

Lourdes Kaminski Alves
Célia Arns de Miranda
(Organizadoras)

TEATRO E ENSINO: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

COLEÇÃO CADERNO
TEATRO E ENSINO VOL II



Pedro & João
editores

**TEATRO E ENSINO:
PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO**

**COLEÇÃO CADERNO TEATRO E ENSINO
VOL II**

Lourdes Kaminski Alves
Célia Arns de Miranda
(Organizadoras)

TEATRO E ENSINO:
PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

COLEÇÃO CADERNO TEATRO E ENSINO
VOL II

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Lourdes Kaminski Alves; Célia Arns de Miranda [Orgs.]

Teatro e ensino: propostas de intervenção. Coleção caderno teatro e ensino. Vol. II. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 238p.

ISBN: 978-65-5869-129-7 [Digital]

1. Artes cênicas. 2. Dramaturgia. 3. Proposta de intervenção. 4. Teatro e ensino. I. Título.

CDD – 792

Capa: Andersen Bianchi

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

Teatro e Ensino: Propostas de Intervenção,
Vol II - Coleção Caderno Teatro e Ensino,
GT Dramaturgia e Teatro da ANPOLL

O Volume II dos Cadernos de Teatro e Ensino presta homenagem aos mentores e coordenadores do Projeto de Extensão **Quartas Dramáticas: Leituras Cênicas**, da Universidade de Brasília, membros do GT Dramaturgia e Teatro, Profa. Maria da Glória Magalhães dos Reis e Prof. André Luís Gomes.

“Cinza” (Dezembro de 2019). Referência a um dos trabalhos do projeto de extensão da Universidade de Brasília, **Quartas Dramáticas: Leituras Cênicas**, sob a coordenação da Profa. Maria da Glória Magalhães dos Reis e do Prof. André Luís Gomes. [Direção: André Aires e Bia Campos, com Anabi, Bia Campos, Gabriel Soares, Gláucia Moraes, Nancy Barros e Rafael Caetano].



Fonte: Imagens, textos e vídeos disponíveis em: <https://www.facebook.com/quartasdramaticas>.

“A obra parte das histórias pessoais de alunos de vários cursos de graduação da UnB para se perguntar: quais são as nossas frágeis construções coletivas? De que modo podemos discutir e criticar modelos e valores culturalmente aceitos? É possível olhar para o passado, sem idealizá-lo e sem destruí-lo completamente? É permitido a nossa geração cruzar os abraços e esperar?”

SUMÁRIO

PRÓLOGO	11
Margarida Gandara Rauen (em arte, Margie Rauen)	
APRESENTAÇÃO	13
ATO I – DIÁLOGOS AMPLIADOS PELOS PROJETOS DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO	19
“Relógios de Areia”, de Maria Shu: experimento, leitura e encenação	21
André Luis Gomes	
Processos criativos no Laboratório de Criação e Investigação da Cena Contemporânea: “Fala comigo!”, uma criação autoficcional no território disruptivo do tecnovívio	31
Martha Ribeiro	
A Formação do Espectador-Artista-Professor: As Experiências Sensoriais Associadas à Improvisação Teatral	55
Robson Rosseto	
O teatro de memória em aulas de língua estrangeira: abordagens da obra de Sinisterra	77
Maricélia Nunes dos Santos; Pedro Leites Junior	

ATO II – DRAMATURGIA, TEATRO E ENSINO: PROVOCAÇÕES	101
Do Palco às Telas: a Pétala, a Flor e o Espinho pelo Fio de uma Navalha Wagner Corsino Enedino; Haydê Costa Vieira	103
Dramaturgia como espaço de intervenção Guilherme Adami	131
Shakespeare na Escola: do National Curriculum (U.K.) às Abordagens Ativas de Ensino Marcia Regina Becker	145
Gesto escritural e rapsódia no teatro de Grace Passô Lourdes Kaminski Alves	175
ATO III – CENA ENTREVISTA	193
Flavio de Souza, um Factotum da Dramaturgia e das Artes Visuais no Brasil Liana de Camargo Leão Célia Arns de Miranda	195
Pequenos Shakespearianos: O Trabalho da Companhia Vagalum Tum Tum na Formação de Apreciadores das Artes Aline de Mello Sanfelici	217
ÍNDICE REMISSIVO	231
SOBRE OS AUTORES	233

[O lugar do teatro]

A prática teatral é enriquecida graças a uma dinâmica coletiva de trocas e interpretações acerca do comportamento humano e das soluções poéticas passíveis de serem encontradas por um coletivo de artistas em seu tempo. Essa condição coletiva é a propriedade do teatro em relação às outras artes. (TORRES, 2016, p. 228)

TORRES, Walter Lima. **Ensaio de Cultura Teatral**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

[O teatro e suas minorias]

O que é um personagem “menor”? O que é um autor “menor”? Antes de tudo, Carmelo Bene diz que é besteira se interessar pelo começo ou pelo fim de qualquer coisa, pelos pontos de origem ou de término. O interessante nunca é a maneira pela qual alguém começa ou termina. O interessante é o meio, o que se passa no meio. Não é por acaso que a maior velocidade está no meio. As pessoas sonham frequentemente em começar ou recomeçar do zero; e também têm medo do lugar aonde vão chegar, de seu ponto de queda. Pensam em termos de futuro ou de passado, mas o passado, e até mesmo o futuro, é história. O que conta, ao contrário, é o devir: devir-revolucionário, e não o futuro ou o passado da revolução. “Não chegarei a lugar nenhum, não quero chegar a lugar nenhum. Não há chegadas. Não me interessa aonde uma pessoa chega. Um homem pode também chegar à loucura. O que isto quer dizer?” É no meio que há o devir, o movimento, a velocidade, o turbilhão. O meio não é uma média, e sim, ao contrário, um excesso. É pelo meio que as coisas crescem. (DELEUZE, 2010, p. 35)

DELEUZE, Gilles. **Sobre o teatro**: um manifesto de menos – o esgotado. Trad. Fátima Saadi, Ovídio de Abreu, Roberto Mchado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

PRÓLOGO

Escrever este prólogo é mais um privilégio da minha vida no GT de Dramaturgia e Teatro da ANPOLL, o qual eu tive a satisfação de fundar com a Profa. Dra. Lygia Rodrigues Vianna Peres, em 1999. Quando o grupo celebrou os 20 anos do GT, no Encontro Intermediário realizado na UFPR, em 2019, os tempos eram de abraços e trocas, longe das circunstâncias da pandemia, tempos em que a atual coordenação do GT deu prosseguimento ao segundo volume do Caderno Temático de Teatro e Ensino.

Apego-me ao “privilégio” e lembro-me da palavra num depoimento da poeta, dramaturga e professora jamaicana Claudia Rankine à jornalista Afua Hirsch, do periódico *The Guardian*,¹ enquanto conversavam sobre o racismo, o machismo e outras formas de violência geradas pelo privilégio branco nos Estados Unidos. Claudia Rankine reafirma que o privilégio econômico deve ser diferenciado do privilégio branco, “[...] Porque o que se obtém sendo branco é a habilidade de se movimentar livremente, e viver”. (*“Because what you actually get with whiteness is the ability to move freely, and to live.”*)

Seja na terra distante ou no Brasil, professor@s e, sobretudo, professor@s branc@s, têm a oportunidade de desarticular o vírus do racismo e de outros tipos de violência se promoverem, em suas aulas e no repertório curricular, a circulação de nomes representativos de diversidade étnico-racial e a percepção de comportamentos que reproduzem vícios de opressão.

O ano é 2020, mas os lugares, conforme a cor da pele, ainda precisam ser legitimados e resguardados. É o que faz este Caderno Temático ao impulsionar o livre movimento mencionado por Claudia Rankine, por meio dos textos dedicados às dramaturgas

¹ Disponível em <https://www.theguardian.com/books/2020/sep/05/claudia-rankine-by-white-privilege-i-mean-the-ability-to-stay-alive>

negras Grace Passô e Maria Shu. Por outro lado, os relatos de treinamentos, improvisações e concepções pedagógicas intervencionistas pós-críticas no cotidiano dos processos de criação revelam o quanto é possível desnaturalizar padrões culturais e instigar atores e públicos à percepção de si e/ou a um reaprendizado de si e de outres [sic].

Enquanto a relação entre arte e sociedade continua opressiva, lamentavelmente espelhando o sistema de *Navalha na Carne*, os capítulos deste volume sugerem que implementar estratégias para neutralizar as trevas tem sido um compromisso e uma urgência nos trabalhos de pesquisa, docência e produções artísticas, sempre ao encontro do iluminar e afetar, com afeto, as dinâmicas relacionais.

Margie Rauén

Professora Pesquisadora Sênior no
Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

APRESENTAÇÃO

Romper com os fantasmas da Palavra transformada em carne e do espectador transformado em ator, saber que palavras são apenas palavras e que espetáculos são apenas espetáculos talvez nos ajude a entender melhor como palavras, histórias e espetáculos podem nos ajudar a mudar alguma coisa no mundo em que vivemos. (RANCIÈRE, 2012, p. 122).²

A obra que ora se apresenta faz parte da coleção intitulada *Caderno Teatro e Ensino*, do GT Dramaturgia e Teatro da ANPOLL. O caderno é uma publicação bianual do GT e responde a demandas de estudos na linha de pesquisa denominada **Práticas Educativas** em diálogo com as outras linhas de pesquisa do GT, a saber: **História, Crítica e Cultura, Teorias do Teatro e da Performatividade, Estudos de Intermidialidades**. A referida coleção foi implementada na gestão (2016-2018), pela então coordenação do GT, professora Lourdes Kaminski Alves e professora Célia Arns de Miranda. O volume I foi publicado em 2017, pela editora Pedro&João, via projeto financiado pela Fundação Araucária e com apoio da CAPES e do CNPq. O primeiro volume da coleção propôs como subtema, a leitura do texto dramático, tendo sido lançado no III Seminário Nacional de Dramaturgia e Teatro: Dramaturgia e a Cena Contemporânea, realizado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, nos dias 13, 14 e 15 de setembro de 2017.

Em continuidade a este projeto de publicação, no biênio (2018-2020), o GT lança o segundo volume da coleção, sinalizando para o eixo Teatro e Ensino: Propostas de Intervenção. Parte desta publicação é resultado de projetos de pesquisa apresentados no IV Seminário Nacional de Dramaturgia e Teatro: Teatro e Política, realizado na Universidade Federal do Paraná – UFPR, nos dias 11,

² RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

12 e 13 de setembro de 2019. Tal como o primeiro volume, esta segunda edição conta com apoio de projeto financiado pela Fundação Araucária, viabilizado em parceria com pesquisadores do Núcleo de Estudos Comparados e Pesquisas em Literatura, Cultura, História e Memória na América Latina (NuECP-PPGL/UNIOESTE).

Os fios condutores que conectam o conjunto desta obra tem como espaço de intersecção práticas pedagógicas relativas à dramaturgia e teatro e suas relações com o ensino na interface Literatura e Teatro.

No escopo do Teatro e Ensino, o caderno contempla reflexões críticas e criativas propostas, a partir de projetos de pesquisa de membros do GT e de pesquisadores convidados que colaboram com a reflexão em torno das temáticas em foco.

Os cadernos tem distribuição gratuita e pretende-se que sejam amplamente divulgados entre bibliotecas de escolas do Ensino Fundamental e Médio e entre Grupos e Núcleos de pesquisa, no âmbito de cursos de Licenciatura em Letras e Teatro, contemplando pesquisas desenvolvidas pelos “atores acadêmicos” que atuam no espaço das universidades, instigando o fenômeno teatral. Esta proposição assume um sentido na medida em que desafia, principalmente, o pesquisador em formação ao estabelecimento de uma interlocução entre os campos de conhecimentos que se permitem aproximar pelo viés da Literatura e do Teatro. Nessa perspectiva, a opção na organização dos temas aqui problematizados faz emergir a dimensão polifônica, dialógica e plural no intercruzamento destes campos do saber.

A referida publicação visa, ainda, 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.

Considerando-se a diversidade temática que a produção do conhecimento teatral está submetida, intenta-se subsidiar práticas teatrais já existentes em espaços pedagógicos ou em grupos

alternativos no entorno escola/universidade/comunidade, ou motivar a criação de novos projetos para os quais confluem diferentes abordagens teóricas e práticas que tem como foco o teatro em suas nuances e matizes.

Nesta edição registram-se oito artigos e duas entrevistas, reafirmando a relevância e a visibilidade da temática no âmbito do GT.

O prólogo desta edição traz a voz e presença de uma das pesquisadoras fundadoras do GT, Professora Dra. Margarida Gandara Rauen, que tem nos instigado a pensar sobre quais possibilidades temos como docentes e pesquisadores de dramaturgia e/ou teatro, para desarticular sistemas de significação discriminatórios no currículo e em nossos projetos de ensino. Questão de extrema relevância dado ao atual contexto político, social e histórico em que se inserem nossas escolas e universidades.

As produções contempladas na seção intitulada **ATO I – DIÁLOGOS AMPLIADOS PELOS PROJETOS DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO** colocam em diálogo textos cujas reflexões foram motivadas, a partir de projetos institucionalizados, com o fim de promoverem tanto a pesquisa quanto atividades práticas. São textos que descrevem diferentes práticas teatrais vivenciadas efetivamente, em seus respectivos contextos, ao mesmo tempo em que apresentam reflexões teóricas, críticas e base metodológica que sinalizam possibilidades para que outros atores criem suas próprias práticas em diversos cenários.

Os textos reunidos na seção denominada **ATO II – DRAMATURGIA, TEATRO E ENSINO: PROVOCAÇÕES** evocam os leitores para pensar sobre textos dramáticos que problematizam temas voltados para questões identitárias, tensões e contradições sociais performatizadas pela linguagem da cena contemporânea. São formas e conteúdos que emergem dessas produções, como um modo de situar o teatro como um campo de conhecimento perspectivado pelo exercício ético e estético, sem desmerecer o prazer da apreciação do espetáculo teatral.

No **ATO III – CENA ENTREVISTA** apresentam-se duas entrevistas em que se dá visibilidade, nesta edição, à produção do

dramaturgo, cenógrafo, ator e tradutor Flavio de Souza, autor brasileiro de mais de 70 títulos teatrais, entre os quais, *Fica comigo esta noite* (2007), peça vencedora de vários prêmios.

Por fim, a entrevista com Angelo Brandini, idealizador e director do grupo de teatro *Vagalum Tum Tum* e com a atriz Christiane Galvan, nos leva a conhecer o projeto “Teatro na Escola” e a bem sucedida proposta do grupo na formação de espectadores teatrais. O grupo de teatro *Vagalum Tum Tum* foi contemplado por mais de uma vez no Programa Petrobrás Distribuidora de Cultura, vinculado à Lei Rouanet.

Ao fim do espetáculo que sempre remete a um recomeço, desejamos uma leitura capaz de gerar outra escritura e novas leituras, ao modo barthesiano³ “irrespeitosa, pois que corta o texto, e apaixonada, pois que a ele volta e dele se nutre”, sobretudo, com o direito à dúvida, tal como Barthes no *Rumor da Língua* (2004, p.31) nos provoca. “[...] não sei se a leitura não é constitutivamente, a leitura da leitura, a metaleitura, não é nada mais do que um estilhaçar-se de idéias, de temores, de desejos, de gozos, de opressões, de que convenha falar à medida que surjam, à imagem do plural de grupos de trabalhos que constituem este volume da coleção Teatro e Ensino.

Nossos agradecimentos às autoras e aos autores que colaboraram com o segundo volume da Coleção *Caderno Teatro e Ensino* do GT Teatro e Dramaturgia da ANPOLL.

Organizadoras

³ BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Apresentação baseada na obra *O grito da gaviota*, de Emanuelle Laborit. Referência a um dos trabalhos do projeto de extensão da Universidade de Brasília, **Quartas Dramáticas: leituras Cênicas**, sob a coordenação da Profa. Maria da Glória Magalhães dos Reis e do Prof. André Luís Gomes.



Fonte: Imagens, textos e vídeos disponíveis em: <https://www.facebook.com/quartasdramaticas>.

Sinopse: “[...]Trata-se de uma autobiografia com encontros e desencontros de uma infância marcada pela ausência de significados. Emanuelle Laborit relata sua trajetória em busca da verdadeira identidade e autonomia. Quando descobre a Língua de Sinais, percebe a existência da cultura surda e nela encontra lugar para se desenvolver e alcançar o que parecia impossível. Ao reconhecer-se surda tem a consciência de que possui uma língua própria, por meio da qual se vê capaz de se comunicar, expressar seus pensamentos, revelar seu potencial criativo e artístico e, finalmente, unir surdos e não surdos em busca de um ideal.

Emanuelle Laborit tornou-se símbolo da luta pelos direitos elementares do povo surdo e registrou, por meio da arte, a importância da cultura surda”. Espetáculo bilíngue.

ATO I

DIÁLOGOS AMPLIADOS PELOS PROJETOS DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO

RELÓGIOS DE AREIA, DE MARIA SHU: EXPERIMENTO, LEITURA E ENCENAÇÃO

André Luís Gomes

Há textos que pela força poética e graças ao rompimento com a tradição mobilizam nossos sentidos e nos impulsionam ao ato criativo. *Relógios de Areia*, de Maria Shu, é arrebatador e desafiante justamente por ser poético e por não ter sido construído obediente às regras dramatúrgicas, pelo contrário, ele as rompe, permitindo que o leitor e o encenador percorram caminhos os mais variados ao concebê-lo cenicamente. Criar em estado dialógico numa espécie de tradução imagética motivada pela sonoridade, pela porosidade e pelo hibridismo do texto foi desafiador e estimulante. Mobilizado por essas características, assumi o desafio de dirigir uma encenação de leitura⁴ do texto de Maria Shu para o XV Quartas Dramáticas, realizado no primeiro semestre de 2018, que foi lapidada e reconstruída enquanto montagem teatral⁵ no segundo semestre.

A peça foi publicada na *Revista de Teatro* e, no prefácio “Dramaturgias Híbridas”, Silvia Fernandes apresenta a peça de Maria Shu:

A dramaturgia narrativa de caráter monológico ganha relevância no texto de Maria Shu, *Relógios de Areia*. A tonalidade poética da epígrafe inicial, emprestada de Tadeu Renato, ressoa na rubrica de abertura, e que a autora revela intenções ao assumir o desafio à lei da gravidade. E às leis do drama, pode se acrescentar. Pois a rubrica não funciona enquanto tal e os monólogos pontuados por haicais contundentes e belos (“nos porões a lua é uma hipótese”) ganham contraponto de

⁴ A encenação de leitura foi apresentada no XV Quartas Dramáticas no dia 22/06/2018. Nos anexos, disponibilizamos a Ficha Técnica.

⁵ A montagem teatral foi apresentada nos dias 22 e 23 de novembro de 2018 na ADUnB (Associação dos Docentes da Universidade de Brasília. Em anexo, a Ficha Técnica do espetáculo.

supostos diálogos, na verdade outros monólogos poéticos, desta vez justapostos, definindo um traço recorrente da dramaturgia contemporânea. (FERNANDES, p. 2013, p. 13)

De fato, o poema de Tadeu Renato reverbera no texto da dramaturga enquanto intensidade poética e numa ação em que o verbo “engolir” no gerúndio reafirma a continuidade do movimento do mar numa sequência sonora e imagética de movimentos que, metaforicamente, vão desaguar em pessoas, engolidores de pessoas, que se devoram, sem menos e nem mar, numa evidente alusão ao popular “sem mais nem menos” e à corrida capitalista em que os mais fracos são engolidos pelos mais fortes:

Som das ondas

Mar
engolindo
Terra
engolindo
Cidade
engolindo
pessoas
que engolem
pessoas
sem menos
nem mar.

(Tadeu Renato – Poeta e Dramaturgo)

É deste engolir contínuo, social e economicamente voraz, que Maria Shu trata em seu peça ao recorrer à passagem bíblica de Jonas, Livro de Jonas, segundo o qual ele é comissionado pelo Deus de Israel, para ir a Nínive, capital da Assíria. A sua missão era admoestar os assírios que devido a sua crueldade e ao muito derramamento de sangue, iriam sofrer a ira divina caso não se arrependessem dentro de quarenta dias. Os assírios eram famosos, por exemplo, por decapitar os povos vencidos, fazendo pirâmides

com seus crânios. Crucificavam ou empalavam os prisioneiros, arrancavam seus olhos e os esfolavam vivos. Jonas foge rumo a Tárzis. Segundo o relato bíblico, durante a viagem acontece uma violenta tempestade, que só acaba quando Jonas é lançado ao mar. Jonas é engolido por um "grande peixe [em grego *kētos*]" (Jonas 1, p.17) e no seu estômago, passa três dias e três noites. Sentindo como se estivesse sepultado, nesta situação arrependido reconsidera a sua decisão. Tendo se arrependido, é vomitado pelo "grande peixe" numa praia e segue rumo para Nínive e lá cumpre sua missão.

Quem tem algum conhecimento bíblico, de imediato reconhece a intertextualidade presente no texto de Maria Shu, uma vez que a personagem protagonista é Jonas e, logo na primeira fala, ele nos conta que atolou língua e escorregou "noite adentro na garganta da baleia". Ele também aceitou "o compromisso. A viagem. A paga". Sem apresentar a lista de personagens da peça e sem caracterizá-las em rubricas, Maria Shu vai delineando as personagens e suas respectivas características físicas e categoria social.

Num cenário predominantemente branco em que até o chão era coberto por um pó branco o que se via eram apenas baldes brancos dependurados sugerindo o movimento de um relógio-pêndulo, afinal a peça trata também desse tempo vida-morte de tantos Jonas que são explorados ou, como afirma o poema, engolidos por pessoas nesse curto espaço-tempo que é se limita à sobrevivência humana.

Cada cena é introduzida com uma espécie de epígrafe sem nenhuma didascália indicativa de como reproduzi-la cenicamente. A primeira cena abre com a seguinte "epígrafe-anunciativa":

Rompendo a tranquilidade das águas
Alçando voos e desafiando a lei
(da gravidade)
Salta a Baleia

As epígrafes-anunciativas, como a reproduzida acima, funcionam, em cada uma das onze cenas ou quadros do texto, como uma espécie de coro, sintetizando o que irá acontecer ou apresentando uma personagem. Nas encenações que realizamos,

essa epígrafe-poética era reproduzida pelo músico-sonoplasta⁶, que aliava sonoridades a uma voz off ora distorcida ou clara, ora rouca ou trêmula, ora grave ou aguda, anunciando a carga dramática do que viria. Como uma voz superior divina ou demoníaca, contemporânea ou primitiva, as onze cenas eram introduzidas com esses efeitos sonoros, tecendo uma relação entre cenas aparentemente fragmentadas, mas que guardam certa continuidade e relações de causa e efeito.

A sonoridade e movimentação imagética dessa primeira epígrafe-anunciativa estão em sintonia como o gerúndio do poema, “engolindo”, uma vez que utiliza o mesmo tempo verbal, “rompendo” para retratar algo que desafia a lei da gravidade e, no texto de Maria Shu, desafia a lei da igualdade social. Jonas é miserável, está “misturado a restos de comida” e denuncia que navega “em mares ilegais”. Na primeira cena, Jonas se apresenta em fragmentos monológicos:

JONAS

Misturado a restos de comida, eu navego em oceanos ilegais. Pisei fileiras de dentes, atolei língua e escorreguei noite adentro na garganta da baleia. Eu aceitei o compromisso. A viagem. A paga.
Não quis saber da rota

Quem sabe o rumo se é tão grande o espaço?

Sou um homem pobre. Encharcado. Mastigado. Engolido. O cheiro podre das peças de água e a sensação permanente de mil cadáveres me fazem companhia o tempo inteiro. Aqui é oco. Eco. Eu arrasto silêncios. Se eu gritasse: a solidão voltaria com mais força para mim e me acertaria feito um bumerangue. Ela é absoluta e negra.
Eu quero sair... e ficar.

⁶ Patrick Maciel Gomes foi o diretor musical da encenação de leitura e da montagem teatral e trouxe toda a experiência como vocalista e instrumentista do grupo do qual ele faz parte, Bolhazul. Sobre a banda, acessar <https://www.facebook.com/bolhazul/>.

Jonas se apresenta e, apesar da ausência de rubricas, de imediato já se delinea a condição social da personagem. O poema reverbera nessa fala inicial em que ele afirma ter sido “engolido”. As falas monologais de Jonas deixam entrever um passado, afinal ele aceitou o “compromisso, a viagem, a paga”. Em frases diretas e com substantivos isolados, Jonas manifesta sua culpabilidade, sua fraqueza, mas também sua impossibilidade de “navegar contra a maré”. Aceitar é condição de sobrevivência. E os monólogos contundentes ganham um tom de contestação-poética, numa alternância de sonoridades e rimas, “Mastigado. Encharcado. Engolido”, “Aqui é oco. Eco”, e de forte teor sinestésico em que o olfato fica mais evidente devido à ambientação em que Jonas se encontra: “misturado a restos de comida”, “poças d’água”, “mil cadáveres”. Mas não faltam sensações relacionadas à visão na medida em que falas de Jonas descrevem sua condição através de comparações e metáforas: “a solidão voltaria com mais força pra mim e me acertaria feito um bumerangue. Ela é absoluta e negra”.

Na cena 1, os monólogos de Jonas são entrecortados por frases destacadas em negrito, como pode ser observado no trecho citado acima. Sem indicação de quem executa essas frases/falas, na encenação optamos pela mesma voz-coro que anuncia cada uma das cenas. E, se nas falas de Jonas, já evidenciamos poeticidade, nessas frases que entrecortam os monólogos, Maria Shu evidencia sua sensibilidade lírica num jogo poético em que as palavras se direcionam ao leitor/espectador num tom explicativo melancólico:

Quem sabe o rumo se é tão grande o espaço.

Dentro é escuridão.

Quando se está nos porões, a lua é só uma hipótese.

Essa voz entrecorta as falas-monologais de Jonas como se fossem respiros após algumas braçadas nesse “lixo” em que ele “arrasta silêncios”. A condição de miséria de Jonas é evidente e, na condição de explorado, ele denuncia a opressão sofrida, de ser explorado.

Toda essa interpretação me levou a sugerir a construção de uma cena em que Jonas, desdobrado em três Jonas, estivessem debaixo de um grande plástico preto o que remetia ao saco de lixo, mas também a um mar/rio sujo e poluído devido ao movimento dos atores. E como se buscassem respirar, eles emergiam e apareciam nesses buracos para buscar certo fôlego através das falas-desabafos e denúncias. Afinal é preciso buscar meios de sobrevivência, mesmo que seja no grito.



Fonte: Encenação de leitura do texto de Maria Shu para o XV Quartas Dramáticas

Dentre essas frases-anunciativas, essa voz se parece com um narrador onisciente e, com esse poder de onisciência, já sinaliza para o leitor/espectador o que se passa com Jonas:

**Enjoado, sem poder vomitar.
O estômago cheio de não comida.
O intestino sonhando com merda**

Antes de terminar a primeira cena, esse narrador sinaliza o “Fim da viagem” e concluímos que, num tempo vertiginoso, acompanhamos a viagem de Jonas e seu fluxo de consciência até que Jonas chega ao seu destino e é recebido pela(o) Baleia, que elogia o trabalho realizado. Jonas trata Baleia por Capitão, “Sim, senhor Capitão”, o que, nos

tempos atuais, ganha um sentido mais irônico e certo. Mas, depois de cumprir a viagem, Jonas ainda deve prestar conta.

Esse tom sarcástico e grotesco, marca a cena 2, que tem início com a fala do narrador-coro que descreve o local onde Jonas deve estar, “Sentado num trono de louça” e, ironizando, acrescenta que “o negro rei pare filhos brancos”. Temos aí de forma explícita a primeira indicação de que Jonas é negro e a questão racial será pontuada no texto o tempo todo através de nuances e críticas que vão se adensando.

Assim, Maria Shu aproxima uma linguagem pautada, sobretudo, pelo lirismo cênico, pela introspeção poética a uma linguagem mais direta e comprometida com o real, com a política, com a história do país e, mais diretamente, com a memória de um país marcado por uma herança escravocrata. Na segunda cena, Jonas dirige-se ao banheiro para expelir “crianças de pó” e, num crescente, ele vai explicitando as sensações de defecar o que ingeriu, no entanto, numa espécie de delírio, Jonas usa uma linguagem extremamente metafórica e o que poderia ser uma cena grotesca ganha uma carga de dor delirante:

JONAS:

De tanto aluguel a barriga estufou

O ventre intumescido se debate em contrações

Ondas de dor vêm em torrentes e me açoitam as tripas. Pulsa. O corpo inteiro mergulhado na tarefa de liberar crianças de pó. (...)

Lá fora, um cachorro latindo por entre os altos muros

Mares vazam minha testa e a boca é um território de sede.

O ato de defecar as “capsulas” engolidas é liricamente relacionado a um parto, afinal Jonas evacua o que vai garantir sua vida e não são poucos os “filhos” defecados: são oitenta e três. Nessa inusitada aproximação entre o ato de defecar e parir, Jonas leva seus filhos e uma voz narrativa ironicamente anuncia: “*Vinde de mim as criancinhas*”. E o texto não traz essa anúncio em negrito como as outras, mas em itálico, sugerindo outra personagem numa evidente

crítica religiosa, que ao final exclama: “*Espera! Esse fedor vem da sua boca!*” Essa falas pautadas por ironia cuja fonte está em itálico me levaram a pedir que o ator se trajasse com alguma vestimenta que remetesse à figura de um padre/pastor sem, necessariamente, o reproduzir de forma realista.

A cena 3 reproduz, num flashback, o momento em que Jonas dialoga com Baleia e é contratado, no entanto, esse diálogo com respostas diretas, como se diz dramaturgicamente “diálogo ping-pong”, não se constrói do ponto de vista da lógica “pergunta-resposta”, pois Jonas manifesta em algumas de suas falas indignação e consternação, uma vez que sua condição social o condiciona a aceitar o papel de mula do tráfico: “Eu aceito, senhor. Quero saber o que se esconde depois da onda”. Após aceitar o trabalho, temos a cena 4 ou a cena do “o alimentador” em que se mostra as péssimas condições de trabalho dos estivadores, que têm, às vezes, o braço decepado enquanto que na cena 5, ironicamente anunciada como “Tempo tem pó”, temos a refeição, em que misturam falas de Jonas e de outras personagens não designadas num texto sem divisões de falas, apenas com falas destacada em negrito. É o momento em que Jonas tem metaforicamente sua refeição, ou seja, engole as cápsulas e a situação além de angustiante envolve muito medo, afinal, é muito comum as cápsulas se romperem e a pessoa morrer por overdose. Shu tem a habilidade de reproduzir esse momento de exploração, angústia e medo num texto em que vezes não determinadas se sobrepõem:

A refeição. O PRATO VEIO CHEIO. **Amém.** *Amém.* Amém. Não é preciso talheres. COMO COM AS MÃOS. **Feito um animal.** *Você é um animal.* RASEIRO. **Ele mergulha a coisa na calda rala.** *O molho, para suas “ervilhas”.* **Jonas engole sem mastigar [...]**

Todo mundo vai morrer um dia, de um jeito ou de outro. TEMPO TEM PÓ. **Os relógios de areia derramam de um cone para outro.** EU SOU COMO UMA AMPULHETA IDIOTA CORRENDO CONTRA O TEMPO. **Se o cone quebrar, se a ervilha vazar, o relógio morre.** EU. *Você.* **Ele morre.** CUIDADO JONAS, MUITO CUIDADO.

Através do fragmento citado acima fica evidente que as diferentes vozes sobrepostas são identificadas pelo uso do negrito, maiúscula ou itálico, podendo ser reprodução do fluxo de consciência vivenciado por Jonas, que vivencia esse momento em que ele deve engolir as cápsulas, sabendo que o risco da morte é grande.

Num quase delírico, Jonas parece ouvir vozes. Como contávamos com um grande elenco, na leitura cênica, cada ator/atriz assumiu essas vozes, mas percebemos que o que está em itálico nem sempre parece ser dito por uma mesma personagem, ou seja, as indicações, na verdade, desdobram também possibilidades e cruzam vozes. E aqui fica explícita a intertextualidade com Woyzeck, do alemão Georg Büchner.

Referências

FERNANDES, Silvia. Dramaturgias híbridas. In: **Revista de SP Escola de Teatro**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2013.

SHU, Maria. Relógios de Areia. In: **Revista de SP Escola de Teatro**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2013.

Anexos

RELÓGIOS DE AREIA

(Encenação de leitura, apresentada no XV Quartas Dramáticas no dia 22/06/2018).

Direção: André Luís Gomes/Gui Morais

Elenco:

Amanda Leal,

Bruno Andrade,

Cristhoper Victor,

Gabriel Soares Farias,

Gui Morais,

Isabella Alves,
Isabella Vanini,
Kaique Coelho,
Lorena Py,
Luís Ricardo Nunes,
Matheus Bacelar,
Victória Wanderley.

Direção Musical/ Sonoplastia: Patrick Maciel
Cenário: André Luís Gomes.
Iluminação: Luan Gomes e Luís Ricardo Nunes

RELÓGIOS DE AREIA – EXPERIMENTO WOYSECK

(Montagem teatral, apresentada na ADUnB (Associação dos docentes da Universidade de Brasília) nos dias 22 e 23 de novembro de 2018).

Texto: Maria Shu
Direção: André Luís Gomes.
Direção Musical/Sonoplastia: Patrick Maciel.

Elenco:
Antonio Luvs,
Bruna Dutra,
Gabriel Carvalho
Gabriel Farias
Gui Liones
Victória Wanderley

Cenário e Iluminação: André Luís Gomes

Figurino: O grupo
Camiseta/Pintura: Victória Wanderley

Música: Patrick Maciel

**PROCESSOS CRIATIVOS NO LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO
E INVESTIGAÇÃO DA CENA CONTEMPORÂNEA:
“FALA COMIGO!”, UMA CRIAÇÃO AUTOFICCIONAL
NO TERRITÓRIO DISRUPTIVO DO TECNÓVÍO**

Martha Ribeiro

Para que eu seja utopia, basta que eu seja um corpo.
(Foucault, 1994)

O que é uma janela, senão o ar emoldurado por
esquadrias.
(Clarisse Lispector, 1998)

Quando você se sentir sozinha, olhe para o céu,
eu também estarei olhando. E quando ela
chegar, a lua, vestida de pratas e véus, não
importa nossa geografia e nem mesmo nosso
adversário o tempo. Pois estaremos juntas, lá na
lua dos meus devaneios.
 (“Fala Comigo!” Martha Ribeiro, 2020)

Criado em 2010 pela pesquisadora, pedagoga e diretora teatral Martha Ribeiro, o Laboratório desenvolve suas atividades no âmbito do Departamento de Arte e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes da Universidade Federal Fluminense. O Laboratório é um espaço híbrido entre a academia e o teatro e, por sua especificidade, possui como prerrogativa o treinamento do ator, somado a um programa de desenvolvimento de espetáculos teatrais e realização de eventos artístico-acadêmicos. O projeto envolve alunos em diferentes momentos de formação – Graduação, Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado – oriundos de diferentes Unidades e Cursos da UFF e de outras Universidades

Federais; estudantes da Escola de Teatro da Martins Pena, CAL, além de jovens artistas, atores e bailarinos¹.

Como muito bem analisa o filósofo Jacques Rancière no livro *O destino das imagens* (2012), toda representação procede por uma tripla regulamentação: do ver, do saber e do fazer. O regime de representação na arte “não é aquele em que a arte tem por tarefa produzir semelhanças. É o regime em que as semelhanças são submetidas à tríplice obrigação” (2012, p.130). Essa análise de Rancière nos interessa ao colocar em cheque a ideia comum de que o que se opõe à representação é a não figuração. O filósofo desconstrói essa máxima adensando o debate ao apontar que o realismo moderno produz semelhanças em dissonância às regras do sistema de representação, recusando a sistemática do verossímil e da mimesis, na afirmação de que tudo é “igualmente representável”. Esse igualmente representável foi “a derrocada do sistema representativo”, vai dizer Rancière (Id. p.131). Não se pode deixar de mencionar a importância e influência das vanguardas históricas para a crise da mimesis e contestação do arcabouço teórico que deu centralidade à fabula, ao *mythos*. Foi com o fenômeno dos happenings dos anos 60 que de fato se realizou a ruptura definitiva com o paradigma teatro=drama. Essa ruptura abriu um campo de possibilidades estéticas inovadoras na arte teatral, alavancando uma série de reflexões e de questionamentos radicais à matriz teatral (personagem, texto, espectador), colocando às avessas tudo que até então se creditava intocável. Os experimentos dos anos sessenta, ao destituir de importância a matriz teatral, eliminando-a em alguns casos, faz o invólucro dramático, que aprisionava a cena, tornar-se liquefeito, abrindo novos territórios para a experiência teatral fundamentada no corpo. Tal feito, provocou uma mudança realmente significativa no teatro. O texto dramático, dialógico,

¹ Doravante o Laboratório de Criação e investigação da Cena Contemporânea da UFF será identificado como lcicc. Os eventos e vídeos dos espetáculos podem ser consultados no canal YouTube do Laboratório (lab_uff) ou na página <https://www.facebook.com/labcriaacenacontemporanea>. Para entrar em contato com o LCICC enviar email para : lcicc.uff@gmail.com

perdeu seu lugar central no fenômeno teatral, arrastando com ele a ideia de personagem enquanto uma força coerente feita de objetivos e de caracteres identificáveis. Consequentemente o pacto teatral existente entre texto, cena e espectador, que no fundo significa uma linha mais ou menos elástica que separa o real da ficção, também responsável pelos efeitos de denegação próprios à ilusão teatral, também se deteriora.

A matriz teatral sofre assim um revés com a abertura do teatro às propostas subversivas presentes nos happenings e uma nova maneira de fazer teatro, em rompimento com a tradição ocidental aristotélica, vem à luz. O teatro se reinventa, se reinventando no acontecimento e uma nova corporalidade toma conta da cena: o teatro se refaz festa. Nas pioneiras experiências teatrais dos anos sessenta - citando como importantes nomes desta revolução, que podemos chamar como revolução do corpo, o Living Theatre, Grotowski e Tadeuz Kantor -, ocorre uma frenética redescoberta do corpo enquanto agente do acontecimento teatral, do entendimento da cena enquanto inventora de um espaço de entrelaçamento, um lugar do entre, que na justaposição de diferentes espaços e de uso de um tempo singular da festa, cria um espaço outro: uma heterotopia, destinada a apagar todos os outros espaços; como assim pensado por Michel Foucault (2013, p.20). Os encenadores e mestres pedagogos do período compreendem o corpo como o lugar de partida e de chegada para a construção desta nova teatralidade e principalmente para um novo pensamento sobre o teatro. Esses visionários homens do teatro, revolucionários artesãos da cena dos anos sessenta, protagonizaram uma profunda mudança sobre o pensamento da arte teatral: um percurso que ultrapassa uma busca preferencialmente estética para uma busca fundamentalmente ética, centrada principalmente no trabalho de preparação ou training do ator, numa via de autoconhecimento. Esses reformadores da cena teatral têm em comum o fato de privilegiar em seus experimentos cênicos o encontro entre ator e espectador, ambos tomados como criadores da cena. É somente nos encontros que se produz o acontecimento, o teatro. Entendemos a cena como um campo de

forças que se forma no encontro, produzindo afetos ou potências que transformam a realidade visível. É justamente a imprevisibilidade do encontro que pode nos apresentar novos possíveis mundos: mundos que se formam na ruptura com a tríplice regulação do sistema representativo, um mundo-festa: um território complexo, onde se forma um comum, ou uma verdade ética, no intangível encontro. O encontro é justamente o que se constitui como potência selvagem, derrubando toda instância de poder e de controle, ninguém é capaz de prever o que se passa num encontro.

Corpos juntos são extremamente subversivos, ocupações são subversivas, a escola é subversiva, o teatro é subversivo, as manifestações são extremamente subversivas. Porque há uma conjunção de corpos que se juntam, produzindo experiência, memória, invenção e afetos. A dimensão biológica da vida e sua permanência no plano das identidades não promove bons encontros, pois apequenam a vida, sabemos disso, a vida quer mais. Mas ainda assim nos espantamos quando lemos cartas de um doente terminal narrando as poesias que leu ou que escreveu, ou mesmo quando nos deparamos com o revolucionário que descreve seu passeio entre as flores de um vale bucólico, entre uma gargalhada e outra. Como se a dimensão biológica ou social da vida não permitisse com sua urgência certos desvios poéticos, inconsequentes e mesmo inúteis. Ser afetado é produzir um movimento de distração: olhar de forma difusa, se perder da realidade e devanear outros de si. A distração nos faz percorrer pela superfície das coisas e criar novas invenções, no êxtase de ser absorvido pelo tempo da experiência. A experiência não tem uma utilidade, ela não serve para outra coisa além dela mesma, é o que acontece e o que nos acomete no acontecimento de um ato que dura no tempo. A experiência é totalmente inútil, ela vale por si só, assim como a alegria. Não é à toa que a alegria foi repelida pelas grandes narrativas do passado. Um herói não podia ser alegre, sua seriedade era valor instrumental para modelos identitários. Só os bobos da corte podiam se alegrar ou pessoas do povo, sem nenhum valor. Shakespeare foi o rei da distração! O rei dos bons encontros, escrevendo tragédias

temperadas com fortes gargalhadas. E o que faz a gargalhada se não nos colocar diante de nós mesmos? Os exemplos são muitos, e pode ser que o leitor tenha esboçado um sorriso ao lembrar de alguma distração que o tenha carregado para alhures das urgências impostas pelo isolamento ou mesmo ter se distraído no exato momento da leitura desse texto, interrompendo o texto para fabricar alegremente seu próprio texto. Mas peço licença para voltar ao meu ensaio.

No LCICC o ator é treinado para estar atento a essas potências em ATO, ao campo de força da cena, onde cada gesto seu, cada afeto, provoca novas invenções de si, abrindo novos espaços, que na sua invenção denuncia o mundo como ilusão. Para atingir esse estado de invenção é necessário que o ator amplie a consciência sobre o campo de forças e as potências em ato que foram subjugadas ou aprisionadas pelos agenciamentos regulatórios do sistema de representação. Nossa potência vital se vê atrofiada nos múltiplos atravessamentos de forças de conservação e de regulação, pelos agenciamentos sociais, políticos e culturais que estamos inseridos. Desde o nascimento que nosso mapa de afetos sofre regularmente um controle de sua expansão ou mesmo apagamento de certas forças (quando foi a última vez que nos permitimos o pranto trágico e convulso de quando éramos crianças?). Seu nefasto objetivo é validar um modelo identitário, orientado por uma determinada estratégia biopolítica que nos aponte para uma vida domesticada, forjada na regulação do ver, do saber e do fazer, apagando as múltiplas possibilidades ofertadas pelas diferenças. O processo criativo do ator, que também faz parte deste organismo social, sofre o mesmo condicionamento, que o faz repetir no teatro os mesmos gestos e os mesmos afetos em conformidade com um prévio modelo identitário abstrato, organizado pelo sistema regulatório. No treinamento que faço no LCICC busco sensibilizar o ator para um reaprendizado de si, do seu mapa de afetos, conectando-o com novas experiências de afirmação de sua força vital, que o faça se reconectar com seu corpo. Os exercícios de invenção de si que imprimo funcionam como uma ferramenta de extração do invólucro social e disciplinar que aprisiona o desejo e o corpo em uma série de

automatismos e reações reativas que impedem a atualização das potências, e, conseqüentemente, a vivência de uma real experiência de si, que se faz no outro.

Nos exercícios presenciais do LCICC² minha proposição inicial é o reaprendizado da respiração, ela é o ponto de partida para todo e qualquer movimento e a ponte para o corpo ativar e liberar as potências adormecidas ou atrofiadas. O aprendizado da respiração é a via que leva o ator a eliminar as reações automatizadas e se colocar em contato com seu corpo, com sua força vital. O corpo que respira fala em seu nome, ele experimenta. A respiração é a consciência do corpo-ato. Quando o ator entra no modo de representação automático a respiração consciente o abandona e todo seu corpo deixa de se conectar com outros corpos. Então, o que vemos em cena são partes mortas ao lado de outras automatizadas: braços ausentes, olhar vago, pernas frouxas e mãos rápidas (automáticas). O corpo que não respira ou é um corpo reativo ou um corpo sem vontade própria. Os escritos de Antonin Artaud, contidos no *O teatro e seu duplo* (1993), especialmente no “Atletismo Afetivo”, tratam fundamentalmente do corpo do ator e de sua relação com a respiração. Artaud vai dizer que o ator possui dois corpos, o corpo material (biológico) e o corpo virtual (imaterial). Ambos constituem o que denomino como mapa dos afetos. A respiração é a constante passagem entre os corpos, de modo a apresentar na cena um corpo vivo. Tudo que é vivo está em permanente atualização, e essa atualização no teatro se faz no acontecimento dos corpos. O treinamento é a ferramenta para dar ao corpo seu protagonismo: o corpo me habita, neste dentro e fora de mim que sou eu. Meu corpo é um desconhecido familiar. Como dirá Foucault: está no corpo todas as nossas revoluções, invenções e utopias. As magias, os encantamentos, os super heróis, as fadas, os personagens de teatro

² Para maior detalhamento sobre os exercícios de respiração consultar Martha Ribeiro. O treinamento do ator no laboratório de criação e investigação da cena contemporânea. *Pitágoras* 500, 9(1), 132-144. <https://doi.org/10.20396/pita.v9i1.8655510>. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8655510>.

são utopias para a criação de um corpo incorporeal, talvez uma estratégia de fuga para aquilo que não dominamos e que nos escapa: nosso corpo, esse real inatingível.

O pensamento de Artaud se volta para a ideia de um refazimento do corpo à partir da respiração. Um corpo que fosse capaz de acusar, com sua resplandecente vida, toda a ilusão do corpo-fantoches de Deus (esse autômato que lhe roubou a própria vida, antes mesmo dele nascer): “[...] viver é voltar a si mesmo, a todo segundo, com obstinação, e é o esforço que o homem atual não quer mais fazer” (ARTAUD, *Oeuvres complètes*, tomo XV, p.20). A necessidade de que fala Artaud - “voltar a si mesmo” - se conecta ao profundo significado do training para a arte do ator, na busca da libertação deste corpo-fantoches, corpo automatizado e escravo dos múltiplos agenciamentos que o dominam. Os exercícios são os responsáveis para o despertar do corpo heterotópico do ator, que não se deixa apagar por um corpo sem corpo, pois: “[...] meu corpo não se deixa reduzir tão facilmente. Afinal, ele tem suas fontes próprias de fantástico” (FOUCAULT, 2013, p.10). Voltar a si, como afirma Artaud, está na ordem do rigor e da necessidade, está na ordem da crueldade, que significa consciência e renúncia. Manter a conexão com o corpo, pela via da respiração, é o meio para se evitar os automatismos ou o caos generalizado, as convulsões sem sentido ou a abstração das formas. É na respiração consciente que o ator transmuta seu corpo, na conexão viva entre o corpo-matéria e o corpo-afeto, essa é toda a magia que de que fala Artaud e que busco no treinamento a reconexão³. E continuando com Foucault:

³ Reportamos aqui um dos treinamentos propostos por mim e que podem ser consultados integralmente no site www.pirandellocontemporaneo.uff.br: “Observem a topografia: o “trajeto”; abandonem qualquer pensamento exterior ao movimento executado e experimentem o estar presente. Esse exercício de concentração necessita do atuante uma atenção concentrada, que muitas vezes o frustra por não conseguir o estado de concentração necessário para absorver o instante presente. Na maioria das vezes, em nosso dia a dia, não vivemos o presente, vagamos do passado ao futuro, dando pouca ou nenhuma atenção ao nosso Estado Presente. Esse é o desafio proposto ao atuante: manter a mente e o corpo no

Não há necessidade de mágica nem do feérico, não há necessidade de uma alma nem de uma morte para que eu seja ao mesmo tempo opaco e transparente, visível e invisível, vida e coisa: para que eu seja utopia, basta que eu seja um corpo. Todas aquelas utopias pelas quais eu esquivava meu corpo encontravam muito simplesmente seu modelo e seu ponto primeiro de aplicação, encontravam seu lugar de origem no meu próprio corpo (FOUCAULT, 2013, p. 11).

Para Eugenio Barba, a maior revolução do teatro do século XX foi a revolução do invisível. Ao lado desta afirmativa, torna-se necessário esclarecer, pelo menos de forma geral, como as experiências teatrais do assim chamado Novo Teatro pensaram esse invisível. Verifica-se de um lado experiências teatrais que buscam revelar em formas visíveis o invisível, como por exemplo as experiências cênicas de um teatro naturalista ou realista brechtiano, e de outro lado experiências teatrais que provocam a percepção visionária do invisível. Para os mestres pedagogos, o invisível não é algo a se descobrir para compreender melhor a realidade, mas “alguma coisa a se recriar na cena de forma a dar ao artifício teatral um eficaz poder de vida” (BARBA, 1997, p.11). O teatro de pesquisa - o “Terzo Teatro” (como prefere nomear Barba) - nasce à margem ou fora dos centros e das capitais da cultura, elaborando sua própria e autônoma cultura cênica. Um teatro que se faz nas “relações mais humanas entre os homens, com a intenção de realizar uma célula social, na qual as intenções, aspirações, as necessidades pessoais comecem a se transformarem em fatos. [...] Este é o paradoxo do

presente. Seu treinamento é fazê-lo despertar para cada situação concreta, e absorvê-la: o suor, o tipo de pavimento, o olhar do outro, os ruídos, os elementos, o frio, o calor. Nosso objetivo primordial: o despertar do corpo. Reagir a partir de cada interferência externa, movida pelo impulso e não pela vontade. Quais são as possibilidades físicas e corporais de cada um? Buscar a relação do corpo individual no espaço, assim como a relação do corpo em conjunto com outros corpos. O treinamento é para abandonar a representação racional, que sempre é anterior ao impulso presente, e manter o atuante desperto para as reações verdadeiras do seu corpo no espaço. O corpo tem tendência a criar reações preestabelecidas, moldado pela educação e pelo meio social. Buscamos, aqui, o retorno ao corpo plástico, imaginativo, de como quando éramos crianças” (RIBEIRO, 2013).

