegórico, que são fundamentados em temas religiosos, cuja função é edificar e moralizar, com clara intenção didática. Alguns desses aspectos, que podemos considerar como primários, são resgatados na obra *Auto da Compadecida* por Ariano Suassuna. Como exemplo, podemos mencionar o resgate da figura religiosa da Compadecida, no entanto, as funções moralizantes são atualizadas para o enredo nordestino a partir de figuras populares.

O auto, geralmente, é caracterizado como uma obra teatral curta, de conteúdo religioso ou profano e, sobretudo, alegórico, uma vez que as personagens não são humanas, mas sim entidades abstratas. Entre estas, se destacam hipocrisia, bondade, luxúria, virtude, dentre outras. Os autos são, comumente, encenados por ocasião de grandes festas religiosas, nos pátios ou no interior das igrejas e, muitas vezes, nas praças, com a função principal de moralizar o povo. No *Auto da Compadecida*, destaca-se o estilo cômico, ainda que a obra mantenha características primárias do gênero. Inclusive, Ariano Suassuna designou que sua encenação acontecesse em um circo, espaço popular e propício para o riso, onde o pitoresco se estabelece.

2 O uso do termo subgênero não carrega, em nossa leitura, aspectos de juízo de inferioridade, sendo apenas adequação à própria época medieval em que gêneros e subgêneros não são lidos e considerados em escala de juízo de valor. O gênero História, por exemplo, constituía-se de outros subgêneros, como diários, crônicas e cartas.

A *performance* na leitura dramática

A partir da teoria de Paul Zumthor, em *Performance, Recepção, Leitura*, é possível traçar um caminho que entrecruza os aspectos da leitura e da *performance*. Por sua formação como medievalista, o crítico nos oferece uma visão bastante global dos temas indicados no título de seu livro, destacando a voz como o suporte vocal mais interessante do que a própria língua na comunicação humana.

Considerando a *performance* como única forma eficaz de comunicação poética, Zumthor revela os índices performanciais da leitura. Em um dos exemplos, retirado de sua infância parisiense, o crítico transita da teoria para a crônica, revelando aspectos pessoais e guiando-nos até a cidade de Paris dos anos trinta, com seus cantores de rua que vendiam suas canções simples e tocantes. Sua percepção sobre esse passado entraria em cena muitos anos depois quando ele tentava recuperar a emoção daquele momento ao comprar uma das canções em folhas-volantes e tentar ressuscitar o texto, primeiro lendo, depois cantando:

Era a canção. Ocorreu-me comprar o texto. Lê-lo não suscitava nada. Aconteceu-me cantar de memória a melodia. A ilusão era um pouco mais forte, mas não bastava verdadeiramente. O que eu tinha então percebido, sem ter a possibilidade intelectual de analisar era, no sentido pleno da palavra, uma “forma”: não fixa nem estável, uma forma-força, um dinamismo formalizado; uma forma finalizadora (ZUMTHOR, 2018, p. 28).

Esse exemplo evidencia sensações provocadas pela diferenciação entre *performance* e leitura individual e solitária. Na *performance*, há a intensidade da presença do corpo, que fica suspenso na leitura individual. Outra diferenciação é em torno da recepção do leitor, que é coletiva na *performance* e individual na leitura.

A memória e as reflexões de Zumthor nos encaminham, ainda que brevemente, para “O narrador” de Walter Benjamin, de 1936, quan-

do este afirma que os narradores (orais) estão desaparecendo, deixando de existir diante dos gêneros literários da época, propagados após o surgimento da imprensa, e pela notícia, que precisa ser sempre nova e instantânea. Para Benjamin, o narrador se servia da tradição oral, pois era aquele que narrava suas viagens ou aquele que, sem nunca ter se ausentado, conhecia os saberes locais. A narrativa oral envolve não só a voz, mas também o corpo do narrador, especialmente o rosto e as mãos, e também os ouvintes, que possuem uma participação mais ativa frente ao ato de narrar. Quando presencial, é possível perguntar ao narrador como a história continua, ao contrário da palavra “fim” impressa na última página do livro. A narração oral é o que, por exemplo, na chegada da morte, confere ao narrador autoridade, respeito e dignidade perante os outros que o ouvem.

Para Benjamin, o narrador é aquele que sabe dar conselhos porque é sábio. Essa reflexão nos instiga a pensar sobre o narrador em nossa contemporaneidade frente aos atuais meios de comunicação e formas narrativas. Atualmente, o narrador não é mais considerado como aquele que sabe dar conselhos, pois o acesso que se tem a todo tipo de informação faz com que a figura do sábio se torne um tanto obsoleta. A função do narrador vem se redefinindo, afinal, com seu discurso cada vez mais fragmentário e descontínuo, ele pode não ser mais aquele que aconselha, mas sim aquele que provoca as perguntas.

Esse narrador oral é um tanto popular, ainda que distante de nossa atualidade, é um dos aspectos mais intrigantes da obra teatral *Auto da Compadecida*, principalmente na figura da personagem do palhaço. Com esse recurso, Ariano Suassuna insere no auto algo que contempla o seu próprio horizonte de expectativas, que é a somatória dos horizontes do emissor e do receptor, do autor e do leitor. Como a obra pertence ao gênero drama, não há a presença de um narrador, porém, Suassuna insere o palhaço não apenas como interlocutor, mas como articulador da trama, que pode representar até o próprio autor. É o palhaço quem convida tanto o público como o leitor à reflexão e ao preenchimento das lacunas na encenação e na leitura, além disso, em suas falas,

se constrói um discurso com muitos aspectos da oralidade e coloquialidade, o que permite sua representação como autor no texto e no teatro.

Com relação à situação de oralidade e leitura, Zumthor delineia interessantes aproximações, como na situação de oralidade pura, em que a formação se opera pela voz, enquanto na leitura, a operação é pela escritura. Na primeira, a transmissão é realizada por uma personagem utilizando a voz viva, necessariamente ligada ao gesto, assim, a recepção se estabelece pela audição e visão. Logo, transmissão e recepção são atos únicos de copresença que gera o prazer. Na situação de leitura, a primeira transmissão é estabelecida pelo manuscrito ou impresso, prontos para serem recebidos para ler, que seria uma visão em segundo grau. Portanto, na primeira situação, a oralidade é conservada pela memória, que implica reiteração, variações recriadoras, enquanto leitura e escrita têm o livro como suporte de conservação.

Zumthor ainda retoma a revanche da voz no contexto atual, uma vez que ela está mediatizada e a cada dia aperfeiçoada tecnologicamente, tornando-se então mais presente no nosso cotidiano. Embora a voz não substitua o corpo, a presença dela acaba se configurando como uma extensão do próprio corpo. Muito diferente da voz tradicional, a voz mediatizada tem também semelhanças e diferenças com a leitura, já que permite a repetição e simula a presença do corpo. O crítico vê aí um indício do retorno do homem concreto, da presença física, pois é através do corpo que estamos no mundo, que tocamos, cheiramos, representamos e sentimos. Assim, nota-se o importante papel que o corpo desempenha, principalmente da voz enquanto seu prolongamento. A voz faz o homem ir além dos seus limites, afinal “escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outra parte. Essa voz, dirigindo-se a mim, exige de mim uma atenção que se torna meu lugar, pelo tempo dessa escuta” (ZUMTHOR, 2018, p. 77).

Na obra *Auto da Compadecida*, a *performance* se realiza pela voz em vários momentos, principalmente nas falas de Chicó e João Grilo. Essas duas personagens, com frequência, recuperam a memória nacional, principalmente a popular, com referências a outras culturas e épocas, em que é possível reconhecer a manutenção de ritos, práticas e representações,

presentificadas também pelo resgate de outros textos, orais ou escritos, que se transmite de geração a geração. Como, por exemplo, nessa fala de João Grilo: “Valha-me Nossa Senhora, / Mãe de Deus de Nazaré! A vaca mansa dá leite, / a braba dá quando quer. A mansa dá sossegada, / a braba levanta o pé. Já fui barco, fui navio, / mas hoje sou escaler. Já fui menino, fui homem, / só me falta ser mulher” (SUASSUNA, 2005, p. 144). Há uma memória resgatada nesses versos das cantigas de Santa Maria, muito populares nos séculos XIII e XIV na Península Ibérica. Alfonso X, rei de Castela, conhecido como “o sábio”, recolheu os milagres que circulavam oralmente de Nossa Senhora em sua época para compor a obra *Cantigas de Santa María* em galego-português. Dessa mesma época, temos *Milagros de Nuestra Señora*, de Gonzalo de Berceo, em castelhano, que é considerada pela crítica como uma imitação poética das cantigas afonsinas. No prólogo de Berceo, o poeta, de forma alegórica, constrói a imagem de Nossa Senhora como um “bom prado” e “refúgio” a quem todos recorrem quando se sentem muito cansados em sua “romaria”, ou seja, a vida terrena, para obter abrigo e ajuda, pois a santa nunca abandona seus devotos. Assim, João Grilo não poderia clamar por outra santa que não fosse Nossa Senhora, “Mãe de Deus de Nazaré!”, recuperando assim uma prática, inclusive poética, do período medieval português e espanhol³.

Esse exemplo, dentre tantos, evidencia a preocupação de Suassuna quanto à forma e ao conteúdo na construção de sua obra, principalmente se considerarmos que as representações teatrais, a arte, o folclore, a pintura, as práticas poéticas e os costumes conservam-se como memória coletiva. Na representação audiovisual da microssérie, o espectador, além de ouvir a musicalidade dos versos, é surpreendido pelos gestos, por vezes exagerados, na encenação, permitindo também certa textualização afetiva no ato da recepção. A gestualidade participa de forma efetiva do ato de *performance*, presente na atuação dos atores da adap-

3 Os versos de Berceo (1990, p. 07) em língua espanhola modernizada são: “En esta romería – habemos un buen prado // donde encuentra refugio – el romero cansado: // es la Virgen Gloriosa, – madre del buen criado // del cual otro ninguno – igual no fue encontrado” A edição consultada é a da editora Castalia. A obra de Alfonso X pode ser consultada em uma bela edição da mesma editora.

tação televisiva, não apenas através da voz, mas pelos gestos que buscam a manutenção da cultura popular que apenas existe se houver certa memória nacional e coletiva. Essas considerações podem ser visualizadas na imagem de João Grilo clamando por Nossa Senhora, momento em que abre os braços de forma exagerada e direciona seu olhar para o alto, referenciando o lugar sublime ocupado pela santa e a entrega das causas perdidas para que a Compadecida interceda por todos os pecadores que estão no purgatório. Os gestos de João Grilo muito se assemelham a uma encenação, pois sua posição diante das demais personagens referencia a organização do espetáculo em um palco.

Para Zumthor, a *performance* pode significar um acontecimento tanto oral quanto gestual, ambos presentes na cena descrita de João Grilo. No contexto medieval, e também em épocas anteriores, a poesia era transmitida performaticamente de forma oral, quase sempre cantada e acompanhada de um instrumento musical. Com o surgimento das bibliotecas e, mais tarde, da imprensa, os poetas distanciaram-se fisicamente do seu público e o código escrito, assim como a leitura silenciosa e individual, passou a ser mais valorizado. Os estudos literários se concentraram naquilo que ficou registrado, isto é, no texto escrito. A prática da poesia oral, no entanto, nunca foi abandonada, pois ainda podemos presenciá-la, em nossos dias, em inúmeras manifestações populares, como o repente e o cordel.

Nesse contexto, alinhamo-nos às reflexões de Aline Porto Quites, em *A presença do texto literário na arte da performance*, quando questiona sobre a recriação performática da escrita para provocar sensações a partir de fala, sons, movimentos e recursos visuais:

Como se apresenta, então, um texto literário, tradicionalmente conhecido em sua forma escrita, ao ser recriado de maneira performática? Como se posiciona o texto literário, quando este sai do papel impresso e passa a ser transmitido através do corpo humano? Deixaria o código escrito e ressurgiria através da combinação entre fala, sons, movimentos, recursos visuais, tudo o que pode provocar sensações? A lite-

ratura perderia suas supostas fronteiras e se fundiria com novas linguagens, novos símbolos. O receptor, por sua vez, descobriria formas diversas de fruir o texto, obtendo um leque de leituras que jamais teria se se limitasse apenas à escrita (QUITES, 2006, p. 2).

Portanto, buscamos refletir sobre essas questões para pensar a adaptação e a *performance* na formação do leitor na escola. Ainda que a *performance* possua uma natureza oral e gestual, é possível acioná-la como estratégia para a leitura do texto escrito, principalmente quando se trata do gênero auto. É útil lembrar que uma dada *performance* só pode acontecer em um determinado lugar e tempo, afinal, mesmo que se tente reproduzi-la, sempre surgirá uma nova. O que se consegue registrar dela são apenas vestígios ou resíduos, que podem ser reaproveitados em outras *performances*.

Essas reflexões são fundamentais para pensar as estratégias de leitura em voz alta em sala de aula e de organização de uma peça teatral na escola. Assim, propomos que o professor motive seus alunos com a prática de recursos da *performance* vocal durante a leitura. É importante também propor a troca de papéis para que os alunos percebam nuances das personagens que assumem e as diferenças quando seu colega lê e encena a mesma personagem. Nesse processo, também é possível a comparação com a encenação dos atores da microssérie. Por essa razão, sugerimos que os alunos assistam à adaptação televisiva antes da leitura como forma de contribuir para a prática da *performance* na leitura e também na encenação.

***Auto da Compadecida* entre a televisão e o cinema**

O elenco da microssérie *O Auto da Compadecida* (1999) é formado por Matheus Nachtergaele, Selton Mello, Marco Nanini, Enrique Díaz, Lima Duarte, Rogério Cardoso, Paulo Goulart, Virgínia Cavendish, Diogo Vilela, Denise Fraga, Aramis Trindade, Bruno Garcia, Luís Melo, Maurício Gonçalves e Fernanda Montenegro. A adaptação foi filmada em película de 35 mm e exibida, pela primeira vez, em quatro episó-

dios na televisão. O êxito imediato da microssérie levou Guel Arraes a reeditá-la para a distribuição em filme no ano seguinte. De acordo com a Agência Nacional de Cinema (*apud* FECHINE, 2008), o filme levou aos cinemas mais de 2,1 milhões de espectadores. A boa bilheteria evidenciou uma receita satisfatória de sucesso comercial que é levar produtos já consagrados da televisão para o cinema com o selo Globo Filmes.

É incontestável o quanto a escolha do elenco no caso de *O Auto da Compadecida* foi assertiva. Os atores selecionados são, em sua maioria, consagrados também no teatro, fato que contribuiu para a proposta cênica da produção audiovisual. Ariano Suassuna, em muitas entrevistas e aulas espetáculos, deixou registros de que se preocupava com certo exagero de sotaques nordestinos na atuação de seus protagonistas quando suas obras fossem transpostas para as telas do cinema e da televisão. Entretanto, segundo declarações de Guel Arraes, o autor ficou encantando com a interpretação de Matheus Nachtergaele e Selton Mello, que eternizaram com maestria a dupla João Grilo e Chicó, imprimindo um tempo perfeito na encenação que se dividia, constantemente, em momentos trágicos e cômicos, respeitando o estilo de Suassuna.

A televisão ainda pode ser considerada como o meio de comunicação de maior audiência, que se divide em indústria de lazer, educação, notícias e ideias, além de típico instrumento da chamada cultura de massa devido à instantaneidade e eficiência com que pode atingir um enorme público em uma única transmissão. De acordo com Miriam de Souza Rossini (2005), a tecnologia televisiva surge no século XIX, sendo implementada apenas em meados do século XX, após a II Guerra Mundial, juntamente com o sistema cinematográfico, que também se desenvolvia na mesma época. O fato de os suportes cinematográfico e televisivo pertencerem a um mesmo sistema e de se engajarem na indústria da cultura de massa aproxima-os, ainda que apresentem particularidades distintas tanto de tecnologia como de exibição.

Quanto à tecnologia da imagem, Rossini destaca que, na televisão, há a transmissão, a captação e a reprodução a distância por meio de raios eletromagnéticos de uma série de imagens em sequência rápida. Já no cinema, a imagem é apresentada por meio de uma sequên-

ência de várias fotografias registradas, numa película, por meio de um processo fotoquímico. Sobre o modo de exibição, no cinema, a imagem é projetada de uma única vez sobre uma grande tela branca, em uma sala escura; na televisão, a imagem decorre da transmissão de ondas eletromagnéticas decodificadas por um aparelho receptor na residência do espectador.

A microssérie *O Auto da Compadecida*, como mencionado, é composta por quatro episódios, tendo sido, posteriormente, adaptada para o cinema. No entanto, apesar de cinema e televisão apresentarem técnicas diferentes, podemos observar que há diálogo entre as duas linguagens, afinal, pertencem a gêneros que se inter-relacionam, seja por motivos formais ou por influência histórica. Nessa perspectiva, o diretor Guel Arraes entrecruzou cinema, televisão, literatura e teatro na construção de sua obra audiovisual, estabelecendo a relação da literatura com o televisivo que, por sua vez, dá origem à versão cinematográfica. A proposta de Arraes parece ter sido mudar o ritmo do cinema nacional, mostrando que é possível certa desmistificação ao trazer o ritmo da televisão para o cinema, principalmente no processo de edição, possibilitando mais agilidade na forma de narrar a história.

A discussão sobre as diferenças específicas de cada campo ainda existe, porém, há maior tolerância no que diz respeito à aceitação da televisão enquanto gênero, produtora de arte, e não somente exibidora. Percebemos também na microssérie e, conseqüentemente, no filme, o transporte de elementos teatrais para a tela, pois o movimento e a gesticulação das personagens, como já exemplificado, são muito próximos das atuações teatrais. Assim, o diretor imprime irreverência aos seus trabalhos ao mesclar os gêneros para enriquecer a linguagem audiovisual.

A performance e o teatro na escola

As atividades propostas no apêndice para pensar a adaptação e a *performance* como práticas de leitura literária na sala de aula foram adaptadas de um caderno de atividades mais extenso, que é compos-

to por sete etapas⁴. De forma resumida, a primeira aborda atividades que apresentam alguns conceitos religiosos, vocabulário e pesquisa sobre o autor para que os alunos adquiram conhecimentos prévios para melhor desenvolvimento e aproveitamento das etapas posteriores. Na segunda, inicia-se a exibição dos quatro capítulos da microssérie, intitulados: 1º “O testamento da cachorra”; 2º “O gato que descome dinheiro”; 3º “A peleja de Chicó contra os dois ferrabrases”; e 4º “O dia em que João Grilo se encontrou com o Diabo”. Ao final de cada capítulo, o caderno apresenta atividades de leitura, inclusive das imagens audiovisuais, que envolvem as cenas assistidas em cada episódio. Há também sugestão de registro em diário de leitura que pode ser confeccionado pelos próprios alunos. Já na terceira etapa, há atividades sobre a linguagem televisiva da adaptação *O Auto da Compadecida*.

Na quarta etapa, há duas atividades que abordam as diferenças entre o gênero dramático e o narrativo. Na primeira, retomamos a animação do início do caderno a fim de estudar a presença e a ausência do narrador. Na sequência, sugerimos o estudo da performance durante a leitura em voz alta do texto “Todo Mundo e Ninguém”, do *Auto da Lusitânia*⁵. A quinta etapa é marcada pelo início da leitura dramatizada da obra literária *Auto da Compadecida*. A leitura em voz alta é proposta para os alunos de forma performática e com caracterização de personagens. Na sexta etapa, propomos um “varal de imagens” a ser exposto na sala de aula. As atividades nesta etapa pretendem direcionar o olhar dos alunos para a presença do gênero cordel tanto na obra como na microssérie.

Por fim, na sétima e última etapa, sugerimos uma apresentação teatral baseada na leitura e no estudo da obra *Auto da Compadecida*, bem como da microssérie. Esse é um momento de culminância do projeto e confraternização, em que os alunos, com a ajuda do professor,

4 O caderno de atividades completo com as sete etapas é parte integrante da dissertação de mestrado *A adaptação do Auto da Compadecida e o gênero drama no ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa*, defendida em junho de 2021, que pode ser acessada no link <http://bdtd.ufm.edu.br/handle/tede/403>.

5 Trata-se de um dos últimos dramas de Gil Vicente, que foi encenado pela primeira vez em 1532. O texto consultado está disponível em: https://pt.wikisource.org/wiki/Auto_da_Lusit%C3%A2nia.

podem escolher uma ou mais cenas para apresentar em um momento oportuno para toda a comunidade escolar com a presença da família.

Dessas sete etapas, selecionamos algumas para compor um breve roteiro como apêndice. Trata-se de atividades preparatórias para a encenação da obra estudada que abordam desde a leitura, a oralidade e a interpretação até a *performance* em sala de aula. A primeira atividade tem como objetivo propor ao aluno que rememore a gestualidade de João Grilo nas cenas em que apela à *Compadecida* no purgatório. A imagem, em que a personagem está de braços abertos elevando os olhos para o alto, se assemelha à apresentação teatral, inclusive, como pano de fundo, há outras personagens sentadas como se assistissem à encenação. A atividade seguinte instiga o aluno a refletir sobre o figurino das personagens, bem como sua importância para a encenação do enredo. Para a prática da leitura em voz alta, selecionamos como atividade prévia “Todo mundo e ninguém”. Nesta leitura, o aluno terá contato inicial com um texto teatral, refletindo sobre a *performance* necessária para a leitura dramatizada.

Na sequência, a proposta é iniciar a leitura integral da obra *Auto da Compadecida*, sugerimos, então, atividades como estratégias para a formação do aluno leitor. É útil lembrar que a leitura aqui não é considerada apenas como mais uma atividade pedagógica com o objetivo de se atribuir uma nota, mas sim uma experiência de leitura literária que desperte algum sentido para o aluno. É provável que alguns alunos questionem a necessidade de ler o livro, uma vez que já assistiram à adaptação. No entanto, será uma excelente oportunidade para orientá-los de que a adaptação, normalmente, não é fiel à obra, afinal, tem um tempo mais curto para apresentar o enredo e as personagens. Ademais, a adaptação não substitui a leitura da obra literária, ambas são igualmente importantes por serem compostas a partir de características específicas de campos artísticos diferentes.

É fundamental explicar que a recriação, baseada em uma obra literária, transforma a adaptação em outra obra, que, de certa forma, sempre guarda uma relação com o original. No entanto, a adaptação pode se distanciar em diversos aspectos, uma vez que pode se configu-

rar como uma leitura atualizada da própria obra. Portanto, não se trata somente de obter o conhecimento do enredo, mas sim alcançar a experiência de leitura. E para isso, propomos que seja realizada uma leitura coletiva e dramatizada.

A atividade de leitura pode ser realizada fora do ambiente de sala de aula, se possível em uma praça de leitura ou no próprio pátio da escola. É importante também selecionar de forma antecipada os alunos que desejam ler e encenar a ação de leitura, delimitando a quantidade de páginas a serem lidas, adaptando a atividade à realidade da escola. No caderno de atividades, há uma sugestão de divisão por atos com perguntas direcionadas para que o aluno registre suas impressões em seu diário.

E por último, apresentamos a proposta da encenação da peça *Auto da Compadecida*, oportunidade criativa e lúdica para o aluno colocar em prática todo aprendizado sobre a obra e a *performance* percorrido em algumas das atividades. A proposta do trabalho em equipe, além de fortalecer o vínculo entre a turma, proporciona vários momentos de interação, tolerância e disciplina. A divisão de tarefas envolve todos os alunos, inclusive os mais tímidos que não gostam de participar de leituras e encenações. Sabemos que muitos têm dificuldades de se expressarem, mas gostam de estar inseridos no trabalho em grupo. Ademais, acreditamos que projetos de encenação como este, além de ajudá-los a descobrirem seus talentos, também os ajudam a pensar no coletivo e trabalhar em conjunto em prol de um grande espetáculo.

Assim, enquanto o grupo de alunos da atuação ensaia e decora seus textos, os outros confeccionam parte do figurino ou cenário, pesquisam e organizam as trilhas sonoras, elaboram convites e cartazes para distribuírem em toda a escola. Esses projetos envolvem e comprometem todo o corpo docente de uma escola, portanto, é interessante que o professor estabeleça a interdisciplinaridade com outras áreas afins, como arte, história, geografia, entre outras, promovendo interação interdisciplinar entre alunos e professores.

Considerações finais

Ao longo do capítulo, refletimos e propomos estratégias para a formação de leitores nas aulas de Língua Portuguesa a partir do estudo do drama e do tema da *performance* em Paul Zumthor como forma de desenvolver “novas alternativas” com a finalidade de melhorar a presença e a qualidade da literatura na sala de aula. Em nossa vivência escolar, acreditamos que o teatro contribui para o desenvolvimento da expressão e comunicação, favorecendo a produção coletiva de conhecimento da cultura, seja ele no valor estético ou educativo. A prática pedagógica, bem como didática, utilizada pelo docente, é fundamental para que ocorra a interação do teatro com os diversos eixos da aprendizagem, proporcionando interdisciplinaridade de conteúdo. Ademais, é possível instigar os estudantes com a criação de modelos mentais que os auxiliem na construção dos sentidos daquilo que se lê, aumentando consideravelmente a percepção artística, humana e cultural sobre a obra estudada. Pelo exposto, a título de exemplo, as *performances* das personagens Chicó e João Grilo na microssérie contribuem para o estudo de caracterização, principalmente a voz, o gestual, o figurino e a trilha sonora, influenciando na leitura do original de Ariano Suassuna.

Dessa forma, esperamos que as reflexões aqui apresentadas possam fortalecer as discussões sobre um ensino de qualidade no sentido de implementar novas estratégias didáticas que aliem conhecimento e prazer no despertar da consciência crítica do cidadão. É imprescindível garantir aos estudantes o acesso às práticas de leitura literária, assim como o estudo a partir das adaptações e do teatro, promovendo o protagonismo na sala de aula e dando voz ao universo subjetivo do leitor e do telespectador para que sejam tocados pela função transformadora da arte em suas diversas formas.

Referências

ALFONSO X, el sabio. *Cantigas de Santa María*. Edição de Walter Mettman. Madri: Castalia, 1986.

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução Eudoro de Sousa. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

AUTO da Compadecida, O. Direção: Guel Arraes. Produção: Guel Arraes. Intérpretes: Matheus Nachtergaele; Selton Mello; Marco Nanini; Enrique Díaz; Lima Duarte; Rogério Cardoso; Paulo Goulart; Virgínia Cavendish; Diogo Vilela; Denise Fraga; Aramis Trindade; Bruno Garcia; Luís Melo; Maurício Gonçalves; Fernanda Montenegro. Brasil: Globo Filmes, 1999. 1 DVD (104min) DVD, son., cor.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas*. Tradução Sergio Paulo Rouanet. Vol. 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993. p. 197-221.

BERCEO, Gonzalo de. *Milagros de Nuestra Señora*. Barcelona: Editorial Castalia, 1990.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017. p. 171-193.

FECHINE, Yvana; FIGUEIRÔA, Alexandre. *Guel Arraes: um inventor no audiovisual brasileiro*. Recife: Cepe, 2008.

OLIVEIRA, Cryslaine Flávio de. *A adaptação do Auto da Compadecida e o gênero drama no ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa*. Orientadora: Deolinda de Jesus Freire. 2021. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2021. Disponível em: <http://bibli.uftm.edu.br/>. Acesso em: 9 maio 2022.

QUITES, Aline Porto. *A presença do texto literário na arte da performance*. 2006. PhD Thesis. Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

ROSSINI, Miriam de Souza. Televisão e cinema: a tradução, o híbrido e a convergência. In: *Anais Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. São Paulo: Intercom, 2005. CD-ROM. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1904/16810>. Acesso em: 18 set. 2021.

SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecida*. 35. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

VICENTE, Gil. *Auto da Lusitânia*. Disponível em: https://pt.wikisource.org/wiki/Auto_da_Lusit%C3%A2nia. Acesso em: 17 ago. 2021.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

APÊNDICE

PROPOSTA DE ATIVIDADES

As atividades têm como principal proposta contribuir para viabilizar um roteiro que valorize o estudo da adaptação e da *performance* como possibilidades para as práticas de leitura literária em sala de aula. São sugestões para abordar a microssérie, a leitura e a encenação.

Primeira Etapa: Microssérie

Após assistir aos quatro capítulos de *O Auto da Compadecida*, observe as cenas e responda a partir de sua experiência como espectador.

1. Você se lembra o que estava acontecendo nas cenas abaixo? Se sim, relate as ações de João Grilo, descrevendo o espaço e os gestos da personagem nesse momento do episódio.

Figuras 1, 2 e 3: Frames da microssérie. Sequência João Grilo



Fonte: Microssérie *O Auto da Compadecida* (1999)

2. A partir das cenas selecionadas abaixo, descreva os figurinos das personagens e reflita se as roupas contribuem para a caracterização da personalidade de cada um.

Figuras 4, 5, 6, 7, 8 e 9: Frames da microssérie. Caracterização de personagens



Fonte: Microssérie *O Auto da Compadecida* (1999)

Após a descrição, observe a última cena e perceba que as personagens ao fundo de João Grilo estão caracterizadas de forma diferente de outras personagens. Reflita sobre o estilo das roupas e quais poderiam ser consideradas mais comuns em sua cidade.

Segunda Etapa: Leitura

LEITURA DE “TODO O MUNDO E NINGUÉM”:

Neste momento, vamos praticar a leitura dramatizada de “Todo o Mundo e Ninguém” do *Auto da Lusitânia*. Perceba que temos uma pequena introdução e apenas os diálogos das personagens. Escolha sua dupla e pratique entonação e gestos para as falas para construir sua *performance*:

Entra Todo o Mundo, homem rico mercador, e faz que anda buscando alguma coisa que perdeu; e, logo após ele, um homem, vestido como pobre. Este se chama Ninguém, e diz:

NINGUÉM: Que andas tu aí buscando?

TODO O MUNDO: Mil coisas ando a buscar: delas não posso achar, porém ando teimando, por quão bom é teimar.

NINGUÉM: Qual é seu nome, cavaleiro?

TODO O MUNDO: Meu nome é Todo o Mundo, e meu tempo todo inteiro sempre é buscar dinheiro, e sempre nisto me fundo.

NINGUÉM: E eu tenho por nome Ninguém, e busco a consciência.

BERZEBU PARA DINATO: Esta é boa experiência! Dinato, escreve isto bem.

DINATO: Que escreverei, companheiro?

BERZEBU: Que Ninguém busca consciência. E Todo o Mundo dinheiro.

NINGUÉM PARA TODO O MUNDO: E agora que buscas lá?

TODO O MUNDO: Busco respeito social muito grande.

NINGUÉM: E eu virtude, que Deus mande. Que tope com ela já.

BERZEBU PARA DINATO: Outra adição nos acude: escreve aí, a fundo, que busca respeito social Todo o Mundo, e Ninguém busca virtude.

NINGUÉM PARA TODO O MUNDO: Buscas outro maior bem que esse?

TODO O MUNDO: Busco mais quem me louvasse tudo quanto eu fizesse.

NINGUÉM: E eu quem me repreendesse em cada coisa que errasse.

BERZEBU PARA DINATO: Escreve mais.

DINATO: Que tens sabido?

BERZEBU: Que quer em extremo grado Todo o Mundo ser louvado, e Ninguém ser repreendido.

NINGUÉM PARA TODO O MUNDO: Buscas mais, amigo meu?

TODO O MUNDO: Busco a vida e quem me a dê.

NINGUÉM: A vida não sei que é, a morte conheço eu.

BERZEBU PARA DINATO: Escreve lá outra sorte.

DINATO: Que sorte?

BERZEBU: Muito garrida: Todo o Mundo busca a vida, e Ninguém conhece a morte.

TODO O MUNDO PARA NINGUÉM: E mais queria o paraíso, sem ninguém para me estorvar.

NINGUÉM: E eu ponho-me a pagar quanto devo por isso.

BERZEBU PARA DINATO: Escreve com muito cuidado.

DINATO: Que escreverei?

BERZEBU: Escreve que Todo o Mundo quer paraíso, e Ninguém paga o que deve.

TODO O MUNDO PARA NINGUÉM: Gosto muito de enganar, e mentir nasceu comigo.

NINGUÉM: Eu sempre verdade digo, sem nunca me desviar.

BERZEBU PARA DINATO: Ora escreve lá, compadre, não sejas tu preguiçoso!

DINATO: Quê?

BERZEBU: Que Todo o Mundo é mentiroso e Ninguém diz a verdade.

NINGUÉM PARA TODO O MUNDO: Que mais buscas?

TODO O MUNDO: Lisonjear.

NINGUÉM: Eu sou todo desengano.

BERZEBU PARA DINATO: Escreve, mãos à obra!

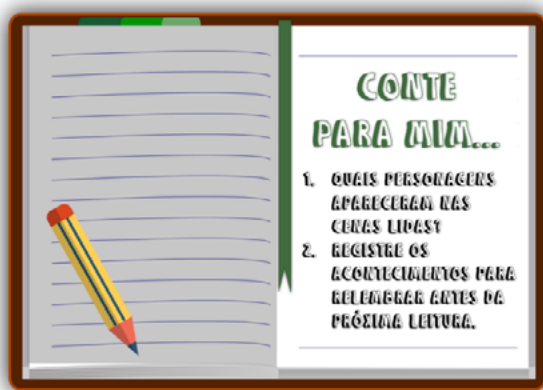
DINATO: Que me mandas escrever?

BERZEBU: Põe aí muito declarado, não te fique no tinteiro: Todo o Mundo é lisonjeiro, e Ninguém desenganado.

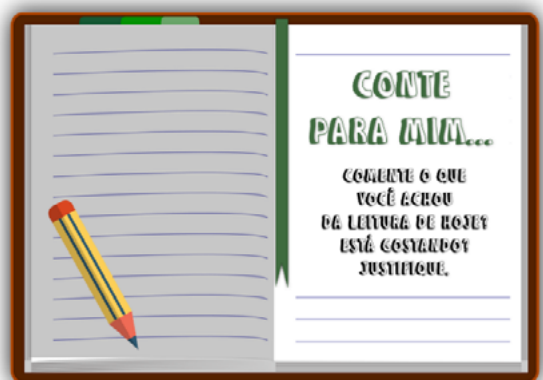
LEITURA AUTO DA COMPADECIDA:

Agora, vamos ler o *Auto da Compadecida* de Ariano Suassuna, que deu origem à microssérie. Prepare-se para fazer uma leitura dramatizada! Fique atento porque o professor escolherá alguns alunos para interpretar as personagens. Faça os registros da leitura no seu diário.

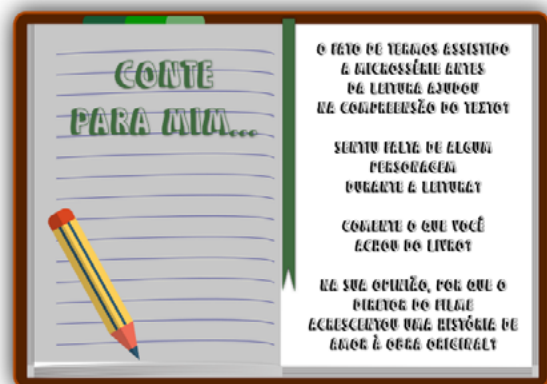
PRIMEIRO ATO



SEGUNDO ATO



TERCEIRO ATO



Terceira Etapa: Encenação

Fazer teatro na escola, além de ser um aprendizado coletivo, representa uma aventura desafiante e fascinante. É exercitar-se também nas artes da luz, do som e do povo. Nossa aventura teatral deve ser desenvolvida em algumas etapas ou processos de trabalho, que se articulam e se complementam. A seguir, sugerimos etapas de forma esquemática e sucinta.

- **Formação do grupo:** Formem três grupos para a seleção das cenas a serem apresentadas. O número de cenas fica a critério do grupo escolar.
- **Escolha do roteiro:** O texto a ser apresentado pode ser adaptado pelo próprio grupo a partir de improvisações com a ajuda do professor. A escolha e criação do texto deve levar em conta o público a quem o espetáculo prioritariamente se destina e os valores estéticos, educacionais e sociais que o grupo quer debater.
- **Seleção de personagens:** Selecione os alunos que obtiveram o melhor desempenho nas leituras dramatizadas e que desejam participar da apresentação.
- **Ensaio:** A formação ou preparação do grupo é a primeira parte do processo de ensaio. Por meio da leitura do roteiro, observa-

ção ao sotaque e gestos das personagens. Memorização do texto, lembrando que é importante que o participante tenha consciência dos significados das falas e do texto como um todo, ou seja, que se dedique aos aspectos da *performance*.

- **Criação do figurino e dos cenários:** Enquanto acontecem os ensaios, é preciso criar os figurinos, ou seja, as roupas (que podem ser emprestadas, adaptadas ou confeccionadas) e adereços (chapéus, enfeites, objetos) que serão usados e também o cenário. Esta parte fica sob a responsabilidade do grupo que não está ensaiando como personagem. O cenário e os adereços podem ser criados com a ajuda da família. O cenário deve ser seguro e nunca colocar em perigo o ator, ter funcionalidade e não atrapalhar a movimentação dos atores. Deve-se evitar ao máximo interromper o espetáculo para trocas de cenário. É importante que a criação de cenário e adereços tenham em conta as características do local onde o espetáculo será apresentado: o auditório ou teatro da escola, o pátio, a quadra de esportes ou uma sala de aula. A luz, a maquiagem, a trilha sonora também fazem parte do espetáculo.
- **Divulgação do espetáculo:** O material de divulgação do espetáculo pode ser desenvolvido nos modelos de convite, cartazes, programas de rádio ou jornal na escola (se houver). Pode ser preparado por outros alunos e voluntários não participantes do espetáculo. Envolve nessa atividade as pessoas que gostam de se expressar por escrito.
- **Apresentação do espetáculo:** É o momento de festa em que o conjunto de criadores se confronta com o público: hora de celebração, de tensão, de ansiedade e de muito prazer. É importante escolher um ou mais alunos para se encarregar da filmagem e também das fotos do espetáculo. O registro é muito importante!

Desejamos a todos um ótimo espetáculo!

<https://doi.org/10.29327/5107900.1-6>

A CONTEMPORANEIDADE DE SHAKESPEARE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM OFICINA DE LÍNGUA INGLESA

Daniele Ione Schneiders

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Evellyn Gasparello

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Kainã Gonçalves

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Marcia Regina Becker

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Este relato de experiência descreve as atividades desenvolvidas por meio da oficina *Studying Shakespeare*, realizada pelas autoras na disciplina de Estágio Obrigatório 3, presente na grade curricular do curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Ela foi destinada a pessoas que possuísem um nível intermediário de língua inglesa, considerando que foi ministrada majoritariamente em inglês, e tinha como objetivo introduzir a obra de William Shakespeare através de algumas de suas peças, além da prática de língua inglesa. A oficina foi ofertada em três turmas distintas em 2021, exclusivamente de forma remota, com uma carga horária de oito horas por turma. O conteúdo foi o mesmo para todas as turmas, e englobava quatro diferentes momentos: no primeiro dos quatro encontros, para todas as turmas, foi abordada uma introdução ao autor e à sua obra e a seguir, com um revezamento na ordem de apresentação para cada uma das turmas, foram trabalhadas as peças *Romeo and Juliet* (*Romeu e Julieta*), *Julius Caesar* (*Júlio César*) e *The Merchant of Venice* (*O Mercador de Veneza*). Dentre as diversas atividades desenvolvidas, houve foco no ensino ativo das peças teatrais, a abordagem de drama conhecida como *Rehearsal Room Approach*. De forma geral, todas as atividades funcionaram como o esperado, com relevante participação dos alunos. Consideramos que o propósito de manter vivas as discussões e crescente o interesse pelas obras de William Shakespeare foi cumprido com sucesso, já que os alunos, em sua maioria, demonstraram interesse e entusiasmo pelas peças, pelas suas envolventes e atuais temáticas e pelas discussões.

Palavras-chave: William Shakespeare; educação; teatro; língua inglesa; oficina; *Rehearsal Room Approach*.

Introdução

Este capítulo, enquanto relato de experiência e prática, busca descrever as atividades desenvolvidas por meio da oficina *Studying Shakespeare*, realizada pelas autoras na disciplina de Estágio Obrigatório 3, presente na grade curricular do curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). O objetivo da disciplina era que, em grupos, os acadêmicos proporcionassem oficinas de prática e ensino da língua inglesa. Em pesquisa prévia, os estudantes da universidade demonstraram interesse na área de literatura e, visando atender principalmente a comunidade interna, mas também a externa, além de alinhar a oficina com trabalhos acadêmicos anteriores, a oficina se propôs a introduzir a obra de William Shakespeare por meio de algumas de suas peças. Ela foi destinada a pessoas que possuísem um nível intermediário de língua inglesa, considerando que foi ministrada majoritariamente em inglês, e as atividades englobavam as diferentes habilidades na língua: *listening, reading, writing e speaking*. E um dos desafios é que foi ministrada exclusivamente de forma remota.

As estagiárias e autoras do presente texto tiveram experiência prévia em estudos das obras de Shakespeare por meio de uma disciplina ligada a um grupo de pesquisa na área de literatura em língua inglesa, oferecido pela professora Marcia R. Becker no ano de 2018. O grupo focou na introdução da abordagem de ensino de drama conhecida como *Rehearsal Room Approach*, que diz respeito ao ensino ativo de peças teatrais, colocando o aluno no papel de intérprete dos personagens, dando a ele maior liberdade e criando uma relação afetiva entre aprendiz e obra. Segundo Gibson (2016), é um processo educacional, colaborativo e exploratório de peças de teatro, possibilitando a compreensão de textos complexos, de modo que o conteúdo seja absorvido de forma mais prazerosa e eficiente. Em suma, é o tratamento da peça como peça, como *script*, e não apenas como obra literária.

Studying Shakespeare foi ofertado em três turmas distintas em 2021, sendo a primeira realizada no período de 12 a 22 de julho (23 inscritos), a segunda, de 26 de julho a 05 de agosto (17 inscritos) e a

terceira, de 09 a 19 de agosto (21 inscritos). A oficina foi ministrada às segundas e quintas-feiras, das 15h às 17h, e cada oficina totalizava 8 horas/aula. As inscrições foram realizadas pela plataforma Google Forms, e a divulgação realizada pela própria universidade. Já as aulas ocorreram via Google Meet, plataforma mais comumente utilizada nas aulas da universidade e que, portanto, acreditamos ser mais acessível à maioria.

Dentre os participantes estavam alunos de graduação e pós-graduação, alunos de Ensino Médio e a comunidade externa. Esses participantes apresentavam inglês intermediário, e então pensamos em atividades que poderiam ser realizadas por eles com certa tranquilidade. As aulas foram preparadas e ministradas inteiramente na língua inglesa e, com poucas exceções, os alunos preferiam manifestar alguma opinião específica em inglês, ou dizer em português apenas o nome de alguma obra da qual não lembravam o original em inglês. Ainda assim, de forma geral, todos utilizaram majoritariamente a língua inglesa e não demonstraram problemas de compreensão durante as aulas ou a realização das atividades.

O conteúdo da oficina foi o mesmo para todas as turmas e englobava quatro diferentes momentos: no primeiro dos quatro encontros (doravante também chamados “aulas”), para todas as turmas, foi abordada uma introdução ao autor e à sua obra e a seguir, com um revezamento na ordem de apresentação para cada uma das turmas, foram trabalhadas as peças *Romeo and Juliet* (*Romeu e Julieta*), *Julius Caesar* (*Júlio César*) e *The Merchant of Venice* (*O Mercador de Veneza*). Nas seções a seguir, detalharemos cada um desses encontros, na ordem em que foram ministrados para a primeira turma.

