UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ WANDERLEY MEIRA FILHO

SUJEITO TRANSITIVO NA ENCENAÇÃO CURRICULAR – PERSONAGENS POSSÍVEIS DAQUELE QUE SOU-SENDO-PROFESSOR-DE-PORTUGUÊS

Salvador
2025

JOSÉ WANDERLEY MEIRA FILHO

SUJEITO TRANSITIVO NA ENCENAÇÃO CURRICULAR – PERSONAGENS POSSÍVEIS DAQUELE QUE SOU-SENDO-PROFESSOR-DE-PORTUGUÊS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dra. Maria Roseli G. B. de Sá

Salvador
2025

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Meira Filho, José Wanderley.
Sujeito transitivo na encenação curricular [recurso eletrônico] : personagens possíveis daquele que sou-sendo-professor-de-português / José Wanderley Meira Filho. - Dados eletrônicos -2025.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Roseli Gomes Brito de Sá.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2025.
Disponível em formato digital.
Modo de acesso: https://repositorio.ufba.br/

1. Currículos. 2. Oralidade. 3. Sujeito - Transitividade. 4. Encenação. 5. Proposta curricular. 6. Personagem. I. Sá, Maria Roseli Gomes Brito de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade Educação. III. Título.

CDD 375- 23. ed.

JOSÉ WANDERLEY MEIRA FILHO

SUJEITO TRANSITIVO NA ENCENAÇÃO CURRICULAR – PERSONAGENS POSSÍVEIS DAQUELE QUE SOU-SENDO-PROFESSOR-DE-PORTUGUÊS

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia

Aprovado em 11 de fevereiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Maria Roseli Gomes Brito de Sá – Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Lícia Maria Freire Beltrão
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Maria Inez da Silva de Souza Carvalho
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Paulo Henrique Correia Alcântara – Examinador externo ao Programa
Doutor em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

A
Dona Bina que, em seu personagem de mãe, soube ser tantas outras e muitos outros quase impossíveis, para que não nos faltasse alegria, fantasia e esperança de que amanhã seria sempre um outro dia melhor.

AGRADECIMENTOS

Começo os agradecimentos por onde se fez, em mim, o começo da aventura que agora toma corpo – agradeço à Professora Lícia Beltrão, agora participante da Banca Examinadora, por me trazer de volta aos estudos, alimentando em mim os meus possíveis, com o mesmo cuidado, compromisso e carinho com que sempre me convidou, desde o Curso de Letras Vernáculas, na UCSAL, às aventuras de um pensar o mundo, a língua, a educação, como um sujeito de palavras em poesia.

À Professora Maria Roseli Gomes Brito de Sá, orientadora atenta que, na itinerância que me vem ajudando a compor, me provoca a boas errâncias a fim de me relembrar, constantemente, o valor fundamental de ser-sendo no aí, na composição das memórias que, reativadas na narrativa, já são, de novo, presente e, sempre, futuro.

À Professora Maria Inez Carvalho, também integrante da Banca Examinadora, por não me permitir deixar esmaecer o teatro que me compõe, provocando-o, instigando-o, para um pesquisar que, ao abordar o mundo atravessado por um ser-artista que eu também sou, me afasta do distanciamento que poderia pretender simular a estabilidade das certezas.

A Paulo Henrique Alcântara pela sua disponibilidade e compromisso em participar da Banca Examinadora e por tanta inspiração compartilhada através da sua dramaturgia que, há muito tempo, povoa o meu imaginário.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP), por me abrirem ao encontro com novos textos, outros pensares, tantos autores, nas mais diversas versões que se vão elaborando na historicidade dos sujeitos transitivos que temos sido.

Às colegas/amigas Islana de Oliveria Silva e Joelma Bispo, pela cumplicidade que me manteve motivado e instigado a descobrir e investir o melhor possível de mim em cada movimento, em cada ato, em cada cena.

Ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial da Bahia (Senac - BA), por me instigar a, e me ter permitido, fazer da atividade docente o lugar da criação do novo, sempre.

Ao meu companheiro, Augusto Nascimento, por me amparar com afeto e paciência para o espaço do descanso, do alimento, do recomeço diário.

À minha irmã, Wanda Meira, que, estando aqui ao final dos agradecimentos, me leva de volta ao começo (eterno retorno?), na escolinha encenada à sombra do cajueiro, onde o menino que eu era, brincando de ser aluno da professora que ela dizia ser, já se via, em projeção, em personagem do professor que ela, com sua dedicação, inspirava.

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.
Manoel de Barros (2022, p. 73)

MEIRA FILHO, José Wanderley. **Sujeito transitivo na encenação curricular: personagens possíveis daquele que sou-sendo-professor-de-português**. Orientadora: Maria Roseli Gomes Brito de Sá. 2025. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2025.