Terzo Teatro: emergir, como grupo, no cerco do fingimento para encontrar a coragem de não fingir” (BARBA, 2000, p.165). Inspiradora essa fala de Barba, pois se conecta ao que defendo como a intenção micropolítica presente na pesquisa teatral-laboratorial e nos processos teatrais autoficcionais, depositada na ressonância do mapa de afetos do corpo, além de se conectar com o duplo movimento de experimentação de si e de reapropriação coletiva da potência de criação. Um teatro que busco com e no LCICC.

A autoficção e as narrativas de intimidade permitem e propõem esse espaço outro, na dilatação e nas rasgaduras das últimas fronteiras entre o real e a ficção, conformando em tal espaço memórias, documentos, afetos e desejos como invenção e produção do corpo. Em minha hipótese de pesquisa, tal espaço outro se coloca como estratégia micropolítica aos agenciamentos que o sistema representativo, na sua perversa manipulação do desejo, e na sua tripla regulação do ver, fazer e saber, para falarmos com Rancière, tem impetrado como modelo hegemônico de orientação de mundo e modelo cultural. Proporcionando novos lugares de fala e promovendo encontros afetivos "de verdade", no qual o ator lança mão, como estratégia de atuação, a confissão, na tessitura entre o mundo e sua intimidade, acentua-se o olhar para a geografia de corpos dissonantes e para o acontecimento, num projeto ético-político-estético de um estar junto, contribuindo com a ideia de um "comum" feito de singularidades. Falei mais acima sobre uma "verdade ética" que emerge nesse juntar de corpos, proporcionado pelo encontro. É importante desenvolver tal argumento à partir da relação entre linguagem e mundo, e aqui destaco uma fala do Comitê Invisível: "A linguagem, longe de servir para *descrever* o mundo, ajuda-nos sobretudo a *construir* um. As verdades éticas não são, assim, verdades sobre o Mundo, mas as verdades a partir das quais nós nele permanecemos" e continua: "São verdades que nos *ligam*, a nós mesmos, ao que nos rodeia e uns aos outros. Elas introduzem-nos de uma assentada numa vida comum, a uma existência não separada, sem consideração pelos muros ilusórios do nosso Eu" (2016, p.54).

Se Antígona enfrentou todo um país, se enfrentou seu soberano, o rei Creonte, para enterrar seu irmão de forma digna, fazendo uma insurreição contra uma lei estabelecida, foi porque ela estava ligada ao irmão, à cultura e às crenças do mundo em que habitava. Guiada por essa verdade ética, Antígona enfrenta a própria morte, revelando com seu gesto político esse comum, a verdade ética, a pulsão vital de um corpo social. Antígona, com seu gesto, faz muito mais do que representar à ela mesma, não se trata de uma disputa familiar, particular apenas. O gesto de Antígona é o levante de todo um corpo social que questiona a lei, ou melhor, a lei que impõe uma vida que não merece ser vivida. O gesto de Antígona é a construção desse comum, da soberania de uma verdade ética que se impõe contra toda estrutura de poder, contra uma ordem que cria desordem no mundo ao qual pertencemos. A verdade ética nos faz pertencer ao mundo, somos muito mais do que esse temporário Eu que habita um corpo físico e biológico. A lei de Creonte se ergueu contra o mundo, contra sua verdade ética e o mundo se voltou contra ele. Sem uma verdade ética pela qual se guiar, não existiria mundo para Antígona, não existiria a própria Antígona. Seu levante é o grito contra a imposição de uma vida que não merece ser vivida. Existem muitos exemplos contemporâneos de levantes guiados por uma verdade ética, que nada tem a ver com poder, ao contrário. Esse comum, potência de um corpo social, é a força que pode mudar as formas da realidade e seus dispositivos de poder.

Mas esse ensaio estabeleceu como meta pensar o território disruptivo do tecnóvívio⁴ e relatar como se deu o processo criativo que denominei, “Fala comigo! uma autoficção de todo mundo” (RIBEIRO, LCICC, 2020). Vídeo que dirigi, montei e roteizei com colaboradores durante o isolamento social. O principal dispositivo que usei para a montagem do vídeo experimental foi o conceito de “montagem das atrações” de Eisenstein associado à exercícios

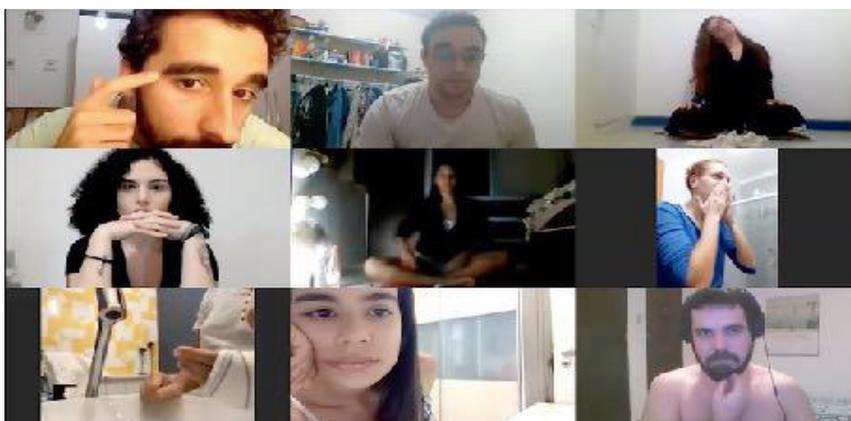
⁴ O termo tecnóvívio é usado por Jorge Dubatti como dispositivo para pensar o teatro enquanto uma arte do convívio. São duas experiências muito distintas, já apontadas pelo autor: a experiência do convívio e a experiência do tecnóvívio. Cft. Jorge Dubatti, *O teatro dos mortos, introdução a uma filosofia do teatro*. São Paulo: SESC, 2016.

ficcionais remotos e ações que propus aos colaboradores durante o processo, que durou aproximadamente cinco meses⁵. Nas etapas de criação do vídeo, me questionei em todos os momentos se não estaria espetacularizando um privilegiado isolamento social, dando voz a um movimento de centralização narcísica do Eu, produzindo imagens destituídas de mundo e, ainda pior, imagens apaziguadas. Minhas dúvidas me fizeram buscar, com esse coletivo de classe média, em sua maioria branca e habitantes de territórios privilegiados da Zona Sul, o vazio de nossas vidas miseráveis. Despossuídos, anestesiados e expropriados da vida, sem uma verdade ética pela qual lutar e pela qual nos ligar, nos abismamos em nós mesmo. Apartados de um comum, da potência de um corpo social, se permanece dentro dos espelhos, isolados, com o sentimento de estar fora do mundo. Permanecer no mundo é ter um mundo pelo qual lutar, é acreditar numa verdade ética que nos transborde. E neste momento de excessão, com o isolamento social, se esfumaça a estratégia ilusória de um “social” feito de encontros quaisquer, e tombamos no vazio de nós.

Seria possível habitar o mundo sem criar passagens e alianças entre nós? sem organizar um comum pelo qual nele permanecer? Como pertencer ao mundo sem a coragem de nos arriscar para fora desse invólucro limitado, nosso eu, que acreditamos ilusoriamente possuir? sem mergulharmos no mundo, nos desconectamos de nossa força vital e mais facilmente nos entregamos às estratégias biopolíticas de controle e prevenção. E reverberando Suely Rolnik - “o regime colonial-capitalístico exerce essa sua sedução perversa sobre o desejo cada vez mais violenta e refinadamente, levando-o a se entregar ainda mais gozosamente ao abuso” (2018, p.25). E o

⁵ Todo o processo de “Fala comigo! uma autoficção de todo mundo” se fez remotamente. Durante cinco meses (março à agosto de 2020). Na terceira etapa de criação, anterior à produção do vídeo final, montei 4 teasers, organizando os colaboradores em equipes, para uma maior produção de intimidade entre eles. Cada equipe se fez com um líder, pesquisadores do LCICC : Gerbert Pèrissè, Lucas Bruno, Raiza Rameh, Thales Ferreira. Os Teasers, assim como o vídeo final, podem ser consultados no canal YouTube do LCICC (lcicc_uff).

abuso é o poder dos agenciamentos sobre nossos afetos e desejos, que impede a criação de novas formas de realidade, impedindo um verdadeiro encontro entre nós. Agenciamentos que nos separam e que embrutecem a vida em divisões binárias, onde reverberam afetos de despertencimento do mundo e de desposseção da vida. Divididos e sozinhos somos mais facilmente dominados e arrastados pelo sistema de controle, suas políticas e pelo estado de polícia. O vídeo ganha então um propósito: ser um convite ao outro, uma tentativa de encontro, de aceitação de nossa infinita ignorância de nós e do outro, dessa nossa mortal divisão entre anestesiados e desterrados. Fala comigo!



“Fala comigo!, uma autoficção de todo mundo” (LCICC, 2020). Direção, roteiro e montagem do Vídeo Martha Ribeiro. Com a colaboração dos residentes do LCICC, Gerbert Pèrissè, Lucas Brunno, Raíza Rahme, Thales Ferreira. Exercício/ação “Cuidados de si”.

“Fala comigo! uma autoficção de todo mundo” ⁶ é um experimento em vídeo que se desenvolveu desconstruindo modelos

⁶ Primeira produção do Laboratório de Criação e Investigação da Cena Contemporânea criada de modo remoto, contando com artistas de diversas partes do Brasil. Criação, Pesquisa, Direção, Roteiro e Montagem do vídeo de Martha Ribeiro. Edição técnica de vídeo: Thales Ferreira. Som: Gerbert Pèrissé. Com a participação de: Biah Triles, Bruna Testi, Elisa Barbato, Gerbert Pèrissé, Jak Tacura,

de vídeo-criação que se fazem com roteiros pré-determinados. À partir de ações diversas que direcionei à cada grupo (4 no total) ou a cada um dos indivíduos participantes, solicitei aos colaboradores que as executassem em seu espaço de isolamento e que as registrassem em vídeo, usando a câmera de seus celulares ou que gravassem os encontros coletivos, organizados na plataforma google meet ou no Instagram. Montei cada vídeo (5 teasers e 1 vídeo

completo) usando as cenas de forma livre, muitas vezes descontextualizando o que foi pedido ou apresentado, realizando novas combinações e fusões, intervindo de forma violenta sobre as imagens. Amalgamei as ações de forma a construir um roteiro posterior ao arquivo das imagens captadas, buscando empregar uma voz narrativa (minha), que tecesse as “atrações”, mantendo a fragmentação das imagens, na invenção de uma história de amor interrompida. A narrativa de um desencontro amoroso se colava assim a uma conjunção de imagens e arquivos fragmentados, sem estabelecer um vínculo descritivo entre palavra e imagem, em ressonância ao triste jogo da vida que se faz nas redes sociais.

Como exemplo dos exercícios/ações propostas, citamos: “Movimentos aleatórios para contatos autoficcionais”⁷; “Contato com a lua”; “Sons corporais e cotidianos”; “Janelas e portas”; “Pergaminho do ovo”; “Lives”; “Encontros e cuidados de si”; “histórias inventadas”; etc. Cada exercício desse provocava um turbilhão de imagens e sons enviados pelos colaboradores, cada qual oferecendo um ponto de vista singular e diverso sobre os exercícios e ações pedidas, aumentando ainda mais a complexidade da montagem. Optei por realizar pequenos vídeos (teasers), um de cada grupo, como forma de melhor organizar o plano final de montagem. Em “Fala comigo!”, o processo se organizou em três módulos de criação/ação afetivas e cognitivas, no espaço interior da casa dos

Lucas Brunno, Luísa Zanni, Maria Luisa Sá, Martha Ribeiro, Raiana Vinhal, Raíza Rameh, Rebeca Tolmasquim, Sara Vinhal, Thales Ferreira, Tito, Zé Caetano. Disponível no canal Youtube do LCICC (lcicc_uff).

⁷ Esse exercício se encontra registrado em vídeo na plataforma Youtube do LCICC (lcicc_uff).

colaboradores. Ações que, todas elas, apontavam para um desejo de reconexão com o outro, com o mundo e com a natureza. Montei, pedaço por pedaço, diversos fragmentos das cenas fílmicas que os colaboradores foram produzindo, instigados pelos exercícios que propus ao longo dos encontros. Os módulos de criação assim se dividiram: 1. casa organismo/imagens, sons e cores; 2. Afetos de isolamento e Narrativas ficcionais/romance, traição, reconhecimento, assassinato do narrador; 3. Montagem dos vídeos/introdução da voz narrativa.



“Fala comigo!, uma autoficção de todo mundo” (LCICC, 2020). Direção, roteiro e montagem do Vídeo Martha Ribeiro. Com a colaboração dos residentes do LCICC, Gerbert Pèrissè, Lucas Brunno, Raíza Rahme, Thales Ferreira. Exercício/ação “Janelas e Portas”.

Cada teaser que montei me deixei guiar pela percepção do mapa de afeto preponderante de cada grupo. Assim, cada um deles recebeu um sub-título, correspondente ao agrupamento afetivo e narrativo que escolhi destacar, contaminada pelas imagens e conversas que tínhamos sobre o isolamento, nossas fragilidades, os diferentes atravessamentos das múltiplas e desencontradas emoções diante da ameaça do vírus e das incertezas sentidas e provadas, mas principalmente o enfrentamento da solidão. São eles: teaser 1 (lua); teaser 2 (janelas); teaser 3 (desencontros); teaser 4 (mentiras). Cada

subtítulo desse buscou entrever os afetos que se cruzavam nesse percurso autoficcional de todo mundo. No território disruptivo do tecnovívio, com nossos corpos fisicamente separados, buscamos, nestes 5 meses de processo, forjar alianças entre nós: fomos conhecidos, amigos íntimos, desconhecidos, rivais e amantes nessa rede de imagens simuladas de nós. O título do vídeo - “Fala comigo!” - nos diz sobre tantas vozes anônimas que numa garrafa de naufrago (a tela/janela) buscam encontrar outras vozes para se juntar e atravessar esse oceano de simulacros de um mundo em ilusão e convulsão.

Na montagem dos vídeos parti de uma construção experimental baseada no conceito de “sinfonia de formas” de Eisenstein, quadros autônomos sobrepostos e simultâneos. Minha intenção foi, neste território do tecnovívio, de composição e de artifícios, contrapor o experimento de montagem à realidade do isolamento, simulando encontros afetivos e autoficcionais. A montagem funciona como uma zona/território que, na composição das imagens, se faz reveladora e transformadora de afetos, de emoções: uma composição na qual marulham desejos e sintomas, que provocam novas e diversas percepções e emoções em quem assiste. Se um dos sintomas mais significativos dos processos colonizadores e dos múltiplos agenciamentos que sofremos desde o nosso nascimento é a obediência à uma voz exterior que, aparentemente, detém um saber que não temos, como provocação, encarnei essa voz. Passei a solicitar aos colaboradores ações que tinham data e hora para serem realizadas, invadindo e interferindo na rotina diária de cada um deles mais enfaticamente. Claro que tudo foi sentido como um jogo, excitante e sedutor.



“Fala comigo!, uma autoficção de todo mundo” (LCICC, 2020). Direção, roteiro e montagem do Vídeo Martha Ribeiro. Com a colaboração dos residentes do LCICC, Gerbert Pèrissè, Lucas Brunno, Raíza Rahme, Thales Ferreira. Exercício/ação “Histórias inventadas”.

Mas se por um lado serviu como dispositivo para incrementar os exercícios, e provocar a execução das atividades, por outro lado revelou o quanto estamos disponíveis para continuarmos refêns, gozosamente servis à voz de uma autoridade e confortavelmente alienados de nós. E comecei a solicitar de forma mais firme as ações, inclusive com vídeos de mim mesma solicitando sua execução. A partir deste momento algo absolutamente interessante ocorreu: foi quando os colaboradores começaram a se juntar mais, a criar um organismo entre eles. Mesmo sem nenhum deles dizer uma palavra, eu já sabia que eu era uma espécie de “divindade” (ou “inimiga”), a qual eles precisavam responder coletivamente. Mas não estamos falando aqui da construção de uma verdade ética e sim da revelação de um estado reativo do desejo, dissociado de sua força de criação. A imposição de um isolamento social impossibilitou ao desejo seus prêmios de consolação, e sem as ferramentas para o exercício de um constate conhecimento de si, sem um comum que invista contra o abuso de uma vida que não merece ser vivida, busca-se pelo bode expiatório. Se deixando guiar pela bússola de valores morais, lança-se mão de artifícios para a culpabilidade do outro e a

autocomplacência, na qual aceitamos gozosamente o papel de reféns. Solicitei então a morte dessa voz, minha morte, e foi surpreendente como essa se deu: um banquete antropofágico no qual eu era a carne a ser devorada. Os colaboradores com essa manobra me encheram de alegria, dissipando um dos meus maiores temores ao dirigir e montar esse vídeo: me deixar seduzir por uma voz autoritária e embrutecedora, ao revés de tudo que busco com o LCICC e nos processos de treinamento dos atores. O banquete antropofágico se configura também como um gesto de decolonização bastante interessante, de absorção de partes do inimigo, girando ao avesso o poder instituído.



“Fala comigo!, uma autoficção de todo mundo” (LCICC, 2020). Direção, roteiro e montagem do Vídeo Martha Ribeiro. Com a colaboração dos residentes do LCICC, Gerbert Pèrissè, Lucas Brunno, Raíza Rahme, Thales Ferreira. Cena criada pelos residentes “Banquete antropofágico”.

Mas seria possível ter uma experiência autoficcional libertadora e reveladora de um “comum” neste território do tecnovívio?



“Fala comigo!, uma autoficção de todo mundo” (LCICC, 2020). Direção, roteiro e montagem do Vídeo Martha Ribeiro. Com a colaboração dos residentes do LCICC, Gerbert Pèrissè, Lucas Brunno, Raíza Rahme, Thales Ferreira. Exercício/ação “Pergaminho do ovo”.

Ter uma experiência coletiva entre lugares (atores, espectadores, técnicos) é o que separa o convívio do tecnovívio. Gosto de pensar o tecnovívio como uma espécie de impressão narcísica do ponto onde chegou (ou parou) nossa humanidade ou cultura, sem, no entanto, ser capaz de uma real experiência de criação. A criação sempre é da ordem de um tensionamento entre o singular e o coletivo ou entre o estranho e o familiar. O tecnovívio não nos ensina o convívio, essa difícil arte do conflito, reveladora de nossa vulnerabilidade diante das forças que nos atravessam e que, por isso mesmo, se constrói como um campo próprio para a transmutação. Nossa fragilidade diante das forças que se dobram sobre nós, traz desconforto, mas esse desconforto é o sinal que juntos estamos em movimento, e o movimento é criação de vida, é o que se opõe à conservação narcísica identitária. O tecnovívio é um registro identitário do ator, um documento informativo, um arquivo de nós mesmos que podemos consultar a qualquer momento, sem nenhum enfrentamento com a fragilidade, o desconforto, a perplexidade ou mesmo a morte. Como não há morte também não há luto no tecnovívio, não há espanto, não há trabalho inventivo. No território

do convívio, onde corpos se amalgamam numa zona conflituosa de forças, há a produção de um terceiro corpo, plural e inefável. Em nossa singularidade fazemos parte deste coro de enlutados e no luto afirmamos a potência da vida.

O modo identitário é um grande aliado dos organismos de poder e suas articulações biopolíticas, de controle regulador da sociedade. O sistema absorve como modelo a identidade de uma figura com algum poder de sedução para desviar o desejo legítimo de nossa força vital e simular desejos-função. Caricaturas para impor um tipo de funcionamento ao desejo, cafetinado pelos processos civilizatórios, disciplinares e de uma biopolítica que nos impõe uma individualidade determinada. Essa identidade produz uma pseudo subjetividade, especificamente criada para a sujeição obediente, que se impõe como modelo de uma desejada subjetividade perdida. Contra o modo identitário, de subjetividades autocomplacentes e vazias, Rolnik lança como arma de guerra o inconsciente maquínico-antropofágico: “força de resistência política à regra geral da homogeneização, engrenagem imprescindível do sistema em que vivemos” (1996, p.10). Todo organismo resiste à invenção. A diferenciação será sempre uma força, uma luta. A invenção é uma das dimensões da vida, diria que se trata da própria potência vital. Invenção e vida não estão em contradição, ao contrário. Assim como não é possível arrancar todos os ossos de nossa carne e continuarmos de pé, também não é possível arrancar a invenção da vida. A invenção são os ossos da vida: laço inexorável da vida com a invenção, aparência cheia de intensidades reais.

Com as ações “histórias inventadas” , nas quais cada grupo tinha como meta inventar uma fábula, busquei ativar certos mecanismos comuns à construção do dramático, mecanismos de valores morais estabelecidos, para que de alguma forma ocorresse algum levante ético entre os colaboradores. Pedi a cada grupo que inventasse romances, traições, reconhecimentos e personagens entre eles, chegando ao assassinato do narrador, que sou eu. Com esse dispositivo pensei em “burlar” a ilusão narcísica de um eu soberano, produtor absoluto de imagens de si, totêmicas, dos atores e de mim

mesma (em minha violência no uso das imagens). O experimento ficcional, sem que os colaboradores soubessem, buscava com a invenção de personagens morais, o levante de novas subjetividades e a desconstrução das certezas morais que tendem a conservar a realidade, a existência. Mas não creio ter atingido o objetivo em sua plenitude, qual seja, a criação autoficcional como potência para o refazimento do corpo e revelação de uma verdade ética, um comum que possa nos juntar. Foi fácil para os colaboradores caírem na armadilha das representações e de suas leis morais. Ainda que o Banquete antropofágico tenha mostrado um caminho possível, justamente por sua ousadia contra a hegemonização e identidades, ainda assim foi uma construção mental, articulada, artificial, incapaz de criar vida.



“Fala comigo!, uma autoficção de todo mundo” (LCICC, 2020). Direção, roteiro e montagem do Vídeo Martha Ribeiro. Com a colaboração dos residentes do LCICC, Gerbert Pèrissè, Lucas Brunno, Raíza Rahme, Thales Ferreira. Exercício/ação “Movimentos aleatórios”.

A pergunta que me fiz, precisa de pelo menos uma tentativa de resposta: “Mas é realmente possível ter uma experiência autoficcional libertadora e reveladora de um “comum” neste território do tecnovívio?” Não conseguimos encontrar uma resposta definitiva

para a pergunta, apenas podemos falar dessa nossa primeira experiência. Sem nenhuma dúvida sinto um incômodo diante deste território disruptivo ao teatro (que entendo como a arte do convívio) e aos processos de experimentação de si que conduzo no LCICC, justamente por não ser possível a presença real do corpo. No território do tecnovívio, como esse das redes sociais e dos aplicativos (que utilizamos em todo o processo de experimentação), não há um conflito real, não há presença, não há alteridade ou uma singularidade outra que possa nos atravessar. Consequentemente, não acontece uma real conscientização do ator de seu mapa de afetos e menos ainda a produção de “um comum”. O lugar da fala se estabelece na hipertrofia de um eu tagarela que fala para si mesmo, produzindo imagens de si para si mesmo, ou seja, não se estabelece o diálogo e não se acessa o canal para a experiência deste estranho-familiar: o corpo heterotópico. Com essa minha experiência no território do tecnovívio, afirmo o espelhamento narcísico, identitário, incapaz de atingir as camadas mais profundas do que somos, ou seja, nosso mapa de afetos, impossibilitando qualquer criação de uma nova vida, transmutada com a potência do “comum”.



“Fala comigo!, uma autoficção de todo mundo” (LCICC, 2020). Direção, roteiro e montagem do Vídeo Martha Ribeiro. Com a colaboração dos residentes do LCICC, Gerbert Pèrissè, Lucas Brunno, Raíza Rahme, Thales Ferreira. Exercício/ação “Live”.

Referências

ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Oeuvres complètes, tomo XV. Cahiers de Rodez. Paris: Gallimard, 1981.

BARBA, Eugenio. **A Canoa de Papel**. Brasília: Ed. Dulcina, 2009.

COMITÊ INVISÍVEL. **Aos nossos amigos**. Crise e Insurreição. São Paulo: n-1 edições, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Semeion, 1976.

DELEUZE, PARNET. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

DUBATTI, Jorge. **O teatro dos mortos, introdução a uma filosofia do teatro**. São Paulo: SESC, 2016.

FERAL, Josette. **Teatro, teoria y páctica: más allá de las fronteras**. Galerna: Buenos Aires, 2004.

FERNANDES, Silvia. **Teatralidades Contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

GIL, José. O Corpo Paradoxal. In _____. **Movimento total**. Relógio D'água: Lisboa, 2001.

GROTOWSKI, Jerzy. **O performer**. Tradução de Celina Sodre. Arquivo não publicado.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

MARINIS, Marco. **Capire il teatro, lineamenti di una nuova teatrologia**. Firenze: Bulzoni, 1999.

_____. (Org). **Drammaturgia dell'attore**. Bologna: I Quaderni del Battello Ebbro, 1997.

_____. **In cerca dell'attore, un bilancio del Novecento teatrale**. Roma: Bulzoni, 2000.

_____. **El Nuevo Teatro, 1947-1970**. Barcelona: Paidós, 1988.

_____. **En busca del actor y del espectador**. Buenos Aires: Galerna, 2005.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiênciã**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

POLLASTRELLI, Carla, (Org). **O teatro Laboratório de J. Grotowski 1959-1969**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RICHARD, Thomas. **Trabalhar com Grotowski: sobre as ações físicas**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

RIBEIRO, Martha. **O treinamento do ator no laboratório de criação e investigação da cena contemporânea**. *Pitágoras* 500, 9(1), 132-144. <https://doi.org/10.20396/pita.v9i1.8655510>

ROLNIK, Suely. Esquizoanálise e Antropofagia. Texto apresentado no **Colóquio Encontros Internacionais Gilles Deleuze** (Brasil, 10-14 de junho de 1996).

_____. **Esferas da insurreição**. Notas para uma vida não cafetizada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

A FORMAÇÃO DO ESPECTADOR-ARTISTA-PROFESSOR: AS EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS ASSOCIADAS À IMPROVISAÇÃO TEATRAL¹

Robson Rosseto

A percepção sensorial é o processo pelo qual as pessoas organizam as impressões sensoriais, a partir do histórico de vivências passadas, de forma a atribuir significado às informações recebidas (STERNBERG, 2010). O conhecimento do potencial perceptivo no contexto educativo colabora para um melhor desenvolvimento nos estilos de aprendizagem dos estudantes e nos estilos de ensinar de seus professores. Nesse sentido, é fundamental analisar as atitudes enquanto professores formadores, para se obter uma compreensão mais acurada das ações. A experiência da prática pedagógica teatral adjacente à percepção humana me proporcionou a constatação da importância desta área de conhecimento na seleção de técnicas e estímulos na condução dos processos criativos.

Os estudos associados aos canais de percepção evidenciam a simultaneidade dos sentidos experimentados no processo da construção de significados compartilhados entre estudantes e professores, na interação e na mediação dos experimentos cênicos. Segundo Anthony Robbins (2009), recebemos as informações do mundo por meio de nossos sentidos auditivo, visual e cinestésico (percepção por meio dos movimentos corporais, experiências centradas nas ações físicas, pelo toque, cheiro e gosto). Frequentemente, as pessoas utilizam-se de todos os sentidos e podem ser classificadas de acordo com o sistema representacional mais manifesto. Assim, “muitas têm acesso a seus cérebros principalmente por uma estrutura visual. Reagem às cenas que

¹ Uma versão deste texto foi publicada no livro *Interfaces entre Cena Teatral e Pedagogia: a percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor*, 2018.

vêm em suas cabeças. Outras, principalmente pela auditiva, outras pelas cinestésicas” (ibidem, p.97). O autor aponta que, dentre os canais de percepção, em geral, elegemos um como preferencial, cabendo salientar que o comportamento e a comunicação humana estão ligados a esse canal de percepção.

Nessa lógica, enfatizo a importância da compreensão, especialmente do professor de Teatro sobre as diferenças perceptivas em cada um de nós, afinal, convivemos com pessoas auditivas, cinestésicas ou visuais. A combinação de estímulos sensoriais promove a aprendizagem e instiga possibilidades para a criação, na medida em que atrai a atenção e aguça a percepção do estudante/ator. Naturalmente, cada professor desenvolve seu próprio estilo de abordagem ao longo de sua formação docente e artística, adotando ou elegendo seus instrumentos de acordo com suas preferências individuais e relacionando-os à sua forma pessoal de apreender e de estimular. Tal tendência pode ser superada com a utilização de recursos e técnicas voltadas para a combinação de estímulos que possibilitam ao professor a relação de ensino e aprendizagem.

Na condução de uma proposta teatral, no momento da explicação de um jogo ou exercício, por exemplo, a explicação dos direcionamentos com exatidão é fundamental para evitar prejuízos no resultado do trabalho. Durante a avaliação sobre a condução de processos artísticos desempenhada por estudantes para seus colegas, como espaço de estudo e de experiência do ator em disciplinas curriculares da Graduação, é possível constatar que os apontamentos produzidos geralmente se referem à falta de clareza nas explicações daquele que ministrou a proposta. Nesse contexto, torna-se evidente que os estudantes partícipes demonstram pouca concentração nas atividades desenvolvidas. Por outro lado, ao priorizar uma uniformidade de uso dos canais de percepção durante o processo criativo, o professor estimula o interesse e o entendimento dos estudantes/atores para um melhor encaminhamento das atividades teatrais.

Saliento que, ao utilizar recursos da engrenagem teatral para criar a atmosfera da cena no espaço destinado para as

experimentações cênicas, com instrumentos de percussão, luz, cenários, figurinos e outros, o professor pode melhor engajar os estudantes nas suas proposições. Ou seja, em decorrência do clima alcançado, eles se envolvem na proposta lançada, especialmente por meio dos sentidos. Ora, o potencial da criação é o potencial da articulação. Cada ato criativo é um novo ato de articulação da percepção. Ao longo dos processos de criação em teatro, o corpo do artista entendido como organismo sensorial, experimenta e formula sensações sobre as experiências, que indicam sentidos e servem de exemplos para novos trabalhos, ampliando seu repertório artístico. Portanto, as sensações que movem a criação dos atores são sustentadas por uma coerência interna, pessoal.

Desse modo, os impactos causados na elaboração de encaminhamentos teatrais, pautados nas possibilidades sensoriais, contribuem no processo de desenvolvimento de propostas cênicas. Segundo Maria Lúcia de Barros Souza Pupo, muitos encaminhamentos teatrais recentes, “[...] têm como finalidade de fazer com que o jogador se impregne sensorialmente do texto, mediante a exploração da materialidade do significante, antes de passar à improvisação teatral propriamente dita.” (2005, p.68) Sendo assim, as capacidades expressivas manifestar-se-ão a partir do trabalho do professor norteado pelos canais de percepção do estudante.

Em tais circunstâncias, faz-se necessário que o professor de Teatro investigue alternativas metodológicas com enfoque no processo de interpretação e organização dos estímulos sensoriais que requer a disponibilidade para rever e avaliar as próprias metodologias, para melhor responder aos novos desafios da educação. Assim, cabe destacar a importância do investimento em projetos pedagógicos com enfoque no ensino do teatro pensado em conjunto com os canais de percepção nos cursos de formação inicial, assim como nos cursos de formação continuada do professor atuante na área pedagógica teatral.

Diante do exposto, sugiro uma suposição: as preferências do professor e estudantes, no que concerne à utilização de seus canais de percepção, influenciam no processo de aprendizagem. Essa afirmação

aponta para o potencial de envolvimento dos canais de percepção no contexto da educação e ensina a importância da compreensão por parte dos professores sobre as tendências individuais dos estudantes em relação às manifestações dos canais perceptivos.

Em geral, no início do ano letivo, aplico o teste² dos canais de percepção com os estudantes do curso de graduação em Licenciatura em Teatro para traçar um panorama sobre os canais mais e menos representativos atuantes em cada um deles. A partir de então, as aulas são planejadas com o olhar voltado para os dados apontados no teste. O intuito é aproximar-me do perfil do acadêmico e, também, estimular/aguçar o canal menos utilizado pelo mesmo. A incidência de estudantes com predominância em diferentes canais requer do educador uma maior atenção nos encaminhamentos metodológicos.

Robbins (2009) afirma que uma mudança qualitativa no processo de ensino e na aprendizagem acontece quando o professor propõe “[...] alguma coisa visual, alguma coisa auditiva e alguma coisa cinestésica. Deve mostrar-lhes coisas, fazer com que ouçam coisas e dar-lhes sensações. [...] deve ser capaz de variar sua voz e entonações, para prender todos os três tipos.” (ROBBINS, 2009, p. 142) O autor ainda acrescenta que, em geral, os estudantes que fracassam nos sistemas educacionais são capazes de aprender; no entanto, nesse contexto, cabe aos professores um maior investimento nas suas capacidades sensíveis.

Com frequência, nos processos pedagógicos teatrais os sentidos são utilizados, pois, muitas vezes, as atividades cênicas envolvem os recursos auditivos, cinestésicos e visuais. O teatro engloba os canais perceptivos por excelência e, por esta razão, o professor dessa área deve desenvolver, ao longo de sua formação acadêmica, as suas próprias capacidades perceptivas, para melhor contribuir na sua ação docente. A propósito, sugiro algumas questões para reflexão:

² Teste elaborado pelo Lair Ribeiro e publicado no livro de sua autoria “Comunicação Global”, em 1993.

- Como meu próprio perfil de percepção afeta meu estilo de ensino na condução dos processos artísticos?
- Em que medida os canais de percepção mais desenvolvidos e menos aguçados podem afetar a minha prática pedagógica?
- Quais os métodos ou materiais de ensino eu tendo a evitar em função de envolver o uso do meu canal de percepção menos desenvolvido?

Penso que essas indagações podem orientar os processos de formação docente com enfoque na uniformidade de uso dos canais de percepção. É oportuno destacar que a prática sobre o estudo dos canais de percepção, desenvolvida em minha ação pedagógica, culminou em significativos resultados. Em geral, no processo de preparação de uma aula prática de teatro, por exemplo, direcionava maior importância para os recursos visuais, tais como, imagens projetadas, fotografias e observação do espaço. Da mesma forma, priorizava os estímulos cinestésicos, tais como trabalho com o corpo, respiração, manipulação de objetos e cheiros.

Após um olhar mais atento sobre a prática pedagógica, percebi que poucas vezes a minha atenção direcionou-se às questões auditivas no ato de preparar as aulas. Com frequência, nas aulas práticas, os recursos sonoros que utilizava eram aleatórios, ou seja, simplesmente colocava uma música durante a dinâmica ou jogo teatral. Posteriormente, a partir de um trabalho reflexivo sobre as escolhas recorrentes para a preparação das atividades, evidenciou-se a minha carência de atenção para o som nas opções selecionadas.

Atualmente, após contínuo esforço para aguçar o meu canal auditivo, ao delinear uma aula, priorizo uma música ou um ruído de acordo com os objetivos do jogo, da cena, do exercício. Nesse sentido, passei a utilizar-me de recursos na prática em sala de ensaio voltados para os interesses dos estudantes: alguns deles se baseiam no que veem; outros, naquilo que ouvem, sentem, tocam, cheiram e provam.

Assim sendo, os canais de percepção aliados à dinâmica metodológica podem contribuir com o elo entre o ensino e a aprendizagem. Para tanto, o professor necessita procurar maneiras de ampliar as suas estratégias pedagógicas na condução de um

processo artístico. Entender “o que” e “como” o educando percebe a cena em função dos canais de percepção pode modificar a relação entre professor e estudante no efetivo processo de troca de saberes. De fato, os estudos realizados sobre os canais de percepção demonstram que as pessoas absorvem as informações de uma forma distinta de acordo com os seus canais mais aguçados. Sendo assim, as instituições de ensino precisam reelaborar conceitos que desconsideram a individualidade, o ritmo e as capacidades perceptivas dos estudantes.

As táticas pedagógicas costumam aniquilar estas singularidades quando não reconhecem a existência de padrões distintos de desenvolvimento cognitivo e de interações comunicativas. Ao invés de validar a pluralidade dos sentidos, a educação tende a privilegiar apenas um sistema perceptivo e a permanecer na insistência por modelos tradicionais pautados na reprodução de conhecimentos nos processos avaliativos. Ainda observo que a percepção sensorial e as emoções que podem atuar de forma efetiva na construção do conhecimento permanecem um espaço a ser ocupado nos distintos espaços educacionais.

Dos procedimentos da prática docente teatral, por exemplo, no momento da avaliação de um processo criativo, o professor pode se utilizar de protocolos (escrita e desenho), vídeos e fotografias (das improvisações e das encenações), situações de dilemas mostrados na cena (discussão sobre as questões culturais, sociais e políticas). Essas atividades podem ser dimensionadas de forma a empregar com mais propriedade os conhecimentos sobre a percepção humana, a partir de práticas reflexivas. Portanto, é preciso a disposição dos docentes para rever e para avaliar constantemente tradições pedagógicas, uma vez que elas parecem insuficientes para responder aos novos desafios da educação.

Na práxis com o ensino do teatro, foi possível constatar que estudantes envolvidos no processo teatral absorvem e criam por meio dos seus canais de percepção, apreendendo o processo cênico norteado pelos sentidos mais aguçados. Dessa forma, o trabalho coletivo/colaborativo estabelece-se naturalmente em um processo de

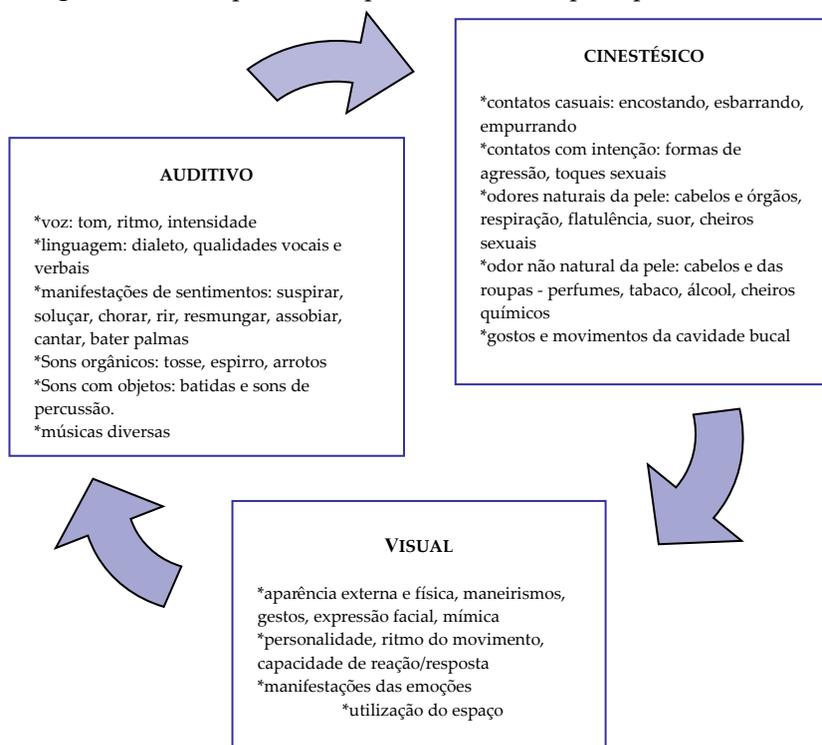
troca de ideias e de socialização, a partir das percepções individuais. Cabe salientar que o mesmo ocorre em relação ao impacto do espetáculo causado no estudante/espectador também movido pelo seu canal de percepção predominante. Assim sendo, são de suma importância pesquisas com enfoque na reflexão sobre a influência dos canais de percepção relacionada à forma como os estudantes agem e reagem a partir da operação dos sentidos.

De acordo com o pesquisador Günther Rebel (2014), os órgãos dos sentidos e a percepção sensorial controlam a recepção e a expressão. Em contraposição à compreensão verbal, que é composta pelas ações de escuta e de fala/resposta, a linguagem corporal é percebida e emitida ininterruptamente, de forma simultânea, posto que todos os sentidos encontram-se presentes e ativos em ambas as direções. Segundo o autor, essa enxurrada de estímulos é filtrada pelo mecanismo de seleção inconsciente e consciente sobre as informações recebidas. O subconsciente é, por assim dizer, uma rede de captação para tudo o que não é diretamente vital no momento relevante. Graças a sua capacidade de armazenamento, o subconsciente possibilita uma manipulação diferenciada das experiências que se constituem como uma proteção contra a sobrecarga psíquica e física. Portanto, a linguagem corporal é um processo sensorial na perspectiva da percepção e da emissão.

Assim como Rebel afirma, nem todos os movimentos de reações aos estímulos recebidos realizam-se de forma consciente; logo, a linguagem corporal é ao mesmo tempo expressão do inconsciente e do consciente. A predisposição ancestral herdada está sempre viva com possibilidade de acessá-la no processo criativo para a produção de imagens simbólicas. Nesse processo, o artista busca de forma intensa acessar algo além da sua vivência particular, uma realidade arquetípica, para compor sua expressão artística. As práticas, os treinamentos, as experiências cênicas estão diretamente vinculados com a relação física, artística e criativa do corpo, com possibilidade de acesso ao subconsciente. Cabe ao artista perceber o próprio corpo, antes mesmo de transformar movimento em expressão corporal.

A adoção das ações perceptivas apontadas por Rebel (2014) pode subsidiar as proposições do docente/encenador na condução dos processos criativos. As experiências constantes em diferentes planos da percepção, que envolvem a comunicação auditiva, cinestésica e visual do corpo humano, influenciam e modificam a expressão de maneira contínua. Ao mesmo tempo, amplia o repertório corporal do artista, a sua capacidade expressiva, produzindo maior qualidade criativa e reflexiva na emissão e na recepção. Desse modo, o terreno das experimentações cênicas pode ser atravessado e explorado a partir das seguintes indicações:

Diagrama 1 – A expressão corporal mediante a percepção sensorial³



³ O diagrama apresentado foi elaborado a partir da interpretação de Rebel (2014) sobre a expressividade do movimento humano, delineando manifestações corporais associadas aos órgãos dos sentidos por meio da percepção sensorial que controlam a recepção e a emissão.

Ao privilegiar uma uniformidade de uso dos canais perceptivos, o artista-professor terá mais condições de propor trabalhos a partir do auditivo, cinestésico e visual. A processualidade das práticas e seus desdobramentos ao longo de um processo criativo proporciona uma maior atenção às investigações cênicas. A atenção aos movimentos da subjetividade traz conhecimento e a reflexão sobre as experiências traz elementos/indícios norteadores para o desenvolvimento artístico.

A utilização consciente das experimentações sensoriais expande as possibilidades inventivas e ativa a memória do corpo. Assim sendo, as ações/reações corpóreas desempenhadas por meio de um direcionamento perceptivo contribui na formação do artista/professor cênico. Cabe ao docente formador a perspicácia de saber escolher e conduzir, por meio dos sentidos, os encaminhamentos pedagógicos. Por isso, Duarte Júnior não hesita em assinalar:

Mais do que nunca, é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores, etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona. Ou, com mais propriedade, é preciso educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano. O que se consegue de inúmeras maneiras, incluído aí o contato com obras de arte. (DUARTE JÚNIOR, 2003, p.29)

A argumentação acima selecionada é um convite à reflexão de que a capacidade de perceber a diversidade sensorial e adaptá-las às necessidades individuais é fundamental nos espaços formativos voltados para a área artística, comprometidos com a pluralidade dos sentidos. Em seu dinamismo, o teatro envolve as pessoas por meio do corpo associado aos distintos canais de percepção. Nesse sentido, o professor cênico pode recorrer a procedimentos perceptivos na sala de trabalho, de variadas formas, em distintos momentos. Por outro lado, a singularidade humana é, muitas vezes, negligenciada nas diversas instituições, que precisam ampliar a compreensão da

importância das diferentes lógicas sensoriais para alcançar aprendizagens mais efetivas.

Compreendo que os processos formativos teatrais desenvolvidos ao longo da aprendizagem docente estejam vinculados a uma práxis artístico-pedagógica fundada na percepção sensorial e atrelada a três dimensões constitutivas, quais sejam, espectador, artista e professor. Estes papéis foram tradicionalmente estabelecidos de forma independente na sociedade: o espectador assiste, analisa e participa; o artista cria, descobre e inova; o professor escolhe/propõe metodologias, ensina e avalia. Cabe repensar estas posições, em concordância com um fazer singular, que funde e confunde o espectador-artista-professor.

A articulação harmônica e eficaz entre os componentes desse tripé sustenta uma formação docente embasada no repertório agenciado enquanto espectador e nas experiências advindas dos processos criativos. As vivências sensoriais acontecidas a partir de exercícios improvisacionais para a elaboração de composições cênicas configuram-se como atividade fundamental para o ator. Em razão da efemeridade, da qualidade momentânea do teatro, a improvisação é a essência da prática teatral.

Ora, o corpo observa, descobre, experimenta e percebe-se por meio do movimento e, a partir da consciência corporal, depara-se com limitações e com possibilidades. Portanto, a formação do professor de teatro requer o desenvolvimento da capacidade de improvisar em consonância com a capacidade de observar. Por essa razão, o item subsequente discute a improvisação como potência no aprofundamento dos estudos cênicos, da experiência de cada artista-professor enquanto improvisador, espectador e na relação instituída com o público.

O Exercício Improvisacional na Formação Perceptiva do Espectador-Artista-Professor

A improvisação é reconhecida como importante fundamento nas artes da cena, seja como etapa de um processo criativo, seja, especialmente na contemporaneidade, a própria obra a ser levada ao público. Improvisar é criar, jogar, arriscar, transformar uma ideia em um espaço privilegiado para concepções poéticas e simbólicas. No processo criativo, esse fazer desencadeia aprendizagens que contribuem para a formação de intérpretes-criadores mais autônomos, mediados pela percepção e por referências artísticas. Na improvisação teatral, os envolvidos compõem uma cena sem preparo ou com base em breve e prévia organização da cena, experimentam a criação e expõem os seus desejos.

A improvisação teatral se refere a uma atividade na qual o texto e a representação são criados no decorrer da cena e, na maioria das vezes, sem ensaio. Para compor uma ação cênica de forma improvisada são utilizados temas e/ou estímulos diversos com o objetivo de envolver os atuantes em uma organização instintiva, na qual o corpo se faz cênico em processo contínuo de elaboração. Os atores contracenam entre si e a cena resulta da criatividade, imaginação e espontaneidade coletivas.

Como prática artística, a improvisação é uma vivência fundamental para todos aqueles que são artistas da cena. Improvisar é uma das atividades mais exercitadas pelos atores, o que significa dizer que essa atividade constitui-se como uma prática importante para a formação do espectador-artista-professor, tanto no processo de criação como no momento da encenação. Segundo Sandra Chacra, a forma artística

[...] é o resultado de um processo voluntário e premeditado de criação, onde a espontaneidade e o intuitivo também exercem um papel de importância. A esse processo podemos chamar de improvisação, como algo inesperado ou acabado, que vai surgindo no decorrer da criação artística, aquilo que se manifesta durante os ensaios para se chegar à criação acabada. Com a conjunção do espontâneo e do

intencional, o improviso vai tomando forma para alcançar o modelo desejado, passando a ser traduzido numa forma inteligível e esteticamente fruível. (CHACRA, 1983, p. 14)

Nas produções teatrais contemporâneas, a improvisação tem seu espaço conquistado como um instrumento para a criação, especialmente para os processos colaborativos, que adotam a linguagem como recurso para experimentos de composições cênicas. A improvisação como espetáculo é outra vertente do trabalho improvisacional, no qual atores criam cenas diante do público, uma dramaturgia elaborada no momento presente e na relação estabelecida entre atores e espectadores. Nesta perspectiva, a Impro56, método de improvisação teatral criado pelo inglês Keith Johnstone, entre os anos 1950 e 1960, vem sendo praticada e discutida por artistas, no Brasil. O sistema é um conjunto de princípios e de práticas para o desenvolvimento de situações e de personagens de forma espontânea e instantânea, usualmente, com base em sugestões do público.

O espetáculo “Teatro Esporte” é um dos formatos de espetáculo de improviso criado por Johnstone, o qual consiste essencialmente em formar equipes de atores/jogadores que apresentam cada qual uma cena alternadamente, sob a direção de um apresentador a partir dos desafios lançados pelo juiz, time adversário e/ou o público, ao sugerirem gatilhos para a improvisação. Ao fim de cada apresentação, uma banca de jurados pontua o time que melhor executou a proposta lançada. Ao conectar o teatro e o esporte, Johnstone oferece ao público uma experiência teatral tal como um jogo, em que partidas são estabelecidas com regras anunciadas antes de cada rodada, formada por jogadores e torcedores.

Essa proposta improvisacional fornece possibilidades infinitas e institui uma ponte de comunicação mais explícita com o público, tornando-se componente crucial da cena, envolvendo o espectador como coautor e testemunha de um processo de criação em todas as suas etapas. De acordo com Mariana Lima Muniz (2015), na improvisação como espetáculo, o espectador contemporâneo ou boa

parte dele, talvez, esteja disposto a abrir mão do acabamento dramaturgicamente de uma cena, admitindo a inconsistência de uma dramaturgia criada no instante. Dessa forma, essa prática improvisacional aproxima o espectador do espaço da cena, relação essa que colabora para o desenvolvimento técnico e artístico nos processos de formação em teatro com crianças e adultos.