Aula 1: Introdução à Shakespeare, seu tempo e sua obra

A primeira aula da oficina serviu como uma introdução ao tema, ao autor e suas obras, tendo como um de seus objetivos a desmistificação do Bardo, apresentando como o teatro shakespeariano era voltado a todas as classes da população de Londres. Nessa aula introdutória,

esclarecemos que não havia a menor necessidade de ter conhecimento das obras de Shakespeare para acompanhar a oficina, mas apenas um nível intermediário de língua inglesa e interesse em aprender sobre o autor.

A aula consistiu de uma atividade para os participantes compartilharem suas impressões sobre William Shakespeare, e verificamos que, apesar de o conhecimento da grande maioria sobre o poeta ser bastante superficial, os alunos ainda assim tinham uma mínima ideia do teor da obra e de suas características. Em seguida, trouxemos uma apresentação da linha de tempo da vida do autor, além de um *quiz* interativo sobre as peças, utilizando a plataforma PearDeck, e nessa atividade pedimos para que os alunos tentassem definir informações como datas de publicação, nomes de certas obras e características do teatro da época.

Em seguida, apresentamos um levantamento das obras documentadas de Shakespeare, divididas entre os gêneros comumente divulgados: tragédia, comédia e peças históricas, questionando os participantes em relação ao número de obras que lhes eram familiares. Seguimos a apresentação esclarecendo aos participantes sobre as características do teatro elisabetano, utilizando fatos inusitados e descontraídos para habituar o público à ideia de que Shakespeare era um autor popular em seu tempo. Finalizamos esse encontro com uma breve explicação acerca da linguagem usada por Shakespeare e sua influência na língua inglesa até os dias de hoje.

Essa introdução foi preparada tentando abordar aspectos relevantes sobre Shakespeare, sua obra e seu tempo, mantendo um ritmo interativo, leve e descontraído, seguindo o nosso objetivo de tornar Shakespeare divertido e acessível.

Aula 2: *The Merchant of Venice* (O Mercador de Veneza) – questões de identidade e igualdade

A segunda aula apresentada aos participantes da primeira turma abordou a obra *The Merchant of Venice* e discorreu sobre o enre-

do da peça, temas, personagens e ainda foram desenvolvidas atividades relacionadas a um trecho do discurso enunciado pelo personagem Shylock, apresentado no Ato III, cena i.

A preferência, durante a preparação da aula, foi por atividades em que os participantes aprendessem sobre a peça e tivessem abertura para praticar o inglês. Para o desenvolvimento das atividades, além da plataforma Google Meet, que possibilitou o compartilhamento das atividades e vídeos, foi utilizada a ferramenta Padlet e o *site* e recurso educacional *Shakespeare Learning Zone*, da *Royal Shakespeare Company* (2021b).

Em relação aos conhecimentos prévios sobre a peça, a maioria declarou não conhecer o enredo e uma parcela mínima relatou que havia lido e/ou assistido a alguma adaptação cinematográfica. Levando em consideração o perfil dos participantes, era necessário que em um primeiro momento da aula fossem abordados o enredo da peça e discutidos seus possíveis temas.

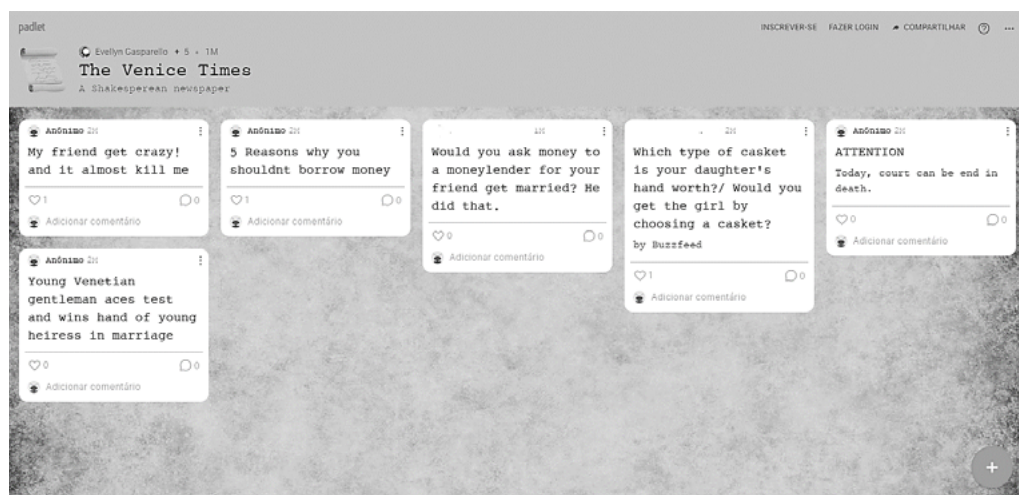
Num primeiro momento de exposição das principais características da peça, foram abordados dados relativos à República de Veneza durante o período no qual a peça foi escrita. Dessa forma, foram ressaltadas principalmente as relações de mercado e de religião, e diferenças entre cristãos e judeus. Nessa breve introdução, os participantes conseguiram reconhecer algumas profissões daquela sociedade, bem como as relações de poder existentes entre cristãos e judeus. Eles também foram levados a refletir e discutir aspectos extremamente atuais e presentes na obra do Bardo, como a discriminação racial imposta aos judeus naquela sociedade, muitos dos quais viviam no chamado *Ghetto Nuovo* (o primeiro gueto do mundo) e, quando saíam da “ilha”, eram obrigados a utilizar um sinal de identificação¹. Discriminatório era também o imposto aos judeus em relação às profissões em que podiam atuar: agiotas, em lojas de penhores ou têxteis, ou como praticantes da medi-

1 Segundo consta no material disponibilizado pelo *The Royal Shakespeare Company* (2015), judeus deveriam utilizar um círculo ou cachecol amarelo. É possível perceber esta distinção de cores na vestimenta do personagem Shylock, interpretado por Bob Peck, na adaptação para televisão de 1996 (*THE MERCHANT*, 1996).

cina. Os participantes se surpreenderam ao perceber que a discriminação sofrida pelos judeus antecedeu os episódios da II Guerra Mundial em 400 anos.

Os participantes foram, então, convidados a sugerir possíveis temas que a peça aborda e os propostos estavam, em sua maioria, alinhados aos principais temas presentes – dinheiro, preconceito, amor, amizade, in/justiça, vingança, perdão. Só então, a fim de explorar o enredo da obra, leram o resumo disponibilizado pelo *site* da *Royal Shakespeare Company* (2021b) e, após essa breve leitura, oralmente, responderam a perguntas relacionadas ao entendimento geral da obra: personagens principais, seus relacionamentos e conflitos. Diante do enredo exposto, os participantes deveriam elaborar, para a próxima atividade, uma manchete que representasse alguma parte da peça. Para a realização da atividade, foi utilizada a plataforma Padlet, a qual fornece uma espécie de *feed* de notícias. Na Figura 1, tem-se o resultado final da atividade em uma das turmas. Interessante observar que aspectos relacionados à atividade de agiotagem de Shylock e ao casamento pretensamente arranjado de Pórcia receberam destaque.

Figura 1: Atividade *Journalist for a day*



Fonte: Participantes anônimos (2021)

Os participantes foram, então, direcionados a ler um trecho do Ato III, cena i, pela plataforma *Shakespeare Learning Zone* (2021b), cena na qual o personagem Shylock explica a dois cristãos que manterá a sua palavra em relação ao acordo do empréstimo concedido a Antônio e enfatiza a discriminação que sofre (Figura 2). Esse discurso foi selecionado por levantar questões de identidade e igualdade e pelas suas diversas interpretações, especialmente no cinema, durante os últimos anos. Somente com a leitura desse trecho, alguns participantes relataram por meio do *chat* estarem surpresos e reflexivos após a leitura que, segundo eles, era profunda e revelava o acúmulo de emoções e indignações do personagem.

Figura 2: Leitura do Ato III, cena i

Salerio Why, I am sure if he forfeit, thou wilt not take his flesh. What's that good for?

Shylock To bait fish withal. If it will feed nothing else, it will feed my revenge. He hath disgraced me, and hindered me half a million, laughed at my losses, mocked at my gains, scorned my nation, thwarted my bargains, cooled my friends, heated mine enemies, and what's the reason? I am a Jew. Hath not a Jew eyes? Hath not a Jew hands, organs, dimensions, senses, affections, passions? Fed with the same food, hurt with the same weapons, subject to the same diseases, healed by the same means, warmed and cooled by the same winter and summer, as a Christian is? If you prick us, do we not bleed? If you tickle us, do we not laugh? If you poison us, do we not die? And if you wrong us, shall we not revenge? If we are like you in the rest, we will resemble you in that. If a Jew wrong a Christian, what is his humility? Revenge. If a Christian wrong a Jew, what should his sufferance be by Christian example? Why, revenge. The villainy you teach me I will execute, and it shall go hard but I will better the instruction.

Fonte: The Royal Shakespeare Company (2021b)²

Após a verificação de eventuais dúvidas relacionadas a vocabulário, foram apresentados aos participantes quatro trechos de diferentes adaptações/apropriações dessa mesma cena da peça: os dois primeiros foram adaptações cinematográficas: de 1996, dirigida por Alan Horrox (THE MERCHANT, 1996), e de 2004, dirigida por Michael Radford (THE MERCHANT, 2004); a terceira foi uma adaptação teatral de 2015, filma-

2 A formatação deste trecho, inclusive com os sublinhados, é a mesma que se encontra no site da RSC.

da, da *Royal Shakespeare Company* (THE MERCHANT, 2015); e a última, uma apropriação do discurso de Shylock, interpretado por Lázaro Ramos, apresentada no filme *Ó Pai, Ó*, de 2007, com direção de Monique Gardenberg (*Ó PAI, Ó*, 2007). Após assistirem a essas quatro *performances*, foi aberta uma discussão guiada sobre as interpretações dos atores (emoções), o cenário e o uso do texto (pontuação, ênfases, pausas etc.). Os participantes demonstraram admiração pelas cenas e conseguiram reconhecer elementos teatrais que contribuem para as diferentes interpretações do discurso, como por exemplo, o cenário, a atuação e a reação dos demais personagens. Os participantes se mostraram surpresos ao observar a intertextualidade com o cinema brasileiro por meio do filme *Ó Pai, Ó*, e quando perguntados sobre qual excerto foi o favorito, todos elencaram a versão brasileira como a preferida por atribuir as mesmas características de identidade do personagem, porém em contexto bastante diferente.

Por fim, os participantes, tendo conhecimento do que aconteceu ao final da peça, discutiram as seguintes perguntas: i) Ao final da peça, a justiça foi feita? Para quem? ii) É um final feliz? iii) Você gostou da peça? Por quê? Ao responderem a essas perguntas, a maioria dos participantes relatou que o conceito de justiça na peça é atribuído apenas a uma parcela dos personagens, pois ao mesmo tempo em que Shylock exige a vida de Antônio como pagamento, violando os direitos de Antônio, por outro lado, Shylock é condenado, tem seus bens confiscados e é forçado a se converter ao cristianismo, o que resulta na privação de sua liberdade social e religiosa. Por fim, os participantes concluíram que o ato de vingança de Shylock resultou na sua destruição e que a sentença final do tribunal privilegiou o cidadão de Veneza e violou os códigos de direitos humanos no que diz respeito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião. Uma excelente e atual reflexão, sem dúvida!

No *feedback* fornecido pelos participantes, ao final, eles manifestaram satisfação com a atividade *journalist for a day*, na qual elaboraram manchetes e tiveram a prática da escrita e a conversação realizada por meio das discussões relacionadas às diferentes interpretações

do discurso de Shylock e seus temas. Do nosso ponto de vista, percebemos que as discussões promovidas pela peça engajam e levam os participantes a refletirem sobre a sociedade da época e sobre a nossa própria realidade, como ficou claro quando todos se sentiram representados no discurso apresentado no excerto de *Ó, Pai, Ó*.

Aula 3: *Julius Caesar* (Júlio César) – questões de poder

Para trabalharmos com *Julius Caesar*, buscamos abordar o enredo da peça, os personagens, os temas e as discussões de poder presentes na história, focando no uso da língua – retórica – em favor dos personagens. Para discutir *Julius Caesar*, é indispensável tratar de valores como o peso do discurso e a importância da honra, em paralelo à influência de massas e sua fácil manipulação, e a ameaça de governantes tiranos.

A aula teve início com uma conversa com os participantes, fazendo a ligação da peça à expressão “*et tu, bruté?*”, e mesmo aqueles que não conheciam Shakespeare estavam familiarizados com a expressão e conheciam seu significado. Em seguida, utilizando a plataforma Mentimeter, os participantes foram convidados a escrever três palavras que associavam a *Julius Caesar*, criando um panorama da época e do local onde a história se passa: “*emperor*” e “*roman*” apareceram em todas as turmas. O enredo da peça foi introduzido com a leitura dos resumos das cenas, adaptados do *Royal Shakespeare Company* (2021a).

A atividade de *freeze frames* foi a próxima a ser desenvolvida, com a utilização de memes, adaptada para um ambiente de aulas remotas. A ideia de *freeze frames* é comum no *Rehearsal Room Approach* e alunos representam uma cena ou passagem da peça por meio de “momentos de ação, congelados no espaço e tempo, que contam uma história clara” (FITCH, 2016, tradução nossa). Para adaptar a atividade ao ensino remoto, os alunos tiveram que encontrar imagens preexistentes para expressar certos trechos da peça (Figura 3).

Figura 3: Atividade realizada por um dos participantes

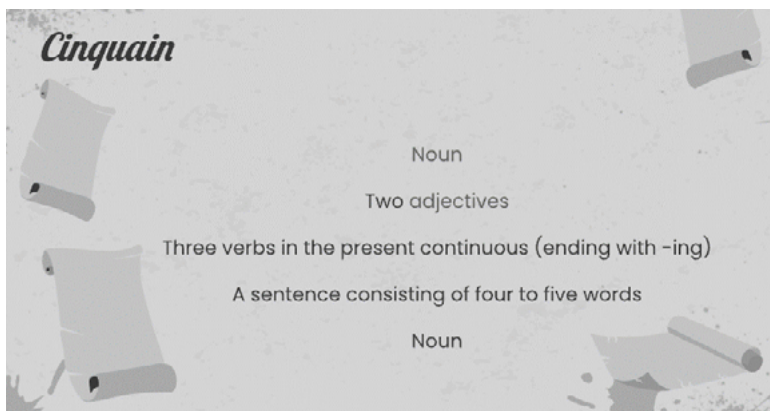


Fonte: Participante anônimo (2021)

A retórica foi destacada como uma das ferramentas para o sucesso de alguns personagens das peças de Shakespeare, e *Julius Caesar* é um excelente exemplo. Apresentamos aos participantes uma definição de retórica, junto a alguns trechos de peças, e tendo essa ideia de retórica em mente, passamos a discutir sobre seu uso durante o discurso de Mark Antony no funeral de Julius Caesar, que acontece no ato III, cena ii. Os participantes puderam, então, assistir a uma interpretação do discurso por Damian Lewis ao *The Guardian Culture* (2016), tiveram a oportunidade de compartilhar suas impressões e, em sua maioria, notaram a repetição dos termos “*ambitious*” e “*honorable*” por parte de Brutus e Mark Antony, chamando a atenção ao paralelismo e à real ambição e honradez dos personagens Caesar e Brutus. Ainda foram discutidos brevemente os temas presentes na peça, focando em “heróis vs. vilões” (o paralelismo entre a morte de Caesar e Brutus), “presságios e o poder do destino” (os sonhos de Calphurnia e a mensagem do *Soothsayer* – o adivinho), “tirania e poder” (as intenções de Caesar e dos senadores), “o poder do discurso” (o discurso de Mark Antony), “honra e identidade” (os valores dos personagens) e os participantes puderam apontar em que momentos e de que formas certos elementos introduzem temas na peça, e como esses temas, assim como todos os desenvolvidos

por Shakespeare em toda a sua obra, se mantêm com uma atualidade impressionante. Como resultado das discussões, os alunos produziram os poemas *cinquains*, que consistem de 5 versos e padrões diversos para o conteúdo de cada um. A Figura 4 traz o modelo escolhido para ser seguido pelos participantes.

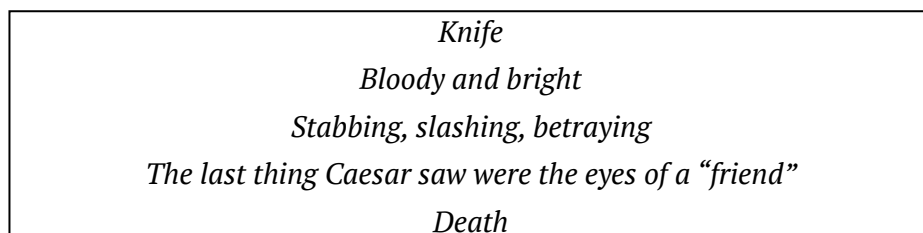
Figura 4: Modelo de *cinquain*



Fonte: As autoras (2021)

Todos os participantes conseguiram desenvolver suas próprias criações poéticas, baseando-se na história de *Julius Caesar* como tema. Na Figura 5, o exemplo de *cinquain* de um dos participantes. Apesar de a atividade de produção textual se apresentar como um desafio aos participantes, eles compartilharam seus *cinquains* e expressaram-se positivamente por meio do *chat* em relação ao processo de suas produções.

Figura 5: Produção de um dos participantes



Fonte: Participante anônimo (2021)

Para finalizar o encontro, os alunos participaram da atividade *casting the play*, que consiste na escolha de elenco para uma peça, também sugerida pelo *Rehearsal Room Approach*. Os participantes puderam discutir suas impressões sobre os personagens enquanto escalavam seus atores preferidos para a peça. A atividade gerou grande engajamento entre os participantes.

Julius Caesar, apesar de ser uma peça pouco conhecida pelos alunos, ainda assim ofereceu grande aprendizado, levando em consideração que as atividades trabalhadas em aula foram muito apreciadas, gerando muitas discussões.

Aula 4: *Romeo and Juliet* (Romeu e Julieta) – questões do feminino, família, relacionamentos e destino

Decidimos deixar a peça em questão para o final da oficina em todas as turmas por se tratar da obra mais conhecida dentre todas as trabalhadas no decorrer das aulas. Dessa forma, acreditávamos que a melhor opção seria reservar para o final a peça que usualmente seria a de maior interesse dos alunos, para que eles pudessem participar das aulas anteriores e conhecerem as outras peças, antes de, enfim, estudar e falar sobre *Romeu e Julieta*.

Para essa última aula mantivemos a preferência por atividades que pudessem dar abertura para que os alunos praticassem a língua inglesa e competências diversas, além de discutirem aspectos relacionados à humanidade dos personagens, aspectos com os quais podemos nos identificar. A repressão das mulheres na sociedade figurou como um dos mais importantes, representada na personagem Julieta que, sendo mulher, vivia rígidas restrições de liberdade. Outros aspectos relacionados aos direitos humanos, como a violência sofrida por diversos personagens, foram também bastante discutidos. Como base para essas atividades trabalhamos com o enredo da peça, os temas, os personagens e as adaptações cinematográficas feitas a partir da peça, para que assim

pudéssemos discutir a perpetuação do trabalho de William Shakespeare para outras eras, culturas e mídias.

Em *Romeu e Julieta*, os temas por nós escolhidos para o trabalho na aula foram relacionamentos e destino, por acreditarmos serem os norteadores da ação dramática, pois em diversos momentos os personagens mencionam acreditar estarem destinados um ao outro, atribuindo às estrelas, que representam o destino, sua história de amor e seu futuro juntos, inclusive realizando pedidos a essas estrelas.

Durante o encontro, primeiramente trabalhamos com um jogo na plataforma Kahoot, no qual pudemos revisar algumas das informações gerais sobre a peça, como os nomes dos personagens, a importância dos personagens para o enredo, e detalhes sobre o desfecho da peça, e com isso pudemos conferir o quanto os alunos estavam familiarizados com ela. O jogo consistia em perguntas sobre o enredo, os personagens, suas relações e os desfechos que alguns deles tiveram. Os alunos, em sua maioria, demonstraram grande conhecimento sobre a peça, tendo alguns pequenos problemas com os nomes dos personagens ou outros detalhes, o que consideramos compreensível. Porém, para que entendessem melhor as motivações dos personagens e se recordassem dos personagens secundários, mas de grande importância para o desenvolvimento dos acontecimentos, pedimos para lerem o resumo da peça, disponível no site da *Royal Shakespeare Company* (2021c).

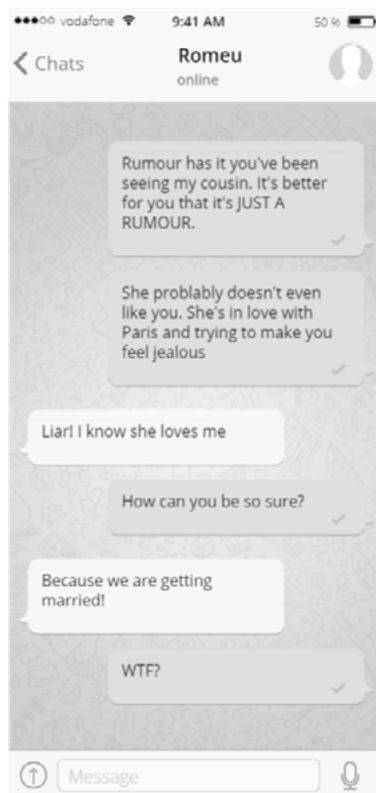
Passamos, então, para a próxima atividade, na qual iniciamos as discussões sobre a importância e a contemporaneidade do trabalho do Bardo para toda a cultura, tendo como base a peça *Romeu e Julieta*. Nesse momento da aula, mostramos aos alunos dois *trailers* de duas adaptações cinematográficas diferentes: o filme de Baz Luhrmann, do ano de 1996 (ROMEO, 1996), e o filme de 2013, de Carlo Carlei (ROMEO, 2013). A partir dessas duas amostras, pudemos iniciar as discussões, primeiramente falando sobre as diferenças entre as duas adaptações, uma sendo adaptada aos tempos modernos e outra sendo mais

próxima à realidade e tempo vividos pelos personagens no texto original. Aqui, os alunos tiveram abertura para discutir suas preferências entre as duas adaptações e a importância identitária que uma adaptação moderna pode trazer para conquistar novos públicos, gerar novas identificações entre personagens e espectadores.

Acreditamos que essas discussões e as eventuais descobertas das influências de Shakespeare em diversas obras foram essenciais para o nosso objetivo: mostrar o quanto e como o Bardo sempre esteve e ainda está presente na nossa cultura.

Posteriormente, a fim de entrar nas discussões sobre os destinos dos personagens, iniciamos uma atividade que tinha como base a troca de ideias sobre as diferenças entre os meios de comunicação utilizados no tempo em que a peça se passa, como cartas, mensagens orais enviadas através de mensageiros e os meios utilizados atualmente, como a internet e as redes sociais. A atividade escolhida para levantar as reflexões a partir disso foi a criação de uma conversa no aplicativo WhatsApp, explorando as possibilidades de como poderia ocorrer uma interação entre os personagens da peça original, porém utilizando um meio de comunicação atual. Nesse momento, foi fornecido aos alunos um *site* que possibilita a criação desse material, o *Fake Whats*, e os alunos tiveram um tempo para que pudessem criar uma conversa que supostamente teria ocorrido entre os personagens de suas escolhas, caso estivessem experimentando os mesmos dilemas vivenciados pelos personagens originais. Na Figura 6, uma das criações dos alunos, uma conversa fictícia entre os personagens Tybalt (Teobaldo) e Romeo:

Figura 6: Atividade *Fake WhatsApp conversation*



Fonte: Participante anônimo (2021)

Na atividade em questão, o aluno imaginou uma situação na qual Teobaldo estaria tentando afastar Romeu de sua prima Julieta, o que seria justificável dada a rixa entre as duas famílias. Na conversa podemos ver também a impulsividade emotiva de Romeu, que acaba por revelar detalhes de sua relação com Julieta no calor da discussão, a fim de provar que havia, sim, um laço entre os dois, ao contrário do que Teobaldo afirmava.

Após a realização da atividade, os alunos compartilharam suas criações e explicaram suas escolhas de personagens e diálogos para o restante da turma. As escolhas variaram entre os personagens principais, em sua maioria, mas também houve conversas que deram vozes

a outros personagens, como o Frei Lourenço e a Ama, que discutiam a impulsividade adolescente dos protagonistas, por exemplo. Pudemos, a partir disso, levantar o questionamento de como a comunicação poderia ter mudado o destino dos personagens e os alunos puderam dar suas opiniões a esse respeito. Neste momento, os alunos discorreram sobre como a comunicação, ou a falta dela, foi o fator principal para que a história tivesse o fim que teve, já que, de acordo com eles, tudo poderia ser resolvido caso o Frei tivesse comunicado a ambos, Romeu e Julieta, sobre seus planos com o veneno, ou se a mensagem sobre a falsa morte de Julieta tivesse chegado antes aos ouvidos de Romeu, ou até mesmo sobre a relação entre as duas famílias, que poderia ser diferente caso houvesse formas de comunicação mais efetivas. Pudemos, então, introduzir a atividade seguinte: a criação de finais alternativos para a peça.

Como fechamento da aula, propusemos uma atividade escrita, uma minissaga, que consiste em contar uma história sob sua própria perspectiva em exatas 50 palavras. Os alunos tiveram um tempo para escrever suas versões e depois compartilharam com os colegas, via *chat* da plataforma utilizada para a aula. Na Figura 7, uma minissaga criada por um dos alunos.

Figura 7: Minissaga produzida por um dos participantes

Romeo and Juliet meet and fall in love. Her cousin doesn't like it and challenges Romeo. Mercutio fights in Romeo's place and dies. Romeo gets angry and kills Tybalt. He is banned from Verona. Juliet fakes her death to be with him. Miscommunication ensues. And it causes both their deaths.

Fonte: Participante anônimo (2021)

De acordo com os participantes, essa atividade foi a mais desafiadora não somente por utilizar a escrita em língua inglesa, mas também pelo formato exigido: um texto em exatamente 50 palavras.

Considerações finais

De forma geral, todas as atividades funcionaram como o esperado, porém, como grande parte delas consistia em discussões orais, a participação dos alunos foi de extrema importância para o sucesso das aulas. Embora algumas atividades pudessem ter sido mais ricas com uma participação maior por parte deles, consideramos que o nosso propósito de manter vivas as discussões e crescente o interesse pelas obras de William Shakespeare foi cumprido com sucesso, já que os alunos, em sua maioria, demonstraram interesse e entusiasmo pelas peças, pelas suas envolventes e atuais temáticas e pelas discussões, e considerando também o *feedback* dado pelos próprios alunos, excepcionalmente positivo.

Apesar de a maioria dos participantes demonstrar um interesse maior no aprendizado da língua inglesa, em comparação com o estudo das peças, ainda assim os comentários enviados por meio de um *feedback* anônimo apontaram para o fato de que, após a oficina, nossos alunos criaram um apreço pelo autor e suas obras, demonstrando que um de nossos objetivos havia sido alcançado. Os participantes indicaram que as atividades utilizadas em aula proporcionaram entretenimento, aprendizado e informação, mencionando ainda que sentiram que as aulas foram sempre produtivas e bem organizadas. E levemos em consideração que todas as atividades foram desenvolvidas de modo remoto, abrindo grandes possibilidades para futuros projetos relacionados a Shakespeare e à Educação: sua atualidade é surpreendente, mesmo para os jovens já forçadamente familiarizados com interações virtuais.

Sempre que discutimos os temas das peças e enfatizamos a possibilidade de relação entre os alunos e as obras, questões ligadas a temas de discriminação acabavam surgindo. Nossos participantes acabaram notando padrões que se repetem desde os tempos de Shakespeare, como a clara discriminação sofrida por Shylock e por Roque (Lázaro Ramos), na apropriação brasileira, em contextos tão diferentes, ou os riscos de governantes tiranos que se escondem por trás de um patriotismo extremo em *Julius Caesar* e até mesmo a evolução das relações

familiares e da comunicação e como essas influenciaram o desfecho de *Romeu e Julieta*.

Como autoras, reconhecemos que essas oficinas são apenas esboços da enorme possibilidade que Shakespeare e o *Rehearsal Room Approach* proporcionam à educação, língua inglesa e literatura. O tratamento da peça como um roteiro foi, sem dúvida, prejudicado pelo sistema remoto que utilizamos; todavia, caminhos diversos foram abertos no sentido de um maior engajamento, corporal até, com as obras do Bardo. Se uma atividade como “*freeze frames*” foi adaptada com sucesso para o ensino remoto, presencialmente teria sido, com enorme probabilidade, igualmente muito bem-sucedida. Nossa perspectiva é de que as atividades discutidas neste capítulo possam ser aplicadas em sala de aula e que, com isso, as questões que permeiam as obras sejam abordadas, debatidas, analisadas e até encenadas por alunos e professores. Como um de nossos objetivos sempre foi desmistificar Shakespeare como autor de elites, esperamos que com essas oficinas, tenhamos podido abrir portas para que o Bardo seja visto como acessível, divertido, inspirador e sempre contemporâneo.

Referências

BRITISH COUNCIL; ROYAL SHAKESPEARE COMPANY. *Identity and equality*. 2016. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org/school-resources/find/classroom/shakespeare-lives>. Acesso em: 25 jul. 2021.

FAKE WHATS. Disponível em: <https://www.fakewhats.com/generator>. Acesso em: 25 fev. 2022.

FITCH, DOMINIC. Classroom techniques to help pupils tackle Shakespeare. BRITISH COUNCIL. 2016. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/classroom-techniques-help-pupils-tackle-shakespeare>. Acesso em: 18 out. 2021.

GIBSON, REX. *Teaching Shakespeare – a Handbook for Teachers*. Cambridge: CUP, 2016.

KAHOOT. Disponível em: <https://kahoot.it/>. Acesso em: 11 jul. 2021.

LITERARY DEVICES. *Themes in Julius Caesar*. Disponível em: <https://literarydevices.net/julius-caesar-themes/>. Acesso em: 11 jul. 2021.

MENTIMETER. Disponível em: <https://www.mentimeter.com/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

Ó PAÍ, Ó. Direção de Monique Gardenberg. [S.l.]: Europa Filmes, 2007. 96 min.

PADLET. Disponível em: www.padlet.com. Acesso em: 11 jul. 2021.

PEARDECK. *Studying Shakespeare*. Disponível em: <https://app.peardeck.com/student/tcmpxaucb>. Acesso em: 17 out. 2021.

ROMEO + Juliet. Direção de Baz Luhrmann. Produção de Baz Luhrmann, Gabriella Martinelli. 1996. 120 min.

ROMEO & Juliet. Direção de Carlo Carlei. Produção de Julian Fellowes, Lawrence Elman, Nadja Swarovski. 2013. 118 min.

ROYAL SHAKESPEARE COMPANY. *Shakespeare Learning Zone: Julius Caesar*. 2021a. Disponível em: <https://www.rsc.org.uk/shakespeare-learning-zone/julius-caesar>. Acesso em: 2 jul. 2021.

ROYAL SHAKESPEARE COMPANY. *Shakespeare Learning Zone: The Merchant of Venice*. 2021b. Disponível em: <https://www.rsc.org.uk/shakespeare-learning-zone/the-merchant-of-venice>. Acesso em: 25 jul. 2021.

ROYAL SHAKESPEARE COMPANY. *Shakespeare Learning Zone: Romeo and Juliet*. 2021c. Disponível em: <https://www.rsc.org.uk/shakespeare-learning-zone/romeo-and-juliet>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SHAKESPEARE'S GRAMMAR: *Rhetorical devices*. SHAKESPEARE RESOURCE CENTER. Disponível em: <https://www.bardweb.net/content/grammar/02rhetoric.html>. Acesso em: 10 jul. 2021.

THE GUARDIAN CULTURE. 2016. *Damian Lewis as Antony in Julius Caesar: 'Friends, Romans, countrymen'*. Shakespeare Solos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=q89MLuLSJgk&ab_channel=GuardianCulture. Acesso em: 10 jul. 2021.

THE MERCHANT of Venice. Direção: Michael Radford. Produção: Michael Radford. [S.l.]: Movision, 2004. 131min.

THE MERCHANT of Venice. Direção: Alan Horrox. Produção: Margaret Glover. [S.l.], 1996. 86min.

THE MERCHANT of Venice. Act 3, Scene 1. 2015. Royal Shakespeare Company. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HlpzsW_o20c. Acesso em: 12 jul. 2021.

<https://doi.org/10.29327/5107900.1-7>

A MÃE CEDO DEMAIS DE GUSTAVE AKAKPO: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DO TEXTO DRAMÁTICO NA ESCOLA

Maria da Glória Magalhães dos Reis
Universidade de Brasília

Amanda de Jesus Oliveira Santos Xavier
Universidade de Brasília

No presente capítulo direcionamos nosso olhar para a dimensão textual do teatro, isto é, para a literatura dramática, bem cultural que pode ser apreciado, por exemplo, através da leitura e da representação. Nessa direção, desenvolvemos uma proposta metodológica que pode levar alunos da Educação Básica, especialmente os do Ensino Médio, a vivenciarem o texto dramático através da análise textual. A propositura que elaboramos compreende a aplicação prática dos procedimentos de análise do texto dramático desenvolvido por Jean-Pierre Ryngaert (1995), Anne Ubersfeld (2005) e Jean-Pierre Sarrazac (2017). Para tanto, como o texto é o nosso objeto e objetivo, exemplificamos esse modelo de análise com *A mãe cedo demais*, peça teatral do dramaturgo togolês Gustave Akakpo, a qual promove a reflexão **sobre** e **o** questionamento de alguns horrores sociais ainda existentes, dentre os quais a perda da dignidade por parte de crianças envolvidas em guerras e conflitos armados se mostra mais evidente.

Palavras-chave: Dramaturgia africana; dramaturgia em língua francesa; dramaturgia contemporânea; ensino; crianças-soldado; Gustave Akakpo.

A plateia da comédia é o único lugar onde as lágrimas do homem virtuoso e do perverso estão misturadas. Lá, o perverso se enfurece diante das injustiças que teria cometido, sente compaixão pelos males que teria causado e revolta-se com o homem de seu próprio caráter. Mas, uma vez recebida, a impressão permanece, à nossa revelia: e o perverso deixa o camarote menos disposto a fazer o mal como se um orador severo e duro o tivesse repreendido.

(Denis Diderot, *Discurso sobre a poesia dramática*, 2005)

Na fala acima, Diderot, proeminente filósofo e dramaturgo iluminista, exalta a função educativa do teatro, mostrando que essa forma de arte, mais que provocadora de fortes emoções, pode despertar a consciência do espectador, porque transmite valores e ensinamentos que avivam o seu desejo de ser uma pessoa melhor. Como se nota, a plateia consegue extrair ensinamentos dos conflitos, injustiças, felicidades e desventuras vivenciadas pelas personagens porque essas ações se apresentam como um retrato realista da vida cotidiana. À medida que se identifica com o espetáculo, o espectador se imagina no lugar do outro – e nesse lugar, como ele admira, por exemplo, o protagonista que se manteve firme diante dos infortúnios, bem como sente medo de que a sentença imposta ao vilão também recaia sobre si na vida real, ele consegue desenvolver uma consciência político-social que lhe ajuda a gerir seus conflitos pessoais e a viver em sociedade.

A esse respeito Voltaire (*apud* HUBERT, 2013, p. 143), que semelhante a Diderot acreditava que o teatro era uma forma de ensinar o povo, escreveu em 1758: “De fato, nada torna os homens mais sociáveis, atenua mais seus modos e aperfeiçoa mais sua razão do que os reunir para fazê-los desfrutar juntos os prazeres puros do espírito”. Ante esse caráter educativo do teatro, sua abordagem nas instâncias sociais, especialmente na escola, lugar da formação integral do indivíduo, constitui uma atividade necessária e proveitosa. Na escola, como sabido, o ensino de teatro, consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional- LDB nº 9.394/96, abrange tanto a atividade cênica como a experiência literária, conforme encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs-Arte (2001, p. 57): “a escola deve viabilizar o acesso do aluno à literatura especializada, aos vídeos, às atividades de teatro de sua comunidade”.

Em uma sociedade em que o teatro ainda é uma realidade distante para muitas pessoas, as quais para assistir a um espetáculo precisam se deslocar, na maioria das vezes, aos grandes centros urbanos e ainda possuir poder aquisitivo suficiente para arcar com os ingressos, a sala de aula, consoante Carla Cristina Guimarães (2018, p. 25), “emerge como uma alternativa de transportar o teatro para próximo dos indivíduos”. Nesse sentido, a escola insurge como uma ponte que pode levar o aluno a desfrutar o mundo de possibilidades presentes na dramaturgia e no teatro. Sabemos que o Ensino Médio é a etapa da Educação Básica em que o ensino de literatura desenvolve-se de forma mais sistemática por considerar o estudo das “criações poéticas, dramáticas e ficcionais da cultura letrada” (BRASIL, 2006, p. 60) em consonância com a cronologia das escolas literárias.

Nessa fase, conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018, p. 485), espera-se que o discente viva experiências significativas mediante “diferentes práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos”. A literatura dramática e a prática cênica, apesar de integrarem essas práticas e serem importantes como as demais áreas do conhecimento, ainda recebem pouca atenção na escola. Tatiana Belinky (2004, p. 10), no prefácio de *Jogos teatrais*, livro de Ingrid Dormien Koudela, pontua que a atividade cênica, apesar de assegurada na disciplina de artes, ainda é um campo marginalizado pelo próprio sistema de ensino, pois “o teatro é ensinado – quando é ensinado de todo – ao nível de atividade extracurricular”.

Conforme a autora, essa marginalização resulta de dois variáveis: do preconceito ainda existente nas escolas contra a atividade teatral e do despreparo da maioria dos professores que atuam nessa área, os quais não estão de fato habilitados para lecionar a respeito do teatro porque,

de um modo geral, eles próprios não receberam formação adequada. Embora Belinky se refira à prática cênica, percebemos que boa parte dos professores também não sabem como trabalhar com a literatura dramática. Podemos observar que isso acontece porque muitos não sabem como, à guisa de exemplo, ler, analisar e, principalmente, representar, um texto que se afasta sobremaneira dos demais textos literários devido a sua forma e representabilidade. Como desconhecem formas de levar os alunos a experimentarem o texto dramático de forma aprofundada, levando a interpretação mais adiante e mostrando diferentes formas de enfoque da obra, o trabalho com o aspecto textual do teatro consiste, mais frequentemente, em atividades de leitura superficiais ancoradas nos exercícios de interpretação presentes nos livros didáticos.

Ao pesquisar sobre a literatura no Ensino Médio, José Luís Jobim (2009, p. 120) explica que, apesar da variedade de aspectos envolvidos na leitura, os livros didáticos direcionam o trabalho docente no sentido de a leitura tratar-se apenas de uma preparação do aluno para entender e reproduzir o que o texto diz, com a menor margem de erro possível. Pensando nisso e sabendo que a construção dos sentidos do texto se relaciona com fatores extralinguísticos, o presente capítulo surge como uma tentativa de auxiliar esses educadores, em especial os que atuam no Ensino Médio, no trabalho com a dramaturgia. Para tanto, propomos um modelo de análise textual que consiste na aplicação prática dos conceitos de três autores com estudos relevantes acerca da leitura e análise de textos dramáticos.

Considerando a viabilidade das teorias desenvolvidas por Jean-Pierre Ryngaert em *Introdução à análise do teatro* (1995), por Anne Ubersfeld em *Para ler o teatro* (2005) e por Jean-Pierre Sarrazac em *Poética do drama moderno* (2017), nossa propositura mescla os seguintes aspectos de suas obras: a forma de análise empreendida por Ryngaert que leva em conta as informações presentes em cada um dos constituintes textuais (título, gênero, atos e cenas, didascálias, diálogo, fábula, personagem); os apontamentos de Ubersfeld sobre a dupla enunciação, que chamam nossa atenção para as intenções do dramaturgo – se as personagens falam porque o autor as faz falar, o que ele quer dizer?;

o estudo de Sarrazac que nos mostra que o texto dramático contemporâneo está imerso num novo paradigma, a desdramatização, procedimento que recorre à narração para fugir da linearidade das peças tradicionais (começo, meio e fim bem determinados e um único conflito).

Assim, ultrapassando a investigação formalista, isto é, o simples conhecimento das partes textuais, pretendemos, a partir do exame dessas estruturas, desvelar o sentido da obra analisada, refletindo até que ponto ela retrata e critica a realidade. Pelas dificuldades que se impõem ao analisar um texto, sem antes assimilar de forma concreta o que ele diz, a análise textual, antes de qualquer coisa, compreende uma leitura investigativa do texto dramático. Sabemos que para colocar esse texto à vista da plateia, os diretores, atores e demais profissionais do palco, *a priori*, precisam conhecê-lo bem. Como a leitura do texto precisa ser aprofundada, eles podem contar com a análise textual porque ela clareia a compreensão do texto. De igual modo, esperamos que nosso modelo de análise, que pode ser aplicado a qualquer texto dramático, venha auxiliar o docente que deseja analisar e/ou representar a obra teatral, esse bem cultural que pede para o aluno mobilizar tudo de si: o corpo, a voz, a escuta, o senso de coletividade, seus conhecimentos prévios, a criatividade.

Para mostrar como nossa proposta funciona, recorreremos ao próprio texto dramático. Desse modo, escolhemos *A mãe cedo demais*, peça teatral do dramaturgo togolês Gustave Akakpo. A escolha justifica-se pelos seguintes motivos: primeiro porque o texto insurge como uma boa oportunidade de a literatura e os estudos literários brasileiros se abrirem para outra cultura tão próxima da nossa, promovendo o estudo da cultura africana, como dispõe a Lei nº 10.639, de 2003; segundo porque integramos o grupo de pesquisa *Literatura, Educação e Dramaturgias contemporâneas*¹ (LEDrac), que vê as dramaturgias produzidas na África-subsaariana como ricas produções literárias que refletem a memória, história e a luta de um povo; outrossim, porque a peça

1 Informações sobre o grupo de pesquisa disponíveis em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogru-po/44721 e/ou <https://www.youtube.com/channel/UCbFZI-3V6Vfv3EdZfwIjyFQ>.

em questão, do ponto de vista estrutural e temático, apresenta importantes rupturas em relação os textos dramáticos convencionais.

Ademais, a peça de Gustave Akakpo se apresenta como um lugar de reflexão e questionamento de muitos problemas que vêm afetando a humanidade e que precisam ser discutidos, como por exemplo, as tensões políticas, as consequências do colonialismo, as desigualdades sociais, raciais e de gênero. *A mãe cedo demais*, por exemplo, denuncia uma realidade desumana ainda presente na sociedade: o envolvimento de crianças em guerras e conflitos armados e suas nocivas consequências. Ao nos propormos a ler e analisar *A mãe cedo demais* percebemos que estamos diante de um texto com diversas possibilidades de investigação e discussão. No que tange ao tema, o texto de Akakpo pode promover importantes discussões na sala de aula, levando os alunos a perceberem, por exemplo, que o tráfico de drogas, o trabalho e a prostituição infantil, ainda recorrentes no Brasil e no mundo, se parecem com a guerra que rouba a infância da protagonista, dos seus irmãos e do menino-soldado.