RESUMO

A pesquisa, que se faz como uma construção teórica relacionada com estudo bibliográfico, visa a discutir a atuação do professor de Língua Portuguesa no currículo, a partir da memória de uma experiência vivida pelo autor pesquisador com alunos do Programa de Aprendizagem do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial da Bahia (Senac - BA), no ano de 2011, quando ministrava a disciplina “Comunicação” e visava, junto à supervisão pedagógica da instituição, incluir a oralidade como matéria de estudo dos jovens aprendizes. Ao subverter o planejamento de um dia e, ao invés de realizar uma aula expositiva, colocar os alunos em situação de apresentação, comentando posteriormente sua atuação corporal, o professor se deixa atravessar por sua experiência, enquanto ator de teatro, e aproveita a dinâmica teatral para trabalhar com seus alunos a construção de personagens, a partir de uma atividade pedagógica que tem como objeto principal a investigação sobre registros linguísticos. Do ponto de vista metodológico, aquela experiência do professor com seus alunos, foi revisitada na pesquisa da qual deriva a dissertação que se apresenta, a partir de sua memória carnal e da memória externa que se configurou na revisão de arquivos de planos de aula, de documentos de avaliação e de material utilizado nas aulas, como textos e apostilas. Atravessadas por estudos de concepções sobre o ser-sendo, de Heidegger; sobre o currículo como conversa complicada e como *currere*, de William Pinar; e o repertório de linguística, somado à vivência teatral do pesquisador, as memórias, em um procedimento permanente de leitura, foram desenvolvendo a construção de uma narrativa autoficcional que coloca em cena o sujeito e seus possíveis. A confluência desses conceitos e experiências resultam em uma noção de *sujeito transitivo*, em trocadilho com os termos da análise sintática, entendendo o sujeito (humano) como aquele que, impregnado de sua historicidade, abre-se à composição de seus outros possíveis em movimento e trânsito por diferentes modos de ser. Organizado em atos e cenas, o texto convoca a uma experiência teatral de leitura, reunindo a corporeidade ao sujeito que já é, no ator que se apresenta em sua plena transitividade, opondo-se à dualidade cartesiana que esmaeceria a matéria corporal no espaço dedicado à intelectualidade. Em associação com a terminologia teatral, a pesquisa propõe ainda a noção de *encenação curricular*, compreendendo o teatro e o currículo, como dinâmicas que se fazem no projeto, no planejamento e nos ensaios, para acontecerem no encontro com o público, e no encontro dos atores consigo mesmos, como espaço de provocação das projeções individuais e coletivas, onde os *sujeitos transitivos* se propõem a se verem no outro e serem, também, outros possíveis personagens de si. Entende-se, por fim, que na *encenação curricular* em que se passa a formação linguística dos *sujeitos transitivos*, a atuação em oralidade é mais do que o exercício da fala na interpretação dos diversos papéis sociais, é mesmo o empreendimento individual de cada aprendente, professor ou aluno, na composição e na exposição dos seus personagens possíveis.

Palavras-chave: Currículo. Oralidade. Sujeito transitivo. Encenação curricular. Personagem.

MEIRA FILHO, José Wanderley. **The transitive subject in curricular staging: possible characters of the one that I am being-a-portuguese-teacher.** Advisor: Maria Roseli Gomes Brito de Sá. 2025. 110 s. Dissertation (Master in Education) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2025.

ABSTRACT

This research, a theoretical construction based on a bibliographic study, aims to discuss the role of the Portuguese Language teacher within the curriculum. It draws from the memory of an experience lived by the author-researcher with students in the Learning Program of the National Service for Commercial Learning of Bahia (Senac - BA) in 2011. At that time, the researcher taught the subject "Communication" and, together with the institution's pedagogical supervision, sought to include orality as a topic of study for young apprentices. By subverting the day's planned lecture and instead placing the students in a presentation scenario — later providing commentary on their bodily performances — the teacher allowed his theatrical background as an actor to shape the activity. This approach used theatrical dynamics to guide students in the construction of characters through a pedagogical activity focusing on linguistic registers. Methodologically, the professor's experience with his students was revisited during the research through embodied memory and external memories, including lesson plans, evaluation documents, and classroom materials such as texts and workbooks. Drawing on Heidegger's concept of *being-becoming*, William Pinar's perspectives on the curriculum as a "complicated conversation" and as *currere*, and the researcher's expertise in linguistics and theater, these memories were developed into an autofictional narrative. This narrative foregrounds the subject and their possibilities. The convergence of these concepts and experiences leads to the notion of the *transitive subject*. Inspired by syntactic analysis terminology, the transitive subject (human) is understood as someone shaped by historicity, open to exploring and composing other possible selves, and navigating various ways of being. Organized into acts and scenes, the text invites a theatrical reading experience, connecting corporeality to the subject as an actor fully embracing transitivity. This challenges Cartesian dualism, which diminishes the body's role in intellectual spaces. Using theatrical terminology, the research also introduces the concept of *curricular staging*. It views both theater and curriculum as dynamic processes that take shape through projects, planning, and rehearsals, culminating in encounters with the audience—and in the actors' encounters with themselves. These interactions provoke individual and collective projections, enabling transitive subjects to see themselves in others and simultaneously become other possible versions of themselves. Ultimately, the research argues that within the *curricular staging* of linguistic formation for transitive subjects, oral performance transcends the practice of speech for interpreting social roles. It becomes an individual endeavor, wherein each learner—whether teacher or student—composes and presents their possible characters.