No Brasil, por exemplo, a encenação em processo improvisacional é a base da pesquisa desenvolvida pela Companhia Elevador de Teatro Panorâmico, coordenada por Marcelo Ramos Lazzaratto. O grupo investiga a improvisação teatral por meio do exercício Campo de Visão, procedimento de treinamento para atores. Os processos criativos experimentados pelo grupo ao longo de quinze anos revelaram que o Campo de Visão, além de ser um exercício de preparação e de composição para os atores na construção de personagens, estabeleceu-se como linguagem cênica específica.

Na linguagem cênica concebida, tendo como código as regras do Campo de Visão, os atores controlam o acontecimento cênico, sem a dependência de marcações prévias. De acordo com Lazzaratto (2011), não se trata de uma peça em processo, um *work in progress*, como costumamos dizer hoje em dia a respeito de trabalhos que são apresentados para, aos poucos, transformarem-se até alcançarem seus resultados. É um processo como obra, a ação teatral acontece no instante de sua execução, a apresentação do processo é a própria obra.

Portanto, o Campo de Visão, além de ser um procedimento de treinamento, de improvisação, constitui-se também como linguagem para composição de um espetáculo improvisado. Essa proposta foi alcançada especialmente nos espetáculos “Amor de Improviso” (2003) e “Ifigênia” (2012), encenações que não apresentam uma estrutura convencional, ensaiada e finalizada, mas uma criação em processo improvisacional. A partir da criação de um repertório coletivo com base na gestualidade de cada personagem, os atores, ao longo do espetáculo, entram em jogo construindo a encenação. Nesse contexto, a participação do espectador é potencializada, pois cabe completar em sua imaginação seus percursos, com múltiplas possibilidades de associação.

O ato de improvisar solicita do ator a capacidade espontânea, criativa e estimula o desenvolvimento psicofísico. Durante a improvisação, o atuante é uma fonte de expressão de si mesmo. No momento em que improvisa, o artista está interessado em se transformar, sair da esfera da cotidianidade para adentrar no espaço simbólico que a cena requer. Portanto, na ação improvisacional, o ator amplia o repertório de comunicação e a competência da expressão. Com as propostas improvisacionais, o ator vai se familiarizando com a linguagem do palco e com os desafios que a presença em cena determina, construindo seu estilo pessoal. Por outro lado, enquanto observa a cena de outros atores, ele desenvolve sua própria abordagem crítica sobre aquilo a que assiste.

A interação com a cena contemporânea, no nível da produção e da recepção, com base em procedimentos de improvisação, deve ser salientada ao longo da formação do professor de Teatro. A título de exemplo, cito: processos improvisacionais com finalidade de criação e de experiências corporais no espaço, máscara neutra, tratamento da palavra nas distintas possibilidades de organização do discurso, objetos imaginários, estímulos materiais, estratégia para a composição coreográfica, dentre outros. É fundamental que o futuro docente percorra caminhos para uma livre experimentação, a fim de estabelecer diálogo produtivo e investigativo na cena e reflexivo sobre as diversas leituras.

Viola Spolin⁴ sistematizou jogos de improvisação, com regras próprias e precisas, e que apresentam problemas de atuação cênica a serem “resolvidos” pelos jogadores. A autora sinaliza que “todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. [...] Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém.” (2005, p.3) Dessa forma, o discurso desta autora trata sobre a importância da experiência

⁴ Viola Spolin sistematizou os jogos teatrais nos anos de 1940 nos Estados Unidos visando inicialmente um trabalho social com jogos recreativos praticados com imigrantes que não tinham o domínio da língua inglesa e posteriormente a prática sistemática com atores. Os jogos teatrais englobam três elementos dramáticos: personagem (Quem), cenário (Onde) e ação ou atividade cênica (O Quê).

criativa por meio da improvisação e do potencial que qualquer pessoa tem para adquirir habilidades e competências para atuar.

As proposições de Spolin, desde a primeira edição do livro “Improvisação para o Teatro”, no final dos anos de 1970, no Brasil, contribuíram e influenciaram de forma significativa os estudos e os encaminhamentos metodológicos na área do ensino do teatro. A dinâmica do jogo estimula a espontaneidade por meio da ludicidade, alicerçada na proposição de que o nível intuitivo e perceptivo é vital para qualquer situação de aprendizagem. Os jogos injetam energia diferenciada no corpo cotidiano, cabendo salientar que, na improvisação, o refinamento artístico confere ao atuante um espaço livre para o experimento e possibilita-lhe levar para a cena novas maneiras de pensar, resultando em uma expressão artístico/estética mais autônoma. A autora apresenta sua concepção de improvisação, com a seguinte definição:

Improvisação: jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; não é a cena, é o caminho para a cena; uma função predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; é “tocar de ouvido”; é processo, em oposição a resultado; nada de invenção ou de originalidade ou de idealização; uma forma, quando entendida, possível para qualquer grupo de qualquer idade; colocar um objeto em movimento entre os jogadores como um jogo; solução de problemas em conjunto; a habilidade para permitir que o problema da atuação emergja da cena; um momento nas vidas das pessoas sem que seja necessário um enredo ou estória para a comunicação; uma forma de arte; transformação; produz detalhes e relações com um todo orgânico; processo vivo. (SPOLIN, 2005, p. 341)

É possível perceber que a preocupação de Spolin, e, por consequência, a sistematização dos seus jogos por meio da linguagem teatral, está intrinsecamente ligada na disposição de atuar em função da solução de um problema. Dessa maneira, a técnica de solução de problemas elimina a necessidade de o

condutor analisar, intelectualizar, dissecar o trabalho de um ator com critérios pessoais. Nesse sentido, o olhar é focado para descobrir aquilo que o atuante necessita ou o que está faltando para desenvolver melhor a sua expressão.

Em seguida às apresentações dos jogos, a Avaliação é realizada para verificar se os atores conseguiram resolver o problema do jogo e se mantiveram o Ponto de Concentração⁵ durante o exercício. Durante esse processo, o coordenador participa, junto com os atores, da plateia, de forma objetiva. Dessa maneira, a “Avaliação deve versar sobre o que realmente foi comunicado, não sobre o que foi ‘preenchido’ (tanto pelo jogador como pela plateia), não é uma interpretação pessoal sobre o que deveria ser feito” (SPOLIN, 2005, p. 25).

O método proporciona ao ator, junto com o grupo, uma experimentação cênica para solucionar a proposição do jogo, resultando, posteriormente, em uma análise crítica do que foi realizado. Os integrantes do processo, atuantes e espectadores, organizam de forma coletiva uma apreciação acerca das atuações. De fato, o convívio do artista como espectador possibilita ampliar as possibilidades de jogo, concordando com Ryngaert

Um contato sólido com o teatro contemporâneo é indispensável para que os jogadores constituam referências e até mesmo modelos contraditórios. [...] jogar/assistir também deveria ser um binômio natural, visto que as experiências do espectador remetem às do jogador, e vice-versa. A dupla experiência se impõe para que sejam superados os exemplos simplórios de esquetes impostos pela televisão e para que se ouse no confronto com formas contemporâneas de escrita e jogo. (RYNGAERT, 2009, p.73)

Sendo assim, ao proporcionar para ator o papel de espectador, tanto em espetáculos teatrais quanto nas encenações/improvisações

⁵ O Ponto de Concentração (POC) indica a atividade que o jogador deve desenvolver; a manipulação de um objeto, por exemplo. O POC torna-se mais complexo na medida em que os problemas de atuação progredirem e, com isso, o aluno/ator será eventualmente instigado a explorar uma personagem com uma emoção determinada.

realizadas pelos colegas em sala de trabalho, o seu repertório artístico é amplificado em função das percepções e das sensações que a cena emana. As propostas improvisacionais são diversas, desde o jogo em função de temas, até por meio da utilização de recursos variados, tais como: fragmentos de texto, adereços, tecidos, músicas/ruídos e imagens. O jogo improvisacional pensado em função do espaço é uma alternativa que traz descobertas distintas de relação entre os atores com o ambiente físico e a plateia. Dentre as possibilidades, é possível eleger um espaço determinado em virtude de uma estética cênica priorizada ou das próprias referências que o espaço por si só oferece, quando são criadas formas de comunicação diferentes de acordo com o espaço e pensadas do ponto de vista do espectador: “Onde exatamente ficará a plateia e de que forma? Qual é o ângulo de visão mais interessante para ver este jogo? De quantas formas podemos jogar com a posição ou mesmo o deslocamento da plateia?” (MARTINS, 2004, p. 76)

Esse tipo de trabalho instiga um olhar diferenciado para definir a lógica de uma encenação, uma vez que o espaço determina uma carga de significação dentro do jogo cênico. Vale ressaltar que o teatro contemporâneo, com frequência, opõe-se à estética tradicional do teatro à italiana, pois transforma o espaço cênico em um experimento para o espetáculo. Dessa maneira, escolher um espaço para se apresentar requer um olhar investigativo, uma opção a partir do presumível diálogo que o espaço irá travar com a cena pré-elaborada. Consequentemente, “a descoberta de novos espaços, espaços não-convencionais e de sua teatralidade nos permite questionar e reavaliar simultaneamente estes lugares ampliando a capacidade de comunicação [...]” (SOARES, 2010, p. 121).

A praça e a rua, por exemplo, podem configurar possibilidades inusitadas para aqueles que estão investigando o espaço. Além dos significados do ambiente em si, o próprio lugar exigirá uma necessidade específica de estudo das potencialidades do corpo e da voz em função da comunicação/relação com os espectadores. A improvisação teatral elaborada a partir do espaço configura-se na percepção da materialidade do espaço físico real como ponto de

partida para a cena. O jogo é formulado a partir das percepções e sensações que o espaço emana. Esse procedimento visa à descoberta de uma linguagem e de um diálogo entre os corpos dos atores em acordo com o ambiente.

Em geral, os improvisos são efetivados por meio de uma expressividade instintiva e, dessa maneira, o histórico corporal é revelado nas proposições artísticas. Nesse sentido, o corpo que se apresenta como cênico e as ações decorrentes a partir dessa presença emergem da percepção sensorial e estão intrinsecamente associados à consciência corporal. E, para o desenvolvimento contínuo desse estado de presença e da capacidade de improvisação, é recorrente a necessidade de observação constante do próprio corpo, compreendida como escuta do corpo. Márcia Strazzacappa (2012) afirma que, ao se falar em escuta do corpo, não somente os ouvidos, tampouco somente os olhos são convocados, mas todos os sentidos, em conjunto. Ainda ressalta que, para tomar consciência de si mesmo, a observação interna é responsável para desenvolver a propriocepção⁶ e, para tanto, é necessário o apoio da intuição do intérprete, que deve estar atento a todas as informações manifestas pelos sentidos.

Dessa maneira, a autoanálise com base nos sentidos pode fazer a diferença para o intérprete da cena, uma vez que o reconhecimento do seu potencial perceptivo amplia a sua capacidade de avaliação sobre a própria prática artística. Nesse momento, recorro às palavras da pesquisadora Christine Greiner que fornecem pistas para uma reflexão sobre o assunto:

Em termos de percepção, aos poucos, torna-se claro que no momento em que a informação vem de fora e as sensações são processadas no organismo, colocam-se em relação [...]. Os diferentes estados corporais modificam o modo como a informação será processada e o estado da

⁶ “A propriocepção é entendida como a sensibilidade própria aos músculos, aos ossos, aos tendões e às articulações. E a propriocepção que nos informa do equilíbrio, da postura, do deslocamento do corpo no espaço, etc.” (STRAZZACAPPA, 2012, p.127).

mente pode ser entendido como uma classe de estados funcionais ou de imagens sensoriomotoras com autoconsciência. Estes estados são gerados o tempo todo, mas nem sempre podem ser detectados visivelmente. (GREINER, 2005, p.64)

De acordo com a autora, os estímulos recebidos no entorno do espaço influenciam o estado corporal, resultado do funcionamento dos sistemas sensoriais, ainda que tal interferência seja pouco percebida de forma consciente. A relação que se estabelece em um jogo de improviso requer um melhor entendimento sobre os processos de interpretar as informações sensoriais. Diante do exposto, entendo a importância de se buscar o processo de desenvolvimento da consciência do artista-professor sob uma forma reflexiva, pois as significativas experiências são geradas a partir das sensações. Por essa razão, destaco a relevância de se identificarem os caminhos pelos quais foram utilizados os canais perceptivos na trajetória criativa do artista.

Como afirma Greiner, muitas vezes, os estados processados são pouco percebidos e, nesse sentido, empreender uma análise dos fenômenos psicofísicos em relação aos constantes estímulos que afetam o fazer artístico é fundamental no desenvolvimento da linguagem poética. A improvisação é uma maneira de compor o momento, suas propostas exigem do corpo capacidade de interação com os materiais do espaço e situações espontâneas, base para descobrir o imprevisível. Assim, a percepção dos micromovimentos, da matriz de memórias processuais e perceptivas – imagens, cheiros, sons, texturas – são moldadas pelo processo improvisacional, em função dos estímulos externos e internos percebidos.

Richard Cytowic (1997) defende o modelo de percepção holístico, no qual a análise das informações trazidas em um tronco comum pelos sentidos é conduzida pelas sensações. Embora apenas alguns indivíduos experimentem a sinestesia conscientemente é possível afirmar que somos todos sinestetas. Dessa forma, ainda que a audição de uma determinada pessoa caracterize-se como o canal menos perceptivo, um som pode interferir em sua atuação. Nesse

sentido, ocorre um cruzamento nos canais de percepção, fenômeno sensorial para além das barreiras que frequentemente separam os diferentes sentidos.

Os sentidos trabalham unidos. Quando um ator está improvisando em cena, ele vê o espaço, percebe o chão, sente o cheiro do local, escuta vozes e/ou os sons do ambiente, e, além disso, sua imaginação encarrega-se por trazer imagens e lembranças a todo tempo. Cada sentido é posto em jogo, as mensagens sensoriais são constantemente enviadas e interpretadas pelo sistema perceptivo. A complexidade do ser humano em seu processo de aquisição de conhecimento estabelece acordo entre as informações recebidas de fora do corpo com as do seu interior. O corpo experimenta sensações das mais variadas ininterruptamente. Por ser poroso, as informações naturalmente adentram, algumas são retidas e detêm atenção, outras não são percebidas.

Nas dinâmicas improvisacionais, como atuante e como espectador, as conexões entre atenção, percepção e camadas subjetivas são partícipes do ato criativo. Portanto, a formação do professor de Teatro deve estar permeada com trabalhos que possibilitem o desenvolvimento da atuação e da recepção. As ideias explanadas colocam como eixo a experiência estética de ser espectador e os desenvolvimentos poéticos de ser artista como vivências basilares no processo pedagógico do professor em formação. Desse modo, reitero, os processos construídos pelo espectador-artista-professor imbuídos pelos repertórios artístico e estético, de afetos e de experiências, conformam o tornar-se professor de Teatro.

Referências

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo, Perspectiva, 1983. (Coleção Debates, 183)

CYTOWIC, Richard E. Synaesthesia, phenomenology and neuropsychology. In: BARON-COHEN, Simon e HARRISON, John

(eds.). **Synaesthesia, classic and contemporary readings**. Cambridge: Blackwell Publishers, 1997.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2. ed. Curitiba: Criar, 2003.

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

JOHNSTONE, Keith. **IMPRO: Improvisation and the theater**. New York: Penguin Books, 1979.

LAZZARATTO, Marcelo. **Campo de Visão: exercício e linguagem cênica**. São Paulo: Escola Superior de Artes Célia Helena, 2011.

MARTINS, Marcos Bulhões. **Encenação em jogo: experimento de aprendizagem e criação do teatro**. São Paulo: Hucitec, 2004. (Teatro, 48).

MUNIZ, Mariana Lima. **Improvisação como espetáculo: processos de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o mediterrâneo e o atlântico: uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Estudos; 220)

REBEL, Günther. **El Lenguaje corporal: lo que expresan las actitudes físicas, las posturas, los gestos y su interpretación**. Trad. Eduardo Knorr. 3. reimp. Madrid: EDAF, 2014.

RIBEIRO, Lair. **Comunicação Global: a mágica da influência - a neurolinguística aplicada à comunicação**. 12. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1993. (Coleção Sintonia; v.2)

ROBBINS, Anthony. **Poder sem limites**. Trad. Muriel Alves Brazil. 11. ed. São Paulo: Best Seller, 2009.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. Trad. Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública. São Paulo: Hucitec, 2010. (Série Pedagogia do teatro; 6)

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Trad. Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Estudos; 62)

STERNBERG, Robert J. **Psicologia Cognitiva**. Trad. de Ana Maria Dalle Luche e Roberto Galman. 5. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação somática e artes cênicas**: princípios e aplicações. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Ágere)

O TEATRO DE MEMÓRIA EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ABORDAGENS DA OBRA DE SINISTERRA

Maricélia Nunes dos Santos
Pedro Leites Junior

Introdução

Dentre as possibilidades de abordagem da relação entre Teatro e Ensino, gostaríamos de propor, de início, uma aproximação à temática que escapa das dimensões acadêmicas a que os termos aludem contemporaneamente para resgatar sentidos primevos de um liame encenação-função didática da enunciação.

Poderíamos, nesse intento, retornar mesmo a experiências de performances cênicas inseridas no âmbito de rituais religiosos muito antigos e dos mais diversos povos e tradições. Não cabendo aqui uma discussão mais ampla nessa seara, tão somente ilustramos com um exemplo, trazido por Eliade (1972), sobre o cerimonial do Ano Novo babilônico *akidu*¹. Em tal cerimônia, a linguagem teatral atua ambivalentemente como forma de instruir a comunidade sobre seu passado, ou mais propriamente dizendo, suas origens no tempo-

¹ “No curso da cerimônia *akidu*, que durava doze dias, se recitava somente, e várias vezes, o poema chamado da criação: *Enuma elish*, no templo de Marduk. Assim se reatualizava o combate entre Marduk e o monstro marinho Tiamat, combate que se desenvolveu *in illo tempore* e que pôs fim ao caos pela vitória final do deus. [...] Marduk criou o cosmos com os pedaços do corpo desmembrado de Tiamat [...]. Temos a prova de que esta comemoração da criação era efetivamente uma *reatualização* do ato cosmogônico nos rituais e nas fórmulas pronunciadas no decorrer da cerimônia. O combate entre Tiamat e Marduk era imitado na luta entre dois grupos de figurantes [...]. A luta entre dois grupos de comparsas não comemorava só o conflito primordial entre Marduk e Tiamat; *repetia*, atualizava, a cosmogonia, a passagem do caos ao cosmos. [...] Como se vê, a festa do *akidu* compreende uma série de elementos dramáticos, cuja intenção é a abolição do tempo transcorrido, a restauração do caos primordial e a repetição do ato cosmogônico” (ELIADE, 1972, p. 57-59, grifos do autor, tradução nossa).

espaço mitológico, e efetivamente transportar simbolicamente esses sujeitos para tal ambiente e renová-lo, reconstruí-lo, atualizá-lo.

Contudo, conforme o que nos apontaria um olhar centrado no cânone literário ocidental, nos registros históricos e artísticos que nos permitem uma análise mais bem documentada, é lugar comum pelo qual não se pode passar despercebido a relação entre o Teatro Grego Antigo e sua função, dentre outras, educativa, sobretudo no recorte histórico do século V a.C. Jaeger (2001), Lesky (1976; 2006) e Vernant (2006a; 2006b), para citar apenas três estudiosos do tema, nos apresentam com fundamentação e pormenor como se dá tal dinâmica. Do conjunto destas reflexões, centradas primordialmente na materialidade das obras de Ésquilo, Sófocles, Eurípides e Aristófanes, bem como valendo-nos dos registros de Tucídides no campo do que seria uma historiografia e de Aristóteles na esfera da análise crítica e reflexão teórica, podemos constatar as diversas nuances e contribuições da Tragédia e da Comédia para a construção, difusão e também o questionamento do dogma religioso e, a partir desta temática basilar, de questões no âmbito dos valores e costumes, da moral, da ética e da política gregos.

Deste breve resgate, disposto aqui como mote para nossa discussão, propomos extrair duas premissas:

(i) A necessidade de olharmos o espaço Teatro-Ensino como um locus enunciativo de imbricamentos; a separação dessas esferas de construção discursiva deve ser vista antes de tudo como procedimento metodológico. Acreditamos ser inerente a toda prática teatral alguma função/dimensão didática, bem como defendemos que toda prática de ensinar passa por algum grau de teatralização. Essa função/dimensão didática, mais do que a simples noção de ensinar a alguém algo que se sabe; mais do que replicar e transmitir conhecimentos e saberes, pode ser tomada em sentido mais profundo se percebermos, olhando para a cerimônia *akidu* ou para a Tragédia Grega, a criação de formas de construção/percepção da realidade operadas pelos processos miméticos. Seguindo na esteira de Lima (2000; 2003), a construção discursiva materializada na performance, na encenação teatral, e/ou no texto dramaturgico,

não só *representa* a realidade, como a *erige*, *produz*, no processo de construção de sentidos partilhado entre os sujeitos autor, atores/performers e público, os modos, as estratégias, os mecanismos mesmos de se compreender a realidade, de definir o *real*, seja nos seus aspectos mais cotidianos e tangíveis, seja em suas nuances mais abstratas e complexas. Por seu turno, a prática de ensinar, em ambientes formais e destinados especificamente a tal fim, supõe colocar-se em um espaço de construção de sentidos desautomatizado, no qual o sujeito assume, de forma mais ou menos consciente, que se está a jogar um jogo, com papéis mais ou menos definidos, roteiros e motes temáticos mais ou menos delineados, propósitos e metas mais ou menos projetadas. Ensinar-aprender supõe simular, contextos, realidades, espaços físicos e esquemas mentais; supõe também assumir máscaras na relação sujeito-sujeito.

(ii) Em termos de transformação social, a obra teatral tem potencial tanto de fomentar a crença e assimilação de saberes e conhecimentos já hegemônicos, como em *Ésquilo*, como instigar a crítica e o questionamento, como em Eurípides. Há que se ressaltar que apesar de parecerem direções contrárias, elas se entrecruzam, sendo difícil realmente pensar em uma obra na qual, ao menos em alguma instância, não haja complementarmente força de atualização e força de desconstrução revitalizadora. Pensamos, efetivamente, que por mais que uma obra se proponha flagrantemente a apenas um destes propósitos, os mecanismos próprios da *mimesis* impedem uma separação total. Uma *Medeia* de Eurípides, por exemplo, em que pese todo seu direcionamento argumentativo de reparo a uma sociedade patriarcal e machista, não deixa de afiançar valores dignos de Hércules e Aquiles, como perseverança e obstinação. Enfim, a obra teatral, como construção mimética erigida com seus mecanismos e ferramentas específicas, sempre terá o potencial de, ambivalentemente, ensinar tanto a acreditar como a desconfiar: a apreender/assimilar e a refletir/questionar; a construir, desconstruir e reconstruir a realidade, realocando o horizonte de expectativas dos sujeitos envolvidos.

Há autores, claro, que parecem antecipar tais premissas e, conscientemente trazê-las para o interior de suas obras, seja no âmbito da temática como de seu arranjo estrutural, como elemento fundador. Entre eles, acreditamos, está o dramaturgo espanhol José Sanchis Sinisterra, como procuraremos evidenciar neste trabalho.

O teatro e o ensino de Língua Estrangeira

Considerando as premissas apresentadas acima, mesmo um olhar preliminar apontaria para o potencial pedagógico de uma obra teatral para o aprendizado de uma Língua Estrangeira (LE) quando, simplesmente, colocamos sujeito e obra em contato. O próprio ato da leitura (tomada aqui em seu sentido amplo, abrangendo tanto modalidade escrita como oral da LE), nessa perspectiva, é já uma prática de ensino-aprendizagem. Tratamos aqui do que há em si de aquisição da LE na medida em que se tenha maior contato com sua realização escrita e oral em situação de enunciação que envolva “textos reais”, isto é, não preparados com a finalidade específica de material didático, mas funcionando socio-historicamente como materialização do diálogo entre falantes-sujeitos. Mas tratamos também, e complementarmente, daquilo que diz respeito à relação autor-obra-leitor em seu sentido geral: justapondo as máscaras de estudante e de leitor de obra artística/literária, o sujeito a um só tempo se assenta em dois espaços de aprendizado, que se complementam. Há que se pensar, nessa linha, como a articulação entre estes papéis e espaços coloca o sujeito, estudante-leitor, em condições de se apropriar da LE e da obra e ver nelas formas de percepção da realidade que se somam e conversam com aquelas que já traz em sua bagagem.

Na simples prática da leitura do texto dramático, claro, a obra estaria para o aprendizado da língua no mesmo patamar que outras obras literárias, narrativas ou líricas, ainda que, evidentemente, às particularidades das distintas linguagens estejam associados procedimentos de escrita e estratégias de leitura, interpretação e compreensão diferenciados. Em todos os casos, de qualquer forma,

temos ao menos dois grandes benefícios a considerar, desde o ponto de vista do aprendizado de LE: (i) alguma autonomia na escolha do texto por parte do estudante/leitor, potencializadora do caráter frutivo da obra de arte, o que pode promover um aprendizado mais efetivo, uma vez que se instaure atividade em não passividade; (ii) a imersão em um universo cultural próprio da LE, ficcionalizado em uma ou outra medida. Ambos os aspectos são significativos, entre outros alcances, por propiciar uma dimensão de aprendizado que supera o pragmatismo do contexto de sala de aula.

Quando alocamos tal discussão no ambiente de ensino formal de LE, não obstante, nos deparamos com demandas adicionais, como a preocupação com um processo de crescente apropriação da língua em estudo por parte do estudante mediante o olhar, a intervenção, a orientação de outro sujeito, terceiro, que se coloca entre leitor e obra: o professor, ao qual podemos acrescentar outros estudantes de uma mesma turma, por exemplo. Na dinâmica de interação coletiva, a mais livre fruição da leitura abre espaço, em certa medida, a uma sistematização da prática de ensino. Pensar a relação entre fruição e sistematização pedagógica como um espaço de encontro e não como a ligação entre forças distintas em tensão é parte do desafio inicial no papel do docente como mediador neste processo. Compromissado com a facilitação do aprendizado, cabe sobretudo ao docente explorar as múltiplas possibilidades de trabalho com o texto teatral em sala de aula em dada realidade pedagógica. Nesse sentido, a leitura e o debate, o estudo interpretativo, a abordagem comparativa a outros textos e realidades, a tradução, a dramatização e a adaptação/releitura são exemplos de destaque e dos quais buscaremos tratar adiante no intuito de expor experiências e propor caminhos possíveis para encaminhamentos pedagógicos no âmbito do ensino de LE.

Revuz (1998, p. 218) nos lembra que “falar [fazer uso da linguagem verbal] é sempre navegar à procura de si mesmo com o risco de ver sua palavra capturada pelo discurso do Outro”. Seguindo essa lógica, a leitura de obras cujas temáticas estejam relacionadas ao universo do estudante pode intensificar o

reconhecimento de si no outro. O que está em questão não é apenas o contato com personagens de ficção, mas o contato com o outro (tomado como ficcional ou não) como sujeito, consigo e com a consciência de uma história/identidade em comum.

El sudário de tiza – aproximação ao objeto artístico

A obra *Terror y miseria en el primer franquismo* é de autoria de José Sanchis Sinisterra, artista valenciano que se tornou conhecido no cenário espanhol no período de transição política após a morte de Franco em 1975 e a posterior transição para o regime democrático. Embora sua escrita tenha se iniciado naquele período, mais precisamente no ano de 1979, foi abandonada pelo autor, com algumas cenas concluídas, outras inacabadas e outras ainda por começar. Tal projeto foi retomado em 1998 e finalizado somente em 2002.

Como o próprio nome antecipa, trata-se de uma obra que focará exatamente nos impactos do chamado primeiro franquismo, isto é, aquele que se estende de 1939 (triunfo do golpe militar encabeçado por Franco) a 1953 (acordo econômico entre Espanha e EUA). O título também já nos coloca a par de uma intertextualidade com o teatro de Brecht pela paráfrase de *Terror e miséria do terceiro reich*, escrita pelo dramaturgo alemão entre 1935 e 1938 a partir dos testemunhos do nazismo.

Organizada em nove quadros, que assumem sentido completo em si mesmos, mas que formam um cenário geral da Espanha tal como a vivenciam os “vencidos” durante os primeiros anos da ditadura franquista, a obra é entendida pelo autor como *teatro de la memoria*, o qual pressupõe um processo de conjurar o passado, para entender o presente e ajudar a escolher um futuro ou lutar por ele (SINISTERRA, 2016, p. 40).

Cada um dos nove quadros contribui para a construção de um todo que remete à importância da memória como meio de lidar com o trauma causado pela opressão franquista. Na relação entre presença e ausência, aqui, a palavra assume seu papel de materialização de um discurso que luta contra o apagamento e o

esquecimento do passado, por mais que o resgaste seja um processo de sofrimento. Seguindo a linha de entendimento de Assmann (2011, p. 278-279), as ocorrências traumáticas, como cicatrizes ou marcas, podem ser entendidas como “feridas memorativas do corpo”. A recriação teatral funciona assim como “irrupção em um presente [tomado como] evanescente” da “presença do passado desaparecido” (GAGNEBIN, 2006, p. 44), ou que não se quer deixar que seja perdido. Como uma luta da “palavra” por manter o passado “vivo”: “o fato da palavra grega *sèma* significar, ao mesmo tempo, *túmulo* e *signo* é um indício evidente de que [a] criação de significação é também um trabalho de luto. [...] confirma-nos, igualmente, quão inseparáveis são memória, escrita e morte” (GAGNEBIN, 2006, p. 45, grifos da autora). Nos termos de Milagros Sánchez Arnosi: “Hay que recordar porque el olvido no ayuda a superar heridas, ni a crear un puente sobre el futuro. Se ha propiciado el silencio y por eso Sanchis recrea literariamente esa parcela de nuestra historia²” (2016, p. 38).

Conforme explicita Sinisterra, cada quadro, cada situação, remete intencionalmente a um estilo ou modalidade teatral diferente, dado que seu intuito é trabalhar com diversidade dramatúrgica. “¿Capricho formalista? Es posible. Pero también la íntima convicción de que lo que llamamos ‘forma’ es una necesidad inherente al tema, a la trama, a la intención expresiva, incluso al talante instantáneo que empuja la mano trazadora del signo³” (SINISTERRA, 2016, p. 31). O autor visualiza o fazer teatral como uma maneira de entender e recriar o mundo e, nesse sentido, se vale da gama de estratégias e recursos para fundamentar sua forma de compreender o impacto perverso do franquismo sobre a vida

² Tradução nossa: “É preciso recordar porque o esquecimento não ajuda a superar feridas, nem a criar uma ponte sobre o futuro. Propiciou-se o silêncio e por isso Sanchis recria literariamente essa parcela da nossa história”.

³ Tradução nossa: “Capricho formalista? É possível. Mas também a íntima convicção de que o que chamamos ‘forma’ é uma necessidade inerente ao tema, à trama, à intenção expressiva, inclusive ao modo instantâneo que empurra a mão traçadora do signo”.

cotidiana, especialmente dos que se atreveram a pensar e agir de modo diverso àquele imposto pelo regime.

Ainda que haja variações na forma, os quadros em geral têm em comum a predominância de uma estética realista quanto à composição de cenários, figurinos, efeitos de iluminação e sonoplastia sugeridos no texto, bem como construção de personagens assentados historicamente. Estes quadros, recortes de situações bastante específicas e exemplares, seguem uma lógica de representação do micro pelo macro. A exceção se dá, efetivamente, no primeiro quadro, *Primavera 39*, que funciona em certa medida como força motriz dos demais.

Nesse primeiro quadro, a linguagem simbólica, a ambientação espaço-temporal difusa, a caracterização de personagens, os elementos de cenografia dão ao leitor/espectador a sensação de um ambiente de sonho (ou pesadelo), um mundo destruído, formado por escombros e formas mais fantasmagóricas que humanas, ainda que mais carnis que espirituais. Duas personagens femininas errantes (Lía e Madó, que não deixam de fazer lembrar o par masculino formado por Estragon e Vladimir em *Esperando Godot* (1952), de Beckett), um fio de ação baseado em uma busca incerta permeada pela sensação de medo e angústia, um ruído que não se sabe caracterizar (nem se existe) e o arrastar de um baú constroem uma cena que parece funcionar tanto como subtexto para vários dos personagens de outros quadros da obra como remeter a uma reminiscência de memória coletiva de tempo e experiências de horror. O elemento mais restritivo de referência histórica é o título do quadro, que se reporta ao fim da Guerra Civil Espanhola e ascensão de Franco. A exemplo do título da obra como um todo, aqui também a referência histórica traz consigo uma camada de significação subjacente e de base intertextual: *Primavera 71*, de Adamov; remissão esta materializada no rodapé do texto e com subsequente alusão ao teatro do absurdo.

O quadro subsequente, *El sudário de tiza*, de que trataremos de forma mais pormenorizada neste trabalho, por sua vez, é o único cujo texto é estruturado em forma de monólogo. Tal quadro conta

com três momentos de produção apesar de sua curta extensão: sua escrita se iniciou em 18/12/1981, teve sequência em 22/04/1998 e foi finalizada em 03/01/1999. Quem profere o monólogo é um professor de História da Espanha, claramente afetado pela repressão do regime, que controla e vigia o conteúdo da aula.

O fecho do quadro anterior, com uma personagem perdida entre escombros, uma encerrada em um baú, e uma bailarina que surge nos momentos finais e permanece em cena executando uma “danza macraba” ao som crescente do hino nacional da Espanha deixam como espectro uma espécie de atmosfera absurda e de desconforto que parece persistir como pano de fundo na sala de aula quando entra o Professor. Esse, ao entrar e após algum tumulto entre os estudantes, vê na lousa a inscrição “ROJO⁴”.

¿Qué pasa? ¿Por qué no se sientan? [...] ¿Qué significa esta...? ¡Hagan en favor de callarse! ¿Quién ha sido? [...] Algún valiente, por lo que veo, que ahora no tiene la hombría de... [...] ¿También lo encuentran gracioso?... Bueno, acabemos ya con este asunto. Yo mismo borraré. (*Lo hace.*) No estoy dispuesto a perder toda la hora por culpa de un estúpido⁵. (SINISTERRA, 2016, p. 91-92).

A inscrição, por si só, subentendida como de autoria de algum(ns) estudante(s), a um só tempo, assume os sentidos de chacota, denúncia, enfrentamento e ameaça. O início da aula, pois, se dá permeado por uma tensão que parece advir, além do cenário político opressor tomado como contexto de base, pela relação entre sujeitos professor-aluno(s). Essa tensão se manifesta como embate

⁴ Tradução nossa: “VERMELHO”. Inscricão, muito praticada na Espanha da época, que faz evidente alusão a sujeitos ou instituições atrelados (do ponto de vista de quem emite o discurso) a ideologias de base marxista e/ou comunista. Não é dispensado dizer que em tal contexto a inscrição carrega em si tom pejorativo e condenatório.

⁵ Tradução nossa: “O que houve? Porque não se sentam? [...] O que significa esta...? Façam o favor de calar-se! Quem foi? [...] Algum valente, pelo que vejo, que agora não tem a hombridade de... [...] Também acham engraçado? ... Bom, acabemos logo com esse assunto. Eu mesmo apagarei. (*O faz.*) Não estou disposto a perder o tempo todo por culpa de um estúpido.”

moral e psicológico, porém fica evidente uma sensação de que traz consigo a memória e supõe a possibilidade de atualização do enfrentamento físico, haja vista o contexto da Guerra Civil.

Ganha, assim, contornos específicos na medida em que embaralha e em boa medida inverte o sentido hierárquico da relação entre os que ocupam as máscaras (sociais) de docente e de estudante, calcada na relação pragmática intrutor-intruído, que por sua vez se desdobra socialmente no sentido autoridade-subordinado.

O discurso do Professor, por conseguinte, se revela como o de alguém que se sabe vigiado, sabe por que o observam, para quem e que tipo de ações (comportamentos, posturas, discursos, posicionamentos) estão em análise. Isso se materializa na forma de denúncia dos estudantes junto ao diretor, o que o leva a ceder: “[...] mis explicaciones del último día... Que no son mías, naturalmente... Las opiniones que expuse [...] Les estaba exponiendo una visión de la historia... errônea, distorsionada, tendenciosa... liberal, en fin⁶” (SINISTERRA, 2016, p. 91-92).

Os entrecortes e recuos, ao longo da fala, são indício de insegurança. Os estudantes, ainda que em silêncio, parecem representar a presença no ambiente de uma voz de ameaça constante. Há receio e constrangimento do Professor, além de um desconforto com o representar de um papel que não se vê como o seu. Para além do que seria uma potencial persistência e resistência do próprio sujeito professor frente a tal invasão de sua autonomia pedagógica e ameaça a sua integridade física, incluído está como ingrediente que exige uma autorregulação do fazer pedagógico o fato de que, no demais, todos ali encenam seguir com os mesmos propósitos e compromissos de outrora, isto é, consolidados historicamente como sendo o porquê do ensinar-aprender.

A censura e a autocensura, nesse sentido, assumem contornos muito particulares, pois o Professor percebe-se na função daquele a quem cabe socialmente despertar nos estudantes uma compreensão

⁶ Tradução nossa: “[...] minhas explicações do último dia... Que não são minhas, naturalmente... As opiniões que expus [...] Estava expondo uma visão da história... errônea, distorcida, tendenciosa... liberal, enfim”.

crítica da realidade circundante ao passo que se vê impelido a fazer justamente o contrário, e mais, fazendo parecer que está justamente cumprindo aquela função. Isso, visto de fora, não deixa de fazer de sua atuação uma ação de afirmação e fortalecimento do regime que, com todas suas convicções, julgaria dever ser derrubado.

Logo, na busca desesperada de um equilíbrio entre sobreviver nesse sistema de coisas e manter o mínimo de coerência com princípios ideológicos e morais, o Professor acaba por construir um discurso errante, que se projeta e se cala a todo momento, que afirma ao passo que parece se negar em ser afirmado, que justapõe referentes dispersos como se a costura da coerência histórica se perdesse; enfim, um discurso que emerge de uma espécie de luta de uma consciência preocupada com a autopreservação e uma força subconsciente que quer fazer valer os anseios mais íntimos. Ao fim, o pó de giz toma conta da sala e a brancura impede a visão: como na cegueira branca que vemos em Saramago, ao contrário da escuridão, à qual a luz pode infligir, aqui se extingue, pela presença de uma força intangível, absurda e espaiada, o que há de poder de iluminação dos contornos da realidade:

[...] la recuperación de los valores hispánicos en pugna... (*Una tenue lluvia de polvo blanco comienza a caer sobre el profesor.*) ...en heroica lucha contra el debilitamiento de... contra una España agonizante que había traicionado sus... su vocación... traicionado su misión evangelizadora... Y por eso el Carlismo será la fuerza viva [...]... en medio de la disgregación política que impera en... que impera en el siglo diecinueve... (*La luz ha ido extinguiéndose: no así la lluvia de polvo de tiza*)⁷. (SINISTERRA, 2016, p. 98).

⁷ Tradução nossa: “[...] a recuperação dos valores hispânicos em pugna... (*Uma tênue chuva de pó branco começa a cair sobre o professor*) ...em heroica luta contra o enfraquecimento de... contra uma Espanha agonizante que havia traído seus... sua vocação... traído sua missão evangelizadora... E por isso o Carlismo será a força viva [...]... em meio à digressão política que impera em... que impera no século dezenove... (*A luz foi se apagando, mas não a chuva de pó de giz*).”

Reflexões a partir da experiência vivenciada

Tivemos contato com o Sinisterra em agosto de 2019, quando uma colega sugeriu sua obra no Grupo de Leituras e Estudos Literários: Confluências da Literatura e outras Artes, uma atividade de extensão que reúne docentes, graduandos, pós-graduando e egressos de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Cascavel) para compartilhar suas experiências de leitura sobre textos escolhidos coletivamente a cada mês. As discussões daquele encontro foram bastante produtivas e aguçaram nosso interesse por seguir trabalhando com o autor, seja na pesquisa, seja no ensino.

Como docente⁸ de Língua Espanhola de uma turma de quarto ano do Curso de Letras, naquele mesmo semestre visualizamos na cena *El sudario de tiza* a possibilidade de desenvolver um trabalho significativo junto aos alunos, a partir da articulação entre língua e literatura. Seguros de que o trabalho com um rol diversificado de textos das mais variadas esferas possibilita ao aluno de línguas estrangeiras maior êxito na aprendizagem, pois lhe fornece um repertório amplo para a interação social, também consideramos que o contato com textos artísticos produzidos na língua estrangeira tem o potencial de sensibilizar os aprendizes para o contato com o outro e a compreensão da complexidade associada a essa outra identidade, além de possibilitar olhar para si e para o contexto em que se encontra.

Nas aulas em que desenvolvemos a prática descrita na sequência eram recorrentes os diálogos sobre a atuação docente, o que, claro, é esperado em qualquer atividade de um curso de licenciatura, mas foi especialmente intensificado em decorrência de mudanças recentes na legislação brasileira, com a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que atendeu aos interesses do governo e não às

⁸ A experiência relatada na sequência foi desenvolvida exclusivamente por um dos autores deste texto (Maricélia), embora ambos participem do grupo de leituras mencionado anteriormente e trabalhem juntos na reflexão sobre o texto que fundamenta a prática, bem como as possibilidades de abordagem deste em contextos de sala de aula.

demandas da sociedade e impactou diretamente os profissionais de língua espanhola, já que desoficializou o ensino desta na educação básica e apresentou o inglês como única língua de ensino obrigatório, o que se caracteriza como um processo de homogeneização linguística e cultural (LAGARES, 2018).

Além disso, paira sobre os educadores brasileiros a ameaça inerente a iniciativas como o programa Escola sem Partido. Dito apartidário, o referido movimento ganhou repercussão nacional e manteve um site atualizado constantemente durante as eleições de 2018⁹, no qual se vinculavam informações relacionadas a candidatos favoráveis e contrários ao programa, bem como aos seus avanços legais, com tramitação e aprovação de projetos em âmbito federal, estadual e municipal. Mascarado pela suposta reivindicação de uma educação apartidária, o movimento estimula a censura sobre o ambiente educacional e promove um cerceamento do fazer pedagógico.

Nesse contexto, pareceu-nos apropriado apresentar à turma o texto *El sudario de tiza*, em um trabalho de intersecção entre literatura, mais especificamente dramaturgia, e língua, que possibilita aos aprendizes a imersão no contexto espanhol, com ampliação de seu conhecimento cultural sobre os falantes da língua que aprendem/ensinam, e a reflexão sobre a atuação docente, com ênfase sobre contextos de repressão e privação da liberdade de cátedra, próprio dos regimes ditatoriais, mas também mensurável no contexto brasileiro atual.

Para a abordagem, nosso primeiro passo consistiu na contextualização sobre o autor e a obra e no encaminhamento de uma leitura prévia da cena. Feita essa leitura, construímos um espaço de discussão sobre o seu conteúdo temático. O grupo se envolveu muito com a discussão e estabeleceu relações com o contexto brasileiro de imediato. Chamou-nos especial atenção que as comparações com a atividade docente no Brasil em geral

⁹ Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/movimento>>, acesso em 20 de fevereiro de 2019. Recentemente, em agosto de 2020, o fundador do projeto anunciou seu desligamento e o movimento migrou para o seguinte endereço eletrônico: <<https://www.escolasempartido.org/>>, acesso em 06 de dezembro de 2020.

tenderam à contemporaneidade, e não se restringiram ao período de ditadura militar, contemporâneo do franquismo, no qual a censura era institucionalizada em ambos os países.

Inicialmente, essa associação à realidade presente pode ser entendida como coerente com o recorte histórico de experiências vividas pelos estudantes, todos nascidos após a queda dos regimes ditatoriais brasileiros. Não obstante, podemos tomá-la com indício de uma percepção destes sujeitos de que as transformações no cenário político brasileiro atual seguem na direção de premissas e práticas comuns a regimes totalitários. No jogo de aproximações e distanciamos, neste sentido, parece despontar nos estudantes a percepção de que a diferença entre os contextos se dê mais no que se refere ao simples hiato temporal do que a sistemas de governo, personagens políticos e dinâmicas sociais distintas.

Nosso encaminhamento, após a leitura e discussão inicial, foi que as/os alunas/os procedessem a uma atividade de tradução do texto para o português. Conforme Bassnett (2003, p. 136):

[...] primeiro o tradutor lê/traduz na língua de partida e, depois, através de um processo adicional de descoberta. Traduz o texto para a língua alvo. Ao fazê-lo, o tradutor vai mais longe do que um simples leitor do texto original, pois aborda o texto a partir de mais de um conjunto de sistemas. Parece, portanto, descabido argumentar que a tarefa do tradutor é traduzir, mas não interpretar, como se se tratasse de dois exercícios separados. A tradução interlinguística há de refletir seguramente a interpretação criativa que o tradutor faz do texto original.

Nessa perspectiva, a leitura e discussão inicial já se caracterizam como procedimentos importantes de preparação para a atividade de tradução apresentada na sequência. Esta, por outro lado, à medida que se coloca em prática revela a necessidade de voltar ao texto a fim de aprofundar a interpretação. Em tal aspecto a experiência da tradução contribui para o desenvolvimento de um olhar mais atento para o conteúdo temático, para a estrutura do gênero e também para o emprego dos elementos linguísticos.

Após um primeiro exercício individual, o grupo se reuniu para discutir os impasses e escolhas envolvidos no processo. Nesse momento, nosso papel foi mediar as interações e intervir à medida que se fazia necessário. No decorrer da atividade, os alunos retomaram as discussões iniciais sobre o conteúdo do texto, redimensionando-as a partir da reflexão que o processo tradutório lhes propiciou. Do mesmo modo, surgiram impasses linguísticos, diante dos quais se construiu o entendimento de que a tradução do texto artístico não se limita ao código, mas está intimamente associada ao funcionamento da linguagem literária e às características do gênero.

Para ilustrar os desafios diante dos quais a turma se viu colocada, logo no título surgiu o questionamento sobre quais seriam as possibilidades de tradução do termo “sudario”, dado que no espanhol é empregado tanto para a veste que envolve o cadáver como para o lenço com o qual se seca o rosto, conforme explicação que nos fornece o Dicionario de la Real Academia: “1. m. Lienzo que se pone sobre el rostro de los difuntos o en que se envuelve el cadáver. 2. m. desus. sudadero (|| lienzo con que se limpia el sudor)”¹⁰ (DRAE, 2020, n. p). Apesar de o segundo sentido ser considerado em desuso, tal polissemia assume importância no texto, dado que o monólogo evidencia a angústia e o desconforto do professor, que recorre a um lenço (*pañuelo*) para apagar o quadro e cobrir a boca quando tosse. Em nenhum momento, o termo *sudario* é empregado no monólogo nem nas rubricas, nas quais consta *pañuelo*. Mas o desconforto do professor e a ação de apagar o quadro e emendar-se em relação à aula anterior fazem emergir os dois sentidos possíveis. Diante da falta de um termo no português que garantisse a manutenção da polissemia no texto traduzido, a turma precisou optar: escolheu pela manutenção do aspecto fúnebre, em face do entendimento de sua prevalência para a construção de sentido da obra. O título na tradução coletiva foi *A mortalha de giz*.

¹⁰ Tradução nossa: “1. m. Lenço que se coloca sobre o rosto dos defuntos ou no qual se envolve o cadáver. 2. m. desus. Lenço (lenço com o qual se limpa o suor)”.

É importante salientar que a esta altura trabalhávamos com uma tradução individual e outra coletiva, sendo que a construção da coletiva dependia de um acordo entre o grupo a partir das ponderações frente à diversidade de traduções apresentada, o que envolveu um processo de argumentação e negociação sobre a língua, fundamentada na análise e no entendimento do texto literário. Sugerimos que a versão final da tradução coletiva fosse enviada para publicação no Informativo organizado pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE), o que foi aceito e funcionou como um motivador para o envolvimento com a atividade.

O texto foi publicado e circulou na universidade, o que gerou nos alunos um sentimento de recompensa pelo trabalho árduo que realizaram ao estudar e traduzir o quadro, ao passo que também possibilitou a divulgação de uma obra cuja tradução não está disponível no mercado editorial brasileiro.

Por uma limitação de tempo, nossa abordagem do texto *El sudario de tiza* em sala de aula precisou restringir-se aos encaminhamentos relatados até aqui. Contudo, a gama de atividades possíveis a partir do quadro é imensa no contexto pedagógico. Apresentaremos na sequência algumas delas a partir de nossa proposta de abordagem do texto dramático nas aulas de língua estrangeira.

Outras possibilidades de abordagem do texto

Seguindo na linha da tradução, para além da interlingual, têm grande potencial as práticas voltadas para a intersemiótica. Partimos aqui do entendimento de Julio Plaza (2013) para discutir as potencialidades da tradução intersemiótica como a interpretação dos signos verbais por meio de signos não verbais. Nessa perspectiva, a dramatização, que soa como um caminho esperado em se tratando de obras dramáticas, pela configuração de tais gêneros, também é entendida como tradução intersemiótica na medida em que faz uso de outros signos para além do verbal:

linguagem corporal, cenário, música, iluminação, figurino, para citar alguns exemplos.

Atividades voltadas para a simulação de situações e assumir a identidade de personagens são bastante recorrentes em sala de aula de língua estrangeira e contribuem para que os estudantes se vejam em situações mais próximas de contextos de uso da língua que aprendem, aprimorando suas habilidades de interação. A prática é lugar comum mesmo em materiais didáticos, nos quais, contudo, a simulação de ambientes e a interpretação de papéis alcança, em geral, patamar bastante superficial, na medida em que há uma relação de subserviência da encenação para com a apropriação da LE. Nesse sentido, observamos em *El sudario de tiza*, assim como em gêneros dramáticos em geral, uma oportunidade para a proposição de atividades de dramatização mais significativas para os estudantes, colocando-os na posição também de leitores e de agentes na construção dos conhecimentos. Práticas deste tipo auxiliam no aprimoramento do desempenho oral do aprendiz, a partir de dinâmicas que favorecem a criação de um ambiente descontraído, a tomada de consciência sobre as funções desempenhadas pela entonação, a impostação vocal e a linguagem corporal como um todo na interação verbal. Sem obstar, fazem com que o estudante se coloque em condições de pensar a linguagem em aquisição como ação humana socialmente referenciada, produtora de sentidos complexos e transformadora da realidade.