Em tempos em que a educação tem se preocupado cada vez mais com a formação em direitos humanos, dramaturgias como *A mãe cedo demais* são potenciais instrumentos de reflexão dessas garantias. O texto, por meio de cenas que misturam perplexidade e ironia, provocando um choro e um riso que em alguns momentos nos deixam emudecidos, mostra, dentre outros, a violação de importantes direitos humanos, como direito à vida, à paz, à dignidade, à liberdade. Para alcançar o objetivo que ora propomos, recorreremos, além do LEDrac, ao coletivo de teatro *En Classe et en Scène*, também vinculado ao Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB). Ambos são primeiros no Brasil a desenvolverem pesquisas sobre a vida e obra de Gustave Akakpo e de outros escritores de dramaturgia francófona, como também são os responsáveis pela tradução/adaptação de *A mãe cedo demais* para o português. Nosso trabalho, inclusive, lança mão dessa tradução².

2 A mãe cedo demais trata-se da versão traduzida da peça *La Mère Trop Tôt* (AKAKPO, 2004) pelo Coletivo de Teatro *En Classe et en Scène* da Universidade de Brasília. As citações diretas da obra que aparecem em português compõem essa tradução. Já os elementos paratextuais (capa e contracapa) dizem respeito à versão original da peça em francês.

Ademais, dentre as pesquisas realizadas pelos grupos, selecionamos três que nos ajudarão a falar sobre Akakpo. São elas: Gustave Akakpo, as palavras que viajam (CORREIA; MAGALHÃES DOS REIS, 2017); *Esthétique du camouflage: la créolisation comme procédé poétique dans l'œuvre dramaturgique de Gustave Akakpo* (CORREIA, 2021a), tese de doutorado defendida no início de 2021, busca descobrir o que há de singular na obra de Akakpo e, para tanto, analisa quase todas as peças dele publicadas; e Biobibliografia de Gustave Akakpo (CORREIA, 2021b). Nessa direção, antes de apresentar a proposta de análise textual, importa considerarmos alguns aspectos da vida e escrita desse autor que nos ajudarão na compreensão do nosso objeto de análise.

Gustave Akakpo: um escritor que rejeita rótulos

Falar de *A mãe cedo demais*, assim como das demais obras de Akakpo, implica considerar a vida desse autor cuja escrita é fortemente influenciada pelas experiências advindas de seu contato com outros autores, pessoas, lugares e questões sociais que afetam a África e também o mundo. Akakpo é um artista multifacetado. Além de dramaturgo, é ator, contista e ilustrador. Ele nasceu e cresceu num Togo atravessado por conflitos políticos e sociais: veio ao mundo em agosto de 1974, quatorze anos depois do país alcançar emancipação política em relação a França. Durante a adolescência ele percebeu que, embora gozasse o *status* de país independente, a República Togolesa vivenciava uma falsa democracia em razão dos 38 anos ininterruptos de governo ditatorial iniciado em 1967 com o golpe militar liderado pelo general [Gnassingbé Eyadéma](#) e que só terminou em 2005.

Apesar das aberturas e mudanças na Constituição, os partidos políticos comunistas ainda lutam por uma sociedade democrática e livre das amarras coloniais que enfraqueceram o desenvolvimento político e econômico do Togo. É em meio a essas agitações que Akakpo desenvolve uma veneração pelos livros. Em entrevista concedida a Rosana de Araújo Correia, na França, nos são dados detalhes da construção dele enquanto escritor. Segundo Correia (2021b, p. 23), com a separação

dos pais a criação dele ficou por conta da mãe, a qual se esforçou sobre-
modo para que o filho tivesse tanto acesso a uma boa educação como
aos livros, um refúgio que o levou a desenvolver, além da paixão pela
leitura, o desejo de escrever. Como era tímido, Akakpo foi um adoles-
cente de poucos amigos; externava suas percepções e sentimentos mais
íntimos nos diários, poemas e contos.

Consoante Correia (2021b, p. 23), durante o Ensino Médio ele fez
duas descobertas que influenciaram sua escrita e relação com a polí-
tica. Nessa época ele descobriu os textos de Sony Lab'ou Tansi (1947-
1995), romancista e dramaturgo congolês, cujas obras conferem espaço
aos falares locais e denunciam os desmandos dos governos autoritários
que impediram o progresso do Togo recém-independente. Além da li-
teratura engajada de Tansi, ele tomou conhecimento do estado socioe-
conômico do seu país, isto é, descobriu que a condição de nação subde-
senvolvida não era fruto do acaso, mas resultado do domínio colonial.
Diante disso, seguindo o próprio provérbio que gosta de citar, a saber,
“Se você não faz política, a política te faz” (CORREIA, 2021b, p. 25),
Akakpo não ficou indiferente à política, ao contrário, fez da escrita e da
prática teatral suas principais formas de ativismo político. A esse res-
peito, o dramaturgo afirma:

Há muitas coisas que me conduziram a ser escritor,
mas uma das pedras fundamentais é essa frase de
Césaire que ouvi quando tinha 16 anos “Minha boca
será a boca dos infortúnios que não têm boca, minha
voz, a liberdade daquelas que desabam no calabouço
do desespero”. Quando ouvi isso, eu pensei: Pronto!
Aí está alguém que soube fazer alguma coisa de sua
vida. Então, emprestar sua voz aos que não têm voz
é uma ambição grande. E acho que em uma ditadura,
escrevemos com essa ambição (CORREIA, 2021b, p.
43).

Embora não se considere um escritor engajado, ele tem escri-
to peças teatrais que abordam, na maioria das vezes, os problemas

da África, intrinsecamente ligados ao continente que a colonizou (a Europa), como por exemplo, conflitos culturais, imigração, exploração econômica, colonização. Nessa direção, a denúncia social é algo marcante na escrita do autor, o qual recorre estrategicamente ao humor. Ele consegue “tratar de temas muito duros por meio do riso. De fato, o riso é uma estratégia recorrente do autor servindo tanto para atenuar o horror de certos temas, quanto para revelar com sarcasmo situações absurdas” (CORREIA; MAGALHÃES DOS REIS, 2017, p. 447).

As pesquisas que nos orientam evidenciam um aspecto importante sobre Gustave Akakpo: ele é um escritor que rejeita rótulos. Como as questões culturais abordadas em seus textos não se restringem à África, mas também fazem referência ao mundo globalizado, semelhante a “dramaturgos togoleses que o inspiram, tais como Kossi Efoui e Kangni Alem, Akakpo recusa ser catalogado ou rotulado como o embaixador da África” (HELOUIN, 2016 *apud* CORREIA; MAGALHÃES DOS REIS, 2017, p. 448). Como seus textos costumam nascer do constante contato com lugares e pessoas, Correia e Magalhães dos Reis lhe atribuíram a seguinte adjetivação: “Embaixador de lugar nenhum”. Outrossim, ele não busca consagrar um padrão de escrita que o faça ser conhecido. Ao invés de exaltar a si mesmo, busca exaltar a obra. E para tanto, ele trabalha para que cada texto tenha uma excepcionalidade. Em suas palavras:

Eu acho que sou um pouco refratário à ideia de ter um estilo. Sei que há escritores que colocam no fogo novamente, escritores que, diríamos, contam sempre a mesma história. Alguém como Kossi Efoui é muito bom nisso, ele escreve muitos livros que são a mesma história colocada novamente na forja. Mas eu, sou refratário a essa ideia. Eu não gosto de ter estilo, na verdade. Eu não gosto que me digam “Ah, olha isso, dessa forma te reconhecemos”. É falso. Eu acho... Enfim, sou eu que conto para mim mesmo essas coisas, mas eu acho isso... R. C: *Sim, porque chega uma hora em que a gente acaba por reconhecer certas*

coisas... G. A: A gente reconhece coisas, sim. Mas, eu gosto que seja a obra que conduza sua escrita e não o autor que imponha sua escrita à obra (CORREIA, 2021a, p. 39, grifo do autor).

Tendo em vista essa recusa de estilo, conforme Correia (2021a) o dramaturgo é camaleônico porque se esconde por trás dos textos. Além de não se revelar na obra – o que justifica o adjetivo –, Correia diz que as peças dele são heterogêneas, pois em cada uma é desenvolvido um trabalho diferente com a língua e com a forma textual. Como é comum na dramaturgia contemporânea, ele cria peças com formas múltiplas. Segundo a autora (2021a, p. 177), a estética akakponiana está em sintonia com as dramaturgias contemporâneas em sua exploração formal múltipla, levando a heterogeneidade ao ápice em cada um de seus textos. Sob essa lógica, para Correia a singularidade está nessa multiplicidade.

Com efeito, essa multiplicidade também é consequência do contato do dramaturgo com outras culturas e línguas. De acordo com Correia e Magalhães dos Reis (2017, p. 445-6), um número considerável das obras dele foi escrito durante suas viagens e residência de escrita em vários lugares do mundo. A peça que nos interessa, *A mãe cedo demais*, foi criada durante uma oficina de escrita em Limoges, na França. Trata-se da sua primeira peça teatral publicada. Em 2004, no mesmo ano de sua publicação, esse texto rendeu a Akakpo o prêmio Sociedade dos Autores e Compositores Dramáticos Francesa (SACD). Hoje, aos 47 anos, ainda jovem, ele já escreveu diversas peças teatrais e recebeu numerosos prêmios que tanto exaltam o seu nome na dramaturgia afro-contemporânea como confirmam a relevância dos temas tratados em suas obras.

Akakpo explica que a escrita de *A mãe cedo demais* foi inspirada por um encontro com um menino ex-criança-soldado em um vilarejo da Libéria. A partir desse encontro, compõe *A mãe cedo demais*, cujo enredo está centrado na descaracterização da infância, muito per-

ceptível na protagonista, *A mãe cedo demais*, e no Menino-soldado, uma representação da criança-soldado que inspirou a escrita da peça. Como sabido, o termo crianças-soldado é usado para designar crianças que estão diretamente envolvidas em guerras e conflitos armados. Jana Tabak, Professora do Departamento de Relações Internacionais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), desde 2009 pesquisa a situação dessas crianças.

Em entrevista ao Instituto Tear, Tabak explica que “desde 1997 há um movimento internacional de proteção da infância... que defende o uso da expressão ‘crianças associadas às forças armadas ou grupos armados’ em detrimento de ‘crianças-soldado’” (TABAK, 2016). Segundo a pesquisadora, o uso de “criança-soldado” restringe o grupo à criança combatente, eliminando, portanto, as outras atividades desempenhadas pelos menores enquanto parte dos grupos ou forças armadas, como cozinheiros, espiões, carregadores, mensageiros, escravo sexual e outros. Não obstante o uso do termo, para Tabak as palavras “criança” e “soldado” ligam dois mundos, que teoricamente não deveriam se encontrar. *A mãe cedo demais*, que como dito nasceu do contato do autor com uma ex-criança-soldado, descreve o encontro desses dois mundos apontados por Tabak. Tal confluência, como mostraremos, assusta e descaracteriza as crianças que Akakpo põe em cena, apagando o que nelas há de mais belo: a inocência.

***A mãe cedo demais*, de Gustave Akakpo – proposta de análise textual**

Explicamos na introdução que a proposta de análise textual que elaboramos compreende a aplicação prática dos procedimentos de leitura e análise do texto dramático desenvolvidos por Ryngaert (1995), Ubersfeld (2005) e Sarrazac (2017). Nessa medida, tendo como ponto de partida a ideia de superficialidade e profundidade desenvolvida por Ryngaert, *a priori*, analisaremos as estruturas mais superficiais do texto dramático, a saber, título e gênero, atos e cenas. Além disso,

também consideraremos a capa (mais precisamente as imagens que a compõem), a contracapa e a lista de personagens, elementos que aparecem no texto original em francês. Esses constituintes paratextuais que, embora também margeiem o texto, enriquecem o trabalho analítico dadas as relevantes informações que anunciam previamente o assunto da obra; esses paratextos fornecem um vislumbre da obra e conduzirão até as estruturas profundas do texto, a saber, ficção, tempo, espaço, personagens e enunciados. Essas informações, inscritas no interior dos diálogos e das didascálias, além de confirmar se os anúncios feitos pelas estruturas que margeiam o texto são verdadeiros ou falsos, podem descortinar por completo o sentido da obra.

Posto isso, vejamos o que é possível extrair das partes mais patentes do texto. O título e o gênero, como explica Ryngaert (1995, p. 37), são as primeiras referências de uma obra; ambos trazem pistas do conteúdo a ser revelado. Enquanto o título pode tanto explicitar como obscurecer o sentido da obra, o gênero, quando aparece no texto teatral, indica apenas o tipo de ficção e escrita. Em *A mãe cedo demais*, a indicação de gênero não segue o título; concluímos que se trata de uma tragédia contemporânea devido às semelhanças que estabelece com a tragédia clássica, pois o texto de Akakpo, além de apresentar, a seu modo, dois elementos próprios da tragédia clássica (uma protagonista que nomeia a obra e um coro que comenta as ações), o tom trágico domina sobremodo as ações. Por mais que o texto em alguns momentos nos provoque o riso, este aparece apenas para amenizar o horror vivido pelas personagens.

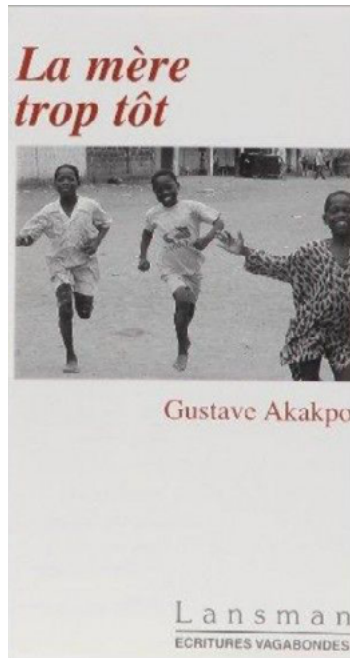
O título *A mãe cedo demais* traz algumas sugestões acerca do assunto, nos parecendo que: o substantivo *mãe* sugere que o enredo da peça é centrado em uma figura feminina; a expressão *cedo demais*, formada por um advérbio de tempo e um advérbio de modo, insinua que a maternidade exercida por essa figura feminina é precoce. Assim, ela pode ser alguém que, de forma planejada ou indesejada, se tornou mãe antes do tempo. Se o título aponta a presença de uma mãe, com certeza,

encontraremos no texto o(s) filho(s) a quem se direciona essa maternidade. Considerando que a gravidez precoce geralmente não é planejada, pode-se conjecturar que a maternidade é conflituosa para a protagonista por tratar-se de uma circunstância imposta, que lhe exigirá uma postura madura quando, na verdade, ela ainda pode ser uma criança ou adolescente.

Além do título e do gênero, a capa e a contracapa dão uma ideia acerca do conteúdo da peça. Em tempos em que a consolidação do hábito de leitura se impõe como uma das mais importantes metas do ensino de literatura, acreditamos que o estudo das informações que aparecem na capa e na contracapa das obras literárias pode atrair o olhar curioso do aluno para o assunto da obra. Essas referências, que já influenciam muitos leitores durante o escolher de um livro, quando analisadas no contexto escolar, promovem um rico momento de partilha, no qual o confronto de diferentes percepções pode desenvolver a habilidade de inferência e diálogo dos alunos, intensificando as expectativas deles em relação ao livro a ser lido. Para evidenciar esse potencial, vejamos quantas informações podemos extrair da capa de *A mãe cedo demais*.

A nosso ver, a imagem que aparece na capa – três crianças correndo felizes – atrai mais a atenção do leitor do que o título, a indicação do autor e da editora. O contentamento patente no rosto das crianças nos leva a imaginar que encontraremos igual felicidade na peça a ser lida. Contudo, durante a leitura, percebemos que a capa constitui a imagem de um mundo que ficou perdido para as crianças que Akakpo coloca em cena – e mesmo que elas o recuperem, esse mundo estará sempre ameaçado pela guerra. Considerando o contexto da peça, quando falamos em mundo nos referimos tanto ao local em que essas crianças vivem como à infância e a tudo que um menor necessita para a desfrutar com dignidade: moradia, educação, saúde, alimentação, lazer, a proteção dos pais ou responsáveis.

Figura 1: Capa da publicação



Fonte: AKAKPO, Gustave. *Le mère trop tôt*. Belgique: Lansman Editeur, 2004

Conforme avançamos na leitura do texto descobrimos que as crianças que aparecem na capa não são quaisquer crianças de qualquer lugar do mundo; são crianças de algum lugar da África. Como Akakpo não especifica o espaço onde a história se passa, essa indefinição pode indicar que o conflito apresentado retrata a realidade de vários lugares da África e, quiçá, do mundo. Assim, percebemos que, embora as crianças da capa destoem das crianças que aparecem no texto, ela não destoa da mensagem que o autor parece declarar através de sua obra: a capa não é um retrato de como a infância é, mas de como deveria ser.

No que tange à contracapa, encontramos uma fala do editor Emile Lansman, que traz uma relevante explicação sobre o conteúdo da obra. Nela, Lansman chama A mãe cedo demais de Mãe Coragem: “Mãe muito cedo, esmagadora pequena Mãe coragem de treze anos³” (AKAKPO,

3 *La mère trop tôt, bouleversante petite Mère courage de treize ans.*

2004). Na fala, como vemos, os substantivos *Mãe* e *coragem* se unem para referenciar um nome e/ou apelido e, acima de tudo, a firmeza de caráter de quem o carrega, uma adolescente de treze anos. Sabendo que *Mãe coragem* apelida a protagonista de *Mãe Coragem e seus filhos*, peça teatral escrita por Bertolt Brecht por volta de 1939, no início da Segunda Guerra mundial, é possível inferir que o texto de Akakpo se aproxima de alguma forma do texto de Brecht.

A obra de Brecht apresenta a história de Anna Fierling, conhecida por mãe coragem em razão de sua forma destemida de criar os filhos e enfrentar situações conflituosas da vida. Anna é uma vendedora ambulante, mãe de três filhos – Eilif, Queijinho e Katrin – que para sobreviver recorre à própria guerra. Empenhada em lucrar custe o que custar, Mãe Coragem sobrevive da venda de suprimentos aos soldados durante a Guerra dos Trinta Anos. Todavia, a mesma guerra que lhe traz lucros, leva tragicamente cada um de seus filhos. Diante disso, vale questionar as seguintes relações: se em *Mãe Coragem e seus filhos* Anna Fierling sobrevive da própria guerra, o que mantém a protagonista de *A mãe cedo demais*, que também atravessa uma guerra, viva? Se a guerra levou os filhos da Mãe coragem, o que esse tipo de conflito levará de A mãe cedo demais?

Para compreender essas ligações, apresentaremos o enredo de *A mãe cedo demais*, por meio do qual é possível notar que a obra em questão é uma releitura de *Mãe Coragem e seus filhos*. Grosso modo, a peça conta a história de um grupo de crianças que atravessa uma guerra civil entre dois grupos étnicos, os Bantus e os Bantis. O grupo é liderado pela Mãe cedo demais, uma adolescente de 13 anos que titula a peça. A protagonista recebe essa denominação porque assumiu forçadamente a chefia da família após a morte da mãe. A partida da mãe, a qual fora estuprada e executada pelos soldados Bantus, provocou um trauma no pai, o fazendo-o parecer um peso morto. Em razão disso, a protagonista, para garantir passagem segura para família e para não morrer como a mãe, faz sexo com os soldados em troca de proteção.

Além do pai, a família é formada por mais três crianças: Miolo-Mole, O Outro e Molequinho. Miolo-Mole e O Outro são gêmeos de 16

anos, mas de personalidade e aparência diferentes. Eles são filhos do primeiro casamento da mãe com um Bantu. Assim, enquanto Miolo-mole se parece com o pai, um Bantu, O Outro herdou as características da mãe, uma Banti. Enquanto Miolo-Mole é imprudente e impulsivo, como indica seu próprio nome, já que insiste para se alistar e lutar uma guerra em que a morte é certa, O Outro não tem uma personalidade própria; desde pequeno, como não entendia bem as coisas, passou a imitar o irmão em tudo. Já Molequinho, o irmão caçula de 10 anos, é uma menina travestida de menino pela A mãe cedo demais, a qual queria evitar que a irmã fosse molestada pelos soldados.

Além do grupo familiar, temos o segundo grupo de personagens, formado por Kobogo, Negócio-coisa, O açougueiro-mil-faces, O verdadeiro-falso mercenário e O médico. Kobogo, um adolescente de 15 anos, é apaixonado pela protagonista e integra o grupo de crianças que ela lidera. Ingênuo, já que fala de amor num tempo em que a sobrevivência se impõe como prioridade, o jovem é expulso do grupo por se recusar a matar. Semelhante a Kobogo, O médico, profissional de outro país que parece estar na guerra para prestar ajuda humanitária, deserta da guerra. Ele tenta convencer A mãe cedo demais a aproveitar a infância.

O menino-soldado, figura que representa a ex-criança-soldado que Akakpo encontrou num vilarejo da Libéria e inspirou a escrita de *A mãe cedo demais*, com apenas 11 anos já integra os Cobras, um grupo de mercenários liderado pelo O verdadeiro-falso mercenário. Apesar da pouca idade, O menino-soldado já é um mercenário sanguinário, implacável no massacre dos Bantis, grupo étnico que resiste à ditadura de Negócio-coisa. Este, ao lado de O verdadeiro-falso mercenário e O açougueiro-mil-faces, na guerra retratada na peça, representam três frentes diferentes de atuação. Negócio-coisa, uma espécie de fantasma que só é visto por A mãe cedo demais, aparece como o grande ditador que mantém a guerra e representa o país nas negociações com os outros líderes mundiais. O verdadeiro-falso mercenário, chefe dos mercenários, sem dúvida, tem papel fundamental na política de dominação de Negócio-coisa. O açougueiro-mil-faces, nome que lembra a carnifici-

na, é um mercenário bobalhão que só aparece ao lado de O menino-soldado, cuja função também é rastrear e aniquilar os adversários.

Esse panorama nos possibilita responder à pergunta lançada anteriormente – se a guerra levou os filhos da Mãe Coragem, o que esse tipo de conflito levará de A mãe cedo demais? Nos parece que a guerra afetou não apenas o exterior das personagens, mas principalmente o que elas carregam de mais humano: a sensibilidade. A protagonista, que vê sua infância ser sufocada pela guerra, como dito, sofreu uma perda que a fez assumir forçadamente a liderança da família. Em consequência disso, sua inocência de criança dá lugar a um instinto de proteção, segundo o qual tudo é válido em nome da sobrevivência, inclusive aceitar o abuso sexual. Este, inclusive, é a moeda de troca de que a protagonista lança mão para continuar viva.

Percebemos em *Mãe Coragem e seus filhos* que a protagonista colocava o desejo de lucrar em primeiro plano. No último ato da peça ela entende que a morte de Katrin poderia ter sido evitada se ela não houvesse deixado a filha sozinha: “Se a senhora não tivesse ido à cidade tratar de negócios, talvez nada disso tivesse acontecido” (BRECHT, 1981, p. 265). A mãe cedo demais, por outro lado, prioriza a sobrevivência, pois em nenhum momento seus interesses comprometem a vida da família; antes, a morte da mãe foi resultado da brutalidade dos militares e a morte dos irmãos consequência da imprudência deles. A mesma impulsividade que movia os filhos de Mãe Coragem também caracteriza os irmãos de A mãe cedo demais. Em razão disso, em ambos os textos, as protagonistas poderiam apenas adiar a morte dos familiares, não a impedir.

Prosseguindo com a investigação, a lista de personagens, que segue o título, de igual modo fornece uma compreensão prévia da obra. Correia (2021a, p. 152), que analisou a disposição das personagens em vários textos de Akakpo, explica que as personagens de *A mãe cedo demais* aparecem em blocos separados, nos quais os membros da família são agrupados e separados de todos os outros caracteres por um espaço na lista. Assim, de um lado temos A mãe cedo demais e sua família; do outro duas crianças e quatro adultos. Além do agrupamento e forma-

ção do núcleo familiar, da lista podemos inferir três informações relevantes. Primeiro que A mãe cedo demais é a personagem principal porque intitula a obra. Segundo que essa titulação lembra muitas tragédias gregas nas quais a personagem central nomeava a obra, como Antígona, Electra, Medeia. Outrossim, com exceção de Kobogo, as personagens não possuem nomes próprios; ao contrário, são identificadas por suas características e estado social (A mãe cedo demais, Molequinho, Miolo-mole, O outro, O menino-soldado, O verdadeiro-falso-mercenário).

Por último, percebemos que tanto A mãe cedo demais como Negócio-coisa (a imagem do ditador na peça) possui um coro, outra marca que revela a tragicidade de *A mãe cedo demais*, pois o coro integrava a tragédia clássica como uma espécie de personagem coletiva que cantava algumas ações. No texto ora analisado, o coro não canta, apenas comenta o drama, conforme observamos nas didascálias: “Os coros são facultativos. *Todavia se eles estiverem presentes, não **falarão em sua só voz***” (AKAKPO, 2004, p. 1, tradução *Coletivo En Classe et en Scène*). Semelhante à tragédia antiga, na peça em questão os coros aparecem como se fossem personagens. Porém, embora pronunciados por uma coletividade, eles parecem expressar a voz da consciência de suas respectivas personagens – A mãe cedo demais e Negócio-coisa: “**O coro de A mãe cedo demais:** Minha filha, a vida é um teatro. O que interessa para as pessoas, não é saber o que é verdade, mas o que é verossímil. As pessoas são viciadas em sua dose cotidiana de serenidade” (AKAKPO, 2004, p. 18, tradução *Coletivo En Classe et en Scène*).

Quanto à falta de nomenclatura, acreditamos que essa ausência foi usada propositalmente para assinalar a perda de identidade sofrida pelas personagens em decorrência da guerra. Dessa forma, as personagens não são identificadas por suas subjetividades, mas pelo comportamento estratégico que desempenham em meio à guerra. Sob essa lógica, concluímos que Kobogo é o único a apresentar nome próprio porque foi o único a preservar a mesma personalidade de antes da guerra, uma figura ingênua, romântica, sonhadora, incapaz de matar.

Dando continuidade à análise, além do título e do gênero, os atos e as cenas são as duas grandes partes que integram o texto dramáti-

co. Consoante Ryngaert (1995, p. 38), os atos também recebem o nome de quadros, sequências, fragmentos, movimentos. Eles são divididos em cenas, as quais iniciam com entrada e finalizam com a saída das personagens. Dada a mudança na escrita dramática, atualmente podemos encontrar peças em que a ação se desenrola de forma contínua, pois há pouca interferência dessas indicações, e peças em que a ação se desenrola de forma descontinuada, haja vista os frequentes cortes. Em francês, *A mãe cedo demais* não apresenta organização em atos e cenas, portanto, a ação se desenvolve de forma contínua e percebemos a mudança das ações conforme as personagens entram e saem de cena. Já na tradução/adaptação para o português, a peça, como foi dividida em sete cenas a fim de facilitar a leitura e orientar a representação – já que foi traduzida pelo coletivo com esse propósito –, não se desenrola de forma ininterrupta.

Segundo Ryngaert (1995, p. 40), essa divisão visa organizar a ação e dar ritmo ao texto. Para que o texto teatral seja verossímil, a ação deve ser contínua tanto dentro como fora do texto e do palco: “o espectador deve encontrar no texto elementos suficientes para imaginar como ela [a ação] prossegue quando a personagem não está mais em cena”. Como é convencional, as cenas que dividem *A mãe cedo demais* marcam a mudança de tempo e espaço, organizando a duração da ficção. Na cena quatro, por exemplo, vemos Miolo-mole sair do esconderijo e se alistar para proteger os irmãos que correm o risco de ter toda a comida descoberta pelo Menino-soldado e O açougueiro-mil-faces.

Já na cena cinco, o tempo e o espaço da ação mudam radicalmente, porém, ao invés de avançar cronologicamente como é comum nos textos dramáticos, a ação retrocede para apresentar um fato anterior da vida de Miolo-mole: nessa cena descobrimos que o jovem inconsequente havia matado o líder dos mercenários, o Verdadeiro-falso mercenário, para livrar o irmão mais novo (Molequinho) de um estupro. A esse *flashback*, que provoca uma mudança no plano espaço-temporal, Sarrazac (2017, p. 22) chama de retrospectão, operação recorrente na dramaturgia contemporânea que, ao promover saltos no tempo e no espaço, inverte o sentido do texto por romper com a linearidade presente nas drama-

turgias tradicionais, nas quais as ações se desenrolam de forma progressiva (início, meio e fim) e os conflitos são interdependentes.

Ao percorrer *A mãe cedo demais*, percebemos que ela, como grande parte dos textos dramáticos, é composta por “duas partes distintas, mas indissociáveis” (UBERSFELD, 2005, p. 6), o diálogo e as didascálias. Os diálogos da peça, que correspondem ao que deve ser dito pelas personagens, e as didascálias, que trazem instruções sobre o uso do texto por elas, são as duas estruturas que nos possibilitam compreender o texto de maneira mais profunda. A maior parte dos textos pronunciados pelas personagens são diálogos. Ora ou outra nos deparamos com monólogos, os quais são introduzidos principalmente pelos coros e pelo O verdadeiro-falso mercenário.

De acordo com Ubersfeld, o modo como o diálogo e as didascálias aparecem nas dramaturgias tem variado de acordo com os períodos da história do teatro. As didascálias, por exemplo, em algumas épocas da história, quase não aparecem nos textos teatrais, porém, em geral, ocupam um enorme espaço nas peças contemporâneas. Na peça de Gustave Akakpo não é diferente, as indicações cênicas perpassam todo o texto, tanto de forma isolada como no interior das falas. Essas indicações são repletas de significação. São elas que nos revelam, por exemplo, quem *A mãe cedo demais* e seus irmãos são e onde estão escondidos. A análise do diálogo e das didascálias remete automaticamente para duas das estruturas profundas do texto teatral, o enunciado e a personagem.

Para Ubersfeld e Ryngaert, a diversidade de falas presente no texto dramático mostra que nele existe uma dupla enunciação, pois, “a personagem fala em seu nome enquanto personagem, mas fala porque o autor a faz falar, intima-a a falar, a dizer determinadas palavras” (UBERSFELD, 2005, p. 87). Distinguir e identificar os enunciados presente nas partes textuais – diálogos e didascálias – ajuda a responder uma pergunta “simples e fundamental: quem fala a quem e por quê?” (RYNGAERT, 1995, p. 101). A identificação desses sujeitos configura a principal função da análise textual. Sob essa lógica, para compreen-

der esses enunciados, e assim desvendar o sentido do texto, precisamos considerar a personagem, mais precisamente, seu discurso.

Já a construção da identidade de cada personagem, conforme Ryngaert (1995, p. 130), “elabora-se progressivamente a partir do que é assinalado no texto e só se molda aos poucos”. Em *A mãe cedo demais* formamos o perfil da protagonista paulatinamente, sendo que as falas das outras personagens são as que mais fornecem as referências, como se nota no discurso de O menino-soldado, que assinala o amadurecimento brutal da personagem: “**O menino-soldado**: Eu te proíbo... Não a conhecestes antes da guerra... Eu estava na mesma escola que ela... Ela estava dois anos na minha frente... Nunca viste os olhos dela antes da guerra... olhos de turbinar tua carne de homem” (AKAKPO, 2004, p. 22, tradução *Coletivo En Classe et en Scène*)

À guisa de conclusão, os discursos presentes no texto, que em última instância pertencem ao autor, ajudam a compreender a ficção. A ficção abarca o “assunto de uma peça, [d]o que ela conta (a história, a ficção, o enredo), [d]os seus temas, [d]a intriga, [d]a ação” (RYNAGERT, 1995, p. 53). Esta é formada por duas estruturas: a fábula, também chamada de enredo, e a intriga. A fábula de *A mãe cedo demais* fora apresentada durante a análise da lista de personagens. De acordo com Ryngaert (1995, p. 56), como diz respeito à sucessão de ações inventadas pelo autor, as quais estão presentes tanto nas didascálias como no diálogo, identificar a fábula não é uma tarefa subjetiva na qual o leitor exprime seu ponto de vista sobre a peça, antes trata “de identificar e de enunciar da maneira mais neutra possível as ações sucessivas das personagens”.

A identificação da intriga, por sua vez, requer uma análise bem mais subjetiva. A intriga compreende o conflito, ou a sucessão de conflitos que geram o conflito principal. É o conflito, mais precisamente a expectativa de como a personagem o resolverá, o que desperta o interesse do leitor pela obra dramática. Em *A mãe cedo demais*, embora a guerra imponha uma série de conflitos sociais, psicológicos e morais às personagens, o drama vivido pela personagem principal, ao nosso ver, gera a tensão que nos prende e nos faz esperar a solução. Assim,

se enxergamos o fim da guerra como a potencial solução, a intriga concentra-se em uma esperança temporal: quando *A mãe cedo demais* deixará de usar o corpo e voltará a ser uma criança? Porém, o falso anúncio de paz que aparece no final da peça mostra que a tragédia da jovem mãe ainda está longe do fim, assim como a tragédia de muitas crianças da vida real, que têm seus sonhos e infâncias roubadas por estarem alheias a muitos direitos humanos fundamentais.

Considerações finais

Ao mostrar uma sociedade autoritária e desumana, na qual a paz e a dignidade são sonhos sobremodo distantes, ficou evidente que *A mãe cedo demais* mostra que a sociedade clama por transformação, afinal, um mundo em que pessoas precisam se refugiar em outros países por causa de guerras que estão cerceando a vida e outros direitos fundamentais e onde crianças estão perdendo a infância, sem dúvida, precisa de mudança. Na peça, embora todos os caminhos de *A mãe cedo demais* levem à guerra e à exploração sexual, somos inculcados pelo texto a não aceitar as rotas predeterminadas na vida real, isto é, a fazer algo para mudar as violações que se impõem, principalmente as que dizem respeito à infância.

Entendemos que a literatura, em particular a literatura dramática, pode nos ajudar nessa superação, pois, como lembra Umberto Eco (2003, p. 12), muitos menores estão perdendo a infância porque restam “excluídos do universo do livro e dos lugares onde através da educação e da discussão, poderiam chegar até eles os ecos de um mundo de valores que chega de e remete a livros”. A proposta de análise apresentada, que se mostra como uma maneira possível de trabalhar dramaturgia na sala de aula, insurge como uma estratégia de que a escola pode lançar mão para levar o aluno a apropriar-se desse mundo de possibilidades presente nos livros e, assim, atenuar a desvalorização ainda existente em relação ao teatro.

Referências

AKAKPO, Gustave. *Le mère trop tôt*. Lansman Editeur, 2004.

BELINKY, Tatiana. Prefácio. In: KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 9-11.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: a educação é a base. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

BRASIL. Conhecimentos em Literatura. In: BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 49-81.

BRASIL. [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Arte. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001. p. 83-90.

BRECHT, Bertolt. Mãe coragem e seus filhos – Uma crônica da guerra dos trinta anos. In: BRECHT, Bertolt. *Teatro completo*: em 12 volumes. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 174-266.

CORREIA, Rosana de Araújo. Biobibliografia de Gustave Akakpo. In: REIS, Maria da Glória Magalhães dos (org.). *En Classe et en Scène*: dez anos de uma trajetória coletiva. Campinas: Pontes Editores, 2021b.

CORREIA, Rosana de Araújo. *Esthétique du camouflage*: la créolisation comme procédé poétique dans l'œuvre dramaturgique de Gustave Akakpo. Orientadora: Maria da Glória Magalhães dos Reis; coorientadora: Sylvie Chalaye, Brasília, 2021a.

CORREIA, Rosana de Araújo; MAGALHÃES DOS REIS, Maria da Glória. Gustave Akakpo, as palavras que viajam. In: FERREIRA, Alice Maria de Araújo et al. (org.). *Crítica e tradução do exílio*: ensaios e experiências. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária UFG, 2017.

DIDEROT, Denis. *Discurso sobre a poesia dramática*. Tradução, organização, apresentação e notas de Franklin de Mattos. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GUIMARÃES, Carla Cristina Campos Brasil. *A dérison chez Ionesco: antes que a peça termine e a cortina se feche a cantora careca arranca os cabelos para promover a literatura e a educação*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília. Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3469>. Acesso em: 8 maio 2022.

HUBERT, Marie-Claude. *As grandes teorias do teatro*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JOBIM, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. R. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 113-137.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Introdução à análise do teatro*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

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

TABAK, Jana. *Crianças-soldado: pesquisa de Jana Tabak sobre crianças que convivem entre conflitos armados*. Entrevista concedida ao Instituto Tear, 2016. Disponível em: <https://institutotear.org.br/criancas-soldado>. Acesso em: 22 jun. 2021.

UBERSFELD, Anne. *Para ler o teatro*. Tradução José Simões. São Paulo: Perspectiva, 2005.

<https://doi.org/10.29327/5107900.1-8>

BLECAUTE: ENCENAÇÃO DA LEITURA POR FENDAS PROPONENTES

André Luís Gomes
Universidade de Brasília

No XIII *Quartas Dramáticas*, em 2017, apresentamos *Blecaute*, de Davey Anderson, peça teatral dividida em 20 cenas, que não apresentam rubricas indicativas e/ou explicativas e sem divisão de falas, ou seja, as personagens vão sendo apresentadas por um narrador, que pode assumir, caso assim se decida, as vozes que vão surgindo em um mosaico de lembranças, descrições e ações extremamente imagéticas. Neste capítulo, relatamos o processo de montagem do que denomino “encenação da leitura” a fim de descrever e provocar reflexões sobre o ato criativo e colaborativo da concepção da montagem dessa peça que tem como tema norteador a intolerância e, a partir dele, violência doméstica, repressão, *bullying*, racismo, liberdade e justiça social.

Palavras-chave: dramaturgia; encenação; leitura; *Quartas Dramáticas*; *Blecaute*.

É preciso ousar dizer que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e com a razão crítica.

(Paulo Freire)

Palavra é meia verdade: a verdade inteira inclui meus olhos, mão e boca, o tom da minha voz.

O trajeto da palavra para se dissociar da realidade concreta é longo. Grito é palavra incubada.

(Augusto Boal)

Silêncio. A leitura provoca ramificações e travessias. O olhar deslizando e desviante sobre a palavra. O desconforto do corpo e o quase imperceptível movimento. O texto surpreende, aguça e mobiliza sensações. Ele se constrói de reminiscências e em um diálogo direto com o leitor: você enredado em interrogações. Recursos fáticos e persuasivos. O narrador em primeira pessoa seleciona e, como um editor de cenas, conduz a personagem-protagonista e a ela se dirige como se interpelasse o leitor/espectador. Sem determinar falas, as possibilidades de interpretações e desdobramentos de personagens se amplificam. O inusitado e o incômodo são forças propulsoras textuais sobretudo para a recriação. O texto desvela proponências¹ não só pelo enredo em si, mas, especialmente, pelos hiatos, pelas fissuras e memórias que acionam fluxos de consciência no protagonista, no narrador, no leitor e no espectador.

Todos esses procedimentos perpassaram a encenação da leitura da peça *Blecaute*², de Davey Anderson, apresentada no XIII *Quartas Dramáticas*, em 2017, que teve “Intolerâncias” como tema norteador.

1 O conceito de “proponência textual” será apresentado posteriormente.

2 Marco Aurélio Nunes foi o responsável pela tradução do texto teatral *Blackout*, de Davey Anderson, publicado no livro *Conexões 2009 – nova dramaturgia para jovens*, como um dos resultados do “Projeto Conexões”, para o qual textos são especialmente escritos para jovens por dramaturgos brasileiros e ingleses, traduzidos e encenados.

Figura 1: Cartaz de divulgação do XIII *Quartas Dramáticas* – Intolerâncias



Fonte: André Luís Gomes

O projeto *Quartas Dramáticas* teve seu início em 2010 com o intuito de divulgar textos dramáticos a partir de leituras dramáticas. Desde então, o *Quartas* ganhou outros contornos e objetivos: a leitura dramática converteu-se em cênica, incluindo cenário, figurino e alguns recursos de iluminação e, a partir das concepções realizadas por determinados estudantes da disciplina Literatura Brasileira Teatro³, começamos a pensar o ato de ler como o de *encenar a leitura*, isto é, entender o texto como um dos elementos cênicos e, assim, explorá-lo nas suas possibilidades metafóricas, na sua integração enquanto corpo e no corpo, enfim, dotar o ato de ler de corporeidade e incorporar o texto escrito à encenação tendo em vista sua relação com o todo cênico.

A decisão por uma temática norteadora para o XIII *Quartas* procurou, de alguma forma, evidenciar e explicitar nosso posicionamento e nosso sentimento diante do conturbado contexto sociopolítico e educacional brasileiro em 2017. Qualquer notícia ou imagem nos mobi-

3 As encenações do projeto *Quartas*, geralmente, são concebidas e apresentadas por alunas e alunos matriculados na disciplina Literatura Brasileira Teatro do Departamento de Teoria Literária e Literaturas. Grupos de 6 (seis) a 9 (integrantes) são formados e cada um assume a montagem de uma encenação de leitura. Os textos são escolhidos a partir de uma temática norteadora e monitores/monitoras colaboram na coordenação das montagens. O grupo mantém um *blog* onde há os programas, fotos e vídeos das encenações. Disponível em: [QUARTAS DRAMÁTICAS–encenar a leitura \(quartasdramaticas.blogspot.com\)](http://quartasdramaticas.blogspot.com). Acesso em: 26 mar. 2022.

lizava e nos indignava: uma foto, uma manchete, uma manifestação, uma música e até mesmo uma *fake news*. E, naquele momento, particularmente, a desesperança, o desalento, o desrespeito e a angústia nos afetavam, mas, sobretudo, a intolerância seja de qualquer espécie – raça, religião, opção sexual, política –, que fere a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Basta lembrarmos de alguns acontecimentos políticos e sociais que sintetizam a situação conturbada naquele ano: depois do golpe em agosto de 2016, estava em curso o governo Temer; no dia 3 de fevereiro de 2017, morreu Marisa Letícia, esposa do ex-presidente Lula, que, em sentença expedida no dia 12 de julho do mesmo ano, foi condenado a 9 anos e seis meses de prisão pelo juiz Sérgio Moro.

No campo socioeducacional, alguns fatos ganharam destaque na imprensa brasileira⁴: no início de junho, um adolescente de 17 anos teve a testa tatuada à força com a frase “eu sou ladrão e vacilão” e a foto compartilhada pelo tatuador; em agosto, a professora Marcia Friggi foi agredida com uma sequência de socos por um aluno de 15 anos, que havia sido convidado a se retirar da sala por mau comportamento em uma escola pública de Santa Catarina; em outubro, um adolescente de 14 anos matou dois colegas dentro de uma sala de aula no colégio Goyazes, em Goiânia. Em depoimento à polícia, ele revelou sofrer *bullying* por parte de um colega de sala, João Pedro Calembro, de 13 anos, seu principal alvo, que morreu durante o ataque. Esses acontecimentos evidenciavam a intolerância que se generalizava e se transfigurava em atitudes homofóbicas, misóginas, preconceituosas e ilícitas. A escada ascendente de pensamentos violentos e autoritários se relaciona com a ascensão de Bolsonaro, que, ao votar pelo encaminhamento do *impeachment* da presidenta em 2016, dedicou o seu posicionamento aos “militares de 64” e ao coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, um dos torturadores de Dilma Rousseff. Desde então, como candidato e eleito presidente, Bolsonaro adotou um discurso violento e se vangloria por utilizá-lo e pautá-lo por uma visão reacionária e autoritária.

