



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE ARTES – SALVADOR/ BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

CLAUDIA ZILMAR DA SILVA CONCEIÇÃO

**O TEATRO E O ENSINO DE LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR: UM
ESTUDO DE CASO NO ENSINO MÉDIO**

Salvador – BA

2024

CLAUDIA ZILMAR DA SILVA CONCEIÇÃO

**O TEATRO E O ENSINO DE LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR: UM
ESTUDO DE CASO NO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – PPGAC/UFBA como requisito para obtenção da aprovação.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Evelina de Sá Hoisel

Salvador – BA

2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Conceição, Claudia Zilmar da Silva

O teatro e o ensino de literatura na formação do leitor:
um estudo de caso no ensino médio / Claudia Zilmar da Silva
Conceição. -- Salvador, 2024. 173 f. : il

Orientadora: Evelina Hoisel.

Tese (Doutorado - Programa de Pós Graduação em Artes
Cênicas) -- Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro,
2024.

1. Teatro. 2. Teatro na educação. 3. Artes Cênicas. 4.
Literatura. 5. Jogos. I. Hoisel, Evelina. II. Título.


792.370

O TEATRO E O ENSINO DE LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR: UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO MÉDIO


CLAUDIA ZILMAR DA SILVA CONCEIÇÃO

Este texto foi julgado para obtenção do doutorado. Área de concentração em Artes para aprovação de doutorado no curso de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal da Bahia.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 EVELINA DE CARVALHO SA HOISEL
Data: 20/11/2024 16:16:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profa. Dra. Evelina Hoisel (Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 CLEISE FURTADO MENDES
Data: 20/11/2024 23:08:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profa. Dra. Cleise Furtado Mendes (PPGAC/UFBA)

Documento assinado digitalmente
 LUIZ CESAR ALVES MARFUZ
Data: 21/11/2024 10:49:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luís César Alves Marfuz (PPGAC/UFBA)

Documento assinado digitalmente
 ANTONIA TORREAO HERRERA
Data: 24/11/2024 13:06:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Antônia Torreão Herrera (PPGLITCULT/UFBA)

Documento assinado digitalmente
 CARLOS MAGNO SANTOS GOMES
Data: 22/11/2024 06:39:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Magno Gomes (PPGL/UFS)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre soube o tempo de cada coisa, ainda quando eu pensava que já tinha passado a hora.

A minha mãe, Maria Zilmar, se não fosse por ela, não estaria vivendo essa felicidade enorme que sinto agora.

Ao meu filho amado, Gustavo Silva Lima, que tão cedo aprendeu a esperar, abrir mão e compreender as minhas ausências, mesmo quando estava além do alcance. Hoje, um grande incentivador.

Ao professor Carlos Magno Gomes que, generosamente, com suas mãos condutoras, guiou este trabalho.

À Direção do Colégio da Polícia Militar Professor Carlos Rosa, por me acolher e permitir a realização desta pesquisa.

Aos meus amigos da escola, pela diversão e incentivo a cada pequena conquista.

Aos meus queridos alunos, pelo amor quando estava preocupada e sem paciência.

E em especial, à professora Evelina Hoisel, minha orientadora, por acreditar em mim, respeitar as minhas escolhas e pela paciência.

RESUMO

Esta tese propõe investigar como as técnicas teatrais podem ampliar as estratégias da leitura do texto literário no Ensino Médio a partir da composição de personagens e montagem de encenações escolares. A leitura literária dramática potencializa a formação do leitor, visto que o teatro nos convida a performances, nas quais se manifestam potenciais interpretativos e suscitam reações estéticas que ampliam o horizonte de expectativas do leitor escolar. Nesse sentido, estamos interessados em debater sobre as profícuas relações entre as técnicas teatrais e a formação do leitor a partir das particularidades da comunidade escolar, ressaltando a formação estética e subjetiva do ato de fazer teatro. Neste contexto, focaremos a pesquisa na seguinte pergunta norteadora: como as técnicas teatrais de construção de personagem podem ampliar os sentidos dos textos dramáticos a partir das experiências pessoais dos participantes? A fundamentação teórica parte das ideias sobre o teatro de Constantin Stanislavsk (1999) e Bertold Brecht (1967), como uma forma de tecer os fios que valorizam as experiências estéticas do teatro como estratégias de formação crítica dos atores e plateia, contribuindo para ampliação dos sentidos do texto encenado. Também encontramos inspiração em Augusto Boal (2008) e Viola Spolin (2007), que tratam os jogos como expressividade dos corpos, como emissores e receptores de mensagens, além de facilitador da aprendizagem. A tese foi construída em seções que apresentam reflexões teóricas sobre o teatro e seu potencial na formação humanizadora dos sujeitos sociais. Traçamos um projeto de intervenção em uma escola de ensino médio com a montagem de uma peça e de um jogral. Como resultado principal, destacamos a importância do uso das técnicas teatrais para formação de leitores literários que vão além do texto e passam a expressar a linguagem corporal, a entonação de voz e a criatividade para formação de uma consciência artística múltipla capaz de revitalizar o espaço escolar.

Palavras-chave: Teatro. Literatura. Jogos. Artes Cênicas.

ABSTRACT

This thesis aims to investigate how theatrical techniques can broaden the strategies for reading literary texts in high school through the creation of characters and the staging of school plays. Dramatic literary reading enhances the development of readers, since theater invites us to participate in performances that reveal interpretative potential and arouse aesthetic reactions that broaden the horizon of expectations of school readers. In this sense, we are interested in discussing the fruitful relationships between theatrical techniques and the development of readers based on the particularities of the school community, highlighting the aesthetic and subjective development of the act of making theater. In this context, we will focus our research on the following guiding question: how can theatrical techniques for character construction broaden the meanings of dramatic texts based on the personal experiences of participants? The theoretical basis is based on the ideas of Constantin Stanislavsk (1999) and Bertold Brecht (1967) on theater, as a way of weaving threads that value the aesthetic experiences of theater as strategies for the critical development of actors and audiences, contributing to the expansion of the meanings of the staged text. We also found inspiration in Augusto Boal (2008) and Viola Spolin (2007), who treat games as expressiveness of bodies, as transmitters and receivers of messages, in addition to facilitating learning. The thesis was constructed in sections that present theoretical reflections on theater and its potential in the humanizing development of social subjects. We outlined an intervention project in a high school with the staging of a play and a jogral. As the main result, we highlighted the importance of using theater techniques to develop literary readers who go beyond the text and begin to express body language, voice intonation and creativity to form a multiple artistic consciousness capable of revitalizing the school space.

Keywords: Theater. Literature. Games. Performing Arts.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo investigar cómo las técnicas teatrales pueden ampliar las estrategias de lectura de textos literarios en la escuela secundaria a través de la creación de personajes y la puesta en escena de obras escolares. La lectura literaria dramática potencia el desarrollo de los lectores, ya que el teatro nos invita a participar en representaciones que revelan potencialidades interpretativas y despiertan reacciones estéticas que amplían el horizonte de expectativas de los lectores escolares. En este sentido, nos interesa discutir las fructíferas relaciones entre las técnicas teatrales y el desarrollo de los lectores a partir de las particularidades de la comunidad escolar, destacando el desarrollo estético y subjetivo del acto de hacer teatro. En este contexto, centraremos nuestra investigación en la siguiente pregunta orientadora: ¿cómo pueden las técnicas teatrales de construcción de personajes ampliar los significados de los textos dramáticos a partir de las experiencias personales de los participantes? La base teórica se sustenta en las ideas de Constantin Stanislavsk (1999) y Bertold Brecht (1967) sobre el teatro, como una forma de tejer hilos que valoran las experiencias estéticas del teatro como estrategias para el desarrollo crítico de actores y públicos, contribuyendo a la ampliación de los significados del texto escenificado. También encontramos inspiración en Augusto Boal (2008) y Viola Spolin (2007), quienes tratan los juegos como expresividad de los cuerpos, como transmisores y receptores de mensajes, además de facilitar el aprendizaje. La tesis se construyó en apartados que presentan reflexiones teóricas sobre el teatro y su potencial en el desarrollo humanizador de sujetos sociales. Esbozamos un proyecto de intervención en una escuela secundaria con la puesta en escena de una obra de teatro y un jogral. Como principal resultado, destacamos la importancia de utilizar técnicas teatrales para desarrollar lectores literarios que vayan más allá del texto y comiencen a expresar el lenguaje corporal, la entonación de la voz y la creatividad para formar una conciencia artística múltiple capaz de revitalizar el espacio escolar.

Palabras clave: Teatro. Literatura. Juegos. Artes escénicas.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	DRAMATURGIA E LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR	15
2.1	TÉCNICAS TEATRAIS E LITERATURA: CONEXÕES POSSÍVEIS.....	15
2.2	LEITURA DRAMÁTICA: RECEPÇÃO TEXTUAL E TEATRAL.....	21
2.3	LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR NA CONTEMPORANEIDADE: MÚLTIPLAS DIMENSÕES.....	32
3	DO TEATRO DAS ENCENAÇÕES RELIGIOSAS AO CONTEXTO ESCOLAR	42
3.1	UMA VIAGEM AO LONGO DOS TEMPOS.....	42
3.2	O TEATRO BRASILEIRO DE COMPROMETIMENTO SOCIAL	45
3.3	AS CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR PARTICIPATIVO	57
3.4	COMO UTILIZAR TÉCNICAS TEATRAIS PARA AMPLIAR OS SENTIDOS DOS LITERÁRIOS?	65
4	PALAVRAS EM CENA: ROTEIRO METODOLÓGICO	72
4.1	VIVÊNCIAS DE DRAMATURGIA.....	74
4.1.2	Oficinas teóricas sobre o teatro	79
4.1.3	Vivências práticas: exercícios e jogos para atuação	83
4.1.4	A voz pede passagem: exercícios vocais	94
4.2	LEITURA DRAMÁTICA: GÊNESE PARA UMA DRAMATURGIA DO CORPO.....	97
4.2.1	Escolha seletiva das personagens	102
4.2.2	Por uma construção da personagem	107
4.3	O DRAMA JOGRAL.....	113
4.3.1	Gestos e movimentos	116
4.3.2	Tempo e ritmo na ação	117
4.4	HOJE TEM ESPETÁCULO? TEM SIM SENHOR!.....	120

4.4.1	Apresentação do drama jogral: <i>O Auto do Santo Compadecido da Porca</i>.....	122
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
	REFERÊNCIAS.....	131
	APÊNDICES.....	136

1 INTRODUÇÃO

Porque escrever é já organizar o mundo, é já pensar...É, pois inútil pedir ao outro que se re-escreva, se não está disposto a re-pensar-se. (Roland Barthes).

Repensar toda uma trajetória na sua integridade é, indubitavelmente, muito difícil, pelo acúmulo de anos passados, pois o tempo, as experiências, as narrativas, os encontros e as memórias são muitas. Afinal, é isso que compõe nossa história. Revisitar o passado é algo denso que perpassa por momentos conflituosos de muita ansiedade. Mesmo atendo-se à vida acadêmica e profissional, esta perpassa também pela vida pessoal/familiar/social. O que torna esta tarefa árdua, porém se considerarmos aspectos marcantes desse espaço de tempo, tal empreitada torna-se mais palpável. Reescrever o meu texto-vida é repensar o meu ontem, o hoje e as possibilidades, as realizações que ainda estão por vir.

Na busca aos arquivos da memória de leituras, ao tentar trazer imagens simbólicas e representativas da minha infância, a lembrança de meu pai lendo cordel para mim e meus irmãos é singular e marcante. Era um exímio leitor de cordel, mesmo não tendo completado o ensino básico, mas lia muito bem e lia vorazmente os folhetos de cordel. Era freguês certo na feira, todo sábado ele comprava um folheto, e aos domingos, primeiro, ele lia sozinho, e quando algum servia para nós, chamava todos nós e fazia a leitura oral. Eram histórias diversas, que iam desde a “carestia”, juroz altos, histórias engraçadas, até lições de moral, em que as pessoas desonestas eram atormentadas pelo diabo. Ficávamos morrendo de medo do diabo agir em nossas vidas, se fizéssemos algo errado. Mas, o encantamento de escutá-lo narrar aquelas histórias com rimas era muito mágico, venciam qualquer medo, pois se aproximava da afetividade, da sensibilidade.

Logo, o encantamento pela leitura permaneceu em mim, para além da simples interpretação, pois buscava também indicadores de emoção, sentimento e memórias. Nesse caminhar, após fazer uma nova especialização em psicopedagogia e o mestrado em Crítica Cultural, pude estabelecer redes de conexões entre as teorias da educação e as teorias do campo linguístico-literário. Assim, fugi de opiniões pré-concebidas, pois, segundo Bachelard (1996), a opinião é um obstáculo epistemológico que pode prejudicar a investigação. Dessa forma, operei com as possibilidades disponíveis, ao desconstruir o olhar cognoscente para além das limitações. O

importante não era mais buscar conhecimento apenas para conhecer, como faz a ciência hegemônica. Agora, o objetivo era ampliar a minha competência de criar, recriar, avançar, construir conhecimento.

Ativei o olhar “rizomático” ao pensar a noção de conhecimento aberto e dinâmico, que se efetua por meio do “múltiplo” e não a partir de uma lógica binária. A perspectiva tornara-se a de construir uma teoria de multiplicidades, sendo que o primeiro conceito criado para propor essa teoria é o de “rizoma”, feito de direções móveis, sem início nem fim, mas apenas um meio, por onde cresce e transborda, sem remeter a uma unidade ou dela derivar (Deleuze; Guatari, 1995). Assim, a partir de agora começo a pensar a multiplicidade e não mais a série.

Na especialização em psicopedagogia, tive ampliação dos conhecimentos sobre estética, ao conhecer as obras de grandes pensadores, como, por exemplo, Vygotski (2001) que me levou a construir um novo olhar para o ensino de língua e literatura; um olhar mais aguçado pela sensibilidade, emoção, reflexão e crítica. A importância que esse teórico dá à poesia e à definição sobre “reação estética” foi mais importante do que eu imaginava. Comecei a pensar a poesia muito além da literatura, também a perceber que a mútua interação entre os processos intelectivos e afetivos corroboram na formação leitora do jovem. Com isso, pude constatar como a leitura literária, na minha experiência, tem se tornado cada vez mais escassa no âmbito escolar, posto que na aula de língua portuguesa, particularmente no ensino médio, o foco é apenas resumos, compilações que levem o aluno a um conhecimento mínimo para fazer o Enem.

Essa crise escolar reporta-se à tradição historiográfica no ensino da literatura no Brasil, datada em meados do século XIX, que se estende até os dias de hoje. O fato de não haver no curso de Letras, naquela época, o ensino de língua portuguesa, em nível secundário, tomava muitas vezes o enfoque do ensino superior, fosse pelo caráter científico, fosse pelo discurso didático histórico, inclusive pela forte influência do positivismo do século XIX (Cereja, 2004).

A transposição de métodos tradicionais e conteudistas pode atrapalhar a formação do leitor, sobretudo quando são explorados apenas fragmentos de textos literários, informações bibliográficas dos autores e fatos históricos que tenham acontecido no mesmo período literário estudado. Por outro lado, sabemos que a escola ainda é a principal instituição responsável pelo agenciamento da capacidade leitora dos indivíduos na sociedade moderna, mas tem falhado na sua ação precípua

que é ensinar a ler e escrever mesmo que os Parâmetros Curriculares Nacionais condenem o mero ensino de historiografia da literatura.

Depois dessas constatações, o meu olhar para a educação foi de rompimento, de quebra da linearidade, ao inverter a ordem, ao estranhar, admirar, para estabelecer novas rotas de ver a sala de aula. Mas essa autonomia do olhar levou-me a várias indagações, que nesse momento não tinha ainda todas as respostas, e segui inquieta. Como ressignificar a realidade da minha sala de aula? Como fazer conexões e associações com as teorias apreendidas? Como o fazer estético poderá promover o encontro do estudante com a humanidade? Como criar o gosto pela leitura no ensino médio? Como formar o leitor literário?

Essas inquietações foram estímulos para buscar a sensibilidade no campo da dramaturgia, pois, segundo Mendes (2008), os professores e organizadores de currículos de nossas escolas do ensino fundamental e médio devem trazer essa modalidade de literatura para o cerne do chão da escola, onde, hoje, em algumas escolas o teatro tem papel ínfimo ou nulo, como se a invenção poética se restringisse à lírica e à narrativa, e como se o ensino desta se restringisse ao professor de artes. Por conseguinte, a proposta é justamente não negar ao aluno a experiência com os cânones da literatura, mas trazer a dramaturgia, e a partir das vias da sensibilidade e da estética, promover a formação do leitor em conexões e múltiplas dimensões.

Outrossim, a partir das experiências de textos lidos e encenados no espaço escolar, o afeto permite criar rotas e sentidos em consonância com a leitura para compor eixos interpretativos, provocando a criatividade do estudante. Claro que a emoção e os sentimentos são entidades do psiquismo individual, mas as experiências que vão formando a subjetividade, ao longo da existência, são sociais. Vygotski inspirou-se em Espinosa para definir afetividade como a capacidade do homem de afetar e ser afetado (*affectus*). O afeto permite, a partir de experiências, criar sentidos, assim como são indicadores de sentimentos e memórias.

Nessa empreitada da exploração das técnicas teatrais de composição de personagens para motivar o leitor a vivenciar as diversas etapas da produção da montagem de um texto teatral para a formação do leitor literário, partimos das ideias sobre o teatro de Constantin Stanislavski (1999) e Bertold Brecht (1967), como uma forma de tecer os fios que sustentam um caminho mais humano de perceber e de colocar-se no mundo, apostando que pode vir a ser uma das maneiras de promover a experiência literária.

Assim, Stanislavski traz técnicas artísticas não só para os que atuam, dirigem e estudam teatro, mas técnicas que servem para melhor compreensão entre seres humanos, tornando-se uma leitura necessária a qualquer um que trabalhe em coletividade. Resgatei também, a proposta estética e pedagógica da peça didática de Brecht, com vistas à sua aplicabilidade no contexto educacional, de modo a potencializar o ensino/aprendizagem.

Também encontro inspiração em Augusto Boal (2008) e Viola Spolin (2007), que exploram os jogos como expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens, ao facilitar a aprendizagem. Assim, trago o *Teatro do Oprimido* (2005), que busca devolver, aos que o praticam, a sua capacidade de perceber o mundo por meio de todas as artes e não apenas do teatro, e esse processo é centralizado na palavra (todos devem escrever poemas e narrativas); no som (novos sons e novos instrumentos); e na imagem (pintura, escultura e fotografia).

Destarte, o teatro do Oprimido aumenta o seu poder transformador à proporção em que se expande e se entrelaça com diferentes grupos de oprimidos, cada um conhecendo as opressões alheias. Segundo Boal (2005), a solidariedade entre semelhantes é parte medular do Teatro do oprimido e os jogos também são colocados como essenciais, a partir da característica metafórica da árvore.

No tronco da Árvore surgem, primeiro, os jogos, porque reúnem duas características essenciais da vida em sociedade: possuem regras, como a sociedade possui leis, que são necessárias para que se realizem, mas necessitam de liberdade criativa para que o jogo, ou a vida, não se transforme em servil obediência. Sem regras não há jogo, sem liberdade não há vida (Boal, 2005, p. 16).

Nessa mesma perspectiva, Spolin (2007) pontua a importância dos jogos teatrais ao desenvolver a habilidade dos alunos em se comunicar por meio dos discursos e da escrita, e de formas não verbais, além de serem fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo.

Como desafio desta tese, penso na seguinte pergunta norteadora: Como as técnicas teatrais podem contribuir para formação de leitores participativos e integrados coletivamente com a montagem do texto lido? Na busca de responder a esta pergunta, planejei e apliquei um projeto de intervenção de experiência teatral que foi realizada com um grupo de alunos do ensino médio do Colégio da Polícia Militar, situado em

Alagoinhas-BA, onde atuo como professora de língua portuguesa e literatura. A proposta desta pesquisa tese é tecer um trabalho interdisciplinar com um professor de Arte, tendo em vista que, na escola, os professores de Arte são formados em Letras. Para esta pesquisa, propus uma parceria com o professor de Arte Cênica, Higor Santos, convidado externo para participar deste projeto com o intuito de trabalhar os jogos. Assim, foram realizadas oficinas no segundo semestre de 2022, com encontros semanais nos quais trabalhamos desde jogos e exercícios teatrais; estudo aprofundado das personagens com construção corporal e vocal; leitura de textos curtos; escolha do texto; ensaios técnicos até a apresentação final.

Esta experiência teatral visa à promoção de uma educação estética, para produzir marcas que demonstrem mudanças em nível de formação leitora, cognição, afetividade e construção de identidades. Considerando estes pressupostos, outras questões mais específicas aparecem: Como o sujeito amplia sua capacidade de reflexão, percepção e sensibilidade estética a partir da leitura dramática/perfomática do texto teatral? Como trabalhar o texto dramático como motivador de leituras compartilhadas entre alunos para promover a solidariedade e empatia entre os participantes? Quais as estratégias estéticas e políticas adequadas para formação do leitor consciente das questões sociais de sua comunidade?

Portanto, a partir de cada encontro nas oficinas, tentei responder a estas indagações e analisar a experiência estética, pois, segundo Cabral (2006), o contexto da ficção, o contexto social e o contexto da ambientação cênica poderão gerar possíveis analogias ou aproximações na medida do engajamento emocional dos participantes com o desenvolvimento do processo dramático.

Assim, no primeiro capítulo desta tese, apresento a problemática da capacidade leitora dos alunos do ensino básico e a discussão de considerar que o receptor se constitui no processo de leitura como protagonista, logo compreendo que o leitor de literatura e o espectador são provocados a conceber leituras de forma a comungar da mesma função na contemporaneidade. Por conseguinte, as discussões partiram da compreensão de que o leitor e o espectador estão no mesmo patamar de expectativas, o que, por sua vez, me leva a afirmar que esse entendimento pode ser a chave para entender a formação do leitor.

No segundo capítulo, realizo um estudo diacrônico da dramaturgia brasileira e sua (in)visibilidade na crítica literária, assim como a falta de reconhecimento do teatro nas aulas de literatura até os nossos dias e ao mesmo tempo sua potência enquanto

catalizadora da experiência estética, pois há de reconhecer que, por meio da arte, por exemplo, é possível o sujeito ampliar sua capacidade de reflexão, percepção e sensibilidade. Também estabeleço uma discussão sobre a necessidade do teatro nos dias atuais e a sua inserção na escola com a exploração de técnicas teatrais para o envolvimento dos alunos em leitura e montagem, e assim torna-se relevante a parceria entre os professores de Português e Artes. Dessa forma, o estudo comparativo entre teatro e literatura, experienciado na relação interartística, tem se mostrado eficaz na formação leitora do educando, pois o teatro é a arte da presença, em um mundo cada vez mais intermediado pela virtualidade. A presença gera um processo dinâmico que se constrói na relação com o outro, e, de modo igual, pode contribuir para a formação do leitor literário.

No terceiro capítulo, está relatada a parte prática da pesquisa: as oficinas teatrais, a partir das quais serão analisados e interpretados os dados produzidos. Defendo a ideia que a experiência literária, por meio do texto dramático, pode ser uma grande catalizadora do afeto, da sensibilidade, imaginação e aprendizagem não só de literatura, mas de conhecimento de mundo. Assim, a combinação entre a parte fixa – o texto e a parte móvel - jogo teatral suscita que a aprendizagem não ocorre de forma fechada ou previsível. A investigação já começa no aquecimento sensório-corporal e acompanha todo o jogo até a culminância do projeto.

2 DRAMATURGIA E LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Ao propormos uma reflexão sobre leitura e escola, não podemos deixar de abordar o ensino de literatura hoje. Ensinar literatura brasileira, portuguesa e africana e, com base na simples descrição de seus estilos de época, de suas gerações, autores e obras mais representativos, tornou-se algo tão corriqueiro e comum no ambiente escolar que, para muitos educadores, pensar uma prática de ensino diferente dessa se torna praticamente inviável, principalmente porque o livro didático transformou-se no grande sustentáculo da educação, funcionando como um manual a ser seguido pelo professor.

Contudo, à medida que as pesquisas em leitura avançam, novas perspectivas de ensino são enfatizadas, pela necessidade de se dar conta da complexidade cultural do mundo contemporâneo. Por conseguinte, o ensino de literatura já não pode se ater unicamente ao estudo de autores e obras, é preciso voltar-se para o papel do leitor como pessoa individual e social. Nesse contexto, neste capítulo o objetivo principal é apresentar uma discussão sobre o ensino de literatura nos dias atuais e propor a exploração de técnicas teatrais para a ampliação dos sentidos dos textos literários.

2.1 TÉCNICAS TEATRAIS E LITERATURA: CONEXÕES POSSÍVEIS

A introdução da história da literatura nas escolas, datada desde o século XIX, rompeu com a tradição clássico-humanista de ensino, centrada nos estudos da retórica e da poética e que há mais de 150 anos preconiza a consciência de uma cultura com matrizes clássicas. Segundo Cereja (2004), os primeiros estudos literários que se propõem a dar conta das relações entre literatura e sociedade são de 1870, organizados por um grupo de intelectuais que, além de atuarem na imprensa como críticos, foram membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, da Academia Brasileira de Letras e, por sua vez, davam aulas no Colégio Pedro II, modelo de ensino brasileiro da época.

Dessa forma, não é de estranhar que o ensino brasileiro da época fosse um misto de historiografia e sociologia da literatura. Mas, apesar de mais de um século, o ensino de literatura continua quase o mesmo, pois muitas práticas de ensino ainda têm raízes no modelo de docência construído no século XIX, principalmente, por

restringir a literatura à “expressão da cultura brasileira” e pela imposição de classificar autores e obras em gerações e fases (Cereja, 2004).

No século XX, surgem grandes teóricos que questionam esse modelo de ensino de literatura. Como exemplo, temos o alemão Hans Robert Jauss que proferiu uma palestra na aula inaugural da Universidade de Constança, em 1967, com o título *O que é e com que fim se estuda a história da literatura?* A repercussão foi tamanha que, em 1969, sua conferência foi publicada com o seguinte título: *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Dessa forma, surge a estética da recepção, em que o autor tece críticas ao ensino da simples historiografia literária.

A história da literatura vem, em nossa época, se fazendo cada vez mais mal-afamada – e, aliás, não de forma imerecida. Nos últimos 150 anos, a história dessa venerável disciplina tem inequivocamente trilhado o caminho da decadência constante. (...) Como matéria obrigatória do currículo do ensino secundário, ela já quase desapareceu da Alemanha. No mais, histórias da literatura podem ainda ser encontradas, quando muito, nas estantes da burguesia instruída (...). Nos cursos oferecidos nas universidades, a história da literatura está visivelmente desaparecendo (Jauss, 1994, p. 5-6).

Conseqüentemente, hoje ainda urge a necessidade de uma mudança desse ensino pautado apenas na descrição da vida e obras de alguns autores em sequência cronológica, não levando em conta a estética da criação literária. Jauss (1994) elabora sua análise crítica à escola marxista por considerar apenas como obra literária aquelas que refletissem situações relacionadas aos conflitos sociais de poder, além da crítica aos formalistas por valorizarem mais a realidade material do texto literário, em detrimento da reflexão social e por defender a ideia de que o texto tinha total autonomia ao se sobrepor ao sujeito. Logo, percebemos que ambas as teorias, marxista e formalista, não consideram a recepção da obra, nem os efeitos sobre o leitor.

Essa divergência entre literatura e história motivou o teórico alemão a apresentar a teoria e o método da estética da recepção, baseado em Verdade e Método, de Hans-Georg Gadamer (1999) que traz a teoria da hermenêutica, também os postulados do fenomenólogo Roman Ingarden (1965), e o estruturalismo da Escola de Praga – especialmente, de Jan Mukarovsky (1966) e Felix Vodicka (1909-1974). Por sua vez, Jauss (1994) apresenta os fundamentos da sua teoria de forma a

responder ao grande impasse entre literatura e história que corresponderiam à teoria marxista e ao formalismo russo. Conforme evidencia o excerto a seguir:

Por caminhos opostos, ambas tentaram responder o problema de como compreender a sucessão histórica das obras literárias como nexos da literatura, e ambas mergulharam, por fim, numa aporia cuja solução teria exigido que se estabelecesse uma nova relação entre a contemplação histórica e a contemplação estética (Jauss, 1994, p. 15).

O autor argumenta que a historicidade da literatura não se dá pela cronologia das obras, mas pelo diálogo do leitor com a obra literária, e esse dialogismo será feito de forma dinâmica, pois a cada época que o texto for lido novas atualizações serão concebidas, não necessariamente excluindo as anteriores, mas modificando-as e acrescentando-as; com esse movimento a literatura passa a ser vista como fenômeno literário.

Destarte, o leitor tem a possibilidade de buscar suas experiências nas suas lembranças, no seu convívio social com as instituições (família, igreja, clubes etc.), ou seja, um “saber prévio” que, indelevelmente, nos leva ao conceito de horizonte de expectativas, definido da seguinte forma:

[...] sistema de referências que se pode construir em função das expectativas que, no momento histórico do aparecimento de cada obra, resultam do conhecimento prévio do gênero, da forma e da temática de obras já conhecidas, bem como da oposição entre linguagem poética e a linguagem prática (Jauss, 1994, p. 27).

Neste contexto, as obras atraem o leitor por suscitarem gêneros, temas, estilos ou formas familiares ao seu horizonte de expectativas. Entretanto, uma obra pode romper com a expectativa do leitor, levando-o a reestruturar o horizonte interno das suas percepções. A esse movimento, Jauss (1994) denomina como distância estética, que é um dos meios de avaliar o seu valor estético, ou seja, perceber que uma obra de qualidade é aquela que contraria a expectativa do leitor, levando-o a reestruturar o horizonte da compreensão perceptiva, ampliando ou modificando.

Assim, os sentidos de um texto são construídos ao longo da história e, na referida tese, a orientação é que se busquem perguntas que na época em que o texto foi escrito eram respostas. Posto dessa forma, torna-se possível a reconstrução do horizonte de expectativas, com vista a promover a dialogicidade entre passado e presente.

A obra sendo considerada no seu sentido diacrônico, as atualizações são feitas a cada nova leitura e, quando há o corte sincrônico, a obra literária é atualizada constantemente. A teoria da recepção assenta suas bases nos aspectos diacrônico e sincrônico e na experiência do leitor, de maneira a romper com o horizonte de expectativas do leitor, com isso, torna-se capaz de fazer uma leitura crítica da obra atual e posteriores, sem perder de vista os efeitos estético, social, ético e social.

Diante do exposto, podemos pensar em diálogos possíveis entre a dramaturgia e o ensino de literatura. Presenciamos até hoje, em algumas escolas, que o gênero dramático é apenas citado nas aulas de literatura e dificilmente trabalhado, no qual é gerada uma grande confusão entre o drama e o teatro; e para que aconteça, precisa do ambiente físico, o palco, e, para que se concretize o ato teatral, utilizaremos todo um arsenal como figurino, palco, cenário.

Todavia, não percamos de vista outros fatores culturais, sociais, políticos, econômicos e sociais que reverberam na escola e no ensino de literatura. Ainda no século XXI, assistimos a uma constante desvalorização do professor com perdas salariais; este, por sua vez, se viu obrigado a aumentar a sua carga horária, sem tempo de preparar suas aulas. Dentre outros recursos didático-metodológicos, o manual didático, que surgiu na década de 1970, por vezes, serve como norteador da linha teórica e a metodológica a serem seguidas nas aulas de literatura.

No que concerne ao contexto societal, como já preconizava Walter Benjamin (1983), em seu artigo “A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica”, há uma corrida desenfreada pela difusão em série de bens culturais para satisfazer os anseios de um público cada vez mais ávido por novas leituras que, por sua vez, aciona uma nova indústria: a da cultura. A escola contribuiu bastante para essa nova indústria, pois, como é sabido, a leitura propiciou muitos ganhos ao mercado das editoras, ou seja, a leitura de livros tornou-se o meio mais aceito de se adquirir a cultura. Consequentemente, foi gerada uma visão errônea da função da cultura ao colocar no topo o livro como seu elemento imediatista.

É necessário tecermos esses esclarecimentos concernentes à leitura e ao ensino de literatura no ensino médio, deixando claro que, além da prática de ler, a política que envolve sua expansão também deve ser analisada. Nessa medida, é pertinente considerar que o indivíduo, ao alfabetizar-se, ingressa na cultura dominante por intermédio dos livros, que são produzidos, ainda, para atender aos interesses da burguesia. Segundo Zilberman (1987), a criança depende muito do adulto para ajudá-

la a decodificar o mundo a sua volta e, quando adulta, não tem instrumentos intelectuais suficientes para questionar a ideologia do colonizador, encontrada no livro didático, que tende a incorporar, pacificamente, a cultura do dominador.

É nesse sentido que a escola e o ensino de literatura se conectam, quando pensamos a escola como um tempo/espço social e a literatura um artefato cultural. O que acontece com esse indivíduo, depois que adquire a habilidade de ler, tornando-se alfabetizado, traduz muitas vezes a crise na escola, podendo ser explicado o motivo de muitos estudantes permanecerem no meio do caminho, ou seja, afastam-se de qualquer leitura, principalmente dos livros, porque foram mal alfabetizados ou porque a mensagem que foi veiculada no livro não foi significativa.

Segundo Ezequiel Theodoro da Silva (2009), depois de 1964, os livros, aqui no Brasil, tornaram-se cada vez mais imprescindíveis na escola e, dado que, “vão sendo editados maciçamente a fim de responder a uma demanda altamente previsível, a um mercado altamente rendoso, lucrativo e certo” (Silva, 2009, p. 40). Consta que a escola adquire mais livros e os alunos não os leem. Instaura-se, assim, uma crise de leitura, conseqüentemente, uma crise da escola, na medida em que esta, ainda, é o principal local de aprendizado da leitura. O livro didático passa a ser o sustentáculo da educação e a escola, mesmo a pública, nunca esteve tão abastada de livros.

Entretanto, a magnitude da crise da educação leitora é gritante. Já a partir da década de 60, “começou-se a dar sinais de que o modelo educativo, que havia sido concebido para os setores minoritários da população, resultava inoperante e ineficaz para enfrentar uma escola de massas” (Colomer, 2007, p. 21). Assim sendo, o alunado passeia entre os livros, contudo não os lê.

Com um olhar mais apurado, percebemos a manobra do governo em restringir, acabar com todo pensamento crítico nas escolas. Segundo Ezequiel Theodoro da Silva (2009), temos, assim, duas vítimas do sistema: o professor e o aluno. O professor, por ganhar pouco, foi obrigado a aumentar sua carga horária para receber um pouco mais. E aí surge o grande problema: sem tempo para preparar aulas, acaba aceitando livros e manuais que surgem, com absoluta rapidez. A consequência dessa ação resulta na falta de envolvimento do estudante com a leitura do livro didático, que desconhece como fazer uma reflexão crítica para essa situação.

Nessa esteira de sentido, a leitura literária tem-se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar, como trazem as Orientações Curriculares Nacionais, fato que, na aula de literatura, as leituras vão se convertendo em simulacros: apenas

resumos, compilações, algumas informações sobre os autores, cronologia literária e alguma teoria sobre gêneros, ou seja, conhecimento mínimo para se realizar as avaliações e o Enem (Brasil, 2006). No ensino fundamental, a literatura contribui na formação do leitor e, no ensino médio, integra esse leitor à cultura literária brasileira, constituindo-se, em alguns currículos, uma disciplina à parte da língua portuguesa. Haja vista que as leituras do cânone nacional, propostas pela escola, há muito tempo, já não despertam a atenção dos estudantes.

Acerca disso, Teresa Colomer (2007), em sua obra *Andar entre livros*, explica que os professores têm predileção por textos informativos, por serem fáceis de entender e de controlar, ante as sutilezas que são exigidas das leituras literárias. E o que, talvez, seja o mais chocante é que essa crença também é compartilhada pelos pais de diferentes classes sociais, que não viam interesse em seus filhos perderem tempo com divagações promovidas no ato da leitura literária. Se pensarmos nas regiões com pequenos índices de alfabetização, a exemplo do nordeste, que é nosso caso específico, a literatura é vista como algo supérfluo e abissalmente distante das necessidades da maior parte da população.

Por conseqüente, nesse entrelaçamento entre o ensino de língua e literatura, o professor acaba suprimindo o ensino de literatura. Com essa mudança, o ensino da leitura e da escrita passa a se configurar de forma técnica, não introduzindo melhora alguma, “é possível afirmar que a restrição escolar da literatura não parece ter sido benéfica para a formação linguística dos alunos” (Colomer, 2007, p. 36). A literatura constitui excelente fonte para compreendermos os mecanismos linguísticos, além de ser um instrumento de cultura e uma fonte de prazer.

O que hoje presenciamos entre os professores de história e literatura é essa necessidade de saber como dizer, porque o saber parte de uma experiência que falta articular em discurso, pois o “saber procede de uma confrontação comovente com o objeto, de um esboço de diálogo” (Zumthor, 2000, p. 101). É preciso pensar o ensino não apenas como transposição de saberes científicos, considerando “que esta sociedade espera de nós, pesquisadores, é a produção de um saber lúdico” (Zumthor, 2000, p. 81).

Nesse caminhar reflexivo, acrescentamos a função estética pensada por Vygotsky (2001, p. 128), que elucida a relação entre literatura e conhecimento:

[...] é através da literatura que temos acesso a novos modos de significação, a vivências diferentes, por exemplo, diferente daquelas decorrentes da objetividade da experiência científica por que as experiências estéticas que a literatura possibilita são subjetivas, nos fazendo conhecer, entender nossos sentimentos, as nossas percepções e as nossas emoções.

Por meio de metodologias teatrais, como construção de personagens, leitura dramática e jogos de encenação é possível o sujeito ampliar sua capacidade de interpretação, reflexão, percepção e sensibilidade; e é nesse horizonte de expectativa que, com a articulação de questões históricas, culturais, sociais e estéticas específicas do teatro, cria-se um novo campo de recepção textual.

2.2 LEITURA DRAMÁTICA: RECEPÇÃO TEXTUAL E TEATRAL

Baseado na permissão de que, quando um orador se dirige a um público, os ouvintes geralmente formam uma unidade, consigo mesmo e com o orador (ONG, 1998), entendemos que o receptor se constitui no processo de leitura como protagonista. Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que o leitor de literatura e o espectador são provocados a conceber leituras de forma a comungar da mesma função na contemporaneidade.

Corroborando com Walter Ong (1998, p. 88),

Se este pede ao público para ler um folheto que lhe foi fornecido, assim que cada leitor penetra em seu próprio mundo privado da leitura, a unidade do público é desfeita, restabelecendo-se somente quando o discurso oral recomeça. A escrita e a impressão isolam. Não há um nome ou um conceito coletivo para leitores que corresponda a “público”. O coletivo readership – esta revista tem um readership de 2 milhões – é uma abstração excessiva. Para pensar em leitores como um grupo unido, precisamos chamá-los pelo nome de “público”, como se fossem realmente ouvintes.

Assim, faremos o uso do termo “público” para os fins dessas discussões, partindo da compreensão de que o leitor e o espectador estão no mesmo patamar de expectativas, o que, por sua vez, nos leva a afirmar que esse entendimento pode ser a chave para se entender a formação do leitor.

A leitura do texto dramático evoca a performance de leitura e lhe impõe um referente global que é da ordem do corpo e deixa de ter, para as pessoas que participam do evento, um simples ato comunicacional para se constituir em uma

performance. Assim sendo, a via de acesso à literatura é justamente a entrada no jogo literário que conduz à experiência estética, a qual pode ser reverberada por meio da performance, ao constituir o *locus* emocional em que o texto vocalizado se torna arte, dado que a performance é um jogo. Para o breve tempo do jogo, a pessoa afasta-se; assim, a ameaça latente do real e o dado compacto da experiência estratifica-se na medida em que os elementos se dobram à sua própria fantasia.