Para essa atividade é preciso considerar que o quadro em pauta constitui-se como um monólogo de relativa extensão em se tratando da memorização do texto por parte de um ator não profissional, o que gera o risco de uma sobrecarga e afastamento do potencial frutivo da experiência. Além disso, em contextos pedagógicos, tem-se a preocupação de envolver um maior número de sujeitos no processo. Dadas essas condições, e observadas as características do monólogo no que se refere à menção do personagem professor aos alunos, uma possibilidade a ser explorada é a adaptação do texto, com inserção de falas da turma a fim de transformar o monólogo em uma interação entre a turma e o professor. É viável, por exemplo, a

criação de perguntas como mote para que o professor desenvolva um determinado tema, bem como a de respostas quando faz alguma pergunta. A experiência de adaptar o texto contribui para a compreensão leitora, já que demanda uma percepção do momento conveniente para as inserções e de estratégias discursivas para manter o clima de desconforto que permeia o texto. Além disso, a atividade permitirá que os alunos experimentem mais uma função no âmbito do teatro, a do adaptador.

Finalizada a adaptação do texto, é preciso distribuir os papéis entre os envolvidos, considerando funções para além da atuação, como é o caso de planejamento de cenário, sonoplastia, figurino etc. Entre os caminhos possíveis, há que se definir se todas as escolhas serão feitas coletivamente ou se cada integrante assumirá a responsabilidade sobre determinado aspecto. Tais encaminhamentos exigem mais ou menos intervenção do professor a depender do perfil do grupo. Assim como na atividade de tradução interlingual relatada, nesta estão envolvidas muitas negociações nas quais se espera que o professor seja o mediador.

Outra atividade que nos parece especialmente válida é a abordagem intertextual do quadro. Isso porque, como dissemos ao tratar da nossa experiência com a tradução interlingual, a temática suscita uma série de relações com outros contextos de cerceamento da atividade docente, inclusive relativas ao Brasil atual. A título de proposição, recomendamos uma análise comparativa do texto dramático com as esquetes Ensino e Patrulha da Escola sem Partido. A primeira delas foi postada no canal do Youtube do grupo produtor de vídeos de comédia Porta dos Fundos em abril de 2016; já a segunda consiste em uma produção do programa televisivo Zorra Total e foi exibida na Rede Globo em novembro de 2017.

Nesta atividade, após a apresentação do texto dramático, acompanhada de uma análise contextualizada deste, o professor pode expor uma das esquetes recomendadas ou as duas, a depender das condições de tempo de que dispuser. Na sequência, se fará necessária a abordagem do tema “escola sem partido”, que subjaz as duas produções brasileiras. Nesse momento, é interessante

viabilizar que os estudantes busquem repertório sobre o tema, a partir de um trabalho de pesquisa e conhecimento dos argumentos de defensores e opositores do movimento. Feito esse percurso, parte-se para as possíveis relações entre os textos. Nesse sentido, o professor pode orientar os alunos a observarem a semelhança temática, apesar das diferenças contextuais, entre as produções; a orientação argumentativa; os mecanismos empregados para os efeitos de humor etc.

Complementarmente, ainda pode-se agregar ao rol de textos o filme espanhol *La lengua de las mariposas* (1999), dirigido por José Luis Cuerda, o qual trata da relação entre um menino, Moncho, e seu professor, Don Gregorio. Ambientada na Guerra Civil Espanhola, a produção cinematográfica dialoga com os outros textos elencados nesta atividade pelo trato do cerceamento da liberdade do docente. Claramente, nesta atividade estamos diante de gêneros diferentes, mas há uma série de semelhanças entre eles que merecem ser exploradas para além da questão temática: o texto dramático tem o potencial de ser transposto para a dramatização, o que está indicado na utilização de rubricas e na estrutura de monólogo, enquanto as esquetes e o filme são dramatizações a partir de um roteiro previamente elaborado; todos se pautam na enunciação de personagens e se constroem a partir daquilo que se diz e/ou se faz.

É interessante observar que os dois textos espanhóis contemplam contextos muito próximos, a Guerra Civil Espanhola e os primeiros anos da ditadura franquista. De igual forma, as duas esquetes se aproximam entre si por tratar do contexto brasileiro contemporâneo, dito democrático, mas com uma crescente de iniciativas de extrema direita. No primeiro panorama, embora situações isoladas possam causar o riso, prevalece um tom grave, marcado pela melancolia e pelo sofrimento; no segundo, prevalece o aspecto cômico, no qual as iniciativas de coerção contra o educador são ridicularizadas.

O olhar sobre o contexto das produções espanholas ajuda a compreender quão doloroso é para uma grande parcela da sociedade daquele país tratar das longas décadas vividas sob a ditadura

franquista. Para Arnosi (2016, p. 30), as peças de Sinisterra revelam “como la dictadura de Franco penetró en los ámbitos de la vida cotidiana, envenenando y asfixiando las relaciones humanas al crear un clima de miedo y horror¹¹”. É esse o clima que encontraremos nas obras do potente lastro da literatura de memória espanhola.

Considerações finais

Nestes nebulosos tempos que atravessamos, em um cenário nacional e internacional de tensões políticas e ideológicas que muitos supunham superadas há décadas, ainda que não por completo, mas ao menos em suas formas mais grotescas e premissas mais absurdas, conjectura-se no ideário coletivo a noção de que as comunidades estão divididas quase que de forma bipolar. Nesse ambiente, a identificação com o Outro muitas das vezes parece condicionada a uma predisposição à defesa e/ou ataque aos mesmos referentes – personagens da política, instituições, grupos sociais, crenças tópicas propostas como ideias fundamentais de mundo etc. A atitude de colocar-se no lugar do outro, buscar entender seu ponto de vista – o porquê deste sujeito a meu lado defender tão ferozmente isso que pra mim é a abominação mais óbvia –, torna-se algo, muitas vezes, impensável e horripilante.

Quando as possibilidades de identificação com outro e manutenção de um diálogo aberto dão vez ao pressuposto de que nessa relação só haja espaço para o enfrentamento, de que para que o meu mundo faça sentido é preciso que o sujeito a meu lado, e tudo o que ele representa, deva ser aniquilado; quando colocar uma determinada máscara parece ser assumir a face de um monstro, talvez exatamente neste momento seja imprescindível desenvolver a capacidade de colocar-se no lugar, simular, projetar, fingir ser este outro sujeito. Entender seus anseios, seus medos, suas preocupações e decepções, suas aspirações, frustradas ou ainda alimentadas, nos

¹¹ Tradução nossa: “como a ditadura de Franco penetrou nos âmbitos da vida cotidiana, envenenando e asfixiando as relações humanas ao criar um clima de medo e horror”.

ajuda a resgatar nele, para nosso entendimento, o que há de humano. Sentir a dor do outro como se fosse sua talvez seja uma das experiências mais significativas da experiência literária, diretamente ligada à ideia aristotélica de *Catarse*.

Nesse sentido, ampliar o universo de significação e reflexão sobre o teatro junto a um público discente parece também ser uma atitude de fomento não só ao questionamento sobre as contradições sociais e ideológicas deste mundo que se apresenta, como de instigar uma atitude que ao enfrentamento raso sobreponha o compromisso com a permanência e re-existência do humano como ser comunitário, constituído a partir de facetas múltiplas e contraditórias mas passíveis de coexistência.

Acreditamos, então, que ampliar os espaços de circulação, leitura, estudo e prática teatrais nos mais diferentes ambientes de ensino-aprendizagem é ação de compromisso social e acadêmico. No contexto de ensino em Curso Superior de Licenciatura, tal prática assume ainda maior potencial de reverberação na medida em que há uma propensão à multiplicação e ao espraiamento quando os estudantes mudam a máscara para a de docente. Uma prática que não se limite ao ambiente universitário e se achegue ao ensino básico é exponencialmente mais poderosa.

O trabalho com a obra de Sinisterra, ainda, catalisa este processo na medida em que apresenta temática e formas de construção propícias ao despertar das percepções acima elencadas. Em *El sudário de tiza*, a identificação com o Professor, bem como a atitude de colocar-se no lugar de buscar entender aquele contexto histórico, aqueles sujeitos outros que, mesmo não presentes em cena, o ameaçam e o reprimem, compelindo-o a agir regradamente, fazem com que o estudante/professor em formação possa com maior maturidade pensar seu lugar e seu poder de ação no mundo em que vive.

Este exercício, estando intimamente atrelado ao processo de aquisição da LE, faz com que ambos os âmbitos de aprendizado, o propiciado pela experiência de contato com a obra artística e o pelo contato com a LE, se reforcem, mutuamente, um pela ação do outro. Para que a experiência com a obra artística seja mais profunda,

completa, significativa, o próprio estudante se vê instigado a buscar a compreensão da linguagem na qual ela se expressa. Para que a experiência com a LE seja efetiva em termos de compreensão linguística e de percepção do potencial de concepção de mundo inscrito em dado idioma, percebê-la expressa em uma obra, pelo resgate memorialístico, tão arraigada a determinantes histórico-sociais, a motivações ideológicas, e permeadas por um jogo complexo de crenças, anseios e frustrações, revela-se como prática pedagógica transformadora do sujeito e consolidadora de conhecimentos e competências de uso dessa LE.

A prática da tradução, por conseguinte, refina este processo, fazendo com que aqueles conhecimentos se redimensionem e se ampliem em um novo espectro de possibilidades; novas abrangências e novas dimensões, não inscritas necessariamente nem na obra nem na LE anteriores à ação do estudante. Ele, no papel de pensar a tradução, de língua e/ou intersemiótica, produz, assim, conhecimento, pra si e, potencialmente, para outrem.

A experiência relatada, portanto, assume a dimensão de exemplo e caminho possível de ser explorado e ampliado. A possibilidade de trabalho com *Terror y miseria en el primer franquismo* em sua completude, ou em outros recortes, nos parece muito frutífera, inclusive, por se desdobrar na forma de distintos encaminhamentos metodológicos, mais apropriados uns que outros a depender do contexto educacional mas também do recorte: o segundo quadro, aqui abordado, pela estrutura de monólogo, se mostra convidativo ao centramento no texto como código escrito e à tradução; já o quadro primeiro, para citar exemplo já mencionado, quiçá desperte nos estudantes e docentes o interesse para uma adaptação com abertura para inclusão de novos elementos simbólicos e exploração de recursos cênicos com maior enfoque. Assim, esperamos que o contato com este trabalho seja um instrumento a mais de incentivo ao trabalho (de resistência) com o teatro e com a obra de Sinisterra em realidades de ensino-aprendizagem variadas.

Referências

ARSONI, Milagros Sánchez. Introducción. In: SINISTERRA, José Sanchis. **Terror y miseria en el primer franquismo**. 3. ed. Edição de Milagros Sánchez Arnosi. Madrid: Cátedra, 2016.

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Campinas: Unicamp, 2011.

BASSNETT, S. **Estudos de tradução**. Tradução de Vivina de Campos Figueiredo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em 05 de maio de 2019.

ELIADE, Mircea. **El mito del eterno retorno**: arquetipos y repetición. Tradução para o espanhol de Ricardo Anaya. Madrid: Alianza; Buenos Aires: Emecé, 1972.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia**: a formação do homem grego. Tradução de Artur Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual Política Linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LESKY, Albin. **A tragédia grega**. Tradução de Jacob Guinsburg, Geraldo Gerson de Souza e Alberto Guzik. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **Historia de la Literatura Griega**. Tradução para o espanhol de José Maria Díaz Regañón e Beatriz Romero. Madrid: Gredos, 1976.

LIMA, Luiz Costa. **Mímesis**: desafio ao pensamento. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2000.

_____. **Mimesis e modernidade**: formas das sombras. 2. ed. São Paulo: Paz e terra, 2003.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

PORTA DOS FUNDOS. **Ensino**. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3EEAYXLTTDM>>. Acesso em 26 de março de 2019.

REVUZ, C. "A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio". Tradução de Silvana Serrani. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SINISTERRA, José Sanchis. **Terror y miseria en el primer franquismo**. 3. ed. Edição de Milagros Sánchez Arnosí. Madrid: Cátedra, 2016.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e religião na Grécia Antiga**. Tradução de Joana Angélica D'Avila Melo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006a.

_____. **Mito e sociedade na Grécia Antiga**. 3. ed. Tradução de Myriam Campelo. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006b.

ZORRA TOTAL. **Patrulha da Escola sem Partido**. 2017. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/6283417/>>. Acesso em 26 de março de 2019.

ATO II

DRAMATURGIA, TEATRO E ENSINO: PROVOCAÇÕES

**DO PALCO ÀS TELAS:
A PÉTALA, A FLOR E O ESPINHO PELO
FIO DE UMA NAVALHA**

Wagner Corsino Enedino
Haydê Costa Vieira

Introdução

A literatura contemporânea mantém o olhar firme na atualidade, dialogando com o passado e o futuro. Nessa direção, o filósofo Giorgio Agamben (2009, p. 65), assevera que “[...] ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós”.

Apesar de percebermos, nesse lado tenebroso e obscuro uma claridade que se aproxima de nós, que nos diz algo, ela também se afasta, pois trata-se de uma realidade que está distante da nossa. Nessa perspectiva analítica, o professor universitário, teórico e crítico de literatura Karl Erik Schollhammer pondera que ser contemporâneo “[...] é ser capaz de se orientar no escuro e, a partir daí ter coragem de reconhecer e de se comprometer com um presente com o qual não é possível coincidir” (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 10).

O contemporâneo está em sintonia com o seu tempo, dialogando, transformando-o, buscando aquilo que nunca foi visto e sendo guiado por algo que extrapola sua vontade. Schollhammer (2009, p. 9) argumenta que o contemporâneo busca o que há de mais obscuro para trazer à luz, pois “[...] graças a uma diferença, uma defasagem ou um anacronismo, é capaz de captar seu tempo e enxergá-lo”. Enxergar o tempo como ele é: com todos os seus problemas, diferenças e dificuldades, seja por identificação a outros períodos ou por distanciamento. Diante deste cenário permeado de

(in)definição emerge, em solo nacional, a figura de Plínio Marcos; artista multifacetado e conhecido por trazer à baila a voz cáustica dos desvalidos.

Plínio Marcos de Barros nasceu em Santos (SP), em 29 de setembro de 1935 e faleceu em São Paulo (SP), em 29 de novembro de 1999. Iniciou a sua carreira artística em 1953 como o palhaço Frajola, no qual permaneceu alguns anos devido a sua paixão circense e, especialmente, por encanto a uma artista de circo.

Em 1958, foi convidado por Paulo Lara a ensaiar *Pluft, o fantasminha*, peça infantil escrita pela dramaturga brasileira Maria Clara Machado. Após os ensaios da peça, decide escrever a sua primeira obra dramática, *Barrela*. Nessa época, conhece Patrícia Galvão, a Pagu, que o incentiva a realizar um espetáculo com o seu texto. Em 1959, sob a direção do próprio autor, *Barrela* estreia no Centro Português, de Santos, “para uma única apresentação, por ordem do presidente da República, Juscelino Kubitschek” (MENDES, 2009, p. 91).

Ocorre, todavia, que essa situação não o fez desistir da escrita de peças teatrais. Pelo contrário, durante a sua vida, Plínio Marcos produziu diversas obras dramáticas, tanto para o público adulto, como o infantil, nos quais se destacam *Barrela* (1958), *Dois perdidos numa noite suja* (1966), *Navalha na carne* (1967), *Homens de papel* (1968), *O abajur lilás* (1969), *Querô, uma reportagem maldida* (1979) – adaptação para o teatro do romance de mesmo nome, *Jesus-Homem* (1978), *Madame Blavatski* (1985), *Balada de um palhaço* (1986), *A mancha roxa* (1988), *A dança final* (1993), *O bote da loba* (1997) – no teatro adulto –, e *As aventuras do coelho Gabriel* (1965), *O coelho e a onça* (1988), *Assembleia dos ratos* (1989) – no teatro infantil.

De acordo com crítico e ensaísta teatral Sábato Magaldi (2004), o dramaturgo Plínio Marcos foi, na década de 1960, foi a mais poderosa revelação de autor, uma vez que “A matéria peculiar de Plínio se distingue da de seus antecessores, na medida em que fixa os marginalizados, os párias da sociedade, expulsos do convívio dos grupos estáveis pela ordem injusta” (MAGALDI, 2004, p. 307). No entanto, em 1964, conforme recordam Vieira e Enedino (2018), com

os militares no poder, o teatro brasileiro começou a sofrer com as diversas perseguições e ações dos censores. Todas as peças que eram encenadas no país tiveram que ser submetidas à análise prévia do Departamento Federal de Segurança Pública.

As décadas de 1960 e 1970 foram as mais difíceis na história das artes cênicas brasileiras, uma vez que “nesse ambiente de terror, o espaço para uma produção cultural de natureza crítica não existe. No caso do teatro, [...] convém lembrar que fora uma das principais trincheiras da resistência ao golpe militar, entre 1964 e 1968” (FARIA, 1998, p. 164). Segundo a pesquisadora Luciana Stegagno Picchio (1997), o dramaturgo Plínio Marcos foi o mais censurado na moderna dramaturgia brasileira.

Destaca-se que os textos do autor não eram exatamente de vertente política, da classe hegemônica contra a subalterna, porém trazia uma experiência amarga dos desvalidos, e isso representou uma grande novidade no âmbito da dramaturgia brasileira contemporânea. O autor foi durante muitos anos censurado, e apesar de não conseguir encenar durante a ditadura grande parte das peças que escreveu, marcou de forma indelével o teatro brasileiro com textos envoltos de poética dura, violenta e agressiva, haja vista que “Mesmo em um teatro de situações, como o de Plínio Marcos, a exposição de motivos traduz um aprendizado em relação à condição vivida pelos personagens”. (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006, p. 239).

Nessa intensidade de opressão a que se submetem as maldades exercidas com terror, mas sem traços de piedade fazem de suas criaturas seres especiais no painel da dramaturgia brasileira e inscreve-as no que há de melhor de sua dramaturgia: diálogos com limpeza completa de ornamentos inúteis. Com efeito, Plínio Marcos é um dos autores mais censurados do nosso palco. E embora afirmasse enfaticamente que nunca escrevia pensando na censura, ela sempre exerceu um papel significativo negativo em sua criação.

Sob o signo da resistência: o teatro de um tempo mau

O teatro é um entre os diversos meios de manifestação de arte. A arte pode (e deve) ser vista como reflexão e transformação. Ela é um instrumento de influência e, conseqüentemente, introduz profundas mudanças na sociedade em geral. A arte possui dois pontos importantes: o primeiro, como função de reflexão, informação, educação e incitação e, o segundo, a da ação de divertimento e do prazer.

No teatro, como assevera Décio de Almeida Prado (1987a), temos a ação; enquanto no romance, a narração. As personagens do teatro constituem praticamente a totalidade da obra, pois nada existe a não ser por meio delas. “Em suma, tanto o romance como o teatro falam do homem – mas o teatro o faz através do próprio homem, da presença viva e carnal do ator” (PRADO, 1987a, p. 84).

Desse modo, como reforça Prado (1987a), a personagem do teatro, para dirigir-se ao público, dispensa a mediação do narrador. Por conseguinte, a fábula não é contada, mas mostrada como se fosse de fato a própria realidade.

O personagem é um determinante da ação, que é, portanto, um resultado de sua existência e da forma como ela se apresenta. O personagem é o ser humano (ou um ser humanizado, antropomorfizado) recriado na cena por um artista-autor, e por um artista-ator (PALLOTTINI, 1989, p. 11).

De acordo com Enedino, Silva e Bulhões (2016), a dramaturgia de Plínio Marcos traz comportamentos, linguagens e, especialmente, um grande desafio de viver à margem da sociedade numa condição pós-moderna. Na obra dramática *Navalha na Carne*, na qual “Plínio concluiu em três noites” (MENDES, 2009, p. 158), conta com apenas três personagens marginalizadas: a prostituta Neusa Sueli, o cafetão Vado e o empregado homossexual de um hotel de quinta classe Veludo.

Segundo Mendes (2009), uma portaria publicada pelo Departamento de Polícia Federal proibiu a encenação da peça *Navalha na Carne*, em 19 de junho de 1967. Após assistir ao ensaio

desse espetáculo para alguns convidados, no Rio de Janeiro, a atriz brasileira Tônia Carrero viu naquela obra a oportunidade de superar o estereótipo da “mulher glamourosa, bonita, enjoadinha” (MENDES, 2009, p. 164). Sendo assim, decidiu entrar na luta contra a censura e a liberação da peça terminou no gabinete do Ministro da Justiça, para onde foram Tônia Carrero e Plínio Marcos. Devido à pressão sofrida, o ministro liberou o espetáculo para maiores de 21 anos e a expedição da ordem de liberação foi publicada no dia 06 de setembro de 1967.

A partir de outubro de 1967, no Teatro Maison de France, no Rio de Janeiro, esse espetáculo foi representado por Tônia Carrero (Neusa Sueli), Nelson Xavier (Vado), Emiliano Queiroz (Veludo) e Fauzi Arap para a direção da peça. Tônia relembra:

Quando eu fiz Neusa Sueli engordei oito quilos, botei enchimento no peito, um traseiro enorme, deixei o cabelo sem pintar. As minhas rugas, que o Ivo Pitanguí tinha tirado, eu pus todas de volta. Minha figura era uma tristeza, lamentável. Meu irmão falou assim: “Eu não vou ver, é uma vergonha”. Eu era casada desde 1964 com o César Thedim, que ajudou a Sara Ferez a fazer o cenário. César me aconselhava: “Não diga palavrão, não vai ficar bem; diga vaca, galinha, piranha em lugar de puta; eu duvido que Barbara Heliadora vá gostar de ouvir você falando essas coisas”. Realmente, a Barbara disse: “Olha, fica muito pesado na sua boca, troca”. Mas eu fui com a cara e a coragem e isso é que foi um espanto (*apud* MENDES, 2009, p. 164).

Navalha na Carne, escrita em 1967, é uma obra dramática em um ato. De acordo com o site *Enciclopédia Itaú Cultural* (2019), a peça apresentada no Rio de Janeiro (em 1967) foi parcialmente censurada e só retornou aos palcos, montada na íntegra, em 1980. O espetáculo de Tônia Carrero, Nelson Xavier e Emiliano Queiroz conquistou diversas premiações, dentre elas, o Prêmio Molière e a Associação de Críticos Cariocas para a atriz Tônia Carrero.

A peça de Plínio Marcos tem como espaço um sórdido quarto de hotel de quinta classe, com um guarda-roupa bem velho, um espelho de corpo inteiro, uma cama de casal, um criado-mudo e uma

cadeira velha. Após a tentativa de realizar alguns programas, Neusa Sueli retorna ao seu quarto e encontra o cafetão Vado, deitado na cama, a ler uma revista em quadrinhos. Está furioso com Neusa, pois não encontrou o dinheiro que costumava deixar no criado-mudo. Começa a agredi-la verbalmente e fisicamente devido a esse ato. Porém, a prostituta informa que deixou o dinheiro no lugar combinado. Após algumas discussões, Neusa Sueli suspeita que Veludo, o empregado do hotel, ao limpar o seu quarto, furtou o dinheiro para gastá-lo com o jovem do bar. Após essa afirmação de Neusa Sueli, Vado pede para chamá-lo para descobrir a verdade. “Interrogatório nos mais persuasivos métodos policiais, e Veludo acaba confessando que tirou a quantia destinada a Vado: a metade fora para o resistente rapaz do bar e a outra metade para a maconha” (MAGALDI, 2008b, p. 207).

A partir desse momento, percebe-se que as três personagens estão envolvidas em uma relação de tensão psicológica e violência. “O círculo vicioso em que vivem as três personagens revela a dependência e a dificuldade de tomada de novos rumos por parte delas” (ARAÚJO, 2015, p. 40). Assim sendo, Neusa Sueli, Vado e Veludo são personagens marginalizadas no submundo em que vivem:

[...]

NEUSA SUELI – É teimoso como uma mula. Vou te ajudar a lembrar. *(Apanha uma navalha na bolsa.)* Vou te arrancar os olhos! *(Aproxima a navalha do rosto de Veludo.)*

VELUDO – Não! Pelo amor de Deus! Não, Neusa Sueli! Não!

VADO – Pode cortar esse miserável!

NEUSA SUELI – Vai contar tudinho?

(Veludo faz que sim com a cabeça.)

VADO – A bicha ficou apavorada.

NEUSA SUELI – Então começa.

VADO – Fala logo, anda!

VELUDO – Estou sem ar.

VADO – Não vem com frescura! Não vem com frescura!

NEUSA SUELI – Veludinho, é melhor pra você contar tudo direitinho. É pro seu bem, querida.

VELUDO – Você me perdoa, Neusa Sueli? Eu devolvo tudinho. Eu não aguentei. Eu vim arrumar o quarto, o Seu Vado estava dormindo, eu peguei o dinheiro e dei pro rapaz do bar. Eu estava gamado nele. Juro que devolvo.

VADO – Canalha! Miserável! Veado safado! Deu todo o metal pro trouxinha?

VELUDO – Só dei a metade.

VADO – E o resto da grana? E o resto?

VELUDO – Comprei um baseado de erva.

VADO – Sacana! Eu de presa seca e ele se tratando. [...] (PLÍNIO MARCOS, 2003, p. 150-151).

Figura 1. *Navalha na Carne*, 1967. Com Tônia Carrero, Emiliano Queiroz e Nelson Xavier. Teatro Maison de France, Rio de Janeiro



Foto: Reprodução.

Após a promessa da devolução do dinheiro e a entrega do cigarro de erva a Vado, percebe-se um princípio de reconciliação. Vado e Veludo, começam a simular uma cena ambígua, na qual é cortada por Neusa Sueli que expulsa Veludo de seu quarto. Na saída, a chama de “galinha velha” e Vado aproveita essa expressão para feri-la e humilhá-la:

[...]

VADO – Você é enganadora.

NEUSA SUELI – Você anda por aí. É só perguntar pra qualquer uma. Elas te dizem como a barra anda pesada.

VADO – Isso é desculpa de velha.

NEUSA SUELI – Velha, não.

VADO – Velha, sim. Todo mundo te acha um bagaço. Não viu o que o Veludo disse?

NEUSA SUELI – O que foi?

VADO – Te chamou de galinha velha.

NEUSA SUELI – Despeito de bicha.

VADO – Falou certo. Você está velha mesmo.

NEUSA SUELI – Só porque você quer.

VADO – É, né? Mostra os teus documentos.

(Vado vai pegar a bolsa de Neusa Sueli, ela o impede.)

NEUSA SUELI – Tenho trinta anos.

VADO – Deixa eu ver os papéis.

NEUSA SUELI – Que onda besta!

VADO – Deixa eu ver.

NEUSA SUELI – Não torra a paciência!

VADO – Está com medo?

NEUSA SUELI – Medo, não. Acho besteira.

VADO – Mentiu, agora não quer que prove a tua idade.

NEUSA SUELI – Tenho trinta.

VADO – No mínimo cinquenta anos [...] (PLÍNIO MARCOS, 2003, p. 162-163).

Neusa Sueli tenta inverter a situação: com uma navalha em mãos, insinua que o Vado cumpra com os seus deveres de cafetão:

[...]

NEUSA SUELI – Vou te dar a grana. *(Pega o dinheiro na bolsa.)* Está aí todo o dinheiro que tenho. Pronto. É seu. Está contente?

VADO – Tá legal. Assim é que é. Agora, tchau mesmo!

NEUSA SUELI – Não, você não vai saindo assim, não. Não leva a minha grana? Não é meu cafetão?

VADO – Vê se me esquece, velhota!

NEUSA SUELI – Você não vai se arrancar!

VADO – E por que não?

NEUSA SUELI – Nós vamos trepar.

VADO – Tá caducando?

NEUSA SUELI – E vai ter que ser gostoso.

[...]

(Neusa Sueli fecha a porta do quarto e guarda a chave no seio.)

NEUSA SUELI – Viu? Já se tocou?

[...]

VADO – *(Deitando na cama.)* Boa noite, velha!

NEUSA SUELI – *(Pega a navalha.)* Vado, se você dormir, eu te capô, seu miserável!

VADO – Que é isso? Tá louca?

NEUSA SUELI – Estou. Estou louca de vontade de você. Se você não for comigo agora, não vai nunca mais com ninguém.

VADO – Mas o que é isso, mulher?

NEUSA SUELI – Pode escolher, seu filho-da-puta! [...] (PLÍNIO MARCOS, 2003, p. 166-167).

Ao se ver acuado, Vado começa a tratar bem Neusa Sueli, fala macio e finge seduzi-la. A prostituta se rende e desfaz-se da arma. Vado, sentindo-se seguro, sai de cena e a deixa sozinha:

[...]

NEUSA SUELI – Você sabe conversar.

VADO – Que nada! Sou é da firmeza. Meu defeito é brincar muito.

NEUSA SUELI – Eu estou na merda... Eu estou na merda...

VADO – Que papo careca é esse?

NEUSA SUELI – Você me arreou.

VADO – Não complica. Larga o ferro e está tudo legal.

(Neusa Sueli deixa cair no chão a navalha que segurava.)

VADO – Assim. Bonitinha. É gamada em mim, pra que fazer guerra? *(Vado aproxima-se de Neusa Sueli, que está sentada na cama. Vado começa a acariciá-la, enquanto disfarçadamente, retira a chave da porta que estava no seio de Neusa Sueli. Em poder da chave, ele se encaminha pra porta, abre-a e sai. Neusa Sueli, quando percebe que Vado saiu, corre até a porta e grita:)*

NEUSA SUELI – Vado!... Vado!... Você vai voltar?... Você vai voltar?... *(Neusa Sueli fica por algum tempo parada na porta, depois volta, pega um sanduíche de mortadela, senta-se na cama, fica olhando o vazio por algum tempo. Depois, prosaicamente, começa a comer o sanduíche.)* (PLÍNIO MARCOS, 2003, p. 169).

Décio de Almeida Prado (1987b, p. 218) observa que o ponto de convergência entre as três personagens “é a luta feroz em torno de posições de superioridade e inferioridade, a ânsia de agredir para não ser agredido, de dominar para não ser dominado”.

Para Sábado Magaldi (2008b), a matéria primordial que distingue as personagens é a tristeza, na qual pode ser caracterizada em diversas formas: Veludo é prisioneiro do vício e obrigado a furtar dinheiro de Neusa Sueli para obter afeto de um rapaz. Vado, também prisioneiro do vício, para conseguir se sustentar e conquistar mulheres mais jovens e bonitas que Neusa Sueli, precisa do dinheiro da prostituta. Neusa Sueli, apaixonada por Vado, aguenta humilhações e violências físicas para ficar um pouco ao seu lado.

A partir desses fatos, a personagem Neusa Sueli consegue perceber seu sentimento de que os três são seres reduzidos à imanência:

‘Às vezes chego a pensar: poxa, será que eu sou gente? Será que eu, você, o Veludo somos gente? (Triste) – Chego até a duvidar! Duvido que gente de verdade viva assim, aporrinhando o outro, um se servindo do outro’. A condição de objeto, de criaturas exiladas no mundo (no submundo), que Sueli intui, implica uma bonita nostalgia de transcendência, que engrandece a personagem e a recupera para uma ética superior (MAGALDI, 2008b, p. 210).

Na visão de Magaldi (2008b, p. 210), “parecem-nos infelizes os *consideranda* do Departamento de Polícia Federal, ao proibir a encenação total ou parcial de *Navalha na Carne* em todo o País”. Toda obra de arte, em especial, a dramaturgia e o teatro, não têm o intuito de chocar gratuitamente o público. Isso ocorre, pois, a peça denuncia “uma realidade, que precisa ser corrigida, ela acabaria por resguardar a sociedade de males que a solapam” (MAGALDI, 2008b, p. 210).

Da margem aos palcos; dos palcos às telas

Na visão do pesquisador Paulo Emílio Sales Gomes (1987), o cinema é como teatro romanceado ou romance teatralizado. “Teatro

romanceado, porque, como no teatro, ou melhor no espetáculo teatral, temos as personagens da ação encarnadas em atores” (GOMES, 1987, p. 106).

Para a pesquisadora Linda Hutcheon (2011), o cinema é geralmente considerado a mais inclusiva e sintética das formas de *performance*, pois

Uma linguagem compósita em virtude dos seus diferentes meios de expressão – fotografia sequencial, música, ruído e som fonético – o cinema ‘herda’ todas as formas de arte associadas a tais meios de expressão [...] – a visualidade da fotografia e da pintura, o movimento da dança, o *décor* da arquitetura e a *performance* do teatro” (STAM, 2000, p. 61, *apud* HUTCHEON, 2011, p. 63).

Conforme Gomes (1987), no cinema, como no espetáculo teatral, as personagens se encarnam em pessoas, em atores. A articulação entre personagens encarnadas e o público é bastante diversa nos dois casos. “De um certo ângulo, a intimidade que adquirimos com a personagem é maior no cinema que no teatro. Neste último a relação se estabelece dentro de um distanciamento que não se altera fundamentalmente” (GOMES, 1987, p. 112).

No cinema, quando assiste a uma cena que provoca um descarregamento de sentidos e emoções, verifica-se, em vários espectadores, o acontecimento da *catarse*. Esse fato também ocorre com o teatro, pois, segundo Aristóteles, a *catarse* (do grego *kátharsis*, que significa “purificação”, “evacuação” ou “purgação”) é o meio do qual o homem purifica a sua alma através da representação trágica.

A noção de adaptação, de acordo com os estudiosos Jacques Aumont e Michel Marie (2009), está no centro das discussões teóricas desde a origem do cinema, uma vez que estão ligadas às noções de especificidade e de fidelidade.

A adaptação é, em certo sentido, uma noção vaga, pouco teórica, cujo principal objetivo é o de avaliar ou, no melhor dos casos, de descrever e de analisar o processo de transposição de um romance para roteiro e depois para filme: transposição das personagens, dos lugares, das

estruturas temporais, da época onde se situa a ação, da sequência de acontecimentos contados etc. Tal descrição, no mais das vezes avaliadora, permite apreciar o grau de fidelidade da adaptação, ou seja, recensear o número de elementos da obra inicial conservados no filme (AUMONT; MARIE, 2009, p. 11-12).

Na visão de Hutcheon (2011, p. 30), a adaptação pode ser descrita de três modos: “[...] uma transposição declarada de uma ou mais obras reconhecidas; um ato criativo e interpretativo de apropriação/recuperação; um engajamento intertextual extensivo com a obra adaptada”. Desse modo, para Hutcheon (2011, p. 30), “[...] a adaptação é uma derivação que não é derivativa, uma segunda obra que não é secundária”.

De acordo com os artigos publicados pelo professor André Luís Gomes (2008), o termo “adaptação” é negado por alguns estudiosos, pois entendem como facilitação e/ou modernização do texto literário. Logo, esses pesquisadores preferem utilizar os termos “transposição”, “transmutação” e “transcrição” ao invés de “adaptação”.

Pairam dúvidas sobre o melhor termo a ser utilizado, e essas dúvidas podem ser verificadas quando se observa que, nos créditos dos filmes, temos ora “adaptação”, ora “adaptação livre”, ora “inspirado em”, ora “baseado em” etc. A escolha de um desses termos sugere, de certa forma, a intenção do roteirista e/ou diretor em dizer algo sobre os mecanismos e procedimentos adotados na transposição teatral ou fílmica (GOMES, 2008, p. 255).

Ocorre, todavia, que quando o cinema percebeu o seu potencial narrativo, procurou apoiar-se em um modo consagrado de narrar fábulas. Desse modo, a literatura ao se deparar com essa nova maneira de transmitir a sua história, decidiu experimentar e incorporar nessa nova situação. Nessa verve, cumpre ressaltar que:

Qualquer comparação entre um filme adaptado e o texto literário poderá ser mais produtiva se levadas em conta, tanto as especificidades de cada meio como as similaridades das narrativas

adaptadas e, a partir daí, propor uma reflexão crítica sobre os efeitos que a adaptação conseguiu ou não criar (CORSEUIL, 2009, p. 370).

Como foi apontado por Magaldi (2008a), o cinema e a televisão sobrepujaram o teatro como artes coletivas. Porém, não podemos pensar que o teatro desaparecerá, pois “fornece um prazer estético preciso: o da comunicação direta do ator para o público” (MAGALDI, 2008a, p. 117). Assim sendo, o cinema, a televisão e o teatro são artes que proporcionam aos seus telespectadores e a sua plateia entretenimento, reflexão, informação e incitação.

O filme desenvolveu rapidamente a sua marca narrativa característica e assim *criou* suas próprias histórias, em vez de meramente reproduzir as existentes. Mesmo uma adaptação fiel de uma peça ou romance é uma forma de história única, existindo por si só e de maneira bem distinta do original (ARMES, 1999, p. 117, *apud* GUIDO & ESTEVINHO-GUIDO, 2012, p. 26, *itálico do autor*).

Com o movimento do Cinema Novo, após 1963, os cineastas do Brasil conseguiriam apresentar excelentes resultados à adaptação de obras literárias brasileiras, como, por exemplo, os romances *Mémorias póstumas de Brás Cubas* (1881), de Machado de Assis; *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade; *Menino de engenho* (1932), de José Lins do Rego; *Triste fim de Policarpo Quaresma* (1935), de Lima Barreto; *Vidas secas* (1938), de Graciliano Ramos; *Dona Flor e os seus dois maridos* (1966), de Jorge Amado; *Lavoura arcaica* (1975), de Raduan Nassar; entre outras.

O romance brasileiro adaptado para o cinema mais famoso é *Cidade de Deus* (1997), de Paulo Lins. Como recorda os pesquisadores Laurent Jullier e Michel Marie (2009), este filme foi projetado na seleção oficial de não competidores do Festival de Cannes de 2002 e quatro indicações ao Oscar (Melhor Diretor, Melhor Roteiro Adaptado, Melhor Edição e Melhor Fotografia). Este longa teve direção de Kátia Lund e Fernando Meirelles e roteiro de Bráullio Mantovani (baseado no romance de Paulo Lins).

Na dramaturgia brasileira que tiveram seus textos adaptados para a sétima arte foram: *Álbum de família* (1946), *A falecida* (1953), *Boca de ouro* (1959), *Beijo no asfalto* (1961), *Toda nudez será castigada* (1965) e *Os sete gatinhos* (1980), de Nelson Rodrigues; *Auto da Compadecida* (1955), de Ariano Suassuna; *Lisbela e o Prisioneiro* (1964), de Osman Lins; dentre outras.

Dos textos dramáticos produzidos por Plínio Marcos e encenados em vários palcos brasileiros e estrangeiros, nos quais foram adaptados para o cinema brasileiro foram os *Dois perdidos numa noite suja* (1966), *Navalha na carne* (1967) e *Querô, uma reportagem maldita* (1979).

Em *Dois Perdidos*, que se inspirou num conto de Alberto Moravia, ele deu ao conflito de duas criaturas em cena um tratamento paroxístico, em que se misturam violência, sadismo, exercício do poder e até uma “luta de cérebros” de conotações ambíguas. Uma prostituta, um cáften e o criado homossexual de um prostíbulo são as personagens de *Navalha*, exprimindo-se numa linguagem de inteira crueza, que não recua ante o palavrão. [...] (MAGALDI, 2004, p. 307).

As violências física e verbal estão presentes nas peças de Plínio Marcos. As agressões entre as personagens, como verifica Araújo (2015), chega, em alguns momentos, a pico de uma tensão quase insuportável, especialmente, no que diz respeito ao poderio machista. “Assim, em muitos momentos, o prazer das personagens está em ver o outro sofrer, evidente demonstração do desgaste do contrato social na trama estabelecida por Plínio Marcos” (ARAÚJO, 2015, p. 76).

A peça *Navalha na carne* foi transposta para o cinema, pela primeira vez, em 1969, nos quais participaram a atriz brasileira Glauce Rocha (sendo a prostituta Neusa Sueli) e os atores brasileiros Jece Valadão (o cafetão Vado) e Emiliano Queiroz (o homossexual Veludo), filme dirigido por Braz Chediak e produzido por Jece Valadão. Em 1997, foi a vez da atriz brasileira Vera Fischer ser a Neusa Sueli, o ator cubano Jorge Perugorría (o cafetão Vado) e o ator brasileiro Carlos Loffler, o homossexual Veludo, com texto escrito e dirigido por Neville d’Almeida.

Neste trabalho será abordado, primeiramente, o longa-metragem de 1969. Com duração de uma hora e meia, e com imagens em preta e branca, o filme *A Navalha na Carne*, tem como elenco Jece Valadão (Vado), Glauce Rocha (Neusa Sueli), Emiliano Queiroz (Veludo), Ricardo Maciel (rapaz do bar) e Carlos Kroeber (cliente). Original de Plínio Marcos e roteiro de Braz Chediak, Emiliano Queiroz e Fernando C. Ferreira. A equipe técnica foi composta pelo assistente de direção Sindoval de Aguiar, assistente de câmara Walter Nolausky, maquiador Luiz Abreu e assistente de montagem Jaime Justo. Laboratório Líder Cinematográfica, engenheiro de som Aloísio Viana, efeitos especiais Geraldo José e fotógrafo de cena Valentin. As perucas utilizadas foram da Rosinha das Perucas. Equipe de produção Gilberto Lima e Souza e Fernando Lopes. Cenários de Cláudio Moura e montagem Rafael Valverde. Fotografia e câmera Hélio Silva. Produção de Jece Valadão. Direção Braz Chediak.

O filme *A Navalha na Carne*, de 1969, inicia com as imagens de Neusa Sueli se arrumando em seu quarto. Logo depois sai para realizar os seus programas. Nesta ocasião aparecem cenas externas (de ruas) e a espera de Neusa Sueli para conseguir clientes. Além disso, surgem imagens de Veludo em um encontro amoroso com um rapaz do bar. Após muito tempo na rua à espera de um cliente, ocorre o programa.

Naquela noite, Neusa Sueli consegue atender apenas um cliente e, no final do expediente, retorna exausta para casa. Ao adentrar ao hotel, vê o rapaz do bar saindo do quarto de Veludo. Ao entrar em seu quarto, encontra Vado deitado em sua cama. Essas cenas, que duram um pouco mais vinte e sete minutos, não possuem diálogos entre as personagens e, com as imagens e sons de carros e passos das pessoas, conseguimos compreender a fábula.

Os produtores do filme utilizaram a mesma fábula da peça para a montagem cinematográfica. Percebe-se também que os organizadores da obra cinematográfica de 1969 utilizaram os discursos da peça de Plínio Marcos, porém, decidiram alterar alguns verbetes ou expressões (neste caso, os palavrões) por vocábulos considerados “menos ofensivos”:

[...]

VADO – Então diz! Diz! Quero escutar. Diz de uma vez, antes que eu te arrebente. Por que eu fico com você?

NEUSA SUELI – Por causa da grana.

VADO – Repete, sua vaca! Repete! Repete! Anda!

NEUSA SUELI – Por causa da grana.

VADO – Repete mais uma vez.

NEUSA SUELI – Por causa da grana.

VADO – Mais alto, sua puta nojenta!

NEUSA SUELI – Por causa da grana.

[...]

NEUSA SUELI – Sei... Sei, sim (*Chora.*)

VADO – Para de chorar! Porra, será que vou ter de aturar até essa onda de choro? [...] (PLÍNIO MARCOS, 2003, p. 142-143)

[...]

VADO – Então diz! Diz! Eu quero escutar. Diz, antes que eu te arrebente. Por que eu fico com você?

NEUSA SUELI – Por causa da grana.

VADO – Repete, sua vaca! Repete! Repete! Anda!

NEUSA SUELI – Por causa da grana.

VADO – Repete mais uma vez.

NEUSA SUELI – Por causa da grana.

VADO – Mais alto, sua vaca nojenta!

NEUSA SUELI – Por causa da grana.

[...]

NEUSA SUELI – Sei... Sei, sim (*Chora.*)

VADO – Para de chorar, pô! Será que eu vou ter de aturar essa onda de choro, também? [...] (*A Navalha na Carne*, 1969, 35min42).

Na obra dramática como na cinematográfica, observam-se várias cenas com agressões psicológicas e físicas. Fica claro, durante as cenas apresentadas, que o poder do sexo masculino se impõe sobre o feminino. Como afirma Araújo (2015, p. 73), “para descarregar sobre Neusa o seu ódio incontido, Vado se investe de todo o poder do ‘macho’ que ele aprendera a ser”. As ações de Vado estão repletas de uma misoginia que se manifesta no tratamento da mulher com quem tem um relacionamento e negócio.

Para demonstrar o seu poder, tanto na peça como no filme, Vado também utiliza da violência psicológica e física para conseguir a confissão de Veludo sobre o desaparecimento de seu dinheiro. Nesse segmento, pode-se afirmar que “Veludo, zelador homossexual da pensão em que moram Neusa Sueli e Vado, é quem provoca o conflito inicial da trama ao roubar certa quantia de dinheiro do quarto do cafetão enquanto dormia” (ARAÚJO, 2015, p. 41).

Figura 2. *A Navalha na Carne*, 1969. Com Emiliano Queiroz, Jece Valadão e Glauce Rocha. Obra cinematográfica.



Foto: Reprodução.

Em vista disso, Vado, cafetão, explorador de mão de obra de prostitutas, é um homem viril e violento. Em sua relação com as personagens, como reforça Araújo (2015, p. 41), “é aquele que supostamente representa o poder e o controle diante de todas as situações”. Verifica-se essa afirmação quando, em primeiro momento, agrediu Neusa Sueli devido à ausência do repasse do dinheiro. No segundo momento, quando interroga Veludo para obter as informações dessa quantia que havia sido furtada. E no terceiro momento, após fazer as “pazes” com Veludo, o cafetão tenta forçá-lo a consumir maconha junto com ele. Sendo assim, Vado está no domínio de todas as situações da trama.

O espaço da obra cinematográfica possui algumas diferenças, comparando com da obra dramática. No cinema, existem as gravações no estúdio (quarto de Neusa Sueli) e no ambiente externo (ruas e comércio local). A maior parte das filmagens ocorreu no espaço quarto de Neusa Sueli (com uma cama de casal, um criado-mudo, uma pia, um espelho pequeno, uma mesa pequena, duas cadeiras, uma caixa de madeira, uma cômoda, uma penteadeira, sendo todos os móveis velhos).

Dessa maneira, pode-se observar que a primeira transposição realizada (do teatro para o cinema) de *A navalha na carne*, tem a presença de vários elementos em comum: as personagens principais, o espaço (quarto), à época, a sequência didática e os discursos. O que diferencia do teatro para o cinema é que, na transposição realizada, na obra cinematográfica procura expor alguns detalhes nos quais na obra dramática ficam apenas subentendidos ou citados nos discursos das personagens.

Com duração de uma hora e quarenta e cinco minutos, a segunda adaptação cinematográfica *A Navalha na Carne*, de 1997, de Neville d'Almeida tem como elenco Vera Fischer (Neusa Sueli), Jorge Perugorria (Vado) e Carlos Loffler (Veludo), como personagens protagonistas. No elenco do filme também estão presentes os artistas Marcelo Saback, Isabel Fillardis, Guará Rodrigues, Pedro Aguinaga, Romeo Evaristo, Carlinhos de Jesus, Rafael Molina, Gilda Nery, e participações especiais de Carlinhos Brown, Netinho, Paulo Moura, Jade Aimara, Maria Lucia Godoy, Gerson Brenner, Rudy, Desiree Vignolli, Rafaela Fischer, dentre outros. O espaço da obra cinematográfica não é "um sórdido quarto de hotel de quinta classe" (PLÍNIO MARCOS, 1984, p. 7), como aparece no texto dramático.

Seria mais fácil filmar todo o filme dentro de um quarto. Mas, para o filme, a história não se passa dentro de um quarto. Tudo acontece numa noite, numa cidade: **Rio de Janeiro**.

Uma noite no Rio.
Dentro de uma cidade.

Dentro de uma casa.

Um quintal. Dentro do mundo. E dentro das mentes e dos corações dos personagens e também dos nossos queridos espectadores (D'ALMEIDA, 1997, p. 5) (negritos originais).

O filme *A Navalha na Carne* (1997), inicia com as imagens noturnas da cidade do Rio de Janeiro: com vista aérea do Mirante Dona Marta, a Baía de Guanabara, Central do Brasil, Aterro do Flamengo, Maracanã, Praça Mauá, Ponte Rio-Niterói, barcos na praia e letreiros coloridos.

Após se arrumar, Neusa Sueli surge na Boate Copacabana Salão. Em cena, Carlinhos de Jesus começa a dançar na pista da boate (nos quais também estão presentes prostitutas, cafetões, fregueses, dentre outros). Carlinhos de Jesus e Neusa Sueli dançam na pista da boate. Na pensão, surge Veludo em seu quarto. Um ambiente de luzes e contradições: diversos móveis, materiais recicláveis, a parede está repleta de imagens de artistas (como Rock Hudson, Cauby Peixoto, James Dean, Burt Lancaster etc.). Após se arrumar, Veludo sai desse espaço para limpar as áreas externas da pensão e o quarto de Neusa Sueli.

Na cena seguinte, Vado está dormindo no quarto de Neusa Sueli. Veludo aproveita o momento para limpar este espaço. Surgem várias imagens da pensão e do calçadão do Rio de Janeiro. Pastor faz pregação. Prostitutas estão presentes em vários pontos da cidade. Neusa Sueli está em seu ponto a espera de um cliente. Nesse instante, começa a imaginar seu casamento com Vado (seu cafetão). Depois de algum tempo, chega um cliente. Esse cliente a leva a um apartamento bonito, no qual a força a manter relações sexuais com mais dois homens. Posteriormente, Neusa é amarrada, levada no porta-malas de um carro e deixada em uma estrada abandonada.