4 Esses fatos são noticiados e podem ser facilmente acessados quando procuramos, via Google, os acontecimentos que marcaram 2017. São muitos e, dos sites consultados, destacamos alguns. Link: [Retrospectiva: 16 casos que abalaram o Brasil em 2017–Listas–BOL \(uol.com.br\)](https://www.uol.com.br/retrospectiva/16-casos-que-abalaram-o-brasil-em-2017-listas-bol).

Ao elencar esses acontecimentos de 2017, que, agora, me fazem pensar nos retrocessos que estamos vivendo desde então, lembrei-me da palestra de Antonio Cândido, “O direito à literatura”. Na ocasião, em 1988, o crítico literário afirmava:

É verdade que a barbárie continua até crescendo, mas não se vê mais o seu elogio, como se todos soubessem que ela é algo a ser ocultado e não proclamado. [...] Para emitir uma nota positiva no fundo do horror, acho que isso é um sinal favorável, pois, se o mal é praticado, mas não proclamado, quer dizer que o homem não o acha mais natural. [...]

Do mesmo modo, políticos e empresários de hoje não se declaram conservadores, como antes, quando a expressão *classes conservadoras* era um galardão. [...]

De um ângulo otimista, tudo isso poderia ser encarado como manifestação infusa da consciência cada vez mais generalizada de que a desigualdade é insuportável e pode ser atenuada consideravelmente no estágio atual dos recursos técnicos e de organização. Nesse sentido, talvez se possa falar de um progresso de sentimento do próximo, mesmo sem a disposição correspondente de agir em consonância. E aí entra o problema dos que lutam para que isso aconteça, ou seja: entra o problema dos direitos humanos.

Por quê? Porque pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo (CÂNDIDO, 1995, p. 171).

Na palestra proferida, o ensaísta e crítico evidenciava o otimismo de quem vivenciou o período ditatorial e, em 1988, assistia à abertura política e à promulgação da Constituição democrática. Infelizmente, em 2017, após 29 anos da conferência proferida, o panorama social e político ganhava contornos conservadores e reacionários, e a intolerância acentuava o ódio que se alastrava pelo país. Como forma de reagir ou pro-

vocar reflexões sobre essa escalada liberal e conservadora, artistas e intelectuais têm promovido manifestações e eventos e o *Quartas*, apesar de sua pouca abrangência, tem procurado se inserir nesse movimento.

Blecaute: inovações, proponências e adaptações

Blackout, de Davey Anderson⁵, foi, segundo o autor, “inspirada nas histórias de um jovem delinquente de Glasgow” e está dividida em 20 cenas, que não apresentam rubricas indicativas e/ou explicativas e sem divisão de falas, ou seja, as personagens vão sendo apresentadas por um narrador, que pode assumir, caso assim se decida, as vozes que vão surgindo em um mosaico de lembranças, descrições e ações extremamente imagéticas. No breve texto de abertura, o dramaturgo esclarece:

Esta peça não vem com manual, nem com uma série de instruções para sua encenação. Como irão ver, não existem marcações de palco definidas e nenhuma indicação na margem do texto de quem fala o quê. Também não apresenta uma transcrição literal das minhas entrevistas com o jovem cuja história é contada, embora a maioria das palavras seja dele e não minha. O texto impresso aqui tem o propósito principal de ser uma obra de transmissão verbal de uma história, deixada em aberto para acolher diferentes interpretações visuais e teatrais. As falas podem ser ditas por qualquer número de atores, de um a cem (ANDERSON, 2009, p. 107)⁶.

Nessa breve “nota sobre o texto”, o dramaturgo sintetiza as características de uma peça construída a partir de fragmentos e de um caleidoscópio de imagens que vão se sucedendo. Personagens vão sendo apresentadas e ganham voz. Como propõe o dramaturgo, elas podem

5 Davey Anderson é escritor e diretor de teatro. Nasceu em Glasgow – Escócia. Além de *Blecaute*, escreveu, entre outras peças, *Snuff*, *Rupture* e *Liar*, que ainda não foram traduzidas no Brasil. Informações sobre o dramaturgo estão disponíveis em: [Playwrights' Studio, Scotland | Playwrights \(playwrightsstudio.co.uk\)](http://Playwrights' Studio, Scotland | Playwrights (playwrightsstudio.co.uk)). Acesso em: 21 out. 2021.

6 A partir deste ponto, ao citar trechos da peça indicarei apenas a página.

ser interpretadas por atores/atrizes, mas também pelo ator/atriz que assumir o papel do narrador(a), afinal “as falas podem ser ditas por qualquer número de atores, de um a cem”.

A dramaturgia de caráter, a princípio, monológico pode ganhar múltiplas vozes, por se tratar de um texto com tonalidade trágica em que sobressaem recursos imagéticos/midiáticos e construção labiríntica, em que se sobrepõem várias temáticas: violência intra e extrafamiliar, exclusão social, delinquência infantil, preconceito, *bullying*, negligência do Estado, repressão política, conduta antissocial, atitudes ilícitas, neonazismo, ódio, homicídio, justiça e injustiça. Essas temáticas e atitudes humanas estão, como já apontamos, presentes em *Blecaute*, texto teatral não só aberto a conjecturas⁷, mas também saturado de “proponências” interpretativas e cênicas.

Chamo de “proponências” o que o texto deixa nas entrelinhas, nas questões temáticas tangenciadas, nos silêncios e nos hiatos, provocando possibilidades interpretativas e dialógicas. Na esteira de Umberto Eco, além de estar aberta às possibilidades interpretativas, há, do meu ponto de vista, na obra proponente, propostas temáticas e desdobramentos interpretativos, os quais, às vezes, estimulam leituras que foram resvaladas textualmente e estão lá submersas, prontas para serem trazidas à tona. E, geralmente, quanto mais poroso for o texto literário, mais ele pode ser proponente. Nesse sentido, o texto dramático é potencialmente proponente, uma vez que é escrito para ser encenado e reescrito enquanto montagem cênica na qual várias vozes o reconstroem, como um caleidoscópio híbrido de possibilidades.

Em *Blecaute*, essas possibilidades ficam potencializadas pela forma como texto é escrito e por sua densidade poética, em que afirmações curtas estão dispostas como se fossem versos nos quais variados recursos são frequentes, como aliteraões, onomatopeias e até rimas, produzindo certa musicalidade, intensificando o valor imagético e até sinestésico de cada uma das cenas. Todos esses recursos se somam aos verbos

⁷ Em *Os limites da interpretação*, Umberto Eco (2015, p. 15) trata das variadas conjecturas interpretativas de um texto, mas ressalta que as “conjecturas deverão ser testadas sobre a coerência do texto e à coerência textual só restará desaproveitar as conjecturas levianas”.

no gerúndio presentificando as ações, como se pode verificar no trecho que destacamos da Cena I:

Você vai até a porta.
Você esmurra ela.
Gritando.
Berrando.
O que é que eu tô fazendo aqui.
Tum Tum Tum
E imagina que o gambé⁸ vem até a porta
E ele vem com essa
Fala baixo aí
E você diz
O que foi que eu fiz? (p. 109)

Não tenho a intenção de discutir a tradução⁹ do texto-fonte escrito em inglês, mas é preciso enfatizar a preocupação do tradutor em reproduzir as sonoridades presentes no texto-base e, ao mesmo tempo, em buscar termos e gírias usados no contexto brasileiro, diria, até paulista, uma vez que a peça ganhou, inicialmente, montagens em escolas de São Paulo¹⁰. É preciso considerar ainda que o texto nasceu de entrevistas realizadas pelo dramaturgo com um jovem de Glasgow “acusado de tentativa de homicídio”. A partir dessa acusação, as cenas desencadeiam lembranças do tempo da infância desse jovem que vão surgindo em um fluxo descontínuo e acumulativo de personagens (pai, mãe e avô), lugares e acontecimentos familiares.

Na versão inglesa, James é o nome do jovem protagonista; na brasileira, o tradutor optou por Tiago, por considerar o nome popular e re-

8 O tradutor explica em nota de rodapé: “No original, *polis guy*. NT. Usei o termo ‘gambé’ (Policial, homem da lei. Essa gíria surgiu por conta de grampos na rede telefônica feitos pelo setor de inteligência da política – fazendo referência ao inventor histórico do telefone, ‘Graham Bell’, nas grandes periferias de São Paulo)”.

9 A peça foi traduzida por Marco Aurélio Nunes.

10 No livro publicado, *Conexões 2009 – Nova dramaturgia para jovens*, há fotos e fichas técnicas das montagens realizadas nas seguintes escolas: Célia Helena Teatro-escola, Colégio Albert Einstein, Colégio Lourenço Castanho, Colégio São Luís, EMEF Gal. Euclides de Oliveira Figueiredo, Grupo Quereres – Projeto Arrastão.

ligioso. Da primeira à vigésima cena, o narrador nos descreve situações pontuais vividas por Tiago sem maiores esclarecimentos sobre as causas e consequências do que é apresentado. O narrador-autor em terceira pessoa conduz as cenas e as descreve como se adentrasse as lembranças do protagonista e, assim, reproduz fatos e diálogos, às vezes retratando, em discurso direto, falas entre o jovem e as personagens que fizeram parte do seu universo familiar e escolar.

Então você ia começar a lembrar do seu pai
Ele batia em mulher.
Ele batia na sua mãe todo dia.
[...]
Mas você ia se lembrar que nunca falava direito com ela.
Porque você chegava da escola e subia as escadas direto.
Tiago?
Hein.
Seu jantar tá na mesa.
Você descia.
Pegava o prato.
Obrigado, mãe.
Subia de novo as escadas
Então você nunca falava direito com ela. (p. 111)

Na retrospectiva errática de Tiago, presentificam-se a mãe, o pai, o avô, moleques de rua, professores, colegas da escola, policiais e uma juíza. Da infância à adolescência, ele vivencia violência doméstica, agressão paterna, a perda do avô, repressão, *bullying*, brigas, racismo, porradas, acusações. Todos esses acontecimentos geram mudanças corporais, mutilação, revolta, atitudes nazistas, repressão, vingança, assassinato, julgamento, condenação e liberdade condicional. E, finalmente, a questão que reverbera na plateia/no leitor: “O que você vai fazer da sua vida?”. Na cena final, o desabafo de Tiago: “E tudo que eu queria de verdade era alguém que sentasse do meu lado e prestasse atenção em mim”.

E aí você ia para casa.
Você ia olhar no espelho e tentar imaginar.
O que vem depois?
E aí você ia deitar na cama.
Você ia puxar as coberta.
E você ia desligar a luz.
Blecaute. (p. 131)

Na última fala (último verso), a personagem protagonista recupera o título, “Blecaute”, desvelando o fazer teatral e rompendo a ilusão cênica.

Reconheci, de imediato, a potencialidade proponente de *Blecaute*. Mas me lembro de que as primeiras manifestações dos estudantes foram de incômodo e indignação e, após a primeira leitura, perguntaram: mas é teatro?

O grupo, certamente, esperava por uma peça convencional, um drama burguês com personagens e suas respectivas falas, e uma estória com começo, meio e *gran finale*. E outros questionamentos demonstravam que o texto havia provocado variadas inquietações e reflexões tanto do ponto de vista formal quanto de conteúdo: como montar esse texto com um grupo de treze integrantes? Vai ter mesmo um narrador? E as falas das personagens? Como o texto é muito curto, faremos uma adaptação? Como faremos um cenário se, ao mesmo tempo, temos um quarto, uma sala de jantar, uma sala de aula e um tribunal?

É preciso levar em consideração que todas essas perguntas provocadas pelo texto foram feitas por estudantes, na grande maioria, do curso de Letras. Em algumas delas, percebi nitidamente a influência da novela televisiva, ou seja, de um modo realista de pensar o teatro, visão que deveria ser desconstruída.

Do ponto de vista do conteúdo, imediatamente, os estudantes identificaram as temáticas e as relacionaram com contexto sociopolítico brasileiro daquele ano. Iminentemente, relações pessoais foram estabelecidas. Muitas situações e acontecimentos vividos pelos estudantes foram comparados aos do protagonista. Como era de se esperar,

não faltaram comentários sobre as notícias veiculadas pela televisão e presentes nas redes sociais.

Todo esse procedimento de análise do texto dramaturgico, tendo em vista o contexto social dos estudantes, foi norteado pelo pensamento freiriano, ou seja, a educação entendida como um processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana. Durante todo o processo de análise textual e de montagem cênica, tentamos, de alguma forma, levar em consideração o conhecimento e a experiência de vida de cada um dos integrantes do grupo.

O texto aponta possíveis explicações e/ou motivações para as atitudes e comportamentos do protagonista, as quais são relacionadas aos contextos familiar e escolar. Elas se potencializam quando se leva em consideração o contexto social brasileiro. O protagonista de *Blecaute* sofre *bullying*, luta contra preconceitos e utiliza o próprio corpo como forma de contestação. Na cena 5, temos algumas descrições físicas e comportamentais do jovem Tiago, acompanhadas das práticas repetitivas de atos de violência física e psicológica dos colegas de escola:

Você levava porrada porque era gótico
Só porque você tinha cabelo comprido e usava cotur-
no preto
Eles te chamavam assim
Ô Urubu. [...]
Seu gótico nojento!
Você trepa com gente morta?
Como é que é? [...]
Seu animal nojento! [...]
E você ia lembrar das surras
Um dos sacanas tirava o cinto
Ele enrolava o cinto na mão e
E te dava porrada. [...]
Depois, eles te jogavam escada abaixo.
Não!
Chutavam suas costelas.
Para!
Mata o urubu! (p. 117)

No Brasil de 2017, a homofobia ficava cada vez mais evidente, devido, entre outros motivos, a um discurso moralista e reacionário progressivamente difundido. Aquele ano registrou recorde de mortes por homofobia no Brasil¹¹. Nesse contexto, o preconceito sofrido por Tiago em *Blecaute* e sua mudança comportamental e corporal (ele resolve adotar um comportamento gótico¹²) motivaram o grupo a duplicar o protagonista: um deles como o jovem heterossexual, mas contrário às regras heteronormativas; e o outro, homossexual, que decide criar sua *drag* e iniciar um processo de transição de gênero.

Figura 2: Encenação da leitura apresentada na SALA LIAME (Módulo 6) – UnB



Fonte: André Luís Gomes

As personagens pai, mãe e a avô também foram, consequentemente, duplicadas e algumas adaptações textuais, geralmente acréscimos, foram realizadas, o que redundou na criação coletiva de uma adaptação dramaturgica.

A composição fragmentária do texto facilitou a adaptação e a montagem das cenas, que eram lidas, comentadas, discutidas, improvi-

11 Um levantamento com dados sobre crimes de homofobia pode ser acessado no [link: Levantamento aponta recorde de mortes por homofobia no Brasil em 2017 | Agência Brasil \(ebc.com.br\)](https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017/12/levantamento-aponta-recorde-de-mortes-por-homofobia-no-brasil-em-2017). Acesso em: 23 set. 2021.

12 A subcultura gótica é uma subcultura urbana que teve início no Reino Unido, no final da década de 1970 e início da década de 1980.

sadas enquanto memória social, repertório pessoal e sensações. O processo criativo da concepção cênica foi impulsionado não só pelas temáticas abordadas em cada uma das cenas, mas também pela composição formal do texto e, do ponto de vista da práxis da montagem, pela adaptação dramatúrgica e pelo número de estudantes que integram o grupo.

Encenação da leitura: improvisações, duplicações e rompimentos

O leitor/espectador acompanha a trajetória de Tiago a partir de sequências fragmentadas, às vezes atravessadas por certa desorientação entre o vivido e o sentido. Em uma retrospectiva convulsiva, temos “*flashes*” de situações vivenciadas, que são reiteradas não de forma estática, mas como se fossem “vídeos curtos” e, assim, a peça se constrói como em um abrir e fechar de “postagens/*stories*”, ou seja, temos um acessar rapsódico típico desse tempo dominado pela internet e suas redes sociais, invertendo, como afirma Sarrazac (2017, p. 22), o drama:

A retrospectiva, com seu cotejo de rememorações, reminiscências e revivências – ou em Beckett, simplesmente a escuta e a reescuta de sua própria voz, inverte o sentido do drama. Ela permite à personagem, que rememora, efetuar saltos erráticos no tempo e no espaço. Ela fragmenta o drama, tornando a personagem estranha a si mesma.

O primeiro momento da concepção da leitura foi motivado pelas discussões, improvisações e (re)criações de algumas cenas, uma vez que inserimos a temática da intolerância de gênero, duplicando não só a personagem protagonista como também o pai, a mãe e o avô. Assim, no texto adaptado, algumas alterações foram realizadas, como evidenciamos no trecho da cena 5:

E era assim na escola
Você levava porrada porque era gótico
Só porque você tinha cabelo comprido e usava coturno preto.

Eles chamavam você assim
Ô, urubu. (p. 115)
E era assim na escola
Você levava porrada porque era **afeminado**
Só porque você tinha cabelo comprido e usava roupas coloridas.
Eles chamavam você assim
Ô, **veadinho**.

Em outros momentos, algumas falas do pai, da mãe e do avô, na encenação, eram divididas ou repetidas, ecoando dúvidas, medos, preconceitos, angústias; outras, como as dos colegas da escola, eram ampliadas ao serem ditas por quase todo o elenco. Destacamos, abaixo, um trecho da cena 8, em que a fala era dita em coro e, no final, a pergunta, repetida pela mãe e pela avó, ambos duplicados:

Uma noite
Você apanhou só porque tinha cabelo comprido.
Aqueles caras te seguiram até em casa em facas de açougueiro e peixeiras.
Gritando
Mata o urubu (Mata o veadinho)!
Tentando te esquartejar.
O tempo todo, até a porta da frente da sua casa.
Oi, Tiago.
Como foi a aula? (p. 119)

A duplicação de personagens e a formação de coros foram facilitadas e estimuladas pela forma do texto, afinal, como afirma o autor, “as palavras podem ser ditas por qualquer número de atores, de um a cem” (ANDERSON, 2009, p. 107) e advieram das proponências nele presentes. No caso da nossa encenação, contamos com um elenco de 13 integrantes¹³. Com exceção dos dois atores que assumiram os papéis dos Tiagos,

13 O elenco foi formado com 9 alunas e 4 alunos da disciplina do curso de Letras: Aline Pires, Felipe Crivello, Gabriel Botelho, Hugo Martins, Jade Santos, Késia Spaniol, Letícia Reis, Livia Lima, Maria Fernanda Abreu, Maju Ravália, Mateus William, Milena Andrade, Nathália Souza e Rafael Santos.

os demais integrantes interpretaram mais de uma personagem e/ou integravam os coros, afinal, nossa proposta era épica e crítica.

Figura 3: Desdobramento de Tiago na encenação



Fonte: André Luís Gomes

A ideia foi entrar no jogo dinâmico da memória, engendrado pelo narrador-câmera, pelo fluxo de consciência do protagonista e pela inclusão do leitor-espectador. O narrador-comentarista é onisciente, intruso e persuasivo e se confunde com o próprio protagonista ou dele se afasta. Nesse sentido, discutimos as teorias brechtianas a fim de enfatizar a diferença entre o teatro dramático e o épico, afinal, em *Blecaute*, os elementos narrativos são preponderantes e optamos pela construção de um narrador que, ao se afastar, se dirige aos espectadores-leitores. Essa opção resultou, entre outros, da leitura do capítulo “Teatro recreativo ou teatro didático”, em que nos deparamos com algumas ponderações sobre o teatro épico e técnicas propostas por Bertolt Brecht (2005, p. 66):

O palco principiou a “narrar”. A ausência de uma quarta parede deixou de corresponder à ausência de um narrador. E não era somente o fundo que tomava posição perante os acontecimentos ocorridos no palco, trazendo à memória, em enormes telas, outros acontecimentos simultâneos, ocorridos em algum lu-

gar; justificando ou refutando, através de documentos projetados, as falas das personagens; fornecendo números concretos, suscetíveis de serem apreendidos através dos sentidos, para acompanharem os diálogos abstratos, pondo à disposição de acontecimentos plásticos, cujo sentido fosse indefinido, números e fases. Também os atores não consumavam completamente a sua transformação, antes mantinham uma distância em relação à personagem, e incitavam, até ostensivamente, a uma crítica.

O narrador, em *Blecaute*, está no início da maioria das cenas, conduz o que será lembrado e passa a descrever o que o protagonista vivencia ou sente, usando o discurso em terceira pessoa e, ao mesmo tempo, incluindo o leitor-espectador:

Mas você ia lembrar do seu avô.
Ele era a coisa mais parecida com um pai de verdade
que você tinha.
Ele tomava conta de você.
Ele fazia tudo que seu pai faria.
Ele segurava a sua mão
Ele levava você para fazer compras
[...]
Ele levava você para ver as passeatas políticas.
Você ia se lembrar de como ele te ensinou a tocar
flauta.
Mas você não tocava *Caminhando e Cantando*
Nem pendurava a bandeira do “Partidão” (p. 111)

O que temos é uma acumulação de lembranças que reproduz o estado psíquico do jovem protagonista, após cumprir uma sentença de liberdade condicional. Acompanhamos uma sucessão de fatos que são

lembrados e reproduzidos de forma caleidoscópica e poética, o que emaranha ainda mais as memórias do protagonista.

O recurso da repetição utilizado para provocar um efeito de inclusão do leitor, na encenação, possibilitou a quebra da quarta parede, pois o narrador se dirigia aos espectadores, colocando-os na posição dos Tiagos e, ao mesmo tempo, assumindo-se como voz narrativa, que pondera, ou melhor, sentencia: “não foi por mal”.

Figura 4: Projeção de vídeos na encenação da peça *Blecaute*



Fonte: André Luís Gomes

Além do rompimento da quarta parede, a projeção de dois vídeos¹⁴ foi outro recurso utilizado para adensar as cenas em que os dois protagonistas passam, respectivamente, a incorporar ideias nazistas e se assumirem como homossexuais.

14 Projeção de um trecho do documentário *O Triunfo da Vontade* (*Triumph des Willens*), dirigido pelo diretor alemão Leni Riefenstahl, e da música “Segredo”, de Isabela Moraes, interpretada por Almério.

[...]
O que é isso?
É uma suástica.
O que cê tá fazendo com uma suástica pendurada na
parede?
Você é nazista por acaso?
sorriso amarelo
É.
Eles todos olham pra você.
Por que é que cê tá nessa?
Porque sim. Eu sou ariano. Preciso proteger meu san-
gue branco. (p. 123)

No texto adaptado:

[...]
O que é isso?
É uma peruca.
O que cê tá fazendo com uma peruca no seu quarto?
Você é gay por acaso?
sorriso amarelo
É.
Eles todos olham pra você.
Por que é que cê tá nessa?
Porque sim. Eu sou gay. E quero ser feliz.

Ao conduzir e reproduzir as lembranças, o narrador dirige-se ao protagonista por meio do pronome de tratamento “Você”, muitas vezes reduzido ao “cê”. A repetição é tão contundente que angustia e oprime. Na cena 16, por exemplo, temos a noite em que supostamente Tiago estrangulou “alguém” depois de tomar um trago e, possivelmente, ter experimentado Ecstasy e Valium e “ficar doidão” até ser comparado ao *O médico e o monstro*, novela gótica que é explicitamente citada e nos leva imediatamente a pensar nas múltiplas personalidades e no desdobramento de uma pessoa em duas personalidades, tanto uma boa quanto outra má, “Jekyll e Hyde”, ambas muito distintas uma da outra,

como se estivéssemos diante de dois Tiagos. Ao longo da cena, temos um ritmo frenético de frases curtas, de perguntas e de exclamações que reproduzem o estado mental de Tiago, de outras personagens e as interferências do narrador-testemunha:

[...]
E você sente suas mãos na garganta de alguém
O que cê tá fazendo?
Espremendo.
Não!
Para!
Por favor!
Tiago!
Não!
E então, os gritos!
E então
Ficou tudo preto. (p. 128)

Após esse momento clímax em que temos a tentativa de homicídio de Tiago, na cena 17, relativamente curta, o narrador se dirige diretamente ao protagonista, utilizando o pronome de tratamento “Você”, repetido 12 (doze) vezes. Vale ressaltar que o verbo “imaginar” no presente do indicativo tem a função de envolver o espectador nesse jogo de imaginação, em que cada um dos espectadores pode ser o “Você” a quem ele se dirige:

Imagina que **você** fez isso com alguém
E **você** não sabe por que você fez isso.
Você só.
Você queria vingança.
Você estava tão machucado.
Você queria machucar outra pessoa.
Mas essa tua vingança, não foi por mal.
Você só precisava de um amigo.
Você só precisava de alguém pra conversar.

Mas em vez disso, **você** quase matou alguém naquela noite.

É

Você se lembra.

Você se lembra de tudo. (p. 129)

Nesse momento da encenação, procurou-se romper o envolvimento emocional dos leitores-atores e dos leitores-espectadores iluminando o palco e a plateia com uma geral branca enquanto parte do elenco entrava segurando cartazes com dados estatísticos que comprovam que o Brasil, em 2017, teve um recorde de homicídios com jovens negros entre as principais vítimas¹⁵ e que a delinquência criminal está ligada à baixa qualidade de ensino. Com essa opção cênica, o objetivo era, na esteira das teorias brechtianas, “distanciar um acontecimento ou um caráter significa antes de tudo retirar do acontecimento ou do caráter aquilo que parece óbvio, o conhecido, o natural, e lançar sobre eles o espanto e a curiosidade” (BRECHT *apud* BORNHEIM, 1992, p. 243).

Após esse momento, a luz baixava em resistência, deixando um foco sobre a leitora-atriz que interpretava a juíza, que anuncia a sentença que o condena a três anos em liberdade condicional, pois pondera que:

Filho, eu vejo milhares de garotos como você

[...]

Eu sei que o lugar deles não é na cadeia

Eu sei que eles só cometeram um erro idiota

E que o que eles realmente precisam é de alguém que lhes dê uma chance. (p. 129)

O desfecho jurídico está distante da realidade social brasileira, em que, frequentemente, a redução da maioria penal para 16 anos volta a ser debatida e jovens, sobretudo negros, são assassinados antes mesmo de qualquer julgamento.

15 Algumas reportagens jornalísticas divulgaram e analisaram esses dados: [Brasil teve recorde de homicídios em 2017 com jovens negros entre as principais vítimas–Internacional–Estado de Minas](#).

Na última cena, o leitor/espectador é novamente convidado a imaginar (“Imagina”), e, nesse espaço da imaginação, o protagonista assume a voz narrativa (“Eu ia começar a falar”) em um processo retroativo no qual o leitor-espectador é provocado, através de questionamentos, a recuperar os fatos narrados e a se conscientizar de seu papel de espectador que, ao final do “espetáculo”, vai “pra casa” e pode tentar se colocar no lugar do outro (“Você ia se olhar no espelho e tentar imaginar”), antes de desligar a luz.

Infelizmente, a desigualdade e a consequente marginalidade social aumentaram nesses tempos de pandemia e de retrocesso político. Por isso, retomei a encenação realizada em 2017, que, entre outros, tinha o objetivo de contribuir no processo educacional de quem participou da montagem ou dos que assistiram à encenação. Agora, quero crer que os leitores podem refletir sobre a “encenação da leitura” como estratégia de ensino e práxis política, afinal “a educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político” (FREIRE, 1982, p. 97).

Referências

- ANDERSON, David. Blecaute. *Conexões 2009* – nova dramaturgia para jovens. Tradução Marco Aurélio Nunes. São Paulo: Célia Helena, 2009.
- BORNHEIM, Gerd. *Brecht: a estética do teatro*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. Tradução Fiamá Pais Brandão [textos coletados por Siegfried Unseld]. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. Tradução Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2015 [Estudos:135/dirigida por J. Guinsburg.]
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000c.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

NARDI, Fernanda Lüdke; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Delinquência juvenil: uma revisão teórica. *Act. Colom. Psicol.*, Bogotá, v. 13, n. 2, p. 69-77, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552010000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 set. 2021.

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

<https://doi.org/10.29327/5107900.1-9>

PROJETO DE VIDA, DIVERSÃO E PROFISSÃO? NOTAS SOBRE EGRESSOS DO GRUPO DE TEATRO TANAHORA

Cauê Krüger

Pontifícia Universidade Católica – Curitiba
Universidade Estadual do Paraná

O presente capítulo tem origem em pesquisa qualitativa e quantitativa prévia, realizada com egressos do Grupo de Teatro Tanahora, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, de 2018 a 2021, por meio da qual foi possível constatar a experiência teatral, pessoal e intersubjetiva no Tanahora como um marco na trajetória de vida dos jovens estudantes do Ensino Superior. O capítulo articula dados obtidos por meio de questionário com pesquisa bibliográfica de modo a sublinhar o rico processo de aprendizado teatral, entre a formação artística, universitária e a atuação profissional. A sociabilidade, as relações afetivas construídas, o pertencimento a um coletivo coeso e o ambiente de experimentação artística foram fatores destacados no processo de autopercepção e de construção de novas subjetividades e identidades. Argumenta-se aqui que a atuação no grupo e a iniciação nos diferentes ofícios teatrais, constituíram rápido propulsor para jovens que, embora tenham integrado o grupo por motivos diversos, receberam estímulos para a inserção e profissionalização artística no ambiente teatral local. Para além do aprendizado profissional, a experiência junto ao grupo também evidencia perspectiva crítica e educativa profunda, em sentido amplo, com forte potencial para o exercício da cidadania e para a afirmação dos Direitos Humanos.

Palavras-chave: Teatro e ensino; teatro e direitos humanos; antropologia da juventude; Grupo de Teatro Tanahora; Teatro do Oprimido; trajetórias de vida.

Teatro, Educação e Direitos Humanos

Augusto Boal foi agraciado, em 2001, com o Prêmio Betinho de Direitos Humanos, concedido pela Câmara Municipal de São Paulo, pela concepção e gestão do projeto “Direitos Humanos em Cena”. O projeto, uma parceria entre o Centro do Teatro do Oprimido e o *People’s Palace Projects*, da Queen Mary University of London, ocorreu em 37 presídios e envolveu quatro mil presidiários, funcionários e populações vizinhas. Em crônica publicada no Jornal do Brasil, em 31 de janeiro de 2002, o próprio Boal sintetiza, por meio de flagrantes, os resultados apresentados na solenidade de encerramento, no Memorial da América Latina.

A primeira cena foi realizada pelos guardas, que levaram ao palco a dificuldade, perigo e más condições do seu trabalho nos cárceres. Boal destaca que, como sempre ocorre no Teatro do Oprimido, os guardas representaram a si mesmos e, também, os presos, vestindo uniformes de sentenciados e adotando a postura corporal normativa: mãos nas costas e cabeça baixa. Na peça seguinte, dos presos, o público testemunhou um incidente comovente que rompeu as fronteiras entre palco e plateia: a filha de um dos sentenciados subiu ao palco para abraçá-lo, fazendo com que a representação fosse interrompida por alguns momentos, quando a menina retornava aos cuidados da mãe. Em outra representação as prisioneiras encenaram um momento trágico: quando uma delas foi obrigada a se separar de seu bebê, de seis meses, seguindo as determinações legais que recaíam sobre a detenta. A plateia, em lágrimas, desempenhou sua função no Teatro Fórum: tomou o lugar da sentenciada e sugeriu a construção de creches anexas às prisões, a serem administradas pelas prisioneiras de modo a permitir visitas diárias, uma vez que julgaram ser a condição de mãe superior à de condenada (BOAL, 2002).

Com o fim das apresentações e o término do projeto vieram as despedidas carinhosas e afetuosas entre todos da comunidade. Soldados, dotados de metralhadoras, entraram no Memorial para escoltar os presos de volta às celas. Antes de partir, porém, um dos guardas disse:

“Sabe? Sobre Direitos Humanos mesmo, eu não aprendi nada e continuo sem saber o que é. Mas compreendi que esses caras não são bichos: são gente” (BOAL, 2021, s.p.). Além de tocante e autoexplicativa, essa crônica é uma bela síntese da proposta, mundialmente conhecida e praticada, do Teatro do Oprimido (BOAL, 1983, 1996, 2002).

Na concepção do teatrólogo, pesquisador e dramaturgo Sérgio de Carvalho (2020), no Teatro do Oprimido, mais do que o direito à produção artística, todos deveriam desempenhar “o dever da prática poética como instrumento de libertação”. Segundo ele, no momento atual de predominância do consumo passivo de imagens e sufocamento social da atividade estética, a proposta de Boal ganha importância ainda maior, pois, “quando às pessoas comuns se oferece a possibilidade de realizar um processo estético do qual foram alienadas, isso pode aprofundar sua percepção da vida, dinamizar o desejo de transformação” (BOAL *apud* CARVALHO, 2020). Ainda segundo Carvalho (2020, s.p.):

Desde sua origem, portanto, o Teatro do Oprimido se entende como um “ensaio de transformação do real” realizado por grupos de pessoas que enfrentam sua condição de seres coisificados – social, econômica e culturalmente. E o exercício da autonomia artística surge como símbolo do descondicionamento social, político e cultural.

Em certa medida essa poderia ser a tarefa educativa do teatro em qualquer nível de formação. Lourdes Kaminski Alves (2017, p. 152), em interessante artigo sobre o ensino do teatro na Educação Básica nacional, revisa os marcos legais e as orientações políticas e pedagógicas registradas no país desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, que institucionalizaram a presença da educação artística nas escolas. Vê-se que a política de tratamento do teatro como “ferramenta”, “instrumento” ou “método” de ensino de conteúdos não-teatrais perdeu força ao longo da segunda metade do século XX e que a orientação atual tampouco se volta à formação do artista “mas para o domínio, a fluência e a compreensão estética dessa complexa

forma humana de expressão”. A autora ainda salienta a importância do teatro para o estudante do Ensino Fundamental “[...] entrar em contato com a sua fantasia, sentimentos, emoções, mas também participar ativamente de um grupo se posicionando, escolhendo, participando, exigindo”.

Margarida Rauen, Sheila Maluf e Karla Neves (2012, p. 207) salientam a importância particular do Teatro do Oprimido nesse contexto, destacando a sintonia da proposta com o artigo 35 da LDB (Lei nº 9.394/96) que visa ao “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento de autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Para as autoras, seja como artista ou teórico, Boal, “além de transformar o teatro brasileiro, foi um inovador no campo que hoje denominamos indústria criativa, com técnicas reconhecidas por sua eficácia na inclusão e na emancipação de pessoas nos mais variados contextos étnicos e políticos” (RAUEN; MALUF; NEVES, 2012, p. 217).

Em *O arco-Íris do desejo*, Boal (1996, p. 27) argumentou: “o teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver – ver-se em situação. Ao ver-se, percebe o que é, descobre o que não é, e imagina o que pode vir a ser. Percebe onde está, descobre onde não está e imagina onde [sic] pode ir”. Sobre a tríade resultante, “EU observador, EU em situação, e o Não-EU, isto é, o OUTRO” (BOAL, 1996, p. 27) argumentei, em outra ocasião:

Ocultar uma identidade é também apresentar outra, o que configura, necessariamente, um ato criativo. Ser “um outro”, mesmo que por um breve período de tempo, estimula a capacidade de enxergar a si mesmo como outro, isto é, desenvolver a percepção de tudo o que é (supostamente) natural em nós mesmos: gestos, ações, corpo, voz, emoções, de modo a ser capaz de gerar, conscientemente, outras possibilidades por meio do teatro. Colocar-se no lugar do outro, buscar diversos pontos de vista, desenvolver a

empatia, ser capaz de pensar de diferentes maneiras sobre o mundo constituem experiências habituais nas artes cênicas, que não deixam de ser, por isso, extremamente impactantes na trajetória de vida dos envolvidos (KRÜGER, 2020, p. 21).

Esses são alguns dos motivos que fazem com que Boal figure como referência fundamental nas diversas publicações sobre a articulação entre Teatro, Educação e Direitos Humanos. No instigante livro *Theatre & Human Rights*, de Paul Rae, Boal também ganha destaque. O autor lembra que a Organização Internacional do Teatro do Oprimido declara como objetivo de suas atividades “o desenvolvimento dos direitos humanos essenciais” (BOAL *apud* RAE, 2009, p. 18)¹. Do foco no oprimido ao arco-íris do desejo, Rae compreende as atividades de Boal enquanto práticas terapêuticas de como viver no capitalismo, visando, evidentemente, sua transformação.

Interessante panorama dos pontos de contato entre os referidos domínios é apontado por Rae (2009), que salienta a presença de temas dos direitos humanos em peças, *performances* participativas, paralegais e ativistas; lembra o importante papel de teatrólogos (tanto como intelectuais quanto como membros da sociedade civil) na defesa das agendas dos direitos humanos; argumenta que há peças e *performances* que ecoam contextos políticos, históricos, formais e jurídicos dentro das quais as leis relativas aos direitos humanos são encenadas e desafiadas, ou ainda espetáculos que encenam ou aludem a violações icônicas e amplamente publicizadas dos direitos humanos. O autor, evidentemente, não deixa de mencionar censuras e ameaças ainda sofridas por diversos artistas de teatro em todo o globo, no exercício mesmo de sua função, em flagrante contravenção às normas Estatais ou dos Direitos Humanos Internacionais (RAE, 2009).

Para Rae, Teatro e Direitos Humanos são complementares, multifacetados e heterogêneos e não há correspondência direta entre os âmbitos. Mesmo assim, a possibilidade de sustentar vozes subalter-

1 Esta e as demais traduções do inglês citadas no capítulo foram feitas por mim.

nas, de buscar alternativas de consenso e afirmar perspectivas críticas ao *status quo* são fundamentais. Mesmo ciente de que o futuro dos direitos humanos residiria na habilidade de repensar sua relação com o meio-ambiente em termos menos antropocêntricos, nos diz o autor que “a categoria ‘humano’ precisa ser defendida contra aqueles que consideram que algumas pessoas são menos humanas que outras” (RAE, 2009, p. 74). Embora uma perspectiva ocidental universalizada de “humano” possa ser reafirmada, consciente ou inconscientemente por meio do teatro, Rae (2009, p. 75) propõe existir uma “verdade teatral” exatamente nas possibilidades do teatro de presentificar aquilo que é difícil ou impossível de representar: “à medida que o teatro provê um refúgio parcial do real, ele pode agudizar a sensibilidade da audiência para as consequências da exposição humana”.

Do exposto pode-se afirmar que a experiência artística, pessoal e intersubjetiva em um grupo de teatro ao mesmo tempo que carrega perspectiva crítica e educativa profunda, em sentido amplo, apresenta também potencial inegável para o exercício da cidadania e da afirmação dos Direitos Humanos. A oferta de oportunidades de desenvolvimento artístico, deve ser compreendida, portanto, “como uma política cultural voltada para a formação humana e integral de sujeitos autônomos, críticos e transformadores” (KRÜGER, 2020, p. 22).

No presente capítulo, objetivo atentar para algumas narrativas provenientes dos participantes do Grupo de Teatro Tanahora, da PUC-PR, salientando seu potencial de transformação de trajetórias de vida jovens entre a formação artística, universitária e a atuação profissional.

Juventude, Teatro e Ensino

Uma série de fatores me levou a desenvolver, a partir de 2018 até a presente data, iniciativas de pesquisa e registro do Grupo de Teatro Tanahora, da PUC-PR, onde atuo como docente. Visando à reconstrução da história do grupo, o trabalho incidiu sobre fontes primárias provenientes de acervos institucional (no Centro de Memória da PUC-PR) e dos ex-integrantes do grupo e, também, sobre as escassas informações

secundárias (SILVEIRA, 2007; ARCOVERDE, 2009; FONTOURA, 2009). A pesquisa, que envolveu estudantes de graduação em um Projeto de Iniciação Científica², contemplou treze entrevistas de caráter etnográfico (realizadas de 2018 até o início de 2020)³. As medidas sanitárias de isolamento para o combate à pandemia de covid-19 impossibilitaram a continuidade da investigação etnográfica junto ao cotidiano do Tanahora como planejado. Desenvolvi, então, um questionário voltado a trazer dados qualitativos complementares às entrevistas e à pesquisa documental, que foram apresentados com maior detalhe em outra ocasião (KRÜGER, 2021a), mas que será oportuno desenvolver, a seguir, um ponto em específico.

Tendo completado quarenta anos de existência em 2020, o Tanahora é o mais antigo grupo de teatro universitário do Paraná⁴ e com atuação contínua desde sua gênese. Foi fundado em 1980 pelo ator, diretor, produtor e dramaturgo curitibano Lineu Portela, egresso do Grupo de Teatro da Escola Técnica do Paraná, diretor do grupo de teatro Gato Preto e ativo empreendedor artístico da capital paranaense (KRÜGER, 2020).

Portela manteve-se à frente do Tanahora por sete anos. Durante esse período foi responsável pela formação e consolidação do grupo universitário, com quem encenou *Auto da Compadecida* de Ariano Suassuna (1980); o infantil *Andar sem parar de transformar*, de Maria Luíza Lacerda (1981); *Arca de Noé*, escrita por Lineu Portela (1981); *Desventuras de um morto-vivo* de Domingos Pellegrini Júnior (1983) e *Dá um tempo*, colagem de poemas de estudantes universitários da PUC-PR (1984).

2 Agradeço o trabalho de Kátia Maria Biesek e Janaik Baum, do CEME – PUC-PR, e das pesquisadoras PIBIC Beatriz Ramos da Cruz, que permaneceu por dois anos no projeto, e Vanessa Bley Cesar e Érica Cristina Ferreira.

3 O resultado da pesquisa está disponível em live comemorativa (<https://www.youtube.com/watch?v=d0RT7U126eU>), em livro (KRÜGER, 2020), e passa também a ser disponibilizada em formato de artigo (KRÜGER, 2021a).

4 Cabe salientar que o Teatro da Escola Técnica Federal do Paraná TETEF, posteriormente rebatizado como TECEFET e, mais recentemente, TUT, é influência fundamental e anterior ao Tanahora, tendo sido criado em 1972. A referida instituição de ensino passou por transformações diversas entre as quais tornou-se Instituição de Ensino Superior apenas em 2005.

Em 1988 deu-se início à fase mais longa do grupo, capitaneada pelo diretor Laercio Ruffa, que permaneceu à frente do Tanahora por 25 anos, até seu falecimento. Esse longo período pode ser compreendido em fases, segundo a rotatividade de elenco, configuração da equipe de apoio e proposta de direção de Ruffa. A primeira fase compreende os espetáculos *A aurora da minha vida* de Naum Alves de Souza (1988); *Alice do outro lado do espelho* de Lewis Carrol (1989); *Escola de mulheres* de Molière (1990); *Gota d'água* de Chico Buarque de Hollanda e Paulo Pontes (1991) e *Bella ciao* de Luiz Alberto de Abreu (1993). A segunda fase do período Laercio Ruffa teve início com *A comédia dos erros* de William Shakespeare (1994) e contemplou *Entre quatro paredes* de Jean Paul Sartre (1995); *Otelo* de William Shakespeare (1997); *Orquestra de senhoritas* de Jean Anouilh (1998); *Fêmina* de Marta Moraes da Costa (1999); *Lua de cetim* de Alcides Nogueira (2000), *Melhores dias* de Wilson Sagae (2002) e *O doente imaginário* de Molière (2004). A terceira fase desse diretor teve início com *Histórias de verão*, adaptação do livro de Luis Fernando Veríssimo (2007); *The sun is up*, musical inspirado nas obras dos Beatles (2008); *Miguilim*, texto de Edson Bueno sobre o universo de Guimarães Rosa (2010) e *Homem ao vento* de Marcos Damasceno (2012).