A interação dos participantes, de algum modo, incentiva-os a serem mais comunicativos e capazes de se expressarem com clareza e sensibilidade ao que for comum, referente ao grupo. Também visa tornar os estudantes conhecedores dos meios de produção teatral, além de serem capazes de apreciar e produzir esta arte, como atores, autores e coautores do processo, além de permitir que entendam o teatro como agente transformador do meio social, capaz de modificar e conscientizar os agentes participativos, ou seja, buscar nas obras literárias a fruição e o conhecimento.

Trazendo essa reflexão para o plano prático na escola, no qual a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza que no ensino médio - no campo artístico-literário – deve ser intensificada a formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição, consideramos as situações de aprendizagens com leituras do texto dramático como possibilidades de modificar a relação de um estudante com o ato da leitura como um todo, a partir da seguinte passagem expressa na BNCC:

A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, vídeominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (Brasil, 2018, p.495).

Sob essa ótica, no que concerne à utilização do teatro no ensino de literatura na escola, é pertinente que o teatro possa se tornar um grande aliado da educação. Representar algo, alguém ou a si mesmo diante do outro mobiliza uma gama de capacidades comunicacionais que promove a boa convivência. O teatro é a arte da presença, em um mundo cada vez mais intermediado pela virtualidade, e a presença gera um processo dinâmico que se constrói na relação com o outro, que pode levar à problematização de visões fechadas sobre vários assuntos.

Nessa perspectiva, a abordagem volta-se para a experiência de leitura literária pela ótica das técnicas teatrais teatro da dramatização vivenciada no ensino de literatura, na educação básica. Essa aproximação com a experiência das artes: literatura e teatro permitem conexões múltiplas, linhas de fuga e, principalmente, a relevância em que uma mensagem ética, política, religiosa e social se estabelecerem pela primazia da estética. Logo, diante de uma cena artística, seja ela teatral, televisiva, cinematográfica, ou radiofônica, temos a oportunidade de ver e compartilhar experiências que podem nos fazer mergulhar na pluralidade de elementos significativos que acionam, provocam e questionam valores estabelecidos.

Entre outras afirmações que poderiam ser feitas a respeito da dramaturgia, convém destacar que se trata de uma arte que possibilita a integração do ser humano e o habilita a perceber o outro, colocando-se em seu lugar, sem perder de vista suas expectativas e visão de mundo, e também estimula o conhecimento porque requer a pesquisa sobre o que se deseja representar. Assim preconiza a BNCC:

É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estarem abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (Brasil, 2018, p. 482).

Com efeito, atestamos a necessidade de trazer a dramaturgia para aulas de literatura como uma potência no agenciamento da formação leitora em suas múltiplas conexões e dimensões. Consoante Zumthor (2000), a performance é um dos melhores momentos da recepção, pois é, exatamente, quando o enunciado é recebido. Para o autor, a recepção se produz em circunstância psíquica privilegiada: performance ou leitura. É, exatamente, e tão somente, onde o sujeito - ouvinte ou leitor - encontra a obra e a encontra de maneira pessoal.

Essa consideração deixa íntegra a teoria da recepção, mas lhe acrescenta uma “dimensão que lhe modifica o alcance e o sentido. Ela aproxima, de algum modo, da ideia de catarse proposta (em um contexto totalmente diferente) por Aristóteles” (Zumthor, 2000, p. 52). A partir dessa concepção, encontramos a perspectiva de interseção entre os processos intelectivos e a sensibilidade estética como uma potência para o desenvolvimento do jovem - estudante do ensino médio. Assim,

trazemos uma das melhores explicitações de catarse defendida por Aristóteles, aqui, expressa nas reflexões de Vygotski.

Mas, apesar da imprecisão de seu conteúdo e da manifesta recusa à tentativa de esclarecer o seu significado no texto de Aristóteles, ainda assim supomos que nenhum outro termo, dentre os empregados até agora na psicologia, traduz com tanta plenitude e clareza o fato, central para a reação estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, é de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação de sentimentos. Ainda sabemos muito pouco de fidedigno sobre o próprio processo da catarse, mas mesmo assim conhecemos o essencial, isto é, sabemos que a descarga da energia nervosa que constitui a essência de todo sentimento, realiza-se nesse processo em sentido oposto ao habitual, e que a arte assim se transforma em um poderosíssimo meio para atingir as descargas de energia nervosa mais úteis e importantes (Vygotski, 1998, p. 270).

Essas descargas podem possibilitar reações estéticas pelas expressões verbais e corporais, no momento em que o sujeito faz a leitura do texto dramático de sua escolha, o que se escuta será afetado por uma espécie de catarse, de sorte que, ao receber a informação, a comunicação sofrerá necessariamente uma transformação indelevelmente.

Os conceitos aristotélicos sobre *poiesis*, *aisthesis* e *Katharsis* são retomados por Jauss (1994), para explicar como a práxis estética manifesta-se na teoria da recepção. Assim, para o referido autor, a *poiesis* é a atividade produtora; a *aisthesis* é a atividade receptiva e a *katharsis* é a atividade comunicativa.

A função comunicativa da experiência estética não é necessariamente mediada pela função catártica. Também pode decorrer da *aisthesis*, quando o observador, no ato contemplativo renovante de sua percepção, compreende o percebido como uma informação acerca do mundo do outro ou quando, a partir do juízo estético, se apropria de uma norma de ação. A própria atividade da *aisthesis*, contudo, também pode se converter em *poiesis*. O observador pode considerar o objeto estético como incompleto, sair de sua atitude contemplativa e converter-se em co-criador da obra, a medida que conclui a concretização de sua forma e de seu significado (Jauss, 1994, p.102).

Nesse diálogo, trazemos as contribuições de Wolfgang Iser (1996) que apresentou, juntamente com Robert Hans Jauss (1994), a conferência sobre literatura comparada, cuja sessão “Comunicação literária e recepção” deixou contribuições relevantes para recepção literária (Jauss, 1979). Diferentemente de Jauss, que formula

sua teoria ao considerar o leitor a partir da estética e história, para Wolfgang Iser, a literatura deve ser estudada seguindo o fio condutor da época de sua produção e com a posição histórica do intérprete, não deixando de fora o leitor ao considerar a função comunicativa da linguagem. Assim, temos a poética e a hermenêutica como base da estética recepção.

O conceito de Jauss, acerca do *horizonte de expectativas*¹, que implica um acordo entre a oferta e a demanda, texto e recepção, aproxima-se do que Zumthor (2000) denomina de apropriação de sentido do leitor, isto é, a concretização de uma interpretação. A concretização é a defesa de um horizonte de expectativa particular, quando o leitor acredita no entendimento do que leu. Para Zumthor (2000, p. 52) essa perspectiva é mais ampla: “O que produz a concretização de um texto dotado de uma carga poética são indissolavelmente ligadas aos efeitos semânticos, as transformações do próprio leitor, transformações percebidas em geral como emoção pura”.

Iser (1979) é outro teórico que também considera o leitor, ao elaborar sua teoria baseada nos estudos de Roman Ingarden (1893-1970), porém ele vai além e a denomina de teoria do efeito que, como o nome diz, são levados em conta os efeitos que a obra produz no indivíduo, ou seja, “o texto ficcional deve ser visto principalmente como comunicação, enquanto a leitura se apresenta em primeiro lugar como uma relação dialógica” (Iser, 1979, p. 123).

Sobre essa temática, as obras literárias foram classificadas por Ingarden como “objetos indeterminados” por solicitarem a participação e a concretização do leitor, porque a concretização é a atualização dos elementos potenciais da obra que o leitor vai preenchendo ou negligenciando. Porém, a proposta de Iser (1979) concede ao leitor maior interação no texto de sorte a concretizar a obra por meio de várias interpretações, que, segundo o autor, o leitor carrega consigo um repertório social, cultural e histórico que implicará em diálogo entre o texto e o repertório do indivíduo.

Nessa perspectiva reflexiva, ao trazer a presença do leitor implícito que é uma estrutura mental, na qual só existirá se o texto literário oferecer alguns papéis para o leitor, Iser (1996) nos permite inferir que a interpretação depende do que foi dito no texto pelo seu autor, pois, o leitor não é totalmente livre porque depende da estrutura interna do texto literário e do seu repertório de leitor. Nas palavras do autor,

¹ Horizonte de expectativa – está relacionado ao conhecimento do autor, do contexto de produção da obra, do leitor e dos vários sentidos que a obra ganhou no decorrer dos anos. Trata-se da perspectiva como a obra é lida, interpretada e vai mudando conforme os valores se atualizam.

Esses papéis mostram dois aspectos centrais que, apesar da separação exigida pela análise, são muito ligados entre si: o papel de leitor se define como estrutura do texto e como estrutura do ato. Quanto à estrutura do texto, é de supor que cada texto literário representa uma perspectiva do mundo criada por seu autor. O texto, enquanto tal, não apresenta uma mera cópia do mundo dado, mas constitui um mundo do material que lhe é dado (Iser, 1979, p. 73).

Logo, a teoria do efeito também valoriza a recepção em diálogo constante com os repertórios do leitor. Nesse caminho, a teoria da recepção nos diz que o texto não é o único elemento do fenômeno literário, mas temos também a reação do leitor e, por extensão, precisamos explicar o texto a partir dessa reação, proveniente da interação do texto e o leitor. Ou seja, a partir de uma imagem da realidade, que Iser (1979) classificou como “repertório” e que se acrescenta à existência de “estratégias” utilizadas na compreensão do texto que se constituem na base funcional da leitura. O leitor como protagonista nos faz pensar que a leitura é um ato subjetivo, que, segundo Colomer (2003), o texto está repleto de elementos não ditos, que o leitor vai preenchendo, mas esses espaços não se oferecem à imaginação arbitrária.

Constatamos, a partir das considerações e reflexões expostas, a importância da teoria da recepção, ao enfatizar que o texto não é o único elemento do fenômeno literário, mas, é também a reação do leitor e que, por conseguinte, é preciso entender o texto a partir dessa reação. “O texto e o leitor interagem a partir de uma construção do mundo e algumas convenções compartilhadas” (Colomer, 2003, p. 96).

Dessa forma, o argumento de que os textos utilizados na escola não devem ser avaliados apenas pelos seus méritos literários vai ganhando força, porque os textos devem ser avaliados, também, pela oportunidade que se oferece para discutir, comparar, encantar, favorecer a introspecção, a dramatização e a comunicação. E, assim, acontece também quando fazemos a leitura dramática, na medida em que alguém escuta, deixando-se captar pela voz do outro e efetivando a função social da voz. Isso significa acolher o aspecto lúdico e incidir na experiência do prazer como motivação para a interpretação da realidade.

Por essa perspectiva, a seleção de textos dramáticos para a formação do leitor pode se tornar uma prática contemporânea de leitura escolar ligada à interarte. O texto teatral é uma arte que transita pelo espaço escolar tanto das disciplinas de arte como de língua portuguesa no ensino médio. Para compreendermos melhor como a leitura

literária pode ser expandida pelas técnicas da performance e leitura dramática comentaremos sobre a importância do teatro na escola.

Segundo Desgranges (2015), desde os anos 1960 até meados de 1970, movidos por ideais de democratização da cultura, os agentes culturais visitavam escolas a fim de diminuir a distância entre vida teatral e vida social. Essas práticas passaram a ser conceituadas como animações teatrais que têm a função preponderante de formar crianças e jovens espectadores. As trupes acreditavam que, formando espectadores infantis, estariam preparando os espectadores do futuro.

Essas animações tinham três maneiras: animações de integração escolar, de expressão e de leitura. As animações em torno de um espetáculo eram concebidas de acordo com o grupo com o qual se iria trabalhar e seus criadores. Vale ressaltar que não existiam fórmulas prontas, propunham-se apenas a desenvolver a criatividade e o espírito crítico. Contudo, essas animações começam a dar prejuízos financeiros ao longo dos anos, sendo substituídas pela organização de práticas pedagógicas, que é necessário deixar bem claro que a relação do espectador em formação com o teatro não seja do aluno que cumpre uma tarefa imposta, mas a do sujeito que dialoga livremente com a obra. É preciso educar, propiciar experiências para se criar o gosto por essa experiência. Assim,

O olhar do observador sobre o espetáculo sustenta o próprio jogo do teatro. A necessidade de companheiros de jogo, de criação, anima o movimento de formação de público. Uma pedagogia do espectador se justifica, assim, pela necessária presença de um outro que exija diálogo, pela fundamental participação criativa desse jogador no evento teatral, participação que se efetiva na sua resposta às proposições cênicas, em sua capacidade de elaborar os signos trazidos à cena e formular um juízo próprio dos sentidos (Desgranges, 2015, p. 27).

Ver outros jogadores em cena também faz parte do jogo. Ao compreender o jogo de cena e suas regras, o estudante percebe que se o espectador não faz seu papel, não há jogo.

Em fins do século XIX e início do XX, a tecnologia permitiu redimensionar o palco, tornando-o cada vez mais capaz de levar o espectador à ilusão de estar diante da própria vida. Nesse contexto, surge Bertolt Brecht (1970), um dos responsáveis pelo teatro moderno, que trouxe muitas contribuições, utilizando-se inclusive dos recursos dos meios de comunicação de massa, com a pretensão de unir à emoção

um forte teor reflexivo, dando início ao seu teatro épico no qual questiona a função social da arte e busca a construção de um teatro que interroge, questione e contribua para a transformação social.

Com a virada do século XIX para o XX, com o surgimento do teatro moderno, a relação do espectador com a obra teatral vem sofrendo modificações significativas, e um dos motivos é a expansão dos meios de comunicação de massa, aliada à multiplicação de máquinas e eventos. A criação constante de diferentes canais de aproximação provoca no indivíduo diferentes sensações e estímulos que provocam, acionam e interrompem raciocínios que podem alterar valores éticos e conceitos estéticos. A estética da destruição -- construção do moderno -- e a desconstrução da cena, apresentada pelo teatro épico, deixa a obra aberta para que o espectador elabore outras construções, outras montagens possíveis.

Já a experiência artística contemporânea apresenta não apenas uma obra aberta, mas várias. “A realidade não se mostra mais desconstruída, transformável, e sim dessubstancializada, necessária de ser concebida” (Desgranges, 2015, p.150). Portanto, não há uma obra, mas possíveis obras a serem concebidas pelo receptor.

Cabe destacar que não se busca construir um consenso acerca da leitura do mundo, mas algo que possa ser analisado do ponto de vista do espectador. A arte contemporânea formula uma releitura do moderno, pois não se trata de uma obra desconstruída, pronta para ser remontada, mas uma obra explodida, que provoca o receptor a concebê-la.

A arte moderna propõe a elaboração conclusiva; a da contemporaneidade propõe leituras plurais, dissensuais. Ao contrário da modernidade que apontava para um futuro utópico, a contemporaneidade volta-se para o passado, mas “o recurso à historiografia dá-se como instrumento de alteração do passado, não como sua reconstrução e preservação” (Teixeira Coelho, 2011, p. 94). Temos, assim, a superposição de narrativas, o ajuntamento de estilos diversos, o entrecruzamento de textos e estilos que se sucedem a golpes apenas levando em consideração necessidades, desejos, vontades etc. Vale destacar que não se trata de uma colagem aleatória, mas de uma tensão entre os fragmentos narrativos que radicalizam o desmembramento de um texto em várias cenas.

Portanto, o texto implica um

leitor modelo, mas o prevê como um ‘leitor cooperativo’, e, nesta antecipação, o autor escolheu desde uma língua [...] até uma

competência interpretativa que não apenas pressupõe, como o texto se encarrega de construir através de suas pistas (Colomer, 2003, p. 96).

A aplicação dessa linha de análise pressupõe que tudo que está escrito é o que os autores imaginam sobre seus jovens leitores por meio de conhecimentos e comportamentos sociais e culturais. Geralmente, isso se aplica à literatura infantojuvenil, projetando, particularmente, para o ensino médio, o confronto com a complexidade das obras do passado, que é exigido pelos programas oficiais, e leva, muitas vezes, o público jovem a afastar-se das obras literárias. Segundo Rouxel (2013b), é nesse momento que a inventividade do professor é requisitada para elaborar um dispositivo capaz de interpelar os alunos, visto que, como os próprios documentos oficiais preconizam, “a leitura precisa ser prazerosa, atendendo às necessidades e aos interesses de quem lê” (Bahia, 2005, p. 112).

Por consequência, a leitura do texto dramático contribui, em todos os aspectos, para a formação do leitor. A questão que colocamos é a seguinte: em que sentido pode-se aplicar a noção de performance à percepção plena de um texto literário? Zumthor (2000) responde que há convergência profunda entre performance e poesia, à medida que ambas aspiram à qualidade de rito. É a ritualização da linguagem. Assim, para o reconhecimento do texto enquanto poético (literário) ou não, depende do sentimento que nosso corpo tem. Necessidade para produzir seus efeitos; isto é, para nos dar prazer. É este, ao meu ver, um critério absoluto. Quando não há prazer – ou ele cessa – o texto muda de natureza (Zumthor, 2000, p. 35).

Corroborando com este pensamento, Mendes (2008) conclama os professores e organizadores de currículos de escolas do ensino fundamental e médio a trazerem essa modalidade de literatura para o cerne do chão da escola, posto que, atualmente, a literatura dramática possui papel ínfimo ou nulo, como se a invenção poética se restringisse à lírica e à narrativa, e como se o ensino desta se restringisse ao professor de artes.

Não me refiro aos professores de teatro ou “de artes”, mas aos que ensinam literatura brasileira aos nossos jovens. Como aproximá-los do rico, vasto e para eles ainda inexplorado território da dramaturgia brasileira? Como fazê-los perceber o quanto seus alunos teriam a aprender sobre geografia, história, língua portuguesa, diversidades regionais, relações políticas e econômicas – e mais: aprender ludicamente, prazerosamente – com a simples leitura das peças ou talvez exercícios de interpretação de diálogos, em sala de aula, de autores como Arthur Azevedo, Silveira Sampaio, o José de Alencar

das comédias, Dias Gomes, Ariano Suassuna, Gianfrancesco Guarnieri, Oduvaldo Viana Filho, Jorge Andrade, Naum Alves de Souza, Cláudio Simões, Marcos Barbosa? Seria saudável até mesmo o “teatro desagradável” de Néelson Rodrigues, pois se é para defender os jovens corações e mentes do fel da ironia, por que são eles convidados, pelos currículos escolares, a ler Machado de Assis e Graciliano Ramos? (Mendes, 2008, p.12).

Apostamos no teatro, nas aulas de literatura, por entender ser uma potência no agenciamento da formação leitora do estudante do ensino médio, levando em conta a subjetividade do estudante e sua história de vida. Somos levados a pensar à luz dos ensinamentos de Umberto Eco que, na sua obra *Seis passeios pelos bosques da ficção* (1996), narra a história de sua própria infância e contexto familiar, citando um de seus tios e uma de suas tias. Tempos depois um amigo escreveu-lhe para reclamar do fato de ele ter utilizado, no romance, a patética história de seu tio e sua tia, pois se identificou de tal modo que acreditou ser a história de sua família. Dessa forma, Umberto Eco explica que

O que aconteceu ao meu amigo? Ele procurou no bosque aquilo que se encontrava em sua memória pessoal. Se passeio pelo bosque, estou autorizado a utilizar cada experiência, cada descoberta para tirar ensinamentos sobre a vida, sobre o passado, sobre o futuro. Mas, como o bosque foi construído para todo mundo, eu não devo procurar, aí, fatos e sentimentos que digam respeito apenas a mim. Ao contrário, tal como escrevi em duas obras recentes, *Os limites da interpretação e Interpretação e super interpretação*, não interpreto um texto, mas o utilizo. Não é proibido utilizar-se de um texto para sonhar de olhos abertos – nós todos o fazemos de tempos e tempos. Mas sonhar de olhos abertos não é uma atividade pública. Isso nos leva a caminhar pelo bosque narrativo como se este fosse nosso jardim privado (Eco, 1996, p. 16-17).

Essa análise aponta para a perspectiva de que utilizar é “sonhar com olhos abertos” e interpretar é um pensar racional ligado às inferências textuais, sobretudo, no que concerne ao texto literário. Rouxel (2013a) faz a distinção entre utilizar e interpretar do seguinte modo: “utilizar refere-se à esfera privada e à pesquisa de uma significação para si; interpretar é uma atividade da vida social e implica a busca de uma significação senão universal ao menos consensual na comunidade cultural onde foi produzida a obra” (Rouxel, 2013a, p. 152).

Nesse campo semântico, o leitor, ao utilizar o texto, transita pela memória pessoal, constituindo uma leitura privada. Já o ato de interpretar pede certo conhecimento sobre literatura, é a cisão entre “direitos do texto” e “direitos do leitor”, tal como destaca Tauveron (2013). O autor aborda que os direitos do texto são sempre confundidos com

os “direitos do professor”, cuja interpretação é explicitada à sua maneira, ou seja, não respeita o limite do texto (Tauveron, 2013, p. 120). Os direitos dos leitores são limitados pelos direitos do texto, pois muitas interpretações podem ser desprendidas dele, mas cabe aos sujeitos perceberem até que ponto o texto comporta essas interpretações.

Contudo, os professores, na ânsia de defender os “direitos do texto”, muitas vezes, rejeitam algumas interpretações dos alunos por considerarem que estes não são capazes de estabelecer comunicação própria. Os atos de utilizar e interpretar podem ser usados concomitantemente, sem prejuízo para o leitor, o qual pode interpretar o texto, sem, contudo, deixar de sonhar. Assim, é possível sentir o texto próximo do seu universo para depois favorecer as abordagens interpretativas que figuram do espaço social. É buscar o equilíbrio entre os “direitos do texto” e os “direitos do leitor”.

No ensino médio, por conta da celeridade em cumprir o conteúdo programático, essa perspectiva de utilização do texto não é praticada, talvez esse seja um dos motivos pelos quais o estudante afasta-se tanto da leitura literária, por não ter sua subjetividade e a sua vivência relacionada com o que está sendo lido. Rouxel (2013a) exemplifica a obra de Gustavo Flaubert, *Madame Bovary*, como uma excelente oportunidade de utilização e interpretação do texto literário.

O sonho de Ema dá assim lugar a uma sucessão de relatos impessoais sobre o universo criado pela heroína. Quando não está totalmente apagada, a subjetividade do leitor aflora, às vezes, prudente, discreta, na modalização: ‘Ele (o mundo sonhado de Emma) parece muito regular, muito idealizado’, ou é vislumbrada sob alguns comentários: ‘Ele (o autor) se utiliza de comparações para que sintamos que existe uma certa sensualidade nas relações entre Emma e Rodolfo. De fato, ‘as roupas’ introduz a noção do tocar e o ‘quente’ reforça igualmente essa ideia’. A presença do aluno é perceptível apesar do indefinido dessas observações sensoriais. Mas essa fuga de neutralidade não é nada frequente no ritual do exercício. Não há utilização do texto aqui, mas um início de interpretação quando o aluno sai de sua rotina descritiva para concluir: ‘podemos ver que o universo imaginário onde Emma e Rodolfo são os heróis é muito idealizado, mas se esse universo é assim, é porque a realidade de suas vidas é sem dúvida muito morna e tediosa’. Explicação psicologizante, não sem fundamento, aliás (Rouxel, 2013a, p. 155).

Percebemos o hábito instalado em transformar o comentário em uma decodificação racional. Salvo as relações de intertextualidade, a leitura escolar não permite ligações com o que se situa fora do literário, ou seja, o universo do leitor. A autora enfatiza que é legítimo coexistir ambas as abordagens em sala de aula, pois é a partir de leituras subjetivas que se podem negociar significados compartilhados (Rouxel, 2013a).

Logo, a interpretação reivindica o consenso sobre um significado, em contrapartida a utilização busca uma experiência pessoal, que pode ser ou não compartilhada, pois de alguma forma, a experiência do outro pode interessar a alguém. Esse movimento de utilizar e interpretar confere sentido à leitura, ao distinguir o espaço privado e social de forma a favorecer as abordagens interpretativas sem anular a esfera privada. Ensinar os alunos a utilizar e interpretar o texto literário, nesse jogo de interposição, pode estimulá-los a reencontrar o gosto pela leitura.

2.3 LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR NA CONTEMPORANEIDADE: MÚLTIPLAS DIMENSÕES

Neste estudo, partimos do princípio de que as práticas de leituras estão situadas dentro de um contexto social e institucional, sem perder de vista que esse contexto é diferente daquele das instituições de codificação. Assim, o modelo de decodificação/codificação, de Stuart Hall (2003), deve ser considerado por pontuar que os textos culturais trazem significados para o indivíduo. Por conseguinte, a leitura - a decodificação de textos ou adaptações mais próximas da realidade dos estudantes - não deve ser vista apenas como uma manifestação cultural, tampouco um canal de ideologias, mas produtora de sentidos, a qual pode ser aceita, negociada e até mesmo rejeitada.

Temos em conta que tal processo pressupõe três posições hipotéticas de decodificação de leitura: a primeira seria a preferencial, por ter uma forma determinante, a mensagem é decodificada segundo os critérios de quem detém o poder: “leia-me dessa forma”; a segunda versão é negociada quando esta mensagem entra com as condições de adaptação e oposição às “condições locais”; finalmente, a leitura de oposição em que as pessoas entendem a mensagem, mas contestam. Esse modelo demonstra, principalmente, que o processo de decodificação não é homogêneo, e que o texto pode ser lido de diferentes formas (Hall, 2003, p. 357).

Segundo Hall (2003), as nossas leituras surgem da família onde fomos criados, do nosso local de trabalho, das instituições a que pertencemos e de outras práticas. Poderíamos, então, entendê-las como “comunidades interpretativas”, termo cunhado por David Morley (1980). Trata-se do compartilhamento de alguns referenciais de decodificação, os quais são colocados em contraste e confronto, porque não se refere

apenas à leitura subjetiva: “ela é compartilhada; possui uma expressão institucional; relaciona-se com o fato de que você é parte de uma instituição” (Hall, 2003, p. 357).

Nessa perspectiva, o modelo cultural de leitura, proposto por Gomes (2012), é de grande pertinência para o professor de literatura, por ser “pautado em uma pedagogia interdisciplinar de leitura, na qual as estruturas estético-culturais do texto não podem ficar de fora da abordagem” (Gomes, 2012, p. 168). Na contemporaneidade, não podemos mais definir literatura apenas como objeto estético-artístico, por compreendermos que trabalhar o contexto do educando não só contribui para o exercício da democracia, mas também implica na formação cidadã, que pode ser conquistada dia após dia, a depender, é claro, do esforço do educador em propiciar esse encontro do texto com o universo do aluno.

Zumthor (2000) explicita que os professores se prevaleciam de sua boa “consciência histórica, mas não imaginavam que essa consciência tivesse uma história. Tratar de textos levava muitas vezes a descrever contextos” (Zumthor, 2000, p. 97). Assim sendo, o texto é um espaço plural, pois o contexto do autor também é levado em conta, dentre outros.

Esse modelo visa à efetivação da leitura crítica, ao levar o educando, por meio da recepção dos textos, a uma valorização das questões identitárias, propiciando uma ação política, voltada para grupos excluídos ou que sejam discriminados, como negros, mulheres, índios, entre outros, os quais foram marginalizados ao longo dos anos. Isso implica em retomada à história e ao questionamento da cultura hegemônica, bem como seus mecanismos de exclusão. Isso posto, o modelo de leitura cultural parte da alteridade, ao fazer diferentes abordagens sobre exclusão, diversidade e diferenças, oportunizando ao educando repensar o seu pertencimento identitário.

Esses eventos podem ser uma oportunidade de problematizar visões cristalizadas sobre o diferente, e a escola é o lugar propício para essas discussões, uma vez que, como aponta Hall (2003, p. 38), “a identidade é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. Nesse contexto, entendemos a importância dos estudos culturais por dilacerarem as fronteiras que cercam o que é literário, trazendo à tona essas discussões.

Nessa linha de pensamento, a interculturalidade também é pensada com base em encontros identitários diversos e a valorização da cultura local e universal, além

de buscar significados nos artefatos culturais, isto porque os saberes estéticos e culturais propõem encontros que vão além do simples ato de ler, de modo a potencializar a constituição de outro leitor crítico e reflexivo.

As pesquisas contemporâneas sobre leitura literária têm indicado que as produções culturais estão cada vez mais impostas pelo saber-poder. Sob essa perspectiva, torna-se significativo estabelecer conexões interdisciplinares entre os territórios de arte, literatura e cultura, refletindo sobre o ser humano como ator político-histórico-social, que produz linguagens e sistemas simbólicos, de produção e interpretação do mundo.

Aludimos, assim, que a escola precisa encerrar essa cultura de ter apenas como sua única fonte de saber o livro didático. É preciso articular os conteúdos selecionados pela escola com o mundo vivido do estudante. Somente assim as aprendizagens escolares poderão ganhar o estatuto de significativas, equilibrando, em termos de programas, os elementos da cultura elaborada com a história dos grupos de estudantes (Silva, 2009, p. 45).

É preciso colocar a leitura como um andaime para uma efetiva reflexão social, de modo a promover a formação e o exercício da cidadania. Trata-se, então, de “ver a obra em uma cultura ativa não só no seio da literatura, mas na relação literatura/realidade” (Rouxel, 2013a, p. 159), pois a forma como a literatura está sendo trabalhada na escola, de modo geral, fortalece a resistência dos estudantes perante o texto literário.

Constatamos o distanciamento do que é preconizado nos livros didáticos e a realidade dos estudantes, os quais, na grande maioria, são pessoas de classes sociais desfavorecidas com uma cultura oral muito forte. É nesse público, em especial, que precisamos incentivar a leitura crítica, como forma de empoderamento, ao levar o sujeito “a compreender as raízes históricas das contradições e a buscar, pela ação concreta, uma sociedade em que os benefícios do trabalho produtivo e, portanto, da riqueza nacional não sejam privilégios de uma minoria” (Silva, 2009, p. 24).

É importante frisar que seria um contrassenso reivindicar uma leitura crítica, restringindo-a aos livros. Isso implica alijar da experiência de leitura os milhares de jovens que não costumam ter, na escrita, sua referência cotidiana.

Ampliar a noção de leitura pressupõe transformações na visão de mundo em geral e na de cultura em particular. Isso porque estamos

presos a um conceito de cultura muito ligado à produção escrita, geralmente provinda do trabalho de letrados. A realidade, entretanto, nos apresenta inúmeras manifestações culturais originárias das camadas mais ignorantes do povo e cuja força significativa as tem feito perdurar por séculos. Daí a necessidade de se compreender tanto a questão da leitura quanto a da cultura para além dos limites que as instituições impuseram (Martins, 2006, p. 29).

Vista dessa forma, a leitura passa a ser compreendida como “expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (Martins, 2006, p. 30). É preconizado que o ato de ler pode ser escrito ou pode ser por qualquer outro meio de expressão humana, como a oralidade, que, por sua vez, pode ser dimensionada ao contexto histórico.

Segundo Cosson (2009), na leitura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos, agenciando o desejo de expressar o mundo por nós mesmos. É evidente, portanto, que o texto adquire muito mais valor significativo quando parte da nossa realidade e, a partir daí, incorpora-se à alteridade sem anular sua própria identidade.

É imprescindível compreendermos que todos os textos são válidos porque sempre podemos identificar uma diferença que os tornam plurais, e essa pluralidade deve ser valorizada na escola, onde crescemos como leitores à medida que partimos de leituras cada vez mais complexas. Desse modo, a escola assume a tarefa de partir do que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de ampliar seus horizontes de leitura, tornando-se, assim, um leitor proficiente (Cosson, 2009, p. 35).

Necessário se faz repensarmos o processo educativo dentro e fora da sala de aula em uma perspectiva rizomática², na qual as práticas de leitura e escrita estão atreladas às diversas culturas que se proliferam na sociedade, ou seja, à multiplicidade dos modos de vida.

Alguns educadores estereotipam o aluno como um sujeito vazio de conhecimentos, quando sabemos que os educandos carregam consigo uma carga de cultura acumulada durante sua vida extraclasse, “não se trata, de adquirir uma cultura experimental, mas sim de mudar de cultura experimental, de derrubar obstáculos já

² Conceito criado por Deleuze e Guattari (1995) para explicar o princípio de multiplicidade, que denuncia as pseudomultiplicidades arborrescentes. Trata-se da constituição de um pensamento que se efetua por meio do múltiplo, e não a partir de uma lógica binária e dualista, resultante da dicotomia. O rizoma não é um sistema hierárquico, pois está sempre no meio, por onde cresce e transborda, sem remeter a uma unidade ou dela derivar.

sedimentados pela vida cotidiana” (Bachelard, 1996, p. 23). Desse pensamento, podemos lançar luz para outro olhar acerca dessa realidade.

Logo, toda cultura científica deve começar, como será longamente explicado, por uma catarse intelectual e afetiva. Resta então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir (Bachelard, 1996, p. 24).

Essa catarse pode ser encontrada por meio da emoção, fruição, o educando pode ampliar sua capacidade de reflexão e percepção. “A fruição nasce da relação. O eu, o outro e o mundo” (Oliani; Neitzel, 2010, p. 97). O educador, ao propiciar a leitura dramática de textos clássicos e culturais, está promovendo o acesso ao conhecimento e aos bens culturais através das vias sensíveis do ser humano, e, segundo Zumthor (2000), o texto poético, na nossa cultura, sempre comporta um elemento informativo (salvo raras exceções).

E, com isso, cria-se uma rede epistemológica que a poesia atravessa e integra mais ou menos imperfeitamente, a saber: “sensação-percepção-conhecimento-domínio do mundo” (Zumthor, 2000, p. 81), ou seja, o ouvir, a visão não serve apenas de órgãos de registro, são órgãos de conhecimento, e o sujeito é colocado no mundo para escutar, inferir, opinar, formar a sua criticidade. Essa ampliação de horizontes evoca a formação do leitor em múltiplas conexões e dimensões.

Assim, “a ausência de espaço na escola para a arte de contar e ouvir é responsável direta pelo desinteresse da criança e do adolescente pela leitura” (Martins, 2012, p. 148). Sua reflexão coincide com a de Zumthor (2005), ao apontar que a voz pode aproximar o educador do educando, criando uma empatia propícia ao aprendizado.

Entendemos por poesia esta pulsão do ser na linguagem, que aspira a fazer brotar séries de palavras que escapam misteriosamente, tanto ao desgaste do tempo, como à dispersão no espaço: parece que existe no fundo dessa pulsão uma nostalgia da voz viva. Toda palavra poética aspira a dizer-se, a ser ouvida, a passar por essas vias corporais que são as mesmas pelas quais se absorvem – e eu volto a isso, porque é uma analogia profunda – a alimentação, a bebida: como meu pão e digo meu poema, e você escuta meu poema, da mesma forma que escuta ruídos da natureza. E essas palavras que minha voz leva entre nós são táteis. Eu insisto na palavra. Quando falamos cara

a cara diante dessa mesa, temos em relação um ao outro um sentimento muito forte de proximidade, sentimos, percebemos o volume de carne e de vida de onde emana nossa voz. Quando se trata de uma voz poética, é claro que temos aí umas das mais altas funções do discurso (Zumthor, 2005, p. 69).

No momento em que fazemos a leitura em voz alta, alguém escuta, deixando-se captar pela voz do outro e efetivando a função social da voz. Entendemos que, a partir da performance e da reação estética, o leitor seja capaz de uma tomada de consciência. Segundo Schlindwein (2010, p. 40), a tomada de consciência pela via da sensibilidade estética é uma experiência particular para cada leitor em formação e também para o professor por levar o sujeito, gradativamente, à sua formação como leitor crítico.

A voz é presença, assim também a performance. Zumthor (2005) ilustra que, quando um pastor canta, sozinho, nos países de montanhas altas, não tem nenhum ouvinte ao seu lado. No entanto, ele tem um ouvinte: a própria montanha, cuja beleza o canto exalta. A presença física simultânea do que lê e a do que escuta implica em imediaticidade, em troca muito rápida: olhares, gestos. Se fosse apenas a leitura silenciosa do texto, tornar-se-ia muda e solitária, por uma ruptura em relação ao corpo, e a presença do aqui e agora, ou seja, a presença espaço-temporal é elemento que também auxilia a recepção.

No momento em que a leitura é vista como reflexão social, também cultural e estética, a dramaturgia pode ser evidenciada como uma agência de leitura e politização, por trazer uma linguagem com marcas multissemióticas, e propiciar a leitura sob o signo da multiplicidade. Essa concepção de leitura torna-se legítima e, pelo fato de fazer sentido e de ser significativa para os educandos, também pode ser produtiva para lançar novos olhares sobre as leituras escolares.

Nesse sentido, apostamos em técnicas teatrais no teatro como uma ferramenta capaz de desenvolver habilidades de leituras e, conseqüentemente, a formação do leitor. Podemos perceber o quanto este desempenho marcante e determinante na vida de uma pessoa, para tanto, ilustraremos com o trabalho de Richard Bauman (2008), no artigo “A poética do Mercado Público: gritos de vendedores no México e em Cuba”.

O autor enfatiza que a mistura da poética com o comércio, isto é, as propagandas orais dos vendedores nas ruas e mercados são direcionadas mais para o ouvido do que para os olhos dos fregueses em potencial. Os mercados públicos são cenas de performance cultural: “eventos destacados; intensificados e participativos

nos quais o valor é materializado e colocado em exibição” (Bauman, 2008, p. 6). Por meio da performance, é mais fácil convencer, encantar, pelas funções referenciais ou fáticas (contato) ou retóricas que são subordinadas à sistematização poética do texto.

Claro que essa realidade está muito distante da atualidade. Assim, remetemo-nos aos mercados públicos da metade do século XIX para pensarmos que há uma diferença significativa entre os gritos dos vendedores dos mercados e das ruas e a propaganda comercial moderna, sobretudo, quando levamos em conta as diferentes relações de produção, distribuição e consumo. Por conseguinte, a análise dos meios mais tradicionais de anunciar os produtos à venda nos convida a pensar as relações entre as palavras, coisas e trocas na vida social, ou seja, há todo um engajamento visual, auditivo, olfativo, tátil, espacial, cognitivo e comportamental com a mercadoria, e também um engajamento social com os vendedores, na relação de troca. A performance é todo um jogo de sedução e envolvimento (Bauman, 2008).

Atualmente, o mundo globalizado não prevalece mais essa dinâmica performática tão intensa e participativa, como acontecia nos mercados, praças e ruas. Paul Zumthor (2000) ilustra muito bem esse encantamento com a brincadeira, quando faz uma evocação de lembranças da sua infância em Paris, e diz que, “naquela época, as ruas dessa cidade eram animadas por numerosos cantadores de rua, e ele tinha seus cantos preferidos”.

Ora, o que percebíamos dessas canções? Éramos quinze ou vinte troca pernas em trupe ao redor de um cantor. Ouvia-se uma ária, melodia muito simples, para que na última copla pudéssemos retomá-la em coro. Havia um texto, em geral muito fácil, que se podia comprar por alguns trocados, impresso grosseiramente em folhas volantes. Além disso, havia o jogo. O que nos havia atraído era o espetáculo. Um espetáculo que me prendia, apesar da hora de meu trem que avançava e me fazia correr em seguida até a Estação do Norte (Zumthor, 2000, p. 28).

Passados 60 anos, o autor lembra que havia o grupo, o riso dos meninos, as vendedoras saíam de suas lojas ao final da tarde e “os barulhos do mundo”. Pode compreender que aquele prazer que sentia é o que se denomina de “literatura”. Quando lembra da forma da canção do camelô, de outrora, podia analisar as frases ou a versificação, a melodia ou a mímica do intérprete. “Essa redução constitui um trabalho pedagógico útil e talvez necessário, mas, de fato (no nível em que o discurso é vivido), ele nega a existência da forma. Essa, com efeito, só existe na performance” (Zumthor, 2000, p. 29).

Assim, a via de acesso à literatura é justamente a entrada no jogo literário que conduz à experiência estética, a qual pode ser reverberada por meio da performance, ao constituir o *locus* emocional em que o texto vocalizado se torna arte, pois a performance é jogo. “Para o breve tempo do jogo, afasta-se assim a ameaça latente do real; o dado compacto da experiência estratifica-se, os elementos dobram-se à minha própria fantasia, este blefe” (Zumthor, 1993, p. 240).