Neusa surge em outra cena exausta e vai para o quarto de pensão. Ao chegar em seu quarto, sua fisionomia muda de dor à raiva, por não encontrar Vado nesse espaço. Se arruma e sai à procura do cafetão e o encontra sentado em uma mesa de bar, acompanhado por uma garota jovem e bonita. Ao ver Neusa, Vado

levanta e se aproxima da prostituta. No bar, iniciam os seus discursos:

NEUSA SUELI – Oi, você está aí?

VADO – O que é que você acha?

NEUSA SUELI – É que você nunca chega tão cedo.

VADO – Não cheguei, sua vaca! Ainda nem saí!

NEUSA SUELI (*surpresa com a grosseria de Vado.*) – Tá doente?

VADO – Doente, o cacete!

NEUSA SUELI – Não precisa se zangar. Só perguntei por perguntar.

VADO – Mas pode ficar sabendo que estou com o ovo virado.

NEUSA SUELI – Por que, meu bem?

VADO – Não sabe, né? (*Vado pega Neusa Sueli pelo braço e a empurra em cima de uma mesa onde estão sentadas quatro mulheres, que se assustam com a grosseria. Independentemente da baixaria, o pagode continua tocando animadamente, ao fundo da cena.*) (D'ALMEIDA, 1997, p. 55-56).

Da mesma forma, na obra dramática de Plínio Marcos, esta é a primeira cena na qual inicia os diálogos entre as personagens Neusa Sueli e Vado; porém, na peça, ocorre dentro do quarto da prostituta e não em um bar carioca:

(*Ao abrir o pano, Vado está deitado na cama, lendo uma revista de história em quadrinhos. Entra Neusa Sueli.*)

NEUSA SUELI – Oi, você está aí?

VADO – Que você acha?

NEUSA SUELI – É que você nunca chega tão cedo.

VADO – Não cheguei, sua vaca! Ainda nem saí!

NEUSA SUELI – Tá doente?

VADO – Doente, o cacete!

NEUSA SUELI – Não precisa se zangar. Só perguntei por perguntar.

VADO – Mas pode ficar sabendo que estou com ovo virado.

NEUSA SUELI – Por que, meu bem?

VADO – Não sabe, né?

NEUSA SUELI – Não sou adivinhona.

VADO – Quer bancar a engraçada? Vou te encher a lata de alegria.

(*Vado começa a torcer o braço de Neusa Sueli.*) Gostou? (PLÍNIO MARCOS, 1984, p. 8-9).

Após várias agressões físicas e verbais contra Neusa Sueli, Vado explica o porquê de estar tão furioso: não encontrou o dinheiro da prostituta dentro da gaveta do criado-mudo. Neusa começa a refletir e se recorda de ter visto o garoto do bar sair do quarto de Veludo. Fazia tempo que Veludo esperava ter um encontro íntimo com o rapaz, porém, este não cedia, pois cobrava caro para realizar os desejos sexuais do faxineiro. Desse modo, Neusa associou o desaparecimento do dinheiro com o encontro íntimo entre Veludo e o garoto do bar. Ao conhecer a história, Vado se irrita e o procura. Na obra cinematográfica, a cena ocorre na praia:

Onda do mar batendo na pedra.

A água lambe a pedra, deixando-a úmida, com reflexos de luz.

Espuma da onda sendo absorvida pela areia úmida.

Plano Geral da enorme pedra do Arpoador.

Algumas pessoas estão passeando pelos caminhos da pedra.

Uma onda enorme arrebenta.

Câmera acompanha todo o movimento da onda.

A onda quebra, avança em direção a pedra e a câmera encontra Veludo através da onda.

Ponto de Vista da onda: câmera vai até Veludo, que está sentado olhando o mar e apalmando as pernas de um garotão marombado.

Em primeiro plano: Veludo.

Ao fundo do quadro surgem Vado e Neusa Sueli.

NEUSA SUELI – Veludo, Veludo!...

VADO – Chama mais alto. Todo veado é surdo.

NEUSA SUELI (*gritando.*) – Veluuudoo...!!!

Veludo se vira e vê Vado e Neusa Sueli avançando velozmente em sua direção. O garotão, prevendo confusão, afasta-se de Veludo que, apesar da gritaria, permanece calmamente sentado.

VELUDO – Chamou, Neusa Sueli?

VADO – Oi, bichona.

Veludo esboça um olhar de desprezo sobre o comentário de Vado e entra em cena na direção da câmera...

Corta! para *Plano Geral*...

Veludo levanta-se.

VELUDO – O senhor está aí, Seu Vado? [...]. (D'ALMEIDA, 1997, p. 75-76).

Esta mesma cena (na obra dramática) ocorre no quarto de Neusa Sueli, quando a prostituta vai à porta do quarto chamar por Veludo:

NEUSA SUELI (*Vai até a porta do quarto e chama:*) – Veludo! Veludo!
(*pausa.*) Não escutou.

VADO – Chama mais alto. Todo veado é surdo.

NEUSA SUELI – Veludo! Veludo!

VELUDO (*fora de cena.*) – Quem me chama?

NEUSA SUELI – Quarto três.

VELUDO – Já vai. [...]

VELUDO – (*Na porta do quarto.*) Chamou, Neusa Sueli?

VADO – Entra, bichona.

VELUDO – Com licença. (*Veludo entra.*)

VADO – Vai entrando, seu putto.

VELUDO – O senhor está aí, Seu Vado?

VADO – Estou, sim.

VELUDO – É o senhor que quer falar comigo, ou é a Neusa Sueli?
Adoro esse nome: Neusa Sueli.

VADO – Fecha a porta e deixa de frescura.

VELUDO – (*Fecha a porta.*) Pronto, Seu Vado.

[...] (PLÍNIO MARCOS, 1984, p. 17-19).

Vado agride física e verbalmente Veludo com a intenção de obter a confissão do desaparecimento do dinheiro. Dessa maneira, Vado, cáften, explorador de meretrizes, é a representação, no espaço ficcional, do arquétipo do homem viril e violento. Em sua relação com as *personas*, tanto na obra dramática como na cinematográfica, se materializa como “[...] aquele que supostamente representa o poder e o controle diante de todas as situações” (ARAÚJO, 2015, p. 41). Verifica-se essa afirmação quando, em primeiro momento, agride Neusa Sueli devido à ausência do repasse do dinheiro. No segundo momento, quando interroga Veludo para obter as informações dessa quantia que havia sido furtada. E no terceiro momento, após fazer as “pazes” com Veludo, o cafetão tenta forçá-lo a consumir consigo cigarro de maconha. Sendo assim, Vado está

no domínio (por meio da coerção e truculência físico-verbal) de todas as situações presentificadas no drama.

Figura 3. *Navalha na Carne*, 1997. Com Carlos Loffler, Jorge Perugorria e Vera Fischer. Obra cinematográfica.



Foto: Reprodução

Após conseguir o dinheiro, Vado deixa Veludo em paz e sai de cena abandonando Neusa Sueli, após humilhá-la por ser mais velha e não tão atraente. “A imagem final de derrota é mostrada por Neusa Sueli, que acaba a noite, sozinha, comendo um sanduíche de mortadela” (MAGALDI, 2003, p. 96), na qual a cena ocorre tanto na obra dramática, quanto na cinematográfica.

Considerações finais

De acordo com Aumont e Marie (2009), quando realiza a análise de uma transposição, neste caso, do teatro para o cinema, permite o avaliador examinar o grau de fidelidade da adaptação. Na peça *Navalha na Carne* (1967), de Plínio Marcos e na obra cinematográfica *A Navalha na Carne* (1969), com roteiro de Braz Chediak, Emiliano Queiroz e Fernando C. Ferreira, produção de Jece Valadão e direção Braz Chediak, o espectador verifica que os produtores

cinematográficos procuraram obter o grau mais próximo de fidelidade da adaptação.

Um exemplo que pode ser apresentado é sobre as personagens. Vado, Neusa Sueli e Veludo aparecem nas duas obras de artes analisadas: texto dramático/teatro e cinema. Cliente e jovem do bar foram apenas citados na primeira obra de arte (nos discursos das personagens), todavia, surgem “encarnados” na segunda. As personagens,

também podem ser transportados de um texto a outro, e, a rigor, conforme alega Murray Smith, são cruciais aos efeitos retóricos e estéticos de textos narrativos e performativos, pois engajam a imaginação dos receptores através do que ele chama de reconhecimento, alinhamento e aliança (SMITH, 1995, p. 4-6 *apud* HUTCHEON, 2011, p. 33)

Nesse viés, a obra cinematográfica *A Navalha na Carne* possui uma transposição declarada de uma obra reconhecida (a peça dramática de Plínio Marcos). “Com as adaptações, parece que desejamos tanto a repetição quanto a mudança. Talvez seja por isso que, aos olhos da lei, a adaptação é uma obra “derivativa” – isto é, baseada numa ou mais obras preexistentes, porém ‘reencenada, transformada’” (HUTCHEON, 2011, p. 33).

A segunda adaptação cinematográfica *Navalha na carne* (1997) não se trata de um “teatro filmado”, pois não está engessado na peça homônima do dramaturgo Plínio Marcos. O filme elabora, em sua verve, uma crítica social por meio dos efeitos da *mise-en-scène*: os cenários são variados, com a presença alternante de ambientes claros (várias vezes coloridos) e escuros (por ser noite). Importa destacar, também, a presença de vários atores em cena, com maquiagens e figurinos próprios de suas configurações dramáticas. Nas palavras do diretor Neville d’Almeida (1997, p. 7-8), o filme

Navalha na Carne é uma metáfora sobre a opressão da mulher e das minorias sexuais.

É um exercício de poder com um personagem como Vado, violento, desumano, impiedoso e inútil.

A prostituta Neusa Sueli e o gay Veludo são as vítimas.

Vivemos num tempo onde hipócritas e fariseus tentam nos dizer o que deve ser feito, julgam com superficialidade e criticam com fingimento (negritos originais).

Com efeito, Neville d'Almeida demonstrou que a adaptação necessita ser vista como obra independente, com linguagem própria, com significados múltiplos e ser capaz de construir e reconstruir sentidos, de criticar, de parodiar e, por conseguinte, atualizar o texto adaptado. Desse modo, o filme *Navalha na Carne* (1997), de Neville d'Almeida, pode ser considerada uma segunda obra, sem ser, necessariamente, secundária.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Trad. de Vinicius Nicastro Honesco. Chapecó, SC: Argos, 2009.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

ARAÚJO, Gessé Almeida. **A violência na obra de Plínio Marcos: Barrela e Navalha na carne**. Salvador: EDUFBA, 2015.

CORSEUIL, Anelise Reich. Estudos de adaptação entre a literatura e o cinema: narrativas que viajam no tempo e no espaço. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 4. ed. ampl. e rev. Maringá: Eduem, 2019, p. 369-378.

D'ALMEIDA, Neville. **Navalha na Carne: o roteiro**. São Paulo: Francisco Alves, 1997.

NAVALHA na Carne. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em:

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento398588/navalha-na-carne>>. Acesso em: 03 de jul. 2019. Verbete da Enciclopédia.

ENEDINO, Wagner Corsino. **Entre o limbo e o gueto**: literatura e marginalidade em Plínio Marcos. Campo Grande. Editora UFMS, 2009.

ENEDINO, Wagner Corsino; SILVA, Agnaldo Rodrigues da; BULHÕES, Ricardo Magalhães. **Plínio Marcos**: o signo de um tempo mau. Campinas: Pontes Editores, 2016.

FARIA, João Roberto. **O teatro na estante**: estudos sobre dramaturgia brasileira e estrangeira. Cotia: Ateliê Editorial, 1998.

GOMES, Paulo Emilio Salles. A personagem cinematográfica. In: CANDIDO, Antonio *et al.* **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1987. p. 103-119.

GOMES, André Luis. Traição respeitosa: o teatro de Plínio Marcos no cinema. **Abralic**, v. 10, n. 13, 2008. Disponível em <<http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/210>>. Acesso em 28 mar. 2019.

GUIDO, Humberto; ESTEVINHO-GUIDO, Lúcia de Fátima. A poética do movimento: considerações preliminares ao cinema. In: SILVEIRA, Ronie Alexandro Teles da; SCHAEFER, Sérgio (Orgs.). **O cinema brasileiro e a Filosofia**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 9-31.

GUINSBURG, Jacó; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariangela Alves de. (Orgs.). **Dicionário do teatro brasileiro**: temas, formas e conceitos. São Paulo: Perspectiva, 2006.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução de André Cechinel. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

JULLIER, Laurent; MARIE, Michel. **Lendo as imagens do cinema**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

MAGALDI, Sábado. *Depois do espetáculo*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **Panorama do teatro brasileiro**. 6. ed. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Iniciação ao teatro**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. **Moderna dramaturgia brasileira**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

MENDES, Oswaldo. **Bendito maldito**: uma biografia de Plínio Marcos. São Paulo: Leya, 2009.

PALLOTTINI, Renata. **Dramaturgia**: a construção do personagem. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **O que é dramaturgia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PICCHIO, Luciana Stegagno. **História da literatura brasileira**. Tradução de Pérola de Carvalho e Alice Kyoko. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.

PLÍNIO MARCOS. Navalha na carne. In: _____. **Plínio Marcos**: melhor teatro. Seleção e prefácio de Ilka Marinho Zanotto. São Paulo: Global, 2003. p. 135-169.

PRADO, Décio de Almeida. A personagem no teatro. In: CANDIDO, Antonio *et al.* **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1987. p. 81-101.

PRADO, Décio de Almeida. **Exercício findo**: crítica teatral (1964-1968). São Paulo: Perspectiva, 1987.

SCHOLLHAMMER, Karl Eric. Que significa literatura contemporânea? In: _____. **Ficção Brasileira Contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

VIEIRA, Haydê Costa; ENEDINO, Wagner Corsino. **Por um sopro de liberdade**: teatro e resistência no palco brasileiro. São Paulo: Scortecci, 2018.

XAVIER, Ismail. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. In: PELLEGRINI, Tânia *et al.* **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003. p. 61-89.

DRAMATURGIA COMO ESPAÇO DE INTERVENÇÃO

Guilherme Adami

Palavras de abertura

Ao receber a oportunidade de escrever um texto sobre temas que me são tão caros e de o colocar em um volume como este, ao lado dos pensamentos de outros pesquisadores envolvidos com/pela dramaturgia, julguei pertinente que a primeira ação a se tomar seria o “encontro” com os demais autores, da melhor maneira que fosse possível. Referindo-me ao primeiro livro da coleção, publicado pelo GT em 2017, envolvi-me com a leitura dos trabalhos ali apresentados e tive o prazer de perceber que vários são os pontos de contato entre os interesses do Grupo e os meus.

Primordialmente, sou um educador. Não apenas por atuar, em sentido estrito, na educação básica, mas também por minha formação em Estudos de Cultura sob uma perspectiva narrativa, entendendo que a aprendizagem é conceito central a ser discutido quando são analisados diversos fenômenos sociais, fazendo necessário o empenho constante em avaliar os princípios que informam discursos pedagógicos culturalmente aceitos. Nesse sentido, em seus estudos sobre a construção narrativa da realidade – ou a representação da vida – em contextos literários e jurídicos, Bruner (2002, p. 90) argumenta que histórias domesticam a imprevisibilidade do cotidiano, tornando o inesperado menos absurdo e tentando preservar a coerência (ou seja, a aparente homogeneidade) de uma dada cultura. Assim, entendendo a pedagogia como a organização de processos de aprendizagem que tornem explícitos choques entre narrativas que, mesmo circulando em determinado meio social, nem sempre são enunciadas ou sequer visíveis a “olho nu”.

Comprometido com a comunidade em que atua, seja ela situada em torno de uma instituição formal de conhecimento e ensino ou não, é tarefa do pedagogo trazer tais choques para o primeiro plano, a fim de fomentar a ampliação da capacidade coletiva da comunidade para avaliar politicamente as narrativas que explicam o dia a dia vivenciado.

Essa visão que sustento é inspirada pelo trabalho do educador Loris Malaguzzi, que, estando à frente de uma inovadora proposta pedagógica localizada no norte da Itália, após a Segunda Guerra Mundial, defende que o processo de aprendizagem é calcado essencialmente em relações democráticas entre sujeitos, de modo que um conceito de cidadania torna-se imaginável na medida em que sujeitos diferentes colocam-se em contato mútuo, publicamente (MALAGUZZI, 1999, p. 63).

Isso pode ocorrer no interior de uma escola, mas também no centro de uma praça – ou qualquer outro espaço urbano – e, por este motivo, entendendo que diferentes sujeitos sociais vivenciam diferentes narrativas em seu cotidiano e só as percebem como não universais quando encontram com alguma forma de alteridade, entendo que a pedagogia deve estimular a reflexão sobre como as coisas do mundo são, por um lado, e como podem ser, por outro. Minha visão sobre dramaturgia se conecta a essa base conceitual.

Interesso-me pelas qualidades do teatro que o fazem ser um regime de pensamento estruturante para a cultura. Por isso, considero que, ao se estudar a dramaturgia, consegue-se vislumbrar um pouco do próprio processo de ideogênese recorrente em determinado meio social. Enquanto pesquisador e docente, portanto, coloco o teatro não na condição de um apanhado de práticas construídas por técnicas que favorecem o ensino de um certo conteúdo, mas sim como construção conceitual que permite a formação de um aparato meta-crítico capaz de analisar fenômenos sociais.

Pensando mais pragmaticamente, proponho que o estudo dos diversos processos nos quais um sujeito social se envolve cotidianamente se faça em moldes semelhantes ao estudo de processos dramaturgicos. Isso possibilita ao analista um tipo de

ordenação sógnica que favorece a discussão filosófica sobre os valores e princípios da ação política como princípios e valores de ação cênica.

Dado esse contexto, não me identifico como um acadêmico preocupado com uma única linguagem teatral específica, mas, sim, com o fato de que a semiose teatral, transitando entre múltiplas linguagens expressivas, estimula um entendimento estético da aprendizagem que ocorre dentro e fora de espaços de ensino formal. Em suma, enxergo que o mundo é constituído de vários modelos de teatralidade simultâneos e concorrentes, que se expressam pelas diversas dramaturgias que podem ser analisadas no/pelo processo pedagógico de reflexão metalinguística.

Qual é a utilidade de um modelo teórico assim?

Promover reflexões metalinguísticas permite buscar caminhos para observar a possível hegemonia de determinadas narrativas sobre outras no tocante às formas de proceder à dramaturgia. Além disso, adentrar a dimensão metalinguística com uma postura de crítica estética é central para estimular o processo que recebeu o nome de transmodernidade (explica abaixo), em contextos nos quais sujeitos sociais podem colocar-se como cidadãos em uma relação pública de construção conceitual coletiva.

Conforme Castro-Gómez (2005, p. 50), um dos proponentes da teoria decolonial, em cujo interior nasce a ideia da transmodernidade, partindo-se do pressuposto de que habitamos, hoje, um sistema-mundo resultante do período histórico em que um *ethos* moderno se constituiu simultaneamente a práticas coloniais, é necessário perceber as relações de poder que vivenciamos diariamente como baseadas no conflito entre identidades e narrativas conectadas por violências no campo do saber e exclusões no campo da política.

É como se, na prática, nos encontrássemos com alguma forma de alteridade e pensássemos: “essas pessoas não se parecem em nada comigo nem com o grupo ao qual eu pertenço. Nem se parecem

com pessoas propriamente ditas. Não devem pensar, não devem possuir nenhum saberes.” E ao pensar isso (ao incorrer em violência epistêmica), é como se nos autorizássemos a tratar aqueles que são diferentes como inferiores (resultando em variadas práticas de exclusão política).

Assim, entendo que a transmodernidade traz a possibilidade de colocar frente a frente os atores em ambos os lados da violência e da exclusão, buscando entender, ainda que de forma desigual, mas coletiva e partilhada, sua participação para o estado da realidade atual (ALCOFF, 2012, p. 63). Por esse motivo, entendo que o estudo dramático favorece a apreciação crítica das posições enunciativas e da estética da representação de atores que se encontram unidos em um determinado processo social (ou, em outras palavras, processo cênico).

Isso ecoa as palavras de Amauri Falseti, na entrevista concedida a Rodrigues (2017, p. 221), sobre a possibilidade do teatro (e, eu diria, não apenas o teatro enquanto espetáculo, no sentido estrito, mas também o teatro enquanto modelo epistêmico e epistemológico, ao mesmo tempo) como espaço político de coexistência, pertencimento, participação e relacionalidade.

Experiências em cruzamento

Minha entrada no teatro se dá bem cedo em minha vida natural. No entanto, o início dos estudos sobre teatro ocorre por volta de 2010, devido a um interesse no teatro de improviso derivado do *Inédit Théâtre*, na França, e do trabalho de Keith Johnstone, no Reino Unido e, posteriormente, no Canadá.

Sempre com interesse em investigar os ecos entre ação cênica e ação social, ingressei em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, do Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Amparado por meu orientador, Prof. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, acadêmico reconhecido por desenvolver trabalhos de pesquisa efetivamente transdisciplinares com seus alunos, pude dar meus primeiros passos para construir um

entendimento das relações entre determinados fenômenos teatrais e fenômenos culturais mais amplos.

A intenção desse movimento nunca foi fazer uma crítica social dos mecanismos do teatro, nem tampouco analisar a sociedade sob uma ótica das artes da cena, mas, sim, poder identificar processos que o espaço teatral e sociedades ocidentalizadas, de modo geral, têm em comum, de modo que se pudesse, a partir daí, estabelecer uma crítica a formas de ser e estar no mundo (particularmente, o mundo da linguagem e da língua).

Dados tais parâmetros para o trabalho, foi necessário expandir os estudos para o campo da performance (em perspectiva tanto antropológica, quanto artística) e, conseqüentemente, do teatro pós-dramático. Aqui foi providencial a experiência prévia que meu orientador desenvolvera, por algum tempo, com Renato Cohen e o Grupo Ka. Certamente, ela permitiu que nossos diálogos mais técnicos sobre o aspecto semiótico da ação cênica ganhassem sempre maior profundidade.

Sendo eu um pouco docente, um pouco ator, um pouco pesquisador, mas acima de tudo habitando um corpo físico que sentia o tempo todo, no espaço que fosse, certas tensões estéticas e éticas produzidas por seus gestos, inclusive até aqueles menos intencionais, comecei a me dedicar ao estudo da mecânica dos conflitos de alteridade, cuja materialidade se evidencia pela noção de uma dramaturgia onde corpos visíveis (humanos e não-humanos) tensionam-se e demonstram padrões de (ir)resolução da diferença. Nesse sentido, é central a ideia de Spolin (2010, p. 338) de que, frente ao desconhecido, surgem crises (cognitivas e afetivas) em que a forma (da existência coletiva, entendo eu) está prestes a se modificar.

À época de meu período de mestrado (entre 2014 e 2017), tal contexto alimentou-me para a escrita de um estudo sobre os sentidos bio-cognitivo-sócio-histórico-político-culturais da comunicação em língua(gem) estranha/estrangeira, no qual destaco tecnicamente os feitos do corpo que marcam o processo intercultural (ADAMI, 2018). Hoje, escrevendo minha tese de doutorado, esse substrato – aliado a minha experiência como educador atuante em uma escola integral,

como detalharei adiante – impulsiona uma investigação sobre as formas de violência e o brincar contemporâneos.

Nessa minha tentativa, pressuponho que é crucial trazer as Artes para a discussão, uma vez que, por mais que haja fortes diálogos entre as disciplinas das Humanidades, elas ainda se constituem como uma área bastante hermética (ADAMI, 2020), resultado de sua modernidade estrutural.

Assim, para um futuro em que a academia possa construir(-se), modelar(-se) e permitir(-se) de um modo “outro” à colonidade que a originou (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 57), é preciso encontrar meios para habitar os conflitos, em vez de os observar de longe. Assim, podemos nos desligar das pressuposições epistêmicas nascidas com o Renascimento e fortalecidas pelo Iluminismo europeus, para então buscarmos formas de re-existir, ou seja, nos ligarmos a outro tipo de narrativa e prática de vida (*ibidem*, p. 106).

Dramaturgias (in)visíveis: documentação pedagógica como política de aprendizagem

Como citado anteriormente, atuo profissionalmente como educador em uma escola integral. Tal nomenclatura advém do fato de que a instituição em que trabalho, a Fundação Antonio-Antonieta Cintra Gordinho (Jundiaí-SP), oferece serviços de educação básica/regular para crianças a partir dos 6 meses até 17 anos de idade. Além daquilo que diz respeito ao que mais comumente se entende por educação (aulas, eventos, viagens pedagógicas etc.), são oferecidos também à comunidade escolar serviços de alimentação, pediatria, dentista e apoio psicológico¹. Portanto, aqui reside uma parte do sentido de “escola integral”: uma escola que acompanha o indivíduo criança e adolescente em seus diversos estágios de desenvolvimento cognitivo-afetivo-social, até o final do período de

¹ Para mais detalhes sobre a estrutura e propósito da Fundação, ver Mariotti et al. (2019) e Mattos, Garcia e Fonseca (2009).

escolarização obrigatória, bem como nas outras diversas necessidades relativas à saúde e bem estar físicos e mentais.

A outra parte do que pode ser entendido como “escola integral” advém das características do projeto educativo e da abordagem pedagógica adotada pela Fundação. Originalmente aberta ao público como uma filantropia, a instituição hoje integra o terceiro setor e desde 2013 vem trabalhando em diálogo (intensificado pelo recente acordo de pesquisa-*consulenza* firmado em 2019) com a experiência educativa de Reggio Emilia, cidade no norte da Itália que transformou seu sistema municipal de educação após a Segunda Guerra Mundial.

Motivada por um movimento civil majoritariamente feminino e, principalmente, pelas ideias do pedagogo Loris Malaguzzi, uma reconstrução da cidade devastada pela Guerra iniciou-se. O resultado hoje, mais de 60 anos depois, é uma cidade que possui políticas públicas capazes de efetivamente proteger os direitos da criança enquanto cidadão. Um dos pilares centrais para tal conquista foi uma imagem de criança como detentora de cem linguagens expressivas (MALAGUZZI, 2012, p. 2).

“As cem linguagens” são uma metáfora do extremo potencial expressivo das crianças em termos intelectuais, emocionais, sociais e morais, os quais devem ser desenvolvidos pela escola (GARDNER, 2012, p. xiv). São, também, um indicador da necessidade de se cultivar a imaginação para pensar o futuro coletivo de uma cidade (BRUNER, 2012, p. xviii). Aqui reside, finalmente, a segunda parte do sentido de “escola integral”: uma escola preparada para lidar com os diversos âmbitos que compõem uma ideia de cidadania plena, manifestados na expressão linguística intersubjetiva.

Seja em Reggio Emilia ou na Fundação, uma forma de efetivar tais preceitos é encontrada na documentação pedagógica. Essa prática pode ser definida como uma forma de atuar nos espaços de aprendizagem que busca estimular a participação reflexiva e democrática daqueles que se encontram entre si e tornam-se mutualmente implicados em um processo de aprendizagem. Por esse motivo, entende-se que ela é uma prática não apenas

pedagógica, mas essencialmente política (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2013, p. 152).

Por meio de fotografias, gravações de áudio e vídeo, anotações, desenhos em superfícies físicas ou digitais, esculturas e construções com diversos materiais concretos, a documentação pedagógica constitui uma postura de estar na relação pedagógica tentando tornar visíveis etapas de um processo de trabalho compartilhado por crianças, adolescentes e adultos (DAHLBERG, 2012, p. 226). Com tais registros em mãos, é possível abrir fóruns – dos quais devem participar todos os envolvidos – para discussão dos sentidos da experiência vivenciada, problematizando ações decorridas em determinados momentos do processo de trabalho (*ibidem*, p. 227).

Isso levanta importantes questões relativas à representação dos atores nos materiais de registro e permite criticar os diversos modos de visibilidade em que são tratadas diferentes ideias produzidas por diferentes sujeitos (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2013, p. 153). O senso de conflito, portanto, é central à documentação pedagógica, na medida em que a hegemonia do discurso do professor enquanto “sabedor” é desestabilizada quando outros sujeitos podem ser coautores da narração do vivido, ou seja, novas vozes e identidades emergem no ato de “contar o que houve” em determinado instante, capturado pelos registros.

Aqui, entendo eu, surge a necessidade de se olhar para a ação pedagógica através do prisma da dramaturgia. Isso, porque as reflexões nascidas na documentação pedagógica não correspondem a histórias ou lembranças no sentido tradicional que costumamos atribuir à ideia de uma narrativa.

Elas são, na verdade, um tipo muito específico de narrativa; ou melhor, elas se materializam como um modo muito específico de “falar sobre” ou “contar uma história”, que se verifica no pensamento dramático, pois há sempre um discurso sobre corpos que interagem em um mundo tridimensional (que tem cor, peso, textura, cheiro etc.), onde determinado fato transcorreu perante uma dada audiência de espectadores em certo recorte espaço-temporal. Em outras palavras, torna-se concomitante o

desenvolvimento de conhecimentos e habilidades nas esferas do fazer e do apreciar, como afirma Cabral (2017, p. 131).

Como se sabe, há muitas formas para a dramaturgia se instaurar e eis o campo de trabalho que se abre no cruzamento entre os Estudos de Cultura e o Teatro – a criação de um lugar onde é possível questionar:

1. Quem consegue participar da construção da dramaturgia como discurso sobre o vivido, seja durante ou após o momento de registros?

2. De que maneiras tal participação toma forma durante e após a experiência vivida?

3. Por que a participação ocorre assim?

4. Quais condições filosóficas, técnicas e subjetivas explicam tal comportamento?

5. Quem, dentre os participantes, poderia ser visto como tendo posição de a(u)tor?

6. Quem poderia ser visto como estando “fora da equação”?

7. As posições assumidas são fixas ou fluidas?

8. Elas se verificam o tempo todo no processo?

9. O que sentem esses diferentes sujeitos quando avaliam sua posição relativa ao restante do grupo, nos diversos momentos do processo?

10. O que é possível fazer com esses sentimentos, nas atuais circunstâncias, dado o que buscávamos com a experiência?

11. O que se conquistou, afinal, com essa experiência coletiva?

12. Qual a importância desses diferentes sujeitos e suas diferentes identidades para o que se conquistou com a experiência coletivamente construída, nos diversos momentos do processo?

13. Se refizéssemos o processo, desta vez de modo diverso, o que talvez mudasse?

14. Como podemos modificar o contexto (cênico) para novamente testarmos essa experiência/proposta?

Potencial de intervenção

Conforme se pode notar pelas perguntas acima, o forte ancoramento político da documentação pedagógica se dá pela afirmação de uma prática circular que se concretiza por meio da reiteração de um ou mais destes importantes marcos para o processo de aprendizagem:

- (1) organizar experiências de aprendizagem com suporte de múltiplas linguagens;
- (2) vivenciar tais experiências;
- (3) registrar o que ocorre durante a experiência;
- (4) selecionar e dispor os registros à vista dos sujeitos que passaram pela experiência;
- (5) discutir os sentidos que podem ser atribuídos ao material visto.

É relevante destacar que não há uma linearidade pré-definida aqui. Cada processo de documentação depende da situação (bio-cognitivo-sócio-histórico-político-cultural) atual da comunidade de aprendizagem que nele se prepara para embarcar.

Por esse motivo, existe a necessidade de se pensar dramaturgias, no plural. Evitando abordar o material de registro com uma terminologia fechada demais, pode-se usar os elementos de uma dramaturgia em contraste com os de outra para se questionar os próprios termos – bem como seu encadeamento – empregados para representar a experiência vivida.

Nesse sentido, trazem-se os choques (de identidades e onto-epistemologias) para o primeiro plano e não se busca, necessariamente, resolvê-los em definitivo. Há sempre a possibilidade de revisitar os registros e repensar o que fazer a partir de determinado ponto de choque.

É conhecido, porém, o fato de que culturalmente no Ocidente há um *modus operandi* reiterado com maior força, em que a revisitação da experiência e a abertura para não-resolução de

conflitos são menos valorizados: trata-se do paradigma do drama absoluto (SZONDI, 2001).

Essa forma de agir e pensar descreve uma postura incrustada em nosso ser moderno, que nos faz sempre buscar desfechos em que haja predicações, ou seja, em que não se tenha, do ponto de vista semiótico, a possibilidade de reordenação dos signos em novos arranjos de significado, nem tampouco signos “soltos” sem sentido único, determinado e imóvel.

Contudo, há outros caminhos. A mecânica interna do teatro pós-dramático, por exemplo, traz outras possibilidades para o trabalho de geração de sentido que se instaura na fase de reflexão da documentação pedagógica. Inclusive, eu diria, esse tipo teatral apresenta uma estética, a meu ver, bastante próxima daquilo que se percebe cotidianamente em uma sala de aula (principalmente no que diz respeito a crianças e adolescentes): a multiplicidade, concorrência e justaposição de linguagens; a suspensão do óbvio pelo inusitado, desconhecido, espontâneo e imprevisível; e as trocas afetivas que transitam o espaço e ajudam a moldar o temperamento e conhecimento coletivos (dentre vários outros traços relevantes que poderiam ser citados).

Considerar esse aspecto performático “aberto” do pós-dramático como ponto de partida, portanto, nos permite buscar um diálogo viável com os preceitos da teoria decolonial destacados no início do capítulo. Isso, porque nos é exigido pela decolonialidade habitar os conflitos metalinguisticamente, refletindo sobre a constituição do contexto em que nos inserimos e fomentando o potencial de nos levar a descobrir outras dramaturgias que possam ser investigadas em testes práticos. É, afinal, uma chamada à teorização atrelada à ação, com a possibilidade de criticar – por meio de novas experimentações em múltiplas linguagens – tanto os pressupostos da ação, quanto os da teorização.

Daí a importância da transmodernidade como chave de leitura, colocando frente a frente grupos de atores genealogicamente inseparáveis (pois, no interior de um dado processo, suas identidades foram constituídas mútua e simultaneamente) e

permitindo-lhe cogitarem e experimentarem como seria ser “outra coisa” senão aquilo que o processo original de gênese identitária lhes atribuiu como essência. Não se trata, então, apenas de um exercício cognitivo, mas um exercício de imaginação afetiva e, conseqüentemente, político.

Exemplos de documentação pedagógica

Infelizmente, é preciso indicar, neste ponto, que seriam necessárias bem mais páginas do que tenho à disposição neste capítulo para que eu pudesse sequer tentar apresentar um processo de documentação de forma minimamente satisfatória. Dada essa limitação, como alternativa para visualizar concretamente um processo de aprendizagem documentado conforme os parâmetros especificados por mim anteriormente neste capítulo, sugiro a leitura de duas obras dedicadas a trazer a público com suficiente espaço, cuidado e atenção episódios pedagógicos que demonstram a documentação sendo construída pelos a(u)tores do cotidiano escolar, evidenciando o potencial do uso do olhar dramaturgico sobre a ação educativa. Essas obras são: *Documentação pedagógica: caminhos para continuidade e identidade da escola* (MARIOTTI et al., 2019), de cuja organização participei, e *As cem linguagens em mini-histórias* (CRECHES E PRÉ-ESCOLAS DE REGGIO EMILIA, no prelo), cuja tradução foi realizada por mim recentemente.

Referências

ADAMI, G. **Dramaturgia e ensino de línguas estrangeiras**: o teatro como espaço para o intercultural em tempos de violência. Jundiaí: Paco, 2018. 132p.

_____. Researching Teaching/Learning of Languages - Any Room for Art in There? The Case of Brazilian Applied Linguistics Today and Its Sources of Knowledge: Borders, Boundaries, Barriers, Barricades. **Rev. bras. linguist. apl.** Nov 25, 2020.

ALCOFF, L. **Enrique Dussel's Transmodernism. Transmodernity**, n. 61, p. 60-68, 2012.

BRUNER, J. S. **Making stories: law, literature, life**. EUA: Harvard University Press, 2002.

_____. Preface: Reggio: a city of courtesy, curiosity and imagination. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **The hundred languages of children**. Santa Barbara: Praeger, 2012. p. xvii-xviii.

CABRAL, B. A. V. Produção e Recepção Teatral na Escola. In: ALVES, L. K.; MIRANDA, C. A. de. **Teatro e Ensino (I): Estratégias de Leitura do Texto Dramático**. São Carlos: Pedro & João, 2017. p. 131-144.

CASTRO-GÓMEZ, S. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)**. Bogotá: Editorial Pontificia, Universidad Javeriana, 2005.

CRECHES E PRÉ-ESCOLAS DE REGGIO EMILIA. **As cem linguagens em mini-histórias**. Porto Alegre: Grupo A, no prelo.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Beyond quality in early childhood education and care: languages of evaluation**. Abingdon/Nova Iorque: Routledge, 2013.

DAHLBERG, G. Pedagogical documentation: a practice for negotiation and democracy. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **The hundred languages of children**. Santa Barbara: Praeger, 2012. p. 225-232.

GARDNER, H. Foreword. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **The hundred languages of children**. Santa Barbara: Praeger, 2012. p. xiii-xvi.

MALAGUZZI, L. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

_____. No way. The hundred is there. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **The hundred languages of children**. Santa Barbara: Praeger, 2012. p. 2-4.

MARIOTTI, A. T. G. de A. M.; BENEVENUTO, A. de F. B.; DODI, F.; ADAMI, G. **Documentação pedagógica: caminhos para continuidade e identidade da escola**. Jundiaí: InHouse, 2019.

MATTOS, M. A.; GARCIA, M.; FONSECA, M. **Da filantropia ao terceiro setor: a experiência da Fundação Antonio-Antonieta Cintra Gordinho**. São Paulo: Fundação Energia e Saneamento, 2009.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. **On decoloniality**. Durham/London: Duke University Press, 2018.

RODRIGUES, M. R. As Crianças, os Jovens e os Professores em Núcleos de Vivência Teatral da Cia. Paideia: Entrevista a Amauri Falseti. In: ALVES, L. K.; MIRANDA, C. A. de. **Teatro e Ensino (I): Estratégias de Leitura do Texto Dramático**. São Carlos: Pedro & João, 2017. p. 221-232.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SZONDI, P. **Teoria do drama moderno**. São Paulo: Cosac & Naif, 2001.

SHAKESPEARE NA ESCOLA: DO NATIONAL CURRICULUM (U.K.) ÀS ABORDAGENS ATIVAS DE ENSINO

Marcia Regina Becker

Introdução

“Shakespeare é estudado na escola por mais de 50% da população do mundo. Nenhum outro personagem criativo da história é estudado por mais que 1% ou 2%. Ele é o maior embaixador do Reino Unido no exterior, e um dos influenciadores culturais mais importantes do país.”¹ (SMITH, 2015, n.p). Não há como não questionar esta afirmação, no mínimo no que concerne ao Brasil. Segundo o Censo da Educação Básica de 2019, no nosso país, 180,6 mil escolas ativas informaram mais de 47,9 milhões de matrículas de escolarização, distribuídas em cerca de 2,2 milhões de turmas (BRASIL, 2020), e certamente apenas uma parcela muito reduzida deste gigantesco total de alunos tem acesso ao legado do Bardo, e se isso ocorre, muitas vezes de uma maneira muito limitada (por exemplo, através de adaptações fílmicas).

Há, no entanto, diversas iniciativas muito interessantes, no sentido de divulgar a obra shakespeariana, e *Shakespeare Lives*, ou Shakespeare Vive nas Escolas – do *British Council*, é uma delas. No seu site brasileiro há um considerável volume de material em língua portuguesa, que pode ser usado por nossos professores (BRITISH COUNCIL BRASIL, 2016). Há também diversos repositórios, com

¹ As traduções das citações presentes neste artigo cujos originais estejam em língua inglesa são responsabilidade da autora. Os originais aparecerão em nota de rodapé, em itálico.

Shakespeare is studied in school by over 50% of the world's population. No other creative figure from history is studied by more than 1% or 2%. He is the UK's greatest ambassador abroad and one of the country's most important soft power assets.

expressivo volume de performances e vídeos relacionados ao cânone shakespeariano, como o MIT *Global Shakespeares* (GLOBAL SHAKESPEARES, 2020). E, com certeza, muitos outros. Mas como, ou através de que meios, permitir que o legado de Shakespeare se faça (mais) conhecido num país de dimensões continentais como o Brasil? Pode-se sugerir, então, a pesquisa de como isso é feito no Reino Unido, o berço de toda essa riqueza cultural ligada ao drama. Ideias certamente poderiam advir de um contato com o que se faz do outro lado do Atlântico...

Shakespeare é o único autor inglês que aparece nominalmente como compulsório no Currículo Nacional no Reino Unido, o *National Curriculum*², sendo obrigatória a leitura de, no mínimo, três de suas peças durante o período obrigatório de ensino (até os dezoito anos de idade) (NC, 2020). Apesar de esta obrigatoriedade estar definida no documento desde 1989, obviamente Shakespeare tem estado presente nas salas de aula do Reino Unido desde muito antes dessa data. Este será um dos aspectos desenvolvidos neste artigo, isto é, a presença do drama, e especificamente o shakespeariano, no NC, assim como as impressões de 11 professores de língua e literatura inglesas, e drama, que atuam em escolas britânicas.

A presença de Shakespeare nas salas de aula pode ser atestada através de diversos indicadores, incluindo a grande quantidade de material didático relacionado (considerando a demanda para tal, que é obviamente mantida pela política linguística que o tornou obrigatório), uma expressiva parte dele trazendo uma abordagem ativa no ensino das peças shakespearianas, relacionando os textos das peças à sua encenação – com se fossem *scripts* – feito inegavelmente capitaneado por Rex Gibson (2016) e poderosas instituições que são unânimes em reconhecer a importância do legado de Shakespeare a futuras gerações, e que administram robustos setores devotados à questão de Shakespeare na educação. Entre tais instituições têm-se duas situadas em Stratford-upon-

² Doravante será utilizado o acrônimo NC quando for citado, neste artigo, o *National Curriculum*.

Avon, a terra natal do homem Shakespeare – o *Shakespeare Birthplace Trust* (SBT) e a *Royal Shakespeare Company* (RSC) - e uma em Londres, a cidade do ícone – o *Globe Theatre*. Esse enfoque ativo de abordagem das peças nas salas de aula – *rehearsal room approach*, ou na tradução literal, abordagem de sala de ensaios - parece ser o mais efetivo para uma plateia jovem do século XXI, conectada e avessa a formas passivas de aprendizagem. Esse será o segundo aspecto a ser abordado neste artigo, ou seja, o que são as abordagens ativas e como podem ser utilizadas no ensino do drama shakespeariano para alunos de escolas regulares, inclusive no Brasil.

Shakespeare no NC

Desde 1989 Shakespeare é o único autor que aparece como leitura obrigatória no Currículo Nacional no Reino Unido. Sempre esteve presente nas salas de aula bem antes dessa data, mas a citação do nome do bardo Stratfordiano como único autor na área de literatura num documento de tal peso tem sido causa de acalorado debate, como sempre ocorre em assuntos ligados à educação, e que deve realmente ocorrer. Essa discussão tem tido muitas nuances a circundá-la, a maioria questionando se qualquer lista de leitura deveria ser prescrita (WARD; CONNOLLY, 2008). Ainda está em progresso, talvez não mais tão acalorada, desde que três décadas já se passaram³. Em 2003, ela levou Blocksidge, tentando concluir um artigo como um capítulo introdutório devotado a Shakespeare na educação, na qual ele questionava se Shakespeare⁴ era icônico ou irrelevante, a dizer “seria muito grandioso dizer que Shakespeare está vivo e bem no nosso sistema educacional, mas parece perfeitamente preciso concluir que ele

³ Uma nova “versão”, o *New National Curriculum*, foi lançado em 12 de julho de 2007 pela *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) e com implementação prevista para setembro de 2008. A QCA recomendou que textos literários não deveriam ser prescritos - com exceção de Shakespeare.

⁴ Shakespeare considerado aqui como a sua obra. A palavra “Shakespeare” pode nos levar a diferentes interpretações possíveis, indo do autor/homem à sua obra, incluindo diversas outras possibilidades, como, por exemplo, os estudos acadêmicos relacionados a ele e/ou sua obra.

está sobrevivendo”.⁵(BLOCKSIDGE, 2003, p. 17). Isso foi dito 14 anos depois que o NC foi lançado, e em 2020, 17 anos depois do comentário de Blocksidge, parece não mais ser “grandioso” dizer que ele ainda está vivo e muito bem.

O *National Curriculum*

Através do Ato Educacional de 1944, educação primária e secundária para todos foi estabelecida em todo o Reino Unido, mas o único requisito em direção de um currículo nacional era que as escolas deveriam ensinar educação religiosa. Apenas em 1987 o Departamento de Educação e Ciência emitiu um documento identificando objetivos para um currículo nacional (o *National Curriculum*), e através do Ato de Reforma Educacional de 1988 a estrutura de um novo currículo foi estabelecida (PARLIAMENT, 2009): entre as idades de 5 a 16 anos, todas as crianças têm o direito de frequentar uma *state school*⁶, e a maioria das quais tem que seguir o currículo nacional. De acordo com o site governamental do Reino Unido, relacionado ao NC, tem-se o seguinte:

O currículo nacional é um conjunto de disciplinas e padrões usados pelas escolas primárias e secundárias, tal que as crianças aprendam as mesmas coisas. Ele cobre matérias que são ensinadas e padrões que as crianças devem atingir em cada matéria [...]. O currículo nacional é organizado em blocos de anos chamados ‘*Key Stages*’ (KS) [estágios chave]. Ao final de cada *key stage*, o professor formalmente avalia a *performance* de seu⁷ filho.⁸ (NC, 2020, n.p)

⁵... *it would be too grandiose to pronounce that Shakespeare is alive and well in our education system, but it seems perfectly accurate to conclude that he is surviving.*

⁶ Dentre as mais comuns *state schools*, ou escolas que recebem fundos do estado (portanto em que os alunos não pagam taxas para estudar), estão as *grammar schools*, numa das quais, em Stratford-upon-Avon, Shakespeare teria estudado.

⁷ O documento é endereçado aos pais ou responsáveis pelo aluno.

⁸ *The national curriculum is a set of subjects and standards used by primary and secondary schools so children learn the same things. It covers what subjects are taught and the standards children should reach in each subject. [...]The national curriculum is organised*

O Quadro I mostra a faixa de idade e o correspondente *key stage*. Também mostra as matérias que serão testadas em cada estágio, sendo, portanto, obrigatórias. Os *key stages* 1 e 2 correspondem à escola primária, e os *key stages* 3 e 4, à educação secundária.

Quadro 1 – Key Stages

Key Stage	Ano	Idade	Matérias
KS1	1	5 - 6	
KS1	2	6 - 7	Inglês: Leitura; Gramática, pontuação e ortografia; Matemática
KS2	3	7 - 8	
KS2	4	8 - 9	
KS2	5	9 - 10	
KS2	6	10 - 11	Inglês: Leitura; Gramática, pontuação e ortografia; Matemática
KS3	7	11 - 12	
KS3	8	12 - 13	
KS3	9	13 - 14	Inglês; Matemática; Ciências; História; Geografia; Línguas Estrangeiras Modernas; Design e Tecnologia Arte e Design; Música; Educação Física; Cidadania; Computação
KS4	10	14 - 15	
KS4	11	15 - 16	Matérias Básicas: Inglês; Matemática; Ciências Matérias Estruturais: Computação; Educação Física; Cidadania No mínimo uma dessas áreas: Artes; Design e Tecnologia; Humanidades; Línguas Estrangeiras Modernas

Fonte: NC, 2020, n.p (adaptado).

Durante o 11º ano na escola (KS4), os jovens devem decidir sobre o futuro de sua educação depois dos 16 anos. Por lei, são obrigados a permanecer com sua formação em tempo integral ou

into blocks of years called 'key stages' (KS). At the end of each key stage, the teacher will formally assess your child's performance.

parcial até que tenham 18 anos, tendo acesso a uma variedade de diferentes tipos de qualificação que serão fundamentais à suas futuras vidas profissionais.

Inglês, literatura e drama no NC

Como se percebe a partir do Quadro 1, das matérias necessárias para cobrir o período compulsório de estudos, a língua inglesa tem um papel fundamental, o que pode ser atestado através do próprio texto do NC. Os objetivos são claramente estabelecidos:

O objetivo abrangente para a língua inglesa no currículo nacional é promover altos padrões de língua e letramento, equipando os alunos com um robusto comando da língua oral e escrita, e **desenvolver o seu amor pela literatura através de leitura para o prazer.**⁹(NC, 2020, n.p) (grifos meus)

Como a leitura é especialmente enfatizada, estudos literários são realçados: “[...] alunos têm a chance de se desenvolver culturalmente, emocionalmente, intelectualmente, socialmente e espiritualmente. A literatura, em especial, tem um papel chave nesse desenvolvimento.”¹⁰(NC, 2020, n.p)

Ao se falar sobre a oralidade, sua importância no desenvolvimento cognitivo, social e linguístico dos alunos é destacado, desde que é dito dar suporte às habilidades de leitura e escrita. Para isso acontecer, o papel do drama é claramente estabelecido:

Todos os alunos devem ser capazes de participar e adquirir conhecimento, habilidades e entendimento associado com a prática do

⁹ *The overarching aim for English in the national curriculum is to promote high standards of language and literacy by equipping pupils with a strong command of the spoken and written language, and to develop their love of literature through widespread reading for enjoyment.*

¹⁰ *[...] pupils have a chance to develop culturally, emotionally, intellectually, socially and spiritually. Literature, especially, plays a key role in such development.*

drama artístico. Os estudantes devem ser capazes de adotar, criar e manter uma gama de papéis, respondendo apropriadamente a outros papéis na ação. Eles devem ter oportunidades de improvisar, imaginar e escrever roteiros um para o outro e uma variedade de públicos, como também ensaiar, refinar, compartilhar e responder conscientemente a performances de drama e teatro.¹¹ (NC, 2020, n.p).