Após o precoce falecimento de Ruffa, seu colega Chico Nogueira aceitou o desafio de dar continuidade ao grupo em 2014, tendo dirigido desde então *Assim é (se lhe parece)* de Luigi Pirandello (2014); *O poder segundo Shakespeare*, roteiro de Carlos Queiroz Telles e Madalena Nicol adaptado por Chico Nogueira (2016); *O Inspetor Geral* de Nikolai Gogol (2018); *Nada será como antes*, colagem de textos, poemas e canções (2020); *Auto da Compadecida*, cenas em formato virtual sobre a obra de Ariano Suassuna (2020).

Durante essa trajetória de quatro décadas, o Tanahora acompanhou significativas mudanças nacionais e institucionais. Tendo iniciado suas atividades ainda em meio ao Regime Militar, o grupo testemunhou o processo da abertura política, o movimento constituinte e o processo de redemocratização. Entre 1985 e 1993, o Tanahora conviveu com o prestigioso Curso Permanente de Teatro do Teatro Guaíra, incorpora-

do pela PUC-PR de modo a fornecer aos estudantes de teatro e dança a desejada certificação de curso superior⁵. Em 1996, com a inauguração do moderno e bem-equipado Teatro da Universidade Católica (TUCA), ganhou sede própria, para ensaios e apresentações. Um novo curso superior, o Bacharelado em Teatro, voltou a ser criado na PUC-PR em 2010 por Ruffa, que também dirigia o Tanahora (KRÜGER, 2020).

Aberto a qualquer estudante matriculado na universidade (desde que aprovado nos testes seletivos realizados recorrentemente desde 1988), o Tanahora aliava caráter formativo, desenvolvido em trabalhos intensivos nos finais de semana (para assegurar a plena participação do elenco), invejável infraestrutura, apoio técnico, assessoria artística e pedagógica, financiamento institucional para os espetáculos e uma ajuda de custo no formato de bolsa artística para os membros do grupo. A experiência incorporava a formação artística pessoal com a sociabilidade decorrente do trabalho artístico coletivo e exigência de responsabilidade e engajamento semelhante à de trabalhos profissionais.

O Tanahora deu origem a espetáculos de importante repercussão no contexto teatral local e regional e constituiu um marco no ciclo de vida de muitos (senão a maioria) de jovens⁶ universitários que fizeram parte do elenco ao longo das quatro décadas de existência do grupo. Vários deles desenvolveram carreira artística no univer-

5 De 1993 em diante o curso foi transferido para a Faculdade de Artes do Paraná, que hoje integra a UNESPAR.

6 Uma exposição detalhada sobre o desenvolvimento da categoria juventude escapa aos objetivos do presente trabalho. É, entretanto, útil assinalar relativo consenso entre estudiosos na definição de três etapas no curso de vida dos jovens: a adolescência (entre 15 e 17 anos), jovem-jovem (entre 18 e 24 anos) e jovem-adulto (de 25 a 29 anos). Dada a natureza relacional das categorias etárias, as etapas da “maturidade” ou “velhice” têm sido também reconfiguradas, sobretudo porque o conceito de juventude tende a ser associado ou equiparado a noções como plenitude, vitalidade, beleza, contemporaneidade, configurando elementos inevitavelmente valorativos (DEBERT, 2010). Os estudos sociológicos e antropológicos sobre juventude conferem menor ênfase nos processos biológico, fisiológico e psíquico do período e enfatizam a especificidade, singularidade e pluralidade das juventudes (no plural) conferindo maior atenção à dimensão cultural, às articulações entre trabalho, escola, marcadores sociais da diferença e às trajetórias juvenis (DAYRELL, 2003; LINS DE BARROS, 2010; PEREIRA, 2007; KRÜGER, 2021b). A maioria dos estudiosos assinala que a progressiva complexidade do mundo atual tende a gerar maior instabilidade e incerteza no curso de vida dos sujeitos, afetando a camada jovem de forma ainda mais sensível (PAIS, 2006; ALMEIDA, 2012).

so profissional, de modo exclusivo ou combinado com outras formas de trabalho, nem sempre correspondentes ao curso que frequentavam na Universidade. A participação no grupo constituiu, portanto, importante experiência de ampliação de projetos ou horizontes de possibilidades⁷. Esse caráter marcante da experiência no Tanahora, seja quanto à formação artística ou pessoal, seja enquanto marco de sociabilidade na trajetória de vida dos jovens atores ou ainda como diferencial para a atuação profissional é onipresente nas entrevistas e no questionário e merece ser explorado mais detidamente a seguir.

“Meu olhar sobre o mundo não seria o mesmo se não fosse o Tanahora” (Egresso 1).

“Foi a melhor coisa que podia ter acontecido comigo naquele momento” (Egresso 2).

“Espaço de troca e reflexão, com repertório muito rico e multicultural, pessoas diferentes com pensamentos diferentes, mas que se encontravam para re-discutir questões sociais, desenvolvimento humano” (Egresso 3).

“Abriu portas para o universo artístico profissional” (Egresso 4).

“A participação no grupo foi determinante para a escolha de minha carreira profissional de artista” (Egresso 5).

7 Segundo Gilberto Velho, a noção de projeto, inspirada em Schultz não é algo abstratamente racional “[...] mas é resultado de uma deliberação consciente a partir das circunstâncias, do campo de possibilidades em que está inserido o sujeito. Isso implica reconhecer limitações, constrangimentos de todos os tipos, mas a própria existência de um projeto é a afirmação de uma crença no indivíduo-sujeito. A identidade, por conseguinte, depende dessa relação do projeto e do seu sujeito com a sociedade, em um permanente processo interativo. Sem dúvida, um sujeito pode ter mais de um projeto, mas, em princípio, existe um principal ao qual estão subordinados os outros que o têm como referência. De forma aparentemente paradoxal, em uma sociedade complexa e heterogênea a multiplicidade de motivações e a própria fragmentação sociocultural ao mesmo tempo em que produzem quase que uma necessidade de projetos, trazem a possibilidade de contradição e de conflito. Por isso mesmo, o projeto é dinâmico e é permanentemente reelaborado, reorganizando a memória do ator, dando novos sentidos e significados, provocando, com isso, repercussões na sua identidade” (VELHO, 2013, p. 67).

“Ampliou meu repertório profissional, cultural e artístico” (Egresso 6).

“Aprendi, certamente, a importância da responsabilidade com o outro” (Egresso 7).

“Até hoje o Tanahora é um referencial em minha vida, tanto profissional como pessoal” (Egresso 8).

“Foi uma experiência inesquecível que só contribuiu para o sucesso na minha carreira profissional” (Egresso 9).

“Independente de seguir ou não na área artística o Tanahora/PUC proporcionou uma visão de mundo diferenciada, certamente preparando a base para qualquer atuação profissional” (Egresso 10).

O questionário de 23 perguntas, aplicado aos egressos por meio de redes sociais e aplicativo de mensagens entre fevereiro e março de 2021, obteve 54 respondentes, representativos principalmente da fase Laercio Ruffa. Além de referendar a importância da participação do grupo na trajetória de vida dos estudantes e salientar o potencial transformador da experiência artística, como visto acima, o instrumento revelou que a maioria dos egressos do grupo são provenientes de famílias trabalhadoras, sem histórico de artistas, mas com algum contato prévio com teatro. O apoio financeiro da bolsa artística foi considerado importante ou indispensável por quase todos os respondentes. Mais de três quartos dos egressos informaram terem concluído o Ensino Superior, em oposição a seus progenitores, cuja taxa era cerca de um terço do total.

Embora a bolsa de estudos oferecida para o elenco apareça como elemento essencial para a permanência dos estudantes no grupo (sobretudo aqueles que ainda não haviam ingressado no mercado de trabalho), seu sentido não se esgota em um auxílio financeiro imediato. Independentemente das condições financeiras familiares dos entrevistados, a bolsa era vista como uma independência e um “aval” para in-

gressar no teatro, uma potencialização da busca por experiências, protagonismo e autonomia juvenil (PAIS, 2006; LINS DE BARROS, 2010).

Esse instrumento de pesquisa revelou ainda interessante contradição entre os âmbitos da formação artística e da atuação profissional: entre motivos como “desinibição”, “socialização”, “melhoria na expressão verbal”, “ampliação da autoconfiança”, “aprender a trabalhar em grupo”, “formação artística geral”, as opções “ampliação da rede de contato em artes” e “iniciação para uma carreira profissional” foram aquelas classificadas como as duas de menor importância (48,7% e 57,7% dos respondentes, respectivamente). Essa avaliação contrasta com a alta taxa de desempenho em alguma atividade profissional associada às artes, que contou com 61,1% dos respondentes.

Em um contexto nacional caracterizado pela ampla desigualdade de acesso à educação superior e a diminuta oferta de formação cultural e artística na escola básica, as atividades de extensão e de formação integral oferecidas no âmbito universitário ganham importância ainda maior. Essas raras oportunidades de aprendizado de linguagens artísticas revelam sentidos diversos e, em alguns casos, podem estimular um interessante universo de atuação profissional. Dessa forma, se as razões para o ingresso no grupo de teatro possam ter sido múltiplas e minoritariamente voltadas à persecução de um caminho de profissionalização e realização de redes de relação artísticas, a participação em um grupo privilegiado em termos de infraestrutura e de formação artística, como o Tanahora, pode ter propiciado tal oportunidade, percebida, na maioria dos casos, apenas posteriormente. Isso significa dizer que além de oportunidade de descoberta de si e experimentação artística, o teatro pode ter sido visto como elemento diferencial para possíveis atuações profissionais no mundo expandido das artes. Esses dados estão em consonância com pesquisas recentes sobre a articulação entre juventude, educação e teatro.

Quando nos voltamos para a relação entre juventude, arte e horizontes profissionais, conseguimos perceber que, diante de tantas incógnitas que o “ser jovem” enfrenta no mundo atual, o mercado artístico apresenta-se, pelo menos no primeiro momento, como uma possibili-

dade atrativa. Se, por um lado, como demonstram Borges e Faria (2015, p. 43), “As possibilidades de estudar em cursos técnicos, universitários, de iniciação e aperfeiçoamento, fruir e consumir arte parecem ampliar-se”, por outro, “quando pensamos na possibilidade de trabalhar com ou viver apenas da arte, a realidade mostra-se mais restritiva”. Apesar da aparente facilidade de ingresso nesse universo artístico, a real dificuldade está em manter-se nesse espaço (BORGES, 2003). A baixa remuneração, a inconstância dos trabalhos e certa estigmatização sobre tais ofícios contrastam com a perspectiva romântica sobre essas profissões.

A formação artística é um processo de construção de habilidades, sensibilidades e significados em torno das artes, de modo consciente e inconsciente, e depende de espaços mais ou menos formalizados. Da formação inicial à inserção profissional no mundo das artes, a formação artística dos jovens envolve um percurso cada vez mais longo, que se alimenta das referências e conhecimentos construídos nas relações com a família, a religião, a escola, os pares, e se consolida e especializa com as experiências educativas em cursos livres de arte e cursos profissionalizantes. Ao mesmo tempo, é um universo que requer a mobilização criativa e inovadora dos seus agentes, que se alimentam de ideias novas e de processos instituintes, tão caros à juventude (BORGES; FARIA, 2015, p. 45).

Também Juarez Dayrell (2016, p. 30-31), em publicação recente, destaca ambiguidades e ambivalências da atuação jovem no mundo cultural e artístico:

É interessante perceber que, se o mundo da cultura se mostra um espaço mais democrático para esses jovens construírem um estilo próprio, o mesmo não acontece quando eles passam a pretender disputar um nicho próprio e sobreviver por meio das ativida-

des culturais. As barreiras eram muitas, entre elas a restrição de acesso aos bens materiais e simbólicos e a falta de espaços que possibilitassem um conhecimento mais amplo e profissionalizado do funcionamento cultural. As escolas públicas pouco ou nada investiam na formação cultural, e quase não existiam nas cidades instituições públicas na área cultural que possibilitassem o acesso aos conhecimentos específicos. Ao mesmo tempo, xs jovens se viam obrigadxs a se dividirem entre o tempo do trabalho e o tempo das atividades culturais, dificultando o investimento no próprio aprimoramento cultural. Vivenciavam um dilema: estavam motivadxs com a produção cultural, sonhavam em poder dedicar-se integralmente a tais atividades, mas no cotidiano precisavam investir boa parte de seu tempo em empregos ou ‘bicos’ que garantissem a sua sobrevivência, quando não estavam excluídxs até mesmo desse tipo de ocupações. Essxs jovens conseguiam manter uma cena cultural viva e de alguma forma atuante, da maneira que podiam, de acordo com os recursos materiais e simbólicos a que tinham acesso.

Em pesquisas com jovens cariocas, Maria Isabel Mendes de Almeida (2012) identificou duas áreas predominantes de atuação no mundo do trabalho: o universo artístico expressivo e as vocações executivas, empresariais, administrativas e de negócios. Essa pesquisa revelou uma imbricação entre noções de criatividade, produtividade e profissionalização, geralmente vistas como antagônicas. Em outro trabalho, em conjunto com Fernanda Eugênio, os múltiplos ofícios, projetos e profissões acumuladas pelos jovens foram evidenciados por meio de noções como as do “*slash*” e do “virar”. Assim:

A carreira linear, sequencialmente cumulativa e unidirecional, visualizada sob a forma de uma “escada” que produziria paulatinamente um especialista, tende a dar lugar a um funcionamento por projetos

(em sucessão ou concomitância), em uma vida profissional marcada pela simultaneidade e pela multidirecionalidade das atividades; por uma notável colocação no mesmo plano de importância dos valores do prazer e da boa remuneração (ALMEIDA; EUGÊNIO, 2011, p. 14).

Embora pesquisas referentes às articulações entre teatro, educação e trabalho sejam ainda de pequena expressão no universo acadêmico, há investigações nessa linha cujos resultados apontam para elementos semelhantes aos observados junto aos egressos do Tanahora.

Aurélio Eduardo do Nascimento (2005) identifica, em sua pesquisa sobre escolha profissional de dez jovens artistas do estado de São Paulo, forte evidência dos processos de socialização, resultado de múltiplas influências de distintos agentes sociais, com destaque para a família, escola, igreja, por um lado, e amigos, espaço urbano e atividades de lazer, por outro. O pesquisador salienta a importância de articulações entre aprendizados escolares, formais e não-formais e outros saberes não-escolares nas trajetórias pesquisadas. A maior parte dos participantes da pesquisa de Nascimento (2005, p. 172-173) articulou saberes de todos esses âmbitos, seja em nível educacional básico ou superior, que o autor compreende como um tipo híbrido de formação profissional:

A diversidade de locais e rotinas de trabalho [...] foi outra revelação que chamou atenção ao longo do desenvolvimento desse estudo. Não é só a formação profissional que deriva de uma variedade de locais e de relações sociais. Essa tendência também se observa nas práticas de trabalho, na variedade de locais em que essas práticas se efetivam. Alguns locais já foram consagrados como locais de trabalho dos artistas, o que não deixa de ser confirmado por nossas observações. Para a atriz, o palco. Para o músico, a orquestra, o palco, o estúdio de gravação, o salão de festa, os bares, nos movimentos sociais. Para a artista plástica, a galeria. Para o designer, a revista. Mas vi-

mos também que para a atriz, a escola. Para o músico, uma ONG com objetivos educativos. Para o músico, a rua. Para a *designer*, o estúdio de edição de imagens etc. Percebemos, portanto, que os locais e os modos de inserção no mercado de trabalho e de emprego se multiplicam e permitem grande variação, apontando para a conexão de locais consagrados para a prática de trabalhos artísticos com as novas possibilidades de inserção no trabalho.

Em vasto estudo qualitativo com 209 egressos de três instituições educativas de caráter profissionalizante de Salvador – a saber: CEEP – Artes e Design; Escola de Dança da Funceb, e Oi Kabum! – Escola de Arte e Tecnologia –, Ivan Faria (2017, p. 190) refletiu sobre os processos de formação e de inserção socioprofissional de jovens nos universos da música, dança, vídeo e fotografia. O autor considera o período do Ensino Médio como momento singular (embora não único) para o direcionamento dos estudos e a escolha profissional. A influência de experimentações prévias com artes na Educação Básica, na igreja ou em projetos sociais podem ser decisivas nas escolhas entre as modalidades do campo artístico. Na maioria dos casos esse direcionamento é o início de um projeto profissional ou de vida, embora em alguns casos essa experiência pode significar “aprofundamento” ou qualificação adicional de experiências prévias. Segundo o pesquisador,

Nesse momento da vida, o indivíduo nem sempre possui um projeto profissional bem delineado. Nesse processo, a maioria dos jovens estabelece um jogo entre os constrangimentos, as oportunidades e os recursos disponíveis, em ações nem sempre guiadas por relações de custo-benefício relativas às escolhas educacionais e de campo profissional. Passado o processo de escolha pelas áreas de formação, as instituições passam a desempenhar um papel fundamental no processo de confirmação das opções feitas pelos sujeitos (FARIA, 2017, p. 190).

As instituições escolares tendem a ser importantes para a formação de grupos artísticos, aprendizados de técnicas e familiarização nos cenários locais, nacionais e internacionais bem como para a inserção em redes de relação artísticas. A oferta de bolsas de auxílio e a disponibilidade de infraestrutura espacial e tecnológica foram, também, elementos fundamentais para o bom desenvolvimento da formação profissional no universo pesquisado. Apoiado em Vera Borges e Pierre-Michel Menger, Faria (2017) demonstra que, em se pesando a heterogeneidade do setor artístico, esses profissionais têm formação superior e remuneração inferior à maior parte dos trabalhadores de estrato social semelhante. A desigualdade de rendimentos é também acentuada e são altas as “taxas de desemprego ou de subemprego forçado (trabalho voluntário de tempo parcial, trabalho intermitente, reduzida carga horária de trabalho remunerado), sem contar a recorrente necessidade de engajamento em múltiplas ocupações ou projetos” (FARIA, 2017, p. 209). Segundo o autor,

Cada vez mais os diplomas não são suficientes para o ingresso e a permanência no mundo do trabalho, que além das habilidades técnicas específicas de cada área, tem demandado a construção de repertórios profissionais mais amplos, que também incluem conhecimentos oriundos de outras áreas artísticas, habilidades gerenciais, sociais e de “marketing pessoal”. As experiências formativas em situações práticas e de colaboração e a capacidade de aproveitar as pequenas oportunidades que emergem têm sido mais decisivas do que os diplomas para a promoção de relações virtuosas com o trabalho artístico. Os percursos trilhados pelos jovens entrevistados extrapolam ideias mais convencionais sobre carreiras, que eram inicialmente legitimadas pela aquisição de um certificado e, posteriormente, consolidadas pelo trilhar de um caminho vertical de ascensão. Misturam-se os tempos livres e produtivos, as ações remuneradas e voluntárias, as atividades de forma-

ção e de aprendizagem, que favorecem a emergência de ideias, parceiros e projetos. Associações culturais, companhias independentes, coletivos artísticos e os diversos agentes da cultura compõem redes de colaboração, qualificação e produção de espetáculos, intervenções urbanas, encontros e mostras [...] (FARIA, 2017, p. 258-259).

Júlia Camargos de Paula, em sua recente dissertação de mestrado em educação, buscou compreender os sentidos que jovens de camadas populares atribuíam à experiência de formação teatral vivenciada na instituição Valores de Minas – Cicalt (Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologias). A proposta institucional do projeto visava ofertar cursos livres de artes para jovens de 14 a 24 anos provenientes de escolas públicas nas linguagens do teatro, dança, artes visuais, circo e música e foi potencializada pela Parceria Público-Privada articulada com uma Organização Social de Interesse Público que garantiu estrutura e recursos para o bom funcionamento do projeto de 2009 a 2014.

Nos resultados da pesquisa, De Paula (2020, p. 148) salienta “aspectos afetivos e relacionais, de reflexão e de prática, de dimensão social e política, de autoconhecimento e reconhecimento de seus pares, de participação coletiva e afirmação de singularidades” bem como processos de transformação pessoal, “aprendizagem de posturas cidadãs, da convivência coletiva e sobre as dinâmicas sociopolíticas que ajudaram a desconstruir determinados valores e comportamentos possivelmente disseminados por uma cultura dominante” (DE PAULA, 2020, p. 150). Tal como no Tanahora, para a pesquisadora, “a socialização vivenciada por meio do teatro marcou a vida das/os jovens; mesmo que de formas variadas e provocando diferentes efeitos” (DE PAULA, 2020, p. 148) cujos destaques se dão no âmbito do saber corporal, de autocohecimento e expressão de si, dos saberes não racionalizados e da variedade de conhecimentos desenvolvidos pelo teatro e as dimensões de potencialização à educação crítica, educação popular e à consolidação da cidadania.

Paralelamente, a diversidade de elementos específicos que o teatro em si pode produzir como estudos em iluminação, dramaturgia e gestão cultural, por exemplo, e a possibilidade de articulação que pode apresentar com outras áreas de conhecimento e temáticas serviram para as/os jovens como ponte para outros aprendizados, alargando suas visões e interpretações sobre a realidade (DE PAULA, 2020, p. 149).

E ainda:

Observamos que o mercado de trabalho da arte, em meio ao qual está o teatro, é marcado por relações trabalhistas fragilizadas que, não raramente, apresentam condições precárias, como baixa remuneração e instabilidade. É uma área desvalorizada socialmente que carrega representações negativas, muitas vezes reforçadas por familiares dos sujeitos pesquisados. Vimos que todas/os jovens pesquisadas/os demonstraram algum interesse em seguir a carreira teatral, mesmo reconhecendo as dificuldades que essa trajetória pode apresentar, o que poderia ser compensado por uma maior realização pessoal nessa área. Enfim, cada projeto de vida demonstra singularidades de acordo com os desejos de cada jovem, com as possibilidades que o contexto socioeconômico e cultural vivenciado apresenta e com as reflexões que elaboram. Mas o teatro parece ser objeto de interesse comum para todas/os, ele se fez presente em todas as projeções das/os jovens pesquisados. Isso leva a observar a força do teatro como uma vivência ampla, que abarca múltiplas dimensões como a pessoal, social, afetiva e profissional (DE PAULA, 2020, p. 151-52).

Considerações finais

Tendo em vista a pesquisa qualitativa e o questionário aplicado aos egressos do grupo de teatro Tanahora, bem como a análise bibliográfica selecionada, é possível afirmar que a motivação para o ingresso em um grupo de teatro universitário pode ter sido fomentada por condicionamentos financeiros, expectativas prévias sobre o teatro, admiração por artistas ou simplesmente curiosidade e abertura à experimentação. Fazer parte desse grupo, por outro lado, significou o pertencimento a um coletivo coeso, interdependente e ativo, com grande potencial de sociabilidade e de construção de relações interpessoais afetivas marcantes. O ambiente de experimentação artística é favorável à autopercepção e à construção de novos processos de subjetivação, bem como à iniciação nos diferentes ofícios teatrais, constituindo em rápido propulsor para jovens que almejam a inserção e profissionalização artística no ambiente teatral local (KRÜGER, 2020).

O Tanahora configurou, portanto, importante modificação subjetiva e identitária e promoveu abertura profissional para os estudantes que compartilharam essa experiência. Evidentemente, as percepções e motivações para a profissionalização foram muito diversas entre os participantes do elenco, também influenciadas pelo reconhecimento dos professores, pares, público, crítica, indicação ou conquista de premiações, pelo significado atribuído às viagens com os espetáculos e à ampliação do círculo de relações (KRÜGER, 2020). Mesmo assim, são fortes os indícios de que o aprendizado obtido, as redes de relação e as transformações pessoais resultaram em ampliação dos projetos e do horizonte de atuação profissional desses jovens.

A busca por protagonismo em espaços específicos se apresenta como experiência e concretização do presente contra um futuro que falha em oferecer para as juventudes possibilidades concretas (PAIS, 2006). O grupo de teatro Tanahora, que ganhou centralidade empírica neste trabalho, representou para os entrevistados um marco, seja de formação humana, seja de atuação cidadã, seja de início ou metamorfose de uma nova fase na trajetória de vida desses jovens, e cons-

tituiu assim uma “ponte” entre a vida acadêmica e as múltiplas formas de atuação artística, que transcendeu a instituição e, em alguns casos se tornou efetivamente carreira, possibilitada pela experiência inicial vivida na universidade.

Além de sublinhar o marcante impulso em direção à profissionalização artística (ou à persecução de um projeto artístico pessoal), creio ter demonstrado como a prática teatral desenvolvida no Tanahora pode ser vista como um exercício pleno de afirmação dos Direitos Humanos. Tal como no premiado projeto de Augusto Boal, os marcos legais e históricos dos Direitos Humanos ou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos nunca foram nominados, mobilizados ou trabalhadas diretamente pelo grupo. Mesmo assim, o exercício do teatro efetivado, sua qualidade coletiva, a abertura para as diferenças, diversidade e pluralidade são o exemplo vivo de uma educação para a autonomia, para a cidadania e para a democracia, capazes de transformar vidas e trajetórias, tanto dentro quanto fora do palco.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel. *Criatividade, juventude e novos horizontes profissionais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel; EUGÊNIO, Fernanda. Autonomias táticas: Criatividade, liberação e inserção profissional juvenil no Rio de Janeiro. *Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais*, n. 35, p. 11-28, 2011.

ALVES, Lourdes Kaminski. O devir teatro na escola *In*: ALVES, Lourdes Kaminski; MIRANDA, Célia Arns de. *Teatro e ensino*, vol. I. São Carlos: Pedro & João editores, 2017. p. 145-164.

ARCOVERDE, Silmara Lidia Moraes. *Uma visão histórica do Grupo Tanahora*. Relatório Final apresentado à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Cátia Toledo Mendonça. Curitiba, 2009.

BOAL, Augusto. Com orgulho em nosso peito. *Jornal do Brasil*, 31 jan. 2002. Disponível em: <http://augustoboal.com.br/2020/05/07/com-orgulho-em-nosso-peito>. Acesso em: nov. 2021.

BOAL, Augusto. *Arco-íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

BORGES, Vera. A arte como profissão e trabalho: Pierre- Michel Menger e a sociologia das artes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 67, p. 129-134, 2003.

BORGES, Vera; FARIA, Ivan. Jovens, formação e mercados artísticos: Dois contextos entre Portugal e Brasil. *Cidades, comunidades e territórios*, Lisboa, n. 30, p. 42-54, 2015.

CARVALHO, Sérgio de. A superação da estética. Disponível em: <https://sergiodecarvalho.com/2020/04/03/a-superacao-da-estetica-2010/>. Acesso em: nov. 2021.

DAYELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 40-52, 2003.

DAYRELL, Juarez. Juventude e cultura: o projeto de formação de agentes culturais juvenis. In: DAYRELL, Juarez. *Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p. 79-122.

DE PAULA, Júlia Camargos. *Teatro que fica: sentidos atribuídos por jovens à sua experiência de formação teatral*. 2020. 206p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

DEBERT, Guita Grin. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. *Horizontes antropológicos*, ano 16, n. 34, p. 49-70, 2010.

FARIA, Ivan. *Viver de arte: percurso de formação e inserção socioprofissional de egressos de cursos de educação profissionalizante em artes*, em Salvador, Bahia. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FONTOURA, Ivens. *Arte na PUCPR*. Curitiba: Champagnat, 2009.

KRÜGER, Cauê. Lugar de aluno é na sala de... ensaio. *Revista Educação Online*, Rio de Janeiro, n. 38, p. 19-40, 2021a.

KRÜGER, Cauê. Uma palavra? Uma banda? Uma propaganda? Algumas notas sobre juventude e diversidade em prisma antropológico. *Ensino de Sociologia em Debate*. Londrina, n. 11, v. 1, p. 1-14, 2021b.

KRÜGER, Cauê. *Grupo de teatro Tanahora – 40 anos: da sala de aula ao palco*. Curitiba: PUCPRESS, 2020.

LINS DE BARROS, Myriam Moraes. Trajetórias de jovens e adultos: ciclo de vida e mobilidade social. *Horizontes Antropológicos*, ano 16, n. 36, p. 71-92, 2010.

NASCIMENTO, Aurélio Eduardo do. *Fazer arte entre jovens: escolha, formação e exercício profissional*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – 2005. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel; EUGENIO, Fernanda (org.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 7-21.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Muitas palavras: a discussão recente sobre juventude nas Ciências sociais. *Ponto Urbe*, n. 1, p. 01-19, 2007.

RAE, Paul. *Theatre & Human Rights*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York: Palgrave Macmillan, 2009.

RAUEN, Margarida; MALUF, Sheila; NEVES, Karla. Boal: do exílio às diretrizes curriculares de Artes. In: GOMES, André Luís (org.). *Penso teatro: dramaturgia, crítica, encenação*. Vinhedo: Horizonte, 2012. p. 202-219.

SILVEIRA, Karin Raphaella. *O palco das flores*. Curitiba: Karin Raphaella Silveira, 2007.

VELHO, Gilberto. Memória, identidade e projeto. In: VIANNA, Hermano; KUSCHNIR, Karina; CASTRO, Celso (org.). *Gilberto Velho, um antropólogo na cidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

ATO III:

**CONVERSAS COM QUEM AMA
DRAMATURGIA E TEATRO**

<https://doi.org/10.29327/5107900.1-10>

TEATRO DE REPERTÓRIO E DRAMATURGIA: UM PERCURSO DE APRENDIZADO

Entrevista concedida a Maria Sílvia Betti
Universidade de São Paulo

Eduardo Tolentino de Araújo é fundador e diretor do TAPA, uma das mais importantes e longevas companhias brasileiras de teatro, criada em 1974 no Rio de Janeiro, quando universitários de diversos cursos da PUC decidiram fazer teatro amador. Daí proveio o nome dado inicialmente, Teatro Amador Produções Artísticas (T.A.P.A.). Quando o grupo se profissionalizou, em 1979, após um curso no Teatro dos Quatro, ministrado por Sérgio Britto, vários dos amadores decidiram seguir carreira profissional. O nome, então, deixou de ser uma sigla e se tornou apenas TAPA. Em 1986, o grupo transferiu-se para São Paulo, onde ocupou o Teatro Aliança Francesa por 15 anos, até 2001.

Com quarenta e três anos de trabalho ininterrupto e mais de sessenta peças encenadas, o TAPA destaca-se pelo teatro de repertório e pela montagem de clássicos. Dentre os autores estrangeiros encenados estão Shakespeare, Bernard Shaw, Bertolt Brecht, Anton Tchekhov, Tennessee Williams, Edward Albee, August Strindberg, Oscar Wilde, Nicolau Maquiavel, Luigi Pirandello, Arthur Schnitzler e Guy de Maupassant, e dentre os autores brasileiros, Martins Pena, Artur de Azevedo, Nelson Rodrigues, Jorge Andrade, Oduvaldo Vianna Filho e Plínio Marcos, numa relação não exaustiva.

Como diretor, Eduardo Tolentino caracteriza-se pelo vastíssimo conhecimento sobre a história do teatro e do papel cultural e social que tem desempenhado, pela pesquisa continuada sobre a relação entre o texto teatral e a cena, e também pelo constante aprofundamento aplicado nos processos de estudos em oficinas e grupos internos voltados tanto para profissionais como para amadores, leigos e interessados.

Eduardo, como você resumiria o seu caminho de formação até se tornar um homem de teatro? A ideia de um teatro de repertório existiu desde o início como perspectiva de trabalho?

[...] Eu não entrei no teatro pelo teatro. Eu me apaixonei pelo teatro vendo pela televisão o “Grande Teatro Tupi”, no Rio, sempre conto isso. A gente tinha uma televisãozinha de oito polegadas a válvula e meus pais saíam muito. Enquanto eles estavam fora, eu via o “Dr. Kildare”, “Perry Mason” (as séries americanas da época), e o “Grande Teatro Tupi”. Eu tinha uns oito ou nove anos. A gente morava no quarto andar de um predinho sem elevador em Ipanema, na Rua Nascimento e Silva, perto do prédio do Tom. O nosso era 36, o dele era o imortalizado 107 no quarteirão seguinte. Eu assistia do parapeito, controlando se o carro deles chegava, apagava a televisão de quinze em quinze minutos e passava uma esponja com água gelada para esfriar porque quando eles chegavam, colocavam a mão para ver se eu estava assistindo em vez de dormir. Por isso o aparelho vivia queimando e tinha que trocar as válvulas. Nós só viemos a ter TV grande muito tempo depois: na casa do meu avô tinha uma TV grande em que a gente ia assistir aos grandes eventos. Como integrantes de uma classe média urbana esclarecida, meus pais tinham uma vida cultural intensa, iam muito ao cinema, ao Beco das Garrafas, ao Teatro Opinião. Eu ficava curioso porque eles comentavam o que assistiam: *Os pequenos burgueses*, *Liberdade, Liberdade*. Mas eu não pensava em fazer teatro. Isso surgiu depois dessa fase da vida.

Eu entrei no teatro através da música brasileira. Comecei a acompanhar os Festivais junto com uma turma. Na época ainda não existiam essas grandes casas de espetáculo e os cantores e compositores faziam shows em teatros. Elis Regina, Maria Betânia, Nara Leão. A primeira coisa que eu vi em teatro foi *Brasileiro profissão esperança*, roteiro do Paulo Pontes com a Betânia e o Ítalo Rossi, no Teatro Casa Grande, dirigidos pela Bibi Ferreira. Os shows tinham roteiros e eu comecei a gostar daquilo. Uma fatia da minha geração assistia a cinema de arte, shows e teatro, e se você não fosse, se sentia alienado. Todo mundo foi ver *Hoje*

é dia de rock, do José Vicente, no Teatro Ipanema. Aos poucos eu comecei a frequentar teatro e gostar. Parte da minha geração era mais ligada ao rock ou à contracultura, mas a nossa bolha, como se diz hoje, se apaixonou pela MPB. Então, aos poucos, esses shows de teatro começaram a fazer parte da minha vida.

Acho que muito do que acontece é por acaso. A vida me empurrou para isso. A vida foi me levando. Assim como essa ideia que se caracteriza desde o início do TAPA e que eu digo que é uma “turma”. O Tapa, hoje, eu classifico não como um grupo, mas como uma “turma”. Isso começa desde a origem. Qual é a trajetória dos grupos brasileiros? Cinco, seis pessoas se reúnem para fazer teatro por um tempo e montam peças com essas pessoas e, mesmo quando convidam, esses sempre são a base.

O Tapa começou com teatro infantil e com a minha peça infantil *Apenas um conto de fadas*, com dezesseis atores. Isso já foi um complicador, porque nós não íamos ter sempre peças pra todo mundo. Muitas vezes montamos peças que excluía algumas pessoas e traziam novas. Nós nem tínhamos ideia do que era um teatro de repertório nos moldes europeus, mas sem querer, nós começamos a desenvolver isso: quer dizer, não dava para deixar ociosas pessoas que tinham feito trabalhos anteriores, e que de alguma maneira tinham afinidades e até laços afetivos sendo desenvolvidos.

Como funciona esse caráter de “turma” em termos práticos no que diz respeito às condições de produção?

Eu acho que a gente teve muito a dimensão do que é essa “turma” durante a pandemia, com as doações e com os cento e trinta depoimentos que foram gravados na internet nos apoiando. Atrizes, como a Suely Franco e a Nathália Timberg, de notória carreira profissional, se declararam integrantes do TAPA. Eu sempre digo que por razões artísticas ou financeiras, ninguém deve deixar de aceitar convites ou produzir as suas coisas. [...] O Zecarlos Machado agora está fazendo um filme no Rio de Janeiro. Isso não nos afasta: na verdade nos aproxima, porque as pessoas trazem novas experiências de vida, trazem questionamen-

tos, outra visão de mundo. Eu também dirijo fora, embora de maneira menos regular, porque de alguma maneira eu tenho que ordenar o pensamento do TAPA, mas já dirigi na Polônia, em Portugal, e peças aqui no Brasil que não eram produções do TAPA. Eu costumo aceitar menos os convites: só aceito o que realmente me fascina, ou que vai valer do ponto de vista financeiro, porque ao produzir no Brasil, ao contrário do que muita gente pensa, você vive com constantes dívidas. Essa é a realidade de quem produz no Brasil. Já me endividei e já ressarci minhas dívidas várias vezes, até porque a gente trabalha num sistema, e isso é o TAPA como produtor, e como produtor você tem responsabilidades. Nós arcamos com os prejuízos e socializamos os lucros. Claro que não dá para pagar a uma atriz como Ana Lúcia Torre o mesmo a quem saiu de um curso. Mas nada entra no terreno da exploração. Um ator como o Zecarlos Machado, assim como eu, recebe muito abaixo do que o mercado paga quando trabalhamos fora do TAPA, e um ator jovem recebe pouco acima do que o mercado pagaria a ele. [...]

Seria possível dizer, então, que o caráter de teatro de repertório foi nascendo de um processo de trabalho desenvolvido ao longo do tempo?

A gente começou com a seguinte ideia: não é ... “faz uma produção por ano e envolve um núcleo e joga as outras pessoas fora”. No Rio de Janeiro, logo nos primeiros dois, três anos de TAPA, surgiu a ideia de fazer um Festival de Teatro Brasileiro. Na verdade, isso começou antes, no que nós chamamos de Projeto Escola, incorporando os atores mais jovens que não estavam nas outras produções. E foi assim que rodamos as escolas do Rio de Janeiro. Começamos com *O noviço*, do Martins Pena. Pegamos o primeiro autor brasileiro e a melhor peça dele, que é *O noviço*. Fizemos em refeitório, em campo de futebol, em sala de aula, em teatros, porque às vezes essas escolas tinham teatros. Depois fizemos *A casa de Orates*, de Artur Azevedo, e isso acabou indo em sentido inverso: no horário alternativo do Teatro Ipanema, levando as escolas ao teatro. Fizemos ainda *Caiu o ministério*, do França Júnior, que não foi direção minha. Eu sempre insisti para outras integrantes do TAPA

também dirigirem, não só eu. Depois a gente passou a chamar gente de fora. Então, com essa ideia, sem sabermos disso, porque éramos muito crus em relação ao teatro, nós acabamos criando uma pequena companhia de teatro de repertório.

Esse Festival de Teatro Brasileiro dos anos iniciais do TAPA pode ser considerado o precursor do Panorama do Teatro Brasileiro, que o TAPA montou entre 1994 e 2000?

O Festival de Teatro Brasileiro, como a gente o chamava, corria paralelo às nossas montagens noturnas. Isso vinha muito da cultura do Rio de Janeiro: havia um projeto da Funarte que se chamava Seis e meia, em que as pessoas como Beth Carvalho e Martinho da Vila cantavam, e isso criou uma cultura desse horário mais cedo no Rio de Janeiro. Lá também sempre teve a *matinée* das quintas-feiras no teatro, então isso era uma coisa muito da cultura carioca.

Nossa escolha da dramaturgia nacional do século XIX era um material muito vendável por conta da questão didática, porque mexia com história, com literatura, então era uma “sopa no mel” para os professores. Havia também uma necessidade de falar do Brasil, de conhecer melhor o país. Isso implicou um estudo do teatro brasileiro desde as suas origens, para que pudéssemos entender a nossa dramaturgia. Eu, particularmente, mergulhei fundo na nossa dramaturgia, então acho que é um material de que eu entendo bastante, sem ufanismo, mas com uma visão crítica.

A gente se reunia para ler muita coisa, não só a dramaturgia brasileira. A gente lia os grandes textos, Eugene O'Neill, tudo o que havia traduzido no Brasil, para a gente conhecer um pouco a dramaturgia internacional. E em 1984 começamos a ler Nelson Rodrigues, nosso maior autor, do qual nós conhecíamos apenas *O beijo no asfalto* e *Vestido de noiva*. E resolvemos montar *Viúva, porém honesta*. Isso mudou a nossa trajetória radicalmente, porque até então só tínhamos feito peças infantis e duas adultas: *Uma peça por outra*, do Jean Tardieu, e *Trágico acidente destronou Tereza*, do José Wilker, e aí, quando fizemos *Viúva*,

porém honesta, a repercussão já no lançamento foi tão grande que eu levei um susto: Yan Michalski, que era o crítico mais respeitado, fez uma matéria que saiu na primeira página do caderno de cultura do Jornal do Brasil, e a mídia seguiu. (Existia imprensa nesse momento.) E isso mudou a nossa trajetória. Eu ganhei o primeiro prêmio, nós fomos para Portugal e devido à repercussão, o Sérgio Britto, Paulo Mamede e Mina Roveda, donos do Teatro dos Quatro, nos convidaram para uma residência. *Viúva, porém honesta* tinha estreado no Sesc Tijuca. A Tijuca é um bairro residencial na Zona Norte do Rio, fora do circuito teatral. Migrar para o Teatro dos Quatro, muito prestigiado no meio teatral, significou uma mudança de patamar. E lá fizemos *Pinóquio* e em um buraco de pauta no horário nobre, fizemos *Viúva, porém honesta*, sucedendo a montagem de *As lágrimas amargas de Petra von Kant*, do Fassbinder, com a Fernanda Montenegro. Não foi um grande sucesso: o que nos sustentava era o *Pinóquio*, que lotava, de tarde.

No ano seguinte fizemos uma residência equivalente no Teatro Ipanema, com o Festival de Teatro Brasileiro de que eu já falei antes. Mas entre o Festival de Teatro Brasileiro e o Panorama se passaram sete anos, por conta da nossa vinda para São Paulo, então é preciso fazer uma digressão nesse ponto.

Foi nessa época que conheci o Luís Antonio Vianna, um empresário muito bem-sucedido que havia feito teatro amador na juventude. Ele queria produzir *Heartbreak House* do Shaw, uma peça incrível, e ele me convidou para dirigir e eu disse: “Olha, Luís, eu não estou preparado para fazer essa peça, não tenho estofo, e eu acho que você deveria conversar com Sérgio Britto, que teria idade para fazer o Shotover, o protagonista. Ele tem a Shell por trás e um elenco competente pra isso”.

O próprio Teatro dos Quatro me propôs dirigir *Vestir os nus*, de Pirandello, e eu neguei: “Olha, eu não tenho condições de fazer isso”. Não é uma falsa humildade não, realmente eu não teria. Eu era muito cru ainda em teatro, precisaria trilhar outros caminhos antes de enfrentar essa dramaturgia de peso. Eu vim a fazer *Major Bárbara* do Shaw em 2001, vinte anos depois. Pirandello fiz mais tarde ainda. A Mina Roveda, uma das sócias do teatro e figurinista, chegou a dizer: “Tem

uma hora em que tem que ter a coragem de fazer”. Mas não era questão de coragem: eu sabia que não saberia fazer. Se eu pegasse os atores que esse tipo de peça exigiria, eles iam me engolir completamente, porque eu era guiado pela intuição: eu comecei dirigindo pela intuição, e não porque eu quisesse ser diretor. Eu peguei esse papel porque não tinha quem o ocupasse. Eu não fiz uma escola de teatro, eu não fiz nada, eu fui aprendendo tudo na prática com muito estudo, muita responsabilidade, eu acho.