Neste sentido, atestamos a necessidade de trazer as técnicas teatrais para motivação de encenações dos textos literários como uma potência no agenciamento da formação leitora.

Nessa perspectiva, a abordagem se volta para a experiência de leitura literária pela ótica do texto dramático, no ensino de literatura. Por isso, a oralidade não se reduz à ação da voz. Zumthor (2010) sinaliza que a oralidade implica tudo o que, em nós, se endereça ao outro: seja um gesto, um olhar, uma roupa, um cenário, em que performance poética só é compreensível e analisável do ponto de vista de uma fenomenologia da recepção. Essa aproximação das artes, literatura e teatro permite conexões múltiplas, linhas de fuga, e, principalmente, a relevância em que a mensagem ética, política, religiosa e social se estabelecem pela primazia da estética, colaborando, portanto, para formação do leitor em múltiplas dimensões.

Nesta pesquisa, apresentamos uma proposta interarte, em que as técnicas do teatro moderno possam ser usadas para a formação do leitor. Técnicas como treino da voz e do corpo são indispensáveis para o envolvimento do leitor, em uma experiência de leitura coletiva de um texto. Segundo Zumthor, a performance tem a tendência a produzir uma identificação coletiva, porque

Quanto à presença, não somente a voz, mas o corpo inteiro está lá, na performance. O corpo, por sua própria materialidade, socializa a performance, de forma fundamental. Aliás, a voz exerce no grupo uma função; e esta não é estritamente interpessoal, como pode ser na conversação. O desejo profundo da voz viva, que está na origem da poesia, se direciona para a coletividade dos que preenchem o espaço onde ressoa a voz (Zumthor, 2005, p.84).

Importante trazer a definição da palavra performance que, segundo, Zumthor (2005), o prefixo e sufixo, combinados, sugerem o exercício de um esforço em vista da consumação de uma “forma”, foi emprestada da linguagem da dramaturgia pelos etnólogos anglo-saxões do pós-guerra, que visava a “comunicação” de um texto

folclórico (narrativa ou canção), levando em consideração o conjunto de circunstâncias que a acompanham, logo pertencendo ao campo sociolinguístico. O autor amplia esse conceito, levando-o para a estética da recepção. E, assim, sustenta que a performance é um momento privilegiado da recepção: aquele que o enunciado é realmente recebido. Estas considerações o levaram a operar uma distinção fundamental entre texto e a obra.

O texto é a sequência linguística que constitui a mensagem. E cujo sentido global (o sabemos) não é redutível à soma dos efeitos de sentido particulares produzidos por seus componentes sucessivos; A obra é aquilo que é poeticamente comunicado, aqui e agora: texto, sonoridades ritmos, elementos visuais e situacionais: o termo abarca a totalidade dos fatores da performance, fatores que produzem juntos um sentido global, que também não é redutível à adição de sentidos particulares. Neste sentido, a obra é por natureza teatral; o teatro é a sua forma acabada, mas toda performance o sustenta de alguma forma (Zumthor, 2005, p.142).

A obra poética é, desta forma, o fruto de um dado textual e de uma ação sociocorporal, sempre formalizados de acordo com uma estética, pois é preciso levar em conta a corporeidade dos participantes da performance; de outro, a sua existência social enquanto grupo, membros individuais. Não cansamos de afirmar que toda poesia transmitida pela voz se torna um fenômeno sociodiscursivo irreduzível que Zumthor (2005) define como literatura.

Para Colomer (2007), possivelmente uma das causas da resistência à leitura provenha da perda das formas de leitura coletiva nas sociedades contemporâneas. Antes, participar da história oral, do folclore da coletividade ou saber de cor os mesmos poemas e canções que seus pares, proporcionava a sensação de possuir um instrumento que se harmonizava com o entorno. O mundo moderno automatizou a leitura silenciosa e a seleção individual dos livros, levando-nos à grande dimensão do isolamento em relação ao grupo social.

Somente na infância, os contos e as canções ainda oferecem certo espaço para sentir a literatura como algo que nos une aos demais, sejam pais, familiares e pessoas próximas. Contudo, com o passar do tempo, a abundância do mercado dificulta que as crianças e jovens possam manter essa sensação em relação aos seus livros favoritos. Então, a televisão e o cinema acabam cumprindo melhor essa função aglutinante. Logo,

Compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la (Colomer, 2007, p.147).

Sabemos que o sentimento de pertencer a uma comunidade interpretativa é o princípio básico para aprender a desfrutar de formas literárias mais elaboradas e o teatro é uma oportunidade de leitura compartilhada, assim como o papel que cada estudante ocupa na peça contribui para formação deste. Destarte, no próximo capítulo apresentaremos um percurso pelo teatro brasileiro e a sua potência enquanto ferramenta para ser usada em sala de aula.

3 DO TEATRO DAS ENCENAÇÕES RELIGIOSAS AO CONTEXTO ESCOLAR

Esta seção traz uma visão panorâmica do teatro no Brasil, desde as manifestações anteriores aos colonizadores até o processo de inovação modernista, bem como sua ligação com a história e a cultura do país, incorporada por influências indígenas, africanas e europeias ao longo dos séculos. Este percurso possibilitou criar uma tradição teatral única e vibrante, tornando-se uma potência que pode ser levada para sala de aula.

Assim, trazemos essa gama de informações sobre a gênese do teatro brasileiro até nossos dias com o intuito de fazer um exame crítico do estatuto do teatro no contexto globalizado e totalmente tecnocentrado da contemporaneidade e, nesse sentido, objetivamos mostrar o teatro como uma possibilidade para a formação do leitor do ensino médio. Para esta última indagação, no terceiro capítulo, analisaremos também uma intervenção no âmbito escolar.

Stanislávski (1964) e Brechet (1967) são tomados como fio condutor na discussão sobre a ilusão do teatro, reformulada com o surgimento do cinema que se apodera do imaginário do espectador. Logo, evidenciamos a inovação e a vocação do teatro para o jogo, para o fazer compartilhado entre atores e espectadores, que estendemos para a sala de aula, como uma potência capaz de articular a estética, a ética e a política. Como recorte, vamos fazer um levantamento da história do teatro, que acompanha a historiografia literária.

3.1 UMA VIAGEM AO LONGO DOS TEMPOS

Como sabemos a catequização dos indígenas foi alavancada por meio das peças teatrais conhecidas como "autos sacramentais", onde eram frequentemente apresentadas em datas religiosas importantes, como *Corpus Christi*, e combinavam elementos da cultura europeia com temas e símbolos indígenas. É interessante pontuar esse fato porque os jesuítas reconheceram a importância do teatro como uma potência para se comunicar com os povos nativos com o intuito de colonizar, subjugar, dominar, impor um regime imaginário.

Essa é uma vantagem específica do teatro, tornando-o particularmente "persuasivo às pessoas sem imaginação suficiente para transformar, idealmente, a narração em ação: frente ao palco, em confronto direto com a personagem, elas são

por assim dizer obrigadas a acreditar nesse tipo de ficção que lhes entra pelos olhos e ouvidos” (Prado, 2018, p. 85). Sabem muito bem disso os pedagogos, que atribuem grande importância ao teatro infantil, como o sabiam os jesuítas, ao utilizar o palco para a catequese do gentio.

Segundo Magaldi (2004), depois das peças jesuíticas, temos um vazio de dois séculos. Alguns pesquisadores citam um texto ou outro ligado a uma festa comemorativa, mas ainda não temos uma autoria marcante que represente o século XVII.

O vazio do século XVIII pode ser transformado, assim, numa lenta e paciente preparação de um florescimento que viria mais tarde, quando fossem inteiramente propícias as condições sociais. No início do século XIX, não se alteram muito as características aqui apontadas. Será necessária a Independência política, ocorrida em 1822, para que o país, assumindo a responsabilidade de sua missão histórica, plasme também o seu teatro (Magaldi, 2004, p. 33).

Tivemos alguns dramaturgos que escreveram uma peça ou outra, mas sem grande sucesso até aparecer a primeira comédia escrita por Martins Pena (1815-1848), *O Juiz de Paz na Roça*, que estreou em 1838. Nesta obra, o autor apresenta uma comédia de costumes que satiriza a sociedade rural brasileira da época, especialmente em relação à administração da justiça e às questões sociais. A peça é centrada em um juiz de paz, um personagem ingênuo e bem-intencionado, que se vê envolvido em situações cômicas enquanto tenta resolver os conflitos locais. "O Juiz de Paz na Roça". É considerada uma das obras mais importantes de Martins Pena e o ajudou a estabelecer seu nome como um dos principais dramaturgos brasileiros do século XIX.

Assim, tornou-se o fundador da comédia de costumes, responsável pela maioria das obras felizes que realmente contam na literatura teatral brasileira. Embora, fosse uma carreira muito curta, escreveu dos 22 aos 33 anos de idade, e quando morreu, deixou 20 comédias e seis dramas. Suas obras foram influentes na formação do teatro brasileiro, principalmente no século XIX, e ele ainda é celebrado por sua sagacidade e pela forma como retratava a sociedade brasileira, deixando um legado marcante, cujos traços da comédia são percebidos em seus sucessores.

E, assim, depois de algumas décadas tivemos o verdadeiro continuador de Martins Pena, com a preocupação precípua de fixar os costumes, foi França Júnior (1838-1890). Segundo Magaldi (2005), Martins Pena por influência romântica é mais

simples, ingênuo e espontâneo; já França Júnior é mais realista e elaborado, e se deixa, às vezes, contaminar pela vulgaridade que foi bem propagada nos espetáculos na segunda metade do século.

Na busca latente da nacionalidade, realizou-se em São Paulo, em 1922, a Semana de Arte Moderna, cujo objetivo era modernizar todos os campos da expressão estética. Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Villa Lobos, Anita Malfatti e tantos outros renovaram a poesia, o romance, a música, a pintura, “atualizando-as simultaneamente pelos padrões internacionais provenientes do futurismo, do cubismo e dos demais ismos europeus e pelo mergulho nas fontes brasileiras não convencionais, a começar pela adoção de uma linguagem que se aproximava da fala popular rompida com a sintaxe lusitana” (Magaldi, 2004, p. 195).

Quase todas as artes foram contaminadas pelo ar de liberdade trazido pelo movimento modernista. Infelizmente, só o teatro não foi tocado por essa onda renovadora, e foi a única arte ausente da Semana, perdendo deste modo, o contato com as outras artes que é sempre revitalizador.

Décio de Almeida Prado (1988) fez uma pesquisa sincrônica do teatro brasileiro moderno entre 1930 - 1980, e deixa claro que seu intuito principal “foi estudar o ‘drama’, quer dizer os autores, mas sem nunca perder de vista o ‘teatro’, pano de fundo sem o qual as próprias peças não adquirem o necessário relevo” (Prado, 1988, p.9). Nesse período, pairava no ar o sentimento de instabilidade e esperança para o povo brasileiro, o medo da pobreza pelo sistema econômico instável, mas também e, ao mesmo tempo, uma euforia de tempos melhores. Esta situação era devido à equanimidade e viabilidade de um sistema econômico que não sabia distribuir tão bem quanto acumular. Era uma superprodução de café e trigo e escassez total em outros setores, e o questionamento era sempre o mesmo: como a abundância em certos setores podia engendrar a miséria em tantos outros?

O teatro não se mostrou indiferente a essa situação nacional. Encontrava-se esgotado, enquanto, no que se refere a personagens, assuntos e processos dramáticos, o que todavia, temos nessa época foi o surgimento de alguns atores de veia cômica, como Gastão Tojeiro e de Armando Gonzaga.

Outra situação bem peculiar da época era as salas de espetáculo, construídas em sua maioria sob a forma de cineteatro, para atender tanto a uma quanto à outra arte. Geograficamente, os espetáculos originavam-se sempre no Rio de Janeiro. Quando a peça não atraía mais a curiosidade do público, partia-se em excursão para

outras cidades, o que implicava em grande prejuízo para a montagem que, quanto mais afastada do Rio de Janeiro, mais esfacelada ficava a peça.

Aboliam-se os papéis menores, adaptavam-se outros conforme os recursos humanos disponíveis, substituíam-se artistas consagrados por outros de menor prestígio, aproveitavam-se amadores locais, persistindo do elenco inaugural, muitas vezes, somente o primeiro ator e a primeira atriz, nomes imprescindíveis por atuarem como chamariz de bilheteria. A partir de uma certa distância, antes cultural que espacial, as grandes companhias eram substituídas na tarefa de propagar o repertório do momento pelos numerosos “mambembes” que formavam, no dizer pitoresco de Luiz Iglesias, “o curso primário do profissional de Teatro”: “O mambembe” (Prado, 1988, p. 19).

Com o teatro itinerante, o objetivo era apenas divertir, rir. Para termos uma noção da dimensão desse quadro, entre as 174 peças nacionais apresentadas no Rio de Janeiro, no triênio 1930-1932, apenas duas eram dramas, contra 69 revistas e 103 comédias. Dessa forma, o ator cômico colocava-se no centro do teatro nacional.

Os intérpretes menores, denominados de característicos, mudavam a aparência com perucas, roupas etc. Já os cômicos consagrados, como Procópio Ferreira (1898-1979) e Jaime da Costa (1897-1967), apresentavam ao público a mesma imagem e sempre agradavam. Por conseguinte, grandes autores, que mesmo vivendo do teatro comercial, sentiam-se limitados pela comédia diante do panorama que a Revolução de 30 trouxe, e engendraram novas modificações ao trazer questões sociais para os palcos.

3.2 O TEATRO BRASILEIRO DE COMPROMETIMENTO SOCIAL

Nesse entrelaçamento com a questão social, agravada pela crise de 1929, o nome de Karl Marx começava a despontar nos meios literários brasileiros “como um grande profeta dos tempos modernos” (Prado, 1988, p.22). Nesse contexto, surge em 1932, *Deus lhe pague...*, de Joracy Camargo (1898-1973), trazendo para o palco a questão social por meio de um mendigo que leva uma vida de extrema pobreza e desprezo social. Um dia, ele é ajudado por um homem rico, que lhe dá uma quantia considerável de dinheiro e o ajuda a melhorar sua condição de vida.

O mendigo, ao receber essa ajuda, é invadido por uma nova perspectiva sobre a vida e passa a desejar uma mudança radical em sua sorte. O enredo explora o acesso a uma vida mais confortável, a recursos financeiros e o envolvimento com

peças da alta sociedade. A peça utiliza humor e ironia para mostrar as diferenças e as complexidades das interações entre as classes sociais. A peça trouxe grande sensação, proclamou-se o verdadeiro teatro nacional, ou melhor dizendo o surgimento de uma nova era dramática.

A segunda grande influência da ciência e da arte do século XX: Freud, trouxe o pensamento que a infraestrutura da vida emocional, tão determinante para o indivíduo quanto seria a economia para a sociedade contribuiu para grande efervescência no país, e sob tal influência em 1934, é lançado *Sexo*, de Renato Vianna (1894-1953), que não causou tanto êxtase quanto *Deus lhe pague...* mas já trazia a denúncia da tirania sexual masculina ao insinuar que o ciúme dos maridos e irmãos não eram sentimentos tão nobres, lógico que ainda não era uma revolução sexual, todavia já alargava a nossa literatura dramática.

No ano anterior temos *Amor...*, de Oduvaldo Viana (1892-1972), com a finalidade de defender o divórcio, que o casamento não fosse apenas um negócio comercial. Todas estas inconformidades ainda não davam ao drama a possibilidade de florescer ao lado da comédia. Somente com o espírito inquietante da Semana de Arte Moderna é que notamos mudanças no teatro principalmente pela presença dos dois Andrades que lutaram pela melhoria teatral com toda afeição, assim como por toda atividade artística.

Oswald de Andrade (1890-1954) escreveu três peças seguidas. *O Rei da Vela*, de 1933, sob a égide de Marx e Freud, que coloca em voga esta dupla decadência: a familiar e a social. Em *O homem e o cavalo*, escrita um ano depois, a crítica decorre do fato de ligar-se menos a uma experiência social concreta, perdendo seu conhecimento íntimo com a burguesia paulista, que era fonte de seu sarcasmo. Por fim, *A morta* encerra-lhe, em 1937, o ciclo teatral, com esse mergulho subjetivo para a morte, mostrando o drama do poeta.

Já Mário de Andrade escreve a ópera *Café* entre 1933 a 1942. O ponto de partida é de 1929 com o paradoxo da queima de café, coincidindo com o desemprego e a miséria rural, embora o seu tom seja mais social do que político, mais poético do que panfletário. Segundo Prado (1988), sua obra aproxima-se de *O Homem e o Cavalo*, de Oswald de Andrade que fala

em “homens novos”, Mário no “Dia novo” – “o dia da vitória da revolução”. Tanto uma quanto outra foram concebidas com a

perversidade impiedosa da ideia definidora por exagero, só que o exagero de Mário, por ele mesmo assim definido, jamais atinge a perversidade de que Oswald se mostra capaz. Café tem, aliás, a prudência de parar exatamente no limiar do Dia Novo – no dia seguinte, como sabemos, é que principiam as dificuldades (Prado, 1988, p.32).

A partir de 1935, começa uma implacável repressão, e o teatro, que teve uma pequena abertura logo após 1930, vai desaparecendo aos poucos, sendo alvo de uma forte censura. O que trouxe o teatro para o centro de interesse de novo foi o espetáculo *Vestido de Noiva* (1945), de Nelson Rodrigues (1912-1980), mas o grande mistério desse sucesso foi deslocar o interesse dramático, centrado não mais na história que se contava, mas na maneira de fazê-lo.

O grande idealizador desse feito foi o encenador polonês Zbigniew Ziembinski (1908-1978). Na peça, os atores podiam andar, falar e gesticular de outros modos, incorporando-se ao real. “O espetáculo, perdendo a sua antiga transparência, impunha-se como uma segunda criação, puramente cênica, quase tão original e poderosa quanto a instituída pelo texto” (Prado, 1988, p. 40). Essa nova reconfiguração do teatro levaremos para sala de aula como uma potência para formar leitores críticos e atuantes.

Destarte, a consolidação real do novo profissionalismo veio em 1948 com a criação do Teatro Brasileiro de Comédia, em São Paulo, uma iniciativa do italiano Franco Zamparini (1898-1966). Seu objetivo era trazer mais diretores europeus, e trabalhar textos clássicos, modernos ou antigos com uma abordagem cênica aprimorada eram verdadeiros professores, *stricto sensu*, pois transformaram pequenos amadores em profissionais exemplares.

Esse período passou quase sem encenadores e cenógrafos nacionais. Os autores eram médicos ou advogados que, na maturidade, escreviam sem um domínio técnico da profissão; eram dois autodidatas - Nelson Rodrigues, no drama e Silveira Sampaio, na comédia.

Aos poucos, o teatro no Brasil, especialmente em São Paulo, foi ganhando prestígio. Tivemos, em 1955, *A Moratória*, de Jorge Andrade. Em 1956, no Recife, depois no Rio de Janeiro *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna. Em 1958, *Eles não Usam Black-Tie*, de Gianfrancesco Guarnieri. Em 1959, *Chapetuba Futebol Clube*, de Oduvaldo Vianna Filho (1936-1972). Todos eles comungavam do sentimento nacionalista e a militância teatral era valorizar autores brasileiros.

Nessa linha de pensamento, o Teatro Arena é fundado por José Renato, cuja ideia era atores no centro, espectadores ao redor, o que facilitava a formação de novas companhias. Contudo, a projeção só veio com a participação de mais três jovens.

Augusto Boal trazia dos Estados Unidos a técnica do playwriting, ou seja, uma preocupação com o respeito ao texto, ao espetáculo, veracidade psicológica, resultado já do “método de Stanislávski”. Gianfrancesco Guarnieri e Oduvaldo Viana, ambos filhos de artistas esquerdistas, participaram ativamente de movimentos estudantis, e planejavam um teatro voltado para a política nacional.

Como o próprio Boal (2008) pontuou, o grupo passava o dia estudando a abordagem de Constantin Stanislavski, renomado diretor e teórico russo, o qual desenvolveu um sistema abrangente de técnicas de atuação que pretendia criar performances autênticas, emocionalmente verdadeiras e convincentes.

Algumas das principais ideias e práticas associadas à preparação do ator de acordo com o método temos concentração e foco, que enfatizava a necessidade de os atores estarem completamente presentes e concentrados no momento presente e durante uma performance.

Assim, Boal (2008) desenvolveu o "círculo de atenção", técnica de atuação que enfatiza a criação de personagens autênticos e a imersão emocional na atuação, que “consistirá num setor inteiro, de grande ou pequena dimensão e incluirá uma série de pontos de objetos independentes. O olhar poderá ir de um desses pontos para outro, mas não poderá ultrapassar o limite indicado” (Stanislavski, 1984, p.116).

O círculo de atenção é uma ferramenta utilizada para ajudar os atores a concentrarem sua atenção e energia durante uma cena, pois envolve visualizar mentalmente um círculo imaginário no chão, ao redor do ator, e tudo o que está dentro desse círculo é considerado parte do mundo do personagem. Isso ajuda o ator a bloquear distrações externas e focar completamente na cena e nas interações com outros personagens. Essa técnica é apenas uma das muitas ferramentas e exercícios desenvolvidos para ajudar os atores a alcançarem performances mais autênticas e emocionalmente conectadas.

Assim, Boal (2008) foi inovador ao introduzir técnicas para ajudar os atores a acessar suas próprias experiências sensoriais e emocionais como fonte de inspiração para suas performances. Isso incluía o uso de memórias pessoais, imagens sensoriais vividas e exercícios de improvisação para criar uma conexão autêntica com as emoções de seus personagens, ou seja, do mesmo modo sua memória faz com que

você reviva as sensações de uma imagem interior de alguma coisa, pessoa ou lugar esquecido, assim também sua memória afetiva pode evocar sentimentos que você já experimentou. Pode parecer fora do alcance da evocação e eis que, de súbito, uma sugestão, um pensamento, um objeto familiar os traz de volta em plena força, isto nada mais é que a memória das emoções.

Nesse caminho, veio à tona a distinção entre a memória das sensações, baseada nas experiências, ligada aos nossos cinco sentidos, dentre os quais o da visão é o mais receptivo às impressões, como também a audição é extremamente sensível. Por isso é que as impressões depressa se fazem, por intermédio dos nossos olhos e ouvidos.

Os demais sentidos também têm suas singularidades. Por consequência, temos os arquivos da memória, que têm essas divisões e subdivisões, umas mais acessíveis, outras não. Ter a receptividade para essas lembranças, à medida que se formarem, pode ajudar a evocar toda sorte de imagens visuais e auditivas; o rosto de uma pessoa, sua expressão, a linha do corpo, o andar, os maneirismos, movimentos, voz, entonações, traje etc.

O teórico Boal (2008) também enfatizava a importância da análise do texto e da história onde o personagem está inserido. Isso incluía a análise cuidadosa do subtexto, das relações entre os personagens e dos temas subjacentes da peça, a fim de criar performances mais ricas e significativas. Por fim, e não menos importante, Boal (2008) valorizava o trabalho em grupo, comunhão entre os atores, diretores e outros membros da equipe teatral. Ele acreditava que uma performance eficaz dependia da criação de um ambiente de confiança e apoio mútuo, onde os artistas pudessem se sentir livres para explorar, arriscar e se expressar plenamente.

Se os atores de fato querem prender a atenção de uma grande plateia, devem fazer todo o esforço possível para manter, uns com os outros, uma incessante troca de sentimentos, pensamentos e ações (Stanislavski, 1964, p. 239).

Por conseguinte, os jovens brasileiros, pertencentes ao Teatro Arena, estavam totalmente conectados com essas ideias trazidas de fora, e desse engajamento surgiram os traços determinantes do grupo, o esquerdismo, nacionalismo e o populismo. No esquerdismo temos no plano nacional a luta de classes e no internacional o conflito entre os países capitalistas, chefiados pelos Estados Unidos,

e os socialistas, liderados pela Rússia. É bom deixar claro que nenhuma peça reproduziu fielmente esse esquema, mas tornou-se um guia ideológico.

O nacionalismo não é o mesmo que encontramos no romantismo. Agora, a crítica prevalece, voltada para os fatos econômicos, com forte influência pessimista. O grande sucesso foi *Eles não usam Black-Tie* (1958), que consagrou as peças nacionais.

O populismo trazia muito arraigada a noção de luta de classes, valorizando cada vez mais o povo, compreendido sob a ótica marxista. A presença de gente humilde no palco ficava cada vez mais comum, e nas entrelinhas da peça o pobre passava uma ideia de uma inocência de viver, uma alegria que era superior a qualquer rico.

Entretanto, se os teatros europeus tinham a função de congregar a todos, sem distinção de classe, o Arena seguia outro caminho, no qual a militância revolucionária marxista vinha em primeiro lugar, o teatro em segundo. Mas, deixou muitos frutos bons como, por exemplo, foi a primeira companhia profissional brasileira (com exceção do teatro de revista) a incluir um ator negro, Milton Nascimento, de forma permanente, sem falar que realmente funcionou como teatro político brasileiro por dez anos, de 1958 a 1968.

A peça *Revolução na América*, escrita por Augusto Boal, em 1960, foi encenada no Rio de Janeiro e marcava o início da influência de Bertold Brecht no Brasil, com o teatro épico que acrescentava à dramaturgia universal o questionamento crítico, exercido como método em todo o espetáculo. O narrador afastava-se do realismo, enquanto processo artístico, para analisar o mundo narrado e a própria realidade. O estilo de encenação brechtiano introduziu o conceito de distanciamento ou "Verfremdungseffekt" (efeito de estranhamento), que visava quebrar a ilusão teatral tradicional e estimular o pensamento crítico do público, introduzindo estruturas não lineares e fragmentadas em suas peças com o intuito de propor uma ferramenta educacional e pedagógica.

A marca registrada da vulgata brechtiana é pensar a peça didática como aprendizado e suporte de conteúdos que envelheceram. Quando Brecht traduziu o termo *Lehrstück* para o inglês, utilizou o equivalente *Learning Play*, isto é, um jogo de aprendizagem e não a instrumentalização de conhecimentos preestabelecidos. Essa confusão, até hoje nefasta, afasta o conhecimento real do trabalho

teórico de Brecht e sua capacidade de se adaptar a novos contextos (Koudela, 2001, p.9).

Posto isto, ele, Brecht, acreditava na importância de conscientizar o público sobre questões sociais e políticas por meio do teatro. No Brasil, essa abordagem se reflete em projetos educacionais e grupos teatrais que trabalham com comunidades e escolas para promover a conscientização e o diálogo. Seja através do teatro de rua, do teatro político, do teatro documentário ou outras formas experimentais, o legado de Brecht continua a inspirar artistas brasileiros a explorar novas possibilidades no palco.

Somos surpreendidos até mesmo com um Brecht pós-moderno, cujos efeitos podem ser sentidos no teatro contemporâneo, “ é preciso abrir espaço para a teoria e prática da peça didática, deixando para trás a teoria das fases da obra do autor, que preconizavam o *Lehrstück* como uma fase de transição quando na realidade propõe uma nova tipologia dramaturgica” (Koudela, 2001, p.20), ou seja, é necessário experienciar a constituição do sujeito na intersecção de forças sociais (históricas) e individuais (transitórias) a fim de promover o efetivo exame crítico da percepção física do gesto e seus conteúdos, tornando-a, assim, uma leitura pós-moderna e contemporânea.

O Brecht pós-moderno é diferente do moderno que produziu os sujeitos contraditórios das suas grandes peças clássicas, como *Galilei Galileu* ou *Mãe Coragem*, entre outras, atribuindo a cisão à natureza divisionista do capitalismo, através das sociedades de classes. No novo Brecht das peças didáticas, o modo performático substitui o modo narrativo da fábula dos textos clássicos (Koudela, 2001, p. 20).

Brecht afastava-se do realismo, enquanto processo artístico, para analisar a própria realidade. Era o alienamento efetivado de um modo diverso de aproximação, ele dava alguns passos para trás para enxergar o mecanismo social e não os indivíduos. As peças *Arena Conta Zumbi* (1965) e *Arena Conta Tiradentes* (1967) são do ponto de vista estilístico respostas brasileiras ao brechtianismo, não se queria aplicar ao pé da letra as lições do teatro épico, mas assimilá-las, integrando algumas delas em soluções dramaturgicas.

Foram escritas em colaboração por Boal e Guarnieri, as quais marcaram uma época de busca da criação não individual, pois tentavam narrar coletivamente um acontecimento também coletivo. Na encenação, os atores não tinham papéis fixos,

passando por todos, conforme as circunstâncias. Era um período em que o grupo fechava suas portas à dramaturgia estrangeira, independentemente de sua excelência, abrindo-as a quem quisesse falar do Brasil.

As peças, por sua vez, tratavam do que fosse brasileiro: suborno no futebol interiorano, greve, adultério, vida difícil dos empregados em ferrovias, cangaço do nordeste e, conseqüentemente, a fé traduzida nas aparições das virgens e o medo de Diabos etc. Era utilizada a fotografia e todos seus esquemas.

Queríamos refletir sobre uma realidade em modificação, e tínhamos ao nosso dispor apenas estilos imodificáveis ou imodificados. Estas estruturas reclamavam sua própria destruição, a fim de que não destruíssem a possibilidade de, em teatro, surpreender o movimento. E queríamos surpreendê-lo quase no dia-a-dia – teatro jornalístico (Boal, 2005, p.256).

O grupo liderado por Boal introduz o Sistema Coringa com o intuito de criar um elo intermediário entre o autor, os atores e o público. O coringa seria a solução para a dramaturgia política, seria aquela pessoa que faria análise da peça, sobressaindo “o ponto de vista do autor”. Logo, o próprio criador, assim define:

Coringa é o sistema que pretende propor como forma permanente de se fazer teatro – dramaturgia e encenação. Reúne em si todas as pesquisas anteriores feitas pelo Arena e, neste sentido, é súpula do já acontecido. E, ao reuni-las, também as coordena, e neste sentido é o principal salto de todas as suas etapas (Boal, 2005, p.262).

Em suma, o Sistema Coringa no Teatro do Oprimido visa capacitar o público a se tornar agentes ativos de mudança, promovendo uma cultura de diálogo, participação e transformação social de modo a fomentar a empatia e a solidariedade ao vivenciar as experiências dos personagens e interagir com eles, o público desenvolve empatia e solidariedade com as pessoas que enfrentam desafios e injustiças. Isso pode ajudar a criar um senso de comunidade e engajamento social, incentivando o público a buscar formas de apoio e transformação coletiva.

Paralelamente e independente, o teatro social ganhou notoriedade nos palcos brasileiros, especialmente em Recife, quando foi fundado, na década de 1940, O Teatro de Amadores de Pernambuco, pelo crítico de arte Waldemar de Oliveira (1900-1977). Assim, *O Auto da Compadecida* foi sucesso de público, sem deixar de ser nacionalista e populista.

Trata-se de uma obra teatral escrita por Ariano Suassuna em 1955, que mistura elementos de comédia, drama e crítica social, sendo uma das peças mais importantes da literatura brasileira. A história se passa no nordeste do Brasil e aborda temas como a religiosidade, a esperteza, a fé e a moralidade.

A peça segue a trajetória de dois personagens principais: Chicó e João Grilo, que são amigos e vivem em uma pequena cidade do sertão. João Grilo é um homem astuto, pobre e sem muitos escrúpulos, enquanto Chico é um homem simples, trabalhador e devoto. Ambos são muito pobres e, frequentemente, se veem envolvidos em situações de engano e astúcia para sobreviver.

E, assim, iam passando por diversas confusões e golpes, até que a Compadecida intervém para salvar as almas dos personagens, especialmente a de João Grilo, que, embora tenha sido um ser astuto e, por vezes, desonesto, é finalmente redimido. A obra é estudada no primeiro ano do ensino médio, quando fazemos o estudo dos autos, inclusive foi uma das obras escolhidas para a encenação, que será relatada no próximo capítulo.

Destarte, Boal (2008) tendia a encarar as suas personagens sob o ângulo político, reduzindo-as a termos universais do operário e o patrão. Já Ariano Suassuna trazia a essência do nordestino, enquanto camponês, trabalhador braçal, cangaceiro, o repentista popular, com toda a magia que a região lhes atribuiu.

Claro que o autor é cômico da divisão de classe, mas segundo a sua visão o pobre, por meio da sua astúcia, lançando mão às vezes da mentira, das qualidades imaginativas, pode muitas vezes vencer as injustiças sociais. Logo, outras peças foram impregnadas dessa magia, como *O Santo e a Porca*, que também foi trabalhada em nossas oficinas, e essa experiência será contada no capítulo seguinte.

Resumidamente é uma comédia teatral escrita em 1957, que combina elementos do teatro popular brasileiro com a tradição clássica da comédia. A peça narra a história de Euricão Engole-Cobra, um homem avarento e devoto de Santo Antônio, que guarda suas economias em uma porca de madeira.

O enredo desenrola-se em um contexto de intrigas amorosas e enganosas, envolvendo o desejo de Margarida, sua filha, de casar-se com Dodó, que é rejeitado por Euricão devido à sua obsessão com o dote. Suassuna retrata a cultura nordestina com humor, crítica social e uma visão satírica dos valores humanos, especialmente a avareza e a fé. O nacionalismo, dentro dessa perspectiva, é uma consequência natural do regionalismo.

O *Auto da Compadecida* recorre sempre ao metateatro, “envolvendo a representação principal numa falsa segunda representação, que lhe serve de moldura” (Prado 1988, p.88). É essa qualidade circense que faz com que o palhaço assuma, às vezes, a função de autor, e cujas obras são genuinamente nordestinas.

Dentro deste ciclo do nordeste, ainda somos agraciados com *Morte e Vida Severina*, escrita por João Cabral de Melo Neto, em 1954-1955, que traz também o binômio vida-morte; dessa vez mostrando como a vida que o pobre vive já é uma morte. Mas, celebra o ato de nascer como uma explosão, algo belo, da qual não podemos fugir.

O poema-dramático é uma verdadeira indagação se a melhor decisão não seria a morte, o salto? Entretanto, o que dificultava a encenação era porque não tinha enredo e só com dois personagens. Uma obra magistral, mas foi preciso um decênio para que fosse ao palco, por meio do TUCA, Teatro da Universidade Católica de São Paulo, sob direção de Silnei Siqueira.

Também do nordeste, temos o autor Dias Gomes, nascido em Salvador, educado no Rio de Janeiro, por meio do TBC (Teatro Brasileiro de Comédia) levou à cena *O Pagador de Promessas*, em 1960, uma obra puramente teatral, contudo, depois de dois anos preparada para o cinema por Anselmo Duarte foi adaptada para o cinema, e o longametragem ganhou a Palma de Ouro do Festival de Cannes.

O enredo gira em torno da promessa de Zé-do-Burro de carregar nas costas uma imensa cruz de madeira até a igreja de Santa Bárbara. Porém, sua jornada acaba sendo um grande pesadelo pelos vários problemas que ele enfrenta até explodir no seu ápice final, no qual entra na igreja não sob a cruz, como prometera, mas sobre ela, carregado pelos capoeiristas. O autor utiliza o sarcasmo para dirigir-se à igreja, e toda sua simpatia ao abordar o misticismo popular, ingênuo e puro.

Outro autor que se destacou muito foi Jorge de Andrade, em seu ciclo de dez peças, *Marta*, *a Árvore* e *o Relógio*, utilizou-se de uma diversidade de textos e influências e abarcou boa parte da história de São Paulo e Minas, do século XVII ao XX, com estágios pelos séculos XVIII e XIX.

No fecho do ciclo temos as peças *O Sumidouro* e *As Confrarias*, ambas falam sobre o teatro, e aproveitam os mais modernos recursos cenográficos de forma a utilizar tudo que complete a ação. O que foi percebido nessa trajetória é que aos poucos, o social superou o psicológico e o teatro político definitivamente suplantou ao

realista, de forma veemente por meio de Marta, ao dar voz ao povo e não mais aos fazendeiros mineiros ou aos aristocratas de São Paulo.

Dessa forma, nos anos anteriores e posteriores a 1964 desenhava-se no país uma dramaturgia muito mais política que social. A ideia que a arte estava totalmente engajada com tudo que acontecia estava cada vez mais arraigada na mente dos escritores. Nos grandes centros urbanos, no âmago do capitalismo deparamo-nos com o operário, pobre, porém já adquirindo uma consciência de grupo, coletividade. Logo, esse sentimento de classe brotaria uma atitude revolucionária: a greve.

Segundo Prado (1988), os escritores preferiam mostrar o tecido revolucionário pelo avesso, por meio de grupos que ignorados, pela sociedade oficial, protestavam com escassa ou nenhuma consciência política. No Rio de Janeiro, temos a figura do malandro do morro, esperto, trapaceiro, mulherengo. Já no nordeste, temos figuras icônicas e serviam de modelos reais, como Antônio Conselheiro, Lampião, padre Cícero. Entretanto, com toda essa efervescência, no teatro ainda tínhamos um público pequeno, e não tardou para que as pessoas percebessem que era hora de ir às ruas, alcançar maior número possível de pessoas para que realmente transformasse o mundo seguindo os ensinamentos de Marx.

E, assim, o núcleo de teatro do Centro Popular de Cultura, no Rio de Janeiro, começou a colocar em prática um teatro rápido, com improvisações. A intenção era tocar em temas ideológicos, debater sob a forma dramática as dúvidas do operariado. Porém, eles perceberam que fazer teatro sem bilheteria seria um grande entrave.

Nesse período de grandes insatisfações, o teatro não ficava de fora, assim percebeu-se uma contaminação pela dramaturgia do absurdo que foi um estilo teatral que emergiu principalmente na Europa durante a segunda metade do século XX. Essa expressão foi cunhada pelo crítico inglês Martin Esslin (1918-2002), no fim da década de 1950. Foi um movimento liderado por dramaturgos como Samuel Beckett, Eugène Ionesco, Jean Genet, Harold Pinter e outros. A dramaturgia do absurdo é caracterizada por uma representação do mundo como caótico, sem sentido e ilógico, muitas vezes refletindo a alienação e a angústia existencial do ser humano na sociedade moderna.

As peças do teatro do absurdo, frequentemente, apresentam diálogos desconexos, situações absurdas e personagens que lutam para encontrar significado em um mundo que parece desprovido de sentido. O humor negro, a repetição, o

silêncio e o simbolismo são frequentemente utilizados para criar uma atmosfera de estranheza e desorientação.

Uma das características distintivas da dramaturgia do absurdo é o questionamento das convenções teatrais tradicionais. Muitas vezes, as peças desafiam a estrutura narrativa linear, a causalidade lógica e a noção de um final satisfatório. Em vez disso, os dramaturgos do absurdo buscam expressar a condição humana de uma maneira mais fragmentada e desconcertante.

Embora as peças do teatro do absurdo possam parecer absurdas à primeira vista, há uma profundidade de significado por trás de sua aparente falta de sentido. Elas exploram questões existenciais fundamentais, como a busca pelo significado da vida, a natureza da identidade e a comunicação humana. Ao desafiar as expectativas do público e confrontá-lo com a ambiguidade e o desconforto, a dramaturgia do absurdo convidava os espectadores a refletirem sobre as contradições e absurdos do mundo onde vivemos, bem como sobre a condição humana em si mesma.

Com isso, surgiu também a figura de Antonin Artaud, um dos mais influentes e controversos artistas do século XX. Nascido em 1896, na França, Artaud teve uma vida marcada por lutas com problemas de saúde mental e física, o que eventualmente influenciou muito sua obra. Deixou uma marca indelével na cena teatral internacional, suas ideias revolucionárias sobre o teatro e a performance tiveram impacto profundo em várias áreas.

Sua obra mais conhecida é o manifesto "O Teatro e Seu Duplo", publicado em 1938, em que ele apresenta sua teoria do Teatro da Crueldade. Artaud acreditava que o teatro tradicional havia se tornado obsoleto e que uma nova forma de teatro era necessária para ressuscitar a verdadeira essência da performance. Ele propunha um teatro não apenas para entreter os sentidos, mas que os atacasse de maneira visceral, despertando emoções profundas e confrontando o espectador com a realidade crua da existência.