Claramente, através de todo o NC, há bastante ênfase no drama e abordagens dramáticas a partir dos primeiros níveis e idades bastante precoces. No Apêndice A, excertos desses aspectos como aparecem no Programa para Língua Inglesa (*English Program*) (NC, 2020, n.p) para cada *key stage*. Importante observar o *key stage* 3, em que Shakespeare aparece nominalmente como único autor e a indicação de leitura de duas de suas peças, e depois, novamente, no *key stage* 4, em que se diz que há necessidade da leitura de, no mínimo, uma peça de Shakespeare, dentro de uma variedade de literatura “de alta qualidade, desafiadora, clássica”.

Coles (2013) tentou responder o que significava “ler” Shakespeare, como aparece no *National Curriculum*. A pesquisadora observou quatro salas de aula em duas escolas de Londres, e tirou suas conclusões dessas observações diretas do ensino e recepção de uma determinada peça de Shakespeare¹², entrevistas semiestruturadas com professores e alunos, e ensaios de alunos: “[A] tese discute que num contexto de prática crítica direcionada à avaliação, a leitura de uma peça de Shakespeare é provável como sendo um processo passivo [...]” e que “[...]mesmo nas salas de aula em que os professores tentaram construir Shakespeare pedagogicamente como ‘ativo’, o processo de leitura pode

¹¹ *All pupils should be enabled to participate in and gain knowledge, skills and understanding associated with the artistic practice of drama. Pupils should be able to adopt, create and sustain a range of roles, responding appropriately to others in role. They should have opportunities to improvise, devise and script drama for one another and a range of audiences, as well as to rehearse, refine, share and respond thoughtfully to drama and theatre performances.*

¹² As peças que estavam sendo estudadas pelas turmas eram *Macbeth*, *Henry V* e *Romeo and Juliet*.

ter permanecido passivo”¹³(COLES, 2013, p. 2). Essa conclusão é digna de nota por causa da ênfase em abordagens ativas para o ensino de Shakespeare através de todo o *Curriculum*, e que “um entendimento de Shakespeare como teatro é retoricamente promovido por todos os quatro professores, acompanhado pelo emprego de métodos baseados em drama por três deles na sala de aula”¹⁴ (*Ibid*, p. 251). Isso não foi observado na prática pela pesquisadora. Entretanto, quando ela pediu aos alunos para falarem sobre as aulas que eles mais gostaram, atividades relacionadas ao drama foram, sem exceção, as mais populares (*Id.*). Uma excelente indicação de atividades...

Shakespeare nas Escolas: O Que Dizem Alguns Professores

Como parte de meu estágio pós-doutoral, participei de algumas oficinas na *Royal Shakespeare Company* (RSC), que tinham por objetivo o estudo e a prática de abordagens ativas para o ensino das peças de Shakespeare, para aplicação aos alunos de escolas primárias e secundárias (BECKER, 2019). Nessas oficinas tive a oportunidade de conviver com diversos professores do Reino Unido, dos quais oito concordaram em participar de uma pesquisa, através do preenchimento de um questionário, sobre como Shakespeare era trabalhado em suas aulas e escolas (APÊNDICE B)¹⁵. Outros três professores que também responderam à pesquisa estavam acompanhando seus alunos numa palestra no *Shakespeare Birthplace Trust*. Dos 11 professores, cinco eram professores em educação primária, enquanto os demais atuavam na educação secundária. Inicialmente, pensava na participação apenas de professores de língua e literatura inglesas, mas dois professores de drama também participaram, e suas opiniões, muito relevantes, foram

¹³ [The] thesis argues that in the context of assessment-driven critical practice, reading a Shakespeare play is likely to be reconstituted as a passive process [...], [...] even in classrooms where teachers attempt to construct Shakespeare pedagogically as ‘active’, the process of reading may remain a passive one.

¹⁴ an understanding of Shakespeare as theatre is rhetorically promoted by all four teachers, accompanied by the employment of drama-based methods by three of them in the classroom.

¹⁵ No Apêndice B encontra-se o questionário completo – em língua inglesa - , juntamente com as respostas dos professores.

também consideradas. Apesar de as respostas mostrarem um certo viés tendencioso, desde que todos os participantes estavam de alguma forma conectados com a ideia de uma abordagem mais ativa para o ensino de Shakespeare em salas de aula, as suas respostas podem nos dar uma visão de algumas ideias vigentes. Além disso, muitas sugestões de materiais didáticos em formato digital e online foram dadas, o que pode ser adaptado e utilizado por professores no nosso país.

Exceto pelos dois professores de drama, todos os demais haviam já ensinado língua e literatura inglesas, e todos os que responderam à pergunta sobre o ensino das peças de Shakespeare terem se transformado em material compulsório no NC¹⁶ afirmaram que eles ou concordam ou concordam completamente com essa resolução, enfatizando a sua importância como herança cultural. Oito mencionaram que eles já ensinavam Shakespeare mesmo antes de esse ensino haver se tornado compulsório.

Sobre a escolha das peças, houve praticamente unanimidade em torno da resposta: apenas uma professora de drama permitia que os alunos escolhessem o título da peça com a qual iriam trabalhar, e isso ocorria dentre três peças por ela selecionadas previamente. Todos os demais mencionaram que as peças não eram escolhidas pelos alunos, mas na maioria das vezes por eles mesmos ou o responsável pela parte de língua inglesa. *The Tempest*, *Macbeth*, e *A Midsummer Night's Dream* foram mencionadas como as peças mais populares, e o nível de acessibilidade (peças mais “fáceis” e curtas) como a principal razão para a escolha. Seis, de nove professores que comentaram que a escolha não era feita pelos alunos, afirmaram que não foram escolhidas peças que eles próprios haviam estudado enquanto alunos, porém três disseram que a escolha “possivelmente” estava relacionada a essa experiência prévia.

A maioria (seis das 11 respostas) indicou que não havia recomendação específica sobre edição ou editora do material impresso a ser utilizado pelos alunos, mas as mais mencionadas como as melhores opções foram as edições da Arden, Cambridge,

¹⁶ A obrigatoriedade não ocorre na educação primária (KS1 e KS2).

Players-Shakespeare, Routledge e Oxford. Em relação a edições facilitadas¹⁷, apenas sete professores responderam à questão, e o comentário geral era o de que essas edições não eram utilizadas, mas poderiam ser úteis em alguns casos (alunos mais jovens, disléxicos ou aqueles que não eram ingleses). Os professores enfatizaram que usam edições nas quais a língua é a mesma usada por Shakespeare (isto é, sem simplificações ou modernizações)¹⁸.

Em relação ao uso de outros recursos para o ensino das peças de Shakespeare, diversos itens foram mencionados, e a maioria dos professores citou os *kits* com recursos educacionais fornecidos pela RSC, incluindo os programas de algumas produções prévias (RSC EDUCATION, 2020). Alguns professores também mencionaram os recursos didáticos disponíveis pelo *Globe Theatre* (GLOBE EDUCATION, 2020), artigos críticos, o site *Shakespeare and More*¹⁹ (SHAKESPEARE & MORE, 2020), *BBC Unlocked*²⁰ (BBC UNLOCKED, 2020); *Nortwest Drama*²¹ (NORTHWEST DRAMA, 2020); *Curious Minds*²² (CURIOUS MINDS, 2020). Mas para trabalhar com as peças, os professores também mencionaram aspectos que nos são bastante conhecidos, como a pressão pela falta

¹⁷ A pergunta indicava especificamente edições do tipo “*No-Fear*”, que usam linguagem simplificada (inglês moderno).

¹⁸ Shakespeare escreveu utilizando o *early modern English*, ou inglês moderno antigo, língua utilizada no período de transição para o que ser tem hoje como o inglês moderno.

¹⁹ Site que disponibiliza ampla fonte de recursos didáticos para a *Primary School* (alunos até 11 anos). Interessante notar que não há obrigatoriedade do ensino de Shakespeare nesta fase da educação no Reino Unido. Como o próprio nome do site faz supor – *Shakespeare and More* -, há recursos para textos de outros autores.

²⁰ Cenas de algumas peças shakespearianas eram mostradas e comentadas. O site necessitaria atualização. Hoje se encontram somente à disposição fotos de cenas e alguns recursos, mas não mais os *clips*.

²¹ A instituição aponta como objetivo o desenvolvimento de abordagens dramáticas em escolas regulares, mas colocam a *Primary School* como prioridade. Há necessidade de a escola estar inscrita no programa para compartilhamento de recursos.

²² Entidade devotada a destacar a criatividade e aspectos culturais na educação de crianças e jovens.

de tempo, apesar do fato de ter sido difícil estabelecer uma média de horas dedicadas ao trabalho com cada peça baseado no que os professores responderam.

Todos os professores destacaram como recursos pedagógicos o uso de filmes e *Youtube* para introduzir e/ou desenvolver o trabalho com algumas cenas específicas da peça ou toda a peça, e oito dos 11 respondentes disseram que é comum para quaisquer de seus grupos assistirem ou terem assistido as encenações das peças em estudo²³.

Quando questionados a descrever a maioria de suas aulas, as respostas apresentaram muita variação, porém aspectos considerados mais “tradicionais” no trabalho com peças de teatro, como a leitura de extratos da peça (cenas) enfatizando aspectos da linguagem, e exploração de características da peça como um todo (enredo, personagens, temas, tempo e local) foram os escolhidos pela maioria dos professores. Essas e outras opções foram apresentadas aos professores, que tinham que classificar em “mais usados em sala” até “raramente usados”. Interessante que o tratamento do texto como um *script*, uma abordagem mais ativa, não foi a mais comumente usada pelos professores, sendo até mencionada quatro vezes como “raramente usada”. Oito dos professores que responderam à pesquisa, como mencionado anteriormente, estavam participando de um workshop destinado a trazer esses métodos ativos para a sala de aula, e o comentário desses professores em relação a esses cursos/oficinas foi muito elogioso.

Quando questionados se eles acreditavam que seus alunos liam a peça toda ou somente extratos, os professores de escolas primárias mencionaram que eles liam apenas extratos ou versões reduzidas/simplificadas, enquanto os professores de escolas secundárias (cinco dos seis professores das escolas secundárias) comentaram que seus alunos liam a peça toda, e sobre as respostas dos alunos às peças shakespearianas, todos os professores das escolas primárias responderam que os alunos apreciam muito,

²³ Assistir à encenação da peça não ocorre apenas com a presença no teatro. A RSC, por exemplo, disponibiliza gratuitamente transmissões ao vivo – *live screenings* - das peças encenadas pela companhia para escolas do Reino Unido, mediante inscrição prévia.

enquanto que somente quatro dos seis professores das escolas secundárias eram dessa opinião.

Mas uma das respostas de um professor de escola primária foi muito reveladora: “Acho que o entusiasmo [dos alunos] vem do entusiasmo do professor.”²⁴ Isso é válido para qualquer nível e qualquer disciplina, e não é diferente quando se fala de Shakespeare. A conscientização da importância de levar as peças do Bardo a jovens do século XXI de forma ativa e significativa é fundamental.

Rehearsal-Room Approach

Como trazer para dentro de uma sala de aula as peças que foram escritas para serem encenadas? A resposta cada vez mais ouvida, a partir de um grande número de estudiosos da área, é tratar cada uma das peças como um *script* (BANKS, 2014; GIBSON, 2016; STREDDER, 2009; THOMPSON, TURCHI, 2016; WINSTON, 2015), não deixando, todavia, de usar o conhecimento adquirido através de estudos do texto dramático para embasar esse novo enfoque.

É importante não descartar completamente uma abordagem acadêmica. Ela pode informar leituras dramáticas [...] Enquanto o tratamento do *script* como um *script* é chave para uma abordagem ativa, deve-se tomar cuidado para se assegurar que os estudantes conheçam a diferença entre personagem e caracterização para evitar uma interpretação excessivamente romântica e pessoal.²⁵ (GIBSON, 2016, p. 9)

Então cada peça a entrar numa sala de aula precisa ser estudada também enquanto texto para ser utilizada como *script*. E uma ideia bastante influente e utilizada nesta abordagem ativa, que trata o estudante como central (*student-centred approach*) é a de propriedade,

²⁴ [I] think the enthusiasm comes from the teacher's enthusiasm

²⁵ It's important not to discard a scholarly approach completely. It can inform dramatic readings [...] While treating the script as a script is key to an active approach, care should be taken to make sure students know the difference between character and characterization to avoid an overly romantic and personal interpretation.

ou apropriação, posse, domínio (*ownership*) da peça pelo aluno, e isso se consegue também pelo estudo do texto dramático.

A abordagem ativa usada de forma bem sucedida por professores no Reino Unido (e estimulada pelo RSC e Globe, através de seus frequentes cursos e oficinas oferecidos aos professores) é a baseada na sala de ensaios – *rehearsal-room approach*, também conhecida por pedagogia da sala de ensaios – *rehearsal-room pedagogy*, que segue, como o nome sugere, as práticas artísticas de uma sala de ensaios trabalhando com um *script*, que são:

[...] processos de investigação lúdica e colaborativa na linguagem e significado do texto; relações baseadas no princípio da aprendizagem colaborativa, sejam elas definidas em termos de ‘conjunto’, ‘elenco’ [*ensemble*] ou ‘companhia’; jovens fazendo conexões pessoais com o texto através de escolhas interpretativas conscientes; e com envolvimento físico ativo, atuando no coração do processo, organizados de maneira a alimentar a reflexão e o entendimento.²⁶ (WINSTON, 2015, p.75)

Os professores, a maioria dos quais não tem o tipo de expertise profissional para lidar com drama, certamente se beneficiam bastante da ajuda de profissionais do teatro. Isso é o que é proposto pelos setores de educação do RSC e do Globe. O Globe, por exemplo, enfatiza a importância da exploração do texto através de cortes:

O texto cortado – excerto - é a pedra fundamental das abordagens criativas em relação à Shakespeare do Departamento de Educação do Globe. O texto que é bem cortado e adequado a seu objetivo específico pode nos fornecer maneiras acessíveis de trabalhar com a peça, aumentar a confiança dos alunos e maximizar o aprendizado. [...] Muito poucas peças de Shakespeare chegam ao palco ou à tela sem cortes. Apresentar

²⁶ [...] *processes of playful, collaborative inquiry into the language and the meaning of the text; relationships based by the principle of co-operative learning, whether defined in terms of an ‘ensemble’ or, more recently, as a ‘company’; young people making personal connections with the text through considered, interpretive choices; and with active, physical involvement, making and doing, at the heart of the process, organized in such a way as to feed into reflection and understanding.*

aos alunos um excerto para usá-lo em uma atividade espelha o que acontece numa sala de ensaios.[...] **As peças de Shakespeare não são sagradas.**²⁷ (BANKS, 2014, p. 32) (grifos meus)

Gibson (2016), no seu livro “Ensinando Shakespeare”, que ele inteligentemente chama “Um Manual para Professores” é um dos autores que traz uma grande quantidade de atividades para serem utilizadas nas salas de aula (inclusive naquelas em que o inglês é uma língua adicional, como é o nosso caso) dentro da perspectiva de abordagens ativas. As atividades variam: de trabalhar com a língua através de jograis (*choral speaking*), muito utilizados em escolas de países não falantes de inglês, como a China, em que competições acirradas ocorrem, até encenar a peça ou cenas/excertos da peça, passando por contação de histórias, e indo para atividades de escrita envolvendo manchetes ou a escrita de poemas simples (tais como *cinquains*²⁸), por exemplo. Existem também possibilidades de se realizarem festivais de teatro estudantis ligados ao drama shakespeariano, os *bardathons*, tão comuns em países de língua inglesa (BECKER, 2018), além do uso de filmes, que sem dúvida têm alcance muito maior do que uma peça de teatro. Em cada uma dessas atividades, o professor tem um papel fundamental, e sua atitude é crucial para uma atividade bem sucedida.

O que se propõe para salas de aula em que o centro seja o aluno, é que ele tenha/consiga a *ownership* da peça, com o uso de técnicas que preveem um trabalho colaborativo baseado na encenação, tal que se consiga capturar todas as nuances com mais facilidade e com bases práticas.

²⁷ *Cut text is a foundation stone of Globe Education's creative approaches to Shakespeare. Text that is well cut and suited to its specific purpose can provide us with accessible ways into the play, boost student confidence and maximize learning. [...] Very few Shakespeare plays make it to stage or film uncut. Presenting students with a cut text to use in an activity mirrors what happens in the rehearsal room. [...] Shakespeare's plays are not sacred.*

²⁸ *Cinquains* são poemas de cinco versos, e a estrutura de cada verso pode ser definida pelo próprio professor.

Considerações finais

A ideia de apresentar o quanto o teatro – e Shakespeare em especial – aparece no Currículo Nacional no Reino Unido e o quanto as abordagens ativas são por lá utilizadas é também a de vislumbrar novas formas de trabalhar com o legado dramático Shakespeariano no Brasil. Ideias, a serem utilizadas em formação de professores, tal que eles possam compartilhar desse conhecimento com os seus alunos, jovens do século XXI, através de uma abordagem centrada nesses alunos e com raízes nos bastidores do teatro. Ou, como apareceu no manifesto *Stand up for Shakespeare*, que a RSC lançou em 2008, como uma estratégia educacional à qual a companhia, como um todo, prometeu se engajar:

A melhor experiência de sala de aula que se pode oferecer é aquela que permite aos jovens abordar uma peça de Shakespeare como fazem os atores – como um elenco, usando métodos ativos, exploratórios, de resolução de problemas para desenvolver um maior entendimento e apreciação das peças... Essas abordagens ativas, baseadas no teatro reconhecem a importância do aprendizado cinestésico – aprender através do fazer e do sentir.²⁹ (WINSTON, 2015, p.13)

Talvez uma abordagem assim, adaptada ainda a algumas idiossincrasias puramente nacionais – brasileiras - seja um possível caminho na busca por educação que traga resultados mais tangíveis para o indivíduo do novo século, e a sociedade em que ele se insere.

²⁹ *The best classroom experience we can offer is one which allows young people to approach a Shakespeare play as actors do- as an ensemble, using active, exploratory, problem-solving methods to develop a greater understanding and enjoyment of the plays...These active, theatre-based approaches acknowledge the importance of kinaesthetic learning- learning through doing and feeling.*

Referências

BANKS, Fiona. **Creative Shakespeare** - The Globe Education Guide to Practical Shakespeare. London: Bloomsbury Arden Shakespeare, 2013.

BBC UNLOCKED. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/programmes/b01dtvpl>. Acesso em: 21 fev 2020.

BECKER, M. R. Shakespeare em Festivais Escolares. In: **Anais do X Seminário de Pesquisa, II Encontro Internacional, VII Jornada Intermídia –Pós Graduação em Letras Uniandrade**. Curitiba, 2018, p. 410-418. Disponível em: https://www.academia.edu/38253635/Anais_do_X_Semin%C3%A1rio_de_Pesquisa_II_Encontro_Internacional_VII_Jornada_Interm%C3%ADdia_do_Mestrado_em_Teoria_Liter%C3%A1ria_da_UNIANDRADE. Acesso em: 28 fev 2020

BECKER, M. R. Experiences at the Royal Shakespeare Company (RSC) Education Department. **Scripta Uniandrade**, v. 17, n. 3, 2019, p. 192-208. Disponível em: <https://uniandrade.br/revistauniandrade/index.php/ScriptaUniandrade/article/view/1538>. Acesso em: 26 fev 2020.

BLOCKSIDGE, M. Shakespeare: Iconic or Relevant. In: BLOCKSIDGE, M. (Ed.) *Shakespeare. Education*. London: Continuum, 2005, p 1-19.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Resumo+T%C3%A9cnico+%28vers%C3%A3o+preliminar%29+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/73e6de67-2be3-413f-9e4c-90c424d27d96?version=1.0>. Acesso em: 26 fev 2020.

BRITISH COUNCIL BRASIL. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/shakespeare-lives/escolas>. Acesso em: 21 fev 2020.

COLES, J. E. **Constructions of Shakespeare in the Secondary School Curriculum**. 332p. Thesis (School of Social Science and Public Policy), King's College, University of London, 2013.

CURIOUS MINDS. Disponível em: <https://curiousminds.org.uk/>. Acesso em: 21 fev 2020.

GIBSON, R. **Teaching Shakespeare - a Handbook for Teachers**. Cambridge: CUP, 2016.

GLOBE EDUCATION. Disponível em: <https://www.shakespearesglobe.com/learn/>. Acesso em: 21 fev 2020.

GLOBAL SHAKESPEARES. **Video and Performance Archive**. Disponível em: <http://globalshakespeares.mit.edu/#>. Acesso em: 27 fev 2020.

NC - THE NATIONAL CURRICULUM IN ENGLAND. *English programmes of study*. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/publications/nationalcurriculum-in-england-english-programmes-of-study/national-curriculum-inengland-english-programmes-of-study>. Acesso em: 26 fev 2020.

NORTHWEST DRAMA. Disponível em: <https://www.northwestdramaservices.co.uk/>. Acesso em: 21 fev 2020.

PARLIAMENT. **The evolution of the National Curriculum: from Butler to Balls**. 2009. Disponível em: <https://publications.parliament.uk/pa/cm200809/cmselect/cmchilch/344/34405.htm>. Acesso em: 26 fev 2020.

RSC EDUCATION. Disponível em: <https://www.rsc.org.uk/education/teacher-resources/>. Acesso em: 21 fev 2020.

SHAKESPEARE & MORE. Disponível em: <http://www.shakespeareandmore.com/>. Acesso em: 21 fev 2020.

SMITH, P. **Shakespeare lives**. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org/research-policy-insight/insight-articles/shakespeare-lives>. Acesso em 21 fev 2020

STREDDER, James. **The North Face of Shakespeare** – Activities for Teaching the Plays. Cambridge: CUP, 2009.

THOMPSON, Ayanna; TURCHI, Laura. **Teaching Shakespeare with Purpose** – A Student-Centred Approach. London: Bloomsbury Arden Shakespeare, 2016.

WINSTON, Joe. **Transforming the Teaching of Shakespeare with the Royal Shakespeare Company**. London: Bloomsbury Arden Shakespeare, 2015.

WARD, S. C.; CONNOLLY, R. Let them eat Shakespeare: prescribed authors and the National Curriculum. **The Curriculum Journal**, Vol. 19, No. 4, December 2008, p. 293–307.

APÊNDICE A

EXCERTOS RETIRADOS DO NC – PROGRAMA DE INGLÊS: PRESENÇA DE DRAMA E AFINS, DE ACORDO COM OS KEY STAGES³⁰

Key Stage	Year	
1	1	<p>Reading comprehension:</p> <ul style="list-style-type: none">- becoming very familiar with key stories, fairy stories and traditional tales, retelling them and considering their particular characteristics;- learning to appreciate rhymes and poems, and to recite some by heart. <p>Note: Role play can help pupils to identify with and explore characters and to try out the language they have listened to.</p>
1	2	<p>Reading comprehension:</p> <ul style="list-style-type: none">- continuing to build up a repertoire of poems learnt by heart, appreciating these and reciting some, with appropriate intonation to make the meaning clear. <p>Note: Role play and other drama techniques can help pupils to identify with and explore characters. In these ways, they extend their understanding of what they read and have opportunities to try out the language they have listened to.</p> <p>Writing:</p> <ul style="list-style-type: none">- poetry writing <p>Note: Drama and role play can contribute to the quality of pupils' writing by providing opportunities for pupils to develop and order their ideas through playing roles and improvising scenes in various settings.</p>

³⁰ Optou-se por deixar os excertos em língua inglesa, tal como aparecem no NC.

2	3&4	<p>They [pupils] should be developing their understanding and enjoyment of stories, poetry, plays and non-fiction, and learning to read silently.</p> <p>Reading comprehension:</p> <ul style="list-style-type: none"> - preparing poems and play script to read aloud and to perform, showing understanding through intonation, tone, volume and action. <p>Note: Reading, re-reading, and rehearsing poems and plays for presentation and performance give pupils opportunities to discuss language, including vocabulary, extending their interest in the meaning and origin of words. Pupils should be encouraged to use drama approaches to understand how to perform plays and poems to support their understanding of the meaning.</p>
2	5&6	<p>Reading comprehension:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Learning a wider range of poetry by heart. - Preparing poems and plays to read aloud and to perform, showing understanding through intonation, tone and volume so that the meaning is clear to an audience. <p>Note: Pupils should be taught the technical and other terms needed for discussing what they hear and read, such as metaphor, simile, analogy, imagery, style and effect.</p> <p>Pupils should be shown how to compare characters, settings, themes and other aspects of what they read.</p>
KS3	7,8&9	<p>Reading:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reading a wide range of fiction and non-fiction, including in particular whole books, short stories, poems and plays with a wide coverage of genres, historical periods, forms and authors, including high-quality works from English literature, both pre-1914 and

		<p>contemporary, including prose, poetry and drama; Shakespeare (2 plays) and seminal world literature.</p> <ul style="list-style-type: none"> - understanding how the work of dramatists is communicated effectively through performance and how alternative staging allows for different interpretations of a play. <p>Writing:</p> <ul style="list-style-type: none"> - writing for a wide range of purposes and audiences, including: well-structured formal expository and narrative essays; stories, scripts, poetry and other imaginative writing. <p>Spoken English:</p> <ul style="list-style-type: none"> - improvising, rehearsing and performing play scripts and poetry in order to generate language and discuss language use and meaning, using role, intonation, tone, volume, mood, silence, stillness and action to add impact.
KS4	10&11	<p>Purpose of study: Through reading in particular, pupils have a chance to develop culturally, emotionally, intellectually, socially and spiritually. Literature, especially, plays a key role in such development.</p> <p>Aims:</p> <ul style="list-style-type: none"> - appreciate our rich and varied literary heritage. <p>Reading:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reading a wide range of high-quality, challenging, classic literature and extended literary non-fiction, such as essays, reviews and journalism. The range will include: at least one play by Shakespeare. <p>Spoken English:</p> <ul style="list-style-type: none"> - improvising, rehearsing and performing play scripts and poetry in order to generate language and discuss language use and

		meaning, using role, intonation, tone, volume, mood, silence, stillness and action to add impact.
--	--	---

Fonte: NC, 2020,n.p (adaptado).

APÊNDICE B

PESQUISA REALIZADA COM PROFESSORES DO REINO UNIDO³¹

This survey is supposed to provide material to my research, which is being developed at the Shakespeare Institute, and whose general objective is to analyze and study how schools in the UK have been dealing with Shakespeare's legacy – through their teacher's education/formation - and how it is conveyed to their classrooms, and to these teachers' students. This with the dream of transposing some of the initiatives to the reality of Brazil, the country where I come from and also teach...

Your participation, being or having been an English/Literature teacher, is of fundamental importance. Any information you give will be considered confidential, and will be anonymized. Do not feel compelled to answer all of the questions proposed (some may not apply to your case). Feel free to add more information you consider relevant.

Thank you very much and best regards,

Marcia Regina Becker

1. How long have you been an English/literature teacher?

1 – 5 years: 1

5 – 10 years: 1

10 - 15 years: 3

15 – 20 years: 2

More than 20 years: 4 (2 teachers answered together, using the same form)

2. Which levels have you taught (in primary education, secondary education, ...)?

Primary: 5

Secondary: 6

³¹ O parágrafo introdutório, assim como a distribuição das perguntas correspondem à ordem e formato do formulário com o questionário entregue aos professores. Os números e comentários relacionados à pesquisa estão em negrito. Entre aspas, as exatas palavras dos professores. Optou-se por deixar esse apêndice em língua inglesa.

3. Have you taught English language *and* literature?

Yes: 9

No: 2 (drama teachers)

Comments: **“It is amalgamated into English lessons”; “They are taught together at primary school”**

4. The teaching of Shakespeare plays have become compulsory with the National Curriculum. Any comment about this?

Stated that they agree or completely agree: 8

Comments: **“Good idea, although some pupils find it difficult”; “Excellent for all pupils”; “They are not compulsory in primary education”; “Pleased – it is important the children have access to our culture and history”; “I think it’s wonderful – it’s our heritage”.**

Did you use to teach his plays even before that? Did you notice it was a common practice among your colleagues at that time too?

Yes: 8

One was a drama teacher and did not answer. The other two mentioned not all primary schools choose to approach Shakespeare.

5. Do/did you (or the school) allow your students to choose the play they want/ed to study? If so, answer questions under 5.1; if not, questions under 5.2.

Yes: 1 (drama teacher)

No: 10

5.1. How is/was the play chosen (the one wanted by the majority, promoting a type of contest, ...)?

“Three plays and discuss which one is best to study”

Which plays are/were the most popular?

Macbeth and Hamlet

Do/did you notice any relation between the choice and events which are/were currently happening (e.g. wars, the emergence of a tyrant, a hit movie about a specific play, ...)?

“Wars in the world and tyrants”

Is/was the length of the play an important factor in the choice?

No

5.2. If students are/were not allowed to choose, is/was it you, the teacher, the one who chooses/chose the play for a specific group, or is/was it decided by the department, or head of English, or by all the English teachers as a group, or...?

English teacher(s): 5

Head of English: 4

The Department: 1

Which plays are/were the most popular ones for you (or the department, or the head of English,...)?

The plays mentioned were³²:

The Tempest (7), Macbeth (7), A Midsummer Night’s Dream (5), Romeo and Juliet (3) , Twelfth Night (3), Othello (2), Julius Caesar (1), Hamlet (1), Much ado about Nothing (1), The Merchant of Venice (1), Henry V (1).

Is/was there any reason for the choice of a specific play?

Comments: “The level of accessibility for the whole school”; “Macbeth for the oldest children due to the murderous nature”; “Accessibility and range of teaching ideas”; “Great Introduction to Shakespeare”; “Most accessible and enjoyable for age group”; “More accessible for students on a syllabus”; “We had taught ‘Othello’ several years ago so had resources and knowledge”; “A Level³³ spec.- Othello best choice”

One answer “no”; one teacher did not answer.

³² Entre parênteses, o número de vezes que a peça foi mencionada. Cada professor pode mencionar mais de uma peça.

³³ A-level tanto pode ser uma qualificação, obtida através de exame, após o KS 4, como o programa de estudos, que leva a essa qualificação. É a mais disponível no Reino Unido.

Is/was the choice somehow related to the plays you were taught as a student (in the case you are/were the one who chooses/chose the play to be worked in class)?

Possibly: 3

No: 6

Comments: **“Possibly – but also plays to suit the ability of our pupils at GCSE³⁴”; “Possibly, these were the plays [Macbeth, A Midsummer Night’s Dream] teachers were also most confident in delivering”; “I was not taught this at school”**

6. Once the play to be studied is/was chosen, is/was there any specific recommendation regarding edition/publishing house?

Yes: 5

No: 6

Comments: **“We like Cambridge Schools”; “The cheapest – we are a poorly funded state school”; “Yes, abridged versions for primary school children – Leon Garfield and Marcia Williams versions”.**

If so, who recommends/ed the best option (you, the head of English,...)?

Head of English: 2

Department: 1

Price: 2

The others did not answer this question

Which one do/did you use (Arden, Oxford, Cambridge,...)? Do/did you think that was the best option?

Arden (3)³⁵; Cambridge (3); Players-Shakespeare (2); Routledge (1); Oxford (1)

Are/were the plays taught using editions in which the language was the one used by Shakespeare (early modern English), or in

³⁴ GCSE – *General Certificates for Secondary Education*

³⁵ Entre parênteses, o número de vezes que cada editora foi mencionada. Cada professor pode mencionar mais de uma.

modern English? Or both (something like “No Fear Shakespeare” in which both possibilities appear side-by-side)?

Early Modern English: 7

Three teachers did not answer this question, and one teacher who mentioned the use of abridged versions for younger children.

Comments: “We have to use Shakespeare’s language”; “Always traditional – some pupils also read ‘Shakes. made easy’ alongside Sh. text.”

What is your opinion about “no-fear” editions? And the students’ opinions?

Just 7 answers; one of the teachers mentioned he did not know them.

Comments: By primary teachers: “We don’t use ‘no-fear’ but a selection that simplifies the story and includes extracts”; “They can be useful, particularly for younger students, however I think the language / text itself is very useful”; By secondary teachers: “We don’t use them – students can buy them but rarely do”; “we don’t use them – but I know some students find them useful”; “It helps able but dyslexic or overseas pupils to have a simplified text version”.

7. Do/did you make use of other books/extracts of books in your classes (for instance, books of series as “Cambridge School Shakespeare”, “Oxford School Shakespeare”)?

Cambridge School Shakespeare; critical articles; abridged versions

Six teachers either said “no” or did not answer at all. One teacher just answered affirmatively.

Do/did you make use of other resources (for instance, the resource tool kits provided by The Royal Shakespeare Company, The Globe, the Shakespeare Birthplace Trust, you bring excerpts from scenes you have previously chosen, material from sites

devoted to the teaching/learning of Shakespeare (can you name any[?]....)?

RSC (including the programmes of last productions); 'The Globe' website; articles from 'The English Review'; critical articles; 'Shakespeare and More'(Comment: "I have used the RSC website resources, plus the organization 'Shakespeare and More' run by James Clements, V. good resources and lesson suggestions"); BBC unlocked; Northwest Drama; Curious Minds

Do/did use films and YouTube to introduce and/or develop the work with some specific scenes of the play/ the whole play?

Yes: 10

One teacher did not answer

Comments: **"From trailers to full movies"; "BBC Animated Tales"; "BBC websites are also very good".**

Is/was it common to any of your groups to watch or to have watched any live performance of the play under study?

Yes: 8

No: 3

Comments: **"We try to give the children the opportunity to see a live production"; "Yes – if it coincides with productions – often use Live Screenings from RSC".**

8. Do/did you believe your students (at least the majority of them) read the whole play under study or just the extracts you worked with in class?

Primary teachers: extracts or abridged/simple versions.

Secondary teachers: 5 mentioned students read the whole play; one mentioned it depends on age.

What is/was their general response to reading Shakespeare (they enjoy/ed it or not, admire/d it or not, ...)

Primary teachers: Students enjoy the plays.

Comments: "Y6 [children from 10-11 years old] loved it! [I]think the enthusiasm comes from the teacher's enthusiasm"; "Confusion, in the beginning. Then enjoyment when studied".

Secondary teachers: (4) Students enjoy the plays; (1) mixed responses; (1) Students find them difficult

Comments: "Enjoyment of plot, specific high octane scenes + some aspects of language"; "Find it difficult + hard to understand"; "Mixed".

On average, how much class time is used to work with a play (in hours)? Is there enough time or is there some kind of pressure because of restrictions of time?

Primary teachers: "Between 4-6 weeks of an English unit. Once a year"; "One hour per week for 8 weeks. Never enough time"; "We have dedicated 3 weeks over an academic year"; "40 min. lessons x 5-6 weeks"; "Time pressure".

Secondary teachers: "It is quite pressured. Difficult to judge how much time at A-Level. Usually half a term at KS3 (c. 6 weeks)"; "Approx. 30 hours – (could do with more time!)"; "1 hr per week per class – enough time"; "In drama 1 x term"; "6 weeks – 3 hours per week".

9. In very general terms, how would you describe the majority of your literature classes on a scale of 1 to 4 (where "1" means the most used, and "4" is rarely used). You can comment each one in more details if you wish, or add other possibilities.³⁶

³⁶ Os resultados foram resumidos na tabela. Aos professores eram dadas as características, e eles escolhiam se era uma característica muito ou raramente usada (na escala de 1 a 4). O quadro-resumo dá o número de professores que escolheram determinada característica. Por exemplo: para cinco professores, a característica referente à "exploração de alguns aspectos da peça como um todo, tais como enredo, personagens, temas e setting" foi considerada a mais usada, e raramente usada por um professor. Os professores podiam repetir a avaliação para mais de uma característica.

1 Most used	2	3	4 Rarely used	
5	3	-	1	exploration of some features of a play as a whole, such as plot, characters, themes, setting
4	4	2	-	exploration of some features of a scene, such as relevance within the plot, characters, themes, setting
6	3	1	1	close reading of some extracts of a play (concentration on some specific scenes), emphasizing aspects of language
4	2	-	4	the text is explored much more as a script, using an active approach to the play (drama activities)

10. Is there any other aspect related to your experience of teaching Shakespeare you would like to point out? Was there any professional development course you have participated in you believe was important?

“We are bound by examination boards and specifications. CPD [Continuing Professional Development] not always available to use in the independent sector – lack of money!”; “Sovereign lectures”; “No, apart from that I would like to have more time to teach it. This course [RSC Foundation Course] has been wonderful”; “The RSC training has been essential and reading books about how to teach Shakespeare. We have also worked with North West Drama. Providing training for all the staff has been the main focus for our school as we felt that the teachers needed the confidence to deliver rehearsal room approaches. This has been extremely successful and after only three hours of training teachers felt confident to plan a week of learning and activities based on ‘The Tempest’”; “This is my 5th PD course with the RSC in Stratford”.

GESTO ESCRITURAL E RAPSÓDIA NO TEATRO DE GRACE PASSÔ

Lourdes Kaminski Alves

Não existe um canto ou um gesto do teatro contemporâneo que não deva ser para nós um objeto de escândalo. Façamos como o ator brechtiano, tentemos continuamente, sob a regra, descobrir o abuso.
(BARTHES, 2007, p. 149)

Nesta reflexão, partimos da compreensão de que um texto dramaturgico pré-existente à encenação é também um objeto de conhecimento, respeitando-se a autonomia do texto dramaturgico e da representação, uma vez que “o texto é um dos sistemas cênicos, contíguo aos atores, ao espaço, ao ritmo temporal”, tal como observa Patrice Pavis (2008, p. 21).

Texto e representação respondem a sistemas semiológicos diferentes e ainda que o texto possa ser escrito ou “reescrito após os ensaios, improvisações ou representações”, tal como adverte Pavis (2008, p.22), ao ser publicado, este ganha o estatuto de obra literária dramaturgica e desta forma encontra o leitor. Muitas vezes, tomamos conhecimento apenas do texto dramaturgico, sem nunca termos visto a encenação, contudo, o texto lido desperta-nos interesse como leitores e toca nosso imaginário de como poderia ser a encenação.

O sentido da experiência com o texto dramaturgico e sempre que possível, com o teatro no espaço escolar, situa-se na dimensão da formação leitora e da ampliação das experiências com a linguagem. Desgranges considera que:

A linguagem revela-se, deste modo, instrumento precioso, não se limita apenas a ser veículo da história, mas ela faz história. Para fazer e refazer a história, portanto, é preciso sentir-se estimulado a construir

e reconstruir a linguagem. A concepção e transformação da história – pessoal e coletiva – é, portanto, um embate que se efetiva nos terrenos da linguagem (DESGRANGES, 2011, p. 24).

A experiência do aluno com o teatro na escola pode propiciar o desenvolvimento do pensamento crítico, pois ao pensar reflexivamente sobre as imagens na narrativa, interpretando-as, lança um olhar sobre a história em seu entorno, sobre a experiência do presente e do passado, exercitando uma autonomia crítica e criativa. A leitura do texto dramático aciona diferentes níveis de cognição, uma vez que “qualquer leitura do texto dramático precisa de uma concretização/figuração que é uma espécie de ‘pré-encenação’ mental”. (PAVIS, 2008, p. 31). A experiência da leitura de textos dramáticos amplia os processos de interpretação e compreensão leitora, uma vez que os textos estão relacionados com o contexto social e cultural em que foram produzidos, incorporam elementos de uma determinada vertente estética, vestígios culturais, formações discursivas e ideológicas de uma época, podendo reafirmá-los ou denegá-los, interrogando imagens e discursos reificadores.

O texto dramático contém elementos do texto literário assim como o texto literário contém elementos do texto dramático, ambos constituem o espaço em que se estabelecem e se desdobram relações complexas entre leitor/espectador, texto e imaginário. Paul Zumthor em *Performance, recepção, leitura* (2014, 21) indaga, ao modo de uma conclusão, se “toda ‘literatura’ não é fundamentalmente teatro?” Não vem ao caso aqui definir oposições ou semelhanças, interessa-nos a experiência plural da leitura, seu potencial de significação, o contato com diferentes formas e vozes textuais por meio das quais podemos aprender algo sobre relações éticas, estéticas, interculturais, sobre alteridade e experiência, sobre modos diferentes de habitar o mundo.

Neste sentido, retomamos reflexões advindas de pesquisa¹ em andamento sobre a obra da dramaturga e atriz brasileira Grace

¹ Parte deste texto foi publicada no livro *Encenar a Leitura: Relações Cênicas-Midiáticas* (2020).

Passô, recortando para a figura do “autor-rapsodo”, como aquele que “costura ou ajusta cânticos”, tal como define Jean-Pierre Sarrazac (2012, p. 127). A produção dramaturgica de Grace Passô nos instiga tanto como leitores, quanto espectadores, devido a tonalidade poética presente na escritura e a densidade temática, em torno de situações limites em que são colocadas as personagens.

Grace Passô, uma das fundadoras do grupo teatral Espanca, tem uma história já reconhecida no atual teatro brasileiro, por sua contribuição como autora, roteirista, diretora e atriz. A peça *Por Elise*, primeiro trabalho do grupo Espanca, estreou em 2005 e conquistou no mesmo ano o Prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte e o Prêmio Shell de Melhor Dramaturgia. A peça também integrou a Copa da Cultura, na Alemanha, cumpriu temporadas em São Paulo e Belo Horizonte e participou dos principais festivais do gênero no País, tais como: 6º Rio Cena Contemporânea, Festival Internacional de Londrina – FILO, Festival Internacional de São José do Rio Preto e 8º Festival Nacional de Teatro de Recife (PE). Ainda integrou o Fórum das Artes de Ouro Preto, Festival de Inverno de Itabira, 3º Festival Nacional SESI de Artes Cênicas (Araxá - MG), Experimento Cênico (SESC Araraquara - SP).

A dramaturgia de Grace Passô nos instiga ao estudo na medida em que integra o teatro da contemporaneidade em sua virada performática, movimento que pode ser visto na encenação das peças e no projeto estético, ético e político que se apresenta nos textos publicados. Os textos assinados, em suas versões finais, por Grace Passô, supõem uma mudança estética que implica em um fôlego no interesse do público leitor, nas concepções de arte e mesmo no entendimento do que ainda pode o teatro e a dramaturgia.

Análise de procedimentos dramaturgicos dos trabalhos de Grace Passô, criados em processos colaborativos com grupos de teatro de Belo Horizonte e de São Paulo, colocam em evidência a vertente escritural do teatro de Grace Passô e nos convidam a reflexões em torno da noção conceitual de autor rapsodo.

O gesto rapsódico presente em textos dramaturgicos contemporâneos contempla formas descontínuas em devir do

drama, que se compõe de diferentes materiais, textos, gêneros, vozes, linguagens, articulando momentos dramáticos, épicos, líricos, argumentativos, entre outros possíveis.

Nessa perspectiva, propomos uma análise de *Amores Surdos* (2012a), autoria de Grace Passô, com montagem cênica do grupo Espanca!

O estudo desenvolve-se a partir da chave de leitura *rapsódia*, conceito formulado por Jean-Pierre Sarrazac, no final dos anos 80 em *O futuro do drama* (2002). Sarrazac, com base em estudos de dramaturgias de autores europeus, em sua maioria franceses, tais como Bernard-Marie Koltés, Michel Vinaver, Armand Gatti, André Benedetto, mas também Brecht, Beckett, Pirandello e outros, reflete sobre diversos procedimentos criativos os quais associa a uma pulsão rapsódica.

A rapsódia corresponderia ao gesto do rapsodo, do “autor-rapsodo”. É preciso lembrar, contudo, que a noção ou o sentido de rapsódia, em francês não coincide em português, como *rhapsoder*, isto é: “[...] escritor-rapsodo (*rhaptein* em grego significa «coser»), que junta o que previamente despedaçou e, no mesmo instante, despedaça o que acabou de unir”. (SARRAZAC, 2002, p.7). A pulsão rapsódica, na dramaturgia, associa-se ao conceito de autor rapsodo, abarcando um modo de construção da obra na perspectiva de um mundo esvanecido, fragmentado, diluído e, também, compreendido de acordo com os princípios da multiplicidade e da simultaneidade.

Ao tratar do conceito de autor rapsodo, Sarrazac observa que estaria em desenvolvimento, uma dramaturgia fronteira, uma dramaturgia do trânsito, dos limiares, onde todas as eventualidades da vida (reais ou imaginárias) seriam expostas simultaneamente.

Assim, compreendido o conceito, reconhecemos tais características no processo autoral de Grace Passô, sobretudo, em peças como *Por Elise* (2005), *Amores Surdos* (2006), *Congresso Internacional do Medo* (2008), *Marcha para Zenturo* (2010), *Vaga Carne* (2016) e *Mata teu pai* (2018).

A partir da leitura dos textos publicados e de um olhar para a encenação das peças, observamos procedimentos estéticos que

contemplam “as novas configurações dramáticas”, das quais fala Jean-Pierre Sarrazac (2002), sobretudo o que diz respeito à crise do sujeito representada por meio da fragmentação e da separação. O crítico enfatiza que a “síntese dialética do objetivo (o épico) e o subjetivo (o sujeito) que operava o estilo dramático – interioridade exteriorizada, exterioridade interiorizada – não é mais possível” (SARRAZAC, 2012, p. 23). Nesta perspectiva, o drama moderno e o drama contemporâneo abrem espaço para outras formas dramatúrgicas além da épica.

Ao modo da rapsódia, a dramaturgia de Grace Passô recolhe, por meio de um processo de assimilação crítica, fragmentos de poemas, cantatas curtas, títulos, personagens e diversas situações narrativas do cânone literário, realizando um escritura dialógica que remete à crise da representação. Depreende-se do gesto da escritura e da cena de Grace Passô, a dupla face entre eu e o outro, entre o real e o imaginário, entre as formas literárias, artísticas e suas rupturas, a partir de um amplo espectro em que o que já foi escrito ou encenado retorna diferente, por meio da pulsão rapsódica.

Por exemplo, a remissão ao poema de Drummond que dá título à peça *Congresso Internacional do Medo*, cujo mote é o Outro da linguagem e o (não)lugar filosófico sobre a existência. Na introdução da referida peça, fragmento intitulado “Olho da onça”, a dramaturga apresenta o texto em diálogo com o leitor.

[...] Pois bem, nas próximas páginas, você lerá *Congresso Internacional do Medo*. Este texto surgiu inspirado no título de um poema de Drummond, esse jardineiro daqui de Minas responsável por fertilizar um mundo de gentes e palavras. Escrevi esse texto paulatinamente, dentro da sala de ensaio, texto escrito por dez dedos, vinte pernas, vinte braços, muitos ventres, ancas, pensamentos, gritos, sussurros. Escuta a Filosofia da morte, imponente, cavalgando sobre um quadrúpede esguio. A morte trotando, linda, poderosa, mantra da matéria. Os filósofos olham a morte, buscam palavras, não as encontram. Encontram, sim, algumas frases parcas, e as soltam ao vento, para construir alguma forma no mundo: linguagem. (PASSÔ, 2012, p. 8)

Desta forma, observa-se o processo criativo plural, múltiplo e facetado em que os lugares comuns das narrativas totalizantes se diluem na tentativa vã de abarcar um conceito em um mundo de realidades fraturadas e de existências cambiantes.

Processo semelhante ocorre na peça *Por Elise*. Logo no início do texto encontramos os versos escritos em caixa alta, remetendo a um chamado poético: “E SE VOCÊ TROUXER O SEU LAR, EU VOU CUIDAR DO SEU JARDIM” (PASSÔ, 2012b, p. 02). A simbologia do jardim, associada ao indivíduo em permanente enfrentamento de seus medos e desencantos para tornar a vida suportável, é recorrente no texto da peça, fazendo referência à *Cândido*, de Voltaire “mas é preciso cultivar o seu jardim” (VOLTAIRE, 2003, p. 104). A intertextualidade com *Cândido* problematiza a ideia da experiência humana calcada na noção de verdade absoluta, indicando que talvez, tudo possa ser recomeçado como a própria ideia de teatro e modos de resistência.

A ideia de recomeço e de continuação é construída em quadros lírico-narrativos, por meio de uma interação dinâmica com a plateia. Os quadros funcionam como um jogo de montar que remetem à metateatralidade, por meio de jogos de linguagem em constantes presenças subjetivas, fazendo transparecer a objetividade das temáticas postas em cena.

O conceito de autor rapsodo também se faz presente nas peças *Amores Surdos* e *Marcha para Zenturo* com remissões à poética de Arthur Rimbaud, à prosa de Jorge Luis Borges, aos poemas de Paulo Leminski e a outros repertórios de leituras, ao modo de uma assimilação crítica, às vezes, ao tom da paródia e da sátira. Tais procedimentos remetem à noção de autoria no contexto das produções dramatúrgicas contemporâneas.

Para Sarrazac, o autor rapsodo recupera o poder da escrita dramática, ao contrário do que teria preconizado Peter Szondi (2011), sobre a crise do drama. No lugar de sujeito épico proposto por Szondi, o teórico francês, atento a dinâmicas de deslocamentos constantes da forma dramática, propõe a noção de autor rapsodo, recorrendo à visão do épico na perspectiva benjaminiana:

[...] Falar de rapsodização da obra teatral, detectar na escrita teatral uma pulsão rapsódica, é voltar à concepção ampla de épico de Benjamin. A esta ideia de 'atalho de contrabando através do qual a herança do drama medieval e barroco chegou até nós'. A pulsão rapsódica – que não significa nem abolição, nem neutralização do dramático (a insubstituível relação imediata entre si mesmo e o outro, o encontro, sempre catastrófico, com o Outro, que constitui o privilégio do teatro) – procede, na verdade, por um jogo múltiplo de oposições e de posições. Dos modos: dramático, lírico, épico e mesmo argumentativo. Dos tons ou daquilo a que chamamos 'gêneros': farsesco e trágico, grotesco e patético, [...]. (SARRAZAC, 2002, p. 227)

De modo que o gesto rapsódico presente nas escritas dramáticas contemporâneas contempla formas descontínuas em devir do drama que se compõe de diferentes materiais, gêneros, vozes, linguagens, articulando momentos dramáticos, épicos, líricos, argumentativos, entre outros possíveis.