Eu sempre digo “futebol de várzea é bom pra quem joga, não pra quem assiste”. Então eu não me sentia minimamente preparado. Eu fui galgando isso através das montagens. Uma das formas de aprendizado, isso é importante dizer, foi convidar atores profissionais pra trabalhar conosco. Para *Viúva, porém honesta*, por exemplo, a gente chamou o André Valli e o Cláudio Gaia. Foi fundamental para nós e gerou até uma certa maledicência no meio artístico; diziam que o TAPA trabalhava com coadjuvantes de ouro e chamava atores para protagonizar. Mas nós aprendemos muito com eles. A gente fez *O tempo e os Conways* primeiro com a Aracy Balabanian, no Rio, depois com a Beatriz Segall em São Paulo. Depois *Solness, o construtor*, de Ibsen, com o Paulo Autran. Aí foi um salto no sentido de fazer uma coisa para a qual eu não me achava completamente preparado, mas dava para encarar porque a produção era nossa. [...] Quando resolvemos trazer *O tempo e os Conways*, de J. B. Priestley para São Paulo, nós demoramos muito para conseguir um teatro. Fizemos diversos contatos. [...] Por fim a Aliança Francesa acabou nos recebendo. O Teatro Aliança Francesa era bastante degradado. Era um teatro que tinha uma história fantástica, com montagens do Antunes Filho, do Ademar Guerra, nos anos 60, mas devido à degradação da região, era um teatro que estava num declínio muito grande, porque a região [...] tinha virado a Boca do Lixo, era uma região de tráfico para a qual ninguém queria ir, mas a gente acabou fechando com a Aliança.

Nós viemos de trem, a Denise Weinberg e eu, para fechar o contrato com a Aliança. Naquela época existia o trem que fazia Rio-São Paulo, que era um pouco mais caro que o ônibus, mas era mais confortável,

you vinha dormindo. Foi destruído pela malha aérea brasileira: a Varig comprou e destruiu esse trem dizendo que não precisava de linha férrea no Brasil, que a malha aérea dava conta – eu li essa matéria no jornal. Então nós viemos de trem para fechar com a Aliança e a caução era muito alta. Eu já havia quase perdido um apartamento deixado por meu pai para montar *O tempo e os Conways*, espetáculo com que ficamos pouco tempo em cartaz no Rio. A peça tinha estreado no fim do ano, e quando a gente passou a ter público, não deu para resgatar o dinheiro empregado. A gente estava completamente duro, e minha mãe botou umas joias no prego (se fazia isso naquela época) e me emprestou o dinheiro para a gente pagar a caução da Aliança, que seria descontada no *bordereau*.

As pessoas acham que a gente veio e que a Aliança deu tudo para a gente: não, era uma caução alta. [...] Mas a partir daí, tudo começou a dar certo, porque por acaso a Beatriz Segall tinha um apartamento no Rio, então ela poderia ir ensaiar lá. Tudo em São Paulo aconteceu ao contrário do que havia acontecido no Rio de Janeiro. O Rubens Correa, grande ator, havia me dito: “Vocês vão para São Paulo? É ótimo. A gente viaja, sai de casa e é muito paparicado!”. E foi o que aconteceu: matérias enormes na imprensa, a Mariângela Alves de Lima escreveu: “Beatriz Segall pode se dar ao luxo de trabalhar com jovens atrizes no seu mesmo patamar”. O Jornal da Tarde fez uma matéria no centro do caderno com duas páginas com as atrizes jovens do Tapa, então foi um sucesso estrondoso. O nosso contrato, que era de três meses, foi renovado por mais três meses, e eu quase recuperei tudo o que tinha perdido.

Nós só paramos porque no primeiro contato com a Beatriz, ela disse: “No verão, em janeiro, nasce meu neto em Londres, e eu posso fazer até dezembro. Em janeiro tenho que ir para Londres para ver meu neto”. A gente parou e as pessoas especularam sobre o que teria acontecido. O chão do teatro ficava lotado e era de quarta a domingo. Na fase final a gente fazia duas sessões na quinta, uma *matinée* e duas no sábado, e a gente passou a fazer mais uma no domingo. Eram oito sessões por semana, com o chão do Aliança lotado e gente voltando da porta.

Comentavam: “Por que é que não chamam outra atriz para fazer a Sra. Conway?”.

Nós achamos que não seria ético com a Beatriz, além de estarmos fora da nossa casa. Seis meses viajando toda semana para São Paulo de trem, de ônibus, a gente estava cansado um pouco disso. Então a gente propôs para a Aliança uma ocupação por um ano, e se desse certo, esse prazo se renovaria. E foram mais quinze anos nessa brincadeira. Nem todas as peças fizeram o sucesso de *O tempo e os Conways*. *Solness, o construtor*, de Ibsen, com o Paulo Autran, não foi um sucesso estrondoso em SP, mas teve um público bom por causa do Paulo, porque as pessoas iam ver o Paulo. Algumas iam ver Ibsen, mas a gente sabe que isso no Brasil é pouco. *O senhor de Porqueiral*, do Molière, foi um grande sucesso. A Aliança tinha proposto produzir um Molière com a gente. Nós íamos fazer *O burguês fidalgo*. Aí eu soube que o William Pereira estava fazendo e não achei ético fazer. E achamos *O senhor de Porqueiral*, que foi outra surpresa, um sucesso muito grande, com essas coisas do nobre interiorano, caipira que tenta ser golpista e leva golpe de todo mundo.

Eu tenho que falar ainda que houve o confisco do Collor antes disso. O sucesso de *Solness, o construtor*, de Ibsen, na turnê pelo Brasil, a temporada paulistana de *O senhor de Porqueiral*, de Molière, e o Projeto que ganhamos da Caixa Econômica Estadual de São Paulo para fazer *Nossa cidade*, do Thornton Wilder, no interior, tinha nos deixado com um bom saldo em caixa que foi confiscado. Detesto a vitimização porque não foi só a classe artística, não fomos só nós, foi o Brasil.

Então nós tínhamos um teatro, mas estávamos numa situação financeira bem difícil por conta do Collor. Foi aí que o Luís Antonio Vianna, que queria produzir o Shaw, reapareceu. Ele estava em São Paulo, era diretor do Grupo Pão de Açúcar, e movido por essa paixão que ele tinha e, acho que ainda tem por teatro, criou um projeto: o Pão de Açúcar compraria um número “X” de peças em cartaz, e quem tivesse uma compra de um valor “X” na rede Pão de Açúcar ganharia um, dois, três ou quatro ingressos. [...] Nós estávamos fazendo *A megera domada*, de Shakespeare, nesse momento, e isso deu um estímulo para a carreira

do espetáculo. Pessoas que não nos conheciam foram assistir à peça, isso gerou boca a boca. Não foi só com o TAPA, mas com todas que estavam em cartaz em São Paulo. E aí, como eu o conhecia, eu o procurei e perguntei: “o Pão de Açúcar não teria a interesse de patrocinar, via Lei Rouanet, um Projeto de Teatro Brasileiro?”.

Então, inspirados pela ideia do livro do Sábato Magaldi, fizemos, com o aval dele, o *Panorama do Teatro Brasileiro*, título do livro que ele havia escrito muitos anos antes [...]. Sábato já não era mais crítico a essa altura, então não havia nenhum oportunismo nisso. Ele e Décio de Almeida Prado foram muito calorosos quando chegamos em SP. A casa do Sábato era quase um centro proustiano do teatro brasileiro. Conheci muita gente e fomos muito bem acolhidos pela classe teatral paulistana. A gente tinha uma sensação muito grande de pertencimento. Quando eu comecei a estudar o teatro brasileiro, foi com o livro do Sábato. Pegava o livro e ia lendo as peças, não sei se todas as peças, mas grande parte do que era publicado.

Anos antes disso, quando Sábato ainda atuava como crítico, ele tinha assistido *Viúva, porém honesta* no Rio e tinha feito uma belíssima crítica e a gente nem se conhecia na época. Então foi isso que, quando eu cheguei aqui em São Paulo, nos aproximou. Talvez Nelson Rodrigues. Não sei, não sei. E daí nasceu o *Panorama do Teatro Brasileiro*.

E como foi se estruturando esse Panorama?

Estreamos com *O noviço*, dirigido pelo Brian Penido Ross, exatamente pensando nas escolas e no potencial de público que geraria. Hoje em dia é muito “feio” você pensar que está dentro de um mercado e que você tem que tornar aquilo viável sem trair as suas ideias. A montagem seguinte foi *Vestido de noiva*, de Nelson Rodrigues, outra peça que o destino nos colocou na mão: em 1993, *Vestido de noiva* faria cinquenta anos. O Luiz Arthur Nunes fez uma montagem no Rio na data comemorativa, e nós ainda não estávamos com o Pão de Açúcar. O Tapa não tinha como pagar as contas no final do ano. Nós não tínhamos de onde tirar. Aí eu fui à Secretaria de Cultura e a Marta Góes era a responsável pelo

Departamento de Teatro. [...] E propusemos fazer uma leitura do *Vestido de noiva* com posterior debate, já que não havia nenhuma montagem comemorativa dos cinquenta anos da peça em São Paulo. Conseguimos uma verbinha que nos salvou, que pagou o décimo terceiro dos técnicos, e fizemos a leitura.

Havíamos proposto uma atriz histórica para fazer a Mme. Clécy e convidamos muita gente, mas era final de ano, e uma ia viajar, a outra ... enfim... cada uma tinha um problema, uma disse que ia fazer e na última hora disse que não ia fazer mais, e aí nós ficamos na mão. Então a Maria Thereza Vargas me propôs: “Porque você não chama a Sônia Oiticica, que foi a musa do teatro rodrigueano?” [...] A Sônia tinha 76 anos, e disse: “Ah, que bom, eu sempre quis fazer Mme. Clécy, e como é uma leitura eu posso fazer, porque eu não tenho mais idade para fazer Mme. Clécy”. E aí a leitura foi absolutamente sensacional. A leitura encenada foi no Ruth Escobar. E então decidimos montar a peça”. Mais uma vez, por questões éticas, eu não chamaria outra atriz para fazer a Mme. Clécy. A Sônia tinha lido lindamente e aí nasceu uma concepção a partir disso: eu achava que se discutia sempre a modernidade do *Vestido de noiva*, que era moderno em 1943. Agora era um bom vinho decantado. Não era mais moderno. O Brasil do *Vestido de noiva* não tinha divórcio, era outro Brasil. Então me veio essa ideia de jogar sobre a peça a pátina do tempo. Todo o elenco era mais velho do que as personagens: Denise Weinberg, Clara Carvalho, Zecarlos Machado. A gente sombreou esse *Vestido* como se você estivesse tomando um belo vinho de outra safra. Sem quebrar a espinha vertebral da peça. Esse foi o mote.

Por acaso, *Vestido de noiva* nesse ano entrou na lista de textos para o vestibular e aí a gente fazia duas sessões por dia, de terça a domingo. Foi um sucesso estrondoso. O Fernando Henrique, recém-eleito, foi assistir. [...] Era a primeira vez que um Presidente da República, depois de muitos anos, assistia a uma peça. Veio a imprensa inteira e isso gerou matérias. Alguém foi entrevistar os atores e perguntar se já tinham representado para Presidente da República. A Ana Lúcia Torres falou: “Eu fiz *Morte e vida severina* para o Castelo Branco”. (O Castelo Branco era ditador, mas culto.) E aí veio a tirada da Sônia, que foi maravilho-

sa: “Meu filho, eu fiz *Romeu e Julieta* para o Getúlio Vargas no Teatro do Estudante”. É muito engraçado, porque são dois ditadores (Castelo Branco e Getúlio Vargas) que foram assistir teatro. Acredito que o Juscelino assistisse teatro também, mas é um interregno muito grande que fala muito do que é o Brasil. [...] Há um lado anedótico nisso, mas há também alguma reflexão sobre o Brasil que a gente pode ter, sobre três gerações que viram um presidente da República indo ao Teatro.

Na sequência do Panorama, a terceira peça foi *Corpo a corpo*, do Oduvaldo Vianna Filho e a quarta *A casa de Orates*, de Artur Azevedo; depois veio o *Rasto atrás* do Jorge Andrade, e aí foi uma sucessão de peças. O Panorama do Teatro Brasileiro foi apoiado oito anos pelo Pão de Açúcar.

Foi um verdadeiro processo formativo que foi se desenvolvendo então, com o tempo e com a experiência do estudo das peças e das montagens que se seguiram, não é? Um aprendizado. Um aprofundamento de estudo histórico, crítico e interpretativo do teatro brasileiro.

Nós começamos a perceber o quanto isso estava sendo importante para entendermos o Brasil. Nas nossas primeiras entrevistas nós não falávamos disso. Depois começamos a ver o quanto mergulhar nesses diversos mundos gerados pela dramaturgia brasileira foi fundamental para um conjunto brasileiro. Foram quinze autores no Panorama. Uns repetidos. Quinze totais, mas alguns tiveram duas ou três montagens feitas, sempre seguindo esse parâmetro de base, quer dizer, nós estamos produzindo uma peça “X”, e nós temos um grupo de jovens que gerou o estudo e a encenação de *Moço em estado de sítio*, do Oduvaldo Vianna Filho, para que pessoas que estavam próximas e que vieram fazer *Vestido de noiva* ou que vieram fazer *Rasto atrás*, fossem incorporadas de outras maneiras. O *Morte e vida severina*, que o Silnei veio dirigir para recriar a montagem histórica dele, veio através da Ana Lúcia Torre, que havia feito *A mulher da janela* na montagem do Tuca. Aí as coisas vão se desenvolvendo e você vai entendendo o que é esse retirante nordestino

lido pelo João Cabral, o que é o mundo marginal do Plínio Marcos, o subúrbio carioca do Nelson e o latifúndio do Jorge Andrade. A gente foi se entendendo, achando a nossa identidade.

Mas em meio a esse Panorama do Teatro Brasileiro, em 1998, houve uma interrupção, não é?

A gente fez, logo depois de *Do fundo do lago escuro*, do Domingos de Oliveira, uma interrupção no Panorama do Teatro Brasileiro para fazer o *Ivanov*, do Tchekhov. Estávamos em plena era Fernando Henrique, livres da ditadura, livres do comedor de poupança dos anos 90, e o *Ivanov* é um intelectual sem saída porque ele observa o terreno árido à volta dele: aquele mundo russo rural, ignorante. De nada adiantou ele ter estudado na Universidade de Moscou, porque à volta dele ele via a ignorância, a corrupção, e, nesses anos de Plano Real, eu olhava a nossa educação e tudo que se chamaria democracia e dizia assim: “Nós estamos num beco sem saída. Isso, daqui a algum tempo, vai explodir, porque as bases sobre as quais essa democracia está construída não são sólidas”.

[...] Uma vez eu vi uma entrevista do Jânio de Freitas dizendo: “No Brasil, as instituições não se estabeleceram”. E foi isso o que percebemos. O momento era de calmaria, mas logo viria a ressaca. E aí achamos que tínhamos que fazer essa peça.

O *Ivanov* lançava, por analogia, um olhar sobre a nossa elite, por quanto há de predador na elite mundial [...]. Nós não tínhamos como falar da elite brasileira porque ela não foi retratada no nosso teatro. O Abílio Pereira de Almeida tenta um pouco fazer isso, mas não dá para montar Abílio. O Jorge Andrade mergulha um pouco no minifúndio, no latifúndio, mas nós já havíamos feito o Jorge... Então resolvemos voltar nosso olhar para o que foi essa elite do mundo rico e entendê-la para nos entendermos. Isso gerou outro movimento.

O caso da Rússia era um pouco diferente [...]. A Rússia era país feudal com vasta extensão de terra, forte formação religiosa e grande desigualdade social, o que acarretou uma revolução que teve uma base cul-

tural muito grande. A Rússia é um país em que alguma revolução ia ser feita pela literatura, a música, as artes plásticas, pelo teatro que eles tinham. Esse país tinha tudo para fazer uma revolução. Foi uma revolução que mudou a face do mundo. Nós não temos essa base por trás de nós. Então veio essa ideia de estudarmos as elites, as classes dominantes para investigar isso.

Em outras palavras, foi desse projeto de estudo do teatro brasileiro que surgiu essa necessidade de estudar e fazer a crítica das elites e isso levou à necessidade de estudar e montar peças estrangeiras, não é? E quais foram as peças montadas para isso?

Do Shaw fizemos *Major Bárbara*, do Oscar Wilde *A importância de ser fiel* e *O ensaio*, do Anouilh. Foi importante sair um pouco do Brasil para entender o Brasil. Nós havíamos entendido muito o Brasil através do nosso teatro, mas tem uma hora em que você precisa se distanciar e ver outros efeitos de outras coisas.

Major Bárbara tinha um ato passado no Exército da Salvação. Tem uma história maravilhosa a esse respeito: Quando estávamos ensaiando, aconteceram os atentados do onze de setembro e a peça falava sobre armamentismo e religião. Tivemos uma crise profunda: será que é o momento de fazer essa peça? E se mostrou, pela intuição, que nós tínhamos chegado antes a uma coisa que estava na ordem do dia da discussão. A peça fez um grande sucesso em São Paulo.

O Shaw é muito dialético, muito contraditório, muito ambíguo no seu projeto, abre os caminhos para Brecht. [...] Você vê heróis contraditórios e vilões com qualidades, porque se não for assim, você “chapa” a vida e fica tudo muito fácil. A *Mãe Coragem* é mãe, mas é predadora, e o Shaw é a pessoa que abriu essa porta. Se você analisa as estruturas, você vê que antes de o Brecht ter feito *Happy end*, o Shaw fez esse Exército da Salvação com as suas contradições. E esse foi um novo projeto que se abriu para a gente com esses dois ingleses de origem irlandesa, Shaw e Wilde. As pessoas diziam que Shaw e Wilde não dão certo no Brasil e foram dois sucessos absolutos do TAPA. O Shaw em São Paulo e o

Wilde no resto do Brasil, porque tinha a Nathalia Timberg como Lady Bracknell em *A importância de ser fiel*.

O TAPA costuma traduzir as peças estrangeiras que encena. Esse também foi um aprendizado que foi se desenvolvendo ao longo do tempo?

Nós fomos motivados por uma coisa muito simples: eu li *Ivanov*, não me lembro se em francês, e não tinha nenhuma tradução boa do texto. A peça me instigou, me perturbou bastante. Então eu passei muitos anos traduzindo *Ivanov* do inglês, do francês... Eu sou monoglota, eu não falo outra língua. Então eu comecei a fazer muito lentamente: pega o dicionário, compara aqui, compara... Hoje eu sou monoglota porque não me expesso bem, porque eu não falo, mas eu leio muito bem várias línguas. E isso foi gerado por essa necessidade de traduzir. Hoje eu fico impressionado com a velocidade com que eu traduzo: raramente faço uma consulta nessas línguas mais tradicionais, inglês, francês, espanhol. Não em línguas que declinam, pois nessas você tem que aprender a estrutura da língua. Mas hoje eu já vou direto, e de repente, na virada da página, tem uma palavra que eu não conheço e que me faz recorrer ao dicionário e encontrar aquilo que eu descobri traduzindo.

A gente foi desenvolvendo esse processo de tradução que começou com o *Ivanov*. Depois achei uma tradução portuguesa e por fim chamei a Arlete Cavaliere, professora da área de Língua, Literatura e Cultura Russas do Departamento de Letras Orientais da FFLCH USP, para fazer uma tradução direta do russo para a gente e para falar um pouco da história, da literatura e da cultura russas. Ela fez uma tradução literal, e juntos cotejamos com a que a gente tinha feito. E achamos soluções muito eficazes entre o original russo e o português: ou o brasileiro, na verdade, porque a gente não fala português mais. Português é uma língua da qual o brasileiro é derivado. O português é derivado do galego, que é derivado do espanhol. A gente não tem a coragem de dizer que nós falamos brasileiro.

[...] Uma das grandes questões de traduzir é colocar na sua língua. A língua de chegada é fundamental. Porque às vezes há estruturas linguísticas que não são as nossas. Eu peguei uma tradução do David Hare, um autor inglês contemporâneo, e vi como ele tomava liberdades perto do original sem ser literal. Essa foi uma terceira coisa que resultou da revisão que a gente fez do texto do *Ivanov* e que gerou algo de que eu me orgulho muito, que foi a indicação do *Ivanov*, publicado pela EDUSP, para o prêmio Jabuti de Tradução. Então, a partir daí nós começamos a traduzir as nossas peças. Clara Carvalho fala muito bem inglês e francês, ela cursou Letras, Brian Penido Ross é filho de inglês, Fernando Paz e Augusto César também traduziram. Hoje traduzir é uma das minhas paixões.

O que fica delineado de uma forma muito clara, então, para quem olha para a linha do tempo do trabalho do TAPA, é que o processo de aprendizado foi surgindo das experiências e foi se desdobrando em outros aprendizados e outras experiências, tanto com a dramaturgia estrangeira como com a dramaturgia brasileira...

Eu falei pouco, aqui, sobre a dramaturgia brasileira e acho que eu tenho que voltar um pouco a ela. Foi importante a gente fazer a dramaturgia brasileira para olhar o mundo também. Nós não estamos numa bolha tropical. O mundo nos influencia. Quando a pandemia estourou, nós tínhamos ganho o edital Zé Renato para encenar o *Papa Highirte* e retomar a dramaturgia brasileira. É essencial nós voltarmos a discutir o Brasil. O *Papa Highirte* dá conta de tudo o que é o Brasil? Não, é um fragmento. É impossível achar que uma dramaturgia discuta todo o Brasil. Ela sempre discute um fragmento com as contradições do autor que escreve. No mundo é assim também. É um fragmento discutido. Gorki olha a sociedade russa de um ponto de vista e Tchekhov de outro. Ambos estavam discutindo a sociedade russa e conversavam entre si por correspondência, não eram inimigos, pelo contrário, se admiravam muito e entendiam do que estavam falando.

Uma das grandes questões sobre a dramaturgia brasileira é que ela é uma dramaturgia que, como espelho do país, sempre esteve para acontecer. Na década de 60 por exemplo: os autores que eu chamo de autores de *kitchenette*, revelam muito da sociedade metropolitana que ganhou os grandes centros com uma explosão de apartamentos quarto e sala, e aí vai ter Plínio Marcos, José Vicente, Leilah Assunção, Isabel Câmara, Antonio Bivar, Consuelo de Castro, que retratam essa imensa classe média urbana que vive nos centros e é a classe média que frequenta teatro e se viu retratada, e que foi ver a miséria também.

Eu moro no centro de São Paulo e cruza com travestis, traficantes, usuários de drogas, prostitutas e também com o jornaleiro da banca, o pessoal da padaria, com uma professora aposentada muito culta que mora no meu prédio... Eu convivo com essas pessoas e elas fazem parte desse espectro urbano, que me interessa muito como diretor. Eu olho da minha janela e vejo um mar de prédios em que devem viver moradores equivalentes aos que atualmente batem panela e esse é um pessoal que quer ser retratado, e quer também ver retratado o que não é ele, mas que está próximo. Com exceção do Plínio, que beira o genial, o resto é desprezado. Para nós é só o gênio, se não é gênio, morre. No entanto, eu acho que a Leilah, a Consuelo, o Bivar têm peças que deveriam ser remontadas periodicamente, ter constantes releituras, até por serem produções baratas, porque foram feitas basicamente para o teatro de Arena. Nós temos uma dramaturgia a ser resgatada! Ela não disse tudo o que tinha a dizer: ela disse no seu tempo, teve um grande impacto, mas ainda teria o que dizer hoje.

Outro exemplo são os *pocket shows*, por meio dos quais eu virei espectador: começaram com *Pobre menina rica* do Vinicius de Moraes na boate Zum Zum, no Rio de Janeiro. E depois os shows no Teatro Opinião estabeleceram um tipo de musical brasileiro que não tem nada a ver com o musical americano. Hoje, um show desses consegue um teatro duas, três semanas no máximo. Antes um show desses ficava seis meses em cartaz. *Rosa dos ventos*, com a Bethânia e direção do Fauzi Arap ficou um ano em cartaz. Os diretores de teatro, Fauzi, Bibi Ferreira dirigiam esses espetáculos.

Isso foi na década de 60, mas bem antes tiveram os musicais do Artur Azevedo, *O mambembe* e *A Capital Federal*, demoraram mais de meio século para subirem ao palco, respectivamente produzidos pelo Teatros dos 7 (em 1960) e pela Cleide Yáconis (em 1972) e fizeram um sucesso retumbante. Quando foram escritos, na primeira década do século XX, os americanos ainda não haviam feito *Show Boat*, que só estreou em 1927 e determinou os rumos da Broadway. O nosso musical é bem anterior, tem interação direta com o público. Ao desprezar isso, nós desprezamos o nosso singular histórico.

O Artur Azevedo brigou muito pela construção do Teatro Municipal como meta para os artistas, para ter uma Comédia Nacional de repertório. Quando o Gianni Ratto monta *O mambembe*, em 1960, ele termina com o Teatro Municipal ocupado pelas companhias líricas estrangeiras, expulsando os atores nacionais. Mas tanto o Teatro Municipal do Rio quanto o de São Paulo não foram criados com acústica para o teatro falado, tinha acústica para *bel canto* e ballet.

Outro exemplo é a dramaturgia da década de 10, como a do João do Rio e do Roberto Gomes. Dramaturgias potentes completamente desconhecidas! Então, esses exemplos – o Artur, os autores da década de 10, os *pocket shows* e a dramaturgia dos anos 60 – foram coisas que não se desenvolveram. Isso devido a um modelo híbrido de produção, que não está ancorado em um projeto cultural de estado como o europeu, nem empresarial como o americano. Vivemos de editais tapa-buracos que lidam com a sobrevivência imediata, sem um projeto a médio e a longo prazo.

É difícil fazer, é muito difícil fazer! Quando você tem um projeto de país, você tem que olhar para essas várias faces. [...] Existiu no teatro brasileiro uma herança que passou de mão em mão e que se perdeu. [...] Da mesma forma que aconteceu com a dramaturgia e com a encenação brasileira, que teve seus processos interrompidos. Isso vem de muito antes: vem dos Comediantes, vem da Dulcina, do Teatro do Estudante. Esse movimento que foi acontecendo, do TBC, Arena e Oficina. O TBC não é o TBC só, ele gerou seis companhias correlatas. O Arena gerou o Opinião. O Oficina não gerou porque teve seu processo artístico in-

terrompido no Brasil e só retomado duas décadas depois. Isso poderia ter determinado o real teatro brasileiro.

Referências

NAKASONE, Claudinei B. L. *Um Tapa na pauliceia: a contribuição do grupo Tapa para o teatro da cidade de São Paulo (1987-1999)*. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

NAVARRO FILHO, Fernando. *A construção da fala do ator segundo o grupo TAPA*. Reflexões sobre um processo de aprendizagem. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2017.

SAMPAIO, Maria E. A. *Grupo Tapa: histórico, repertório nacional e perfil sociopolítico*. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2003.

<https://doi.org/10.29327/5107900.1-11>

O TEATRO COMO VARINHA MÁGICA NA TRANSFORMAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Entrevista concedida a Célia Arns de Miranda
Universidade Federal do Paraná
Universidade Campos de Andrade

No dia 22 de maio de 2021 foi o lançamento do selo comemorativo dos 50 anos da trajetória no teatro de Fátima Ortiz. Na mesma data foram celebrados os 26 anos da Escola de Teatro Pé no Palco. Atriz, diretora teatral, diretora de produção, arte-educadora e dramaturga, Fátima é uma artista reconhecida em âmbito nacional por suas realizações, além de ter formado centenas de atrizes, atores e profissionais do teatro. É criadora e diretora artística do Pé no Palco desde 1995, um espaço cultural que promove o fazer teatral por meio de vários segmentos de atividades. Esse espaço foi reconhecido pela UNICEF por seu trabalho de teatro vinculado às escolas. Fátima foi premiada três vezes no edital Oraci Gemba da Fundação Cultural de Curitiba por sua dramaturgia dirigida à infância. Atualmente, Fátima se dedica integralmente à realização dos projetos que atendem crianças e jovens da rede pública de ensino, as oficinas para educadores e a direção da Companhia Estável de Teatro. Em 2013, lançou o livro *Dramaturgia infantojuvenil* que inclui quatro textos e a trajetória dos espetáculos que foram dirigidos por ela. Em 2021, lançou o livro *Na roda dos sonhos*, texto que integra a sua dissertação de mestrado intitulada *Processos e percursos na es-*

crita dramática para crianças: convergências entre o lúdico, o mágico e o real no texto “Na roda dos sonhos”. A sua dissertação foi defendida no Centro Universitário Campos de Andrade em Curitiba, sob a orientação da Profa. Dra. Anna Stegh Camati. No dia 19 de janeiro de 2022, Fátima e eu combinamos continuar a trocar ideias sobre essa entrevista durante um almoço no restaurante Liberi. Foram horas agradáveis quando então pude entender a força motriz de tudo o que a Fátima empreende – a paixão pelo teatro, o amor e o carinho pelas crianças e a consciência político-pedagógica quando desenvolve o seu ofício da arte-educação por meio de projetos que se tornam uma varinha mágica na transformação de crianças e adolescentes.

Como foi a sua trajetória no teatro, se você tivesse que apontar os elementos mais significativos, principalmente, em relação às crianças e aos adolescentes?

Minha trajetória foi e tem sido marcada por uma ânsia profunda de mudar o mundo. Um sentimento juvenil. Messiânico mesmo! E um olhar infantil... Sonhos, fantasias e fé na varinha mágica que transforma a abóbora em carruagem. Uma trajetória madura. Agora, momento de dar conta! De entender e estender tudo isso. Registrar e aprimorar os meios de difusão das experiências. Por isso, sou grata pelo convite para esta entrevista.

Comecei a experimentar o teatro, em todo o meu sentir, quando eu ainda estava na escolinha de arte do Colégio Estadual do Paraná. Já consegui detectar ali as raízes do encantamento pelo processo do aprendizado teatral e dos efeitos do teatro como propulsor do mundo sensível e da convivência criativa. Teatro é arte de grupo. É exercício da coragem de criar, de se expor, da entrega do corpo e da emoção para a manifestação das personagens e a expressão dos conflitos humanos.

Aquela jovem que descia correndo as escadas do colégio para garantir seu espaço no ateliê de teatro é, com certeza, a responsável pelo carinho e dedicação às crianças e aos adolescentes e pelos projetos e realizações que hoje marcam meus passos... Este caminhar sempre direcionado para que a arte possa cada vez mais permear a vida de todos.

Tudo que trago na alma como educadora tem sua fonte maior no teatro realizado na escola. Por isso, volto a valorizar a finalidade desta conversa. Tudo o que vai aqui sendo referenciado tem como fim o reconhecimento da importância da arte-educação.

De que forma as atividades teatrais desenvolvidas na escola tornam-se uma ferramenta poderosa?

O teatro na escola é uma ferramenta de transformação, sobretudo porque enaltece e potencializa a emoção em todos os seus processos quando bem direcionados. Os recursos teatrais, quando aplicados

nas vivências criativas, devem ser inseridos na vida dos participantes, valorizando sempre o autoconhecimento e o desenvolvimento das capacidades individuais. Vistos dessa forma, tais recursos colaboram para a formação do comportamento criativo, lançando desafios e gerando estímulos de todas as ordens, como o desenvolvimento do poder de observação, reflexão, autoconfiança, desembaraço, amadurecimento psicológico, serenidade, estabilidade emocional, autonomia, capacidade de entender o pensamento e os sentimentos alheios e, sobretudo, o avigoramento da individualidade. Todos esses aspectos valorizam as aptidões e enaltecem o que cada um tem de melhor.

Você é diretora artística da Companhia Pé no Palco, em Curitiba, que é um espaço onde também são realizados Cursos Livres de Teatro e projetos para crianças e adolescentes. Você poderia explicar como esse espaço promove a interação entre arte e educação?

O Pé no Palco é um espaço aberto a todos os que desejam mergulhar no fazer teatral. Nossas reflexões sobre arte estão norteadas pelo princípio da supremacia dos valores do mundo sensível e pelo comprometimento com a liberdade de criação. A convivência criativa nos torna mais íntegros e nos aproxima sempre da nossa essência espiritual. O teatro que fazemos e ensinamos intensifica o desejo de fruição da beleza e a utopia de um mundo perfeito, onde cada um poderá edificar sua poética original.

É importante ressaltar, neste momento de difusão e compartilhamento, como nossa experiência foi se construindo no exercício da docência. Tudo aconteceu por etapas que cumpriram o atendimento aos diferentes grupos etários: primeiro os adultos, nos Cursos Livres de Teatro, depois as crianças, nos inúmeros projetos sociais que se iniciaram em 2004, e, por último, o atendimento aos jovens no projeto Palco Escola iniciado em 2012.

Como podemos saber mais detalhes sobre o trabalho que você realiza no Pé no Palco?

Aqui indico a leitura da nossa revista *Projeto Palco Escola* na qual é possível contemplar a poética de um grupo difundindo os princípios metodológicos de nossa escola e, igualmente, cumprindo a função de registro das atividades socioculturais e dos processos de grupo na criação dos espetáculos (*link* da revista: <https://www.palcoescola.com.br/revis-ta>). Vocês terão a oportunidade de ler alguns escritos que abarcam aspectos objetivos e subjetivos desse trabalho com crianças e jovens, cada texto com uma marca, um jeito próprio de dizer e de ressignificar a experiência coletiva. Os temas são diversificados e poderão ser facilmente identificados pelos apreciadores e estudiosos dos assuntos que envolvem o fazer teatral, sobretudo, as aulas para crianças e jovens.

O que significa fazer teatro para crianças e adolescentes? O que os encanta?

Pensar a infância significa nós nos colocarmos frente a um mistério. A criança nos impulsiona para o belo, o delicado e o lúdico, exigindo que nos coloquemos como adultos mediadores, que sabem escolher o melhor para ela. Pensar na criança é pensar em alguém profundamente enraizado num tempo e num espaço, em alguém que interage misteriosamente com tudo o que permeia a vida e seus movimentos mágicos.

Pensar na juventude nos compromete grandemente com a palavra “exemplo”, fazendo com que a moçada nos perceba como adultos que podem ajudá-los na estruturação de seus conflitos e inquietudes. Embora as crianças e, mais ainda, os jovens manejem a “realidade virtual” com desenvoltura, precisam dos adultos para se espelhar e se construir integralmente. Esses são assuntos atuais e de primeira ordem para os educadores, psicólogos, filósofos e sociólogos. Vê-se emergir uma preocupação constante em fundamentar o pensamento que conceitua a criança e o jovem na atualidade e, a partir disso, entender a re-elaboração do papel do adulto frente aos mais novos. Ou seja, entender

a criança concreta e o adolescente deste tempo e deste agora é refazer constantemente uma convivência em que a tônica seja o aprendizado mútuo e a busca da relação íntegra, de pessoa para pessoa.

Vale ainda reforçar que, antes do mergulho coletivo no processo de criação teatral, existe um momento indagativo que brinca com a pergunta: “Por que eu faço teatro?”. Repetir essa pergunta constantemente com as crianças e os jovens e jogar com as respostas garante uma atualização permanente do sentido do trabalho em grupo.

A escrita dramática para crianças tem suas características específicas. Como atingir o equilíbrio entre o lúdico, o mágico e o real?

De acordo com a minha experiência, tendo como base a observação e a prática, eu tenho afirmado e trazido para a pesquisa o princípio de que um bom texto de teatro para crianças busca ou traz o equilíbrio do lúdico, do mágico e do real. O “lúdico” como a valorização do brincar, o jogo, as rimas, o ritmo e as canções propriamente ditas. O “mágico” traz a presença do encantador, do extraordinário e das transformações fantásticas; a presença dos elementos oníricos representa as possibilidades de suprir com o aparato do mito poético, os vazios do cotidiano e fortalecer a construção da subjetividade. O teatro traz na sua essência o jogo, o mágico e o poder de espelhar a realidade. O “real” configura-se nas experiências e coisas do dia a dia, a escola, a família, os passeios e, sobretudo, a relação e o aprendizado pela amizade. Esses fatores da realidade servem como ponte entre a fantasia e a ludicidade que, quando combinados, irão estruturar o jogo e desencadear a ação dramática. Nessa vivência, os pensamentos e sentimentos tomam corpo através dos vários recursos de que o campo teatral dispõe, ou seja, o texto, a representação propriamente dita, somados aos cenários, figurinos, iluminação, sonoplastia etc.

O nível de importância que a criança dá às coisas, por estar num processo constante de compreensão e apreensão do mundo, faz com que as virtudes da arte dramática se ampliem e adquiram um caráter em que o conhecimento venha revestido da relação prazerosa que, a rigor, deve

ocorrer no teatro. O teatro exerce na criança motivação interior e exterior que despertam satisfações de ordem psíquica.

O que diferencia fazer teatro para adultos e para crianças e adolescentes?

Chegamos assim a um ponto sintético que diz respeito ao equilíbrio entre a *ação* e o *verbal*. Diz-se que, no teatro para crianças e jovens, a “ação” deverá englobar ou até sobrepor o “verbal”. Ou, ainda, tudo o que é posto em cena expressa uma ideia ou um conteúdo – tudo o que se vê no palco e não só a palavra tem um significado. Por isso, fala-se que é mais difícil fazer teatro para crianças e jovens, pois o pensamento racional, tão enfatizado em todos os processos humanos, inclusive nos processos de criação, deve ser revisto ou revestido pelo jogo pulsante das imagens, pela própria construção de uma *performance* brincante.

O palco é forte e mágico. Estando a mente infantil mais especificamente voltada para o fantástico e o maravilhoso e a mente do jovem voltada para o desejo de abarcar o mundo, nós, artistas, temos um potencial incomensurável de possibilidades para chegar ao cumprimento da tarefa de representar a “poesia em movimento no espaço”, como diz Antonin Artaud, expressando os conflitos, os sonhos e os desejos da plateia infantil e juvenil.

É preciso olhar atentamente para a criança e para o jovem “de hoje” que fazem parte deste mundo polarizado da comunicação acelerada e do excesso de informação. Esses são fatores preponderantes das suas realidades. A partir dessa constatação, é necessário convocar, pela via da sensibilidade, a reflexão sobre os paradigmas de seu tempo através de uma linguagem que lhes seja acessível e possibilite a emancipação do público como espectadores autônomos, críticos e reflexivos.

**Por que a criança gosta tanto de representar e do faz de conta?
Fale um pouco sobre os efeitos das histórias na mente e no coração
das crianças.**

O principal é percebermos que o teatro é diferente do cinema e da televisão. O teatro é uma arte para se curtir de pertinho. É um espelho vivo. As crianças embarcam numa história movidas pela voz, pelo corpo e pelas emoções dos atores e atrizes. Ao mostrar as situações, o teatro buscará formas diversas em que a identificação com a criança deverá ocorrer. Essa identificação com as personagens, com o conflito, com os símbolos e signos é fundamental para que a comunicação se estabeleça.

O teatro nasceu junto com o homem e, desde o tempo das cavernas, ele já representava suas caçadas e aventuras. Assim também o teatro já nasce com a criança que, logo pequena, cria suas histórias pelo faz de conta. O teatro tem o poder de acionar a coragem, pois ele surgiu, dizem os antropólogos, com as simulações das caçadas. Ele servia como treino dos músculos e do psiquismo para os caçadores. Vamos trazer isso para a infância e pensar que as crianças, hoje, mais que nunca, precisam amadurecer com coragem; dizemos que é aquela coragem vinda do coração. Não a coragem que gera ou estimula violência, mas a coragem que constrói indivíduos que se respeitam e valorizam seus feitos de superação individual e de grupos. Acreditamos que as atividades em grupo, os desafios que surgem com os jogos teatrais, com a representação do mundo, com a expressão das alegrias e dores do ser humano promovem, no espírito infantil, um forte sentido da vida e uma fé robusta no jeito singular de ser de cada um. Teatro é jogo. Teatro é um espelho do eu e do mundo. Esse exercício, quando bem conduzido, marca suavemente a vida da criança para sempre.

Como começar a desenvolver as atividades teatrais com as crianças e adolescentes?

Existem inúmeras técnicas e métodos de se trabalhar o teatro com fins educacionais, melhor dizendo, com fins formativos. Nós, no Pé

no Palco, desenvolvemos uma metodologia que enaltece o corpo expressivo das crianças e jovens. O corpo e as emoções caminham juntos nos inúmeros exercícios que são propostos. Preservamos também o espaço libertário e reforçamos que não existe o certo e o errado. O que vale é experimentar. E essas experiências lúdicas proporcionam um desenvolvimento criativo da coordenação motora, da memória afetiva e, igualmente, do raciocínio lógico. Tudo isso favorece a inteligência autêntica e criativa e o pulsar do pensamento crítico e reflexivo.

O teatro infantil é um caminho onde o imaginário gosta de passear; um espaço onde o sonho e o real se misturam com facilidade; uma morada promissora para as palavras, tornadas veículo dessa espécie de norma criativa que atinge o máximo de sua potência imaginativa. O espírito de aventura, tão necessário nas tramas das peças teatrais, carrega em sentido maior a grande aventura de crescer no interior de cada criança. Que tipo de discurso pode diferenciar a escrita para adultos da escrita para crianças? O mergulho na fantasia, no mundo imaginário e na ludicidade como formas de acesso ao real são as características principais do teatro feito para os pequenos. É claro que essas premissas se diferenciam em relação a cada texto ou espetáculo criado. No teatro para os adultos, a razão é mais soberana, mas penso que a temática do prazer de apreender, observar e refletir deve permear a dramaturgia infantil. Tais posturas estarão sempre norteando o respeito necessário aos modos de ser da criança, poupando-as de julgamentos ou de exemplos maniqueístas.

Um texto dramático deve conter o espetáculo teatral que vai introduzir a criança em um mundo de convenções e signos, no qual as verdades humanas são apresentadas. O teatro, como arte, solicita da criança uma série de reflexões e deve ajudá-la a buscar respostas para suas indagações existenciais e compreensão do cotidiano.

As canções são parte integrante dos seus espetáculos infantis. Como surgiu essa tendência na sua dramaturgia e no seu fazer teatral? Como as crianças reagem?

As canções têm seu lugar de honra como elemento propulsor de reflexões, do chamado à alegria e, igualmente, pontuam momentos de poesia e refrescamento do discurso verbal. Geralmente, nos meus espetáculos, a canção entra logo no início cumprindo o papel de acalmar a plateia, anunciar o espetáculo e já trazendo a essência do que vai acontecer. Um exemplo:

CANÇÃO DE ABERTURA NO TEXTO NA RODA DOS SONHOS

Aqui estamos

E o tempo brinca com a gente

Aqui estamos

Gira a roda, roda e gira, estamos contentes

O tempo passa

A roda gira

Cata-vento e girassol

Passatempo

Passarinho

Passa lua e passa sol

As canções têm a função de comentar ou completar o texto ou diálogos, de definir ou marcar a passagem de tempo ou mudança de situações e, muitas vezes, servem para resgatar elementos do cancionário folclórico ou canções populares que expressarão sentimentos ou opiniões unindo tempos e fatos importantes. As canções arrebatam e vinculam os conteúdos.

CANÇÃO DAS PALAVRAS NO TEXTO O CAMINHO DOS GIRASSÓIS

Palavras crescem contentes

Palavras cuidando da gente

Coruja: sabedoria

Girassol: luz e beleza

Beija-flor: alegria!

Onde plantar uma semente?

Onde guardar as palavras da gente?

Palavras secretas vindas do coração

Palavras e pensamentos virando canção.

Reverenciando Bertolt Brecht, podemos dizer que muitas das premissas de seu teatro dialético se fazem presentes na dramaturgia para crianças: o recurso do distanciamento crítico promovido, sobretudo pelo uso das canções que narram, comentam e completam criticamente os conteúdos. Igualmente, a presença de um narrador que pode brincar com o desenrolar dos fatos, reinventando a estrutura clássica do conflito, clímax e desenlace. E, ainda, o uso de elementos como bonecos, formas animadas e projeções como suporte à dramaturgia e complementos do jogo.