O Teatro da Crueldade, de Artaud, envolvia o uso de técnicas extremas, como sons estridentes, iluminação intensa, movimentos corporais expressivos e imagens perturbadoras, tudo com o objetivo de quebrar as barreiras entre a performance e a vida cotidiana, entre o ator e o espectador. Ele queria criar uma experiência teatral que fosse ao encontro das profundezas da psique humana e que transcendesse a racionalidade da linguagem.

Destarte, enfatizava o papel do corpo como instrumento de expressão teatral. Artaud acreditava na importância de uma linguagem corporal autêntica e não convencional, que pudesse transmitir emoções e significados de maneira direta e poderosa. Acima de tudo estava interessado na dimensão ritualística e mítica do teatro, para recuperar sua função primordial como um evento sagrado e transformador, pois via o teatro como um meio de acesso a um estado de consciência superior, capaz de transcender as limitações da realidade cotidiana.

Dessa forma, percebeu-se a desconstrução da linguagem que desafiava as formas convencionais que propôs uma abordagem mais fragmentada, não linear e poética, cujo objetivo era sensações e imagens sensoriais, em vez de transmitir significados literais.

Apesar de suas ideias terem sido amplamente mal compreendidas e muitas vezes ridicularizadas em sua época, o legado de Artaud foi significativo. Sua influência pode ser vista em muitas formas de teatro experimental e performance contemporânea, em que suas ideias sobre a ruptura das convenções teatrais e a busca pela verdade emocional continuam a ressoar. Artaud faleceu em 1948, mas sua visão radical do teatro continua a inspirar artistas em todo o mundo.

3.3 AS CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR PARTICIPATIVO

No Brasil, nesse esteio de novas teorias e insatisfações com o teatro político surge, em 1967, um grande sucesso: a peça *Dois Perdidos numa Noite Escura*, de Plínio Marcos, inspirada no conto “O terror de Roma” de Alberto Moravia. Publicada em 1966, a peça se tornou uma das obras mais conhecidas e aclamadas do teatro brasileiro moderno.

A história se passa em um cortiço na periferia de São Paulo e gira em torno de dois personagens principais: Paco e Tonho. Paco é ex-presidiário que acaba de ser solto e está procurando um lugar para ficar. Tonho é um lavador de carros que vive no cortiço e acaba oferecendo a Paco um lugar para dormir em troca de alguns favores.

Ao longo da peça, os dois personagens desenvolvem uma relação complexa, marcada por tensões, confrontos e momentos de solidariedade. Suas conversas

revelam suas lutas individuais contra a marginalização e a opressão social, enquanto lidam com questões como violência, desigualdade, corrupção e sobrevivência. É conhecida por sua linguagem crua e realista, que retrata de forma vívida a vida nas margens da sociedade brasileira. A peça foi adaptada para o cinema em 1970, em um filme dirigido por Braz Chediak, e continua sendo encenada e estudada até os dias de hoje, destacando-se como uma das obras mais importantes do teatro brasileiro contemporâneo.

Plínio Marcos utiliza o teatro como uma ferramenta para dar voz aos excluídos – as mulheres e homossexuais -- e para explorar questões sociais e políticas urgentes, talvez, sem querer abriu caminho para essas lutas, apesar que o homossexualismo ficou como um fio solto do tecido social, pois depois do seu ingresso vieram os questionamentos. De que modo abordá-lo? Motivo de drama ou comédia? Todas essas preocupações pairavam na mente dos escritores. Mas, foi um momento muito rico, pois também surgem dramaturgas, a exemplo de Leilah Assumpção - *Fala Baixo Senão Eu Grito* (1969), Isabel Câmara - *As Moças* (1967), e Consuelo de Castro - *À Flor da Pele* - (1969).

Neste tempo, o teatro do absurdo já estava à frente da vanguarda nacional e internacional, tornando-se uma revolução estética a partir do espetáculo, não mais do texto literário. Era um binômio que dava certo para autores e encenadores, e o Teatro Oficina, em São Paulo, foi um dos agentes dessa transformação, onde a política dava lugar a uma revolta diferente, que pretendia atingir o homem enquanto indivíduo e não como ser comunitário. “Não caberia ao teatro promover a revolução. Ele mesmo é que tinha que ser um ato revolucionário” (Prado, 1988, p.114).

Logo após 1964, é importante destacar o quanto muitos autores foram asfixiados com a censura a ponto de alguns serem expatriados como Augusto Boal, Ferreira Gullar e outros que utilizavam metáforas, discurso alusivo e falavam indiretamente como Guarnieri, Dias Gomes, João das Neves, dentre outros.

Paralelo a toda essa situação esboçada ia se delineando a comédia, comprometida com a realidade brasileira e consigo mesma. Millôr Fernandes e João Bethencourt, ambos cariocas, cujas peças faziam o público rir pelo que ficava subentendido nas entrelinhas e pela malícia atenta da plateia. O que difere muito dos dias atuais que o riso é provocado de forma crua e direta, não mais de forma indireta.

Depois de tanta efervescência revolucionária, política e estética era notado quase simultaneamente o desaparecimento do Teatro de Arena e do Teatro de

Oficina, por volta de 1972, quando todo um ciclo histórico se fechava. Segundo alguns críticos, vivemos ainda da herança deixada pelo TBC, pelo Arena e pelo Oficina. Infelizmente, ainda sem saber qual caminho seguir para alcançar um avanço teatral.

Muitos escritores passaram a reviver a época dos exilados. Como Augusto Boal, em *Murro em Ponta de Faca*; *Sinal de Vida*, de Lauro César Muniz; *A Patética*, de João Ribeiro Chaves Neto e *Milagre na Cela*, de Jorge Andrade e *Ponto de Partida*, de Gianfrancesco Guarnieri. Todos utilizavam temas como dramas de consciência dos militantes da esquerda, a tortura oficializada ou semioficializada.

Já o Teatro Oficina, que se declara independente ou alternativo, nos deixou o legado de criar coletivamente, durante os ensaios, abarcando as improvisações. Contudo, sem o amparo governamental, os artistas tinham que aceitar salários baixíssimos, o que vai dissolvendo-se no momento que alcança o sucesso.

Nesse ínterim, a vulgaridade é muito valorizada na sua função expressiva, estética ou social, e traz de volta o nome de Nelson Rodrigues, que foi deixado de lado após 1964, por ter apoiado o governo militar no auge da repressão política. Seus trabalhos, nesse período, ainda eram marcados por temas polêmicos, como sexualidade, família e moralidade, mas muitas vezes com uma abordagem mais sutil e menos explícita do que em suas obras anteriores, mas observava-se a aproximação da existência cotidiana da classe média e, principalmente, da classe média baixa. Nesse limiar, ele escreveu *Os Sete Gatinhos*, *Bonitinha mas Ordinária*, *Beijo no Asfalto*, *Toda nudez será Castigada*, *A Mulher sem Pecado*, *Perdoa-me por me Traíres*, *A Falecida* e *Boca de Ouro*.

Apesar disso, a sua genialidade como dramaturgo e escritor permanece inegável. Sua capacidade de explorar os aspectos mais profundos e sombrios da psique humana, assim como sua habilidade em criar diálogos memoráveis e situações extremamente dramáticas, continuam a render-lhe grande reconhecimento. “Quando pensamos no teatro de Nelson como um todo não são personagens de exceção ou enredos bem elaborados que nos vêm à mente. O individual como que desaparece em face do coletivo” (Prado, 1988, p.132).

Nesse limiar, temos grã-finos (contemplando o povo como se fossem bichos); banqueiros (prepotentes); médicos (incompetentes, indiferentes à doença e à morte); policiais (violentos, corruptos); jornalistas (manipuladores da opinião pública). E, assim, choca ao apresentar reviravoltas surpreendentes como o homossexual não era o que todos pensavam, o pai não amava a filha, mas o genro; o viúvo castíssimo

apaixona-se pela prostituta; o rapaz estuprado na prisão viaja para o exterior em companhia do ladrão boliviano que o estuprou; ladrão boliviano foge e, nessa abordagem, as ações vão se desenrolando e atém-se ao essencial, pois o autor não perdia tempo com análises psicológicas ou sociais (Prado, 1988).

Seu trabalho transcendeu as barreiras do tempo e continua a ser estudado e apreciado não apenas no Brasil, mas também internacionalmente. Nelson Rodrigues deixou um legado duradouro na literatura e no teatro brasileiros, e sua influência ainda é sentida nos dias atuais.

Após esse balanço sobre o passado, percebemos como os sistemas estéticos estrangeiros influenciaram nossos escritores, suas ideias revolucionárias sobre o papel do teatro na sociedade e sua abordagem inovadora continua a inspirar artistas e provocar reflexões sobre o poder e o potencial do teatro como uma forma de arte e de ação social.

Contudo, o teatro enfrenta desafios significativos nos dias atuais, embora continua a ser uma forma de arte vibrante e relevante. Segundo Guenon (2004), o teatro convencional busca heroicamente espectadores que escasseiam e, de alguma forma, ficou órfão das revoluções. Entretanto, a crise do teatro pode ser evidenciada naquilo que ele tem de mais elementar: o teatro não é uma atividade, mas duas. Atividade de fazer e atividade de ver.

O teatro impõe, num espaço e num tempo compartilhados, a articulação do ato de produzir e do ato de olhar. E ele só se mantém de pé se estas duas ações se orquestrarem. Ora, o momento que vivemos está marcado pelo divórcio entre ambas: aprofunda-se a separação entre o teatro que se faz (ou o que se quer fazer) e o teatro que se vê (ou que não se quer mais ver). Atores e espectadores caminham sobre trilhos cujo trajeto é divergente: o teatro está abalado, o edifício não se sustenta mais. É preciso rearticular em uma outra síntese as condutas que o desejo de ver e o impulso de agir engendram (Guénoun, 2004, p. 14).

Urge trabalhar para a recomposição do teatro de modo a responder à questão de sua (eventual) necessidade. Segundo Guénoun (2004), além das diversas utilidades festivas, o teatro é absolutamente imprescindível para a instrução do povo: aqueles que pertencem às mais baixas condições de um estado têm pouco contato com as máximas da moral, porque não basta submeter o povo às prescrições gerais, pois a moral invoca a filosofia, que é muito abstrata para ser compreendida pelo povo. “É aqui que o teatro vai mostrar sua capacidade principal: apresentar a moral não na

roupagem especulativa da filosofia, mas sob uma forma que incide sobre os sentidos” (Guénoun, 2004, p. 53).

O homem, muitas vezes, não adquire a moral por meio do pensamento racional, só consegue receber as ideias por meio dos sentidos o que nos aproxima da estética, que fica encarregada de dar a entender certas verdades, às quais muitas vezes o povo é surdo.

Nessa linha de pensamento, a representação remete a uma verdade da história que assume o papel de ficção. Esta verdade vai além do âmbito da prática efetiva da cena que é representada por operações concretas, que lhe são diferentes e que fazem do teatro uma imagem, índice visível de coisas que não se veem. O que é contado apresenta este parentesco de natureza com as “máximas da moral”. Assim,

História e moral especulativa estão ligadas por essa comunidade de remissão: nem uma nem outra podem ser vistas por si mesmas, sem uma mediação imagética. A partitura representativa, que cinde a antiga unidade do teatro nestas duas instâncias dissociadas de forma rígida (a cena e a fábula), é a condição do seu estatuto propriamente estético e, portanto, das virtudes políticas que dele dependem. Duas consequências resultam desta relação. Em primeiro lugar, compreende-se por aí que a “história verdadeira” é uma idealidade: seu sistema é comandado por normas racionais, ao mesmo tempo inteligíveis e morais, segundo o modelo clássico. Ela é da mesma natureza que a especulação abstrata. O ator, por exemplo, é, doravante, o representante concreto de um personagem que participa de uma coerência narrativa ideal e regida pela razão. A verossimilhança é o nome desta racionalidade ordenadora. É verossímil o que se inscreve na estrutura ideal-racional da narrativa. A história que o teatro representa é feita do mesmo tecido abstrato, especulativo, da moral ou da filosofia que ele deve tornar visíveis: a história de um para-além da cena, de uma idealidade cuja prática é a manifestação figurada (Guénoun, 2004, p.54).

Logo, as máximas da moral são tornadas sensíveis pelo teatro exclusivamente se estiverem engajadas em sua estruturação narrativa. Não adianta enunciar as verdades em sua intelectualidade, em sua função discursiva, porque o sensível do teatro é a exposição da ação, só então sua verdade será condicionada a uma imagem.

Em outras palavras, o teatro não é mais a arte de escrever com vistas à representação, mas a arte de representar o que foi escrito. Deslocamento que traz em si a autonomia do pensamento sobre o jogo do ator, cujo trabalho é mais evidenciado, ao subir à cena se apresenta antes de falar, é a arte situada entre a escrita e a cena. Destarte, a arte da apresentação cênica engloba o texto como um de seus

componentes internos, e não o deixa mais comandar sozinho todo campo do seu exercício.

Nessa perspectiva, o ator se entrega a uma imitação a partir de modelos, apesar de que não estão disponíveis no real, pois não se encontram já constituídos na vida. É necessário observar a vida e o mundo para extraí-los ou lhes dar forma. Os modelos convocados pelo ator são determinados como ideais e participam de um mundo que é do imaginário, e este é o grande jogo do ator: mostrar imagens, cópias destes esquemas que são os modelos ideais modelados pela imaginação.

Guénoun (2004) ainda evidencia que a atividade de ensaiar é concebida como parte do trabalho poético porque, quando os atores ficam extenuados de cansaço dos inúmeros ensaios, eles se tornam melhores, isto porque a sensibilidade extenuada deixa aflorar o talento, e a partir deste instante cada qual se identifica com sua personagem. É quando acontece o distanciamento entre ator e personagem e o primeiro pode se identificar com o segundo.

É pertinente afirmar que uma eventual possibilidade do fazer teatro vai estruturar-se por meio da questão da identificação, quando se representa, e a necessidade da ilusão, quando se olha, ou seja, entre o ator e os espectadores, se erguem dois duplos fictícios: o personagem e o espectador, como sombras cúmplices.

No teatro, o espectador se identifica com o herói que lhe permite experimentar sensações, cometer ações, assumir um ser, mas isso só é possível pela ilusão em que ela se integra agindo enquanto miragem, porque, só pode se identificar com o herói, paradoxalmente, na medida que está seguro de que não é com a própria pessoa. É nisto que consiste a ilusão, porque a identificação se liga ao imaginário.

Tanto o personagem como a peça são entidades fictícias, cuja ação do ator consiste em abordar a peça com a ajuda de suas próprias suposições, para passar da vida cotidiana para o domínio da imaginação. É importante deixar claro que o “texto não satura o imaginário, ele apresenta apenas um traçado lacunar, intermitente: as falas, as indicações cênicas são sempre muito pobres. Cabe ao ator compensar essas lacunas por seus próprios recursos imaginativos” (Guénoun, 2004, p. 92), e, só então, utilizar sua técnica para transformar a peça (imaginária) em uma realidade dramática, de forma que a imaginação é ainda considerada como o agente decisivo.

Hoisel (1996) coaduna com estes pensamentos e pontua que qualquer pessoa que se interessa por literatura é um leitor em potencial de textos dramáticos e pode assumir duas posturas distintas: pode efetuar uma leitura descompromissada sem

empreender uma reescrita de forma a configurar uma nova “malha textual” ou pode ser uma leitura que potencializa uma reescrita, por meio de outros signos. Esse leitor vai preenchendo os espaços vazios com outros textos que potencializam a impressão de novos significados ao explorar os vazios desses textos.

A autora cita como exemplo de *A máquina infernal*, de Jean Cocteau, que nasce de duas tragédias: *Édipo Rei*, de Sófocles e de *Hamlet*, de Shakespeare, que de forma muito potente despoja parte dos significados já existentes e imprime um novo significado. Nessa teia de releituras ainda temos o exemplo de *Gota d’água* de Chico Buarque e Paulo Pontes, que parte da obra *Medéia* de Eurípedes, e no percurso ainda tem outra leitura antecessora de Oduvaldo Vianna Filho, que adaptou a mesma tragédia para a TV.

Nesse caminho, a leitura do diretor teatral muda à medida que a montagem implica numa tradução para outro sistema de signos de modo a ativar as virtualidades do texto dramático, preencher os espaços vazios, recortar seus espaços e disseminar os significados latentes, independentemente de ser de uma época para outra.

Hoisel (1996) parte da conceituação de mensagem estética, elaborada por Umberto Eco, para definir duas características fundamentais para o estabelecimento do estatuto de texto artístico: autorreflexibilidade e ambiguidade, geradas pela intencionalidade que é inerente a todo processo comunicativo, entretanto e não se refere apenas ao que quer se comunicar, mas à maneira de se comunicar.

Segundo a autora, a ambiguidade refere-se a uma ruptura em relação ao sistema de expectativa do receptor que é o código, já conhecido por nós e, por esse motivo, não estamos preocupados com novas estruturas, mas com a ativação da mensagem estética. O interesse do emissor não é apenas o conteúdo, e sim buscar uma forma inovadora e criadora que se dedique à renovação da linguagem.

Já a autorreflexibilidade é a arte de voltar-se para o veículo de comunicação: a linguagem, não se restringindo apenas ao sistema verbal, mas buscando outros signos como gestos, música, cores, espaço, que são significantes, e que por meio de uma espécie de sucessivas estruturas combinatórias é que o significado é atingido.

Cabe destacar que a matéria que compõe os significantes não é arbitrária; eles são escolhidos a partir de um intrincado jogo de intencionalidades, os quais são em si, significativos, como um som, um ritmo, um gesto.

Logo, a mensagem põe em jogo diversos níveis de realidade, tomando como base apenas um código geral, que é a relação entre a obra e o leitor, que este vai

preenchendo os espaços deixados pelo autor. “É esse espaço de liberdade que garante sua autonomia perante o já constituído, possibilitando a vivência do estranho através da errância simbólica” (Hoisel, 1996, p15). As várias possibilidades de significações inerentes ao texto artístico não são indefinições, estas são controladas pelo próprio texto para que não perca a sua essência. Por consequência, temos a possibilidade de jogo que tensiona abertura e fechamento.

Nessa conjectura, o autor coloca no tecido textual a sua intencionalidade e as marcas do não intencional. Assim, é gerada a ambiguidade da incisão dos traços intencionais e os não intencionais. Eis o jogo do que quer dizer e o que é dito, cuja relação é os vazios a serem preenchidos pelas projeções do receptor e onde se guardam os significados possíveis.

Ora, “a obra poética é, desta forma, o fruto da união de um dado textual e de uma ação sociocorporal, um e outro formalizados de acordo com uma estética” (Zumthor, 2005, p.144). Uma tensão se instaura entre as realizações possíveis, de modo que a voz, na escuta coletiva: não isolada, não separada da ação, é funcionalizada como jogo, na mesma ordem dos jogos do corpo, dos quais ela participa, constituindo a obra viva.

Este é, em parte, sem dúvida, uma operação da “função fantasmática”, expressão de Gilbert Durand (1964). Mas, é também um lugar concreto, onde a palavra carrega sua verdade própria. No texto investem-se valores da ordem da pulsão e do dinamismo de onde provém para o ouvinte uma mensagem singular. “O poder deste efeito, que faz de toda poesia transmitida pela voz um fenômeno sociodiscursivo irreduzível ao que chamamos “literatura”” (Zumthor, 2005).

Para o intérprete, a arte poética consiste em assumir esta instantaneidade, de forma a integrá-la na forma de sua palavra (mesmo que seja simples leitura em voz alta de um texto escrito), o ouvinte (mesmo sendo o próprio leitor), mas a mensagem é passada imediatamente.

As pesquisas poéticas modernas testemunham um fato inelutável, do qual não podemos negar: “somente os sons e a presença realizam a poesia. O efeito poético é mais forte quando soa a voz” (Zumthor, 2005, p. 145). Nesse sentido, é necessário que as escolas também trabalhem com o texto artístico, e teatralizem esse texto, pois o fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os estudantes e aprimora a percepção estética, a consciência corporal, a imaginação, a memória, a reflexão, a imaginação e a até mesmo estimula a formação leitora.

Resende (2013) pontua que muitas vezes o professor de literatura no ensino médio trabalha de forma convencional com modelo de análise e interpretação dos gêneros literários, mais frequentemente o poema e o romance; modelos transpostos para a sala de aula numa dimensão estritamente técnica, ou seja, um aluno que é introduzido no universo literário, com muita probabilidade será chamado a conhecer o verso decassílabo de Camões, em vez de mergulhar no universo semântico da poesia deste ou de qualquer outro poeta.

Acrescentamos aqui a possibilidade de também ouvir essa poesia em uma leitura dramatizada para, assim, talvez, apreciar e fruir a literatura, como realmente se espera dessa etapa do ensino – a formação do gosto, de uma forma mais atual, a formação do leitor literário.

Assim, a Base Nacional Curricular Comum já preconiza na área de linguagens essa diversidade textual.

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (Brasil, 2018, p.478)

Pelo exposto, cabe ao ensino médio não só a perspectiva analítica e crítica da leitura, mas também a escuta e produção de textos multissemióticos, de modo a ampliar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos.

3.4 COMO UTILIZAR TÉCNICAS TEATRAIS PARA AMPLIAR OS SENTIDOS DOS TEXTOS LITERÁRIOS?

É difícil aceitar, mas não vamos mais ao teatro para experimentar essa espécie de abandono, de esquecimento, ou da projeção. Não há mais heróis no teatro, nem mesmo tragédia, no sentido estrito. Enquanto que a comédia continua funcionando

muito bem, porque não requer identificação heroica nenhuma, pois sobreviveu ao abandono do gênero trágico. Assim, se organiza nossa experiência teatral. “Ainda se produzem efeitos de identificação, passageiros, fugidios, como uma espécie de espuma de representação. Formam-se identificações menores, por fragmentos: fios, franjas, vestígios de uma experiência antiga que retorna aqui e ali” (Guénoun, 2004, p.98).

Outrossim, nós não nos reconhecemos mais em nenhum personagem. Isto não quer dizer que as histórias deles não nos tocam mais, que não podemos aplicá-las em nossas vidas, mas esse toque não pode ser mais pensado como identificação. Apesar de que alguns autores consideram que este sistema que descrevemos acima não está mais em voga, esta fase da história se distanciou de nós ou nos distanciamos dela. No tocante ao ator, isto é discutível, porque a identificação ainda tem muito prestígio. Ora, se o palco não nos oferece mais identificação com os heróis, isso poderia arrastá-lo para a extinção, mas isso não acontece, e presenciamos cada vez mais a ampliação do teatro e para compreender a necessidade do teatro tal como ela nos seduz atualmente, é admitir que o esquema da identificação não permite mais explicar o que aconteceu e que devemos nos desprender dele de modo a agir ou reformar o teatro.

Uma pergunta que insiste em aparecer em nossas mentes: o que aconteceu para que a estrutura de nossa experiência mudasse? O que podemos responder é que o personagem existe como imaginário na atividade mental do espectador e do ator. “O teatro está na cabeça. Sua existência é imaterial. Materialmente só há atores no palco, com figurinos, acessórios, movimentos e palavras que são concretudes. O teatro se forma neles, mentalmente, pelo suposto encontro de suas fantasias” (Guénoun, 2004, p.102).

Uma das hipóteses formuladas sobre o que aconteceu nesse momento da história denomina-se cinema, o qual teve condições de captar o imaginário engendrado pelo teatro, e conferiu ao produto desta apreensão uma existência efetiva, material, real, a existência das imagens. Evidentemente as imagens são diferentes das que o teatro produzia, porque no teatro o que se mostra é a concretude cênica enquanto no cinema as imagens são, efetivamente, imagens.

Ao buscar a teoria clássica, vemos que a imaginação era vista como uma faculdade de apresentação ou de combinação de elementos fornecidos pela sensação, nada mais que a impressão sensível, que é feita de um léxico (sensível) e de uma sintaxe (ideal). Ela age no lugar exato da articulação entre ambos tornando o

cinema o imaginário realizado. Dito isto, o imaginário do teatro deixou o espaço cênico onde estava encerrado, e o cinema o encontrou.

Destarte, o cinema apoia-se também no método de Stanislavski (1994) que é a imaginação ativa do ator, o qual deve produzir imaginariamente o papel apoiando-se no texto, mas completando-o, preenchendo-o a partir da sua imaginação e da sua maneira de ver o mundo, criando uma história de vida e uma identidade para o personagem. Isso inclui o seu comportamento íntimo, aquilo que não se vê na cena.

Durante esse período, o fluxo de seus pensamentos, desejos e emoções aparece e desaparece. “Só quando alcança uma compreensão mais profunda do papel e concebe seu objetivo fundamental é que aos poucos vai emergindo uma linha, que forma um todo contínuo. Então temos o direito de dizer que o trabalho criador começou” (Stanislavski, 1994, p. 300). Desta sequência de momentos surge uma linha contínua de imagens, como num filme, e o cinema captou de forma eficaz o imaginário do teatro.

Com isso, a identificação se realiza melhor no cinema do que no teatro. Se quisermos ver personagens (e com estes nos identificarmos), ou sermos sujeitos-espectadores da representação é ao cinema que devemos ir. Segundo Guénoun (2004), o que temos hoje é o jogo dos atores. Em primeiro lugar, o ator expõe a nudez de seu jogo, é como entrar na pele do personagem e extrair a materialidade do seu gesto, não é a identidade do ator que se desnuda, mas seu jogo.

Em segundo lugar, resulta o trabalho, o protocolo, as técnicas ou inspirações que não se ligam mais ao imaginário do personagem, o trabalho do ator não está mais relacionado com as exigências de confecção de identidades narrativas, mas na efetivação de uma lógica do jogo, e o seu primeiro requisito provém da apresentação do corpo, e esta exigência não é representativa e sim apresentativa.

O horizonte torna-se preciso a partir do deslocamento, do gesto, do olho, da própria imobilidade. A dança é um bom exemplo, pois não se define mais a partir dos atributos de papéis, experimenta uma precisão cênica do movimento porque o representado não é mais a verdade do texto, mas a poética.

Os atores voltam a ser rapsodos. O trabalho deles é de fraseado, respiração, exibição dos recursos físicos de uma língua. E a impostação poética do discurso é um modo de eleição do jogo deles, que se ocupa com rigores e liberdades prosódicas ou métricas, sintáticas ou trópicas, onomásticas mesmo, deixando escapar entre as tramas de um estilo os arroubos do sentimento ou do caráter. O jogo

não mais se torna vassalo sob as identidades fictícias e o aparato do seu desvelamento. São identidades que valem como efeitos, ou pontos de passagem, do jogo (Guéron, 2004, p. 135).

Nesse sentido, o jogo será o campo da ação teatral, onde os partícipes aplicam seus movimentos, sua voz, seu comportamento, sua pele, seu olhar e se procura como ética e técnica juntas. O sentido do jogo transcende o imaginário para reconduzir o sentido para o âmbito da existência.

Os espectadores que buscam uma história vão ao cinema; os que vão a um teatro buscam uma operação de teatralização. Posto isto, é bem diferente ir ver um espetáculo do que ir ver uma peça.

ver uma peça era seguir uma história, situações e personagens em conflito. Ver um espetáculo é ver a teatralidade em sua operação própria: a operacionalização, o verter (a versão) no teatro, o gesto de levar para a cena uma realidade não-cênica, poema ou narrativa. Ir ver um espetáculo é exatamente ir de operação de exibição enquanto exibição, autônoma e singular em relação as entidades imaginárias cuja existência, até então reservada, ela materializa. Operação que é o modo do que aqui se tenta definir como jogo (Guénoun, 2004, p.140).

Precioso também falar sobre o texto que deve se oferecer como escrita do jogo sem esquecer a sua constituição como poética, pois este ocupa todo o palco, porque o espectador não espera mais encontrar a verdade do papel, mas a do jogo que provoca nele simpatia, empatia, compaixão. Assim, o olhar em cena não é mais a imagem do papel, do personagem, ou seja, não há mais a perspectiva da identificação, mas o modo como o ator se comporta.

Dessa forma, o espectador de teatro não busca mais a identificação com os heróis, mas deseja imitar o ator, fazer o que ele faz: a ação, o jogo. O teatro é o jogo que oferece ao olhar o lançar de um poema, e só ele entrega os extremos poéticos da língua, da verdade e precisão, tornando-o uma necessidade absoluta. A sua singularidade é justamente da exibição, da apresentação, do fazer-ver, fazer-ouvir, jogo da visão, que requer um olhar compartilhado, coletivo e seu princípio é extremamente poético, porque a exposição teatral não é uma exibição íntima diante de um observador solitário.

É evidente que a poesia pode ser lida na solidão, e não ser vista. “A necessidade do olhar teatral é uma necessidade jogadora, que acompanha o jogo dos

jogadores em posição virtual de jogar também” (Guénoun, 2004, p.149). Assim, o olhar ativo, o olhar de nossa atualidade, o olhar alerta é o do espectador que se prepara para assumir o lugar daquele que ele está vendo, ou seja, o teatro continua sendo necessário, e em especial na escola, pois

os estudantes podem assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artista, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções, happenings, produções em videoarte, animações, web arte e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais (Brasil, 2018, p. 473).

Podemos observar, nesse processo de conhecimento, que a história da pedagogia do teatro foi por muito tempo fundamentada por uma perspectiva sociológica ou psicológica, sem considerar a construção estética das pessoas envolvidas. Era identificado apenas como apresentação de uma produção. “Essa dicotomia é rompida através do jogo teatral com o modelo de ação brechtiano, quando o aluno passa a ser atuante e observador das ações dramáticas. Instrumento desse processo de aprendizagem é a criação e observação do gesto” (Koudela, 1996, p.61). Essa dicotomia processo e produto, muitas vezes por conta do tempo corrido em função da produção, corre-se o risco de não aprofundar a construção estética de significantes.

Com o modelo de ação brechtiano, o autor/ator do processo de conhecimento é o aluno, que constrói os significantes por meio de gestos e atitudes. Importante salientar que o objetivo maior desse modelo não é levar o estudante a aprender um conteúdo específico, mas “ensinar/aprender o jogo dialético de raciocínio, como participante de um processo de conhecimento” (Koudela, 1996, p. 62).

O professor abre um espaço de liberdade, onde cada aluno é livre para expressar-se na forma gestual de forma única e singular. O conceito de gestus na estética de Brecht tem grande relevância, pois abrange o trabalho do ator, do dramaturgo, do músico, e do cenógrafo, de modo que o conhecimento é adquirido na sua dimensão sensório-corporal, por meio da reordenação das singularidades. Esse modelo de ação ainda depende da articulação com o foco do jogo teatral, cuja orientação é feita pelo professor, o qual induzirá também a avaliação reflexiva sobre o problema que está sendo investigado.

Nesse contexto, na década de 1960, a partir do movimento off-off-Broadway, nos Estados Unidos, surgiram vários grupos tentando “reinventar” o teatro e a técnica que era aprendida durante os workshops. O sistema de jogos teatrais de Viola Spolin (2007) é uma consequência dessa experimentação prática e possui características singulares, decorrentes do processo de criação coletiva do qual se originou, cujas influências foram de Stanislávski e de Neva Boyd, com a qual teve um treinamento em jogos, na arte de contar histórias e nas canções folclóricas. O sistema foi desenvolvido na Young Actors Company, em Hollywood, durante mais de dez anos, em oficinas para crianças acima de cinco anos e adolescentes.

Esse projeto experimental tinha um público diversificado desde professores a leigos em teatro, porque o objetivo não era a formação em teatro, mas a utilização do jogo em qualquer situação de aprendizagem. Os jogos são sempre baseados em problemas a serem resolvidos, e esse problema a ser solucionado é o objeto do jogo; as regras incluem a estrutura - Onde, Quem, O quê - e o objeto - Foco.

Foram elencados três pontos essenciais de todo jogo teatral: foco, instrução e avaliação. Inicialmente, é preciso dizer que o foco não é o objetivo do jogo, e sim o envolvimento de todos (professor e alunos) para resolver o problema. É a geração de energia para ativar o modo alerta. Se o professor aplicasse o conceito de foco a qualquer disciplina, organizaria bem mais a sua exposição. “O conceito Foco altera não somente a atuação do professor como a própria organização da matéria, na medida em que ele passa a agir em função de pontos essenciais a serem comunicados aos alunos e não de uma sequência predeterminada” (Koudella, 2017, p.45).

O segundo ponto é a instrução que deve guiar os jogadores em direção ao foco, e fazer com que os jogadores retornem ao foco quando deles se distanciarem. É preciso cautela na utilização das frases sugeridas, enunciando-as durante o jogo em momentos apropriados, e não somente no início, usando enunciados simples e direto. “Isto faz com que cada jogador permaneça em atividade e próximo a um momento de nova experiência. Além disso, dá ao professor-diretor o seu lugar dentro do jogo como parceiro” (Spolin, 2007, p.33).

Destarte, temos a avaliação que nasce do foco, assim como a instrução. Deixamos claro que não é julgamento, nem crítica, mas é necessária porque lida com o problema que o foco propõe e indaga se o problema foi solucionado. Assim, nenhum de nós está totalmente livre de dar e receber aprovação e desaprovação. Contudo,

quando as perguntas de avaliação são baseadas no problema (foco), nenhum jogador é ridicularizado, menosprezado e a confiança nos parceiros do jogo aumenta. “Jogar nas oficinas deveria ser uma ajuda para aqueles que são passivos para aprender a confiar em si mesmo e nos outros, tomar decisões, ter iniciativas, correr riscos e procurar a liberdade” (Spolin, 2007, p.37)

Segundo Spolin (2007), os jogos teatrais podem trazer leveza e vitalidade para a sala de aula, porque não são designadas como passatempos do currículo, mas como complemento para a aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual destes. Além disso, desenvolvem-se habilidades em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais, também aprimora habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo.

Finalizamos este item com a informação de que o processo de jogos teatrais efetivou de modo proeminente a passagem do teatro colocado como ilusão para o teatro concebido como realidade cênica. Assim, no próximo capítulo apresentaremos uma experiência com oficinas de jogos teatrais até a culminância da peça.

4 PALAVRAS EM CENA: ROTEIRO METODOLÓGICO

Entre tantas possibilidades, escolhemos o trabalho com oficinas por entender que é uma prática pedagógica onde a construção do conhecimento passa pela valorização do trabalho em grupo.

Nosso objetivo é compreender o conhecimento sobre o humano-social, o humano-educacional a partir da oficina onde os sentidos são produzidos e procurados e os significados são construídos. Assim, destes sentidos e significados é “que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se, etc.” (Gatti; André, 2011, p.29).

A partir da observação da oficina, as ações passam a ser um documento para a interpretação teórica de forma objetiva. Contudo, a interpretação pode ser aplicada também na análise de manifestações de personalidade, tais como suas expressões faciais, seus gestos, seu modo de andar, seu ritmo de discurso.

Nesta perspectiva, esta pesquisa é um contínuo de planejamento, execução e avaliação da ação, ou seja, “uma sequência espiral reiterada de análise, pesquisa de fatos, conceituação, elaboração de planos de ação, realização desses planos, seguida de avaliação, pesquisa de fatos novos e repetição do ciclo espiral de atividades” (Chizzotti, 2011, p. 81), tendo como foco principal a formação do leitor, cuja relevância traz experiências culturais, estéticas e artísticas por meio da dramaturgia, em que reverberamos a voz e a performance em sala de aula.

Trata-se de uma pesquisa-ação que pressupõe uma tomada de consciência, “tanto dos investigados como dos investigadores dos problemas próprios e dos fatos que o determinam para estabelecer os objetivos e as condições da pesquisa, formulando os meios de superá-los” (Chizzotti, 2011, p. 77). Ou seja, o próprio pesquisador assume os papéis de pesquisador e de participante, sinalizando quando for necessária uma emergência dialógica da consciência dos sujeitos, na direção de mudanças de percepção e de comportamento.

De acordo com essa concepção ampliada de educação humanista, o convívio social passa a ter importância fundamental por englobar a dignidade pessoal e o respeito pelos direitos humanos de forma a favorecer as relações interpessoais, estimular a criatividade e desenvolver as capacidades de empreendimento

endógenas. Assim, valorizamos a aprendizagem com as oficinas pedagógicas porque acreditamos, como Vygotsky e pedagogos neovygotskyanos, que a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos cujos objetivos são comuns.

A explicitação da oficina depende também da temática que é um elemento norteador de fundamental importância porque verifica a “densidade metafórica”, ou seja, o envolvimento dos participantes na discussão do tema. Nosso primeiro procedimento, no início do ano letivo de 2022, foi encaminhar a proposta da oficina à direção do Colégio Militar, em Alagoinhas, que foi aprovado por considerar o cumprimento dos requisitos relativos ao aporte do referencial teórico, objetivos, metodologias e instrumentos da pesquisa.

Deixamos todos cômicos das oficinas, na qual intitulamos *Teatro e Literatura: fios que se conectam*. Importa clarificar que nada foi obrigado no que diz respeito à participação dos estudantes! Fizemos o convite a todas as turmas do ensino médio, recebemos mais de 60 inscrições, e finalizamos com 44 participantes. Destes, um grupo ficou com o figurino, outro com o cenário e o outro com a atuação, mas todos participaram ativamente com muita concentração, diversão, união e senso de responsabilidade nos jogos, leituras dramáticas e testes de atuação.

Neste capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção de dramaturgia para o ensino médio. Assim, faremos uso do termo “vivências”, para os fins das discussões realizadas neste capítulo, apesar de saber que experiência é um termo correlato. Mas concordamos com Vygotski, que a vivência é algo mais pleno, mais integral, que envolve o ser humano em sua plenitude, [...] na inter-relação entre o que é próprio da história pessoal e as características da situação propiciada pelo meio, quando se experiencia algo, ou seja, na vivência lidamos com os laços da personalidade e a situação representada na vivência.

Nessa miragem, organizamos as 14 vivências que se constituíram em nossa escolha para intervenções com os alunos do ensino médio. Deixamos claro que todas as atividades foram respaldadas por teorias e planos estrategicamente elaborados (Apêndice C), a fim de levar em consideração o contexto social do grupo e a subjetividade nas escolhas temáticas.

Como parte desse processo, objetivamos que nossas intervenções possam transformar o sentido que os professores e os educandos atribuem ao ensino de literatura. Nossa proposta pretende fomentar o prazer estético e a dramaturgia, articulando com a formação crítica do leitor.

Planejamos promover vivências com leitura dramática e encenações, por considerarmos a hipótese da formação do leitor na perspectiva estética, artística, cultural e social. Ou seja, mobilizar o olhar, o sentir para a ampliação do horizonte de expectativas do leitor do ensino médio para apreciação, para degustação, na perspectiva de um desenvolvimento humano em seu sentido lato.

4.1 VIVÊNCIAS DE DRAMATURGIA

As práticas e vivências de dramaturgia consiste em promover um espaço permanente de experimentação, reflexão, pesquisa e produção artística na área da dramaturgia (Figura 1).

Figura 1 - Momentos antes da apresentação



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Representar algo, alguém ou a si mesmo diante do outro, mobiliza uma gama de capacidades comunicacionais que falam diretamente às necessidades de convivência, portanto diante de uma cena artística, seja ela teatral, televisiva, cinematográfica, ou, radiofônica, temos a oportunidade de nos ver na pele de um ator ou atriz e de compartilhar experiências que podem nos fazer mergulhar na pluralidade

de elementos significativos que acionam, provocam e questionam. Portanto, faz-se necessário focar o ensino na representação cênica.

Entre outras afirmações que poderiam ser feitas a respeito do teatro, deve-se salientar que é uma arte que possibilita a educação integral do ser humano e o habilita a perceber o outro, colocando-se em seu lugar, sem perder de vista suas expectativas e visão de mundo. Também estimula o conhecimento porque requer a pesquisa sobre o que deseja representar. Assim, preconiza a BNCC:

É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (Brasil, 2018, p. 482).