A pulsão rapsódica presente na dramaturgia de Grace Passô se mostra na montagem como gesto de costura e descostura, como forma de presença autoral compósita que se faz na sala de ensaio. O dramaturgo é aquele que colhe as presenças partilhadas nesse microcosmo e as junta por meio da palavra, reunindo corpos diferentes num teatro que trabalha dentro de um mundo fragmentado.

A peça *Amores Surdos*, texto elaborado em 2009, Belo Horizonte, no processo de criação coletiva do espetáculo do grupo Espanca! estreou em 24 de março no auditório Bento Munhoz da Rocha Neto, Guairão, em Curitiba, PR, sendo publicada como texto impresso em 2012, pela editora Cobogó. A peça tem a direção de Rita Clemente e dramaturgia de Grace Passô. Na versão impressa, o leitor é primeiramente apresentado à diretora e atriz, por ela mesma, que afirma que a história tem um caráter autobiográfico, contudo, no desenrolar do texto e das cenas, veremos que o caráter autobiográfico, se desfaz.

O texto impresso não segue, propriamente, a montagem da peça, o que é perfeitamente compreensível, uma vez que do texto

escrito à encenação podem ocorrer diversas alterações, acréscimos ou cortes. Destaca-se no texto a organização marcada por quadros com indicações de títulos introduzindo as subpartes ou fragmentos da cena. São 7 enunciados, escritos entre aspas que remetem a uma função épica na narrativa dramática, a saber: Parte I “... estamos na mesma situação”; parte II “... que não importa esses outros que estão aplaudindo e sim a nossa ligação”; parte III) “Nós estamos bem!”; parte IV) “Não estás me ouvindo?”; parte V) “Do mesmo jeito que o pó nas frestas do chão, que não se retira”; VI) “Paaaaai!”; parte VII) “... e isso é muito importante”.

Na parte I, intitulada por: “... estamos na mesma situação”, lemos a seguinte rubrica: “A família lê uma carta, remetida pela família vizinha. A carta passa de mão em mão e todos sentem dificuldades no entendimento de suas palavras”. (PASSÔ, 2012a, p. 17). As personagens demonstram não compreender a linguagem rebuscada da mensagem enviada pelos vizinhos “eruditos” do apartamento de cima, após, os mesmos terem recebido uma reclamação da família de Joaquim sobre a música alta no apartamento.

A carta opera como uma voz preambular, colocando logo de início a relação eu e o outro marcada pelas desigualdades sociais, contudo, aproximada pela dificuldade da convivência familiar repleta de silêncios e interditos.

Na parte II, denominada: “... que não importa esses outros que estão aplaudindo e sim a nossa ligação” (PASSÔ, 2012a, p. 18), o público/leitor é saudado pelo personagem Joaquim, que é sonâmbulo e fala com a plateia, instaurando-se uma dinâmica que remete a elementos metateatrais.

Joaquim: Boa noite. Obrigado por terem vindo. Desculpem começar assim, cortando o sonho de vocês, mas para que tanto suspense? Todas as histórias do mundo já foram contadas. Essa é só mais uma história de uma família comum, que toma café, em que um briga com o outro, em que um adoce, enfim: com nossos problemas cotidianos. No começo, este telefone vai tocar, porque meu irmão, que mora longe, está com muitas saudades de nós. Depois nós vamos ficar,

convivendo com nossos hábitos particulares; até que no final o telefone vai tocar novamente, nós vamos atender e receber a notícia de que meu irmão se suicidou. A nossa história é essa.

Vocês são grandes, eu sou grande, ninguém aqui é Pequeno ... todo mundo aqui sabe onde está. Todos sabem que amanhã eu vou repetir as mesmas coisas que eu estou falando agora. Todos sabem que amanhã eu vou entrar nesse lugar e dizer:

Boa noite. Obrigado por terem vindo. Mas todas as histórias do mundo já foram contadas ... [...]. (PASSÔ, 2012a, p. 18)

Dessa forma, a cena inicial fratura a ilusão teatral, a princípio, o leitor/plateia poderia pensar que se desenrolaria, aí, um espetáculo centrado na dramaturgia do Eu, da cena familiar, contudo, a peça surpreende ao apagar os contornos subjetivos, por exemplo, não há um ponto de vista declarado, ainda que seja manifesto o protagonismo da personagem Pequeno. O inusitado é que Joaquim, o filho sonambulo, é quem começa o espetáculo, afirmando “a nossa história é essa”.

A personagem coloca em suspensão a narrativa e o tempo, alertando que o importante não são os fatos em si, mas, como eles são narrados. Na cena, Graça Passô atua como atriz do espetáculo, interpretando a figura de uma mãe sozinha e atribulada para dar conta da situação apresentada.

A cenografia do espetáculo comporta a recepção da casa, uma porta de vidro para a saída e uma parede que mostra e oculta silhuetas das personagens que passam pela parte de trás do cenário, de modo que o que não deveria estar aparente se mostra na cena. Neste jogo entre revelar e ocultar, o espectador vai tendo uma noção do que está atrás das paredes e das portas, o que se esconde na cena familiar. A retomada da temática dos problemas familiares na dramaturgia contemporânea, traz novas perspectivas para a questão, considerando a versão impressa do texto, em que a voz explícita de Grace Passô em seu prefácio, assume a característica autobiográfica da peça e se insere, como autora rapsoda na narrativa.

[...] eu seria irresponsável se não dissesse isso: este texto nasceu como uma ode à minha família. Ao que vivemos e construímos juntos. Os rascunhos, comecei a escrevê-los com meus poucos 17 anos, enquanto – imagino hoje – deveria estar me indignando sobre como o amor é complexo. (PASSÔ, 2012a, p. 09)

Vestígios de uma memória individual são costurados a outros fios de memórias de leituras diversas, no encontro com outros corpos e outras histórias entretecidas, resultando na matéria do espetáculo, cuja problemática familiar não é de modo algum, particular. O tempo, na encenação, aponta para o passado imperfeito com a característica de ação contínua, remetendo à fábula em temporalidade cíclica, sendo este um elemento despsicologizante da ação.

Joaquim: [...]. A história é essa [...] no final haverá aplausos. Minha família vai abrir as portas desse lugar, para que vocês possam continuar suas vidas, continuar regando suas plantas, continuar criando seus animais de estimação ... (PASSÔ, 2012a, p19)

Após a fala de Joaquim, o leitor/espectador é lançado de volta na narrativa por meio da manifestação do irmão Samuel a Pequeno, de que Joaquim é sonâmbulo. Destaque para a personagem, irmã, Grazielle, que atua como se estivesse fora da encenação, como uma voz épica por meio de canções, ao mesmo tempo em que ouve as músicas de um *headphone*, que teria ganho de presente do irmão que mora no exterior e que tenta se comunicar com a família, por meio do telefone.

Grazielle: O que é? Eles já tão brigando?

Joaquim: Daqui há pouco eles vão colocar aquele exagero de música. Só pra gente não ouvir a discussão deles!

Grazielle: Sabe por que não dá pra entender nada daquela carta deles? É porque diz que eles são muito eruditos. Diz que são uma família de acadêmicos. São todos formados na faculdade, na casa tem estante de

livro até na co-zi-nha e todos eles falam em segunda pessoa! (PASSÔ, 2012a, p. 42)

[...]

Grazielle: (para a plateia) Me deu vontade de conversar com vocês. Vamos conversar?

Pequeno: Ai, meu Deus!

Grazielle: (para a plateia) Meu nome é Grazielle e eu tô sonâmbula. É isso mesmo, eu tô sonâmbula. O negócio é o seguinte: em alguma hora alguém vai tocar a campanha dessa casa. Eu vou atender e vai ser o entregador de pizza que errou de apartamento. (PASSÔ, 2012a, p. 45-46)

[...]

Grazielle: (enquanto ouve Júnior, narra baixo a Pequeno) Ele tá estranho ... ele tá dizendo que quer voltar (escuta) ... que a nossa família está por entre seus cantos, do mesmo jeito que pó nas frestas do chão que não se retira. (escuta) Tá pedindo pra te falar pra aproveitar enquanto pode andar descalço, como quem pisa na areia. (PASSÔ, 2012a, p. 46-47)

As falas de Graziela descrevem a interioridade das personagens para além da ação cênica e vai anunciando o desfecho patético da presença insólita de um hipopótamo, dentro do quarto do irmão ausente. Graziela é a voz autorizada a lidar com os silêncios que revelam sentidos sobrepostos na narrativa.

As falas são uma espécie de conversas cruzadas em que não há escuta, não há diálogos, não há equivalência entre o sentido e a palavra, mas que apontam para um fundo irreduzível. Essa construção marcada pela ausência que se faz presença, por um silêncio audível é marcante na dramaturgia de Grace Passô.

A figura do hipopótamo revela a lama escondida no quarto dos fundos, o filho ausente, a tentativa frustrada da comunicação, aquilo que não se pode dizer, a ausência do pai e do irmão sobre os quais

apenas se ouve falar. É possível reconhecer uma aproximação com a peça *O Rinoceronte*, de Ionesco, mais propriamente pelo tom do absurdo presente em algumas cenas e do silêncio das personagens diante da presença do estranho hipopótamo, objetivando, por meio da imagem do grotesco, colocar em xeque certas instituições, discursos e a naturalização de comportamentos e padrões formalizados sobre a ideia de família. A ideia aqui é utilizada não de forma idêntica à de Ionesco, mas de modo aproximativo. O que pretendem as personagens não é a descoberta de um fato esclarecedor, mas a revelação e experiência de um vínculo perdido ou desejado, mas jamais encontrado. Remete-se, ainda à proximidade com a peça de Ionesco, o problema da comunicação entre as personagens e a invisibilidade do Outro, que só será rompida diante de uma ameaça ou de um perigo iminente.

É durante uma das crises asmáticas da personagem Pequeno, momento em que a cena começa a ser tomada pela lama, que o leitor/espectador toma conhecimento da existência do animal que passa a tomar um grande espaço na casa. Durante todo o espetáculo o irmão mais velho, Samuel tenta retornar à casa, após sua saída para um compromisso em que o mesmo havia relutado em enfrentar. Na cena, o espectador o vê através de uma porta de vidro, tentando inutilmente se comunicar com a família para entrar de volta na casa. O tempo todo, opera-se, na peça o jogo entre revelar e seconder, que é bastante significativo, a considerar a temática das relações familiares marcadas pelo desconforto do inenarrável.

Nesse sentido, Santiago Kovadloff (2003), reflete que o silêncio do inenarrável não deve ser confundido com a ausência do que dizer, mas, como a falha da linguagem para abarcar a profundidade do que dizer:

[...] o silêncio da significação excedida que, com sua irreduzível complexidade, desvela e força à vigília sem pausa no entendimento e, em uníssono, à sua profunda desesperação. Poderíamos dizer que estamos diante do abissal, ou seja, diante do sentido que ultrapassa o significado e que, por isso, só se deixa apreender como pressão, como

signo incerto, mas não como conteúdo nem como símbolo bem perfilado. (KOVADLOFF, 2003, p. 24)

O que é colocado em presença por meio da figura do hipopótamo? O que a ausência do pai esconde? O que é que não se pode revelar? Kovadloff, ao refletir sobre o silêncio como experiência humana, com o encontro com o inexprimível diante da insuficiência das palavras daquilo que não pode ser proferido assevera: “Estamos, pelo contrário, diante do silêncio altivo daquilo que, sem recusar-nos seu contato, resiste a deixar-se limitar pelos recursos da nossa lógica usual”. (KOVADLOFF, 2003, p. 25)

O uso do interdito, como recurso ao encontro do sentimento de vertigem, fuge, portanto, da lógica usual de planos simbólicos estruturados e pré-convencionados, contraposto, pois, com um plano epistemológico e simbólico em que o silêncio é tido como ausência de relevância.

Na cena da sala coberta de lama em que se revela a presença simbólica do hipopótamo, a Mãe é a figura que se tornará ainda maior e quando Joaquim reage para matar o animal, a figura materna questiona os modos de existência na família.

Mãe: NINGUÉM VAI MATÁ-LO. ESSA É A NOSSA REALIDADE. TEM COISAS QUE NÃO SE MATA! TEM COISAS QUE FORAM FEITAS PARA SE VIVER COM ELAS. ESSA É NOSSA REALIDADE. NÃO SE ARRANCA A COLUNA POR CAUSA DA DOR NAS COSTAS. O GRANDE BICHO VAI CONTINUAR AQUI, NESSA CASA, DENTRO DE NÓS. DENTRO DE NÓS. NINGUÉM VAI MATÁ-LO. TEM COISAS QUE FORAM FEITAS PARA SE VIVER COM ELAS. TEM COISAS QUE FORAM FEITAS PARA SE VIVER COM ELAS. TEM COISAS QUE FORAM FEITAS PARA SE VIVER COM ELAS. TEM COISAS QUE FORAM FEITAS PARA SE VIVER COM ELAS! (PASSÔ, 2012a, p.63)

Ao afirmar que a realidade é aquela que se mostra e que é preciso tomar conhecimento e que “tem coisas que foram feitas para

se viver com elas”, a figura feminina se agiganta na cena que culmina com uma espécie de consciência da crise.

É recorrente, na dramaturgia de Grace Passô, o emprego de reticências e de caixa alta na edição escrita, como uma escritura que se faz presença ao modo performático de autoria feminina, com sua potência crítica e criativa, da autora que se inscreve, que encontra na escrita, um espaço para criar e (re)existir.

É possível pensar no gesto da escrita como transgressão de modelos de pensamento ou, ainda, como meio de reivindicação de uma voz, considerando que a dramaturga evoca uma voz coletiva. Sua poética rapsódica se traveste e se converte em ato de empoderamento da dramaturgia de autoria feminina, podendo ser lida na perspectiva de um teatro decolonial.

É nesse diapasão que a figura da Mãe é apresentada para Ser na família, a que conduz, contudo, sem esconder, sem abafar o que precisa ser dito e conhecido. Como visto, a mudança na perspectiva cênica está diretamente relacionada à mudança do espectador. O teatro político se faz cada vez mais necessário. Ainda que não apresente nenhuma solução, cabe como questionamento e revisão histórica do discurso patriacal que definiu um lugar social e cultural para a mulher, que quando abordado sob uma ótica decolonial, conduz o público ao autoquestionamento, a uma reflexão sobre seu papel social e isto vai além da problematização do feminino posto em cena.

A figura da Mãe remete a persoangens expressivas do teatro e da história do feminino, não mais a figura da mulher vista como vítima, mas como mulheres fortes.

Para Lehmann (2007, p. 185), “o teatro se torna o lugar de um ato de contar, porque faz parte da premissa mesma de ser teatro que algo esteja sendo contado para alguém.” Neste sentido, somos levados a pensar sobre o que contam as persoangens femininas de Grace Passô, considerando-se a mulher como um sujeito da crise e o palco como lugar que abre o debate em torno de temas silenciados.

Na acepção de Sarrazac (2002), a pulsão rapsódica contempla o fluxo de costura e descostura no gesto da montagem que compõe os

textos. Neste sentido, aponta para a estética do descontínuo, do fragmento contra a linearidade e à desestabilização das noções tradicionais de personagem, de diálogo, de formas de linguagens artísticas. Destaca-se, nesse fluxo, a voz autoral em que é possível perceber um impulso crítico e criativo da ficcionalização. A leitura e análise da dramaturgia de Grace Passô demanda uma compreensão destas relações.

Ao abordar sobre o processo de produção do texto teatral, em entrevistas, Grace Passô lembra que o teatro pode ser “uma metáfora da vida”, na medida em que o ator, em cena, cumpre a “incansável tarefa de afetar e ser afetado”. A dramaturgia assinala o trabalho dos atores em desenvolver técnicas e estratégias, observando a reprodução no palco de ritmos e gestos detectados nas pessoas da plateia.

A dramaturgia desta autora reflete sobre a tentativa do teatro em criar experiências coletivas. Essa seria uma estratégia para apontar para o público a importância de seus corpos no ato teatral. “Não se trata apenas de um lugar para ver, mas também para viver experiências”, assinala a autora.

A reflexão remete a Hans-Thies Lehmann (2007), quando assevera que o teatro contemporâneo é um fenômeno cultural de “produção de presença”. Para Lehmann, no teatro contemporâneo “o corpo ‘afeta’ o espectador menos como informação do que como comunicação” (LEHMANN, 2007, p. 338). Nos “textos teatrais não mais dramáticos” recorrentes no teatro atual “desaparecem os princípios de narração e figuração e o ordenamento de uma fábula, alcançando-se uma autonomia da linguagem” (LEHMANN, 2007, p. 20).

Essa diluição ou rarefação narrativa adquire importância fundamental na dramaturgia de Grace Passô, textos nos quais, além da presença do autor rapsodo, predomina uma estética do fragmento com predomínio do monólogo entrecortado pelo silêncio, a exemplo do excerto de *Vaga Carne*, de Grace Passô.

Companheiros, eu não sou um bicho. Portanto, não posso falar por vocês. Respeito vossas existências, não tenho a prepotência de entendê-los, caros coitados que são, mas vamos tentar dialogar.

Vamos. De diferente para diferente. Aprendi como os seres humanos falam, como escutam, que é preciso falar com certeza, assim como estou falando neste momento, para ser ouvida por vocês. Por aleatoriedade, escolhi falar no feminino, enquanto vossa espécie não define se fala como macho ou como fêmea. Sei também que vocês têm dificuldade de entender o que não é vocês mesmos, mas vou tentar explicar. (PASSÔ, 2018, p. 17)

Esta é uma das passagens em que se observa a tensão entre o dizível e o indizível da situação limite da crise. A personagem é impelida a trazer a visão da alteridade com relação ao sujeito mulher, questionando o domínio masculino sobre o corpo e a voz feminina. O texto teatral para esta dramaturga constitui-se em um espaço de resistência para discutir explicitamente questões de gênero, sexualidade, raça, alteridade ou, simplesmente, para compor a presença de corpos singulares no jogo aberto da cena, colocando em xeque certos padrões éticos e estéticos.

No livro *Um Teatro da Mulher* (1992), Elza Cunha de Vincenzo realiza um notável estudo sobre temas da dramaturgia de autoria feminina no placo brasileiro contemporâneo, com destaque para obras expressivas, a partir da década de 60. A autora interessa-se pelo teatro posterior ao golpe ‘dentro do golpe’, o AI-5 de 1968, até os anos 80, a exemplo da produção de Renata Pallottini, Hilda Hilst, Leilah Assunção, Isabel Câmara, Consuelo de Castro e Maria Adelaide Amaral. A partir desse estudo, Elza Cunha de Vincenzo conclui:

É certo que a partir da década de 60, a História do Teatro no Brasil, em simples respeito aos fatos, já não poderá deixar de registrar a participação relevante das mulheres. Elas mesmas se incumbiram de inscrever sua palavra na história viva desse teatro. E continuam a fazê-lo, uma vez que a ‘revolução’ maior – dentro da qual não só iniciaram, mas venceram uma batalha – está ainda em pleno curso. (VINCENZO, 1992, p. 296)

Certamente, Grace Passô, insere-se no curso de uma nova geração de dramaturgas em busca de formas alternativas para a expressão

teatral em tempos de pós-teatro, da vital presença do imaginário público na cena, da necessária escuta dos silêncios da história.

Neste sentido, é possível pensar sobre uma forma estendida do texto dramático, considerando sua potencialidade na formação de um pensamento crítico sobre as relações humanas, na sua capacidade de gerar questionamentos sobre as problemáticas do indivíduo socialmente construído.

Aqui, recorreremos a Jean-Pierre Ryngaert (2013), considerando as reflexões do autor sobre modos de ler o texto, o exercício da encenação e da criação dramática. O crítico assevera que “O texto para o teatro não imita a realidade, ele propõe uma construção para ela, uma réplica verbal prestes a se desenrolar em cena” (RYNGAERT, 2013, p. 5), concluindo que o texto dramático da contemporaneidade não mais preza por seu enredo, mas que sua força está na própria linguagem. A linguagem dramática subverte os sentidos das palavras/imagens, desviando-se dos significados construídos por determinadas formações discursivas. O texto dramático apresenta-se como uma forma particular de conhecimento da realidade, com enorme potencial em projetos de formação leitora, visto que ele pode ser uma porta de acesso à reflexão sobre aspectos importantes do conhecimento humano.

Referências

BARTHES, Roland. **Escritos sobre teatro**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocações e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2011.

GOMES, André Luis; REIS; Maria da Glória Magalhães. (Orgs). **Encenar a Leitura: Relações Cênicas-Midiáticas**. São Paulo: Pontes Editores, 2020.

KOVADLOFF, Santiago. **O silêncio primordial**. Trad. Eric Nepumoceno, Luis Carlos Cabral. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

IONESCO, Eugene. **O Rinoceronte**. Trad. Luís de Lima. São Paulo: Abril cultural, 1976.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. Trad. Pedro Süsskind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

PASSÔ, Grace. **Congresso internacional do medo**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2012c.

_____. **Amores Surdos**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2012a.

_____. **Por Elise**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2012b.

_____. **Marcha para Zenturo**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2012c.

_____. **Vaga carne**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2018.

PAVIS, Patrice. **O teatro no cruzamento de culturas**. Trad Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2008.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Ler o teatro contemporâneo**. Trad. Andrea Stahel M. da Silva. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

RIMBAUD, Arthur. **Prosa poética**. Trad. Ivo Barroso. Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.

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

_____. **O futuro do drama**. Trad. Alexandra Moreira da Silva. Porto, Campo das Letras, 2002.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno (1880-1950)**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

VINCENZO, Elza Cunha de. **Um Teatro da Mulher**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

VOLTAIRE. **Candido ou O otimista**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

ATO III

CENA ENTREVISTA

ENTREVISTA COM O TRADUTOR, DIRETOR E DRAMATURGO, FLAVIO DE SOUZA

Entrevistadoras:

Liana de Camargo Leão

Célia Arns de Miranda

FLAVIO DE SOUZA, UM *FACTOTUM* DA DRAMATURGIA E DAS ARTES VISUAIS NO BRASIL

Tudo começou em 1961 quando, aos seis anos, ele fez o personagem Dom João Ratão em *O casamento de Dona Baratinha*. Não sei se João Ratão caiu mesmo na panela de feijão, mas com certeza o casamento de Flavio de Souza foi mesmo com o teatro, um casamento feliz e profícuo. Uma década depois de *Dona Baratinha*, em 1971, lá estava Flavio, envolvido no grupo de teatro experimental Pod Minoga Studio, onde permaneceu até 1980. Nesse grupo de criação coletiva, Flavio foi cenógrafo, figurinista, ator, diretor e autor, enfim, um verdadeiro treinamento para o artista múltiplo que floresceria em breve.

Hoje, dramaturgo celebrado, Flavio conta com mais de 70 títulos teatrais, entre os quais, *Fica comigo esta noite*, vencedora de vários prêmios, inclusive do prestigioso Prêmio Shell. Depois da estreia em São Paulo, *Fica comigo* recebeu uma segunda montagem célebre, dessa vez no Rio de Janeiro, com Débora Bloch e Luiz Fernando Guimarães. Com um grande sucesso de público e crítica, a produção ficou em cartaz durante cinco anos, excursionando por todo o país. Como se não bastasse, *Fica comigo* foi também montada no exterior – em Buenos Aires, Paris (com Cristiana Reali) e Liège (Bélgica). Recentemente, em 2006, voltou aos palcos, estrelada por Marisa Orth e Murilo Benício, com a direção de Walter Lima Jr. A última peça de Flavio foi encenada no ano passado, em 2019, o solo *O homem que queria ser livro*, com Darson Ribeiro.

Flavio é esse artista inquieto que não se contenta com louros; exercita-se em várias artes, trabalha como ilustrador, tradutor, ator, escritor, diretor de teatro, cinema e televisão. E foi para a televisão que ele fez o *Mundo da Lua*, roteirizou e foi redator dos programas *Sai de baixo* e *TV Xuxa* na TV Globo, sem esquecer, é claro, de seu maior sucesso na TV, o *Castelo Rá-Tim-Bum*, uma das produções infantis mais arrojadas da televisão nacional. O *Rá-Tim-Bum* era uma espécie de castelo de Gaudí: usando linguagem nova, sem fazer concessões fáceis, mistura diversão e ciência, matemática e ecologia, história e higiene, enfim, tinha um pouco de tudo, ensinando e divertindo a criançada. E de quebra, só para não perder a prática, Flavio também atuou no *Rá-Tim-Bum*, interpretando o cientista Tíbio...ou será que ele era o Perônio?

No cinema, destacam-se seus trabalhos em *Abracadabra* e *Por trás do pano*, nos quais ele foi autor e roteirista. Flavio também dirigiu vários espetáculos teatrais, entre eles, a ópera *João e Maria*, produzida pelo Theatro Municipal de São Paulo, e *Andersen Sweet Suíte*, para o Balé da Cidade de São Paulo e Orquestra Experimental de Repertório, com regência do maestro Jamil Maluf.

“Diga-me com quem andas e te direi quem és!” Isso vale para o Flavio, que escreveu *Vissi d’Arte*, a biografia da atriz Marília Pêra, a quatro mãos, com a própria. É preciso dizer mais?

Mas a verdade é que há muito mais sobre o trabalho de Flavio. Entre seus mais de 50 livros publicados para crianças e jovens, destacam-se: *O livro do ator; Que história é essa?* (com mais de 140 mil exemplares vendidos!); *Nove monstros perigosos, poderosos, fabulosos do Brasil*, esse ilustrado por ele; *Antes e depois*, que recebeu o prêmio APCA de 2016; *O menino de calça curta*; *O museu da Emília*, uma adaptação para conto de uma peça de teatro de Monteiro Lobato; e *Chapeuzinho adormecida no país das maravilhas*, prêmio Jabuti de 2006.

Seu trabalho como tradutor também merece ser mencionado, especialmente: *É proibido ler Lewis Carroll*, uma história engraçadíssima do escritor espanhol Diego Arboleda que conta o encontro fictício entre os adultos Alice e Peter, as crianças que inspiraram os livros *Peter Pan* e *Alice no País das Maravilhas*.

A versatilidade e a de vontade criar nos encantam em Flavio, mas o que nos aproximou realmente foi um amigo em comum: William Shakespeare. Flavio traduziu e adaptou, com sotaque muito brasileiro, duas comédias do bardo inglês: *A megera domada* e *A comédia dos erros* (Prêmio da FNLIJ de melhor livro infanto-juvenil na Categoria Teatro em 2020). Ficamos felizes que ele tem “prontinhas”, para mais duas investidas no universo das comédias de Shakespeare, *Muito barulho por nada* e *Noite de reis*. É aguardar para ler!

ENTREVISTA COM FLAVIO DE SOUZA POR LIANA DE CAMARGO LEÃO E CÉLIA ARNS DE MIRANDA

LIANA: Você já escreveu mais de 50 títulos para crianças e jovens. Como é que as adaptações de Shakespeare se situam dentro de tua obra?

FLAVIO: Minha primeira tradução e adaptação de uma peça completa de Shakespeare aconteceu por acaso. A editora FTD já possuía uma tradução adaptada da comédia *A megera domada*, realizada por Walcyr Carrasco, a pedido da editora Ceciliany Alves, por causa da brilhante adaptação que Walcyr fez para uma telenovela (a terceira da TV brasileira), chamada *O Cravo e a Rosa*. A versão dele era tão boa quanto a telenovela. Passava-se na capital e no interior de São Paulo.

O que aconteceu é que o “passe” do Walcyr foi comprado pela editora Moderna e a FTD perdeu os direitos dessa tradução adaptada. Para aproveitar o projeto gráfico e as ilustrações, a Ceciliany me indagou se eu aceitaria “preencher aquele vazio editorial” com um texto “substituto”. Eu aceitei imediatamente, feliz por ter a oportunidade de fazer a tradução e adaptação, inclusive porque conheço o Walcyr há muitos anos. Nós nos conhecemos na Editora Abril no fim dos anos 1970, e eu o admiro desde então como pessoa e artista.

CÉLIA: Shakespeare é uma paixão recente ou amor antigo?

FLAVIO: Shakespeare é um amor antigo. Começando, inclusive, pela *A megera domada*. Foi a primeira peça teatral a que tive muita vontade de assistir e não pude por ser menor de idade. A montagem realizada em 1966, em São Paulo, provavelmente a melhor feita por lá, era dirigida pelo lendário Antunes Filho. Ele ganhou, no ano seguinte, todos os prêmios de melhor diretor – Armando Bógus e Irina Grecco faziam os papéis principais (ela foi, depois, substituída no meio da temporada por Eva Wilma, porque

se contundiu). Como a peça era proibida para menores de 14 anos, e eu tinha 11 ou 12, cheguei ao teatro da Aliança Francesa, com um amigo e o pai dele, mas não pudemos entrar.

Ficou a vontade de assistir à peça, que foi satisfeita um ano e meio depois quando estreou a adaptação para o cinema do diretor Franco Zeffirelli com o casal mais famoso da época, Elizabeth Taylor e Richard Burton. Eles tinham acabado de fazer a adaptação cinematográfica da peça *Quem tem medo de Virginia Woolf?* Em minha opinião, essas são, exatamente, as duas melhores atuações dos dois juntos.

LIANA: Você tem outras adaptações de clássicos?

FLAVIO: Além de *A megera domada*, *A comédia dos erros*, traduzi e adaptei o livro *Peter Pan* para a FTD também. Mexi bastante na estrutura do original de J. M. Barrie, já que o número de páginas teve que ser drasticamente reduzido, e porque, lendo o original, percebi claramente que se tratava de uma peça teatral que foi transformada em romance. Isso é muito comum acontecer: o meu primeiro livro, *Vida de cachorro*, que foi publicado como uma peça de teatro, mais tarde virou livro. Em relação ao *Peter Pan*, mudei algumas passagens de lugar, como por exemplo: desloquei a longa descrição e biografia do capitão Gancho, que no original aparece quase no final, para o primeiro capítulo quando o fabuloso vilão faz a primeira aparição. Entretanto, com adaptações de Shakespeare fui muito mais respeitoso.

CÉLIA: Quais são as tuas outras experiências com Shakespeare?

FLAVIO: Meu principal contato, a princípio, com Shakespeare aconteceu através de adaptações bem livres. Quando eu estava cursando o quarto ano do fundamental, tive como professor de Artes na Escola Americana Mackenzie, o professor de teatro para adolescentes da FAAP (Fundação Armando Álvares Penteado), Naum Alves de Souza. Por conta desse contato, ele me chamou para

assistir a uma das montagens de um dos grupos daquele curso para adolescentes, que foi justamente uma versão feita a partir de jogos de improvisação de uma peça chamada... *Hamlet*. Foi a primeira vez que assisti à aventura do príncipe inconformado com a morte de seu pai e o precipitado casamento de sua mãe com seu tio. Essa versão foi realizada a partir de um livro adaptado pelos irmãos Charles e Mary Lamb, em que várias peças de Shakespeare tinham sido transformadas em contos, principalmente, para adolescentes.

No ano seguinte, em 1969, fui chamado novamente pelo Naum para ajudar nos preparativos finais de uma montagem daquela mesma classe que tinha feito o *Hamlet*. Dessa vez o enredo era baseado em outra peça shakespeariana, *A tempestade*. Fiquei deslumbrado com a montagem a que assisti oito vezes. Resumindo, a princípio, Shakespeare era aquele escritor inglês que tinha escrito *A megera domada* e outras peças que tinham sido transformadas em contos que foram adaptados para espetáculos improvisados por adolescentes sob a direção de um jovem professor.

LIANA: Além de *A megera domada*, de Zeffirelli, a que outras versões filmicas você assistiu?

FLAVIO: Tive ocasião de assistir à lendária versão de *Hamlet* pelo cineasta russo Grigori Kozintsev e, depois, a uma versão inglesa, também em preto e branco, do *Romeu e Julieta* do Zeffirelli. No teatro, assisti à excelente versão de *Macbeth* com Paulo Autran e Tônia Carrero, sendo especialmente inesquecível a cena em que ela vislumbra um futuro real para o casal, que se realiza e leva os dois ao precipício. Usando apenas uma roupa de balé negra, sem nenhum adereço, a atriz expressou uma sensualidade fulgurante, a sua ambição à realeza e a paixão pelo marido. Shakespeare é um fabuloso criador de histórias sensacionais, com personagens fortes e inesquecíveis que, apesar de às vezes não as entender muito bem, deixavam-me tocado, emocionado, intrigado e decididamente interessado. Isso aconteceu desde as primeiras vezes que fui ao teatro e ao cinema para assisti-lo.

CÉLIA: No teu ponto de vista, qual é o valor cultural de Shakespeare? De que forma os temas abordados pelo dramaturgo são relevantes para o público brasileiro?

FLAVIO: Considero que a obra de Shakespeare deva ser conhecida pelos jovens – por todos os cidadãos – tanto pelo valor cultural quanto pelos temas universais, pela abrangência e profundidade de tantos personagens que são mostrados em seus dramas tão humanos. Muita gente sabe que existe uma história do general negro Otelo que acaba matando a mulher que ama, por causa de uma suspeita que, mais tarde, se mostra falsa... e a história de um casal de jovens amantes, Romeu e Julieta, filhos de duas famílias inimigas, que acabam morrendo tragicamente... e a de um certo príncipe da Dinamarca que achava que tinha algo de podre em seu reino... Muitas histórias de Shakespeare fazem parte do imaginário de muitos brasileiros que, algumas vezes, não sabem da existência de William Shakespeare que, há 400 anos, escreveu trinta e tantas peças de teatro... E, com certeza, não são as histórias em si que causam essa permanência – porque a versão dele é apenas uma das muitas dos mesmos enredos – mas justamente a maneira como ele as contou.

LIANA: Sabe-se que as adaptações shakespearianas são muito polêmicas. Qual é o teu ponto de vista?

FLAVIO: Ana Maria Machado, que adaptou diversas peças de Shakespeare bem como outros clássicos, aponta que a complexidade da obra shakespeariana “não pode ser apenas resumida às peripécias do enredo”, acrescentando que, “de qualquer modo, como [Shakespeare] escrevia numa linguagem poética deslumbrante, perde muito ao ser condensado.” (MACHADO, 2002:64). De fato, as adaptações de Shakespeare levantam muitas polêmicas: por um lado, existem os detratores, que consideram as adaptações como uma simplificação da dificuldade linguística. Nesse caso, perde-se a linguagem e a poesia de Shakespeare. Por

outro lado, há os que sustentam que a adaptação tem a função de introduzir o leitor jovem no universo do autor, tornando-se um estímulo para que ele, posteriormente, busque o original.

CÉLIA: Você viveu esse dilema? Como você encara a questão? Por que adaptar Shakespeare?

FLAVIO: Não vivi esse dilema porque a proposta que recebi era fazer uma versão de aproximadamente 100 páginas de uma das comédias mais famosas do mundo – *A megera domada* – que mostra, de maneira irreverente, animadíssima e até bem truculenta, diversas maneiras de cortejo amoroso. Nunca me passou pela cabeça que estaria fazendo algo inútil, mas sim, que a minha tradução poderia servir como um portal para introduzir jovens leitores à obra de um gigantesco gênio literário. E, mais importante, que os jovens poderiam ser estimulados para, posteriormente, buscarem outras traduções, mais completas. Eu mesmo sou um exemplo desse raciocínio: meu primeiro contato com uma das principais tragédias shakespearianas foi através das improvisações de uma adaptação da tragédia *Hamlet* para um conto curto, realizada pelos irmãos Lamb.

LIANA: maioria das adaptações de Shakespeare para crianças e jovens no Brasil opera uma grande alteração de gênero – do gênero dramático para o gênero narrativo. As tuas adaptações, ao contrário, preservam o gênero literário original. Em que medida isso foi importante no seu projeto de adaptar Shakespeare?

FLAVIO: Na realidade, para mim, foi um prazer redobrado fazer as adaptações no gênero teatral, que é o mesmo de minhas primeiras 12 ou 15 obras – excetuando páginas e páginas de tradução de histórias em quadrinhos, de personagens como Pato Donald, Luluzinha e Pantera Cor-de-Rosa feitas para a Editora Abril poucos anos antes da primeira peça. Até hoje é o que eu mais gosto de escrever e que continuo fazendo, mesmo quando não tenho vislumbre de uma montagem. Escrevo peças porque me realizo, satisfaço um anseio,

porque preciso tirar da cabeça “coisas” que se criam lá dentro, na maioria das vezes sem que eu “plante” nenhuma semente.

CÉLIA: Você adaptou duas comédias shakespearianas. Por que a comédia? É um gênero mais palatável ao público jovem? Você considera que as tragédias sejam mais difíceis de interessar o jovem leitor?

FLAVIO: Prefiro comédias tanto como público quanto como autor. Considero a vida uma mistura de motivos para o riso e choro. Dificilmente vivemos um dia unicamente trágico ou um unicamente feliz. As melhores comédias de Shakespeare misturam situações dramáticas, trocadilhos, comédia física, humor pesado, a poesia, frases sublimes, relacionamentos amorosos, personagens patéticos etc. etc. etc. que me são mais próximos que as tragédias e os dramas históricos. Logicamente, as tragédias, principalmente, têm uma força narrativa que pode levar a um envolvimento emocional contundente e inesquecível, além de catártico. Se fosse o caso, por exemplo, de escolher trabalhar como ator em uma tragédia ou uma comédia shakespeariana, certamente escolheria uma das comédias.

Quanto a traduzir e, eventualmente, adaptar tragédias ou dramas históricos, nunca pensei em me aventurar “por livre e espontânea vontade” num empreendimento como esse. Primeiro, pelo pouco conhecimento que tenho da obra do ponto de vista literário e da linguagem; segundo, principalmente, pelo pouco conhecimento do vocabulário inglês de 400 anos atrás. Recebi uma proposta, da própria editora FTD, de fazer uma versão para a mesma coleção, com número de páginas restrito e dirigido ao “público jovem em geral”. Dessa vez, trata-se de *Romeu e Julieta*. Esse projeto me interessou muito e me fez pensar seriamente em aceitar. Pode ser que seja o começo de “uma bela amizade” com as grandes tragédias elisabetanas, quem sabe? Considero que o que pode tornar a leitura difícil das tragédias para o público jovem – e não jovem também – é justamente a “linguagem poética deslumbrante” aliada ao gênero teatral que, em si, já é mais complicado de ser lido do que uma

narrativa em prosa, principalmente, sem o humor presente nas comédias tanto em situações quanto em personagens e falas.

LIANA: Considerando a definição de “público jovem” adotada por editoras brasileiras que indicam dois segmentos principais: o público juvenil formado por leitores entre 10 e 14 anos e o público jovem adulto formado por leitores com mais de 14 anos, a que faixa etária se destinam as tuas adaptações, se é que a questão seja pertinente?

FLAVIO: No meu caso, não tive como indicação essa divisão entre esses dois grupos. Fiz as adaptações pensando em pessoas entre 10 e 18 anos, principalmente. Entretanto, como ocorre na grande maioria dos textos que escrevo, tento atingir muita gente do público-alvo. Desde a produção da primeira peça teatral de minha autoria, tive como um dos objetivos contar uma história para crianças e também para os pais ou responsáveis adultos que inevitavelmente as acompanham ao teatro. Quando eu já tinha o primeiro filho e ia assistir a espetáculos com ele, enfrentava dois tipos de “problemas”: como a maioria dos espetáculos era exclusivamente interessante para as crianças, eles se tornavam uma tortura para mim – um espetáculo de 50 minutos parecia durar cinco horas; por outro lado, outros espetáculos eram excessivamente “artísticos e criativos” – visavam “inovar loucamente a dramaturgia e as montagens teatrais mundiais”, com apresentações cheias de panos, efeitos de luz, fumaça, dança contemporânea, projeções etc. que mantinham o interesse, mas alienavam o entendimento das crianças. Um exemplo dessa situação foi um espetáculo premiadíssimo que manteve meu filho parado e quieto por 45 minutos; mas, na saída, ao ser indagado sobre o que ele tinha gostado do espetáculo, ele me disse que só tinha gostado do esquilo, que foi um ator dentro de uma roupa de pele e um cabeção – versão para um personagem da marca do produto da empresa patrocinadora do espetáculo, que brincou de roda com as crianças no hall de entrada, antes da peça em si. Pensando nesses dois extremos (existe um bom número de exceções, claro!), tive sempre

em mente, quando escrevo peças, filmes, programas de TV e até livros para crianças, que elas sempre são acompanhadas por adultos nos teatros, cinemas e mesmo para assistir TV e, muitas vezes, precisam da participação de um adulto para ler as histórias. Por esse motivo, penso que o único requerimento é escrever obras “para crianças de todas as idades” ou “para seres humanos em geral”.

CÉLIA: Como foi a escolha de *A megera domada*? Você partiu do original em inglês? Que características procurou manter? Pensou em, por exemplo, manter as falas mais emblemáticas?

FLAVIO: Não escolhi a *Megera*. Fui escolhido. Parti do texto em inglês, além do uso dos dicionários. Um grande auxílio foi uma coleção chamada *No Fear Shakespeare*. Em seus livros, cada peça pode ser lida página a página, com o original à esquerda e uma versão em linguagem atual e coloquial, o que possibilita que analfabetos do inglês elisabetano possam entender o que, exatamente, o nosso amigo Will está dizendo em cada linha para, a partir daí, realizar a tradução. Logicamente, antes de iniciar a tradução propriamente dita, li e estudei vários artigos a respeito da peça e selecionei os trechos que poderiam ser cortados porque sabia que a tradução completa teria um número de páginas maior que o previsto. Então, fui traduzindo linha a linha e, dependendo do caso, já adaptando.

Como sou corajoso ou irresponsável, dependendo da visão de quem me julgar ao ouvir o que direi a seguir, tive vontade de mudar o título sacramentado em português (brasileiro, pelo menos) como *A megera domada*. Todo mundo sabe que a personagem Chapeuzinho Vermelho usa, no original, uma capinha com capuz, mas quem é que pode, nos dias de hoje, chamá-la de *Capinha Vermelha*, como fez Monteiro Lobato?

A megera domada não é literalmente a tradução de *The Taming of the Shrew*, certo? Em português é um fato consumado. O público, antes que a cortina do palco se abra pela primeira vez, já sabe que a Catarina será domada, só resta saber como isso se dará. No título em inglês, a domaçaõ ainda se mantém como uma possibilidade que pode ou não

se consumir. Porém, não segui em frente com a ideia de realizar uma versão de *A domaçaõ da megera* porque seria complicado ter uma versão brasileira com um título diferente do usado nas versões filmicas e nas montagens feitas nos últimos tempos.

LIANA: Como foi a escolha de *A comédia dos erros*? Que características do original fez questão de preservar?

FLAVIO: Independentemente do interesse da editora FTD em compor uma coleção das comédias shakespearianas, criei um projeto pessoal de tradução e adaptação de todas as suas comédias. Já conhecia o enredo delas e o da *Comédia* sempre me pareceu o mais interessante e engraçado. Só a contação da história já tinha a garantia de risadas do público-alvo, por isso a escolhi. Como sou bem petulante e pretencioso, decidi torná-la menos absurda para as mentes contemporâneas, acostumadas com o “realismo” dos filmes e séries de TV e vídeo, para não falar do “naturalismo” das telenovelas. Por isso, inventei os artifícios para explicar o fato, por exemplo, dos dois pares de gêmeos terem os mesmos nomes e estarem usando roupas idênticas. Fiz questão, no entanto, de manter toda a trama e, ainda, reforcei o contraste entre as trapalhadas dos filhos e a situação trágica e desesperada de Egeu. Desloquei um trecho de uma de suas cenas para que estivesse mais presente durante a leitura, porque acho que a torcida para que um dos filhos se encontre com o pai e o salve da morte torna a peça mais vibrante e interessante do que se essa parte da história não existisse.

Além disso, fiz questão também de manter todas as rimas do original, que estão presentes nos finais de Ato e em certos momentos da peça que parecem, inexplicavelmente, ser os momentos certos para que isso aconteça, uma das marcas do gênio do poeta dramaturgo. Do conteúdo, diminuí o número de linhas, mas mantive as “lamentações” de Adriana a respeito das diferenças de direitos entre maridos e esposas, da liberdade que os primeiros têm, da dependência das esposas em todos os níveis, o que, a meu ver,

reforça a ideia de que Shakespeare, se não chegou a ser feminista, mostrou estar consciente da situação das mulheres em um mundo dominado e comandado por homens. Esse é um argumento a favor da teoria de que *A megera domada* não é um peça machista e sim uma grande brincadeira irônica que faz a manobra exacerbada de Petróquio parecer mais uma crítica que um reforço dos “direitos naturais dos maridos”.

CÉLIA: Considerando essas duas adaptações, elas operam mudanças de localização ou de época?

FLAVIO: Em *A megera domada* mantive o local e a época do original. Em *A comédia dos erros*, como o enredo todo – incluindo o que ocorre durante o tempo da ação da peça e o que antecede a chegada do par de gêmeos à cidade onde mora o outro par – acontece em quatro ou cinco locais, incluindo o naufrágio, mudei alguns pontos de partida e chegada e vários nomes com o intuito de facilitar a leitura já que a trama é bem complicada. Outro motivo foi separar os gregos e os latinos para poder brincar com o fato de uns e outros chamarem os mesmos deuses por nomes diferentes, o que pode denunciar sua origem e pôr suas vidas em perigo de morte.

Como digo na Introdução: “Troquei os locais onde acontece a estória pelo fato de haver uma quantidade grande de nomes de pessoas e lugares e achei, por exemplo, que Éfeso era um nome mais fácil de ser lembrado do que Epídamo.” Por quê? Não sei! Lendo essa introdução hoje, considero Éfeso um nome tão incomum quanto Epídamo. Continuando: E também porque a rivalidade entre Siracusa e Éfeso não é um fato histórico. Seria bem mais fácil acreditar que Siracusa fosse rival de Corinto, por causa do comércio, já que as duas cidades-estado ficavam próximas uma da outra. Antífolo e Drômio me parecem nomes mais gregos que latinos e, por isso, achei melhor que Egeu, seu pai, fosse grego. Além disso, escolhi nomes para alguns personagens secundários uma vez que no texto fonte eles aparecem como comerciante, carcereiro, oficial de justiça,

“com o intuito de distinguir melhor uns dos outros – o que é bem útil para quem vai ler a peça, em vez de vê-la encenada.”

LIANA: De que forma você trouxe Shakespeare para o contexto brasileiro? Ou sua preocupação maior foi trazer o contexto elisabetano para o Brasil?

FLAVIO: Como sabia que o contexto elisabetano estaria presente nos adendos anteriores e posteriores à peça, esforcei-me para que o jovem leitor se conectasse com os personagens e o enredo através da identificação pelas semelhanças e pelo choque do contraste entre os costumes e modos antigos com os dos dias atuais. Para tanto, fiz o que pude para que os personagens falassem, exclamassem, gritassem da maneira bem brasileira, mantendo, na medida do possível, todo o conteúdo do original. Fiz isso também para criar humor onde não existe no original ou onde o humor depende de conhecimento específico para ser entendido e ser efetivamente engraçado para o (a) leitor (a).

CÉLIA: Ainda em relação às estratégias da adaptação dessas duas comédias, sabe-se que o adaptador encontra-se diante da possibilidade de cortar, expandir ou interpolar episódios inexistentes no texto fonte. Quais estratégias você usou e por quê?

FLAVIO: Nos dois casos, os cortes eram imperativos, por conta do número de páginas da edição. Meu esforço, quanto a isso, foi de não cortar cenas inteiras e não cortar pedaços de diálogos com conteúdo relevante no original. Privilegiei nos cortes a repetição de frases ou ideias, as referências às mitologias e diminuí, sempre que foi possível, as falas mais longas. Esse recurso me pareceu ser importante para dar mais ritmo à leitura. Eu usaria a mesma estratégia, inclusive, se fosse dirigir uma produção dessas peças, porque uma comédia pode não deslanchar por falta de agilidade se, por exemplo, apenas um dos personagens presentes em cena falar de uma só vez falas com mais de quatro, cinco linhas. Em alguns

casos, quando não quis cortar pedaços de uma dessas falas “maiores”, incluí um pequeno aparte de um dos outros personagens presentes para que essa agilidade acontecesse.

Em *A megera domada* coloquei cenas reais para serem assistidas pelo público que, no original, são apenas descritas por outros personagens. Por exemplo, a cena do casamento, que Grêmio (um dos pretendentes de Bianca, a irmã de Catarina) apenas relata para Trânio, na minha versão realmente acontece, com falas, gestos, expressões, beijo etc. (como, aliás, acontece no filme de Zefirelli, meu primeiro contato com essa peça). Coloquei em cena também uma primeira cena no Ato seguinte, em que Petróquio e Catarina são vistos indo a pé para a residência do marido, o que é apenas narrado no original, desta vez por Grêmio, o principal criado de Petróquio, para um outro criado.

Em *A comédia dos erros* incluí cenas ou pedaços de cena que não existem no original. Por exemplo, coloquei uma cena do Antífolo e do Drômio de Siracusa para que ele entrasse em cena com antecedência e o público leitor – ou o público de uma possível encenação – já notasse as pequenas diferenças entre ele e seu irmão gêmeo e a maneira mais bruta com que ele trata seu criado. Foi para essa comédia que usei a estratégia mais ousada. Inventei recursos para justificar as enormes coincidências, sem a menor lógica, presentes no enredo. Como disse na introdução da edição da FTD: “Com o objetivo de deixar alguns elementos do enredo menos absurdos, para evitar que isso impeça as plateias modernas de desfrutarem da divertidíssima história, eu escolhi mudar alguns nomes, trocar a localização da ação e da origem de alguns personagens, além de criar motivos para explicar os detalhes mais descabelados. Por exemplo, como podem dois pares de gêmeos separados logo depois do nascimento ter os mesmos nomes e cada dupla usar, por acaso, num determinado dia, roupas idênticas? E como é possível que um patrão e um escravo saiam de casa para procurar seus irmãos gêmeos e simplesmente não se lembrem mais disso quando chegam, nesta versão, a Siracusa?”