Muitos dos seus espetáculos ficam em cartaz durante anos e são amplamente reconhecidos pela crítica, inclusive sendo constantemente premiados. Qual é a chave do sucesso?

O sucesso é algo mágico. Ele chega para coroar momentos especiais. Eu tive muita sorte. Primeiro, conseguir me comunicar criativamente com esse público. Este ano (2021) comemoro 50 anos de trajetória no teatro e, desse tempo todo dedicado a ele, o meu trabalho dirigido à infância e à juventude é, com certeza, o lugarzinho especial onde meu espírito criador se sente muito feliz. Desde a minha infância eu já

me sabia diretora de teatro. A raiz e a semente da minha vocação de artista são as memórias das brincadeiras durante a infância nos quintais avantajados, no bairro Uberaba, em Curitiba. Quando eu era criança, pulava a janela para ir brincar num campo muito verde. Havia barracas que se fingiam de castelos e toalha xadrez estendida na grama com frutas, pão e bala azedinha. Quem passava parava para me ver reinar com a boneca de pano na mão e o roteiro da encenação nos olhos. Desse tempo, também relembro a convivência com minha avó paterna, que fazia bonecas de pano para as quais eu criava mundos. É aí que identifico as sementes e as raízes da “Fátima”, atriz e escritora. Acho que sempre me senti famosa (risos). E isso atrai o sucesso.

Os meus textos funcionam e fazem sucesso pela força das temáticas: o tempo, natureza, as relações com a família e com os amigos, a ecologia e a importância da sustentabilidade. Apresento esses temas a partir de uma reflexão sobre as questões econômicas e sobre as consequências geradas pela degradação ambiental, sempre pelo viés de contemplação da natureza. Tais aspectos ilustram as temáticas relacionadas com o nascimento, a morte, o crescimento da criança, as diferenças entre gerações, a importância da memória e a construção de saberes. Acredito que tornar essas questões complexas acessíveis ao entendimento infantil é também fator de sucesso.

Constantin Stanislavski afirmava que fazer teatro para crianças é igual a fazer teatro para adultos, só que mais difícil. Concordo, mas acredito que é possível aprender e aperfeiçoar técnicas de melhor aproximação com o público infantil e que se deveria investir mais nessa formação específica. Outra questão de que sempre falamos e sobre a qual discutimos é o fato de que fazer arte para criança não dá o mesmo *status* que fazer teatro para adultos. Por isso, na academia, esse tema é ainda bastante relegado. Entretanto, eu tive sorte por estar vivendo em um momento importante de transição: o teatro infantil está se desapegando da obrigação didática e passando a ser visto como “Teatro”, com letra maiúscula, com suas especificações de linguagem cênica e com muitos grupos reinventando esse fazer.

Fale um pouco sobre suas parcerias no fazer teatral.

Tive a sorte de sempre ter junto de mim uma equipe técnica afinada. Sim, teatro é arte de grupo. Comecei a escrever teatro para crianças em 1976. Meu aprendizado e realizações são fruto da convivência criativa com Enéas Lour e Rosy Greca. Juntos criamos uma poética, uma dramaturgia muito própria. Fernando Marés, cenógrafo e figurinista, desde o Centro de Criatividade até hoje é meu parceiro. E o Beto Bruel, grande iluminador, igualmente. Regina Vogue também foi minha parceira que me possibilitou o enriquecimento da vocação para o trabalho com o ator. No teatro dirigido à infância, ela produziu muitos espetáculos sob minha direção. Nas décadas de 1980 e 1990, tive uma convivência muito rica com os melhores atores da cidade e pude desenvolver um método de preparação dos atores para o teatro infantil. Ainda, na década de 1990, trabalhei muito o Mauricio Vogue e a Letícia Guimarães, hoje encenadores importantes e que me têm como mestra.

De que forma se pode aproximar a linguagem do teatro das crianças e dos adultos? As apresentações dos espetáculos em ônibus que é transformado em palco é uma maneira de atrair um público maior?

A questão é que um belo teatro chega para todos. A linguagem se define para a infância, mas as experiências vividas na história são para todos. Num espetáculo de teatro, muitas vezes, o adulto se reconhece tanto quanto a criança. São formas diferentes de alcançar o que se está vendo. Um avô ou avó, com uma criança no colo assistindo a um espetáculo infantil, é coisa linda de se observar. São instantes de “união dos tempos” que enlaçam as diferentes fases etárias.

A experiência com o Comboio Cultural, quando as peças foram realizadas em um ônibus totalmente adaptado, é, sim, um belo exemplo de encontro com diferentes plateias. O ônibus entrava nas cidades e já era um sucesso. Ali se reunia um público de todas as idades quando muitos adultos estavam vendo teatro pela primeira vez. A cultura é nos-

so bem mais precioso. Um povo que não valoriza sua cultura é um povo que se deixa oprimir facilmente. Apreciar a música, a dança e as artes plásticas: o teatro engloba todas essas artes e evoca também a história ou vivência cultural das comunidades. O teatro é um bem cultural. Quando bem realizado, encanta a todos igualmente.

O teatro só se realiza com a presença do público. O acontecimento teatral deve despertar no espectador o prazer de ver um espetáculo diferente do cinema e da TV. Ver um espetáculo de teatro é reconhecer uma trajetória criativa. O que esse espetáculo traz para mim? O que ele quer de mim? Esses são movimentos internos do espectador de todas as idades. Cada espectador faz um trajeto de comunhão que é impossível de ser previsto. No entanto, devemos garantir que a experiência seja intensa para todos.

Fale-nos um pouco sobre os caminhos para a leitura de textos teatrais nas escolas.

Podemos afirmar que a leitura de peças de teatro é uma atividade praticamente desconhecida pela escola. Trata-se de um problema que se inicia pela falta de publicações, ou seja, pela indisponibilidade de livros para crianças que tragam obras no formato de dramaturgia. Além disso, outra questão é a realidade escolar na qual essa prática é pouco evidenciada, desmerecendo o valor singular desse tipo de leitura.

A capacitação para ler ou dramatizar um texto teatral passa pela identificação de um formato e de uma terminologia que exigirá uma atenção especial dos alunos. Trata-se de uma leitura que propicia um campo novo de observação, atenção e apreensão dos conteúdos. É certo que gera curiosidade e que naturalmente incentiva uma leitura criativa.

A identificação com as personagens, com as descrições de cenários, figurinos e outras indicações importantes promovem no imaginário infantil outra maneira de se relacionar com a leitura. A partir de um trecho selecionado, de preferência que contenha diálogos e rubricas, o mediador poderá realizar leituras reflexivas que se renovam pelos alu-

nos leitores a cada nova investida. Assim, as leituras se igualam às apresentações teatrais, que sempre se modificam em função das diferentes plateias.

Como iniciar esse processo com os alunos?

O primeiro passo é evidenciar as diferenças que caracterizam um texto teatral propondo o reconhecimento de suas idiossincrasias. A condução da ação dramática, o desenvolvimento das cenas e das personagens, as rubricas etc. deverão ser analisadas de forma exemplar, favorecendo o entendimento dos caminhos e dos processos que norteiam a construção dramatúrgica.

Para uma atividade de leitura dramática importa muito a preparação do ambiente. Nele a prontidão será a melhor companhia: estar pronto para uma leitura teatral é igual a eliminar tudo o que obstrui o canal por onde flui a capacidade de expressar com vivacidade as histórias e conflitos humanos. A prontidão é que garante ao aluno ser capaz de gerar infinitas possibilidades de se ler um texto. Um ambiente lúdico e criativo proporcionará às crianças um conforto para criar e construir novos conhecimentos por meio de leituras dramáticas.

Leituras dramáticas são atividades que podem ser realizadas pelos professores ou grupos de alunos como uma forma de aproximar os estudantes do universo teatral, de estimular o gosto pela arte do teatro e o sentido de grupo como meio para redimensionar o valor das obras literárias. Estas são leituras mais saborosas com a descoberta das cenas e situações dramáticas que derivam do livro e percepção das inúmeras possibilidades de encenação.

Qual a essência do teatro para a criança?

Por meio do teatro, a criança é capaz de perceber as coisas que ama ou odeia, as coisas que conhece ou imagina; é capaz de comunicar seus sentimentos e pensamentos, enfim, de descobrir a vida dentro de si. Dessa forma, o teatro acaba, muitas vezes, agindo na re-

solução de muitos de seus conflitos interiores. A arte-educação instiga as crianças a olharem o mundo com outros olhos. Conhecer e apreciar qualquer tipo de expressão artística que age dentro de cada um como uma força propulsora de novas ideias, novos pensamentos e atitudes. Sabendo que somos nós que, com nossas mãos e nossos esforços, dia a dia construímos o mundo em que vivemos, não podemos deixar de acreditar com firmeza nos valores transformadores dessa forma prazerosa de educar.

Ouvimos dizer com frequência que o teatro será o último reduto onde o ser humano se reconhecerá humano. Podemos antever o dia em que as crianças, ao lerem um texto dramático ou assistirem a um espetáculo derivado dele, possam dizer: “Ah! É isso mesmo! Nós somos assim!”. Esse reconhecimento de si e do outro, propiciado pelas figuras e personagens que habitam uma história dramática, é o maior prêmio que poderemos receber enquanto escritores e artistas da cena.

Finalmente, é importante reafirmar ser a arte uma manifestação do espírito humano, e o aprendizado propiciado pelo fazer teatral auxiliará a todos a expandir os valores do coração e da mente.

Referências

ORTIZ, Fátima. *Dramaturgia infantojuvenil*. Quatro textos de teatro para crianças e jovens. Curitiba: Edição independente, 2013.

ORTIZ, Fátima. *Na roda dos sonhos*. Texto de teatro para crianças. Curitiba: Edição independente, 2021.

Links disponíveis:

Instagram: <https://www.instagram.com/fatimaortiz.teatro/>

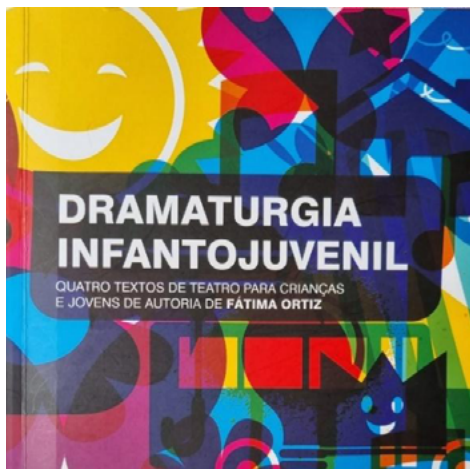
Perfil do Facebook: <https://www.facebook.com/fatimaortiz.teatro/>

Youtube – Vídeo de Trajetória 50 anos: <https://youtu.be/SXz9Yl3Uazs>

Site Palco Escola: www.palcoescola.com.br

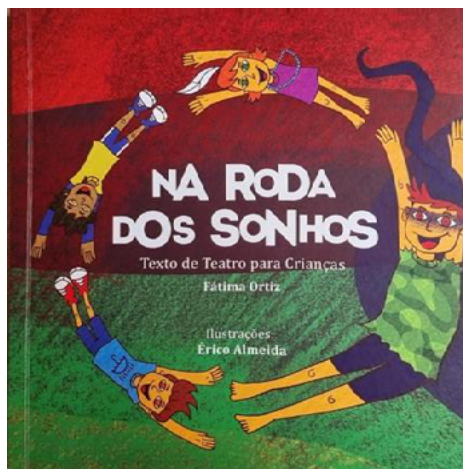
Site (em construção): www.fatimaortiz.com.br

Figura 1: Capa do livro *Dramaturgia infantojuvenil*



Fonte: estantevirtual.com.br

Figura 2: Capa do livro *Na roda dos sonhos*



Fonte: Digitalizado por Célia Miranda

<https://doi.org/10.29327/5107900.1-12>

TEATRO E MULTICULTURALISMO: QUANDO A ESCOLA DÁ SAMBA

Entrevista concedida a Sonia Pascolati
Universidade Estadual de Londrina

Renato Forin é poeta. Tudo o mais é desdobramento. Nos palcos, tem se multiplicado nos papéis de dramaturgo, ator e diretor. Seus textos como curador ou assessor de imprensa de festivais de dança, teatro, literatura e outras artes têm nos banhado em poesia atravessada por uma profunda visão poético-política do presente e do passado. Pesquisador criterioso e disciplinado, faz de suas inquietudes razões para reflexões teóricas e analíticas em sintonia com a *avant-garde* do pensamento acadêmico sobre teatro, artes e cultura no Brasil e no mundo. E toda essa prodigalidade se torna generosidade em sua atuação como docente, espalhando para o ensino de literatura e a formação de professores-leitores seu próprio encantamento com tudo que é poesia em palavras e vozes, em corpos em movimento.

Graduado em Jornalismo (2007) pela UEL e em Letras (2020) pela Unicesumar, há muitos anos se dedica à pesquisa do espetáculo cênico-musical de Maria Bethânia, desde o trabalho de conclusão do curso de Jornalismo até a tese de doutorado, defendida em 2017. Teve a oportunidade de amadurecer teorias e vivências no Instituto de Estudos Teatrais da Université Sorbonne Nouvelle, em Paris, onde realizou doutorado sanduíche em 2015. Sobre incursões internacionais, aliás, prepara o lançamento de sua primeira peça além-mar em 2023, pelo projeto A Nova Dramaturgia Francesa e Brasileira. A obra escolhida é *OVO*, tex-

to dramático que coloca Édipo e Electra como irmãos a revolver afetos e a refletir sobre a passagem das pessoas e das coisas.

Renato, como é comum aos poetas, se desdobra num amigo adorável, generoso, acolhedor, a quem agradeço imensamente pela disposição em contribuir com nossa publicação ao compartilhar um pouco de sua vivência como dramaturgo laureado com um Jabuti (2017), o que proporcionou ricas experiências pedagógicas comentadas na entrevista que ele, em mais um gesto de delicadeza, preferiu realizar por escrito, com a calma necessária para a retomada de referências e o prazer inegável de revisitar os frutos de um trabalho tão belo e bem cuidado quanto é a dramaturgia de *Samba de uma noite de verão*, objeto central da conversa que agora entrego ao leitor.

Renato, em linhas gerais, de que trata seu texto?

Samba de uma noite de verão é uma peça musical que reescreve o *Sonho de uma noite de verão* de Shakespeare à brasileira. Trata-se de uma metáfora da formação do Brasil a partir das misturas étnicas, religiosas e culturais. Essa amálgama se configura como uma das nossas principais potências e, ao mesmo tempo, é o resultado de chagas históricas bem vívidas no presente. Diria que esse veneno-remédio, esse contraste trágico que nos caracteriza, é o motor do conflito dramático.

Ora de forma lírica, ora jocosa, mas sempre com contundência crítica, a dramaturgia trata de temas como a exploração dos mais pobres pelos mais ricos, as desigualdades, o machismo, o paternalismo, o cotidiano na periferia, a demagogia dos líderes políticos, a relação da sociedade com os artistas. São assuntos pesados, mas não estão assim escancarados na peça – aparecem sob uma camada de disfarce e cinismo, como ocorre na própria sociedade. São velhas questões estruturais que, na medida em que são naturalizadas no cotidiano, impedem que cheguemos ao cerne do problema para resolvê-lo definitivamente. E persistimos arrastando para o futuro velhos fantasmas. Tudo isso está enredado com a beleza espalhada nas histórias populares, a fé teimosa, os amores tropicais, a criatividade.

A trama se passa na Vila de Vera Cruz, comunidade habitada por uma gente humilde e alegre, que “arranca a vida com a mão”, e em um bosque contíguo povoado por mitos: orixás, lendas da cosmogonia ameríndia e histórias da diáspora. Esses mundos não estão completamente separados, mas se mesclam em determinados momentos, deixando a realidade em suspenso. Os personagens de ambos os núcleos são paralelos às figuras de Shakespeare, que ambientou o *Sonho...* em Atenas, no corte do Rei Teseu, e povoou a floresta de elfos, fadas e deidades da mitologia greco-romana. Já pelos cenários de *Samba...*, passeiam personagens simbólicos da nossa tradição: lavadeiras, políticos, sambistas, mães de santo, forasteiros, intelectuais, malandros e trabalhadores das várias regiões, com seus sotaques e diferenças. Um microcosmo que serve de alegoria para as relações macropolíticas.

A peça, sendo um musical, é eivada ainda de relações com a música popular brasileira. Atabaques negros, sopros tupis e cordas lusas atravessam-se para dar em samba, o ritmo que nos leva de volta para o mundo.

A construção textual e espetacular de *Samba...* se deu em contexto de escola de teatro, certo? Como foi a experiência do ponto de vista educacional, de formação de atores, mas também de formação humana?

Entrei na Escola Municipal de Teatro de Londrina (Funcart) em 2008, pouco depois de minha formação universitária. Foi um desejo que prorroguei por muito tempo, não sei exatamente o porquê, já que era um impulso que vinha desde a infância. Talvez pela timidez, o pavor de me colocar na zona de exposição do palco, talvez porque sempre adiamos o que é mais definitivo na vida. Blanchot fala dessa fuga quando comenta sobre o que leva um autor a escrever um livro: a busca por um centro esquivo, que é desejo e, sobretudo, ignorância e medo.

Meus principais mestres na Escola foram Guilherme Kirchheim e Edna Aguiar. O primeiro, um menino com alma sábia e velha, hoje integrante do *Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards*. A segunda, uma experiente atriz do Grupo Delta, coletivo de Londrina dos anos 1980, com incursões por importantes diretores brasileiros. Esses professores foram fundamentais para um encontro efetivo e apaixonante com as coxias – essa zona de sombra e trabalho árduo, muito diferente dos holofotes da ribalta. Edna, conhecedora profunda das religiões africanas e outras culturas tradicionais, foi uma interlocutora paciente para assuntos que sempre me interessaram como pesquisador e curioso, assuntos que vazavam os muros do teatro.

Em 2009, ano de formatura, eles nos apresentaram *Sonho de uma noite de verão* como texto para montagem de fim de ano. Nunca havia lido. Shakespeare, pra mim, tinha o ar soturno de Hamlet e Macbeth. Eles me abriram outra janela, solar. Li a peça com demora, fazendo anotações. Aquela Atenas era Brasil. Os amores trocados, tropicais. Aquelas

poções mágicas eram ebós. Os mitos gregos, orixás (vim estudar Jung só depois). Sem contar as estruturas de poder, tão ao modo das nossas hierarquias e diferenças. Desenhei todo o esqueleto de uma reescritura da peça à brasileira e apresentei aos professores, com muito receio. Eles me ouviram sem dizer nada e, quando eu já estava pronto para desistir da ideia e pedir desculpas pela viagem, Edna disse um sonoro “Já é”, seguido da sua risada de Preta Velha.

Gosto de lembrar essa cena porque tudo no mundo começou com um sim. E o sim de um professor pode alterar completamente a rota de uma vida. Hoje sou docente e sei disso, da responsabilidade das nossas palavras. A força de um incentivo é proporcional, em outra direção, à capacidade de destruir caminhos, expectativas, carreiras. Eu precisava, então, me fazer dramaturgo. Porque a proposta era minha, porque contava com a confiança dos meus mestres e porque havia uma turma com mais de quinze alunos à espera de um bom texto para levar ao palco.

Depois do impulso inicial, comecei uma pesquisa minuciosa, que durou uns oito meses, sobre nossos mitos fundadores, sobre as interpretações sociológicas do Brasil, sobre os sotaques regionais que forjam a música da língua. A prática pedagógica da palavra incorporada após escrita foi uma escola. Coloco no prefácio do livro: “Tão logo redigia os trechos da peça, eles eram testados com os atores, sofrendo as adaptações nos embates entre a letra e a vida, sempre importantes para a gênese teatral. Este experimento foi dos exercícios mais frutíferos da minha trajetória profissional” (FORIN JR., 2016, p. 15).

Paralelamente, nós, alunos, crescíamos como pessoas mais tolerantes às diferenças e abertas às contradições. O teatro, a literatura, afinal, se não têm um sentido utilitário muito claro em uma sociedade mercadológica, se presta, no mínimo, a esta função civilizatória: ensinar a alteridade. Nossa turma era formada por pessoas de diferentes idades, profissões, formações e níveis sociais. Conversava com a Edna sobre o receio, por exemplo, de abordar os orixás e os ritos nagôs com alunos cristãos. Mas concluímos que o preconceito e a violência simbólica são filhos da ignorância. A abordagem profunda dos profes-

res, buscando um entendimento vertical das religiões afro-brasileiras, contribuíram para um trabalho potente para atores e público.

Logo, posso dizer que esse texto foi meu rito iniciático no palco. Cito, mais uma vez, o prefácio: “Está em *Samba de uma noite de verão* – minha primeira dramaturgia – a semente de uma paixão e de um ideário que me acompanham. A crença no teatro como encontro transformador e como espaço de autorreflexão. O horror à vida organizada em suas hierarquias e em seus rituais rasteiros. A convicção de que o palco é um dos redutos mais lindos de sua subversão” (FORIN JR., 2016, p. 15).

Samba... foi contemplado por edital do PROMIC (Programa Municipal de Incentivo à Cultura do Município de Londrina) cuja contrapartida foi a distribuição de exemplares para bibliotecas de escolas públicas de Londrina. Como foi essa experiência? Quais os níveis e modalidades de ensino contemplados?

A experiência da montagem pela Escola Municipal de Teatro, em 2009, mobilizou em mim e em meus colegas um interesse pela multiplicidade cultural do país e um sentido de tolerância. A temporada foi relativamente curta. O teatro é uma flama breve, mas seu calor persiste em algum lugar da nossa escuridão. Ao longo dos anos seguintes, refleti sobre como poderia fazer aquele trabalho chegar a outras pessoas, acender outros pensamentos.

Aí surge a ideia do livro-CD, uma publicação que agregaria a dramaturgia, o disco com as canções do musical, partituras, imagens e outros textos com propósitos paradidáticos. Um livro que convidasse a palavra a ganhar corpo e voz. Um objeto que demandasse o uso da tecnologia para potencializar o que há de mais humano – os sentidos. Meu desejo era que ele não fosse fim, mas ponto de partida para interpretações, leituras dramáticas, pesquisas transdisciplinares, interações coletivas. Uma obra aberta à decifração do enigma-Brasil.

Claro que um livro como esse é impensável no mercado editorial pelos custos de produção e pelo baixo retorno. A publicação de dramaturgia no Brasil, por si só, já é um ponto cego para a maioria das edi-

toras. Começo, então, a enviar o projeto para o PROMIC, nossa lei de incentivo municipal. Foram quatro ou cinco tentativas fracassadas. Na última, após inabilitação e recurso, fui aprovado e a publicação saiu, naqueles moldes planejados, em 2016. Quanto à dramaturgia original, montada pela Escola de Teatro, refinei o texto original e elaborei novas letras de canções, que foram interpretadas por músicos e cantores da cidade para o CD.

Mais que contrapartida – como um desejo sincero – quis que parte da tiragem de 500 exemplares fosse distribuída em bibliotecas de escolas estaduais de Londrina. Esse encaminhamento foi feito pelo Núcleo Regional de Educação, após leitura e aprovação por equipe especializada. A destinação foi para as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Você chegou a visitar escolas? Se sim, tem alguma experiência que se destacou?

Eu me lembro que, quando levei as caixas de livros ao Núcleo, mandei um recado aos colégios: estava disponível para conversar com alunos e professores sobre temas da obra, caso tivessem interesse. Nunca fui chamado. No ano de 2017, *Samba de uma noite de verão* foi contemplado com o Prêmio Jabuti na categoria Adaptação – sem dúvida, uma das minhas maiores emoções, principalmente pelo significado coletivo do prêmio, já que era uma obra incentivada pelo Município e publicada por uma pequena editora do interior, a Kan. Então, as coisas mudaram um pouco de figura.

Qual o impacto da premiação sobre a presença e circulação da obra em escolas?

Com a visibilidade na imprensa local e nacional, choveram convites de escolas. Nunca recusei e sempre foi uma alegria encontrar os alunos, falar sobre assuntos estranhos ou pouco comentados na Educação Básica, como teatro, gênero dramático e música popular brasileira. Ou ainda sobre tabus como candomblé, orixás, mitologia e cosmogonia

afro-ameríndia. Percebia a tensão no olhar ou as risadas nervosas. Esses semblantes iam se desconstruindo aos poucos conforme eu contava histórias, recitava poemas que aprendi de cor ou arriscava uma ou outra cantiga. Aqui, pelo menos as risadas eram pela desafinação. As histórias mais corriqueiras fascinavam e levavam, quase sem querer, ao livro. Não raro, as escolas me procuravam depois para solicitar mais exemplares porque as turmas disputavam os da biblioteca.

Uma reação dos alunos, porém, era a mais recorrente: nunca pensavam que eu era o escritor. Imaginavam que era o secretário, o assessor do autor, sei lá. O cara que vem na frente para preparar a sala e a poltrona. Há um imaginário muito cristalizado com relação à literatura e a quem escreve. Pensam numa arte erudita, cheia de pompa, e o escritor é o senhor de idade, todo seguro de si, com pulôver, óculos e aura âmbar. Eu chegava vestido de *all star* e me escondendo atrás da timidez – e a decepção era nítida.

Foram tantos os convites para papos e palestras, que acabei formatando uma aula-espetáculo chamada *Costuras poéticas pelo fio da voz*. Com tudo direitinho: dramaturgia, instrumentos musicais, figurino. Um solo em que apresento partes do *Samba...* e conto histórias pessoais sobre como um menino interiorano, praticamente sem livros em casa, cuja família quase não teve oportunidade de letramento, passa a escrever peças e torna-se professor de literatura na Universidade.

A chave da história está em um toca-discos que fica no quarto da minha irmã, e nas narrativas orais contadas ao pé da máquina de costura da mãe e nos banquinhos do boteco de periferia que meu pai conseguiu construir. Porque uma casa sem livros não é sinônimo de um lar sem poesia. Basta voz e afeto. Tenho consciência de que essa história encontra eco na vida da maioria dos meus interlocutores. Essa não é a exceção, mas a regra no Brasil. E acredito que coisas nossas, como a canção, a oralidade e a criatividade podem ser ingredientes de uma educação efetivamente singular, que nos faça dar um salto de qualidade e de transformação social.

Você tem notícias de algum projeto ou atividade pedagógica envolvendo o *Samba*...?

Após o Jabuti, com o boca a boca, o livro passou a deixar as estantes das bibliotecas e circular mais entre professores, cumprindo, de certa forma, sua missão. Acabo sabendo disso porque alguns profissionais da educação me buscam pelas redes sociais para adquirir o livro – e como eu mesmo cuido de parte de distribuição e comercialização, já que a editora é pequena, acabo tendo um contato mais próximo com alguns leitores. Em geral, são professores da Língua Portuguesa e Artes, mas já teve gente da Sociologia, da Geografia.

Mas tenho conhecimento de alguns projetos mais longos e transdisciplinares porque, em geral, as escolas me convidam para conferir os resultados. Em Ibiporã, um pequeno município a 13 quilômetros de Londrina, a professora de Português Érica Lacerda realizou um trabalho bem bonito com suas turmas do Ensino Médio e Profissionalizante. A convite dela, fiz apresentações do *Costuras poéticas pelo fio da voz* nos dois turnos do Colégio Estadual Olavo Bilac e, a partir do livro, ela propôs seminários, murais, entrevistas, produção de texto e pegou o mote para discussões sobre a cultura e as religiões afro-brasileiras na Semana da Consciência Negra.

Encontrei a Érica e os alunos em apresentações de teatro que realizei posteriormente e senti, ali, como aquela semente floresceu. Foi um ato educativo que extravasou os muros do colégio, que formou público para as artes, formou cidadãos. Em dezembro de 2021, fui dar entrevista no estúdio da Rádio Brasil Sul, em Londrina, sobre um trabalho de poesia e o técnico de som foi aluno da Érica. Ele me reconheceu, lembrou da atividade e, ainda, me passou alguns contos de um colega que quer ser escritor. Sem se dar conta, a gente cria, por meio da educação, uma micropolítica transformadora, cujos impactos são imprevisíveis.

Outro projeto que me emocionou demais aconteceu no IEIJ – Instituto de Educação Infantil e Juvenil, de Londrina. Trata-se de uma escola piagetiana, que valoriza a interdisciplinaridade e a relação dos alunos com o meio ambiente. A escola é linda, em uma propriedade

toda arborizada. O professor Fernando Oliveira e a equipe pedagógica pensaram em um trabalho amplo, de alguns meses, com o livro-CD e seus temas – desde a relação dos mitos afro-ameríndios com a natureza até os usos das variações linguísticas que transparecem nas falas dos personagens, desde a execução da música popular brasileira até a descoberta do teatro como possibilidade lúdica.

A imaginação dos estudantes foi longe. Eles me convidaram para uma apresentação de conclusão, em que pude conferir a alegria de alunos que recitavam trechos da peça, interpretavam canções do disco e apresentavam diálogos por meio do teatro de sombras. Além disso, fiquei impressionado com a maturidade deles ao final, quando fizemos um bate-papo, com comentários e perguntas. No fim do ano passado, fui novamente convidado pelo IEIJ, agora na Semana do Livro e da Biblioteca, para conversar com alunos do 9º ano sobre relações entre literatura e teatro. Vi que os alunos de turmas anteriores passaram seus exemplares, na biblioteca, para turmas mais jovens.

Para 2022, *Samba de uma noite de verão* está na lista de leituras paradidáticas do Colégio Marista de Londrina, um dos mais tradicionais da cidade. Fiquei feliz quando a equipe pedagógica fez contato, pois é uma instituição respeitada, que dá um passo importante na ampliação do cânone na direção dos autores locais e mostra-se aberta à diversidade dos temas discutidos na obra, além de acolher o gênero dramático, tão pouco valorizado. Pelo que me informaram, será também um trabalho multidisciplinar, que vai envolver literatura, língua portuguesa, ensino religioso, dentre outras matérias.

Afora essas experiências com alunos, tive a oportunidade de participar de algumas formações de professores e mediadores de leitura. Em Londrina, dialoguei com dezenas de profissionais da rede municipal por meio do projeto *Palavras Andantes*, em parceria com o ECOH – Encontro de Contadores de Histórias de Londrina. Em Curitiba, fui convidado a palestrar para atores e mediadores fantásticos na Biblioteca Pública do Paraná por meio do projeto *Cotidiano Leitor*, realizado pela Audi do Brasil e Governo do Paraná. Em Ponta Grossa, realizei oficinas

em várias instituições de ensino, como a UEPG e o Instituto de Educação Prof. César Prieto Martinez.

Lembro-me que, em uma dessas experiências, um festival me levou para uma apresentação sobre o livro em uma instituição católica, administrada por freiras. Eu abria a palestra ao atabaque, cantando um Ponto de Boiadeiro da Umbanda, junto de um texto poético sobre poetas populares. Fiquei muito receoso pela possível recusa ou intolerância. Ao final, fui chamado à direção, para conversar com a coordenadora que, diziam, era uma madre austera. Já estava engatilhado de impropérios quando ela me desarmou com um abraço, parabenizando pela aula, e comprou vários exemplares do *Samba...* para a biblioteca da instituição com o objetivo de que os estudantes de Pedagogia pudessem usar em dinâmicas de ensino-aprendizagem.

Quais são as principais abordagens que os professores podem fazer em sala de aula a partir de *Samba de uma noite de verão*?

São inúmeras possibilidades transdisciplinares a partir dos temas discutidos na fábula, além do teatro e da música enquanto linguagens de base. No planejamento da obra, preocupei-me em incluir alguns elementos prefaciais e posfaciais que servissem como guias a professores ou materiais de apoio a alunos. Por exemplo, há notas de fim com informações sobre compositores e intérpretes da música brasileira ou bastidores de canções citadas ao longo da dramaturgia. Afora o disco, também incluí uma sessão com partituras das canções autorais, transcritas pela diretora musical Sara Delallo, com o objetivo de propiciar a sua execução por estudantes que dominam instrumentos.

Ao fim, o livro traz o posfácio “Tem samba no pé? Tem samba no palco”, em que você, professora Sonia Pascolati, na companhia da professora Maria Carolina de Godoy, docentes do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, vasculham referências, heranças e possibilidades de leitura do *Samba...* É um material riquíssimo em termos didáticos, sempre usado pelos professores nas escolas em que passei, e que particularmente me honra

pelo olhar clínico. Ali, há o desvelamento de relações da obra com referências que me são caras, dentre elas a comédia de costumes de Martins Pena, a tradição brasileira do teatro musical, com Artur Azevedo e a Revista, e a renovação dos musicais políticos, que vão dar nas produções de Chico Buarque e Paulo Pontes. Sem contar a atenção ao “hibridismo entre gêneros literários [que] revela a sintonia desta dramaturgia com as tendências contemporâneas” (PASCOLATI; GODOY, 2016, p. 119), já que se “interessa[-se] por uma relação antropofágica com a tradição” (PASCOLATI; GODOY, 2016, p. 116).

Dessas experiências que tenho visto em escolas, a abordagem de conteúdos sobre variações linguísticas a partir de diálogos dos personagens, sobretudo os que integram o núcleo de trabalhadores, tem sido muito eficiente. Na época em que escrevi, pesquisei os sotaques regionais e expressões idiomáticas que forjam a música da nossa língua, além de sonoridades ancestrais do Níger-Congo e do tronco linguístico Tupi. Os trabalhadores – sulista, mineiro, nordestino, nortista, carioca – fundem a oralidade de diferentes espaços de brasilidade. A noção de variações de ordem regional tem sido um tema reiterado nos livros didáticos e faz parte dos esforços da Linguística Moderna com o objetivo de subverter a noção do “erro” e assim evitar preconceitos.

Um trabalho, porém, que está na base de praticamente todas as abordagens do *Samba...* pelos professores é a própria interpretação de texto, que ainda é um impasse na nossa escolarização. A peça pede uma leitura sofisticada e crítica das alegorias distribuídas na fábula para a compreensão de problemas estruturais do país com o objetivo de, por fim, chegar à conscientização. É do desconforto diante do riso óbvio ou das incertezas dos limites entre “a delícia e a desgraça”, “o monstruoso e o sublime”¹ que se deflagram os vieses de reflexão e interpretação do Brasil nessa dramaturgia.

1 Texto-canção “Americanos”. Composição de Caetano Veloso. Disponível em: <https://youtu.be/6lzPLHzjWhQ>. Acesso em: 25 fev. 2022.

A reescrita proposta por você foca elementos de religiosidade, ritos e divindades africanas. Como a obra pode contribuir ou tem contribuído para a efetivação da Lei 10.639/03?

O tema da africanidade, de fato, é central nessa dramaturgia, até pela inquestionável força que ela exerce na formação da cultura brasileira. Sua presença está de modo direto no núcleo dos orixás, como Ossaim, Oxum, Obá, Ewá, e das outras entidades como os erês e Aroni – que algumas pesquisas apontam como a raiz ancestral do nosso Saci. São divindades trazidas ao Brasil na diáspora e reinventadas aqui a partir de misturas com outras crenças e culturas.

Mas, de modo indireto, o “pensar nagô” – para usar expressão de Muniz Sodré (2017) – perpassa muito da filosofia da Vila de Vera Cruz e é o próprio coração do samba como manifestação comunitária (para além da dimensão diletante). O “pensar nagô” nos traz muitos ensinamentos no sentido de considerar a dimensão coletiva da existência humana, o respeito à natureza, o Axé como potência vital e a importância do corpo numa noção muito mais profunda que a superficialidade racionalista do ocidente.

Mãe Menina, yalorixá que interliga os mundos na trama, resume nesta fala essa filosofia: “Ouça o que eu digo: nós não somos donos de nada, nem do próprio ori. É preciso se render à nossa parte desconhecida, porque é ela que guia a gente nesse mundo”. Trata-se de uma concepção trágica mais antiga que a própria tragédia. Não é sem motivo que a epígrafe da peça é uma frase dita pelo escritor americano Waldo Frank a Vinicius de Moraes em uma ocasião na qual presencia, com singular espanto, uma roda de samba na Favela da Praia do Pinto: “Esses negros parecem gregos. Gregos antes da cultura grega” (MORAES, 1995). Hoje existem pesquisas seríssimas, geográficas e historiográficas, que apontam que a cultura grega arcaica teria sido obra de africanos que migraram daquele continente por correntes exploratórias em torno do Mediterrâneo. Isso é muito esclarecedor para pensar a potência trágica do samba no Brasil, via África. Essa é uma das reflexões, aliás,

da minha tese, intitulada *De gregos a baianos: canção, literatura e teatro nas tramas rapsódicas de Maria Bethânia* (FORIN JR., 2017).

O fato é que a Lei 10.639/03 é de fundamental relevância em um “país negro e racista”, como aponta Adriana Calcanhotto na canção². O racismo estrutural não é um detalhe, mas ocupa posição central em praticamente todas as relações sociopolíticas. No prefácio de *Samba...*, lembro que “os êxodos da escravidão foram responsáveis pela vinda de 4 a 5 milhões de negros ao solo brasileiro. Trata-se do maior deslocamento humano da história moderna. Somos a nação que mais recebeu africanos em toda a sanha colonizadora. Hoje, o Brasil é o país com maior contingente populacional de ascendência negra fora da África” (FORIN JR., 2016, p. 13).

Diante dessa realidade acachapante, como considerar razoável o desconforto quando falamos no contexto escolar sobre orixás ou discutimos terminologias bantos, geges, nagôs? Ou ainda quando trazemos números da violência simbólica contra o povo preto? Uma vez ouvi de Luiz Antonio Simas uma frase que nunca esqueci: o racismo é, principalmente, problema do branco. Debates como este são urgentes e devem avançar, como preconiza a própria Lei, para a história, para a cultura, para a visibilidade de escritores e intelectuais africanos e afro-brasileiros.

A peça opera ainda com outra chave estratégica: não menciona em rubricas sobre a etnia dos personagens da Vila. E o faz intencionalmente, com o objetivo de levar o leitor a refletir sobre como os arquétipos do seu pensamento podem ser influenciados pelo racismo estrutural. Logo, a imagem fenotípica dos personagens está mais na imaginação de quem lê do que no texto. São pequenos detalhes que podem ser moles para debates no contexto escolar, no sentido da construção de uma educação transformadora e antirracista, mobilizadora de estruturas hegemônicas.

2 Canção “2 de junho”. Composição de Adriana Calcanhotto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Myob26bhNqs>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Vale lembrar que a montagem de *Samba de uma noite de verão* foi codirigida por uma mulher negra, Edna Aguiar, e recebeu orientação em parte do processo por Mãe Mukumbi (Vilma dos Santos Oliveira) e Scarlet – a primeira, uma das maiores yalorixás do país, brutalmente assassinada em 2013; a segunda, sua filha de santo, mulher trans. Ambas lideranças e militantes do Movimento Negro. Nossas conversas e reflexões, naquela ocasião, transparecem de modo imponderável no texto.

Desde 2008, temos a inclusão da cultura indígena na Lei, transformando-a na 11.645/08. A peça também passa por esse tema?

Os povos originários estão, sim, representados nessa metáfora da formação do Brasil, mas de forma um tanto quanto questionadora da realidade. Do povo macuxi, colhi uma lenda fundamental para a trama, a do Tambá-Tajá. Trata-se da planta do amor naquela cosmogonia. Ela nasce do sofrimento de um casal apaixonado da tribo que morre às margens de um riacho. Foi o paralelo que encontrei para a poção mágica do amor que promove todas as peripécias românticas em Shakespeare e para a história de Píramo e Tisbe, que aparece no bar do inglês.

Vale lembrar que, especificamente sobre a cultura negra e ameríndia, sua interpretação em *Samba...* pode ser feita por uma análise de contraste entre a trama que se passa na Vila de Vera Cruz e o universo mítico dos orixás, da lenda ameríndia do Tamba-Tajá, bem como de outras referências mágicas que pairam sobre as ou dentro das relações humanas. As falas desse núcleo da floresta são escritas em segunda pessoa, em uma radical transformação de linguagem com relação às verborragias prosaicas da Vila.

Paralelamente à beleza da cosmovisão ameríndia, reside na ironia contumaz com que o indígena – povo mais dizimado da nossa trajetória – apresenta-se no imaginário do brasileiro médio. O núcleo dos trabalhadores, que monta uma peça dentro da peça (*mise en abyme*) sobre a temática do Tamba-Tajá, busca ora numa visada exótica (o indígena belo e nu) e ora numa perspectiva marginal (o indígena com camiseta

de time pedindo esmola) o retrato de um povo cuja memória se desfaz ante o genocídio histórico.

Em que medida seu texto – e o teatro, de modo geral – contribui para a discussão do tema “direitos humanos”?

“Não há abismo em que o Brasil caiba”³. Eu gosto dessa frase do Jorge Mautner porque revela, na sua ambiguidade, um contraste definidor. Somos, na nossa potência cultural, “um país largo e profundo” (título que escolhi para o prefácio do livro) e há, dentro de nós, fossos de desigualdades. São duas faces – uma luminosa, outra sombria – da formação histórica. A peça coloca a fricção desses polos em perspectiva fabular e, logo, convoca à reflexão sobre os direitos humanos, sobre como eles são privilégio de poucos, a depender da pele, do gênero, da classe social.

Samba de uma noite de verão começa e termina com a mesma imagem, com as mesmas palavras de opressão, evidenciando os nossos ciclos históricos e a força de resistência do povo invisibilizado: o rico lembrando que todo santo dia é dia de o pobre trabalhar para sustentar o seu edifício colonial, onde ele, o trabalhador, mora por favor, por caridade.

A arte e a educação, ao colocarem leitores, espectadores e estudantes ante essa realidade sub-reptícia dá o passo fundamental para deslocá-la da normalidade e, assim, impulsionar a revolução contra estruturas hegemônicas e engessadas. O fato de a atual conjuntura política desfilarmos sem o menor pudor discursos racistas, misóginos, anticientíficos, detratores da cultura, sob amparo democrático dos eleitores e das instituições, é sintoma de uma grave fratura na estruturação da nossa cidadania que passa, por óbvio, pelos pilares da cultura e da educação.

O filósofo Rui Canário, de Portugal, detecta que a escolarização, da forma como está, também é responsável por nossa imaturidade política. É preciso, nesse sentido, repensar qual educação precisamos para solucionar efetivamente nossos impasses – nossos, de brasileiros do século XXI. E não perpetuar o modelo setorizado, punitivo e técnico

3 Título do álbum de Jorge Mautner, lançado em 2019, pela Deck Disc.

inventado para formar mão de obra para a indústria há tantas décadas. Queremos “a floresta e a escola” de Oswald de Andrade (1990, p. 44), juntas, a potencializar nossa verve criativa, popular, oral, ao passo que conscientize para as feridas coloniais e diferenças sociais. Nessa escola, o teatro há de ser instrumento pedagógico para devassar fronteiras, ensinar sobre alteridade, fortalecer a experiência singular da vida.

Penso em como o teatro operou transformações em mim e como esse amadurecimento poderia ter sido oportunizado pelo próprio Ensino Básico – mas não foi. No âmbito das políticas públicas da cultura, falamos muito sobre formação de plateias por meio de estratégias usuais, como a gratuidade de entrada ou a prática de preços acessíveis de ingressos. Entretanto, há um trabalho elementar a ser feito: o de apresentar o que é o teatro, educar para a amplitude de experiências sensoriais que alcancem a especificidade do fenômeno cênico, incluir a dramaturgia no ensino como gênero legítimo ao lado da poesia e da prosa, quebrar preconceitos dessa arte como sendo elitista e de pouca comunicação com o público, abrir as salas de apresentações como espaços a serem habitados e conhecidos por gente de todos os cantos.