Cabe ainda destacar que a dramatização acompanha o desenvolvimento da criança e do jovem como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interpretação e de promoção de equilíbrio entre ele, o meio ambiente e o convívio social. Dramatizar não é somente uma realização de necessidade individual na interação simbólica com a realidade, que proporciona condições para um crescimento pessoal, mas uma atividade coletiva em que a expressão individual é escolhida.

Assim, ao elaborar o projeto de teatro na escola surgiu a necessidade de ter um profissional capacitado para ajudar na produção deste trabalho, isso, para proporcionar aos alunos não só uma experiência prática participativa, mas também, domínio e conhecimentos dos meios de produção, que os levassem a experimentar todo o processo criativo, que além da prática trouxesse também conhecimento técnico dos códigos teatrais, da linguagem cênica e ajudasse na formação do leitor e transformações percebidas com ativação das emoções.

Por conseguinte, convidamos o professor Higor Santos, graduado em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (UFG) para fomentarmos essa experiência em parceria. Afirmamos a importância de ter um profissional de arte na equipe, dada a carência muito grande nas escolas estaduais da Bahia: as aulas de artes são assumidas por professores de Letras ou Educação Física, apenas para completar a carga horaria, ou seja, não são profissionais formados na linguagem das

artes a qual é dividida em quatro áreas de conhecimento, a saber: artes visuais, dança, música e teatro.

Assim, iniciamos os estudos para elaboração dos planos de aula. Deixamos claro, que todas as atividades foram respaldadas por teorias e planos (Apêndice C) estrategicamente elaborados, a fim de levar em consideração o contexto social do grupo e a subjetividade nas escolhas temáticas.

Como parte desse processo, pretendemos que nossas intervenções possam transformar o sentido que os professores e os educandos atribuem ao ensino de literatura. Nossa proposta tem por objetivo fomentar o prazer estético e a encenação por meio da dramaturgia, articulando com a formação crítica do leitor.

Planejamos promover vivências com dramaturgia, por considerarmos a hipótese da formação do leitor na perspectiva estética, artística, cultural e social. Ou seja, mobilizar o olhar, o sentir para a ampliação do horizonte de expectativas do leitor do ensino médio para apreciação, para degustação, na perspectiva de um desenvolvimento humano em seu sentido lato.

No entanto, ao conversar com o professor de arte, percebemos a grande frustração do profissional, com experiência de dez anos em sala de aula, lecionando artes no estado de Goiás. Aqui, na Bahia, ele se deparou com uma realidade bem diferente da qual estava acostumado, pois a Secretaria Estadual de Educação de Goiás investe na preparação e formação continuada dos professores de acordo com a disciplina lecionada, oferecendo cursos de aprimoramento e dá preferência para assumir como professor regente os profissionais capacitados por área; no que se refere ao ensino de artes é enfatizado no caderno 5 onde se encontra a matriz curricular estadual para cada disciplina, e em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 5692/71, um único professor deveria ensinar, ao mesmo tempo, as quatro áreas artísticas (dança, música, artes visuais e o teatro).

Superada essa concepção polivalente, e orientada pela LDB 9394/96, essa matriz se organiza em torno de ensino especialista, ou seja, o professor assume uma única área de acordo com sua formação específica (Goiânia, 2009, p. 33).

No entanto, na Bahia, ele não encontrou o mesmo modelo de ensino, pois a maioria das escolas que foi visitar, na esperança de encontrar uma vaga para atuar na área a qual foi preparado, não teve espaço para sua locação em razão da escassez de vaga pelo motivo mencionado acima.

Vale ainda ressaltar que a LDB no art. 26 da lei 9394 de 20 de dezembro de 2016 traz a obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica. Além disso, há uma nova inclusão através da lei 13. 278 de 02 de maio de 2016, que consta as artes visuais, a dança, a música e o teatro no currículo escolar nos diversos níveis da educação básica. A nova lei altera o art. 26 da lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e as bases da educação nacional, referente ao ensino da arte, estabelecendo o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio (Brasil, 2006, p. 20).

Nessa perspectiva, organizamos o projeto de intervenção que intitulamos “Teatro e literatura: fios que conectam”, planejamos dez vivências, todavia, por sentirmos necessidade de mais ensaios, estendemos para mais quatro, já contando o dia da apresentação do espetáculo. Começamos no dia 11/07/2022 e a culminância aconteceu 24/11/2022. Os encontros aconteciam aos sábados das 9:00h às 11:00h.

Inicialmente, nas aulas de literatura, no início da unidade, trabalhamos previamente os textos de Ariano Suassuna, *O Santo e a Porca* e *O Auto da Compadecida*. Os estudantes gostaram muito dos textos, então solicitamos a leitura dos livros. Dito isto, unimos as partes dos livros que os alunos mais gostaram para a encenação, finalizando com a música *Luar do Sertão*, canção de Luiz Gonzaga, a esta união dos textos denominamos drama jogral³ do Auto do Santo Compadecido da Porca.

Contemplamos teoria, aquecimento, leitura em voz alta, performance, leitura dramática, teatro, além de objetivar a formação do leitor. Deixamos claro que todas as atividades foram respaldadas por teorias e planos estrategicamente elaborados, a fim de levar em consideração o contexto social do grupo e a subjetividade nas escolhas temáticas.

Nos dois primeiros encontros, explanamos a teoria, situando o lugar do teatro e da literatura, fazendo-os perceber a nossa intenção de estabelecer a interarte. Em seguida, tivemos uma oficina só com jogos mais demorados; uma oficina específica de voz; três de leitura dramática; uma com ensaios de cenas curtas para escolha das personagens; quatro de ações cênicas; uma de ensaio musical; a penúltima, o ensaio

³ Drama jogral: uma espécie de representação com a presença de um coro exclamando versos com rimas e repetição de frases, o drama jogral traz a junção das técnicas utilizadas tanto nas dramatizações, quando as usadas nos jograis.

técnico, e o último encontro foi a culminância. Propusemos diferentes atividades em que os estudantes realizassem um mergulho em si por meio dos jogos, na leitura dramática e no teatro.

No Quadro 1 apresentamos uma síntese dos 14 encontros realizados nesta etapa denominada “Teatro e Literatura: fios que se conectam”. Cabe destacar que em todos os encontros tínhamos exercícios de aquecimento, relaxamento e jogos teatrais, embasados em teóricos citados no decorrer da tese para depois proceder a leitura e/ou encenação. Para melhor entendimento do leitor e para não ficar cansativa a leitura de cada uma das oficinas, agrupamos por temas para explanação em tópicos, a saber: duas oficinas teóricas; aquecimento e jogos; preparo vocal; leitura dramática, escolha seletiva dos personagens; construção da personagem; o drama jogral e a culminância do projeto.

Quadro 1 - Quadro das vivências

Vivência	Tema	Atividade
01	Constituição do grupo	Conversa e explanação sobre o teatro
02	Teoria: A tríade teatral	Explanação e conversa
03	Leitura dramática	Texto: O Auto da Compadecida, capítulo 01
04	Jogos na ação cênica	Jogo: Estátua de sal
05	Leitura dramática	Texto: A leitura da carta, O Santo e a porca, Ariano Suassuna
06	Técnicas de composição de personagens	Exercícios vocais, preparação de elenco
07	Leitura dramática	Texto: O auto do Santo Compadecido da Porca (junção dos 02 livros).
08	Cenas curtas em ação	Escolha seletiva dos personagens
09	Ação cênica	Aprimoramento das cenas
10	Ação cênica	Aprimoramento da cena
11	Ensaio musical	Composição da cena final: Luar do sertão, Luiz Gonzaga.
12	Ação cênica	Passagem das cenas escolhidas e o jogral final
13	Ensaio técnico	Estudo das cenas: trazer sentido nas expressões corporais, vocais, faciais e emocionais
14	Apresentação	Culminância do projeto

Fonte: Sistematização da pesquisadora

4.1.2 Oficinas teóricas sobre o teatro

As primeiras vivências foram teóricas, dado que o objetivo era fazer uma apresentação sobre a intenção da interarte e motivar os estudantes a sentirem gosto, curiosidade em fazer a leitura dos textos sugeridos e interesse em fazer teatro.

Foram realizadas algumas perguntas norteadoras como: Quem já assistiu uma peça teatral? Quem já participou de uma encenação? Como foi sua experiência? Você já leu algum texto dramático? Inicialmente os estudantes estavam tímidos, mas aos poucos começaram a falar, cada um tinha uma experiência diferente.

Poucos tinham assistido a uma peça de teatro, outros tinham experiência apenas na escola com professores de outras disciplinas que pediam para realizarem apresentações para obterem nota, tudo preparado por eles mesmos, sem nenhuma orientação técnica. Registrado somente um caso especial em que o aluno fazia teatro e tinha alguma experiência com curta-metragem.⁴

Alguns lembraram do *Auto da Lusitânia* e *Auto da barca do Inferno* de Gil Vicente, conteúdo do primeiro ano do ensino médio que a maioria citou. Este dado já nos mostrou que o texto dramático não foi esquecido como os demais. Com estas demonstrações, explicamos aos alunos que todos somos seres teatrais, pois estamos em constante ação, tanto individualmente quanto coletivamente. Baseamos nossa argumentação em Augusto Boal e sua obra *O Arco-íris do Desejo* quando ele diz que

O teatro é a primeira invenção humana e é aquela que possibilita e promove todas as outras invenções e todas as outras descobertas. O teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observa-se a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver – ver-se em situação. Ao ver-se, percebe o que é, descobre o que não é, e imagina o que pode vir a ser. Percebe onde está, descobre onde não está e imagina onde pode ir. Cria-se uma tríade: EU observador, EU em situação, e o Não-EU, isso é o OUTRO (Boal, 1996, p. 27).

Assim, levá-los a compreender que, por meio do teatro, cria-se o hábito de perceber as coisas do mundo, a refletir sobre sua função na construção de um mundo melhor, a começar por sua cidade, sua comunidade, seu convívio familiar e social, levando em consideração seu bem-estar e colocando-se no lugar do outro. Além de criar o gosto e o hábito pela leitura.

Na segunda vivência, apresentamos conceitos da estrutura teatral. O objetivo era trazer a compreensão de que o teatro é formado por três elementos simultâneos denominado de Tríade Teatral (Magaldi, 1994, p. 9). No início da aula, lançamos um questionamento: o que é necessário para o teatro acontecer? Surgiram várias

⁴ Curta-metragem ou, simplesmente, curta é um filme de pequena duração. O Dicionário Houaiss define curta-metragem como "filme com duração de até 30 minutos, de intenção estética, informativa, educacional ou publicitária, geralmente exibido como complemento de um programa cinematográfico".

respostas como lugar, cenário, personagens entre outros, então, afirmamos que três elementos são indispensáveis na composição teatral. Mais uma vez os alunos tentaram adivinhar e dessa vez surgiu uma resposta correta, quando alguém falou ator, o que confirmamos – isso mesmo, o ator é a presença principal do teatro, mas, não é a única.

Com um direcionamento mais direto e entre várias tentativas, os estudantes acertaram os outros elementos, os quais são: texto e público. Esses três elementos mínimos, que constituem e articulam a existência da arte teatral, da representação de personagens, denominamos de tríade essencial (Magaldi, 1994, p. 9). Para que o teatro exista, esses elementos precisam estar presentes e não podem estar separados. Os três elementos básicos são: ator, texto e público.

Ator

O ator representa a vida da personagem, sem ele não há vida, seja em uma leitura narrativa ou numa leitura dramática. A diferença é que quando lemos um texto narrativo, imaginamos as imagens, os lugares e personagens narrados pelo texto; neste caso o leitor assume a posição de ator indireto, aquele que dá vida por meio da imaginação.

No texto dramático isso também acontece, porém, as histórias pressupõem os atores diretos, por meio da divisão de falas, cenas e rubricas textuais, e isso fortalece ainda mais a contribuição do teatro na formação do estudante no ensino médio colocando-o como protagonista da ação.

A presença do ator caracteriza o fenômeno do teatro. Parasitário ou não da arte do dramaturgo, essa arte só adquire vida cênica ao ser animada por ele. Os debates sobre a maior importância do texto ou da interpretação guardam indisfarçável ranço acadêmico: não tem sentido discutir o primado de funções que participam de um só organismo - o espetáculo. O ator nutre-se da peça, mas é ele quem empresta plenitude física e espiritual ao mero libreto concebido pelo dramaturgo. Considera-se o ator um instrumentista que usa como instrumento o próprio corpo. Voz, expressão, autoridade cênica - tudo ele conjuga, para alimentar o público. (Magaldi, 1994, p. 25).

Com isso, não resta dúvida que o ator é o elemento principal do teatro, pois ele é o dono das ações, do corpo, da voz e das expressões, mas, é necessário entender a importância dos outros elementos.

Texto

O texto teatral é muito importante para a constituição da tríade, pois apresenta: enredo, personagens, tempo, espaço e pode estar dividida em “Atos”, que representa os diversos momentos da ação, por exemplo, a mudança de cenário ou de personagens. De tal modo que possui características peculiares e se distancia de outros tipos de texto pela principal função que lhe é atribuída: a encenação.

De modo a apresentar o diálogo entre as personagens e algumas observações no corpo do texto, como as marcações de cenas atribuídas pelas rubricas⁵ que aparecem em parênteses para orientar os atores na ação dramática.

Público

O teatro é destinado para o público, sem ele não tem sentido representar, vez que uma das principais funções do teatro é comunicar; existe uma relação muito direta entre público e ator, estabelecendo-se uma empatia durante o processo da representação. Empatia é uma habilidade socioemocional que faz parte da nossa constituição enquanto seres humanos, é o se colocar no lugar do outro ou, ver-se representado nele, porque sem público não há razão para a representação.

Com o apoio do público, florescem certos espetáculos e mesmo todo um teatro. A recusa de seu beneplácito tende a abolir o fenômeno cênico. E o motivo não encerra mistérios: pronto o espetáculo, ele se equipara a qualquer produto, que entra em circulação, e precisa impor-se no mercado. O público é o consumidor dessa matéria, a qual, se não obtiver agrado, ficará na prateleira do palco. Sendo o espetáculo um produto único, oferecido de cada vez, o desinteresse do consumidor obriga o empresário a substituí-lo com urgência (Magaldi, 1994, p. 71).

Negar a importância do público é o mesmo que desprezar os elementos anteriores ator e texto, porque determina as características do espetáculo e quanto tempo ele vai ficar em cartaz. Se não houver o interesse ou empatia do principal

⁵ As rubricas são indicações cênicas que servem para orientar o ator durante a encenação de um texto; aparecem destacadas, geralmente, entre parênteses e, junto ao discurso direto, compõem os conteúdos de um texto dramático.

consumidor do teatro, a trama não tem sentido de existir. Mais uma vez percebemos a importância da recepção textual e teatral.

Esses conhecimentos foram muito reveladores para os alunos, porque muitos relataram que nunca tinham assistido a um espetáculo e/ou experienciado uma leitura dramática. Transborda nesse momento a necessidade do trabalho com a interarte nas aulas de literatura, pois percebe-se a carência do compartilhamento de leitura, do olhar, da escuta, da voz, da performance como potência ao reverberar esse leitor crítico que anseia por aflorar.

Percebe-se, então, o quanto foi importante para os estudantes a compreensão do teatro, enquanto agente comunicador, formado por elementos que une ação e participação, também conhecer os elementos que compõem a tríade teatral: ator, texto e público, e assim entender que, para o teatro existir, esses três elementos precisam estar presentes para formarem a relação de empatia entre ator e público. Ainda cabe lembrar que acrescentamos também o leitor com características idênticas ao do espectador, comungando da mesma função na contemporaneidade. Com esta proposta, o objetivo das primeiras oficinas foi alcançado.

4.1.3 Vivências práticas: exercícios e jogos para atuação

Importante pontuar que nessas oficinas de jogos e aprimoramento de gestos e voz promovemos uma cultura de diálogo e respeito mútuo com o professor de arte Higor Santos, buscando, por meio da interdisciplinaridade, desenvolver metodologias adequadas para permitir a integração efetiva de diferentes conhecimentos a fim de alcançar uma compreensão mais ampla e completa do trabalho desenvolvido.

Reconhecemos essa abordagem como forma eficaz de enfrentar os desafios complexos e interconectados que enfrentamos e que não se encaixam perfeitamente nas divisões estanques das disciplinas e, portanto, requerem uma abordagem mais holística. Buscamos combinar perspectivas, teorias e metodologias para resolver problemas complexos de forma mais eficaz.

Dessa forma, iniciamos as oficinas com a perspectiva que ao longo dos anos, vários teóricos sinalizaram a importância dos jogos na educação, desde Rousseau e Dewey a Piaget e Vygotsky. O jogo não deve ser encarado apenas como um passatempo, mas como complemento para a aprendizagem escolar, contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento intelectual. “As oficinas de jogos teatrais são

úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorarem habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo” (Spolin, 2007 p.29).

Logo, a maioria dos jogos é social e lança um problema que deve ser solucionado de modo a potencializar a liberdade com responsabilidade na escolha e a intuição que pode ser sentida no momento da espontaneidade em que surge o “gênio” que tem dentro de nós.

Segundo Spolin (2007), temos três pontos essenciais de todo jogo teatral: o foco, a instrução e a avaliação. Ao dar as instruções, o professor coloca o jogo em movimento, onde todos ficam em alerta. O foco não é o objetivo do jogo, no entanto todos tornam-se parceiros. A instrução guia os jogadores em direção ao foco, além de alterar a relação tradicional entre professor e aluno, criando uma relação em movimento ao permitir ao educador compartilhar do mesmo foco.

Por conseguinte, “quando um jogador ou um grupo trabalha no foco do jogo, todos os outros jogadores que fazem a plateia compartilham o jogo” (Spolin, 2007, p. 34). Esse compartilhamento gera uma oportunidade para posicionamentos, diálogos e acertos. A avaliação sempre deve acontecer de forma a melhorar o trabalho e não diminuir o aprendiz.

O ideal para uma aula de teatro seria uma sala sem cadeiras, para que houvesse melhor aproveitamento do espaço. Como a maioria das escolas não tem ambientes adequados, principalmente as escolas públicas, o professor precisa adaptar o espaço. Algumas vezes, em concordância com professores de educação física, consegue-se utilizar a quadra de esporte.

Os jogos de movimento rítmicos focalizam a exploração e a consciência do próprio corpo em movimento. As caminhadas no espaço estendem esta exploração, dando aos alunos a chance de se movimentar e explorar o espaço familiar da sala de aula, proporcionando um novo imediatismo ao espaço. As caminhadas no espaço devem ser dadas frequentemente como aquecimento (Spolin, 2007, p.69).

Nessa perspectiva, a vivência prática é iniciada com alongamento, aquecimento e algum jogo dramático⁶, esclarecendo que antes de iniciarmos qualquer atividade física é necessário que o corpo esteja devidamente alongado, para evitar qualquer tipo de lesão durante o exercício. Orientamos aos alunos a alongar braços, pernas, ombros, cabeça e quadris, e as atividades aconteceram ao som de música relaxante para trazer a sensação de leveza e suavidade.

Explicamos sobre a importância do alongamento a fim de melhorar nosso estado corporal e conhecermos nossos limites, isso é primordial antes de qualquer atividade teatral. “Para que se possa dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo, para poder torná-lo mais expressivo” (Boal, 2008, p. 143). Entender que o nosso corpo é uma máquina e, para que essa máquina esteja em perfeito funcionamento, são necessários o autoconhecimento e a consciência corporal, por meio disso saberemos de nossos limites e possibilidades. É a partir desse processo que devemos iniciar uma atividade teatral.

Solicitamos aos estudantes que atentassem também para a respiração. Durante o processo de alongar o corpo, é necessário prestar atenção na respiração, porque ela contribui para o relaxamento muscular e traz disposição corporal para os exercícios físicos, além de enriquecer bastante o trabalho cênico.

O exercício de inspiração e respiração tem a função de buscar equilíbrio entre corpo e mente. Outro exercício que também utilizamos foi o ato de espreguiçar, abrindo a boca e relaxar todos os outros membros do corpo para um completo despertar e preparo para a atividade, porque é importante que os atores não comecem por exercícios violentos ou difíceis. “Aconselho mesmo que, antes de iniciar uma sessão, os atores façam o espreguiçar em pé, que é isso mesmo: devem fazer os movimentos naturais de se espreguiçar na cama ao acordar, só que em pé” (Boal, 2008, p.90).

É essencial que esse exercício aconteça durante o alongar dos braços, pernas, ombros, cabeça, coluna, tudo precisa estar em plena sintonia e em pleno contato com a respiração. Desde esse encontro sempre começamos com os exercícios habituais de relaxamento, aquecimento e jogo teatral, e enfatizamos a necessidade de passar por esse processo antes de iniciar o trabalho de montagem teatral, uma vez que o

⁶ Improvisação a partir de temas ou situações. O jogo dramático, também denominado jogo teatral, é uma criação e representação coletiva, bastante aplicado em grupos teatrais e em escolas por professores de arte.

corpo precisa estar preparado para ação. Atuar exige agilidade, capacidade de criatividade e um corpo flexível, porque

as pessoas em geral não sabem como utilizar o aparelho físico com que a natureza os dotou. Não sabem como desenvolver esses instrumentos nem como mantê-los em ordem. Músculos flácidos, postura má, peito encovado são coisas que vemos continuamente à nossa volta. Demonstrem insuficiência de treino e inépcia no uso desse aparato físico. (Stanislavski, 2001, p. 70 - 71).

Assim, para compor uma personagem é preciso que o ator ou intérprete seja capaz de saber utilizar seu corpo de maneira correta, pois a correção corporal é de extrema importância e os jogos e exercícios têm função fundamental nesse processo.

Conversamos sempre sobre o respeito ao nosso próprio corpo e ao corpo do outro, de modo que paulatinamente os estudantes iam se soltando em termos de movimento, gesto e voz. Promovemos também um pouco de teoria a fim de que eles entendessem que o ator empresta seu corpo para um personagem e que o seu andar precisa ser o menos burlesco possível, vez que cada personagem tem o seu jeito específico de andar, falar e sentir, porque entre todas as mecanizações “a maneira de andar é, talvez a mais frequente. É verdade que temos nossa maneira individual de andar, muito particular em cada um de nós, sempre igual, quer dizer, mecanizada. Mas também é verdade que adaptamos nossa maneira de andar ao lugar onde estamos caminhando” (Boal, 2008, p.102)

O alongamento é sempre de maneira simples, de modo a alongar braços, pernas, ombros, cabeça e coluna, na intenção de preparar o corpo para a atividade física. Ao som de uma música relaxante iniciamos a atividade de relaxamento, através da respiração: inspirar e respirar profundamente, soltando o ar pela boca, relaxar todos os músculos do corpo e esvaziar a mente, buscando harmonia entre corpo e espaço para o preparo corporal da atividade cênica.

O ator precisa ser sensível a cada possibilidade de movimento, isso faz parte do processo de criação. O corpo é um instrumento que necessita estar pronto. Dar forma a esse corpo é um trabalho de pesquisa, com sensibilidade e flexibilidade no experimento prático, e isso deve ser uma conquista diária, porque há músculos que são controláveis, que obedecem a nossa vontade, mas que são esquecidos, “que nós nem notamos, que estão mecanizados: os músculos da respiração. Por causa dessa mecanização, respiramos mal. Existem espaços enormes em nossos pulmões com ar

impuros, que não se renovam. Utilizamos muito pouco da nossa capacidade pulmonar” (Boal, 2008, p. 147).

Em algumas das nossas vivências, foi realizado o relaxamento simples que é a técnica de respiração – expirar. O procedimento se repetiu por duas vezes, seguido do alongamento e corridas curtas, para iniciar os trabalhos (Figura 2).

Foto 2 – Alongamentos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Portanto, durante as atividades que propusemos com a intenção de relaxamento muscular, demos atenção especial à respiração. Isso contribui para melhorar a disposição corporal, proporcionando a sensação de bem-estar, além de ajudar a compreender a maneira adequada de respirar, ainda desenvolve a capacidade da tonalidade da voz, tanto falada, quanto cantada.

O aquecimento tem como finalidade buscar qualidade de energia para o jogo dramático e a encenação. Os estudantes/atores foram orientados a caminhar pelo espaço, mais uma vez, de forma que a cada comando dado através de uma palma, seria indicada uma velocidade do caminhar a ser atingida, como exemplo: uma palma, velocidade 1: caminhar tranquilo, sem muita preocupação; duas palmas: velocidade 2, existe certa pressa de chegar ao destino desejado, de modo que quando atingisse a velocidade 5 era necessário estar no lugar de destino, com urgência.

Para facilitar a compreensão, foram criadas situações como - você está fazendo uma caminhada matinal, seu objetivo é relaxar, observar os pássaros e outros elementos da natureza, ou, você acordou tarde e percebe que está muito atrasado, precisa chegar na escola com urgência. A atividade foi muito divertida, e percebemos que os estudantes/atores aproveitaram bastante e perceberam que um corpo aquecido é um corpo preparado.

O teatro exige sempre boa disposição e, se o corpo não estiver previamente preparado, é difícil adquirir a energia necessária para o desenvolvimento da atividade proposta, isso sem falar no bem-estar que gera nos participantes do grupo. O jogo faz parte da função de desfazer as mecanizações que o corpo sofre ao longo dos anos, destarte a morte endurece o corpo, começando pelas articulações.

Chaplin, o maior dos mímicos, o palhaço, o bailarino, já não podia dobrar os joelhos no final de sua vida. Assim, são bons todos os exercícios que dividem o corpo nas suas partes, seus músculos, e todos aqueles que se ganha controle cerebral sobre cada musculo e cada parte, tarso, metatarso e dedo, cabeça, tórax, pelve, pernas, braços, face esquerda e direita etc (Boal, 2008, p.89).

É assustador ver que adolescentes e jovens enfrentam esse tipo de rigidez corporal em razão da correria diária e, de certa forma, o avanço tecnológico também contribui para isso, uma vez que os jovens ficam muito tempo diante do celular e investem pouco na saúde corporal. Com isso, fica evidente a necessidade de manter o corpo em constante atividade física.

Durante o preparo corporal dos participantes, foi fundamental a importância dada ao tônus muscular⁷, movimentos muito soltos e involuntários podem atrapalhar e confundir o espectador sobre a mensagem exata que o ator pretende passar. Este aspecto certamente seria prejudicial para o trabalho do intérprete, por isso foi necessário o treino a fim de que os estudantes aprendessem a controlar seus movimentos, principalmente quando estivessem em cena.

Representando, nenhum gesto deve ser feito apenas em função do próprio gesto. Seus movimentos devem ter sempre um propósito e estar sempre relacionado com o conteúdo do seu papel. A ação significativa e produtiva exclui automaticamente a afetação, as poses e outros resultados assim perigosos (Stanislavski, 2001, p.79)

Nesse viés, para ajudar os participantes nesse processo, orientamos o seguinte exercício: que eles caminhassem pelo espaço, ocupando-o adequadamente, lembrando do conceito: “dois corpos não ocupam o mesmo espaço”, o qual já tinha sido trabalhado em vivências anteriores. Na sequência, sugerimos que os estudantes

⁷ Tônus muscular: contração involuntária e natural dos músculos do corpo, sempre que há necessidade esse estado entra em ação. No teatro, treinamos para entender seu funcionamento e sua contribuição para cada ação dramática.

imaginassem uma caixa de tamanho médio, bem na frente, no chão perto dos seus pés, com algum conteúdo que fosse muito precioso para eles, deixando claro que não precisavam necessariamente revelar o que tinha nas “caixas”, mas, precisava ter peso, tamanho e valor.

Assim, entre o que poderia conter no conteúdo das “caixas” estariam por exemplo: pedras preciosas, coleção de livros, joias raras etc. Após a construção dessas imagens mentais, orientamos que eles (as) se agachassem para pegar sua caixa indo assim, até o plano baixo, e ao pegarem, que dessem as devidas proporções de tamanho, peso e conteúdo e, em seguida, levantassem lentamente e chegassem ao plano médio, depois, que levantassem por completo, alcançando assim, o plano alto. O desafio seria sentir todas as proporcionalidades e trazer em forma física o conteúdo imaginário.

Esse exercício ajuda a controlar os movimentos, dando mais intensidade e significado a cada ação corporal. Por isso, a busca pelo tônus muscular vem carregada de energia e emoção, ao passo que cada construção dos movimentos dos braços, pernas e cabeça, assim como todas as outras partes do corpo, não serão mais aleatórias, e servirão a um propósito: o da informação precisa da ação em cena.

Entendemos que o nosso corpo está sempre em atividade, mesmo que sejam movimentos corriqueiros, ou seja, os mesmos do nosso dia a dia. Para a inserção do fazer teatral é importante adaptarmos nossa maneira de andar de acordo com a proposta do nosso personagem, e o primeiro passo é neutralidade nesse caminhar.

Fizemos também corridas curtas e três pulinhos: esse é um aquecimento muito simples, rápido, e serve para quando não dispomos de tempo e é necessário entrar em cena. Consiste em realizar curtas corridas, parar e dar três pulinhos, prestando atenção na ocupação adequada do espaço. O corpo logo aquece e fica pronto para ação. Em círculo, pedimos que realizassem pulinhos, contando de oito para baixo nas quatro direções: frente, direita, esquerda e trás. É um aquecimento rápido e prático, mantém o corpo aquecido e pronto para ação.

Repetimos o aquecimento de andar em velocidades múltiplas vezes. Andar pelo espaço, ao comando dado, parar e observar sua localização em relação ao outro. Cada comando dado por uma palma significa uma velocidade a ser atingida, nesse caso, vai de 1 a 5, o objetivo é manter o corpo aquecido e pronto para ação.

Realizamos ainda os três pontos fixos. Esse jogo serve tanto para aquecimento, quanto para trabalhar a marcação em cena. Os estudantes/atores andam pelo espaço,

em velocidades múltiplas, ativadas pelo comando dado por palmas do orientador teatral. O acréscimo da velocidade é apenas para proporcionar o aquecimento corporal. O enfoque maior é trabalhar a demarcação do espaço. Assim, quando já estiverem aquecidos, andam normalmente, ao ouvirem uma palma, param onde estão, marcando assim o primeiro ponto. Em seguida, é dada outra palma e eles voltam a andar. Na palma seguinte, param novamente, marcando o segundo ponto, isso acontece até marcar os três pontos fixos e os atores memorizarem.

Os estudantes caminham até os “pontos” marcados na sala, aleatoriamente. A ideia é que mesmo que se peça para que encontrem os pontos 1, 2 e 3 fora da sequência não se observe dificuldade para isso, uma vez que os jogadores estão seguros sobre as marcações. Acrescenta-se um grau de dificuldade: agora eles terão que encontrar os mesmos pontos, mas, dessa vez, com os olhos fechados, apesar de não ser uma tarefa fácil a maioria consegue realizar, porque já foi memorizado antes. A este procedimento denominamos “memória fotográfica”.

Assim, o estudante deve estar consciente de todas as suas ações em cena. O movimento não deve ser aleatório, deve haver um propósito para cada ação desenvolvida por ele. E esse controle e essa consciência só são possíveis com o corpo aquecido, pronto para agir. Essa compreensão foi desenvolvida cada vez mais pelos jovens.

Sabemos de antemão que os jogos e exercícios têm a função de deixar os alunos mais relaxados, à vontade, como observou o estudante, ou seja, o objetivo do jogo é simples: manter o corpo aquecido para a ação cênica. Sem aquecimento não é recomendado que um ator esteja em cena, porque um corpo não aquecido perde energia na atuação. No teatro, são resgatadas as brincadeiras que fazíamos na infância e ganham um novo sentido que vêm cheias de aprendizado e novas descobertas, não perde o enfoque da diversão, ganha outras qualidades que antes não observávamos.

Com este procedimento, foram realizados alguns questionamentos como o espaço está devidamente ocupado? Existe algum agrupamento de pessoas no mesmo lugar? Como podemos compor melhor esse espaço? Devemos lembrar que dois corpos não ocupam o mesmo espaço, esse é um conceito básico da física. A função básica desse exercício é compreender a localização do ator em cena.

É necessário entender que, durante um espetáculo teatral, existe uma marcação⁸ a ser seguida, orientada pelo diretor de cena. Após essas atividades, propomos uma reflexão sobre as impressões dos alunos em relação aos jogos e exercícios e, a partir de agora, descreveremos alguns relatos dos participantes durante as vivências. Para preservar a identidade deles, colocaremos nomes de personagens. Para os jogos e exercícios nesta vivência foram feitas duas perguntas. Primeira: Como foi sua experiência nas atividades propostas nesta aula? Segunda: Você já havia feito algo assim, teve alguma dificuldade?

A aluna Caroba respondeu: “Achei interessante a maneira de andar, tem que prestar atenção na postura corporal, também a ocupação do espaço, muito legal. Não tive dificuldade, gostei bastante”. Já o estudante Chicó disse: “É bem diferente de tudo que já tinha feito antes, bem legal, uma maneira nova de aprender. Só achei difícil andar com os pés para frente, é estranho. Mas, gostei muito da aula de teatro”. Outros alunos também se manifestaram. O aluno João Grilo relatou: “os jogos são uma maneira divertida e alegre de nos soltarmos em público.”

Quando o estudante compreende esses aspectos, mesmo que ele seja iniciante, passa a valorizar cada etapa do processo. Esse jogo contribuiu bastante para a compreensão que no palco existe uma marcação exata, por onde os atores devem se locomover, e também para entender que a luz cênica, durante o espetáculo, principalmente noturna, tem um propósito específico. Estar sob o foco de luz é de extrema importância para que o espectador tenha uma visualização legível dos atores em cena, mesmo que seja em um auditório da escola, com poucas luzes.

Assim, o estudante deve estar consciente de todas as suas ações em cena. O movimento não deve ser aleatório, deve haver um propósito para cada ação desenvolvida por ele. E esse controle e essa consciência só são possíveis com o corpo aquecido, pronto para agir. Essa compreensão foi desenvolvida cada vez mais pelos jovens.

Promovemos o jogo *corrida em câmera lenta* que tem a finalidade de tornar o corpo mais expressivo. São formadas duas filas na horizontal, uma de frente para outra, mantendo uma distância significativa e segura. Ao comando dado, inicia-se uma corrida em câmera lenta. Aqui é necessário observar cada parte do corpo durante o

⁸ Movimentação dos atores em cena, em função das rubricas do texto da peça escrita: entradas, saídas, posturas, localização no espaço. As marcações ainda podem ser representadas por anotações gráficas ou maquetes, além, de expostas no palco por fitas adesivas.

movimento: braços, pernas, coluna, cabeça e olhar, tem que haver projeção corporal pensando em todos esses elementos para que se torne cada vez mais expressivo. Uma vez iniciada, não pode parar.

Nessa corrida ganha quem chegar por último. Trata-se de uma atividade muito cansativa, exige-se esforço muscular, e trabalham-se todas as partes do corpo. Ainda que curta, essa corrida pode gerar bem mais cansaço que uma convencional.

Sobre esse jogo, a aluna Margarida relatou: “A corrida em câmera lenta exigiu muito do meu corpo, mas gostei, pois, exercitou toda minha musculatura, foi ótimo”.

Outro jogo que trabalhamos e alardeou alegria e concentração dos participantes foi o *Hipnotismo colombiano*: esse jogo faz parte da série tornar o corpo mais expressivo, de Boal. Orientamos que formassem duplas e se espalhassem pelo espaço. Decide-se previamente quem será o hipnotizador e o hipnotizado. Com a mão direita apontada para o nariz do hipnotizado, o jogador hipnotizador faz movimentos para a direita, para a esquerda, para frente, para trás, para cima e para baixo. Em seguida, experimentam andar pelo ambiente, observando as outras duplas para não correr o risco de se baterem e, em seguida, invertem-se os papéis.

Os estudantes começaram um pouco tímidos e foram se soltando, até terem confiança de andar pelo espaço. O exercício foi um sucesso, os alunos gostaram muito. Esse jogo trabalha todas as partes do corpo e cria-se a desconstrução dos movimentos mecanizados, porque neste tipo de exercício

o líder deve procurar permanentemente “desequilibrar” o corpo do companheiro que, assim, será forçado a buscar um novo equilíbrio através de posições corporais absolutamente novas; quanto mais ridículas essas posições, mais novas serão, menos usuais, e, portanto, mais ajudarão a “desmontar” as estruturas musculares usuais e mecanizadas (Boal, 1991, p.148).

Essas novas posições corporais, que os jogos e exercícios propõem, vêm dotadas de descobertas e possibilidades que ajudam na composição corporal durante a construção da personagem. Sob essa ótica, propusemos o jogo do bastão (Figura 3), o qual possui muitas variantes possíveis: é bem versátil e proporciona uma experiência sensível e motora para os participantes.

Para iniciar, formamos um círculo o mais aberto possível, e foi escolhido um jogador que se colocou no centro do círculo, segurando uma das extremidades do bastão que estava apoiado no chão. Em seguida, este jogador segurou o bastão no

meio, depois lançou na vertical, mantendo a altura aproximadamente centralizada, nem muito baixo, nem muito alto, de forma que facilitou para que o jogador a quem foi lançado conseguisse agarrá-lo sem dificuldade e com segurança.

Figura 3 – Aplicação do jogo do bastão



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Experimentamos também o jogo, no qual o bastão é lançado para todos os jogadores do círculo pelo jogador do centro, que sempre recebe de volta e lança novamente, até chegar no último de acordo com a ordem que começou. O jogo termina quando todos passarem pelo manuseio do bastão no centro.

Assim, é de extrema importância que o agente comunicador que inicia o jogo deixe claro para os outros participantes qual ação espera que eles desenvolvam, mesmo porque este jogo necessita de muita atenção e cuidado, uma vez que trabalha o tempo, o ritmo, a visão periférica, a força, o peso e a intensidade.

Quando o jogador não presta atenção nesses elementos, corre-se o risco de não se alcançar o objetivo da atividade, além de que alguém pode se machucar. Esse aspecto evidencia a necessidade de obter as técnicas adequadas para todo jogo proposto e perceber que “os jogos tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagem, são um diálogo que exigem um interlocutor” (Boal, 2008, p.87).

Com isso, uma vez estabelecidos os valores interiores pela ativação dos nossos centros motores, conseguiremos externar ao espectador todo o traçado do nosso processo. Foi muito bom perceber como os jogos funcionam realmente, os

estudantes chegavam tímidos, fechados, atentos só ao celular, e depois dos momentos de aquecimento e dos jogos ficavam soltos. Como uma aluna pontuou “Estou pronta agora para ser qualquer personagem”. E o fator alegria foi também preponderante, pois se divertiam bastante, a ponto de desejarem irem além do horário marcado para o término.

É de extrema importância que o agente comunicador que inicia o jogo deixe claro para os outros participantes qual ação espera que eles desenvolvam, mesmo porque este jogo necessita de muita atenção e cuidado uma vez que trabalha o tempo, o ritmo, a visão periférica, a força, o peso e a intensidade. Quando o jogador não presta atenção nesses elementos, corre-se o risco de não se alcançar o objetivo da atividade, além de alguém poder sair machucado. Esse aspecto evidencia a necessidade de obter as técnicas adequadas para todo jogo proposto.

A seguir, relataremos sobre uma oficina específica de voz e de outros momentos que aconteceram nas oficinas de leituras dramáticas, que os estudantes queriam continuar criando/treinando a voz dos personagens. Especialmente dos personagens do Santo e a Porca, que eles não tinham um exemplo cinematográfico.

4.1.4 A voz pede passagem: exercícios vocais

Nesse movimento de trabalhar o corpo, também trabalhamos com os exercícios vocais, visto que muitos estudantes têm dificuldade de soltar a voz e muitos não reconheciam sua própria voz. Fizemos uma vivência exclusiva para voz, e nas outras oficinas de leitura dramática ao final sempre trabalhávamos a voz, pois eles estavam bem interessados e preocupados em apresentar bem, em especial os que ficaram com personagens do Santo e a Porca, por falta de modelo, deveriam criar as vozes de acordo com as características, e sem perder de vista que “na voz estão presentes de modo real pulsões psíquicas, energias fisiológicas, modulações da existência pessoal” (Zumthor, 2005, p. 117), ou seja, a voz reflete de maneira imediata uma atitude do homem para com ele mesmo, para com o outro e com a sua consciência.