Continuo a citar a Introdução de *A comédia dos erros* para falar de outra estratégia que foi usada por mim: “Incluí também rubricas que tornam a leitura e eventuais encenações mais claras e, portanto, mais inteligíveis. Por que tamanha pretensão? Porque sei que o maior dramaturgo da história não tinha necessidade de incluir indicações de ações nos textos porque ele mesmo participava das produções de suas obras, inclusive como ator. Logo, qualquer dúvida que aparecesse podia ser sanada por ele. E também porque o que hoje é reverenciado como tesouro (cultural) da humanidade, para Shakespeare era, simplesmente, a base para espetáculos que lhe traziam efêmera fama e algum lucro financeiro, além, é claro, da realização artística.” Isso se deve, da mesma forma, ao fato de as versões que temos hoje de suas peças serem as que foram editadas por dois amigos sete anos após a morte de Shakespeare. Ninguém pode saber se ele teria colocado, se participasse dessa empreitada, mais rubricas do que as presentes nessa versão de sua obra.

Concluindo, o último trecho da Introdução, com uma pitada de humor, espero que de bom gosto: “E, por fim, tive a tremenda petulância de colocar falas que não foram traduzidas e, sim, inventadas (por mim). Não me arrependo. Afinal, trata-se de uma adaptação, e o pior que pode acontecer é o nobre fantasma de William Shakespeare aparecer uma noite dessas para tirar satisfações. Seria uma incrível oportunidade para, além de lhe pedir perdão, fazer muitas e muitas perguntas que eu e muitas e muitas outras pessoas em todo o mundo gostariam de fazer!”

LIANA: Como foi teu trabalho com os personagens? Quais estratégias você usou e por quê?

FLAVIO: No caso de *A megera domada*, minha principal preocupação foi salientar o que há de revolta em relação à condição da mulher na época elisabetana, mais especificamente, nas falas de Catarina, inclusive para que ela não fosse vista pelos (as) leitores (as) atuais como uma moça apenas mal-humorada, ranheta, invejosa e, muito menos, que fosse mesmo encarada como uma megera a ser

domada. Tomei especial cuidado com a primeira aparição dela para que suas falas fossem respostas à altura do que ela ouve dos candidatos a cunhados, que a atacam exatamente porque ela não é doce e submissa como a irmã. Tentei sublinhar esses traços nas falas da Bianca para que ela parecesse exageradamente boazinha, ou seja, “boa demais para ser verdade”, como ela de fato é, o que se torna bem claro na última cena do original.

Em *A comédia dos erros*, meu esforço maior em relação aos personagens foi diferenciar mais os gêmeos de seus pares. O melhor personagem da peça, a meu ver, é o Drômio de Corinto, ou seja, o escravo que vem para Siracusa à procura de seu irmão e de seu amo. Drômio é o que participa das melhores cenas de equívoco de identidade e de suas consequências, além de ser o mais crítico em relação ao seu amo e à sua condição de escravo; é ele também que tem, já no original, as melhores piadas. Se eu fosse participar como ator de uma produção dessa peça, seria o papel que eu almejaria. Seu irmão é mais conformado com sua condição e meio deprimido, além de resmungão e chorão. Tanto que, por causa da montagem dessa peça que aconteceu em São Paulo, no fim do século passado, o ator que fez o criado gêmeo que chega à cidade, Eduardo Silva (o Bongô do *Castelo Rá-Tim-Bum*), ganhou todos os prêmios que um ator podia ganhar naquele ano. É claro que todo esse reconhecimento aconteceu por causa de seu talento, sua técnica e experiência, já que começou a atuar quando era criança, mas certamente fez diferença encarnar o gêmeo mais esperto e espevitado.

O Antífolo de Siracusa é bem mais mal-humorado que o irmão que vem em sua busca, além de ser um marido prepotente, machista, inflexível e agressivo. Eu tentei tornar a mudança que se opera nele, ao se encontrar com o pai e o irmão, mais forte e mais tocante – não que não seja no original. Ele é, do quarteto principal, o que mais se transforma no final de um “dia daqueles”.

CÉLIA: Um recurso utilizado pelos adaptadores é acrescentar comentários e explicações sobre enredos, temas ou personagens. Essa foi, inclusive, a base de inspiração de Rodrigo Lacerda em

Hamlet ou Amleto, Shakespeare para jovens curiosos e adultos preguiçosos. Você prefere empregar um narrador, aliás, como o próprio Shakespeare faz em diversas peças. Em que medida teu narrador é um “mediador de leitura”?

FLAVIO: Em *A megera domada*, o narrador é totalmente um mestre de cerimônias que recepciona o (a) leitor (a) e dá todas as informações básicas necessárias para que estes (as) sintam-se à vontade, acolhidos (as), sem a necessidade de procurar uma fonte para saber “em que país essa história acontece mesmo?”, “Onde fica essa cidade?” etc. Além disso, usei esse recurso para ir explicando as complicações das tramas paralelas porque muito do que se resolve visualmente num palco – por exemplo, quando Trânio está fingindo que é Lucêncio, Lucêncio está fingindo ser um professor e Biondello está fingindo ser Trânio – pode tornar-se bem confuso quando o (a) leitor (a) está apenas vendo palavras em páginas de papel. Escolhi o Trânio como narrador porque ele é o personagem mais “descolado”, achei que combinava com ele essa capacidade de sair e entrar na trama, ele é o mais espirituoso e crítico em relação aos outros personagens.

Em *A comédia dos erros*, fui mais longe. Não só coloquei um narrador que não faz parte da trama – como há no drama histórico *Henrique V* –, como escrevi todo um prólogo inexistente no original com o mesmo intuito: criar um início “acolhedor” para o (a) leitor (a), e ainda coloquei em versos rimados, já que eles são mais frequentes na *Comédia dos erros* do que na *Megera*, por exemplo.

LIANA: Como foi a relação com o ilustrador? Foi escolha tua? Como você percebe o trabalho dos respectivos ilustradores em relação aos teus textos?

FLAVIO: Não foi escolha minha. O design gráfico e as ilustrações de *A Megera* estavam prontos quando eu entrei na história. Para *A comédia dos erros* o design gráfico foi o mesmo, e o ilustrador escolhido, apesar de ter um trabalho bem pessoal, seguiu um certo padrão. O que me agrada é que, em ambos os casos, as ilustrações mais sugerem que

definem os personagens, as vestimentas e até mesmo a época. Incomoda-me quando as ilustrações em um livro limitam o quanto o leitor pode imaginar e compor aquele mundo fictício. Isso acontece bastante em publicações de livros infantis. Está presente também, principalmente, no caso da *Comédia*, o tom de humor. Na capa de *A megera* está clara a truculência do Petróquio e a insatisfação da Catarina.

Acho que o tamanho das letras, o fato de certas palavras serem coloridas e o espaçamento entre as linhas ajudam bastante na leitura das peças já que as pessoas estão acostumadas a ter um narrador contando a história e, no caso de textos teatrais, o (a) leitor (a) ter (tem) que se esforçar mais para imaginar toda a ação partindo apenas das rubricas – que nessas adaptações são bem maiores e em maior número que no original – e das falas.

CÉLIA: A cultura *pop* anglo-americana está permeada de referências visuais e verbais a Shakespeare e suas peças, como *Star Trek* e *Simpsons*, sem esquecer o filme da Disney, *O Rei Leão*. Você tem um trabalho importante no cinema e na televisão brasileiros. Você costuma fazer referências a Shakespeare? Já usou, por exemplo, Hamlet segurando a caveira?

FLAVIO: Minha peça de 1990, *Sexo dos anjos*, tem um trecho do mais famoso solilóquio de Hamlet em três momentos do espetáculo, com uma tradução minha, em que achei tantos sinônimos para a palavra *weary* que decidi colocar, pelo menos, sete deles porque tive a impressão de que Shakespeare escolheu esse adjetivo exatamente por essa riqueza de significados.

Ser ou não ser, esta é a questão. Será mais nobre para o espírito humano levar as pedradas e as flechadas do brutal destino ou pegar em armas contra um mar de tormentas e enfrentando-os, destruí-los? Morrer... dormir. Nada mais... e pensar que adormecendo terminamos com as dores do coração e os mil ataques naturais de que é herdeira a carne! Eis um fim a ser ardentemente desejado. Morrer... dormir. Dormir... talvez sonhar, Ah! Aí está a dificuldade, pois que sonhos virão neste sono de morte quando teremos nos livrado deste

turbilhão? Este é o ponto que nos faz vacilar e torna desgraçada uma vida tão longa, pois quem suportaria as chicotadas e o desprezo da injustiça do opressor, gemer e suar por toda cansativa, exaustiva, deprimente, enfadonha, entediante, incômoda e penosa vida se não fosse pelo pavor do que pode existir depois da morte, esta região desconhecida de cujos limites nenhum viajante retorna...

Essa peça tem a ver com teatro, vida, morte, suicídio, assassinato e, portanto, tem bastante a ver com o atormentado príncipe da Dinamarca. Em 1994 tentei uma façanha que fracassou. Escrevi o que era para ser um “milk-shakespeare”, uma peça que deveria ter pelo menos uma frase de cada uma das peças de Shakespeare. Apesar de ter um bom enredo, a escrita da peça me frustrou completamente. É a história de um grande velho ator shakespeariano que viaja em uma “turnê de despedida” há mais de uma década em companhia de seu filho e produtor e de sua nora, que contracenam com ele num espetáculo com grandes cenas, principalmente, de tragédias. Um dia essa peça vai ser em sua maior parte reescrita. O que interessa, nesse caso, é que traduzi trechos de diversas peças, inclusive toda a cena do assassinato de Júlio César.

Em 2007, escrevi uma peça curta a convite do grupo de teatro Parlapatões para uma série de leituras dramáticas tendo a comédia como tema. *Omelete, o príncipe da Vila Marta* tinha quatro versões do famoso solilóquio de Hamlet (tenho como consolo o fato de ser apenas um dos muitos dramaturgos em todo o mundo a ter esse tipo de obsessão), cada vez mais irreverentes, brasileiras e com o objetivo de fazer o público rir e pensar sobre humor e comédia.

LIANA: Ainda em relação à peça *Sexo dos anjos* em que você faz referências de *Hamlet* e *Rei Lear*... Como foi o processo? Você chegou a Shakespeare ou partiu de Shakespeare?

FLAVIO: Cheguei a Shakespeare, sem saber que isso ia acontecer. Comecei a escrever *Sexo dos anjos* a pedido de uma atriz, Angela de Castro. O pedido continha uma sugestão: dois personagens que tivessem a ver com os dois *homeless* “filósofos” tiras

Max e Ernest. Sem que planejasse, foram surgindo uma estrutura e elementos inspirados nas peças *Esperando Godot*, de Beckett, e *Zoo Story*, de Albee, duas das minhas favoritas de todos os tempos.

Ao partir nessa jornada, mal sabia como começaria e não fazia a menor ideia de como continuaria, muito menos qual seria o desfecho. Descobri, não muito depois do início, que um dos personagens era ator e, perto do final, que ele tinha morrido não muito tempo depois de ter sido levado de um teatro para um hospital, como aconteceu com a grande atriz Cacilda Becker (que estava, justamente, apresentando-se numa montagem de *Esperando Godot*). Meu personagem estava fazendo Hamlet e tinha acabado de dizer o solilóquio mais famoso, como indiquei na resposta anterior. Só quando cheguei mais perto do final é que descobri – junto com o outro personagem – que ele não só era ator também, como era a metade que tinha se separado daquele primeiro. E assim, logo antes de os dois se juntarem e passarem para “o lado de lá”, eles repetem o trecho do “Ser ou não ser”, terminando com um adendo: “E o resto é silêncio”.

Numa segunda versão, criei um novo início em que a metade do ator que se separou “de si mesmo” e que não se lembra (ou finge que não sabe) disso, sozinho no palco e dando uma olhada em papéis que estão no chão, acha um em que há o solilóquio, e ele lê, de maneira bem esquisita, como se nunca tivesse tido contato com esse texto, antes da entrada do outro. A outra grande referência ao *Hamlet*, a brincadeira de encenar todas as mortes do final dessa obra prima de Shakespeare, já estava na primeira versão, mas cresceu, com alguns detalhes. Depois que eu fiquei sabendo que uma das metades daquela pessoa tinha proposto essa brincadeira exatamente para forçar a outra metade a se lembrar da peça na qual estava atuando pouco antes de morrer ou fingir que não lembrava.

Em relação a uma pequena referência ao *Rei Lear* – “Nós viemos a este mundo para chorar. A primeira coisa que fazemos ao sentir o ar é gritar e gemer. Quando nascemos, choramos, porque viemos a este teatro de doidos” – esta entrou “desapercebida” num momento em que peguei frases “aleatórias” de diversas fontes que fui selecionando instintivamente, sem planejar nenhum efeito.

Essa peça me proporcionou uma honrosa participação em uma premiação: fui finalista para o troféu Molière, no ano em que foi entregue a sua última edição, que sempre foi o mais importante e disputado dos prêmios para atuantes no teatro do Rio e de São Paulo, por causa da linda estatueta, cópia do prêmio original, o mais prestigiado do teatro francês, e que dava direito ainda a uma passagem de ida e volta a Paris. Não venci, mas escrevi na forma de uma brincadeira teatral – quando participei de um festival de peças curtas sobre o humor e a comédia – sobre um personagem afirmando que “para ganhar o Prêmio Molière, batizado com o nome do maior comediógrafo francês e um dos maiores da história, a pessoa, na versão brasileira do prêmio, só ganhava fazendo tragédia ou drama, porque a comédia sempre teve menos prestígio, como se fosse uma versão menos importante e relevante que o “grande teatro” e os comediantes fossem atores “menores”, menos qualificados, que realizavam desafios mais fáceis e de menor importância.

Referências

ASIMOV, Isaac. **Asimov's guide to Shakespeare**. Volume One: The Greek, Roman and Italian Plays. New York: Wing Books, 1970.

BLOOM, Harold. **Shakespeare: the invention of the human**. New York: Riverhead Books, 1998.

DUNTON-DOWNER, Leslie; RIDING, Alan. **Essential Shakespeare handbook**. New York: DK Publishing Inc., 2004.

EPSTEIN, Norrie. **The friendly Shakespeare**. New York: Penguin Books, 1994.

**PEQUENOS SHAKESPEARIANOS:
O TRABALHO DA COMPANHIA VAGALUM TUM TUM
NA FORMAÇÃO DE APRECIADORES DAS ARTES**

Aline de Mello Sanfelici

Há quem diga que Shakespeare é inacessível ou está distante de nós. No entanto, quando efetivamente passamos a ler ou estudar as obras do grande dramaturgo, percebemos que ele está mais perto do que poderíamos supor, pois conhece profundamente todas as emoções e os potenciais (para o bem ou para o mau) do ser humano. Suas peças – mesmo ambientadas em contextos diferentes, como um palácio ou uma ilha – tratam de nossos próprios sentimentos e dilemas morais e, além disso, eram originalmente destinadas a uma audiência popular. Em outras palavras, elas não tinham, originalmente, um caráter de inacessibilidade em nenhum sentido. O Bardo era um autor do povo, e não somente da corte, assim como era um dramaturgo do ser humano, de todos nós. No entanto, desde sua época, na virada do século 16 para o 17, até os dias de hoje, vinculou-se ao autor um estigma de apogeu da erudição, que provoca naqueles menos iniciados certo receio de não conseguir “entender” ou “aproveitar” uma peça shakespeariana, seja ela lida ou encenada. Acreditamos, porém, que tal receio, por mais genuíno que seja, não precisa de fato se traduzir em distanciamento, ou muito menos desconhecimento, deste importante repertório de textos. É plenamente possível se levar Shakespeare, com toda sua dimensão de potencialidades, para todas as plateias.

Neste ensaio, nos voltamos para a Companhia Vagalum Tum Tum, que assume o compromisso de traduzir a riqueza das peças de Shakespeare para o público infantojuvenil. Apresentamos sua bela e bem sucedida proposta que culmina na formação de espectadores teatrais, e parte de uma abordagem não alienadora, não negligente da inteligência de seu público. Ao contrário: observa-se nestes

artistas uma consciência de as crianças e adolescentes formarem um conjunto exigente e, assim, há uma motivação e orientação para o desenvolvimento crítico dessa plateia, para a formação de pequenos espectadores shakespearianos que, tão bem iniciados, estima-se, tornariam-se espectadores para toda a vida. Afinal, como relata¹ Angelo Brandini, idealizador e diretor do grupo,

se uma criança vai no teatro pela primeira vez e ela não gosta do que ela vê, e numa segunda também, fica muito difícil ela se tornar uma espectadora de teatro. É a mesma coisa com os livros, a mesma coisa com a música, com as orquestras: tudo está junto, misturado, ligado, no sentido de formar cidadãos apreciadores da arte e da cultura.

Iniciamos, pois, com uma apresentação do histórico da companhia e do acervo de sua produção teatral, e na sequência comentamos sobre seu compromisso de formação de cidadãos apreciadores das artes, entendido como um processo educacional amplo e contínuo. Finalizamos com a voz de dois de seus protagonistas, o autor e diretor Angelo Brandini e a atriz, produtora e figurinista Christiane Galvan, apresentando trechos selecionados de entrevistas conduzidas especificamente para esta publicação.

A Vagalum existe desde 2001, estando situada em São Paulo. Sua proposta é “pesquisar as técnicas do palhaço inseridas no cotidiano contemporâneo e o olhar deste arquétipo para adaptar as histórias de William Shakespeare para crianças e jovens.”² Assim, o grupo se apropria da dramaturgia do Bardo inglês e, com a linguagem do palhaço, transforma as histórias em performances que dialogam com o universo de seus espectadores. As tramas do autor, notoriamente densas, com frequentes acontecimentos sombrios ou violentos, protagonizando personagens complexos e muitas vezes perversos ou vingativos, acabam sendo reinventadas com a

¹ Entrevista concedida à autora em julho de 2020.

² Esta e as demais citações, a menos quando explicitado de outro modo, são oriundas da página oficial na internet. Disponível em: <https://www.ciavagalum.com.br/> Acesso em maio de 2020.

linguagem lúdica, colorida e agradável do palhaço. Essa linguagem não apenas atrai como também mantém envolvida a audiência, justamente por esta ser infanto-juvenil.

A companhia, contudo, vai além: conscientes de que seu público não vai sozinho ao espetáculo, e entendendo que “os pais são grandes influenciadores no consumo cultural de seus filhos” (como informam em seu site), eles também querem atrair e manter envolvidos os adultos presentes. Então, afirmam que, em suas performances, buscam

sempre inserir elementos capazes de atrair a atenção do público adulto também. Tratando com muita delicadeza questões como vingança, ambição, poder, amizade e amor, abrimos novas possibilidades de diálogos entre pais e filhos buscando formar um tipo de espectador que vai ao teatro para buscar novas possibilidades de pensamento e entretenimento.

Assim, as apresentações dialogam fortemente com as crianças e os adolescentes e, simultaneamente, oferecem elementos, referências e outras técnicas que estabelecem diálogo também com a plateia adulta. Além disso, observamos na fala citada acima que não se está pensando apenas na performance enquanto um evento singular, efêmero e que não se repete. Há preocupação, ainda, com um processo mais duradouro, o de formação de espectador e apreciador de artes, que encontra no teatro o elemento de diversão (“possibilidades de entretenimento”) e, conjuntamente, de criticidade, reflexão, e desenvolvimento de uma visão de mundo (“[possibilidades de] pensamento”). Em outras palavras, os espetáculos vão além de divertir, eles também apresentam uma obra complexa e engajam reflexões, em um movimento voltado tanto aos espectadores infanto-juvenis quanto aos seus pais – um conjunto diversificado que se vê refletindo e dialogando sobre questões, dilemas, comportamentos e emoções importantes.

O repertório da trupe é composto pelas seguintes performances: *Shake Shake Show*, um espetáculo musical que condensa quatro tragédias do Bardo; *O bobo do rei*, que reconta a história de Rei Lear

e suas filhas; *Othelito*, traduzindo *Othelo*; *O príncipe da Dinamarca*, a versão para *Hamlet*; *As bruxas da Escócia*, que reconta a peça *Macbeth*; e *Henriques*, criada a partir de *Henrique V*. Para o primeiro semestre de 2020 estava prevista a estreia de *Meu reino por um cavalo*, adaptação de *Ricardo III*, mas a pandemia forçou o adiamento das apresentações. E, dentre muitos projetos para o futuro, a peça *Antônio e Cleópatra* deve ser o próximo desafio. As performances já em circulação foram vistas por mais de 800 mil espectadores, e renderam (ou melhor, têm rendido) uma lista impressionante de prêmios, assim como a participação em uma série de festivais e elogiosos comentários da crítica especializada. Parte do segredo do sucesso está no fato de a companhia ter desenvolvido “uma linguagem própria e original construída através da diversidade de conhecimento de cada profissional [envolvido], vindos do teatro, do circo, da música e a condução artística do trabalho feita pelo diretor e dramaturgo Angelo Brandini, que tem ampla formação nas áreas citadas.” Tudo isso se traduz em performances engenhosas, ímpares e memoráveis.

Felizmente, as criações do grupo não se perderam no tempo. Além de estarem disponíveis no maior acervo de performances shakespearianas do mundo, o projeto Global Shakespeares³, mantido pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT), as montagens continuam em cartaz, em uma espécie de rodízio. E a Vagalum não para por aí. Para além de um repertório que segue crescendo e em exibição, eles também se mobilizam em oficinas e outros projetos. Dentre as oficinas anunciadas no site, estão inclusas “Brincadeiras de palhaço – para crianças”, “Oficina de claquês e cascata” e “Oficina de palhaço para idosos”. Destas, destacamos a primeira, pelo vislumbre do alcance de seus impactos no que toca processos de formação e educação. A descrição da atividade diz o seguinte:

Nesta oficina a criança e seus pais são convidados a aprender mais sobre a arte do palhaço através de brincadeiras práticas e divertidas, gags clássicas da palhaçaria e desenvolver um pequeno roteiro de

³ Para saber mais: <https://globalshakespeares.mit.edu/>.

ações que serão praticadas com a dupla, estimulando o convívio e a brincadeira entre pais e filhos.

A criança e o palhaço olham o mundo da mesma maneira, ou seja, são figuras que não são prisioneiras da lógica cartesiana, por isso mesmo são capazes de transformar a realidade à sua volta simplesmente explorando novas possibilidades, diferentes daquelas ditadas pela razão.

Este é o princípio da criatividade. Acreditamos que o encontro e a vivência entre o palhaço e a criança seja capaz de perpetuar a chama do brincar e da criatividade, gerando adultos mais felizes e capazes de transformar os obstáculos em recursos.

Muitos pontos relevantes podem ser destacados a partir desta descrição. Primeiramente, vemos reiterada a preocupação com uma parceria não somente entre os artistas e as crianças e adolescentes, mas também seus pais. O envolvimento dos responsáveis, que terão o convívio com os filhos estimulado e incrementado com novas possibilidades, sinaliza a atenção da Vagalum com um envolvimento contínuo e permanente, algo realmente de formação, e não apenas de um evento singular e passageiro. Outro aspecto a destacar é a reiteração da proximidade entre a forma de ver o mundo da criança e do palhaço. A descrição, ao comentar essa forma semelhante de ver o mundo, aponta que ambos podem fugir de parâmetros estabelecidos, e podem (devem!) ser questionadores, provocadores, podendo “transformar a realidade à sua volta”. Há um direcionamento para a valorização da criatividade, a liberdade de pensar/ser/agir, a valorização também do sentimento, da emoção e da subjetividade – elementos tão fundamentais em um processo constante de entendimento de si próprio, e de um educar-se para vir a ser no mundo. Em outras palavras, uma oficina como essa não apenas ensina brincadeiras e gags, mas verdadeiramente educa e promove a liberdade e a criatividade. Por fim, vale a pena também destacar o resultado esperado, de ter “adultos mais felizes e capazes de transformar os obstáculos em recursos” – uma ideia, novamente,

que podemos vincular com o potencial educacional e formador das empreitadas da Vagalum.

Além dos espetáculos e oficinas, o grupo também busca formas de fazer suas encenações circularem, especialmente em escolas – afinal, estas abrigam sua audiência principal, e de forma numerosa. Para tanto, eles têm o projeto “Teatro na Escola”, oferecendo a possibilidade de levar os espetáculos aos auditórios dos colégios. Eles foram também contemplados duas vezes no Programa Petrobrás Distribuidora de Cultura, vinculado à Lei Rouanet. Em 2013/2014, com *O Príncipe da Dinamarca*, os artistas, situados em São Paulo, puderam levar seu trabalho para palcos mais distantes, nas cidades de Recife, Rio Branco, Brasília e Manaus. Nessa jornada, apresentaram a peça para auditórios repletos de pessoas (incluindo professores) que, em expressiva maioria, nunca tinham tido a experiência de ir ao teatro – e, nesta ocasião, tiveram a oportunidade, também, de fazer perguntas diretamente aos artistas, ao final da apresentação. Em 2015/2016, foi a vez de *Bruxas da Escócia* circular também por esse mesmo intermédio. Além das apresentações seguidas de debate, também foram feitas oficinas de formação gratuitas, de dramaturgia para o teatro infanto-juvenil e de formatação de projetos culturais.

Tendo, então, um repertório de reconhecido sucesso, uma atenção aos potenciais e sensibilidades de seu público alvo (e daquele que o acompanha, os familiares), e um cuidado em estar próximo dos espaços escolares (inclusive com abertura para debate após as encenações), é justo reforçar o diálogo sobre as contribuições da Vagalum em processos educacionais e formativos. Os discursos dos integrantes são harmoniosos, e isso é importante para facilitar uma mobilização efetiva dos propósitos do coletivo, pois é como se todos falassem o mesmo idioma. O diretor Angelo Brandini relata, em vídeo⁴, que normalmente se faz Shakespeare para a plateia infantil partindo das comédias, e eles decidiram fazer diferente, e

4 Vídeo intitulado “O Príncipe da Dinamarca - Circulação Petrobras 2013/2014”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LMqtSan90cg>. Acesso em junho de 2020.

têm trabalhado específica e deliberadamente com as tragédias, buscando as adequações necessárias, ao mesmo tempo que mantém o espírito central da história original. A própria decisão por um caminho menos óbvio, escolhendo tragédias, é em si um indicativo da visão que o grupo tem de seu público: pequenos espectadores dotados de sensibilidade própria e perfeitamente capazes de assimilar acontecimentos não tão sintonizados com a pouca experiência de vida e de mundo em um auditório de pouca idade. A atriz Christiane Galvan, de modo semelhante, relata em entrevista⁵ que a Vagalum descobriu cedo que seu público é exigente, e mais do que isso, “bastante negligenciado no teatro, com muitas produções que não respeitavam a inteligência e o gosto estético apurado das crianças.” O site da trupe também reforça essa visão, afirmando que a companhia busca contar as “melhores tragédias e fazer rir e se emocionar, respeitando o ser em formação, mas nunca desrespeitando a sua inteligência.” Nota-se o entendimento entre os integrantes de que seu ofício artístico tem impactos ao se encontrar com um público inteligente, sensível e capaz de amadurecer e despertar para outros mundos e possibilidades de significação, em um diálogo mediado pelo olhar do palhaço.

Em suma, é nítido o respeito que os artistas demonstram em relação aos seus espectadores infanto-juvenis, bem como a consciência do potencial de desenvolvimento destes a partir de seu encontro com a arte, e com a dramaturgia shakespeariana, em particular. Podemos entender, deste modo, que a companhia assume um papel de muita importância diante de sua plateia. Além do que já discutimos anteriormente, a respeito de o grupo oferecer material performático que promove “entretenimento” assim como “pensamento”, ele também participa ativamente da formação do espectador (e, em última análise, do leitor). As histórias escolhidas para serem encenadas, e a forma como são apresentadas, de modo lúdico e apropriado, sintonizado com o universo e inteligência emocional e cognitiva das crianças e jovens, contribuem para que os

⁵ Entrevista concedida à autora em março de 2020.

espectadores se aproximem do teatro em experiências positivas e enriquecedoras. A plateia entende os desdobramentos no palco e se aproxima de performances que contam histórias, como diz Christiane Galvan, que “ajudaram a formar e a revelar a humanidade que conhecemos hoje.” Acreditamos que o envolvimento do público em experiências satisfatórias e de ensinamento seja um fator chave para colaborar na formação deste público enquanto espectador, como pessoas que irão ao longo da vida manter-se, na medida do possível, frequentadoras de encenações e apoiadoras das artes cênicas. De modo complementar, a vivência com Shakespeare nos palcos pode ser um grande motivador na busca, posteriormente, dos textos por trás dessas histórias – algo que atuaria, então, na formação potencial de leitores.

Tendo isto em mente, trazemos, na sequência, um trecho da entrevista conduzida com Angelo Brandini e outro da conversa com Christiane Galvan. Seus dizeres ajudam a elucidar a transformação que o teatro pode promover, sendo ele mesmo um processo educacional de formação emancipatória, que evidencia a reflexão sobre si e sobre os outros, a tomada de consciência sobre o mundo que nos cerca e, em última instância, nos faz pensar e contribui para nosso entender-se no mundo.

Pergunta: Comente a respeito do papel educacional/formador da companhia com relação ao seu público.

Angelo Brandini: A gente tem a pretensão de popularizar a figura do Shakespeare, desmitificar um pouco isso, porque com o passar do tempo foram rebuscando tanto o Shakespeare que ele ficou inacessível, parece que é uma coisa completamente inacessível pras pessoas. Então eu acho que eu tenho a obrigação de desmitificar um pouco essa figura que, na verdade, no seu tempo, era um artista popular, ele era um dramaturgo popular, as peças eram feitas para o povo – mas também eram feitas para as rainhas e reis dentro dos palácios, enfim, não era uma coisa assim como se vê de hoje; a figura do Shakespeare não tinha nada de erudição, era uma coisa popular,

então acho que isso é uma das missões que eu tenho com o trabalho com Shakespeare também.

Eu acho, sim, que o teatro, principalmente quando é para criança, e para os adultos também, eu acho que tem um fator de formação que é bastante forte, e no caso de Shakespeare é mais explícito ainda, porque tem tudo a ver com isso que eu estava falando antes, de fazer acessíveis as peças e a obra desse grande autor ocidental [...]. A gente pode falar da educação do ponto de vista formal, que você trabalha historicamente toda a relação do Shakespeare, que nasceu em 1564, fez a obra dele entre o século 16 e 17, com aquele contexto histórico. Eu acho que as obras, pela ficção, você pode chegar na realidade que era aquele momento histórico que ele vivia, então acho que tem um viés educacional muito grande aí. Além dos fatores também menos óbvios, que é a questão de você trabalhar as emoções, trabalhar o que não está explícito. Você sabe que a gente, pelo menos nessas peças que a gente trabalha, que estão no repertório até agora, a questão da morte é muito presente, e você percebe como a gente sempre trabalha a morte de uma forma inusitada nas nossas peças. Então isso também tem a ver, sim, com formação, com educação, com fazer você olhar para as coisas de uma forma diferente, olhar para o mundo... E a criança já faz isso naturalmente, então a gente não precisa forçar ela, mas é entrar mesmo um pouco na viagem dela, que é de olhar o mundo com os olhos de quem está vendo tudo pela primeira vez, de quem não julga, o olhar da criança que, aliás, é muito parecido com o olhar do palhaço.

Pergunta: Você vê o trabalho da companhia tendo impactos a longo prazo para seus espectadores?

Angelo Brandini: Sobre os impactos a longo prazo, eu vejo sim, eu acho sim que faz todo o sentido, eu pretendo isso. Quando a gente fala que está apresentando um autor que normalmente não se apresenta pras pessoas em geral, a não ser alguns pontos específicos, algumas peças específicas, como Romeu e Julieta que todo mundo conhece (mas não conhece mesmo, de verdade, só conhece de ouvir falar), aqui na Vagalum eu me proponho sempre a trabalhar as peças

que seriam, vamos dizer assim, vetadas para um público jovem, que são as tragédias e os dramas. Nunca me passou pela cabeça montar *Romeu e Julieta*, nem *Sonho de uma noite de verão*, nem *A tempestade*, porque eu acho que as tragédias e os dramas fazem mais sentido para o trabalho que eu gosto e que eu queria impactar, o que eu queria fazer com que as crianças entendessem e percebessem de uma forma sensorial, e levassem para a vida delas, para a vida adulta, inclusive.

Eu tenho certeza que todas as crianças que viram um dia um dos nossos espetáculos, quando elas forem adultas e elas forem assistir uma montagem com o texto original, elas vão entender e vão se remeter àquele dia quando elas foram ver uma peça quando criança, e o jeito que ela foi contada, e fazer essa comparação com o que ela vai ver da peça com o texto original. Eu acho isso maravilhoso, se eu conseguisse isso eu ficaria tão feliz porque é uma forma de você conectar o adulto com a criança de um jeito legal. Isso é importante para mim, até do ponto de vista do palhaço, que é o olhar que eu jogo para a obra do Shakespeare, pra recontar as peças, isso é muito importante: você ter a possibilidade de se reconectar com a criança que você já foi um dia, porque essa é a chave da criatividade, é a chave dos bons relacionamentos e de ver o mundo de um jeito diferente do que a lógica e os sistemas nos obrigam a ver. Então só isso pra mim já seria muito importante, se acontecesse. Porque a obra do Shakespeare é perene, ela vai ficar aí para sempre, então que legal que um dia seria se um adulto desse entrasse no teatro para assistir o *Hamlet* e fizesse a conexão com *O príncipe da Dinamarca* meu, que ele assistiu da *Vagalum Tum Tum* quando era criança.

Pergunta: Pensando especificamente em escolas e sala de aula, fale sobre ideias de atividades com o grupo e/ou com sua produção:

Christiane Galvan: A melhor forma de trabalhar teatro em sala de aula é montando um espetáculo. Ler as peças de Shakespeare antes é imprescindível, mas Shakespeare não escreveu suas peças

para serem lidas, e sim montadas, atualizadas, refletidas, levadas ao palco e apreciadas pelo público.

Acredito que a partir do Fundamental 2 podemos levar a experiência de Shakespeare através da leitura e interpretação de texto. A intenção é estimular professores e alunos a se envolverem com algumas das questões, temas e ideias das peças de Shakespeare e descobrir como elas permanecem relevantes e atuais em nossas vidas, onde quer que estejamos no mundo.

É sempre importante a paixão do professor com o tema, só assim o aluno será levado de forma prazerosa para o deleite pelo conhecimento.

Vou listar alguns passos e ideias que podem ser trabalhadas pelos professores:

- Antes de tudo, é importante que o professor leia sobre o autor, onde ele nasceu, como chegou aos teatros de Londres e como se tornou o maior dramaturgo de todos os tempos.

- O professor precisa escolher entre os 39 textos dramáticos escritos pelo Bardo e escolher uma tradução ou adaptação que possa ser apreciada pelos seus alunos. As adaptações e textos escritos em prosa podem ser usados nos primeiros anos, os textos originais geralmente são bastante longos, mas eles trazem tesouros a serem desvendados e não devem ser negligenciados.

- Acredito que ler em sala de aula é a forma mais próxima do processo criativo teatral. Antes de ensaiar, os atores fazem o “trabalho de mesa”, que é a leitura em voz alta, a leitura dramática que antecede a ida para o palco, para a cena.

- Depois indico fazer uma conversa para saber o que ficou da história, estimular o pensamento concreto que leva a compreensão da história como um todo. Ouvir as impressões dos alunos sobre o que foi lido é muito importante para ele aprender a se colocar e se expressar na frente dos colegas, ouvir o colega e a forma que ele interpretou o texto, todo esse movimento já é impulso criativo.

- Separar a turma em grupos, onde cada grupo fica responsável por encenar improvisadamente um ato da peça. As peças de Shakespeare têm as cenas divididas em cinco atos, o que facilita a

divisão das partes da história; assim começa um trabalho de criatividade absoluta onde começam a pensar cada cena como parte de um todo e a se esboçar os personagens.

- Esse trabalho não pode estar separado do prazer e da diversão. Acredito que esses são os melhores ingredientes para o aprendizado.

Referências

Companhia Vagalum Tum Tum. Disponível em: <https://www.ciavagalum.com.br/>. Acesso em Acesso em maio de 2020.

GLOBAL SHAKESPEARES – Video and Performance Archive. <https://globalshakespeares.mit.edu/>. Acesso em Acesso em maio de 2020.

Vídeo intitulado “O Príncipe da Dinamarca - Circulação Petrobras 2013/2014”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LMqtSan90cg>. Acesso em junho de 2020.

APÊNDICE

A Companhia Vagalum Tum Tum é composta pelos seguintes profissionais:

Angelo Brandini – autor e diretor
Christiane Galvan – atriz, produtora e figurinista
Marina Mioni – produtora
Val Pires – ator e assistente de direção
Demian Pinto – ator e músico
Bira Nogueira – cenógrafo
Wesley Salatiel – ator e músico
Leopoldo Pachaco – visagista
Anderson Spada – ator
Juliana Amaral – preparadora vocal
Ivy Donato – atriz
Fernando Escrich – diretor musical
Sato – design gráfico
Theoafila Lima – atriz
Rodrigo Ramos – ator
Rodrigo Freitas – ator
Edgar Bustamante – ator
Alexandre Maldonato – ator e músico
Teresa Gontijo – atriz
Jhuann Scharrye – ator
Layla Ruiz – atriz
Elisa Taemi – produtora
David Taiyu – ator
Milena Marques – produtora
Giuliana Cerchiarì – iluminadora
Suzana Aragão – assistente de direção
Vivien Boucup – preparadora corporal
Tatiana Tomé – atriz
Ligia Chaim – iluminadora
Vitor Osório – técnico de som
André Abujanra – diretor musical

ÍNDICE REMISSIVO

Autor rapsodo 177, 178 180, 189
Cenografia 84, 183
Dramaturgia brasileira 105, 116
Ensino-aprendizagem 80, 97, 98
Espectador-Artista-Professor 64, 65, 74
Experiências corporais 68
Experiências sensoriais 55
Experimentos cênicos 33, 55
Formação perceptiva 65
Improvisação teatral 57, 65, 66, 67, 71,
Intertextualidade 23, 29, 82, 180,
Investigação da Cena Contemporânea 31, 32, 36
Jogos teatrais 68
Laboratório de Criação 31, 32, 42, 236
Memória 27, 34, 39, 63, 73, 82, 83, 84, 86, 96, 184
Movimentos da subjetividade 63
Percepção sensorial 55, 60, 61, 62, 64, 72,
Performance 77, 78, 113, 135, 146, 148, 151, 164, 165, 172, 176, 218,
219, 220, 224,
Prática da leitura do texto dramático 80
Prática docente teatral 60
Prática pedagógica teatral 55
Processo cênico 60, 134
Processo criativo 35, 40, 56, 60, 61, 63, 65, 227
Processos teatrais autoficcionais 39
Projetos pedagógicos 57
Rapsódia 178, 179
Teatro contemporâneo 70, 71, 189
Teatro de pesquisa 38
Texto dramático 13, 32, 80, 92, 94, 95, 120, 126, 156, 157
Transcrição 114

SOBRE OS AUTORES

André Luis Gomes é Pós-Doutor pela Universidade do Minho. Pós-doutorado pela Université Rennes. Doutor e mestre em Literatura Brasileira pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Graduação em Educação Artística - habilitação em Artes Cênicas pela Escola de Comunicação e Artes (ECA -USP) e em Letras pela Universidade de Franca. Professor do Departamento de Teoria Literária e Literaturas (TEL) da Universidade de Brasília. Autor dos livros *Marcas de Nascimento: a contribuição de Gonçalves de Magalhães para o Teatro Brasileiro* e *Clarice em Cena: As Relações entre Clarice Lispector e o Teatro*. Organizador dos livros *Ensino Teatro* (2012), *Penso Teatro* (2013), *Penso Teatro* (2014). Diretor e coordenador do *Coletivo de Quarta* (grupo teatral).

Aline de Mello Sanfelici é Pós-Doutora pela Universidade Norte do Paraná, UNOPAR. Doutora e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus de Curitiba - PR.

Célia Arns de Miranda é Pós-Doutora Pós-Doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora e Mestre em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana pela Universidade de São Paulo. Atualmente é Professora Titular (aposentada) da Universidade Federal do Paraná. Atua como pesquisadora Sênior no Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR e no Programa de Pós-graduação em Teoria Literária da UNIANDRAGE. Autora do livro *Primeiros Dez Anos da Sutil Companhia de Teatro* (2002). Organizadora em parceria com membros dos grupos de pesquisa nos quais participa, dos livros

Reflexões Shakespearianas (2004); *Shakespeare sob múltiplos olhares* (2009); *Shakespeare sob múltiplos olhares* (2016); *Teatro e ensino: estratégias de leitura do texto dramático* (2017); *Dramaturgia e teatro: a cena contemporânea* (2019); *Hamlet no Brasil* (2019), entre outros.

Guilherme Adami é Doutorando em Estudos Linguísticos e Literários pela FFLCH/USP. Professor de Ensino Fundamental 1 e 2, Ensino Médio e Ensino Técnico e membro da gestão escolar da Fundação Antonio-Antonieta Cintra Gordinho, Jundiaí (SP). Desde 2014, tem estudado as relações entre linguística, arte e pedagogia, principalmente por influência da Abordagem Educativa de Reggio Emilia (Itália).

Haydê Costa Vieira é Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Câmpus de Três Lagoas. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. É professora de Língua Portuguesa e Literatura da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Autora do livro *Por um sopro de liberdade: teatro e resistência no palco brasileiro* (2018).

Liana de Camargo Leão é Pós-Doutora pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal do Paraná. Doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo. Mestre em Comunicação Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná. Mestre em Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade Federal do Paraná. Fundadora e Coordenadora de www.shakespeare.ufpr.br em espelho com www.shakespearedigitalbrasil.com.br, projeto afiliado ao Global Shakespeares at MIT. Editora colaboradora de Global Shakespeares do MIT.

Lourdes Kaminski Alves é Pós-Doutora em Letras: Cultura e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio (PUC-Rio). Pós-Doutora em Letras

pelo Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora em Literatura Comparada e Teoria Literária pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Mestre em Literaturas Vernáculas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Em 2020 atuou como pesquisadora Sênior convidada no Programa de Pós-graduação em Teoria Literária da UNIANDRADE. Membro do Grupo de Pesquisa Confluências da Ficção, História e Memória na Literatura e nas Diversas Linguagens (CNPq). Idealizadora e coordenadora da Coleção Confluências da literatura e outras áreas. Coordenadora do Núcleo de Estudos Comparados e Pesquisas em Literatura, Cultura, História e Memória na América Latina (NuECP-PPGL/UNIOESTE). PQ/CNPq. Autora dos livros *Os Narradores das Vidas Secas: da construção do texto à constituição do sujeito* (2007), *Intertexto e Variável Trágica no Teatro de Dias Gomes* (2010). Organizadora de diversos livros relacionados aos Grupos de Pesquisa dos quais participa, incluindo *Teatro e ensino: estratégias de leitura do texto dramático* (2017); *Dramaturgia e teatro: a cena contemporânea* (2019). Editora científica do periódico *Línguas&Letras* do Programa de Pós-graduação em Letras da UNIOESTE, campus de Cascavel-PR.

Marcia Regina Becker é Pós-Doutora pelo Shakespeare Institute, University of Birmingham, UK. É doutora e Mestre em Letras pela universidade Federal do Paraná. Professora adjunta do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba.

Margarida Gandara Rauen - (Margie Rauen -nome em arte) é Ph. D. pela Michigan State University. Pós-Doutora como Fellow do Folger Institute (Washington, D.C., 1993, 1998 e 2002). Mestre/ Master of Arts na Michigan State University. Docente visitante e fellow na Univ. de Warwick (fevereiro 2017, Coventry, UK) e artista residente no Artscape Gibraltar Point (Toronto, Canada, agosto 2018 e outubro 2019). Docente Senior do Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Diversidade da

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Paraná. Fundadora do Grupo de Pesquisa em Artes (DGP-CNPq, 2007) da UNICENTRO. Lecionou no Depto. de Teatro da Faculdade de Artes do Paraná (1995-2009, atualmente UNESPAR) e no Departamento de Arte da UNICENTRO (2003-2015). Tem publicações no Brasil, nos Estados Unidos, no Reino Unido e na Alemanha. É membro fundador do Centro de Estudos Shakespeareanos e do Grupo de Trabalho (GT) de Dramaturgia e Teatro da ANPOLL. Membro associada da ABRACE e da American Society for Theatre Research.

Maricélia Nunes dos Santos é Doutora e Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Profa. Adjunta, docente de Língua Espanhola, Cultura e Literatura de Língua Espanhola na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. É integrante do Grupo de Pesquisa Dramaturgia e Teatro da Anpoll e membro do Grupo de Pesquisa Confluências da Ficção, História e Memória na Literatura e nas Diversas Linguagens. Coordenadora institucional do Programa Paraná Fala Espanhol (PFE). Coordenadora geral do Programa Idiomas sem Fronteiras na Unioeste. Coordenadora do Grupo de Leituras e Estudos Literários: Confluências da Literatura e outras Artes. Editora científica da *Revista de Literatura, História e Memória* (Unioeste). Autora do livro *Ambivalência cômica: A farsa em cena* (Edunioeste, 2017).

Martha Ribeiro é Pós-Doutora pela Università di Bologna. Diretora, pesquisadora e pedagoga teatral. Professora Associada na Universidade Federal Fluminense, Instituto de Arte e Comunicação Social, Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes, linha de pesquisa: Corpo, cena, crítica da representação. Coordena o Laboratório de Criação e Investigação da Cena Contemporânea. Atualmente desenvolve a pesquisa: "Escritas do corpo: autoficção e decolonização". Criou e organiza o "Conversas de Laboratório" com a América Latina, encontros remotos com artistas e críticos latino-americanos. Possui diversos artigos em periódicos acadêmicos no campo dos estudos teatrais, publicou o

livro Luigi Pirandello um teatro para Marta Abba, editora Perspectiva, São Paulo, 2010. Dirigiu e fez a dramaturgia dos seguintes espetáculos teatrais, com temporada em teatros do Rio de Janeiro e Niterói: “Mas afinal, quantos somos nós?”; “Serata futurista, ou de como as palavras são cheias de ar”; “Eu sou eu porque meu cachorrinho me conhece”; “Amor não recomendado”.

Robson Rosseto é Doutor em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e Mestre em Teatro pela Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC. Docente do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) e Coordenador do Curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR. Líder do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação (CNPq/UNESPAR) e integrante do Grupo de Pesquisa Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatro - ELiTe (CNPq/UFPR). Autor dos livros: *Jogos e Improvisação Teatral: perspectivas metodológicas* (Editora Unicentro, 2013) e *Interfaces entre Cena Teatral e Pedagogia: a percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor* (Editora Paco, 2018).

Pedro Leites Junior é Doutor em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Doutorado Sanduíche - Universidade de Vigo - Espanha), desenvolvendo pesquisa intitulada "O mito de Electra: labor estético, retorno e diferença", vinculada à Linha de Pesquisa "Linguagem Literária e Interfaces Sociais: Estudos Comparados". Mestre em Letras pelo Programa pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, desenvolvendo pesquisa intitulada "Leituras de Medeia: o mito e o lastro cultural", vinculada à Linha de Pesquisa "Linguagem Literária e Interfaces Sociais: Estudos Comparados". Mestre em Teatro e Artes Cênicas pelo Máster de Teatro e Artes Escénicas da Universidade de Vigo - Espanha, desenvolvendo pesquisa intitulada "Substrato mítico em Electra, de Pérez Galdós: processos miméticos e tragicidade". Membro do Grupo de Pesquisa "Confluências da Ficção, História e Memória na Literatura e nas diversas linguagens", Linha de pesquisa "Literatura,

História e Memória". Membro do GT Dramaturgia e Teatro da Anpoll. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Jaguariaíva, onde ocupa atualmente também o cargo de Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão. Atua na área de Letras, com ênfase em Literatura, abarcando principalmente os seguintes temas: estudos acerca do trágico, do teatro antigo, do drama trágico moderno, literatura comparada, mímesis e representação.

Wagner Corsino Enedino é Pós-Doutor pela Universidade Estadual de Campinas. (UNICAMP). Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de São José do Rio Preto (UNESP). Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara (UNESP). Professor Associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atua no Programa de Pós-Graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. Também atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (Mestrado e Doutorado), na FAALC - Faculdade de Artes, Letras e Comunicação - na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campo Grande.

“O teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa e integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade”. (Ingrid Dormien Koudela)

“Em seu dinamismo, o teatro envolve as pessoas por meio do corpo associado aos distintos canais de percepção. Nesse sentido, o professor cênico pode recorrer a procedimentos perceptivos na sala de trabalho, de variadas formas, em distintos momentos. Por outro lado, a singularidade humana é, muitas vezes, negligenciada nas diversas instituições, que precisam ampliar a compreensão da importância das diferentes lógicas sensoriais para alcançar aprendizagens mais efetivas”. (Robson Rosseto)



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO
Secretaria da Ciência, Tecnologia
e Ensino Superior

**FUNDAÇÃO
ARAUCÁRIA**
Apio ao Desenvolvimento Científico
e Tecnológico do Paraná



 Programa de
Pós Graduação
em Letras - UFPR



ISBN 978-65-5869-129-7



9 786558 691297