Tudo isso está ao alcance da escola, mas isso passa também pela formação de professores. A França, um dos países com maior e melhor público para o teatro, mirou sua transformação no Ensino Básico, das crianças, após a Revolução Francesa. Os resultados demoram décadas, séculos, mas são efetivos e refletem verticalmente em toda a estrutura social. Almeida Garrett (s.d., p. 158), o escritor português apaixonado por teatro, fazia duras críticas à indisposição para formação de público por parte de Portugal e dizia, no prefácio da peça *Um auto de Gil Vicente*: “O teatro é um grande meio de civilização, mas não prospera onde a não há. [...] Depois de criado o gosto público, o gosto público sustenta o teatro”. Lembremos que nossa colonização vem dessa tradição.

Referências

ANDRADE, Oswald de. Manifesto da poesia pau-brasil. In: ANDRADE, Oswald de. *A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo, 1990.

FORIN JR., Renato. *De gregos a baianos: canção, literatura e teatro nas tramas rapsódicas de Maria Bethânia*. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2017.

FORIN JR., Renato. Ecos de um país largo e profundo. Prefácio. In: FORIN JR., Renato. *Samba de uma noite de verão* (Peça musical em cinco atos). Londrina: Kan, 2016. p. 11-15.

FORIN JR., Renato. *Samba de uma noite de verão* (Peça musical em cinco atos). Londrina: Kan, 2016.

GARRETT, Almeida. *Frei Luís de Sousa – Um auto de Gil Vicente*. Pref. de Teófilo Braga. Porto: Chardron, s.d.

MORAES, Vinicius de. Apresentação. In: MORAES, Vinicius de. *Teatro em versos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PASCOLATI, Sonia; GODOY, Maria Carolina de. Tem samba no pé? Tem samba no palco! In: FORIN JR., Renato. *Samba de uma noite de verão* (Peça musical em cinco atos). Londrina: Kan, 2016. p. 115-123.

SODRÉ, Muniz. *Pensar nagô*. Petrópolis: Vozes, 2017.

Figura 1: Autor e obra



Fonte: Marika Sawaguti

<https://doi.org/10.29327/5107900.1-13>

TEATRO NA ESCOLA: MUITO MAIS QUE UMA APRESENTAÇÃO FINAL

Entrevista concedida a Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina

O processo de transformação do aluno durante todo o percurso é muito maior que uma apresentação final.

(Fabio Nogueira)

Quando pensamos o teatro na escola, alguns modelos de trabalho mais difundidos vêm à nossa mente. Desde o tradicional grupo de teatro, formado por jovens que já demonstram algum interesse pelas artes cênicas até as atividades de teatralização de conteúdos diversos do currículo escolar, muitas têm sido as realizações da atividade dramática na escola.

Nesta entrevista com o ator, professor, pesquisador e psicanalista Fabio Nogueira, procuramos ir um pouco além dos modelos consolidados e, assim, compreender o teatro na escola enquanto potência formadora dos estudantes, sujeitos em plena aprendizagem na lida com seus corpos num ambiente constituído pelo simbólico e pelo imaginário.

* * *

No dia 14 de janeiro de 2022, conversei remotamente, via chamada de vídeo, com Fabio Nogueira. Licenciado em Artes Visuais, formado pela Escola de Teatro Célia Helena e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo, é também psicanalista e atua em diversas frentes, tanto no âmbito escolar quanto fora dele. Sua experiência passa pela direção e atuação em peças infantis e adultas, coordenação de área artística e direção de grupos de teatro em escolas paulistas, como o Colégio Miguel de Cervantes e o Colégio Giordano Bruno, ambos na capital. Além da docência de Artes no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, Fabio participa de projetos voltados para comunidades carentes e realiza a condução de grupos de intervenção teatral em hospitais e nas ruas da cidade de São Paulo.

A diversidade de práticas relacionadas à atuação e ao ensino favoreceram a constituição de um olhar atento à relevância das práticas que envolvem o teatro na formação de estudantes de todos os níveis escolares. Também foi essa experiência que levou Fabio a realizar sua pesquisa de mestrado, intitulada *Teatro-educação no Brasil: uma contribuição historiográfica* (2004), na qual comenta algumas referências fundamentais para o trabalho teatral na escola, como Viola Spolin e Augusto Boal.

Esta entrevista traz algumas das mais relevantes reflexões apresentadas por Fabio Nogueira em nosso diálogo, procurando evidenciar os conceitos e informações, por meio de um texto que, na maior parte, parafraseia o que foi dito na ocasião. Entretanto, em alguns trechos, procuro transcrever *ipsis literis* os enunciados, como forma de reportar a própria voz do seu autor. Esses trechos, como se verá, são enunciações valiosas, cuja força da sua forma e conteúdo procuro demarcar, neste manuscrito, por meio do uso das aspas.

Por que o teatro na escola?

*O teatro na escola deveria ser
um dos eixos de trabalho.*

As realizações do teatro na escola são diversas. Há que se questionar, entretanto, qual o objetivo ou quais seriam os objetivos para levar as artes dramáticas para o espaço escolar. E foi com a questão – “Por que o teatro na escola?” – que iniciamos a entrevista.

Para nos ajudar a compreender as razões que fazem do teatro uma atividade fundamental nas escolas, Fabio parte do fato de haver poucos cursos de licenciatura em teatro, tendo em vista que a demanda pela aula de teatro na Educação Básica mostra-se ainda muito pequena. Isto é, o teatro, para boa parte das escolas, figura como “um enfeite na grade curricular”, servindo muito mais a um propósito publicitário para a campanha por matrículas, do que como uma ação educativa para os estudantes. Nesse sentido, é preciso repensar os propósitos pedagógicos que levam à inserção do teatro na escola, o que, inevitavelmente, leva a uma revisão das estratégias e metodologias para sua execução.

O porquê do teatro na escola, segundo Fabio, vincula-se ao porquê das demais artes nesse ambiente, de modo que elas sejam pensadas como práticas cotidianas de expressão. Especificamente o teatro, “na maneira como eu trabalho, você oferece o ambiente para o aluno, para ele exercer o simbólico, o imaginário, onde o corpo dele está envolvido nessa questão. Onde as linguagens corporal e verbal estão envolvidas, estão em questão”.

Fabio observa ainda que na grade curricular, em geral, predominam o verbal e o escrito, restando pouco espaço para a expressão corporal. Nesse sentido, considera que faz falta um trabalho em que o estudante possa simbolizar o próprio corpo, para que ele seja capaz de se conhecer e possa, então, aprender a se comunicar com o outro, criando vínculos e se entendendo enquanto partícipe de uma coletividade. Sendo assim, “o teatro na escola, como premissa, deveria ser um dos ei-

xos de trabalho”. Na mesma linha do que ocorre com a dança, que envolve o corpo e realiza uma expressão simbólica, o teatro traz ainda o recurso da linguagem verbal. Tais elementos possibilitam ao sujeito dizer algo sobre si e, dentro de um grupo, abrem a expectativa para simbolizar o que se quer expressar coletivamente. Trata-se, portanto, de algo bastante distinto do que se faz comumente nas escolas: ensaiar uma apresentação teatral a partir de um texto já estabelecido. E, embora trabalhos assim sejam absolutamente legítimos, não tocam nos pontos elencados por Fabio, isto é, a construção de possibilidades de expressão e de autoconhecimento.

O teatro na escola: jogo, imaginação, experiência e deslocamento subjetivo

*A apresentação teatral não é mais importante
do que todo o caminho até chegar nela.*

Diante da complexidade do que Fabio Nogueira aponta como razões para a realização do teatro na escola, surgem as inevitáveis questões: Como realizar um teatro, com tal compromisso, no âmbito escolar? Que estratégias são apropriadas para que o sujeito-estudante se veja capaz de se expressar por meio do seu corpo? Qual ou quais metodologias possibilitam a realização de um teatro com propósito formativo na escola?

Para responder a esses questionamentos, Fabio inicia com a seguinte delimitação teórico-metodológica: “uma primeira coisa para falar do como, o que seria o primeiro passo de todo trabalho com crianças pequenas, até com os adultos, é o jogo. Porque, quando você chega para um grupo, se apresenta, e esse grupo começa a desenvolver um trabalho, é muito diferente de selecionar aluno para um corpo cênico de alunos que vão fazer uma representação de uma peça. Então, para começar um trabalho, para adquirir uma certa coesão no grupo e conseguir abraçar todos, todas, todes, todos os integrantes daquele grupo, o jogo

é uma ferramenta magnífica. Porque o jogo teatral acaba permitindo que você comece a se sentir em grupo, como pertencente a um grupo. Mas ele também preserva a sua individualidade. O jogo teatral faz uma construção simbólica efetiva, em que você entra em jogo, entra em cena (até, em inglês, é *play, to play*, em francês *jeu*, jogar), e todas as questões que, às vezes, um grupo não consegue articular só em forma de conversa verbal – articulações dos jogos de poder internos de quando um grupo se forma, quem é o poder de fala aqui e tal... – quando você vai para o jogo, está todo mundo em jogo, porque envolve o corpo, o verbo e estão todos se vendo. Ou seja, pra os jogos acontecerem, abre-se uma perspectiva muito grande de aproximação entre todos, inclusive o mediador; colocam-se todos numa mesma perspectiva de posicionamento”.

Entretanto, o jogo ao qual se refere também deve ser estendido à ideia de brincadeira infantil, pois ela envolve todo o grupo, numa atividade coletiva, compartilhada, estabelecendo uma relação de pertencimento. Esse recurso também torna possível ao mediador propor ao grupo a descoberta de um desejo coletivo, de objetivos comuns de trabalho. E, a partir disso, pode-se implicar o *verbo*, a racionalidade. Isto é, opera-se um recuo no uso do jogo e da brincadeira e se instaura um processo analítico a respeito da identidade do grupo e dos recursos que desenvolveu até o momento, os quais direcionam as possibilidades de atuação, como a montagem de uma peça, a apresentação de uma *performance*, a escrita de um texto autoral, entre outros. Nesse momento, a experiência e o conhecimento artístico do mediador do grupo são muito valiosos, na medida em que propiciam o acesso às diversas opções a serem consideradas no processo criativo do grupo.

A partir do afastamento analítico e das discussões a respeito do que o grupo apresenta como potência criativa, inicia-se um segundo momento do processo: as experimentações teatrais, sobretudo a improvisação que, para Fabio Nogueira, é um recurso muito interessante para a construção do posicionamento subjetivo do estudante em face das mais diversas situações. Trata-se de uma vivência muito significativa, na medida em que os alunos, nesses contextos, posicionam-se a partir de suas próprias referências culturais e de suas experiências de vida.

“Ou até a partir daquilo que desejam experimentar e que não experimentam na vida cotidiana”.

Com crianças, os jogos teatrais principiam com brincadeiras simples, próprias da infância. Nesse caso, o professor propõe entrar no universo do aluno e submeter-se ao simbólico ali estabelecido. A partir de certo momento, esse professor propõe ao aluno um outro universo simbólico, construído por meio dos jogos. A abordagem, no entanto, muda um pouco quando se trata de adolescentes. Para esses, há a necessidade de o professor não jogar junto, mas observar como e se brincam, pois considera que brincar faz parte da formação psíquica e cognitiva de todo sujeito. Trata-se de abrir um canal que diz respeito à “intenção de estar conectado com o outro” e de “exercer uma profunda liberdade de ser quem realmente eu sou”.

Assim, a partir das experimentações, de poder ser algo distinto do que se é, dentro do universo do jogo, começam a ser traçados os caminhos daquilo que o grupo vai buscar enquanto desejo de produção.

Entretanto, segundo Fabio Nogueira, há, no processo de teatro na escola, algo muito relevante: a *escuta*. Isto é, “a minha percepção como professor sobre a necessidade do que aquele aluno está precisando simbolizar”.

A questão da *escuta* como princípio estruturante da sua abordagem na escola é exemplificada com um de seus trabalhos, realizado em 2021, em meio à pandemia do covid-19 e ao isolamento social dela decorrente. A peça, apresentada no final do ano, resultou de uma proposta que teve por princípio o acolhimento da necessidade dos alunos de expressar temas urgentes a eles, como homossexualidade, suicídio, transtornos mentais durante a adolescência, conflitos intergeracionais. Desse modo, o processo de *escuta* ofertou a possibilidade de os alunos trazerem à tona suas angústias, enquanto o trabalho com o teatro proporcionou a sua simbolização.

Nesse contexto, o mediador, isto é, o professor de teatro, tem um papel fundamental, estabelecido pelo trabalho de aparar arestas, modular a linguagem até chegar a um “desejo coletivo” para ser “compar-

tilhado com outras pessoas”, o qual pode se manifestar de diversas formas, sendo uma delas a produção de um texto a ser representado.

Nesse sentido, “a apresentação teatral não é mais importante do que todo o caminho até chegar nela”, fato que, muitas vezes, é pouco compreendido pelos gestores escolares, que, em geral, valorizam mais o produto que o processo. A esse respeito, Fabio contra-argumenta: “o processo de transformação do aluno durante todo o percurso é muito maior que uma apresentação final”. É preciso, portanto, reconhecer o papel transformador do teatro na escola, na medida em que a experiência de se deslocar do lugar-comum leva a uma transformação do aluno.

Todo esse processo, do jogo à escrita do texto, passando pela improvisação e escuta do desejo do aluno, dura, em média, um ano. Em geral, é mais apropriado para grupos de até 15 alunos, pois, em turmas muito numerosas, a dificuldade é maior para estabelecer um eixo da demanda de todos.

Fabio alerta, entretanto, que um fator a se considerar no percurso são os desafios que se apresentam, os quais representam, muitas vezes, obstáculos bastante difíceis de serem transpostos. Tal realidade evidencia a necessidade de se assumir, nessas ocasiões, o lugar efetivo de educador. Ele exemplifica esse tipo de situação com um caso ocorrido durante o já mencionado trabalho realizado em 2021, em que uma das alunas passou por um processo depressivo, faltando muitas vezes aos ensaios. Porém, “como o grupo já estava constituído, foi acolhedor”, efetivando um processo de inclusão.

Dramaturgia como experiência

O texto é deles, não é meu.

Os grupos de teatro escolar orientados por Fabio passam, por vezes, pela experiência de escrever seus próprios textos. O trabalho é muito complexo e exige muito do professor, a começar da decisão de orientar

a escrita em lugar de tomar algo já pronto, de algum autor, que eventualmente poderia não ser bem recebido pelo grupo.

Além disso, o processo de criação é longo, estendendo-se, em geral, até o dia da apresentação, com eventuais ajustes e inserções, pois o texto, sob tais condições de produção “está sempre vivo”. Assim, embora o texto criado guarde sua essência, é comum que, no dia da apresentação, ocorram alterações, o que manifesta a continuidade de sua construção.

Outro traço característico desse processo é a intervenção adequada do professor, que chama a atenção para a necessidade de o texto dialogar com o público, uma vez que é comum que, no processo de intensa integração do grupo, o trabalho acabe por fazer sentido apenas internamente.

A escrita do texto é, geralmente, feita a muitas mãos. Boa parte dele é escrita pelos alunos, sendo apenas revisado pelo professor. Muitas vezes, cada aluno escreve um trecho, e não necessariamente aquele que irá representar. O processo parte da improvisação da cena, passa pela escrita e se torna o texto a ser decorado e representado. Nesse percurso, também o uso da tecnologia é importante, pois, por vezes, a gravação da cena auxilia na escrita do roteiro.

Fabio ressalta que esse processo de escrita é também de muita aprendizagem para o professor. Ele conta que é comum “os socos geracionais que toma. Porque, às vezes, sugiro uma frase aqui, acolá, e eles falam: ‘Você tá louco, professor! Ninguém fala isso!’. E dá umas cortadas na minha autoria. A minha autoria, às vezes, é questionada. E nesse momento eu falo: opa! Sou educador. O texto é deles, não é meu”.

Outra possibilidade da produção dramatúrgica no ambiente escolar é a escolha de um texto clássico, por exemplo, tomando-se sua base e subvertendo-a, conforme os anseios do grupo.

O teatro na escola a despeito da BNCC

Fabio Nogueira foi revisor da área de Artes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) do Ensino Médio. Ao longo de sua leitura e releitura

do documento, observou que, de acordo com o cenário político, a área foi sendo cada vez mais reduzida no texto. De acordo com sua análise, o capítulo dedicado às Artes evidencia uma tendência a considerar que qualquer professor de qualquer disciplina da área de Linguagens e Códigos pode exercer atividades do campo das artes, o que dispensaria o profissional que tem a formação específica para isso. O tratamento genérico que a BNCC do Ensino Médio dá às Artes expressa uma predileção pelo trabalho analítico superficial de obras, podendo ser facilmente resolvido com uma aula expositiva, em detrimento da própria experiência artística de lida com as diversas linguagens, que só teria condições de se efetivar por meio da condução de um profissional de Artes.

O discurso presente no documento se manifesta também nas práticas gestoras de diversas escolas. Nelas, o teatro não figura como o exercício do simbólico e do imaginário ou como uma experiência em linguagens diversas. Distante disso, quer-se o teatro como “uma forma de divulgação da própria escola, como um elemento da sociedade do espetáculo. Um elemento fortíssimo que traz público, traz popularidade. É possível publicar coisas, cenas e tal... e você falar da escola através do teatro, do show. Eu, por exemplo, já presenciei situações em que a gente está fazendo a cena e o fotógrafo da escola entra no meio da cena, porque precisa fotografar pra postar no Instagram”. Essa concepção de arte “espreme” o trabalho autêntico de teatro na escola, pois o foco deixa de ser o aluno e passa a ser o espetáculo.

Teatro e resistência

*O teatro, essencialmente, vai atuar nessa
experiência do exercício da liberdade...*

Na contramão do uso do teatro como ferramenta publicitária, o ensino de teatro efetuado por Fabio busca uma autenticidade que pode ser considerada mesmo um ato de resistência. Ele narra uma ocasião

em que seu modo de interagir com os alunos e de ensinar-lhes sobre o poder do grupo perante as adversidades assumiu proporção de resistência: “Trabalhei por quase 10 anos na favela de Paraisópolis. Era um trabalho voluntário com os grupos de teatro da comunidade. Eram adolescentes. O trabalho era realizado num espaço do Hospital... A instituição promoveu o espaço, que tinha teatro, prática esportiva, um ateliê, uma brinquedoteca, e chamava os profissionais. Foi através de uma ONG que comecei a dar aula de teatro lá. Eu me lembro que chegava um momento em que, no meio da aula, abria-se uma porta e vinha um monte de engravatados acompanhados por uma pessoa que dizia ‘olha, esse é o curso de teatro...’. Entravam no meio da aula, no meio do trabalho, no meio da brincadeira. As crianças não entendiam nada, era uma coisa muito maluca. O marketing acaba fazendo isso. Mas aí eu criei com os adolescentes uma coisa: toda vez que chegasse um engravatado, a gente ia ficar de estátua. Então, se alguém entrasse e visse o engravatado ou uma comitiva, já gritava: “estátua!”. Aí começou a ficar sem graça... Aí, depois de um tempo, a pessoa percebeu e só via da janelinha o curso”.

Ainda sobre o tema do teatro e das artes em geral enquanto resistência a toda forma de opressão e de objetificação dos sujeitos, Fabio retoma a relevância da brincadeira, pois considera que ela “gera na gente uma sensação de liberdade interna, de uma força gigante, que, às vezes o espaço escolar utiliza muito pouco. E o teatro, essencialmente, vai atuar nessa experiência do exercício da liberdade através da movimentação do corpo e do uso da linguagem verbal. Algo que a escola não permite. E é por isso que os alunos gostam de fazer, se você proporciona esse ambiente da brincadeira”.

O ensino de teatro durante a pandemia de covid-19

Não é nossa voz real, nosso cheiro, nosso tato.

É um outro lugar...

Infelizmente, não pudemos deixar de tocar num assunto que, hoje, tem estado na ordem do dia: ensino e pandemia, ensino remoto, ensino híbrido etc. Sobre esse assunto, Fabio afirma ter tido sucessos e insucessos no trabalho desenvolvido nos anos de 2020 e 2021.

Ele narra que, no início do isolamento social, quando as aulas foram transferidas para o ambiente remoto, havia ainda uma forte expectativa de um retorno rápido. Diante disso, os grupos se preservavam, pois acreditavam que logo voltariam ao trabalho presencial. Nesse período, o que manteve a coesão dos grupos e o trabalho foi o jogo. Entretanto, ele entende que se perde muito nesse universo, pois fica-se “recortado. Não é nossa voz real, nosso cheiro, nosso tato. É um outro lugar”. Talvez, por essa razão, os grupos tenham se reduzido no primeiro ano de pandemia. Em 2021, muitos grupos não se formaram, tendo apenas 2 ao longo do ano, os quais, segundo Fabio, “apenas ficaram porque tinham uma necessidade de contato com o outro. Havia uma necessidade dos alunos de se encontrarem para além do teatro. Uma necessidade quase terapêutica”.

No início, houve uma grande dificuldade para conceber a brincadeira *online*. Com crianças, foram realizados jogos de criação de mundos fantásticos, algo próximo do RPG. Com adultos, havia a persistência em manter os encontros, sendo criadas formas diversas para isso, como a realização de programas de rádio e outros recursos de apresentação que, entretanto, não são teatro.

Sendo assim, a partir da experiência de ensino de teatro no formato remoto, Fabio considera que não se trata de teatro, mas de uma nova forma de expressão, em que o tempo, a reação das pessoas, os silêncios são diferentes. Sendo assim, o que foi criado “funcionou, foi interessante para quem assistiu e para quem fez, mas o processo foi muito confu-

so e de uma dor gigante. Eu sabia que aquilo não estava acontecendo. Eu tentava solucionar no próximo encontro, buscar uma maneira de as pessoas estarem jogando e pertencendo, mas é muito difícil, porque as pessoas estavam nas casas delas. E aí alguém dizia: ‘pera aí, eu já venho’. E, nisso, perde-se o grupo, a pessoa sai de cena. E, quando volta, não se conecta. É como se tivesse que recomeçar”.

Nesse sentido, todo o trabalho relatado nesta entrevista, durante a pandemia, “tornou-se outra coisa”. E, para concluir, Fabio afirma: “disso, me vem uma coisa muito forte. Como é importante ter trabalhos corporais, simbólicos, verbais, de comunicação presencial! Então, se a escola caminhar, cada vez mais, para a educação *online* – novos formatos – e se essas ferramentas começarem a ganhar novas dimensões – os *metamundos* –, as pessoas começarem a ter outro tipo de interação, aquilo que eu faço com o teatro e com o ensino de teatro não é substituível por essa maneira. E por mais que venham outros tipos de linguagem, esse tipo de ensino de teatro não pode ser substituído”.

* * *

Finalizamos a entrevista com ares de expectativa em um mundo pós-pandêmico em que o teatro e as artes em geral, apesar dos muitos ataques que vêm sofrendo, sejam um caminho possível para o redesenho de um corpo tão oprimido pelas tragédias dos últimos anos; uma expectativa de que o teatro na escola possa proporcionar, cada vez mais, novos deslocamentos, corpos mais livres e sujeitos mais sadios.

Referências

MARTINS, Fabio Nogueira de Matos. *Teatro-educação no Brasil: uma contribuição historiográfica*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES, AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR

Aline de Mello Sanfelici

Professora de língua e literatura inglesa na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Curitiba. Possui doutorado em Letras Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina, tendo realizado parte de seus estudos na University of British Columbia, no Canadá, na linha de pesquisa “Shakespeare em *performance*”. Realizou estágio pós-doutoral na Universidade Norte do Paraná, com pesquisa sobre metodologias de ensino de literatura. Atua nos grupos de pesquisa “Shakespeare e as modernidades”, “Literatura em língua inglesa”, “Tecnologias, formação docente e letramentos” e “O romance de língua inglesa do modernismo à contemporaneidade”. Contribuiu recentemente com capítulos nos volumes *The Shakespearean International Yearbook* n. 19 (2022), *O que você precisa saber sobre Shakespeare antes que o mundo acabe* (2021), *Teatro e Ensino: propostas de intervenção* (2020), *Hamlet no Brasil* (2019), e com a revisão e notas da tradução de Barbara Heliodora da peça *Timon de Atenas* (2021).

Contato: sanfelici@professores.utfpr.edu.br

Amanda de Jesus Oliveira Santos Xavier

Graduada em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas e Especialista em Linguagem, Letramento e Cibercultura na Educação Básica pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) – *campus* Campos Belos. Entre 2018 e 2019, atuou como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa. Atualmente

(2020-2021) cursa mestrado em Teoria literária e Literaturas pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura (PósLit) da UnB. Atua na área de Literatura e Teoria Literária e seguintes temas: dramaturgia e ensino, ensino de literatura e letramento literário. É integrante do projeto de pesquisa Literatura, Educação e Dramaturgias contemporâneas, cujas pesquisas têm se voltado especialmente para as dramaturgias contemporâneas de expressão francesa produzidas na África subsaariana.

Contato: amandajesussantoos@gmail.com

Ana Paula Franco Nobile Brandileone

Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procopio, no Centro de Letras, Comunicação e Artes (CLCA), onde atua no Mestrado Profissional em Letras. Mestre e doutora em estudos literários pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Membro do Grupo de Pesquisa Crítica e Recepção Literária (CRELIT/UENP). Dentre suas publicações estão a organização dos livros *Desafios contemporâneos: a escrita do agora* (2013), *Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula* (2018) e *Literatura e Língua Portuguesa na Educação Básica: ensino e mediações formativas* (2020), em parceria com Vanderlêia da Silva Oliveira. Atua no campo da educação literária e da narrativa brasileira contemporânea.

Contato: apnobile@uenp.edu.br

André Luís Gomes

Professor Associado do Departamento de Teoria Literária e Literaturas (TEL), do Programa de Pós-Graduação em Literatura (PósLIT) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes (PROFARTES) da Universidade de Brasília. Doutor em Literatura pela FFLCH – USP (2004). Pós-Doutorado na Université Rennes 2 (2013-2014) e na Universidade do Minho (set./2019-set./2020). Autor dos livros *Clarice em cena: as relações entre Clarice Lispector e o teatro* (2007) e *Marcas de nascença: a contribuição de Gonçalves de Magalhães para o teatro brasileiro* (2004). Organizou os livros *Cenas avulsas: ensaios sobre a obra de Machado de Assis* (2008), *Leio teatro: dramaturgia brasileira contemporânea, leitura e publicação* (2010), *Penso teatro: Dramaturgia, crítica e encenação* (2012), *Ensino teatro: dramaturgia, leitura e inovação* (2014)

e *Encenar a leitura: relações cênico-midiáticas* (2020). Líder do Grupo de Pesquisa Dramaturgia e Crítica Teatral. Idealizador e Coordenador do Projeto de Encenações de Leitura “Quartas Dramáticas”.

Contato: andrelg.unb@gmail.com

Cauê Krüger

Doutor em Sociologia e Antropologia (UFRJ), Mestre em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), bacharel em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP), graduado e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente do PPGARTES/UNESPAR. Coordenador da Especialização em Antropologia Cultural e professor da Licenciatura e do Bacharelado em Ciências Sociais da PUC-PR. Tem experiência nas áreas de Antropologia, Sociologia e Teatro, com ênfase em Antropologia do Teatro, Antropologia e Sociologia da Arte e Estudos da *Performance*.

Contato: cauekruger@gmail.com

Célia Arns de Miranda

Doutora em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana pela Universidade de São Paulo (2004) e pós-doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Atualmente é professora dos Programas de Pós-Graduação: Estudos Literários da UFPR e Teoria Literária da UNIANDRADE. Integrante dos Grupos de Pesquisa “Estudos sobre a Intermedialidade” da UFMG e “Literatura e outras artes” da UFPR. Organizadora e colaboradora do livro *Sutil Companhia de Teatro: dez primeiros anos*. Coorganizadora dos livros *Reflexões shakespearianas* (2004); *Shakespeare sob múltiplos olhares* (2016); *Estratégias de leitura do texto dramático: teatro e ensino* (2017) e *Hamlet no Brasil* (2019).

Contato: celiaufpr@uol.com.br

Cryslaine Flavio de Oliveira

Graduação em Letras – Licenciatura plena em Português, Inglês e Espanhol pelo Centro Universitário do Norte Paulista. Pós-graduação em Psicopedagogia

Clínica e Institucional pela Faculdade Phênix de Ciências Humanas e Sociais do Brasil. Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). A pesquisa de mestrado intitulou-se *A adaptação do Auto da compadecida e o gênero drama no ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa*. É integrante do grupo de pesquisa “Leitura literária e a formação do leitor”. Atualmente é professora efetiva de Língua Portuguesa da Escola Estadual Lauriston de Souza que pertence à rede Estadual do município de Frutal (MG).

Contato: crysfrutal@gmail.com

Daniele Ione Schneiders

Graduada em Licenciatura em Letras – Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – *campus* Curitiba. É vinculada ao grupo de pesquisas de “Aquisição e Ensino de Inglês como Língua Estrangeira” (2016) da UTFPR. Coautora do artigo “A aquisição ‘quase’ simultânea de alemão e português: um estudo de caso” (2019) e pesquisadora na área de aquisição informal de língua inglesa por meio do gênero literário *fanfiction*.

Contato: danieleschneiders@alunos.utfpr.edu.br

Deolinda de Jesus Freire

Bacharelado e Licenciatura em Letras Português/Espanhol pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Doutorado e Mestrado em Letras – Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana pela FFLCH/USP. Atualmente é professora com dedicação exclusiva da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), com atuação nos cursos de Letras, e membro permanente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). É coordenadora do grupo de pesquisa “Leitura literária e a formação do leitor” e editora da Revista do SELL da UFTM. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola, Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, Literatura Infantojuvenil, Ensino de Literatura e Práticas de Leitura Literária.

Contato: deolinda.freire@uftm.edu.br

Eduardo Tolentino de Araújo

Diretor do grupo TAPA, tradutor de textos dramáticos, estudioso de teatro e de dramaturgia, formador e orientador de atores e atrizes profissionais e amadores. Dirigiu peças de Shakespeare, Bernard Shaw, Anton Tchekhov, Tennessee Williams, August Strindberg, Oscar Wilde, Nicolau Maquiavel e Luigi Pirandello e também de grandes autores brasileiros, como Artur de Azevedo, Nelson Rodrigues, Jorge Andrade e Oduvaldo Vianna Filho. Recebeu quatro prêmios Mambembe, dois prêmios APCA, um prêmio Governador do Estado e um prêmio Molière, todos na categoria Direção. Em 2018, recebeu do consulado da França o título honorário de *Chevalier de l'Ordre des arts et des Lettres*. É membro do Conselho Consultivo da Editora Temporal.

Contato: tapa@grupotapa.com.br

Evellyn Gasparello

Graduada em Licenciatura em Letras – Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – *campus* Curitiba. Participou como bolsista de iniciação científica no projeto “Letramentos Acadêmicos no ensino superior da Universidade Tecnológica Federal do Paraná” (2019) e no projeto “Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmicos” (2020), pela mesma instituição. É vinculada ao grupo de pesquisa TradLin – Tradução e Línguas (2020) da UTFPR e, em 2018, participou do grupo de pesquisa sobre Shakespeare e educação.

Contato: gasparelloevellyn@gmail.com

Fabiano Tadeu Grazioli

Doutor em Letras e mestre em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo/RS, especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e licenciado em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-Erechim), onde é professor desde 2013. Foi contemplado com a Bolsa Funarte de Circulação Literária (2010) e com Bolsa Biblioteca Nacional/Funarte de Circulação Literária (2012), com as quais desenvolveu projetos sobre dramaturgia brasileira e leitura, foco principal de suas investigações acadêmicas, nos estados do RS, SC, SP, MT, MS e PB. Autor

de *Teatro de se ler*: o texto teatral e a formação do leitor (Ediupf, 2007. Segunda edição: 2019). Organizou, entre outras, as obras *Teatro infantil*: história, leitura e propostas (Positivo, 2015), que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico e o Selo Altamente Recomendável – 2016, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); e *Literatura de recepção infantil e juvenil*: modos de emancipar (Habilis Press, 2018), agraciado com os mesmos prêmios em 2019.

Contato: ftg@uricer.edu.br.

Fabio Nogueira

Psicanalista, professor e ator. Licenciado em Artes Visuais e formado em Atuação pela Escola de Teatro Célia Helena, é mestre em Linguagem e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Dirigiu e atuou em diversas peças infantis e adultas, trabalhando também como voluntário em projetos de teatro voltados a comunidades carentes. Coordena a área artística do Colégio Miguel de Cervantes e dirige o grupo de teatro do Colégio Giordano Bruno, ambos em São Paulo.

Contato: bionog70@gmail.com

Fátima Ortiz

Atriz, diretora teatral, diretora de produção, arte-educadora e dramaturga, é artista reconhecida por suas iniciativas e realizações que englobam o fazer teatral em suas dimensões criativas, educativas e política. Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Paraná em 1978, tem especialização em Educação Fundamentada na Arte pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária da UNIANDE. Criadora e diretora do Pé no Palco Atividades Artísticas desde 1995, um espaço cultural que promove o fazer teatral por meio de vários segmentos e atividades comunitárias.

Contato: fatimateatro@hotmail.com

José Antonio Rodrigues Luciano

Graduado em Letras (2018), Mestre (2021) e Doutorando (2022) em Linguística e Língua Portuguesa, tudo pela Universidade Estadual Paulista – Unesp. Bolsista Capes. Atua na área de Letras, com ênfase em Análise Dialógica do Discurso e estuda enunciados estéticos e filosóficos, com concentração na concepção de linguagem verbivocovisual. Atua em projetos que aliam pesquisa-ensino-extensão. Já publicou vários artigos e capítulos e livros, bem como organizou diversos eventos (inclusive, internacionais). Participa do GED – Grupo de Estudos Discursivos (Tesoureiro). Possui experiência com ensino, extensão e se destaca em pesquisa.

Contato: trodriques01.tr@gmail.com

Kainã Gonçalves

Graduada em Licenciatura em Letras – Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – *campus* Curitiba. Foi professora bolsista de português para falantes de outras línguas no projeto PFOL da UTFPR (2019 e 2020). Coautora do artigo “A aquisição ‘quase’ simultânea de alemão e português: um estudo de caso” (2019) e pesquisadora na área de Literatura e Quadrinhos.

Contato: ka.ina@outook.com

Lizabeth Rogate da Silva

Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Cornélio Procópio. Professora do Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual da Educação Básica do Estado do Paraná SEED/PR, no Colégio Estadual Papa Paulo VI – Ensino Fundamental e Médio pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Cornélio. Destaca-se o capítulo de livro intitulado “A sala de aula como espaço formativo de pensadores literários: contribuições de Judith Langer para o ensino da Literatura” (*Literatura e Língua Portuguesa na Educação Básica: ensino e mediações formativas*, 2020), em parceria com Ana Paula F. Nobile Brandileone.

Contato: bethrogate@gmail.com

Luciane de Paula

Graduada em Letras (1997), Mestre (2001) e Doutora (2007) em Linguística e Língua Portuguesa, tudo pela Universidade Estadual Paulista – Unesp/Araraquara. Pós-doutora (2011) em Letras pela Université François Rabelais – Tours/França. Professora Assistente da Unesp/Assis, lotada no Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação e professora permanente, tanto do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Unesp/Araraquara, quanto no ProFLetras. Concentra sua atuação na Análise Dialógica do Discurso e se volta à verbivocovisualidade. Publicou vários livros e artigos. Destaca-se a Série Bakhtin Inclassificável (4 vol.).

Contato: lucianedepaula1@gmail.com

Marcia Regina Becker

Possui graduação, mestrado e doutorado em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Concluiu o pós-doutorado em 2018, com projeto relacionado a Shakespeare e educação no Shakespeare Institute, University of Birmingham, UK. Atualmente é professora associada do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Curitiba, atuando no curso de Letras-Inglês, e do Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado, *campus* Pato Branco. Suas áreas de interesse são, em linguística, fonética e fonologia de língua inglesa, e em literatura, transtextualidades e o teatro shakespeariano, incluindo sua aplicação na educação.

Contato: marciabecker@utfpr.edu.br

Maria da Glória Magalhães dos Reis

Professora associada do Departamento de Teoria Literária e Literaturas (TEL) e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília (UnB). Realiza pesquisas sobre as Dramaturgias contemporâneas na África subsaariana de língua francesa, o teatro bilíngue (português-Libras, português-francês) e as temáticas interdisciplinares envolvendo as áreas de Literatura, Educação e Teatro. Fez pós-doutorado em Teatro e Educação na Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo (2016) e

atualmente (2020-2021) desenvolve estudos em parceria com o Laboratório SeFeA – Scènes Francophones et Ecritures de l’Altérité – dirigido por Sylvie Chalaye, da Université Sorbonne Nouvelle Paris III. Pertence à Rede PICNAB, Programa Internacional de Pesquisa com as Universidades de Aveiro (Portugal) e Nantes (França).

Contato: gloriamagalhaes@gmail.com

Maria Sílvia Betti

Professora da FFLCH USP e pesquisadora de teatro estadunidense e brasileiro. Orientadora junto aos Programas de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos em Inglês da FFLCH USP e do Programa de Artes Cênicas da ECA USP. Organizadora das edições da dramaturgia de Oduvaldo Vianna Filho pela editora Temporal. Autora dos textos de apresentação de *Mr. Paradise e outras peças em um ato* e de *27 carros de algodão e outras peças em um ato*, ambas de Tennessee Williams pela Editora É Realizações. Autora de *Dramaturgia comparada Estados Unidos-Brasil*: três estudos, pela Editora Cia. Fagulha.

Contato: mariasilviabetti@gmail.com

Priscila Matsunaga

Professora Adjunta do Departamento de Ciência da Literatura da Faculdade de Letras da UFRJ. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Letras (Ciência da Literatura), atuou como coordenadora do PPG no biênio 2019-2020. Atualmente é vice-coordenadora do Grupo de Trabalho Dramaturgia e Teatro da ANPOLL. Em 2018, publicou *Ensaio sobre o Latão* (Editora Annablume). Bolsista Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ) em 2021.

Contato: priscilamatsunaga@letras.ufrj.br

Renato Forin Jr.

Jornalista, dramaturgo e diretor em Londrina (PR). Nascido em Ibiaporã (PR), titulou-se mestre e doutor em Letras pela UEL, onde atua como professor colaborador. Realizou doutorado sanduíche no Institut d’Études Théâtrales, da Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (França). Publicou o livro-CD *Samba de uma noite de verão* (2016), contemplado no 59º Prêmio Jabuti (2017) e no Prêmio

Outras Palavras (2020), e o livro *OVO* (2021), dramaturgia vencedora dos Prêmios Literários da Fundação Cultural do Pará. Traduziu a peça *Homens que caem* (2019), de Marion Aubert, no projeto “A Nova Dramaturgia Francesa e Brasileira”, que lançará na França, em 2023, a tradução de *OVO*. Elaborou textos teatrais a convite de companhias emblemáticas como Boca de Baco (*Olhos nos Olhos*, 2022) e Ballet de Londrina (*Travessia*, 2019). É membro-fundador do Agon Teatro e curador do Festival de Dança de Londrina e do Bibliocircuito.

Contato: renatoforin@gmail.com

Rodrigo Ielpo

Professor de Língua e Literatura Francesa da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui doutorado em regime de cotutela pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e pela Universidade de Paris 7 (2010). Fez estágios de pós-doutorado na UNICAMP e na Universidade de Paris 7, ambos com bolsa FAPESP. É autor de diversos artigos em torno da literatura e do teatro contemporâneos em língua francesa e das relações entre literatura e história envolvendo as literaturas francesa e brasileira contemporâneas.

Contato: rodrigoielpo@letas.ufrj.br

Sheila Oliveira Lima

Docente da Universidade Estadual de Londrina, no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) e no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras-UEL). É graduada e licenciada em Letras, com habilitação em Português e Russo, mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada pela FFLCH-USP e doutora na área de Linguagem e Educação pela Faculdade de Educação da USP. Realiza pesquisas sobre leitura literária, formação de leitores e formação de professores de literatura. Coordenou o projeto de extensão “Leitura criativa como direito à infância e à adolescência”, voltado para as práticas leitoras com crianças judicialmente abrigadas. É líder do Grupo de Pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa e coordenadora do projeto “Escutar o leitor: leitura e subjetividade em depoimentos de licenciandos e professores de língua materna”, em parceria com pesquisadores da UFPE e UBA.

Contato: sheilalima@uel.br

Sonia Pascolati

Professora do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Pesquisadora em dramaturgia e teatro, literatura infantojuvenil e literatura comparada. Pós-doutora pela Sorbonne – Paris IV, com supervisão de Denis Guénoun. Autora do livro *Bodas de café* (Eduel, 2019), resultado de estágio pós-doutoral na Universidade Estadual da Paraíba, sob supervisão de Diógenes Maciel e coorganizadora dos livros *Teatro e intermedialidade* (2015) e *Mediações formativas para o ensino de Língua Portuguesa: experiências no PROFLETRAS – I* (2019).

Contato: sopasco@hotmail.com

Trazemos a público o terceiro volume da Coleção Caderno Temático - Teatro e Ensino, resultado das pesquisas do Grupo de Trabalho Dramaturgia e Teatro da ANPOLL, dessa vez em parceria com o Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS a fim de estreitar relações com a Educação Básica e ampliar a presença do texto dramático e de práticas teatrais em nossas salas de aula. Dentre os direitos humanos fundamentais, está o direito à arte. Todos os capítulos deste livro problematizam temas e aspectos intrínsecos à formação de pessoas para uma sociedade mais democrática, tolerante e igualitária. Pautar temas como a homossexualidade, o preconceito racial, o respeito à diversidade religiosa, o papel de resistência e transgressão da mulher nas sociedades, a importância do reconhecimento das necessidades básicas da infância (direito ao lúdico, ao jogo, à fantasia), dentre tantos outros aspectos que o leitor poderá localizar nos textos, é uma contribuição relevante para a discussão sobre direitos humanos e suas relações com dramaturgia e teatro.





Priscila Matsunaga

Professora de Teoria Literária da Faculdade de Letras da UFRJ. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (Ciência da Literatura) e vice-coordenadora do Grupo de Trabalho Dramaturgia e Teatro da ANPOLL. Pesquisadora das relações entre dramaturgia, teatro e processo social.



Rodrigo Ielpo

Professor de Língua e Literatura Francesa da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas. Pesquisador de literatura e teatro contemporâneos em língua francesa e das relações entre literatura e história.



Sonia Pascolati

Professora do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Pesquisadora em dramaturgia e teatro, literatura infantil e juvenil e literatura comparada.

AUTORAS E AUTORES

Aline de Mello Sanfelici

Ana Paula Franco Nobile Brandileone

Amanda de Jesus Oliveira Santos Xavier

André Luís Gomes

Cauê Krüger

Célia Arns de Miranda

Cryslaine Flavio de Oliveira

Daniele Ione Schneiders

Deolinda de Jesus Freire

Eduardo Tolentino de Araújo

Evellyn Gasparello

Fabiano Tadeu Grazioli

Fabio Nogueira

Fátima Ortiz

José Antonio Rodrigues Luciano

Kainã Gonçalves

Lizabeth Rogate da Silva

Luciane de Paula

Marcia Regina Becker

Maria da Glória Magalhães dos Reis

Maria Sílvia Betti

Priscila Matsunaga

Renato Forin Jr.

Rodrigo Ielpo

Sheila Oliveira Lima

Sonia Pascolati