Nessa perspectiva, os estudantes voltaram-se para a leitura da obra para buscar informações sobre cada personagem, suas características, tentar entendê-lo como um todo para compor a voz e os gestos. Nesse movimento, a formação do leitor está sendo processada.

Quando a experiência de leitura põe em jogo o corpo, os afetos, a atividade fantasmática, quando ela se faz mais intensa, a figura especular de um personagem literário pode se tornar um símbolo para o leitor, seja como uma justificativa de sua própria conduta seja como a encarnação de uma forma de humanidade (Rouxel, 2013a, p.179).

Assim, foi para Eurico, aluno do segundo ano para quem a identificação com Euricão foi vivida como uma liberação: “Um dos problemas que eu tentava resolver me levou a sentir e a emitir emoções iguais a de Euricão. E ao fim desta experiência, pude me conhecer, perceber que não quero ser uma pessoa avarenta, só pensando em dinheiro de uma forma doente, agora, posso começar a construir o homem que serei amanhã”.

Nesse movimento de tentar compreender os gestos e a voz dos personagens, fizemos nosso primeiro exercício. Solicitamos que inspirassem e respirassem soltando o ar com o som de “S”. Em seguida, orientamos para girar a língua com a boca fechada por fora dos dentes procurando alongar o palato para baixo e para cima, e também que contraíssem e expandissem os músculos do rosto, abrindo e fechando as expressões faciais, exercitando o maior e menor movimento. Finalmente, que pronunciassem as vogais A, E, I, O, U, prolongando o som em cada letra, exercício que contribui para a imitação da voz.

Em outro momento, distribuímos o fragmento de um texto contendo a estrofe de um poema de Fernando Pessoa⁹ que diz: “o poeta é um fingidor...”, para adaptação ao teatro no lugar de poeta leia-se “o ator é um fingidor...”, a estrofe completa fica da seguinte maneira: “O ator é um fingidor, finge tão completamente que chega a fingir que é dor, a dor que deverás sente.”

Orientamos que os estudantes decorassem a estrofe e realizamos uma cena coletiva, na qual foram experimentadas algumas ações como tonalidade vocal, mudança de voz, alternâncias de sentimentos e emoções. Houve muita diversão e concentração, porque, para alguns, essa foi a primeira cena coletiva que estavam fazendo com relevância da voz.

Na vibração da voz se estende, no limite da resistência, o fio que liga ao texto tantos sinais ou índices retirados da experiência. O que resta ao poema de força referencial diz respeito à sua focalização, no contato entre os sujeitos corporalmente presentes na performance: o

⁹ Fernando António Nogueira Pessoa (1888 – 1935) Poeta, filósofo, dramaturgo, ensaísta, tradutor, publicitário, astrólogo, inventor, empresário, correspondente comercial, crítico literário e comentarista político português.

portador da voz e quem a recebe. A intimidade desse contato bastaria para estabelecer um sentido, como no amor (Zumthor, 2010, p. 178).

Quanto à presença, não somente a voz, mas o corpo está lá de modo a socializar a performance. O desejo profundo da voz viva se direciona para a coletividade dos que preenchem o espaço onde ressoa a voz, como pontuou o estudante Pinhão: “Essa cena de grupo foi bem interessante. Consegui entender que uma mesma frase tem várias interpretações e sentidos diferentes, sejam eles opostos ou não.”

Essa parte do processo é fundamental para o sucesso do trabalho cênico. Muitos atores não conseguem adequar sua voz de acordo com as características vocais da personagem. Alguns deles, quando precisam mudar o tom, ou exageram demais, o que torna artificial e caricato, ou seja, traz para cena os estereótipos dos personagens representados por atores conhecidos. Cuidamos para que não copiassem o tom de voz dos atores já consagrados, pois o exercício vocal é para que ele (aluno) desenvolva seu próprio estilo de voz e ação numa peça de teatro.

Portanto, o trabalho de preparação vocal das personagens do *Santo e a Porca* foi mais tranquilo, porque a maioria dos estudantes nunca tinha visto, nem assistido nenhuma montagem dessa trama, tornando-se assim mais fácil criar com base nas características das próprias personagens. É por isso Zumthor (1993, p. 21) à palavra oralidade prefere vocalidade que “é a historicidade de uma voz: seu uso. Uma longa tradição de pensamento, é verdade, considera e valoriza a voz como portadora da linguagem, já que na voz e pela voz se articulam as sonoridades significantes”.

Assim, chamamos atenção para a importância da voz, da qual a palavra constitui a manifestação mais evidente, mas não a única nem a mais vital, e por conseguinte, aplicamos as técnicas para as vozes graves e as agudas de modo que os participantes percebessem a diferença entre falar alto e gritar. Além de perceber as diferentes funções sociais que a voz, em sua magnificência poética, pode preencher.

Importante socializar que os estudantes mais tímidos, depois dos exercícios de voz, estavam mais soltos e, em sala, percebemos que se expressavam melhor, utilizando um tom mais adequado para falar em grupo. Os demais, no geral, começaram a adequar seus tons de voz para diferentes momentos.

4.2 LEITURA DRAMÁTICA: GÊNESE PARA UMA DRAMATURGIA DO CORPO

No início da segunda unidade, nas aulas de literatura, começamos a disseminar a ideia das oficinas de teatro nas turmas do ensino médio e, nesse período, trabalhamos fragmentos dos livros *O Santo e a Porca* e *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna. Fizemos a leitura, com discussões sobre a vida difícil do sertanejo, a fome, avareza etc. Contudo, o que mais chamou atenção foi a comédia inerente aos textos. Assim, os estudantes assistiram o exemplar teatral, do *Auto da Compadecida*, e foi sugerido que lessem os livros. Logo, tínhamos repertório para as oficinas de leitura dramática, as quais explanamos neste tópico.

Quando iniciaram as vivências, estávamos finalizando a unidade, e os estudantes já tinham conhecimento suficiente sobre as obras contempladas. Dessa forma, as vivências de leitura dramática foram muito ativas e engajadas, pois trata-se de um recurso utilizado para aprofundamento das técnicas vocais e das expressões faciais. Nela reconhecemos os elementos presentes no texto dramático como intensidade vocal, entonação da voz, pausas e contextos. Isso já foi um bom começo para ativar os sentidos do texto, muitos já mostravam compreensão melhor das obras, e alguns que não tinham lido ainda os livros já se mostravam curiosos.

O aluno Chicó disse “Eu vou começar a ler o livro hoje mesmo, parece ser muito bom”. Percebemos já o início do gostar de ler, ou em outras palavras, a formação leitora sendo pulsada nas veias desse e de muitos estudantes. Desta constatação, entendemos que “as atividades de compartilhar são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de ‘formar o gosto’ a que aludimos; porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social” (Colomer, 2007, p.144).

Com os alunos sentados em círculo, iniciamos a leitura do texto: *Auto da Compadecida*¹⁰ de Ariano Suassuna¹¹. Dividimos entre os alunos os personagens propostos do primeiro ato, com a cena da trama da cachorra.

Durante a leitura, interrompemos algumas vezes para fazer observações quanto às vírgulas e pausas sugeridas pelo autor. Trabalhamos também a questão do sotaque da personagem, tonalidade vocal, contexto da fala e fomentamos a experiência de trocar o lugar das pausas e das acentuações a fim de conseguirmos um número cada vez maior de significações.

Paradas curtas, combinadas com acentuações, destacam nitidamente a palavra-chave e apresentam diferente das outras. Pausas maiores, sem sons, permitem impregnar as palavras com um novo conteúdo interior. Isso tudo é auxiliado pelos movimentos, pela expressão facial e a entonação. (Stanislavski, 2001, p. 129).

No teatro, durante uma leitura dramática, a colocação correta das pausas e pontuações dependerá do contexto das ações sugeridas, e isso faz com que as frases ditas pelo ator ganhem sentido especial quando se chega aos ouvidos do espectador¹², que se envolve emocionalmente de uma maneira jamais prevista numa “leitura comum”. Logo, é importante estar sempre atento às pausas, às entonações e às pontuações do texto, sem jamais desprezar o contexto emocional das personagens, de modo a gerar conexão especial na relação entre ator e espectador.

Nesse contexto, percebemos claramente a recepção textual sendo dinamizada nos estudantes/atores por meio do texto dramático: eles se envolvem de tal maneira que o texto cria sentido e, rapidamente, um contagia o outro.

A leitura do texto dramático traz grande contribuição para o despertar da leitura nos alunos, uma vez que as características textuais são recheadas de ações e curiosidades particulares deste gênero. Durante o processo, ocorrem várias sugestões de lugares, imagens e comportamento das personagens.

¹⁰ *Auto da Compadecida* é uma peça teatral, escrita pelo autor brasileiro Ariano Suassuna, em 1955. Também teve uma adaptação para o cinema com o filme: *O Auto da Compadecida*, lançado em 2000, sendo um sucesso de bilheteria e famoso até nos dias de hoje.

¹¹ Ariano Vilar Suassuna, nasceu em João Pessoa, no dia 16 de junho de 1927, faleceu no Recife no dia 23 de julho de 2014. Foi filósofo, escritor, dramaturgo, romancista, ensaísta, poeta, artista plástico, professor, advogado e palestrante brasileiro, autor de várias peças de teatro como *Auto da Compadecida*, *O santo e a Porca* e muitas outras.

¹² Espectador, também conhecido como público, aquele que assiste ou observa algo, no teatro pode ter participação ativa ou passiva a depender do modelo de espetáculo.

Quando a divisão de falas entre os participantes é definida, esse texto ganha vida de maneira muito peculiar, os estudantes veem-se nos personagens, imaginam-se na ação. É na leitura dramática que começa o despertar do interesse pela prática teatral.

Ainda neste primeiro momento, pretendíamos apenas que os estudantes percebessem as possibilidades e habilidades do corpo em movimento e compreendessem a composição do espaço e sua ocupação de forma adequada, e também que identificassem as diferentes entonações vocais, articulando voz e emoção que norteiam o trabalho do ator durante uma leitura dramática.

Assim, levamos um fragmento do texto de Suassuna, *Auto da Compadecida*, a cena em que João Grilo e Chicó foram na padaria procurar emprego. Foram distribuídos os personagens: mulher do padeiro, padeiro, João Grilo e Chicó. A escolha foi voluntária e a cena foi realizada mais de uma vez, tendo um resultado positivo, e de muitos significados.

Identificamos os efeitos semânticos acontecendo na vivência, transformações do próprio leitor, a concretização, ou seja, a atualização dos elementos potenciais da obra que o leitor vai preenchendo ou negligenciando. Por conseguinte, a proposta de Iser (1996) concede ao leitor maior interação com o texto, de sorte a concretizar a obra por meio de várias interpretações pois, segundo o autor, o leitor traz consigo um repertório social, cultural e histórico que implicará em diálogo entre o texto e o repertório do indivíduo, aspecto este que foi acontecendo de forma muito espontânea durante as atividades.

Em outra vivência de leitura dramática, desta vez com o texto: *O Santo e a Porca*, também de autoria de Ariano Suassuna, em que a trama dessa peça tem a mesma característica de *Auto da Compadecida*, com personagens trapaceiros e avarentos, porém é uma nova história com personagens diferentes: tem a Caroba, uma empregada considerada da família, intrometida e trapaceira, mas querida por todos. Esta personagem tem muita semelhança com João Grilo, todavia, na versão feminina é cativante e atraente, além de muito engraçada. E os próprios estudantes iam encontrando pontos em comum e divergentes entre as obras, o que nos mostra que a ideia de unir os dois textos foi potente.

A trama inteira gira em torno da imagem de santo Antônio e de uma porca de madeira cheia de dinheiro, guardada com muito carinho e cuidado por Eurico Árabe, um velho avarento, devoto de santo Antônio, que vive contando miséria. O medo de

ficar pobre ou ser roubado é tão grande que economiza até na comida, e volta e meia ele se pega conversando com o santo e a porca, e assim acontece todo o jogo dramático da trama que traz comédia, romance e drama familiar.

Com todos os estudantes sentados em círculo, distribuímos os personagens e começamos a leitura observando a tonalidade vocal, a intenção das falas e rubricas do texto. Sugerimos uma montagem da primeira cena que apresenta um contexto sobre a leitura de uma carta destinada a Euricão. Essa proposta serviu para compreensão das personagens, dos seus sentimentos e emoções. A escolha dos(as) alunos(as) foi voluntária e houve revezamento entre eles, que foi muito produtivo e proveitoso.

Dessa forma, para transição de uma cena para outra, foram criados os personagens fantasiados de palhaço, com os codinomes Ariano e Suassuna. A ideia foi homenagear o autor e fazer com que os alunos ligassem as obras ao escritor. Muitas vezes as tramas sofrem adaptações e as pessoas desconhecem os autores, como, por exemplo, o exemplar teatral: *O auto da Compadecida*.

A figura abstrata dos palhaços traz em vários momentos da trama menção ao dramaturgo Ariano Suassuna, como no trecho do jogral, a seguir:

Palhaço Ariano - Senhoras e senhores!

Palhaço Suassuna - Respeitável público!

Palhaço Ariano - Eu me chamo palhaço Ariano!

Palhaço Suassuna - E eu palhaço Suassuna!

Palhaço Ariano - Oi Suassuna!

Palhaço Suassuna - Fala Ariano!

Palhaço Ariano - Vamos ver quem é mais aplaudido pelo público?

Palhaço Suassuna - Só se for agora. (empolgado) Senhoras e senhores, respeitável público! uma salva de palmas para Suassuna! (reação espontânea)

Palhaço Ariano - (rapidinho) Senhoras e senhores, distinto público! uma salva de palmas para Ariano!

Palhaço Suassuna - Muito bom, agora vamos ver se eles aprenderam nosso nome.

Palhaço Ariano - (para o público) Eu me chamo palhaço... (espontâneo)

Palhaço Suassuna - (para o público) E eu me chamo palhaço... (espontâneo)

Um aponta para o outro criando o jogo de falar o nome do autor

Palhaço Ariano - Vocês estão preparados? (espera resposta) Vai começar o espetáculo!

Palhaço Suassuna - Vai começar o maior espetáculo já visto em toda cidade!

Palhaço Ariano - Em toda cidade não, em todo estado!

Palhaço Suassuna - Em todo estado não, em todo o Brasil!

Palhaço Ariano - Em todo Brasil não, em todo universo!

Palhaço Suassuna - (com convicção): Em todo universo não, em toda a Bahia!

Palhaço Ariano - (dando a competição como perdida): O jogral do

Palhaços Ariano e Suassuna - O Auto do Santo Compadecido da Porca!

Essa dinamicidade da leitura trouxe, em seu contexto, a quebra da denominada “quarta parede”¹³ do teatro, pois trata-se de uma espécie de pré-preparo para o espetáculo, criando expectativa e entusiasmo para envolver a todos na recepção da trama.

A leitura dramática acontecia sempre com a sala em círculo, a fim de chamarmos mais atenção para as características das personagens, nas marcações do texto, impostação da voz e intenção das falas. Logo após, fizemos o treino da primeira cena para começar a preparação do elenco. Durante esse processo, foram passadas algumas técnicas de interpretação, com enfoque no tempo, ritmo, construção corporal, projeção vocal, sentimentos e sensações dos personagens.

Os estudantes, paulatinamente, conheciam a linguagem teatral, suas peculiaridades e como se dá o processo de montagem de um espetáculo. Também compreendiam, por meio de jogos, exercícios e leitura de cenas curtas, as diferentes formas de preparação de um ator para a ação dramática. E, assim, a grande maioria criou afinidades entre eles e os personagens, além de relações uns com os outros de empatia entre o contexto, o ator e o público, havendo a manifestação do interesse por alguns personagens.

Tínhamos o objetivo de levá-los a entender que o processo de aprendizagem teatral pode acontecer tanto individualmente, quanto coletivamente, buscando na linguagem teatral e na literatura formas verbais e não verbais de construção da personagem.

¹³ Parede imaginária entre palco e plateia.

4.2.1 Escolha seletiva das personagens

O trabalho de escolha seletiva das personagens iniciou a partir da manifestação do interesse dos participantes em relação aos personagens disponíveis. Assim continuamos a aula no auditório da escola, que possui uma pequena estrutura com camarim e um palco, de aproximadamente 30 centímetros de altura. Organizamos as cadeiras pensando na estrutura de teatro italiano¹⁴ e, com isso, iniciamos o processo de escolha. Havia certa excitação na turma em relação aos personagens protagonistas¹⁵ e antagonistas¹⁶, os quais foram os mais disputados. A escolha dos outros aconteceu de forma mais aleatória, de acordo com a disponibilidade dos alunos.

Sob esse prisma, foram separados fragmentos do texto: o drama jogral *do Auto do Santo Compadecido da Porca*, e distribuídos entre os interessados. Em seguida, solicitou-se que eles decorassem parte da cena proposta. A atividade foi realizada em grupo, e houve votação. Os personagens mais disputados foram: Chicó, João Grilo, Caroba e Euricão. Para a escolha de Chicó e João Grilo foi utilizado o seguinte fragmento do texto, *Auto da Compadecida*:

2ª Cena - As armadilhas de Chicó e João Grilo

João Grilo - E ele vem Chicó, eu estou desconfiado que não. Também você é tão sem confiança Chicó!

Chicó - (ofendido) Eu, sem confiança? Que é isso, João, está me desconhecendo? Juro que ele vem. Quer para benzer o cachorro da mulher para ver se o bichinho não morre. A dificuldade não é ele vir, é o padre benzer.

João Grilo - Não vai benzer? Por quê? Que é que um cachorro tem de mais?

Chicó - Não tem nada demais. O problema é que o bispo está aí e ele se põe de medo! Mas, não vejo nada demais nisso, eu mesmo já tive um cavalo bento!

¹⁴ Caracterizado pela disposição frontal da plateia ao palco, o palco italiano é o mais utilizado, dentre as tipologias existentes.

¹⁵ Considerado o personagem principal numa trama, conhecido como o mocinho, ou mocinha da história.

¹⁶ Aquele que tenta prejudicar toda ação do protagonista, conhecido o (a) vilão da trama. Na atualidade esses tipos de personagens em algumas histórias confundem muito o espectador, pois, o vilão pode facilmente ser considerado mocinho a depender do contexto dramático.

João Grilo - Que é isso, Chicó? (Passa o dedo na garganta.) Já estou ficando por aqui com suas histórias. É sempre uma coisa toda esquisita. Quando se pede uma explicação, vem sempre com “não sei, só sei que foi assim”.

Chicó - Mas se eu tive mesmo o cavalo, meu filho, o que é que eu vou fazer? Vou mentir, dizer que não tive?

João Grilo - Você vem com uma história dessas e depois se queixa porque o povo diz que você é tão sem confiança.

Chicó - (revoltado) Eu, sem confiança? Antônio Martinho está para dar as provas do que eu digo.

João Grilo - Antônio Martinho Chicó? Faz três anos que ele morreu.

Chicó - (justificando) Mas o homem era vivo quando eu tive o bicho!

João Grilo - Quando você teve o bicho? E foi você quem pariu o cavalo, Chico?

Chicó - Eu não. Mas do jeito que as coisas vão, não me admiro mais de nada. (Pausa cênica - saem).

Quatro alunos concorreram para esses personagens, dois para Chicó e dois para João Grilo. Para definição da escolha, adotamos o sistema de votação e avaliamos os conceitos: corpo, voz e interpretação cênica. Os alunos expectadores foram os jurados e votavam levantando umas das mãos, sendo que os mais votados ficavam com o personagem desejado.

O mesmo processo foi utilizado para escolha dos outros personagens, quando havia mais de uma pessoa interessada, como foi o caso de Caroba e Euricão. Para esta seleção escolhemos o seguinte fragmento do texto *O Santo e a Porca* de Ariano Suassuna:

3ª Cena - A carta misteriosa.

Caroba - E foi então que o patrão dele disse: “Pinhão, você sele o cavalo e vá na minha frente procurar Euricão...”

Euricão - Euricão, não. Meu nome é Eurico.

Caroba - Sim, é isso mesmo. Seu Eudoro Vicente disse: “Pinhão, você sele o cavalo e vá na minha frente procurar Euriques...”

Euricão - Eurico!

Caroba - “Vá procurar Euríquio...”

Euricão - Chame Euricão mesmo.

Caroba - “Vá procurar Euricão Engole-Cobra...”

Euricão - Engole-Cobra é a mãe! Não lhe dei licença de me chamar de Engole-Cobra, não! Só de Euricão!

Caroba - “Vá na minha frente procurar Euricão para entregar essa carta a ele.”

Euricão - Onde está a carta? Dê cá! Que quererá Eudoro Vicente comigo?

O processo de escolha dos personagens foi levado muito a sério e alguns elementos foram considerados, como perfil do ator aprendiz em relação ao personagem, tonalidade da voz, estrutura corporal, capacidade de improvisação, criatividade e interpretação cênica.

Duas escolhas que chamaram atenção foram os palhaços Ariano e Suassuna, esperávamos que os meninos se habilitassem nesses papéis, contudo, duas meninas disseram que queriam os papéis (Figura 4). Uma delas perguntou: “Palhaço só pode ser homem? Professora eu posso ser? Vou arrasar! Vocês verão”. E apareceu logo uma colega dizendo que seria o outro palhaço: “Também quero ser”. Percebemos que as meninas estão mais conscientes da liberdade de escolhas de modo que as forças femininas somaram-se, foram e estão sendo capazes de romper barreiras da intolerância, abrindo novos espaços.

Figura 4 - Palhaços Ariano e Suassuna



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Outro fator a ser observado foi a maneira como elas enxergavam e deram vida aos personagens, acionando a criatividade, deixando-nos surpresa, pois se pensamos na trama do *Auto da Compadecida*, vamos entrar na questão estereotípica das personagens, porque se trata de uma história mundialmente conhecida através das telinhas de cinema e tv. O grande desafio do ator é dar característica nova a esses personagens, sem perder de vista sua essência. E os estudantes também deram o seu toque pessoal, trouxeram as suas experiências, as suas memórias de parentes e amigos, o seu universo, ou seja, suas perspectivas, e isso significa

que não pode haver uma atuação, movimento, gesto, pensamento, fala, palavra, sentimento etc., sem sua devida perspectiva. A mais simples entrada ou saída, no palco, qualquer ação que se faça para levar a cabo uma cena, pronunciar uma frase, palavras, monólogo etc., tem de ter uma perspectiva e um propósito final (o superobjetivo). Sem eles o ator não pode se quer dizer sim ou não. Até mesmo uma frase minúscula, isoladamente, tem a sua própria e breve perspectiva. (Stanislavski, 2001, p. 239).

Percebemos que os estudantes buscaram conhecer seu personagem em toda sua dimensão, além de conhecer seus interlocutores, ou seja, os outros personagens que compõem a peça. Esse fato criou a necessidade de ler toda a peça, entender cada ação, cada contexto e a motivação de todos os elementos juntos, e assim, conhecer o propósito final. E, com isso, podemos afirmar que a maioria dos estudantes leu os livros, emprestados da biblioteca.

O desafio foi convencer os estudantes que era possível criar uma versão da mesma personagem já vista várias vezes por atores renomados como Selton Mello¹⁷ e Matheus Nachtergaele¹⁸ que, com genialidade, deram vida no cinema a Chicó e João Grilo. Além disso, a trama ficou impregnada na cabeça dos espectadores, ou, telespectadores. Várias pessoas decoraram cenas completas e frases icônicas como as de Chicó: “não sei, só sei que foi assim”, ou João Grilo: “Antônio Martinho Chicó. Faz três anos que ele morreu!”, ao que Chicó responde: “mais era vivo quando eu tive o bicho”.

Um ator de teatro, mesmo conhecendo o texto, deve ter memória fotográfica do conteúdo, sem, no entanto, focar nos sentimentos, nas emoções e ações futuras, e viver todas as emoções presentes no ato da representação diante do público.

Outrossim, todos perceberam que o processo criativo se dá a partir do conhecimento do texto completo. O trabalho do estudante é envolver-se profundamente com a história da sua personagem. “Tudo acontece em função desses dois elementos: a perspectiva e a linha direta de ação. Elas encerram o principal significado da criatividade, da arte, da nossa atitude para com a atuação.” (Stanislavski, 2001, p. 247). Isso foi muito importante, porque sem imposição alguma, os estudantes leram os livros para buscar informações sobre a trama e os personagens, trouxeram fotos de parentes que viviam na zona rural, enfim sempre pesquisando. Cabe trazer à tona que, na recepção do texto teatral, ao criar a personagem, o estudante está criando novas interpretações possíveis por meio da interarte.

¹⁷ Selton Figueiredo Mello: é um ator, dublador, diretor e produtor brasileiro premiado inúmeras vezes por suas personagens em filmes e séries e por sua direção. Ficou mundialmente conhecido por protagonizar a minissérie adaptada para o cinema: O Auto da Compadecida, no papel do nordestino Chicó.

¹⁸ Matheus Nachtergaele: é um ator, diretor e autor brasileiro, protagonizou a minissérie que se tornou filme: O Auto da Compadecida, baseado na obra de Ariano Suassuna, no papel de João Grilo. Atuação essa que lhe rendeu o Grande Prêmio do Cinema Nacional como Melhor Ator. Desde então, tem ganhado notoriedade e espaço em várias produções em cinema e novelas.

4.2.2 Por uma construção da personagem

A necessidade de passar por esse processo de construção corporal é de extrema importância para o entendimento do personagem, e esse trabalho deve ser consciente e responsável. Talvez o mais difícil nessa perspectiva de descobrir, ou, criar o corpo da personagem foi convencer o estudante que o corpo dele é um, e o do personagem é outro que difere totalmente do seu.

Orientamos aos estudantes que as características corporais das personagens fossem explícitas para o espectador, e a cada ensaio essa diferenciação acentuava-se gradativamente. Foi um trabalho também de descoberta e experimentos em que cada um fez uma pesquisa de construção e caracterização exterior da personagem, como modo de andar, estrutura corporal, movimento gestual, expressão facial e o olhar, para compreender e aprimorar o trajeto que leva o estudante à construção corporal.

Por exemplo: Qual é o formato do corpo? Como é a base da sua postura? É um corpo ereto, com coluna reta e ombros bem encaixados na altura do queixo? Existe alguma curvatura na coluna, como uma corcunda, indicando algum tipo de deficiência? Tudo isso foi minuciosamente observado para melhor adaptação do estudante ao seu próprio corpo, porque a caracterização exterior vai explicar e ilustrar e, assim, transmitir aos espectadores o traçado interior do papel individual de maneira diferente para cada um.

O indivíduo desenvolve uma caracterização exterior a partir de si mesmo e dos outros; tirando-a da vida real ou imaginária conforme sua intuição, e observando a si mesmo e aos outros. Tirando-a da sua própria experiência da vida ou da de seus amigos, de quadros, gravuras, desenhos, livros, contos, romances, ou de algum simples incidente, tanto faz. A única condição é não perder seu eu interior enquanto estiver fazendo essa pesquisa exterior (Stanislavski, 2001, p. 32).

No caso da busca da caracterização física dos personagens do drama jogral do *Auto do Santo Compadecido da Porca*, levamos em consideração alguns aspectos, como a região onde estão inseridos e seu convívio social - são andarilhos sertanejos, trabalhadores do campo, ou fazendeiros? Existem, portanto, contextos sociais bem diferenciados, uns são extremamente pobres, outros têm posições mais elevadas, não sendo necessariamente ricos. Há, no entanto, outros constituídos por uma pequena

elite que são de fato ricos e esses têm uma relação de poder e dominação sobre os demais.

Nessa linha de pensamento, outro dado de extrema importância foi a percepção de que a construção externa da personagem está ligada diretamente àquela como o ator entende o seu processo interior. Com isso, a proposta foi antes de tudo ativar a compreensão de que o traçado interior venha, antes mesmo do exterior.

Para melhor aprofundamento e compreensão de como se dá esse processo, realizamos uma atividade prática: arrastamos todas as cadeiras da sala, deixando o meio livre. Com todos os alunos em pé, orientamos que eles caminhassem pelo espaço, seguindo algumas orientações: braços alinhados ao lado do corpo, ombros bem encaixados no tronco, cabeça alinhada na altura dos ombros, tendo como base o queixo, olhar neutro, porém firme, como se estivesse esperando algo acontecer, coluna reta e os pés plantados firmes no solo.

Em seguida, ao comando ativado por palmas, pedimos que eles parassem e pensassem na sua investigação sobre as características dos seus personagens e refletissem sobre cada aspecto dessa construção, sugerindo alguns questionamentos precisos como qual é a estrutura do corpo desse (a) personagem? E os pés, são fechados, abertos, tortos? As pernas são retas, tortas, cangaia? A coluna é reta, envergada, corcunda, levemente inclinada?

A ideia foi tentar lembrar da pesquisa individual construída anteriormente e trazer isso à tona. Ao caminhar em cena em busca da caracterização exterior, o estudante foi aos poucos adaptando sua própria estrutura corporal para que o personagem ganhasse vida, lembrando que o seu corpo é um, o “dele” é outro, no entanto, ambos deveriam coabitar num só.

É mister deixar claro que esse trabalho de construção e adaptação corporal não foi fácil, pois trata-se de um processo de investigação e experimento, e não existe uma fórmula pronta. É um processo que exige dedicação e disciplina, todavia, com a insistente perseverança e repetição, conseguimos chegar a um resultado satisfatório e condizente com o ideal.

Essa com certeza não é uma tarefa fácil, mas o importante é não desistir quando surgirem as dificuldades. Com insistência, perseverança e dedicação alcançamos o objetivo. Nesse movimento, acionamos a leitura dos personagens do drama jogral *O Auto do Santo Compadecido da Porca*, e percebemos o quão típicos

são, o que traz uma performance corporal bem marcante e com certa autenticidade e personalidades próprias que traduzem o retrato e os modos de vida do nordestino.

O Euricão, por exemplo, tem características bem peculiares - é um velho, avarento, rabugento que traz na sua estrutura física algumas deformidades com uma leve envergadura na coluna, tem gestos significativos e fala afetadamente, com braços agitados e frases icônicas, como a ladainha: “Ai, crise, ai a carestia, mas Santo Antônio me protege”. No entanto, encontrar as devidas circunstâncias que tragam essa caracterização é um processo que exige muita investigação e experimentos.

A caracterização, quando acompanhada de uma verdadeira transposição é uma grande coisa. E como o ator é chamado a criar uma imagem quando está em cena e não simplesmente a se pavonear perante o público, ela vem a ser uma necessidade para todos nós. Noutras palavras, todos os atores que são artistas, os criadores de imagens, devem servir-se de caracterizações que os tornem aptos a se encarnar nos seus papéis (Stanislavski, 2001, p.60).

Assim, durante o trabalho de busca dessas características, os estudantes mostraram-se atentos a cada detalhe e informação que pudesse contribuir na composição dos seus respectivos personagens.

Em contrapartida ao Euricão, o personagem da Caroba assume em muitos momentos da trama um protagonismo à parte, trazendo na sua estrutura corporal o gingado com certo molejo dos quadris e balanço dos ombros, não é um corpo necessariamente com a coluna ereta, mas, vez ou outra, coloca a mão na cintura e balança os ombros, impondo sua presença, trazendo uma projeção que alonga sua postura. A aluna A incorporou muito bem a personagem, trazendo graça e ousadia.

Dessa forma, nosso objetivo era de focar ainda mais nas ações das personagens, estabelecendo, de maneira clara e objetiva, os valores interiores e exteriores construídos nas vivências anteriores. Contudo, essa entrega não quer dizer que a pessoa do ator deva desaparecer, deixando seu lugar ao personagem. Nada disso! “Isso significa apenas que o ator aceita a situação e todos os problemas do personagem como se fossem dele próprio e então, para solucioná-los, age com tal” (Kusnet, 1985, p. 16), pois a intenção era tornar a experiência produtiva e prazerosa para eles.

Assim, após nossos estudos sobre o ator e personagem, chegamos à compreensão de que ambos existem tanto separadamente, quanto juntos, vivendo em

“união estável”: são pessoas diferentes, mas, existe um sentimento mútuo e uma cumplicidade ímpar entre eles. Isso porque o ator quando entra em cena, e até mesmo durante seus estudos e experimentos, empresta todos os seus movimentos, sentimentos e emoções à sua personagem. No entanto, tudo precisa ser trabalhado com cuidado e conscientemente, para não haver confusão sobre as emoções e sentimentos que os atores trazem na ação cênica.

O sentimentalismo é próprio do ator. É preciso muita vigilância para que o ator não seja sua vítima. É tão tentador fazer uma cena que provoque lágrimas na plateia! Ao fazer essa cena o ator admira a si próprio, e fica comovido com sua interpretação, a ponto de chorar lágrimas de verdade. Mas o que essas lágrimas tem a ver com os problemas do personagem? Nada! O ator sai completamente da ação do personagem, mesmo sem percebê-lo. Mas o espectador percebe! Ele percebe que naquele momento presencia um melodrama barato em vez de um profundo drama humano em que talvez as lágrimas nem devessem ter lugar (Kunest, 1985, p.17).

Essa foi uma questão que tivemos muito cuidado em abordar aos participantes adolescentes, deixando claro que em cena precisamos saber fazer distinção entre os problemas e emoções do ator e do personagem. A pessoa do ator tem seus problemas e suas próprias emoções e, se durante sua representação, ele recorrer a recordações da sua história de vida, não poderá de maneira nenhuma passar veracidade durante a encenação.

Portanto, para resolução dessa questão, precisamos entender que os personagens também têm sua história de vida, vindo acompanhada de ações, emoções e sentimentos. Com isso, quando o ator estiver em cena, deve dar lugar a todas características interiores e exteriores da pessoa que ele está interpretando, e quando tiver que chorar ou se emocionar em cena que seja pela sensibilidade e empatia que ele (a) sente pelo personagem.

Isso certamente torna essa “união estável” possível e pouco prejudicial ao ator, ou seja, os sentimentos e emoções têm que estar nas suas devidas proporções e nos lugares corretos. Mesmo porque, em algum momento, os atores vão precisar desapegar-se das suas personagens para dar espaço a outros papéis que irão interpretar. Há casos de artistas que, quando passam por um processo muito intenso, ou ficam muito tempo vivendo a vida da personagem, necessitam de terapia para desapegar dessas emoções, aspecto esse frequente, por exemplo, em atores de novela e cinema.

Contudo, no nosso caso específico, a emoção dos participantes era unânime. Todos queriam conversar sobre os problemas dos personagens, reconheciam neles problemas semelhantes a alguns parentes, e isso era contagiante, sem falar dos posicionamentos críticos sobre avareza, sertão, fome, traição e miséria.

Era realmente viver o texto na sua melhor forma. É o próprio resultado de utilizar e interpretar essas duas abordagens concomitantemente em sala de aula, portanto, utilizar remete a uma experiência limitada ao universo pessoal; interpretar é uma atividade da esfera social e implica uma negociação na comunidade cultural onde estão inseridos. Já é consenso entre alguns críticos que é importante relacionar a obra lida com que está “fora da literatura”, elementos da nossa experiência de mundo (Rouxel,2013a).

Tivemos personagens que também se destacaram demais na trama e na encenação: foram os estudantes que interpretaram Chicó e João Grilo (Figura 5), eles deram um show à parte. No que se refere à sua estrutura corporal, consideramos importantes dois fatores, primeiro: são aventureiros, que andam perambulando de lugar a lugar, procurando o que fazer para manter sua sobrevivência. Segundo: seu status social, o qual o texto sugere que, além de serem extremamente pobres, existe a questão da relação de poder que os outros exercem sobre eles.

Figura 5 – Interpretação de Chicó e João Grilo



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Em razão das suas características, pensamos num corpo cansado, com uma leve dobradura dos joelhos, a postura um tanto largada, pernas cangaia, cabeça um pouco cabisbaixo e coluna um pouco inclinada. O cuidado dos estudantes foi não deixar parecer que são corcundas, pois não se trata disso, apesar do corpo refletir a vida cansada dos personagens, não poderia impedir seu maneirismo, vez que são sobreviventes cheios de malícias e espertezas.

Outrossim, os alunos que não participaram da encenação ficaram responsáveis pela parte técnica, como figurinos, cenários, objetos, adereços de cena, trilha sonora e acessórios. Na Figura 6 mostramos um exemplo do trabalho do grupo de caracterização, cujo figurino foi do cangaceiro Severino, todo feito manualmente desde o chapéu até o colete com colocação de armas.

Figura 6 – Grupo de caracterização



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Os grupos do cenário e figurino foram divididos a fim de que começassem a trazer os elementos necessários. Nessa parte de produção, trabalhamos com customização. Fizemos um levantamento entre os próprios alunos para ver o que eles tinham ou podiam obter.

Durante esses momentos, percebemos que não seria necessário comprar muitas coisas, tinha material que podia ser reciclado, assim, dividimos as equipes de figurinos, cenários, objetos e adereços, combinamos o que cada um tinha que fazer, e isso facilitou e provocou um sentimento de união e companheirismo. Importante salientar que esses grupos participaram ativamente da leitura e discussões.

4.3 O DRAMA JOGRAL

Unimos partes dos livros *O auto da Santa Compadecida* e *o Santo e a porca*, ambos de Ariano Suassuna e finalizamos com um jogral, o qual nomeamos *O auto do Santo Compadecido da porca*. A proposta foi escolher músicas do universo sertanejo que fossem cantadas pelos alunos e, para nossa surpresa, tinha uma aluna que tocava violão e cantava muito bem. As canções escolhidas foram: *Luar do sertão*, de

Luiz Gonzaga¹⁹ como trilha principal, *tristeza do jeca*, na versão de Tônico e Tinoco²⁰ e *Asa Branca*, também do saudoso Luiz Gonzaga.

Dividimos as vozes criando a parte do coro que sempre traria as repetições de versos das canções, como parte central, a exemplo: Luar do Sertão – *Não há ou gente ou não luar como esse do sertão*. Esses versos seriam repetidos sempre após a declamação das estrofes do jogral. Para melhor compreensão vamos ver a composição da estrutura do drama jogral:

6ª Cena - Luar do Sertão

Palhaço Ariano - Eita que agonia meu povo. Mas, esse Euricão gosta demais de dinheiro não?!

Palhaço Suassuna - Gostar é pouco! Mas, o restante dessas histórias, vocês vão ver em outra oportunidade viu.

Palhaço Ariano - Por que Suassuna?!

Palhaço Suassuna - Porque agora, é a hora do Luar do Sertão! (Se abraçam e olham para o alto como se estivesse observando a lua.) **Fundo musical**. Vão entrando todos os personagens.

Jogral Suassuna

Todos cantando **Luar do Sertão** - Uma pausa para cada performance pessoal - Participação do coro.

Pinhão – Pelo Luar do Sertão, somos todos iluminados, nessa terra tão gentil somos todos agraciados.

Todos – Não há oh gente oh não, luar como esse do Sertão.

Cangaceiro Severino – Eu me chamo Severino de Aracaju, sou destemido e valente. Abençoado por meu padim pade ciço e agraciado por minha mãe Maria Santíssima. A ponta do meu rifle é minha justiça, quem de me não se compadece na mira do meu rifle perece.

Todos - Quando olhei a terra ardendo. Qual fogueira de São João. Eu perguntei' a Deus do céu, uai. Por que tamanha judiação? Eu perguntei' a Deus do céu, uai. Por que tamanha judiação.

¹⁹ Luiz Gonzaga do Nascimento (1912-1989): Grande artista brasileiro, conhecido como o Rei do Baião, foi considerado uma das figuras mais importantes e criativas da música popular brasileira.

²⁰ Tônico e Tinoco: dupla caipira formada pelos irmãos João Salvador Perez – Tônico (1917 – 1994), e José Salvador Perez - Tinoco (1920 – 2012), considerada uma das duplas mais importantes da história da música brasileira.

Margarida – Eu sou Margarida! Patrimônio precioso de meu pai. Ele pensa em me casar com um homem rico e valente, que possa garantir seus dias de velhice, mas, (quase chorando) meu coração já tem dono, pertence a Dodó, Boca da noite. Se não me casar com ele, não serei de mais ninguém.

Todos - Nestes versos tão singelos. Minha bela, meu amor

Pra você quero contar. O meu sofrer e a minha dor.

Antônio Moraes - Todos temos um destino nessa terra de meu Deus. Queremos a mesma coisa, ser feliz, viver e sobreviver nessa nossa caminhada. E um dia cumprimos nossa sentença, nos encontraremos com o único mau irremediável, aquilo que iguala a todos! Num só rebanho de condenados. Porque tudo o que é vivo morre. Mais também pode renascer.

Coro

Ó que saudade do luar da minha terra

Lá na serra, branquejando folhas secas pelo chão

Esse luar cá da cidade tão escuro

Não tem aquela saudade do luar lá do sertão

Não há, ó gente, ó não

Luar como esse do sertão

Não há, ó gente, ó não

Luar como esse do sertão

Fim

Essa ideia proposta para o final da trama provocou muita empolgação da turma por trazer elementos de teatro musical em sua composição, além de sua estrutura poética promover a contemplação da beleza e emoção de estar em cena, envolvendo o elenco numa harmonia artística e criativa, em que eles se percebem em ação, ao mesmo tempo que dá vida às personagens, mudando assim, seus traços e feições próprias, para que aflore a personalidade das pessoas que eles representam.

Com efeito, os estudantes foram capazes de buscar elementos e técnicas essenciais para fugir da representação estereotipada e carregada de clichês, que serve apenas para ilustrar a imagem da atuação vista no trabalho de outros intérpretes, ou seja, perdem a livre iniciativa de criação e aderem ao processo de pura reprodução.

Essa análise mostrou a pertinência do teatro nas aulas de literatura como um artefato cultural e pedagógico, capaz de potencializar a criatividade dos estudantes, ao descobrir as características dos seus personagens, por meio das suas próprias investigações e experimentação prática que fomenta a formação do leitor ao reverberar como objeto de partida o conhecimento e as técnicas que foram adquirindo durante as vivências.

4.3.1 Gestos e movimentos

O ator costuma falar com o corpo inteiro, através dos seus gestos e movimentos, principalmente com as articulações dos braços e das mãos. Durante uma representação, esses gestos recebem muita atenção dos espectadores, e o grande compromisso dos intérpretes durante sua performance é fazer com que seus gestos e movimentos não ultrapassem o limite da sua atuação. Stanislavski (2001, p.114) compara uma representação carregada de gestos supérfluos a uma folha de papel toda rabiscada, ressaltando que, para traçar um “desenho delicado de uma paisagem por exemplo”, teremos que limpar o papel apagando as manchas que atrapalham a visualização da imagem

Nesse contexto, marcamos o Ensaio Técnico Geral²¹ com todos os elementos necessários para a apresentação do espetáculo. No entanto, em razão das programações e atividades escolares, não encontramos espaço para um ensaio técnico geral propriamente dito, assim, usamos essa aula para aprofundar algumas técnicas de interpretação. Os estudantes atores e atrizes, já haviam decorado o texto e tinham uma compreensão melhor sobre o conceito de estar em cena, mas, ainda tinham alguns vícios nos gestos e movimentos que necessitavam de correção, por isso, aproveitamos esse tempo para melhorar as ações, ou seja, fazermos a limpeza dos gestos tratando-o como objeto de percepção sensorial interpessoal, pois

o gesto ‘coloca na obra’, para o seu autor, elementos cinéticos, processos térmicos e químicos, traços formais tais como

²¹ Ensaio Técnico Geral: O ensaio geral serve normalmente para correção de alguns elementos que ficaram pendentes durante o processo de preparação, a trama é passada do início ao fim, com todos os instrumentos de cena, figurino, maquiagem, acessórios, adereços e objetos de cenas, tudo precisa estar preparado como se fosse o dia da apresentação. Já o ensaio técnico trabalha basicamente com elementos de iluminação e sonorização, então, o ensaio técnico geral é a junção de todos os componentes necessários para a apresentação final do espetáculo.

dimensão e contorno, caracteres dinâmicos definíveis em imagens de circunstância e peso, um ambiente, enfim, constituído pela realidade psico-fisiológica do corpo de onde provém e do meio ambiente em que está este corpo. Para aquele que observa o gesto, a decodificação implica fundamentalmente a visão, mas também, numa medida variável, a escuta, o olfato e o toque (Zumthor, 2005, p. 147).

Como o faz a voz, o gesto projeta o corpo no espaço da performance visando conquistá-lo, e estabelecendo, assim um dinamismo complexo entre gesto e palavra denominado verbo-motor, e nessa fronteira entre dois domínios semióticos, a atitude corporal encontra seu equivalente numa inflexão de voz, e vice-versa, continuamente.

Nessa perspectiva, durante o trabalho de criação e experimentação deixamos os estudantes livres para explorarem todas as possibilidades de gestos e movimentos, para que então, na medida que eles (as) fossem avançando, fizéssemos as correções gradativamente, ou seja, durante o aprofundamento do processo. Acreditamos que por se tratar de adolescentes, se fôssemos muito severos nas correções no início, eles poderiam perder o entusiasmo e o encantamento da participação nas atividades. Esta decisão contraria a perspectiva de Stanislavski (2001, p.114), quando se observa que “Todo ator deveria dominar seus gestos de modo a exercer controle em vez de ser controlado por eles”.

Certamente essa capacidade de exercer controle sobre seus gestos e movimentos é muito importante na vida do ator, no entanto, quando lidamos com iniciantes, é preciso ter paciência e guiá-los ao rumo “certo”, pois, essa experiência só é adquirida com o tempo, por meio de muitos estudos e experimentos. Vale ressaltar que mesmo para alguns atores, com muita experiência, não é uma tarefa fácil.

Dessa forma, a função do professor ao trabalhar com estudantes inexperientes é orientá-los na direção correta, e caso surja a necessidade de durante os últimos ensaios, fazer as devidas “limpezas” dos gestos e movimentos, para que em cenas os intérpretes sejam livres de todos vícios e excessos, restando apenas o que se considera essencial e indispensável para a ação dramática. Simultaneamente a esse processo, também trabalhamos com o tempo e o ritmo da ação.

4.3.2 Tempo e ritmo na ação

Toda trama tem um tempo e um ritmo exato para as ações acontecerem; no drama, esse tempo e ritmo costumam ser mais lentos, com pequenas pausas e grandes suspiros, o ator e a atriz saboreiam cada palavra, cada frase, fazendo daquele momento algo muito intenso e prazeroso. Na comédia, os atores precisam de um preparo mais elaborado, pois, o tempo e o ritmo de cada ação são um pouco mais acelerados, e um pequeno atraso pode fazer perder o sentido de todo o contexto da cena.

No drama jogral de *O Auto do Santo Compadecido da Porca*, trabalhamos os principais elementos da comédia: tempo, ritmo e ação, os quais acontecem simultaneamente; estão presentes também no drama, mas, na comédia, estuda-se com mais atenção cada um dos elementos, evidenciando a prática do comediante. Assim, trabalham-se tempo e ritmo tanto no movimento, quanto no falar.

Sob essa ótica, para determinar o tempo e o ritmo nas ações, tanto dos movimentos, quanto do falar, é necessário estabelecer com clareza as circunstâncias dadas de cada personagem construídas interiormente e exteriormente. O ideal é estabelecer primeiro os valores internos para, conscientemente, poder externá-los. Outras características que mobilizamos nesta aula foi a dinâmica estética das cenas, para trazer uma referência de figura geométrica - no caso, o triângulo - para disposição das personagens em cena (Figura 7).

Figura 7 – Prática da dinâmica estética das cenas.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Na Figura 7 destacamos a configuração triangular para composição de três personagens em cena, e enfatizamos que essa disposição é uma adequação em relação à direção do espectador; esse formato além de trazer uma boa visualidade também contribui para melhorar a exploração dos gestos e movimentos em cena. Quando tiver mais que três personagens, a dinâmica vai se adequando de acordo com a necessidade, exemplo: quatro pessoas em cena, forma-se um trapézio como na Figura 8.

Figura 8 – Adequação da dinâmica estética das cenas com a adição de um quarto personagem



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O importante na dinâmica estética da cena é sempre privilegiar a visão do espectador, para que todos os gestos, movimentos e ações dos atores em cena sejam vistos com clareza e objetividade

4.4 HOJE TEM ESPETÁCULO? TEM SIM SENHOR!

O dia da apresentação trouxe muita luz ao ambiente escolar como um todo. Estávamos recém-saídos de dois anos de pandemia, dos quais o ano de 2020, nas escolas públicas estaduais da Bahia, não funcionou. No ano de 2021, começamos o ensino remoto, e no segundo semestre de forma híbrida. Quando retornamos, encontramos a escola bem danificada: o auditório já não funcionava, em razão dos estragos causados pelas chuvas e a falta de manutenção. Assim, em 2022, deparamo-nos com alunos com muitos problemas de aprendizagem, ansiedade, alguns transtornos pelo confinamento. Estavam ávidos pelo retorno presencial e também algo diferente que pudesse trazer cor e alegria em suas vidas.

Nesse contexto, não podemos deixar de registrar sobre um estudante com laudo médico de TDAH, com problema de aprendizagem e memorização, contudo, queria muito participar das atividades e, depois de muita insistência, demos a ele um personagem. Era surpreendente o esforço que ele fazia a cada encontro para repetir o texto várias vezes. Ficávamos preocupados, pensando que ele não conseguiria, no

entanto, no dia da apresentação, ele foi tomado de grande lucidez e clareza, não esquecendo nada e com uma performance singular.

Ao final do espetáculo, os pais vieram agradecer e o pai disse: "-- Meu filho é outra pessoa, professora. Depois do teatro, ele está conversando mais e interagindo melhor com as pessoas". Talvez de forma axiomática, esse seja o grande prêmio do professor da educação básica, perceber que não só os estudantes que participaram de forma efetiva da encenação, mas o público também interagiu de forma bem ativa.

O ouvinte engajado na performance contracena, seja de modo consciente ou não, com o executante ou o intérprete que lhe comunica o texto. Estabelece-se uma reciprocidade de relações entre o intérprete, o texto, o ouvinte, o que provoca, num jogo comum, a interação de cada um desses três elementos com os outros dois (Zumthor, 2005, p. 93).

Por consequência, de maneira bem pontual, podemos dizer que a aceitação do curso entre a maioria do ensino médio foi um brilho, uma cor reluzente que estivesse faltando pós-pandemia, pois fechamos com um grupo de 46 alunos inscritos, e as desistências que tivemos foi por conta de ser aos sábados, pois muitos moram em cidades circunvizinhas. Cabe ressaltar que o curso não foi obrigatório, e em todos os nossos encontros a ausência era bem pequena.

Com efeito, para o dia da apresentação que aconteceu em 24/11/2022, às 10:00h, a direção disponibilizou o auditório com o que já tinha, vez que a reforma não tinha sido liberada ainda. Chegado o dia da apresentação, os estudantes estavam empolgados, animados e também nervosos, o que é comum na estreia de um espetáculo. A equipe do cenário estava muito ágil e atenta, colocando todos os objetos de cena no palco do auditório da escola, inclusive a caixa de som, microfones, violão, realizando também o teste do som. Em suma, o cenário todo preparado!

Contamos também com a equipe muito eficaz e cuidadosa de figurino com suas criações que ajudavam os atores nas suas caracterizações, uso de acessórios e adereços. As meninas que ficaram responsáveis pela maquiagem deram um show à parte, pois os atores ficaram muito bem caracterizados.

Assim, todos devidamente vestidos com suas indumentárias, acessórios e adereços, resolvemos fazer um rápido jogo de aquecimento: orientamos que caminhassem pelo espaço do próprio cenário, depois que se relacionassem com o ambiente, tocando nos objetos e experimentando ações, como sentar, levantar,

gesticular e se movimentar, tudo de acordo com as características próprias das suas personagens. O objetivo era fazer com que eles se familiarizassem com o espaço onde iriam representar, fazer com que aquele ambiente que antes só existia no campo da imaginação, ganhasse vida verdadeira.

A verdade em cena é tudo aquilo que podemos crer com sinceridade, tanto em nós mesmo como em nossos colegas. Não se pode separar a verdade da crença, nem a crença da verdade. Uma não pode existir sem a outra, e sem ambas é impossível viver o papel ou criar alguma coisa. Tudo que acontece no palco deve ser convincente para o ator, para os seus associados e para os espectadores (Stanislavski, 1999, p. 169).

Assim, o ator precisa viver a verdade em cena, como a vive na vida real. Deve ter a capacidade de usar os elementos de cena, objetos, figurinos, maquiagem e adereços, como uma contribuição que agrega à personalidade e às características da personagem, e não deve jamais se esconder atrás dos acessórios e adereços para evidenciá-los. Pelo contrário, sua performance deve ser capaz de reproduzir as mesmas feições e formas físicas, mesmo se estiverem de cara limpa, isso mostra com clareza que houve um processo de interiorização da personagem bem fundamentado conscientemente, por isso, em cena, ele consegue trazer a exteriorização de forma verdadeira.

Nesse contexto do aquecimento, solicitamos que os estudantes inspirassem e expirassem soltando o ar pela boca por três vezes, para o relaxamento corporal. Em seguida, com a boca fechada, que realizassem movimentos circulares com a língua girando-a por fora dos dentes, em movimentos repetidos três vezes também e, por último, que realizassem vibração com os lábios três vezes.

4.4.1 Apresentação do drama jogral: *O Auto do Santo Compadecido da Porca*

Por ser pequeno o auditório da escola, solicitamos a liberação apenas de algumas turmas para assistir ao espetáculo, uma vez que convidamos os responsáveis pelos participantes, alguns professores e o professor de teatro Higor Santos, que participou das oficinas, colaborando especialmente nos jogos.

Pais e alunos foram chegando e sentando-se nas cadeiras espalhadas no espaço na posição frontal para o palco, intercalando uma com a outra para

proporcionar melhor visualidade aos espectadores. A equipe responsável pelo som começou a tocar a trilha dos palhaços Ariano e Suassuna, quando eles entraram e realizaram suas performances iniciais, com danças e firulas. O público retribuía com palmas, trazendo para o ambiente um clima de harmonia e cumplicidade. Ouvir os colegas gerou muita empolgação e concentração. Por isso, quando, o intérprete ou cantor emprega

o “eu” a função espetacular da performance confere a esse pronome pessoal uma ambiguidade que o dilui na consciência do ouvinte: “eu” é ele, que canta ou recita, mas sou eu, somos nós; produz-se uma impessoalização da palavra que permite àquele que escuta captar muito facilmente por conta própria aquilo que o outro canta na primeira pessoa. O poder identificador (se assim posso nomeá-lo) da performance é infinitamente maior que o da escrita (Zumthor, 2005, p. 93)

Reafirmamos, assim, que a performance é um dos melhores momentos da recepção é quando altera situações emotivas no ouvinte. Tal é, sem sombra de dúvida, a razão que levou os moralistas do passado a condenar o teatro, diziam, subleva as paixões e leva a ações nefastas (Zumthor, 2005)

A trama continuou com a entrada de Chicó e João Grilo. Podia-se sentir as energias dos personagens, muita cumplicidade e gargalhadas da plateia. Essa energia continuou durante todo o espetáculo e houve muita aceitação, em algumas cenas como na de Euricão e Caroba; os estudantes esqueceram parte do texto, mas, estavam conscientes das ações e conseguiram com brilhantismo e agilidade improvisar dentro do contexto, ou seja, não permitiram que ao espectador chegasse essa percepção de erro, estavam todos empolgados e alegres, estudantes e público.

Presenciar o andamento de ensaios e a culminância de um espetáculo de atores experientes já é uma experiência singular, imagine acompanhar o desabrochar de jovens adolescentes, os quais muitos foram alunos da escola desde o sexto ano. Muitos com algumas limitações e alguns problemas, e vê-los atuarem com brilho no olhar e os que participaram do figurino e do cenário também olharem o resultado dos seus trabalhos com alegria e orgulho foi muito gratificante e satisfatório.

É exatamente neste sentido que a performance é jogo, espelho, desdobramento do ato e dos atores porque a voz e o gesto propiciam uma adesão, e convencem, de modo que enquanto continua a audição e permanece a presença formam uma unidade colaborativa com o texto para compor o sentido.

É justamente aí que se insere na matéria social o jogo poético que eu evoco sob a denominação teatralidade, termo que se refere de modo preciso a nosso teatro e à prática implicada por este. O elemento estrutural e semântico comum entre os termos assim dados por contínuos – performance medieval, teatro moderno – reside na presença física simultânea, articulada em torno de um corpo humano pela operação de sua voz, de todos os fatores sensoriais, afetivos, intelectivos de uma ação total (Zumthor, 1993, p.257).

Ainda ao fim do espetáculo percebia-se que o sentido realmente foi construído, onde ouvíamos muitos aplausos e cumprimentos entre os estudantes e espectadores, de forma que tudo ocorreu da melhor maneira possível e até superou nossas expectativas. Entretanto, houve um momento ímpar e marcante quando o pai de um dos partícipes pediu licença para subir ao palco emocionado e agradeceu aos professores responsáveis e relatou “Meu sonho é que em cada canto do mundo tivessem crianças fazendo teatro porque aqui encontram-se, revelam-se. Aqui, cada um demonstra seu dom, o seu sonho de ser um cinegrafista, de tocar um violão, de escrever uma peça teatral, de tocar um instrumento musical e por aí vai. Teatro é vida” (Figura 9). Ouvir isso de um pai, presenciar algumas mães emocionadas trouxe um sentimento de dever cumprido e a certeza de que esse é um dos caminhos. Segue o registro desse momento.

Figura 9 – O pai de um dos participantes discursando.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Por conseguinte, cabe destacar a importância do teatro na formação do leitor, do cidadão, da criatividade, da parceria, da ação coletiva e na contribuição do processo de ensino e aprendizagem. O teatro transforma pessoas, faz seres humanos melhores, capazes de interagir um com outro, de se colocar no lugar do outro e de transformar o ambiente onde estão inseridos.

Teatro, ou teatralidade, é aquela capacidade ou propriedade humana que permite que o sujeito se observe a si mesmo, em ação, em atividade. O autoconhecimento assim adquirido permite-lhe ser sujeito (aquele que observa) de um outro sujeito (aquele que age); permite-lhe imaginar variantes no seu agir, estudar alternativas. O ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar (Boal, 1996, p. 27).

Assim, além de o teatro nos tornar seres humanos melhores, também nos torna pessoas conscientes, que têm empatia com o próximo, capazes de se ver no outro ser, de sentir a dor do outro, de fazer a autoanálise e a autocrítica, e com isso, buscar corrigir suas deficiências e intensificar suas qualidades, contribuindo para o seu auto

aperfeiçoamento e para tornar o universo um lugar melhor para si, para sua comunidade e para todos que habitam esse planeta.

Finalizada a apresentação, realizamos um encontro com o grupo para um bate-papo sobre a experiência. O que muitos alunos acabaram confessando que só leram os dois livros porque a partir do momento da leitura dramática dos colegas e ficaram curiosos para entender toda a trama, um aluno que encenou compartilhou sua experiência “eu li o livro porque queria “imitar” bem o meu personagem”.

A estudante Margarida disse “Essa experiência me ajudou a enxergar a literatura de uma maneira diferente, não apenas como um objeto de leitura, mas também como fonte de criação e expressão artística”.

O estudante Dodó participou apenas da confecção dos figurinos, mas em sua fala tinha algo de encantamento, pois afirmou que na pesquisa para construção do figurino ficou motivado a ler o livro O Santo e a porca. Outros confirmaram que também seguiram o mesmo caminho, que foi atestado pela bibliotecária da escola ao afirmar que todos os livros em questão foram emprestados.

O estudante Eurico disse que entendeu melhor a obra depois da encenação, foi quando pode fazer conexões com a vida difícil do nordestino e questões políticas. São vários depoimentos que demonstram que a montagem da peça foi determinante para a formação leitora e crítica do estudante, muitos fazendo conexões com a situação política, social em que a obra estava inserida.

Logo, a experiência nas quais se desenvolveram procedimentos com abordagens mais voltadas para a voz, os gestos, a construção de personagens, e de figurinos, enfim a performance mostrou-se eficaz na formação do leitor literário, principalmente quando os participantes perceberam que o texto transcende a escritura do homem.

É necessário, pois, junto aos estudantes incentivar as abordagens sensíveis das obras, estar atento para sua recepção e suas experiências estéticas, por fim participar inteiramente do processo de leitura literária. Esse é um dos percursos de leitura que talvez possa ser trilhado na sala de aula com sucesso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo que já foi, é o começo do que vai vir, toda a hora a gente está num cômputo. (Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas)

Desde a introdução do ensino de literatura nas escolas, percebemos a excessiva preocupação dos professores com a historiografia, não levando em conta a estética da criação literária, além de não considerarem a recepção da obra nem os efeitos sobre o leitor.

Assim, como Guimarães Rosa postula “tudo que já foi, é o começo do que vai vir”, não tem mais como concebermos o ensino pautado na historiografia das obras, e o começo do que vai vir é justamente considerar a teoria da recepção e a experiência do leitor, de maneira a romper com o horizonte de expectativas do leitor, a fim de potencializar uma leitura crítica da obra atual e posterior, sem perder de vista os efeitos estético, social, ético e social.

Nesta tese, pensamos a investigação como um espaço dotado de mobilidade, que nas aulas de literatura fossem trabalhados vários tipos de textos, inclusive o drama, pois presenciamos até hoje, em algumas escolas, que o gênero dramático é apenas citado nas aulas de literatura e nunca trabalhado como se pertencesse apenas à disciplina de artes, onde é gerada grande confusão entre o drama e o teatro, pois este último, para que aconteça precisamos do ambiente físico, o palco, onde utilizaremos todo um arsenal como figurino, palco, cenário para que se concretize o ato teatral.

Logo, percebemos que o ensino de literatura, do século XXI, não pode mais ser concebido apenas como fenômeno da linguagem ou fenômeno histórico-cultural ou com a tentativa única de tornar o texto um aparato para ampliar os conhecimentos e ensinar conteúdos.

Para concretização desta tese, partimos da teoria da recepção a qual nos diz que o texto não é o único elemento do fenômeno literário, mas temos também a reação do leitor e, por extensão, precisamos explicar o texto a partir dessa reação, proveniente da interação do texto e o leitor. Ou seja, o leitor como protagonista nos faz pensar que a leitura é um ato subjetivo, entretanto, segundo os teóricos da recepção, o texto está repleto de elementos não ditos, que o leitor vai preenchendo, de acordo com o seu repertório social, cultural e histórico.

Partimos do estudo de caso do uso de técnicas teatrais para a ampliação dos sentidos dos textos literários e para o envolvimento dos participantes nas aulas de literatura, onde tínhamos a união de textos: O Auto da compadecida e O Santo e a porca, ambos de Ariano Suassuna.

Os estudantes tinham como horizonte de expectativa o filme, mas aos poucos outros foram sendo incorporados por meio da performance, momento em que o horizonte do texto se confunde com o horizonte do ator. E, assim, segundo Jauss (1994), o sistema de referências vai sendo construído em função das expectativas, resultado do conhecimento prévio.

Nesse caminho, pensamos na diversificação dos textos que são levados para sala de aula, e sugerimos o texto artístico como uma potência para a formação do leitor e para tornar os estudantes mais conhecedores de si mesmos, pois a recepção do espectador parte também do princípio da obra aberta que vai sendo preenchida pelo leitor, e vai também além, ao permitir que o espectador conceba novas obras, elabore outras construções, outras montagens possíveis.

Apoiamos nossa teoria na experiência interartes como algo possível de executar em um ambiente educativo, vez que o processo de ensino pode ser reinventado a partir do conhecimento das diferentes disciplinas: arte e literatura, pois “na hora em que, em performance, o texto (que geralmente na nossa cultura, é composto por escrito) se transforma em voz, uma mutação global afeta suas capacidades significantes, modifica o seu estatuto semiótico e gera novas regras de semanticidade” (Zumthor, 2005, p.148). A presença, o gesto e a voz colaboram com o texto para compor o sentido e formar o leitor literário.

Segundo Prado (2018), as semelhanças entre o romance e a peça de teatro são óbvias: ambas narram uma história, e é comum ver adaptações do romance ao palco; e se a recíproca não é verdadeira deve-se isso, provavelmente, a motivos de ordem prática. Mas, o que permitirá distinguir os dois gêneros literários é a personagem. No romance, a personagem é um elemento entre vários outros, ainda que seja o principal. No teatro, as personagens constituem a totalidade da obra: tudo existe através 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, 2014, p.84).

Para situar o participante escolar, propomos um panorama da história do teatro do Brasil, relacionando autores canônicos com a produção teatral até os momentos inovadores da ditadura.

Analisamos a formação e as modificações do conceito de identificação com o personagem, ao longo da história do teatro ao que se refere ao ator e ao espectador, e tomamos Stanislavski e Brecht como marcos na discussão sobre a ilusão do teatro e também com o surgimento do teatro, que se apodera do imaginário do espectador, satisfazendo-o completamente.

Contudo, com o surgimento do cinema houve o redirecionamento da identificação do teatro para o cinema. Assim, o que parecia ser o fim do teatro foi o início de uma vocação do teatro para o jogo, para o fazer compartilhado entre atores e espectadores, tornando-o uma potência capaz de articular de modo produtivo a estética, a ética, a política e a aprendizagem, inclusive a formação do leitor.

No último capítulo, apresentamos uma experiência com um grupo de estudantes do ensino médio, por observamos que, na escola, não é habitual aprender através da experiência. E esta lacuna acarreta a não aprendizagem estética que é o momento integrador da experiência que, por sua vez, transforma-se em processo de produção de conhecimento. Portanto, levamos em consideração os ensinamentos de Koudela (1996), quando postula que o objetivo principal do jogo não é levar o aluno a aprender um conteúdo específico, mas ensinar/aprender o jogo dialético de raciocínio, como participante de um processo de conhecimento.

Nesse movimento, observamos como se dava a construção de significantes no processo do jogo teatral como o modelo de ação e a qualidade do conhecimento conquistado em um processo educacional onde o aluno é agente. Nessa prática teatral, percebemos que a linguagem semiótica do gesto e atitudes experimentados no jogo são um canal para aprofundar a construção estética de significantes. Logo, os jogos criados durante o processo educacional são partes constituintes do processo de conhecimento. Dito isto, transborda a compreensão de que

o conhecimento dos significados sociais é fornecido através da manifestação física do gesto no jogo teatral, que passa a ser constitutivo de um ato artístico transformador. A poesia, estética imanente ao modelo de ação, gera método de conhecimento (Koudela, 1996, p,59).

Spolin (2007) enfatiza que os alunos aprendem mais por experiência do que por preleções e fórmulas feitas, vez que os jogos tornarão os estudantes mais conhecedores de si mesmos, além de adquirir habilidades de performance, bem como aprenderem regras básicas para contar histórias, apreciação da literatura e construção de personagens.

Fato que foi observado na escola em questão, os estudantes procuraram novas experiências nos anos posteriores, fortalecendo o sucesso do projeto, no qual no ano de 2023, experienciamos a montagem da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, onde a performance fomentou a fruição.

No ano de 2024, trabalhamos com as obras *O cortiço*, de Aloísio de Azevedo e *Quarto de Despejo*, de Carolina de Jesus, ambas perpassam pelos eventos da vida: religião, fome, miséria humana, preconceito, terra inóspita. Os sentidos dos textos foram construídos a partir da interlocução das obras, e escolhida a última para montagem, na qual reverberou a sensibilidade por meio da fruição.

Dessa forma, sem nenhuma pretensão de impor um método como detentor de verdades ou determinar uma didática, essa proposta permitiu traçar alguns indicadores de que o teatro é bastante relevante na escola e, que se trata de uma situação didática alternativa para o processo de ensino/aprendizagem e formação do leitor literário.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. A noção de obstáculo epistemológico: plano da obra. *In*: _____. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p.17-28.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio**: área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Salvador: Secretaria da Educação, 2005.

BAUMAN, Richard. A poética do Mercado Público: gritos de vendedores no México e em Cuba. **Revista Antropologia em Primeira Mão**, Florianópolis, v. 103, p. 1-24, 2008.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In*: BENJAMIN, Walter *et al.* **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção os Pensadores).

BOAL, Augusto. **Jogos para o atores e não-atores**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BOAL, Augusto. **O arco-íres do desejo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro Civilização Brasileira, 1991.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRECHT, Bertold. **Teatro Dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CABRAL, Beatriz. Drama como método de ensino. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006. (Pedagogia do teatro)

CEREJA, Roberto Willian. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. 2004. 330 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

COELHO, Teixeira. **Moderno pós moderno: modos e versões**. São Paulo: Iluminarus, 2011.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literaria na escola** Estudos e Propostas, Leitura e Formação Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DELLEUZE, Gilles; GUATARI, Félix. Introdução: rizoma. In: _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. p. 10-36.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2015.

ECO, Umberto. **Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs**. Paris: Éditions Grasset, 1996, p. 16-17.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**, 3ª edição. Tradução Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOIÂNIA, Secretaria da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, Goiânia, 2009.

GOMES, Carlos Magno. **O modelo cultural de leitura**. Nonada Letras em Revista, Porto Alegre, v. 1, n. 18, p. 167-183, 2012.

GUÉNOUN, Denis. **O Teatro é necessário?** Tradução Fátima Saad. São Paulo: Perspectiva, 2004.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik; Trad. Adelaine La Guardiã Resende et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HOISEL, Evelina. **A leitura do texto artístico**. Salvador: EDUFBA, 1996.

INGARDEN, Roman. **A obra de arte literária**. 3.ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1965.

ISER, Wolfgang. **A interação do texto com o leitor**. In: LIMA, Luis Costa (Org.) A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. São Paulo: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e jogo: uma didática brechtiana**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1996.

KUSNET, Eugênio. **Ator e método**. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Artes Cênicas, 1985.

MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao teatro**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1994.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do teatro brasileiro**. São Paulo: Global, 2004.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARTINS, Ricardo André Ferreira. Oralidade, literatura e leitura em voz alta: uma abordagem possível para a formação de leitores. **Nonada Letras em Revista**, Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 142-154, 2012.

MENDES, Cleise. O Brasil que se encena na Bahia. II Brasile meesso em scena a Bahia. Biblioteca Teatrale. **Rivista trimestrale di studi e ricerche sullo spettacolo. Il Teatro Brasiliano**, Roma, v. 83-84, p.167-182, 2008.

MORLEY, David. **The nationwide audience: Structure and decoding**. London: British Film Institute, 1980. Television Monograph, no. 11.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIANI, Rita de Cássia; NEITZEL, Adair de Aguiar. A formação cultural de professores: o poema pede passagem. In: PINO, Angel; SCHLINDWEIN, Luciane Maria; NEITZEL, Adair de Aguiar (org.). **Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano**. Curitiba: CRV, 2010. p. 81-99.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papyrus, 1998.

PAZINI, Maria Céli Beraldo. **Buscando atenuar a artificialidade da produção textual na escola**. In: SEMANA DE LETRAS – OUTRAS PALAVRAS, 10., 1997, Maringá. Anais... Maringá: UEM, 1997. p. 37-41.

PRADO, Décio de Almeida. **O teatro brasileiro moderno: 1930-1980**. São Paulo: Perspectiva: Ed. da Universidade de São Paulo, 1988.

PRADO, Décio de Almeida. A personagem no teatro. In: Antônio Cândido. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2018.

ROUBINE, Jean-Jacques. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

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

ROUXEL, Annie. Tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a. p. 152-164.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Arte e o desenvolvimento estético na escola. In: PINO, Angel; SCHLINDWEIN, Luciane Maria; NEITZEL, Adair de Aguiar (org.). **Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano**. Curitiba: CRV, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação).

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. Tradução e Introdução: Ingrid Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. Tradução Pontes de Paula Lima. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Tradução Pontes de Paula Lima. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. 34. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

SUASSUNA, Ariano. **O Santo e a Porca**. 18. ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. In: ROUXEL, Annie; LANGLAD, Gérard; RESENDE, Neide Luzia (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 117-131.

VODICKA, Felix. A história da repercussão das obras literárias. In: Toledo, Dionísio. **Círculo linguístico de Praga: estruturalismo e semiologia**. Porto Alegre: Globo, 1978.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e Nomadismo**: entrevistas e ensaios. Tradução Jerusa Pires Ferreira, Sonia Queiroz. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Drama Jogral: O Auto do Santo compadecido da Porca

A trama trata de uma pequena homenagem ao grande dramaturgo brasileiro, Ariano Suassuna, que une humor e reflexão sobre questões cotidianas do nordeste e agreste baiano. Aqui iremos transitar por duas grandes obras do autor: *Auto da Compadecida* e *O Santo e a Porca*, e trataremos de temas como amor, avareza, dinheiro, fome, seca, trapaça e sobrevivência e a relação vida e morte tão presentes nos textos propostos.

Personagens:

Palhaço Ariano

Palhaço Suassuna

João Grilo

Chicó

Euricão (engole cobra)

Margarida

Caroba

Pinhão

Dodó

1ª cena

A trama do cachorro/ Leitura da carta

Palhaço Ariano - Senhoras e senhores!

Palhaço Suassuna - Respeitável público!

Palhaço Ariano - Eu me chamo palhaço Ariano!

Palhaço Suassuna - E eu palhaço Suassuna!

Palhaço Ariano – OH! Suassuna!

Palhaço Suassuna - Fala Ariano!

Palhaço Ariano - Vamos ver quem é mais aplaudido pelo público?

Palhaço Suassuna - Só se for agora. (empolgado) Senhoras e senhores, respeitável público, uma salva de palmas para Suassuna! (reação espontânea)

Palhaço Ariano - (rapidinho) Senhoras e senhores distinto público, uma salva de palmas para Ariano!

Palhaço Suassuna - Muito bom, agora vamos ver se eles aprenderam nosso nome.

Palhaço Ariano - (para o público) Eu me chamo palhaço... (espontâneo)

Palhaço Suassuna - (para o público) E eu me chamo palhaço... (espontâneo) Um aponta para o outro criando o jogo de falar o nome do Autor

Palhaço Ariano - Vocês estão preparados? (espera resposta) Vai começar o espetáculo!

Palhaço Suassuna - Vai começar o maior espetáculo já visto em toda cidade!

Palhaço Ariano - Em toda cidade não, em todo Estado!

Palhaço Suassuna - Em todo estado não, em todo o Brasil! **Palhaço Ariano** - Em todo Brasil não, em todo universo!

Palhaço Suassuna - (com convicção): Em todo universo não, em toda a Bahia!

Palhaço Ariano – O drama jogral denominado

Palhaços Ariano e Suassuna - O Auto do Santo Compadecido da Porca!

2ª Cena - As armadilhas de Chicó e João Grilo

João Grilo - E lá vem Chicó, eu estou desconfiado que não. Também você é tão sem confiança Chicó!

Chicó - (ofendido) Eu, sem confiança? Que é isso, João, está me desconhecendo? Juro que ele vem. Quer pra benzer o cachorro da mulher para ver se o bichinho não morre. A dificuldade não é ele vir, é o padre benzer.

João Grilo - Não vai benzer? Por quê? Que é que um cachorro tem de mais?

Chicó - Não tem nada demais. O problema é que o bispo está aí e ele se pela de medo! Mas, não vejo nada demais nisso, eu mesmo já tive um cavalo bento!

João Grilo - Que é isso, Chicó? (Passa o dedo na garganta.) Já estou ficando por aqui com suas histórias. É sempre uma coisa toda esquisita. Quando se pede uma explicação, vem sempre com “não sei, só sei que foi assim”.

Chicó - Mas se eu tive mesmo o cavalo, meu filho, o que é que eu vou fazer? Vou mentir, dizer que não tive?

João Grilo - Você vem com uma história dessas e depois se queixa porque o povo diz que você é tão sem confiança.

Chicó - (revoltado) Eu, sem confiança? Antônio Martinho está para dar as provas do que eu digo.

João Grilo - Antônio Martinho Chicó? Faz três anos que ele morreu.

Chicó - (justificando) Mas o homem era vivo quando eu tive o bicho!

João Grilo - Quando você teve o bicho? E foi você quem pariu o cavalo, Chico?

Chicó - Eu não. Mas do jeito que as coisas vão, não me admiro mais de nada. (pausa cênica - saem).

3ª Cena - A carta misteriosa - Entram Palhaços

Palhaço Ariano - (entra fazendo firulas) Eita que agonia meu povo. Mas, esse Chicó e João Grilo são muito atrapalhados não? (pergunta retórica). Já, já nós sabemos no que deu essa história.

Palhaço Suassuna - Enquanto isso na janela da indiferença, existe uma agonia por uma carta misteriosa. Confirmam comigo essa trama!

Um Sala na casa de Eurico, mais, conhecido como Euricão engole-cobra

Entram - Caroba, Euricão, Pinhão depois, Margarida e Dodó. Jogo de cena - Personagens dançando graciosamente, depois cada um assume sua posição.

Caroba - E foi então que o patrão dele disse: "Pinhão, você sele o cavalo e vá na minha frente procurar Euricão..."

Euricão - Euricão, não. Meu nome é Eurico.

Caroba - Sim, é isso mesmo. Seu Eudoro Vicente disse: "Pinhão, você sele o cavalo e vá na minha frente procurar Euriques..."

Euricão - Eurico!

Caroba - "Vá procurar Euríquio..." Euricão - Chame Euricão mesmo.

Caroba - "Vá procurar Euricão Engole-Cobra..."

Euricão - Engole-Cobra é a mãe! Não lhe dei licença de me chamar de Engole-Cobra, não! Só de Euricão!

Caroba - "Vá na minha frente procurar Euricão para entregar essa carta a ele."

Euricão - Onde está a carta? Dê cá! Que quererá Eudoro Vicente comigo?

Pinhão - Eu acho que é dinheiro emprestado.

Euricão - (Devolvendo a carta.) Hein?

Pinhão - Toda vez que ele me manda assim na frente, a cavalo, é para isso.

Euricão - E que ideia foi essa de que eu tenho dinheiro? Você andou espalhando isso! Foi você, Caroba miserável, você que não tem compaixão de um pobre como eu! Foi você, só pode ter sido você!

Caroba - Eu? Eu não!

Euricão - Ai, meu Deus, com essa carestia! Ai a crise, ai a carestia! Tudo que se compra é pela hora da morte!

Caroba - E o que é que o senhor compra? Me diga mesmo, pelo amor de Deus! Só falta matar a gente de fome!

Euricão - Ai a crise, ai a carestia! E é tudo querendo me roubar! Mas Santo Antônio me protege!

Pinhão - O senhor pelo menos leia a carta!

Euricão - Eu? Deus me livre de ler essa maldita! Essa amaldiçoada! Ai a crise, ai a carestia! Santo Antônio me proteja, meu Deus! Ai a crise, ai a carestia! (pausa cênica - entra os palhaços, personagens saem).

4ª Cena - Benze ou não benze?

Entram - João Grilo, Chicó, depois Padre João! Cenário que remeta uma igreja.

Palhaço Suassuna - Oxe, que vexame é esse? E agora minha gente, ele lê ou não a carta?

Palhaço Ariano - Podem ficar despreocupados, já já vamos saber. Enquanto isso, vejamos o que deu as enbrulhadas de Chicó e João Grilo!!!

João Grilo - Padre João!

Chicó - Padre João!

Os dois - Padre João!

Padre João - (avexado - com ares "sacerdotais") Mas, o que houve? Que gritaria é essa?

Chicó - Mandaram avisar para o senhor não sair, porque vem uma pessoa aqui trazer um cachorro que está se ultimando para o senhor benzer.

Padre - Como é que é? Para eu benzer?

Chicó - Sim.

Padre - (com desprezo) Um cachorro?

Chicó - Sim.

Padre - Que maluquice! Que besteira!

João Grilo - Cansei de dizer a ele que o senhor não benzia. Benze porque benze, vim com ele.

Padre - Não benzo de jeito nenhum.

Chicó - Mas padre João, não vejo mal nenhum em se benzer o bicho.

João Grilo - É, no dia em que chegou o motor novo do major Antônio Moraes o senhor não benzeu?

Padre - Motor é diferente, é coisa que todo mundo benze. Cachorro é que eu nunca vi ninguém benzer.

Chicó - Pois eu acho cachorro uma coisa muito melhor do que motor.

Padre - É, mas quem vai ficar engraçado sou eu, benzendo o cachorro. Benzer motor é fácil, todo mundo faz isso, mas benzer cachorro?

João Grilo - É, Chicó, o padre tem razão. Quem vai ficar engraçado é ele, e uma coisa é benzer o motor do major Antônio Moraes e outra é benzer o cachorro do major Antônio Moraes.

Padre - (com a mão no ouvido) Como?

João Grilo - Eu disse que uma coisa era o motor e outra o cachorro do major Antônio Moraes.

Padre - Mas menino, e o dono do cachorro de quem vocês estão falando é Antônio Moraes?

João Grilo - É. Eu não queria vir, com medo de que o senhor se zangasse, mas o major é rico e poderoso e eu trabalho na mina dele. Com medo de perder meu emprego, fui forçado a obedecer, mas disse a Chicó: o padre vai se zangar.

Padre - (desfazendo-se em sorrisos) Zangar que nada, João! Quem é um ministro de Deus para ter direito de se zangar? Falei por falar, mas também vocês não tinham dito de quem era o cachorro!

João Grilo - (cortante) Quer dizer que benze, não é?

Padre - (a Chicó) Você o que é que acha?

Chicó - Eu não vejo nada de mais.

Padre - Nem eu. Não vejo mal nenhum em abençoar as criaturas de Deus.

João Grilo - Então fica tudo na paz do Senhor, com cachorro benzido e todo mundo satisfeito.

Padre - Digam ao major que venha. Eu estou esperando. Entra na igreja.

Chicó - Que invenção foi essa de dizer que o cachorro era do major Antônio Moraes?

João Grilo - Era o único jeito de o padre prometer que benzia. Tem medo da riqueza do major que se péla. Não viu a diferença? Antes era “Que maluquice, que besteira!”, agora “Não vejo mal nenhum em se abençoar as criaturas de Deus!”.

Saem, entram palhaços dançando, próxima cena se organiza atrás.

5ª Cena - A leitura da Carta

Palhaço Ariano - (dançando com gracejo) Vixe, esqueci o que vim fazer. (pensativo)

Palhaço Suassuna - (cortante) Deixe de besteira Ariano, agora quem fala sou eu. (para o público) Vamos conferir a leitura da carta?

Entram, Eurico, Caroba, Pinhão, depois, Margarida e Dodó Vicente, disfarçado com uma horrível barbicha, coma boca torta, com corcova, coxeando e vestido de preto.

Margarida - Papai! Que foi, meu pai? Ouvi o senhor gritar! Está sentindo alguma coisas?

Euricão - Ai minha filha, me acuda! Ai, ai! Os ladrões, minha filha, os ladrões!

Margarida - Socorro! Socorro! Pega o ladrão!

Euricão - Ai minha filha, não grite assim não! Não grite, senão vão pensar que a gente tem o que roubar em casa. E vêm roubar! Santo Antônio, Santo Antônio! Ai a crise, ai a carestia!

Margarida - Mas o que foi que houve?

Euricão - Ainda não houve nada, mas está para haver! Está para haver, minha filha!

Margarida - O que é? Que foi que houve, Caroba? Que foi, Pinhão! Pinhão, você aqui? Ah, já sei o que houve, papai soube de tudo! É melhor então que eu confesse logo.

Caroba - Que a senhora se confesse? Deixe para a sexta-feira, porque a senhora aproveita e comunga! Que coisa, Dona Margarida só quer viver na igreja!

Euricão - Ainda não houve nada, mas está para haver! Está para haver, minha filha!

Margarida - O que é? Que foi que houve, Caroba? Que foi, Pinhão! Pinhão, você aqui? Ah, já sei o que houve, papai soube de tudo! É melhor então que eu confesse logo.

Caroba - Que a senhora se confesse? Deixe para a sexta-feira, porque a senhora aproveita e comunga! Que coisa, Dona Margarida só quer viver na igreja!

Euricão - Ai a crise, ai a carestia!

Margarida - Mas afinal de contas, o que foi que houve? Meu pai, eu vou contar...

Dodó - Não!

Pinhão - Não, não, Dona Margarida, quem fala sou eu! O que houve é que meu patrão escreveu uma carta ao senhor seu pai.

Margarida - Uma carta? Dizendo o quê?

Euricão - Você ainda pergunta? Só pode ser para pedir dinheiro emprestado! Aquele usurário! Aquele ladrão!

Caroba - Mas Seu Euricão, Seu Eudoro é um homem rico!

Euricão - E é por isso mesmo que eu estou com medo. Você já viu pobre pedir dinheiro emprestado? Só os ricos é que vivem com essa safadeza! Santo Antônio, Santo Antônio!

Margarida - Mas papai já leu a carta?

Euricão - Não! Nem quero ler! Nem quero que você leia! Afaste-se, não toque nessa amaldiçoada!

Margarida - Então tome.

Euricão - Não tomo!

Margarida - Leia o senhor mesmo!

Euricão - Não leio!

Margarida - Não pode ser coisa ruim, papai!

Euricão - Só pode ser coisa ruim, minha filha!

Euricão - E é por isso mesmo que eu estou com medo. Você já viu pobre pedir dinheiro emprestado? Só os ricos é que vivem com essa safadeza! Santo Antônio, Santo Antônio!

Margarida - Mas papai já leu a carta?

Euricão - Não! Nem quero ler! Nem quero que você leia! Afaste-se, não toque nessa amaldiçoada!

Margarida - Então tome.

Euricão - Não tomo!

Margarida - Leia o senhor mesmo!

Euricão - Não leio!

Margarida - Não pode ser coisa ruim, papai!

Euricão - Só pode ser coisa ruim, minha filha!

Caroba - Mas se for dinheiro emprestado, é só o senhor não emprestar, Seu Euricão!

Euricão - É mesmo! É mesmo, Caroba! Eu nem me lembrei disso, no meu aperreio!

Caroba - Leia a carta, Seu Euricão!

Margarida - É, papai, leia! Que mal faz?

Pinhão - Se for dinheiro emprestado...

Euricão - (Jogando a carta no chão.) Ai!

Margarida - (Apanhando-a.) Não é nada demais, está vendo? Olhe, veja o senhor mesmo!

Euricão - Não fala em dinheiro não?

Margarida - Não.

Euricão - Nem pede para eu avalizar alguma letra?

Margarida - Não.

Euricão - Você jura?

Margarida - Juro.

Euricão - Então eu leio. Mas Santo Antônio, veja lá! Não vá ser essa safadeza de me pedir dinheiro emprestado!

Margarida - Papai, leia a carta pelo amor de Deus!

Euricão - Você acha que eu devo ler?

Margarida - Acho.

Euricão - Então eu leio. Meu caro Eurico: espero que esta vá encontrá-lo como sempre com os seus, gozando paz e prosperidade! Ai! Margarida!

Margarida - Que é, papai?

Euricão - Você passou o São João na fazenda de Eudoro Vicente.

Margarida - É verdade, papai.

Euricão - Você foi dizer, lá, que eu era rico?

Margarida - Eu? E eu ia dizer uma coisa dessa, meu pai? Nós somos tão pobres!

Euricão - E como é que ele fala em prosperidade, aqui? Isso é dinheiro emprestado, não tem pra onde!

Margarida - É um modo de falar, papai, todo mundo diz isso nas cartas!

Euricão - É?

Margarida - É!

Euricão - Então eu leio. Gozando paz e prosperidade. Sobretudo, espero que esteja passando bem sua encantadora filha Margarida, cuja estada em minha casa ainda não consegui esquecer. Ah, isso aí ele tem que reconhecer, minha filha é um patrimônio que possuo. Hei de casá-la com um homem rico e ela há de amparar a

velhice do paizinho dela. Eudoro, com todo o dinheiro que tem, não tem uma filha como a minha!

Caroba - E o senhor, com toda a filha que tem, não tem uma riqueza como a dele!

Euricão - Como foi?

Caroba - Nada!

Euricão - Mando na frente meu criado Pinhão, homem de toda confiança...

Pinhão - Obrigado!

Euricão - ...para avisá-lo de minha chegada aí. Aí aonde? Eudoro Vicente pensa que, pelo simples fato de ter hospedado minha filha, eu estou obrigado a hospedá-lo? Ele convidou Margarida porque quis, eu que não convidei ninguém!

Margarida - Mas papai, ele foi tão delicado comigo!

Euricão - Mas eu não o convidei, esse é que é o fato! Eu não convidei ninguém! E o que é isso aqui? O que é isso aqui?

Caroba - Que é, Seu Euricão?

Euricão - Está vendo? Eu não dizia? Minha filha, você ainda causará minha perdição, minha morte, meu assassinato! Ai a crise, ai a carestia!

Margarida - Que foi, meu pai?

Euricão - A carta! A carta amaldiçoada! Bem que eu estava com um pressentimento ruim!

Margarida - Mas o que é que tem a carta? Dê cá, deixe eu ver! Onde é?

Euricão - Aí onde diz "de minha chegada aí". Ah carta amaldiçoada! Ai a crise, ai a carestia!

Margarida - De minha chegada aí, mas quero logo avisá-lo: pretendo privá-lo de seu mais precioso tesouro!

Euricão - Está vendo? Esse ladrão! Esse criminoso! Meteu na cabeça que eu tenho dinheiro escondido e quer roubá-lo. Estão me roubando! Ladrões, só pensam nisso! Mas vou tomar minhas providências! Saíam, saíam imediatamente! Vou trancá-los, entrem aqui imediatamente! Entrem, entrem!

Jogo de cena - Euricão + porca + dinheiro + Santo

Empurra os quatro num quarto qualquer, que tranca por fora. Tranca também as portas e janelas com barras de madeira e abre pelo meio uma grande porca de madeira, velha e feia, que deve estar em cena, atirada a um canto, como se fosse coisa sem importância. Dentro dela, pacotes e pacotes de dinheiro. EURICÃO,

enquanto ergue e deixa cair amorosamente os pacotes, vai falando, ora consigo mesmo, ora com Santo Antônio, cuja imagem também deve estar em cena

Euricão - Ladrões! Será que me roubaram? É preciso vigiar! Vivem de olho no meu dinheiro, Santo Antônio! Dinheiro que juntei com os maiores sacrifícios. Eurico Árabe, Eurico Engole-Cobra! Pois sim! Mas é rico e os que vivem zombando dele não têm a garantia de sua velhice. (abre a porta) Ah, está aqui, os ladrões ainda não conseguiram furtar nada. Ah, minha porquinha querida, que seria de mim sem você? Chega dá uma vontade da gente se mijar! Fique aí até outra oportunidade. Se eu pudesse, comia você inteirinha! Ai, mas é impossível! Senão, desconfiam! **(Cena congelada) Entram os palhaços.**

6ª Cena - Luar do Sertão

Palhaço Ariano - Eita que agonia meu povo. Mas, esse Euricão gosta demais de dinheiro, não?!

Palhaço Suassuna - Gostar é pouco! Mas, agora, vamos homenagear no nosso sertão.

Palhaço Ariano - Como Suassuna?!

Palhaço Suassuna - Agora, é a hora do Luar do Sertão!

Vai entrando todos os personagens, se abraçam e olham para o alto como se tivesse observando a lua.) Fundo musical: uma aluna canta e toca violão

Jogral O Auto do Santo Compadecido da Porca.

Todos cantando Luar do Sertão - Uma pausa para cada performance pessoal –

Participação:

Pinhão – Pelo Luar do Sertão, somos todos iluminados, nessa terra tão gentil somos todos agraciados.

Todos – Não há oh gente oh não, luar como esse do Sertão.

Cangaceiro Severino – Eu me chamo Severino de Aracaju, sou destemido e valente. Abençoado por meu padim pade ciço e agraciado por minha mãe Maria Santíssima. A ponta do meu rifle é minha justiça, quem de me não se compadece na mira do meu rifle perece.

Todos - Quando olhei a terra ardendo. Qual fogueira de São João. Eu perguntei' a Deus do céu, uai. Por que tamanha judiação? Eu perguntei' a Deus do céu, uai. Por que tamanha judiação.

Margarida – Eu sou Margarida! Patrimônio precioso de meu pai. Ele pensa em me casar com um homem rico e valente, que possa garantir seus dias de velhice, mas, (quase chorando) meu coração já tem dono, pertence a Dodó, Boca da noite. Se não me casar com ele, não serei de mais ninguém.

Todos - Nestes versos tão singelos. Minha bela, meu amor
Pra você quero contar. O meu sofrer e a minha dor.

Antônio Moraes - Todos temos um destino nessa terra de meu Deus. Queremos a mesma coisa, ser feliz, viver e sobreviver nessa nossa caminhada. E um dia cumprimos nossa sentença, nos encontraremos com o único mau irremediável, aquilo que iguala a todos! Num só rebanho de condenados. Porque tudo o que é vivo morre. Mas também pode renascer.

Coro

Ó que saudade do luar da minha terra
Lá na serra, branquejando folhas secas pelo chão
Esse luar cá da cidade tão escuro
Não tem aquela saudade do luar lá do sertão
Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão
Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão.

APÊNDICE B - Projeto apresentado ao Colégio Militar Professor Carlos Rosa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

LITERATURA E ARTE: FIOS QUE SE CONECTAM

Projeto apresentado ao Colégio Militar Professor Carlos Rosa, para a realização da parte prática da pesquisa de doutorado, sob a orientação da professora doutora Evelina Hoissel

RESUMO

Na contemporaneidade, as teorizações pós-estruturalistas e pós-modernas trazem novas influências, novos problemas e engendram transformações à textualidade. Este projeto propõe investigar de que forma a articulação entre a literatura e teatro, fundada na relação interartística potencializa a formação do leitor de literatura, visto que o teatro está presente em cada performance, onde se manifesta e suscita uma reação estética, que a partir do processo de recepção pela leitura dramática e encenação, o sujeito leitor se humaniza e constrói seu conhecimento e amplia o seu horizonte de expectativas. Assim, espera-se articular aulas de teatro com as aulas de literatura de forma a potencializar o campo da recepção textual e a formação do leitor literário.

Palavras-chave: Leitura; Drama; Recepção; Performance.

PROBLEMA

Diante da falta de interesse dos alunos do ensino médio com a leitura literária, propomos oficinas de teatro como uma alternativa para potencializar o ato da leitura e, como consequência, promover a formação do leitor literário e emancipar o sujeito-leitor.

JUSTIFICATIVA

Este projeto faz parte de uma pesquisa de doutorado da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da professora doutora Evelina Hoissel, em que se justifica pela falta de interesse dos estudantes pela leitura literária. Nesse sentido, propomos oficinas de teatro em que buscaremos a interdisciplinaridade entre arte e literatura, experienciado na relação interartística para potencializar a formação leitora do educando. As situações de aprendizagens com leituras dramáticas e encenações podem modificar a relação de um estudante com o ato da leitura como um todo. O teatro é a arte da presença, em um mundo cada vez mais intermediado pela virtualidade, a presença gera um processo dinâmico que se constrói na relação com o outro, que pode levar à problematização de visões cerradas sobre o diferente. Com a articulação de questões históricas, culturais, sociais e estéticas específicas do teatro, cria-se um novo campo de recepção textual. Justifica-se a aplicabilidade deste projeto a partir do momento em que se propõe a operacionalizar um novo modo de formar leitores. Contudo, por falta de um profissional formado nesta área na escola convidamos um profissional de arte externo.

O projeto visa através do teatro a interação dos participantes, incentivando-os a serem mais comunicativos e capazes de se expressarem com clareza e sensibilidade de modo a promover a formação do leitor literário. Também visa torná-los conhecedores dos meios de produção teatral, além de serem capazes de apreciar e produzir esta arte, como atores, autores e coautores do processo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Performance ou leitura. Ambas fazem parte da recepção que se produz em circunstância psíquica privilegiada, quando o sujeito, ouvinte ou leitor, encontra a obra e a encontra de maneira pessoal. Segundo Zumthor (2000), essa consideração deixa íntegra a teoria da recepção, mas lhe acrescenta uma dimensão que lhe modifica o alcance e o sentido, e se aproxima da ideia de catarse, proposta (em um contexto diferente) por Aristóteles.

Esse movimento é dialético, pois tira a arte de uma posição sacra e inatingível e busca a ritualização dos atos comuns da vida. Nesse contexto, Zumthor (2000) interroga sobre o funcionamento, as modalidades e o efeito das transmissões individuais.

Considero com efeito a voz, não somente nela mesma, mas (ainda mais) em sua qualidade de emanção do corpo e que sonoramente, o representa de forma plena. Um certo número de realidades e de valores, assim revelados, aparece identicamente envolvidos na prática da leitura literária. Daí o lugar central que dou à ideia de performance (Zumthor, 2000, p. 28).

Dessa forma, o texto quando transmitido pela voz torna-se um fenômeno sociodiscursivo irreduzível ao qual Zumthor (2000) denomina de literatura. Logo, diante de uma cena artística, seja ela teatral, ou, televisiva, cinematográfica, ou, radiofônica, temos a oportunidade de nos ver na pele de um ator ou atriz e de compartilhar experiências que podem nos fazer mergulhar na pluralidade de elementos significativos que acionam, provocam e questionam.

A partir dessa concepção, encontramos a perspectiva de interseção entre os processos intelectivos e a sensibilidade estética que o teatro suscita a fim de promover o desenvolvimento humano integral.

O teatro é uma arte que possibilita a educação integral do ser humano e o habilita a perceber o outro, colocando-se em seu lugar, sem perder de vista suas expectativas e visão de mundo. Também estimula o conhecimento porque requer a pesquisa sobre o que deseja representar. Assim, preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (Brasil, 2018, p. 482).

Com a articulação de questões históricas, culturais, sociais e estéticas específicas do teatro, cria-se um novo campo de recepção textual. Segundo Augusto Boal (1991, p. 22), “o Teatro dá ao espectador a consciência da realidade; é ao espectador que cabe modificá-la.”

Destarte, a dramatização acompanha o desenvolvimento da criança e do jovem adolescente como uma manifestação espontânea assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interpretação e de promoção de equilíbrio entre ele e o meio ambiente.

OBJETIVO GERAL

É significativo estabelecer conexões transdisciplinares/interdisciplinares entre os territórios de arte, literatura e cultura para a reflexão sobre o ser humano como ator político-histórico-social que produz linguagens, sistemas simbólicos a fim de desenvolver um olhar pensante. Assim, objetiva-se (re) colocar o texto dramático no centro da teoria literária, para que seja investigada à luz da relação interartística, a fim de promover a formação do leitor.

Objetivos específicos

- Análise crítica das obras estudadas;
- Lançar um olhar crítico sobre as angústias do sujeito/leitor no tocante ao saber/poder;
- Participar de jogos;
- Leitura dramática;
- Incentivar a performance como potencializadora da recepção textual;
- Promover um estudo comparativo entre a literatura, cultura e o teatro;
- Explicar como a interarte pode abrir caminhos para a experiência estética do sujeito/leitor;

- Elaborar uma experiência de leitura dramática para ampliar a consciência corporal do leitor a fim de ajudá-lo na construção de sua identidade;
- Propor alternativas para potencializar um novo leitor de literatura.

METODOLOGIA

Os estudantes serão conduzidos durante as aulas a compreender a relação entre ator e público, além de entender o teatro como forma de conhecer a si mesmo e ao outro, através de jogos e exercícios que proporcionem essa experiência, que comunica e também os leva a descobrirem-se como seres pensantes e transformadores do meio onde estão inseridos. A leitura dos livros de Ariano Suassuna *O Santo e A Porca* e *Auto da Compadecida* serão os condutores desta rica experiência.

Atividade	Período	Meses
Leitura dramática, recorte de cenas e dinâmicas.	Início 11/07	Julho
Preparação de elenco (ensaios de cenas)	2º e 3º meses	Agosto, setembro e outubro
Ensaios técnicos geral e apresentação	01/11 a 24/11	Novembro

Recursos materiais e suporte de apoio

Material audiovisual, pesquisas (biblioteca, internet e outros meios), datashow, notebook, aparelho de som e vídeo, máquina fotográfica, filmadora, textos teatrais, cópias de textos, livros didáticos, objetos, adereços e indumentária.

Público-alvo

Estudantes do segundo ano do ensino médio do Colégio da Polícia Militar Professor Carlos Rosa, em Alagoinhas- BA.

Avaliação

Será contínua tendo como base as formas: diagnósticas, formativa, somativa e cooperativa. Com observação da participação, produção e da integração dos participantes.

Resultados previstos

Espera-se que os participantes leiam os livros sugeridos e despertem o gosto pela leitura literária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília,DF, 2018.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e não-ator**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos teatrais na escola**: atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 2009.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Tradução Pontes de Paula Lima. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. Tradução e Introdução: Ingrid Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

APÊNDICE C – Planos de Vivência (por aula)

Aula – 01

Data: 11/07/2022

Tema:

Introdução teatral: O que é teatro? Quando e onde surgiu?

Objetivos:

Reconhecer que o teatro é uma das primeiras manifestações da expressão humana, utilizado como agente comunicador, através dos gestos, dos sons e ações cotidianas. Partindo desse princípio, entendemos que todos somos seres teatrais, pois estamos em constante ação, tanto individualmente quanto coletivamente;
Conhecer o surgimento do teatro e seu conceito histórico.

Metodologia:

Apresentação do professor de teatro

Apresentação do projeto “Teatro e literatura: fios que conectam”

Perguntas norteadoras: Quem já assistiu uma peça teatral? Quem já participou de uma encenação? Como foi sua experiência? Qual é a diferença entre texto dramático e texto literário?

Exposição e apresentação de slides.

Discussão e participação sobre o tema apresentado.

Recursos:

Slides e material didático.

Avaliação:

Participação ativa na aula.

Referências

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

KUSNET, Eugênio. **Ator e método**. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Artes Cênicas, 1985.

Tema:

Tríade teatral

Objetivos:

Compreender que o teatro enquanto agente comunicador é formado por elementos que une ação e participação.

Conhecer os elementos que compõem a tríade teatral: ator, texto e público.

Entender que para o teatro existir, esses três elementos precisam estar presentes concomitantemente, criando a relação de empatia entre ator e espectador.

Metodologia:

Exposição participativa; apresentação e explicação do conteúdo.

Recursos:

Slides e material didático.

Avaliação:

Participação ativa na aula.

Referências

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e não-ator**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1947.

MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao teatro**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1994.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. 34. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

Tema:

Jogos dramáticos na ação cênica

Objetivos:

Reconhecer nos jogos e exercícios teatrais formas e características que auxiliam na construção de um (a) personagem;
Compreender conceitos e elementos de literatura e teatro na ação dramática.

Metodologia:

Alongamento - Alongar braços, pernas, ombros, cabeça e coluna.

Relaxamento - Exercício de inspiração e respiração, procurando um equilíbrio entre corpo e mente, espreguiçar abrindo todos os membros para o despertar do corpo.

Aquecimento - Estátua de sal: um jogador será o perseguidor, outros serão perseguidos, quando o perseguidor pega um perseguido, esse, se transforma “numa estátua” e abre as pernas, ele só poderá voltar ao jogo quando um não pego passar por debaixo de suas pernas, de tempo e tempo troca-se o jogador perseguidor. (obs.: esse é um ótimo exercício de aquecimento para cena).

Jogo dramático - Palmas rítmicas: todos em circulação, um jogador do lado esquerdo bate palma para o jogador do lado direito, o qual repete o processo para o próximo até retornar para quem originou as palmas, depois acrescenta-se uma palavra e as palmas terão que ser acompanhadas pelo som. (obs.: o objetivo dessa atividade é trabalhar tempo e ritmo na ação dramática, além da relação de harmonia entre os jogadores).

Trabalho com cena - Texto 1: O ator é um fingidor (cena coletiva - jogo dramático)
Texto 2: Auto da compadecida (construção de cena - Interpretação cênica)
Obs.: Trabalhar as ações pensando em tempo, ritmo, corpo, voz e emoção.

Recursos:

Texto de apoio, som e trilha sonora.

Avaliação:

Participação e colaboração

Referências:

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e não-ator**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. 34. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. Tradução Pontes de Paula Lima. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Projeto teatro na escola: literatura e teatro**Tema:**

Teatro na individualidade e coletividade

Objetivos:

Entender que o processo de aprendizagem teatral pode acontecer tanto individualmente, quanto coletivamente.

Buscar na linguagem teatral e na literatura formas verbais e não verbais de construção da personagem.

Incentivar os alunos atores a criarem relações entre si, através, dos jogos e exercícios teatrais e também por meio das cenas trabalhadas.

Metodologia:***Relaxamento e alongamento***

Inspirar e respirar profundamente procurando relaxar todos os músculos do corpo.

Alongar: braços, pernas, ombros, cabeça e coluna na intenção de preparar o corpo para a atividade física.

Aquecimento

Corridas curtas e três pulinhos: correr, parar e pular, ocupando todo espaço.

Tornar o corpo mais expressivo: Corrida em câmera lenta - formam-se duas filas na horizontal uma de frente para outro mantendo uma distância significativa e segura, ao comando dado, inicia-se uma corrida só que em câmera lenta, é necessário observar cada parte do corpo durante o movimento, braços, pernas, coluna, cabeça e olhar, tem que haver uma projeção corporal pensando em todos esses elementos para que se torne cada vez mais expressivo. (essa atividade ajuda tanto no aquecimento corporal, quanto na expressividade do aluno ator).

Jogo teatral

Hipnotismo colombiano: Em dupla, os alunos são espalhados pelo espaço, decide-se previamente quem será o hipnotizador e o hipnotizado, com a mão direita apontada para o nariz do hipnotizado, o jogador hipnotizador faz movimentos para direita, para esquerda, para frente, para trás, para cima e para baixo, depois, experimentam andar pelo ambiente observando as outras duplas, para não correr o risco de se baterem, em seguida invertem-se os papéis. (esse jogo trabalha todas as partes do corpo e cria a desconstrução dos movimentos mecanizados).

Leitura dramática

Texto: O Santo e a Porca - Ariano Suassuna

Sentados em círculo começa a leitura observando; personagens, texto, voz e intenção das falas.

Montagem de cena

Preparação de elenco: distribuição de personagens, técnicas de interpretação. (tempo, ritmo, construção corporal, projeção vocal, sentimentos e sensações do personagem).

Recursos:

Som, material didático e sonoplastia

Avaliação:

Participação, colaboração e produção

Referências

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e não ator**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. 34. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. Tradução Pontes de Paula Lima. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Projeto teatro na escola: literatura e teatro

Tema:

O ato de fazer teatro - Do texto a cena

Objetivos:

Que os alunos atores reconheçam a linguagem teatral e suas peculiaridades.
Compreender através de jogos, exercícios, leitura e cena curtas as diferentes formas de preparação de um ator (atriz) para a ação dramática.
Criar afinidades entre os participantes e empatia na relação ator e público.

Metodologia:

Relaxamento

Inspirar e respirar profundamente, relaxar todos os músculos do corpo, realizar movimentos leves buscando harmonia entre corpo e espaço.

Alongamento

Alongar: braços, pernas, ombros, cabeça e coluna na intenção de preparar o corpo para a atividade física.

Exercícios vocais

Inspirar e respirar soltando o som de “S”
Girar a língua com a boca fechada por fora dos dentes procurando alongar o palato.
Contrair e expandir os músculos do rosto - menor e maior movimento.
Pronunciar as vogais prolongando o som - importante para impostação vocal.

Aquecimento

Pulinhos para as quatro direções: frente, direita, esquerda e trás.

Jogo teatral

Hipnotismo colombiano: Em dupla os alunos são espalhados pelo espaço, decide-se previamente quem será o hipnotizador e o hipnotizado, com a mão direita apontada para o nariz do hipnotizado, o jogador hipnotizador faz movimentos para direita, para esquerda, para frente, para trás, para cima e para baixo, depois, experimentam andar pelo ambiente observando as outras duplas, para não correr o risco de se baterem, em seguida invertem-se os papéis. (esse jogo trabalha todas as partes do corpo e cria a desconstrução dos movimentos mecanizados).

Obs.: Este jogo foi programado para aula anterior, mas, não houve tempo de aplicá-lo.

Leitura dramática

Texto: O Auto do Santo Compadecido da Porca - Ariano Suassuna: Adaptação - Higor Santos

Sentados em círculo começa a leitura observando; personagens, texto, voz e intenção das falas.

Montagem de cena

Preparação de elenco: distribuição de personagens, técnicas de interpretação. (tempo, ritmo, construção corporal, projeção vocal, sentimentos e sensações do personagem).

Recursos:

Caixinha de som, material didático, aparelho de celular e sonoplastia

Avaliação:

Participação, colaboração e produção

Referências

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e não-ator**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. 34. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. Tradução Pontes de Paula Lima. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Fontes digitais:

<http://atorcriador.com.br/o-ator-em-cena-um-breve-olhar-pela-obra-a-preparacao-do-ator-de-constantin-stanislavski/>;

<http://andreteatro.blogspot.com/2011/06/ferramentas-da-tecnica-de-stanislavski.html>

Aula – 07**Data: 10/09/2022****Tema:**

Teatro em cenas curtas

Objetivos:

Buscar através das ações cênicas, corpo, voz e moções das personagens.
Entender texto e contexto teatral nas ações cênicas.

Metodologia:***Relaxamento***

Inspirar e respirar soltando o ar pela boca, entrando em contato com todos os músculos do corpo.

Alongamento

Alongar: braços, pernas, ombros e pescoço, procurando tirar toda tensão corporal.

Aquecimento

Andar pelo espaço, parar e observar sua localização em relação ao outro, nas velocidades de 1 a 5 em busca de um aquecimento corporal.

Jogo teatral

Jogo do bastão: Em círculo o bastão é lançado de mão em mão, observando os elementos; força, peso e intensidade importante para composição das ações corporais em cena.

Escolha seletiva de personagens

Através de escolha participativa definimos a composição dos personagens da trama: O Auto do Santo Compadecido da Porca de Ariano Suassuna, adaptado por Higor Santos.

Neste contexto observamos: corpo, voz e interpretação cênica.

Recursos:

Caixa de som JBL, cópia de texto e livros didáticos.

Avaliação:

Participação, colaboração e produção

Referências

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e não-ator**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991;

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. Tradução Pontes de Paula Lima. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SUASSUNA, Ariano. **O Santo e a Porca**. 18. ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. 34. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

Aula – 08**Data: 17/09/2022****Tema:**

Cenas curtas em ação

Objetivos:

Trabalhar as técnicas de interpretação cênica para aprimoramento de cada cena da trama proposta.

Metodologia:***Relaxamento + alongamento***

Exercício de respiração, alongamento corporal valorizando partes com maior acúmulo de tensão.

Aquecimento

Pulos sequenciais para as quatro direções: frente, à direita, atrás e à esquerda.

Jogo teatral

Os três pontos fixos: este jogo consiste em demarcação do espaço, para consolidar a marcação em cena. Os atores andam pelo espaço e ao comando dado por uma palma, param onde estão marcando assim o ponto 1, em seguida é dada outra palma e eles voltam a andar, na palma seguinte param novamente marcando o segundo ponto, isso acontece até marcar os três pontos fixos e os atores memorizarem. Dessa forma que mesmo sendo perdido para caminharem a “esses pontos” fora da sequência não haverá dificuldade de encontrá-los.

Trabalho cênico

Passagem da cena inicial, apresentação do espetáculo e construção da cena final. Elementos de mímica e câmera lenta.

Recursos:

Caixa de som JBL, cópia de texto e livros didáticos.

Avaliação:

Participação, colaboração e produção.

Referências

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e não-ator**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991;

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. Tradução Pontes de Paula Lima. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SUASSUNA, Ariano. **O Santo e a Porca**. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. 34. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

Fonte digital:

<https://luislouis.com.br/mimicatotal>

Aula – 09**Data: 23/09/2022****Tema:**

Hora da ação

Objetivos:

Descobrir através dos jogos e exercícios diferentes formas de agir na ação cênica.

Metodologia:***Alongamento***

Alongar: braços, pernas, ombros e pescoço, procurando tirar toda tenção corporal.

Aquecimento

Corridas curtas e três pulinhos.

Jogo teatral

Partitura corporal: trabalhar movimentos diretos e congelados em pequeno espaço de tempo, como uma fotografia corporal, explorando os planos: baixo, médio e alto. Esse exercício tem como objetivo principal construir coletivamente o corpo das personagens.

Trabalho cênicoConstrução de cenas a partir da proposta do texto: Cena - Leitura da carta.
Elementos de câmera lenta: Movimento contínuo, pés, olhar, peso.**Recursos:**

Caixa de som JBL, cópia de texto e livros didáticos.

Avaliação:

Participação, colaboração e produção.

ReferênciasBOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e não-ator**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991;STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. Tradução Pontes de Paula Lima. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.SUASSUNA, Ariano. **O Santo e a Porca**. 18. ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. 34. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1999.**Fontes digitais:**<https://luislouis.com.br/mimicatotal>[http://atorcriador.com.br/o-ator-em-cena-um-breve-olhar-pela-obra-a-preparacao-do-ator-de-constantin-stanislavski/;](http://atorcriador.com.br/o-ator-em-cena-um-breve-olhar-pela-obra-a-preparacao-do-ator-de-constantin-stanislavski/)<http://andreteatro.blogspot.com/2011/06/ferramentas-da-tecnica-de-stanislavski.html>

Aula – 10**Data: 08/10/2022****Tema:**

Do corpo à voz

Objetivos:

Compreender como se dá o processo de criação da personagem, através da compreensão do texto e características externas e internas que envolve o personagem (a).

Metodologia:***Alongamento + aquecimento***

Alongamento simples: braços, pernas, ombros e cabeça.

Aquecimento: caminhar pelo espaço nas velocidades de 1 a 3.

Jogo teatral

Repetição dos três pontos fixos para ajudar na marcação em cena.

Trabalho cênico

Busca de uma caracterização exterior.

Expansão e retração corporal, entender movimentos abertos e fechados do corpo.

Composição da cena final: Luar do Sertão.

Recursos:

Caixa de som JBL, cópia de texto e livros didáticos.

Avaliação:

Participação, colaboração e produção.

Referências

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e não-ator**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991;

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. Tradução Pontes de Paula Lima. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SUASSUNA, Ariano. **O Santo e a Porca**. 18. ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. 34. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

Fontes digitais:

<http://atorcriador.com.br/o-ator-em-cena-um-breve-olhar-pela-obra-a-preparacao-do-ator-de-constantin-stanislavski/>;

<http://andreteatro.blogspot.com/2011/06/ferramentas-da-tecnica-de-stanislavski.html>

Aula – 11**Data: 22/10/2022****Tema:**

Atuar é agir

Objetivos:

Estudos das cenas e performance dos (as) personagens nas ações cênicas.
Dar corpo e voz às personagens buscando uma caracterização exterior e interior.

Metodologia:***Alongamento***

Alongamento simples: braços, pernas, ombros e cabeça.

Aquecimento

Pulos sequenciais para as quatro direções: Frente, à direita, atrás e à esquerda.

Jogo teatral

Tônus muscular: esse exercício ajuda a controlar os movimentos dando mais intensidade e significado a cada ação corporal. Pede-se que os atores imaginem uma caixa com pedras preciosas e se locomovam na sala explorando os três planos: baixo, médio e alto.

Trabalho cênico

Passagem das cenas do início ao fim.

Construção do drama jogral – cena final.

Recursos:

Caixa de som JBL, cópia de texto e livros didáticos.

Avaliação:

Participação, colaboração e produção.

Referências

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e não-ator**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991;

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. Tradução Pontes de Paula Lima. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SUASSUNA, Ariano. **O Santo e a Porca**. 18. ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. 34. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

Fontes digitais:

<http://andreteatro.blogspot.com/2011/06/ferramentas-da-tecnica-de-stanislavski.html>

Aula – 12**Data: 05/11/2022****Tema:**

Chamado a ação

Objetivos:

Estudar as cenas e criar performance corporais que tragam à tona as características das personagens tanto físicas, quanto emocionais.

Metodologia:***Relaxamento***

Inspirar e respirar soltando o ar pela boca buscando o relaxamento corporal.

Alongamento

Braços, pernas, ombros e cabeça.

Aquecimento

Andar, parar, observar e pular.

Trabalho cênico

Estudo das cenas: trazer sentido nas expressões corporais, vocais, faciais e emocionais.

Drama jogral: elementos musicais e entonação vocal.

Recursos:

Caixa de som JBL, cópia de texto e livros didáticos.

Avaliação:

Participação, colaboração e produção.

Referências:

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e não-ator**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991;

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. Tradução Pontes de Paula Lima. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SUASSUNA, Ariano. **O Santo e a Porca**. 18. ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. 34. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

Fontes digitais:

<http://atorcriador.com.br/o-ator-em-cena-um-breve-olhar-pela-obra-a-preparacao-do-ator-de-constantin-stanislavski/>;

Aula – 13**Data: 18/11/2022****Tema:**

Hora da ação – Preparação final

Objetivos:

Realizar o ensaio técnico geral, com todos os elementos propostos no processo de preparação do espetáculo.

Metodologia:***Alongamento + aquecimento***

Alongamento simples: braços, pernas, ombros e cabeça.

Aquecimento: caminhar pelo espaço com o corpo das personagens, acrescentando velocidades aleatórias.

Trabalho cênico

Passar o espetáculo do início ao fim com todos os elementos técnicos: figurinos, adereços, objetos de cena, cenário e trilha sonora.

Recursos:

Caixa de som JBL, cópia de texto e livros didáticos.

Avaliação:

Participação, colaboração e produção.

Referências

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e não-ator**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991;

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. Tradução Pontes de Paula Lima. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SUASSUNA, Ariano. **O Santo e a Porca**. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. 34. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

Fontes digitais:

<https://luislouis.com.br/mimicatotal>

<http://atorcriador.com.br/o-ator-em-cena-um-breve-olhar-pela-obra-a-preparacao-do-ator-de-constantin-stanislavski/>;

Aula – 14**Data: 24/11/2022****Tema:**

Hoje tem espetáculo? Tem sim senhor!

Objetivos:

Apresentar a trama: O Auto do Santo compadecido da Porca com todos os elementos técnicos: figurinos, cenário, adereços, objetos de cena, trilha sonora e maquiagem.

Metodologia:***Alongamento + aquecimento***

Alongamento simples e aquecimento rápido pessoal.

Trabalho cênico

Reunir professores e convidados no auditório escolar para apresentação do espetáculo: O Auto do Santo compadecido da Porca.

Recursos:

Caixa amplificadora, microfones, violão e material de registro: filmadora e câmera fotográfica.

Avaliação:

Apresentação, participação, produção e colaboração.

Referências:

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e não-ator**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. Tradução Pontes de Paula Lima. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SUASSUNA, Ariano. **O Santo e a Porca**. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. 34. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

Fontes digitais:

<https://luislouis.com.br/mimicatotal>

<http://atorcriador.com.br/o-ator-em-cena-um-breve-olhar-pela-obra-a-preparacao-do-ator-de-constantin-stanislavski/>;

<http://andreteatro.blogspot.com/2011/06/ferramentas-da-tecnica-de-stanislavski.html>

APÊNDICE D – Documento de Cessão de Direitos Sobre os Textos para a Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE OS TEXTOS PARA A PESQUISA

Eu, _____aluno(a) do ensino médio, do Colégio Militar Professor Carlos Rosa - Alagoinhas, autorizo a professora Cláudia Zilmar da Silva Conceição a utilizar minha imagem, questionários e produções referente às oficinas de Teatro e Literatura: fios que se conectam, em uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, junto à Universidade Federal da Bahia, acerca da formação leitora no ensino médio a partir do texto dramático.

O curso será ministrado pela referida professora e o professor Higor Santos, cujos encontros acontecerão aos sábados, das 9:00h às 11:30h no auditório do colégio. Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e minha identidade será mantida em sigilo.

Alagoinhas, 21 de julho de 2022.

Assinatura por extenso

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento. Eu, _____, residente na cidade de _____, no estado de _____, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo

como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96, versão 2012.

Alagoinhas, _____ de 2022.

Assinatura por extenso