Keywords: Curriculum. Orality. Transitive subject. Curricular staging. Character.

SUMÁRIO

1 UM PRÓLOGO 10

1.1 CONVERSA DE *FOYER* 11

1.2 PRIMEIRO SINAL – ACESSO AO TEATRO LIBERADO OU A PROCURA PELO MEU LUGAR NA PLATEIA 13

1.3 LEITURA DO PROGRAMA DA PEÇA – UM CONTEXTO PARA A ENCENAÇÃO CURRICULAR 23

1.4 SEGUNDO SINAL – ALGUMAS PALAVRAS SOBRE O CONFLITO DA ENCENAÇÃO - O ENQUANTO 32

1.5 ANTES DO TERCEIRO SINAL, A AUDIOMÍDIA DO TEATRO - UMA METODOLOGIA INSPIRADA NA TEMPORALIDADE HEIDEGGERIANA . 40

2 ATO 1 – *SUJEITO TRANSITIVO*: PERSONAGENS POSSÍVEIS À PROCURA DE UM ATOR 48

2.1 CENA 1: AQUELE QUE SOU SOB A LUZ – ONDE COMEÇA O COMEÇO? 51

2.2 CENA 2: A MUNDIDADE DO MUNDO NA INSTAURAÇÃO DO CENÁRIO – TEMPOS E COMEÇOS DAS CENAS 52

2.3 CENA 3: DO VERBO AO SUJEITO - A TRANSITIVIDADE NO MOVIMENTO DA CENA DO SER 54

2.4 CENA 4: *SUJEITO TRANSITIVO* EM CORPO FÍSICO PARA PROJEÇÃO DOS POSSÍVEIS 58

2.5 CENA 5: O CONFLITO QUE MOVE A CENA – DA ANGÚSTIA AO TRANSITIVO SER OUTRO POSSÍVEL 64

2.6 CENA 6: ANTAGONISMOS DA E NA TRANSITIVIDADE 67

2.7 CENA 7: O ESMAECIMENTO DA TRANSITIVIDADE NA ATUAÇÃO EM *SUJEITO SIMPLES* 71

2.8 CENA 8: VIDA E MORTE COMO CENA IMPREVISÍVEL DO *SUJEITO TRANSITIVO*.....73

3 ATO 2 – A LÍNGUA PORTUGUESA NA *ENCENAÇÃO CURRICULAR*: DAS FALAS DO PAPEL À ORALIDADE DOS PERSONAGENS POSSÍVEIS.....77

3.1 CENA 9: APRESENTANDO AQUELE QUE SOU-SENDO-PROFESSOR-DE-PORTUGUÊS.....79

3.2 CENA 10: NO TEATRO, O CURRÍCULO, EM CONVERSA, NO CORRER DA CENA.....81

3.3 CENA 11: PRÉ-QUEDA: NO FOCO DE LUZ, A ANGÚSTIA QUE FAZ EMERGIR, DO PAPEL, O PERSONAGEM.....84

3.4 CENA 12: A VOZ DO ATOR, A FALA DO PAPEL, A ORALIDADE DO PERSONAGEM NO PROFESSOR QUE SOU-SENDO.....87

3.5 CENA 13: AQUELE QUE SOU-SENDO-PROFESSOR, APRENDENDO NA CENA EM QUE ENSINA.....91

3.6 CENA 14: A LÍNGUA PORTUGUESA EM ORALIDADE NA *ENCENAÇÃO CURRICULAR*: ATORES EM BUSCA DE POSSÍVEIS PERSONAGENS..93

4 UM EPÍLOGO: *BLACKOUT*, OU O FECHAR DA CORTINA.....98

REFERÊNCIAS – *SUJEITOS TRANSITIVOS* EM PERSONAGENS COADJUVANTES.....105

1 UM PRÓLOGO

Antes de entrarmos no texto que se apresenta a seguir, convido a entrarmos no teatro. Um teatro da nossa memória, aquele que se faz nos prédios onde acontecem as peças – a iluminação, o cheiro de carpete, o ruído dos sapatos, os perfumes do público, o burburinho que respeita alguma ideia de silêncio que se impõe. Agora, da memória que se fez sobre a casa de espetáculos, convido à projeção do teatro que se faz em mim, nas tantas vidas que tenho vivido no palco e na vida, na vida do palco, no palco da vida. Tendo sido o fazer teatral tão constituinte do meu ser, no momento em que fui desenvolvendo em texto uma reflexão sobre a professoralidade que também me constitui, o sujeito que sou, em sua orgânica transitividade, engendrou em palavras o espaço cênico para a arrumação dos pensamentos. Provavelmente, o teatro se fez no texto para que eu pudesse dizer sobre ideias que me pareciam indizíveis, para me trazer a liberdade de que fala Nadja Turenkko ao tratar do domínio da técnica da Mímica Corporal Dramática:

> Chegamos então à dimensão libertária desta jornada: ao desejarmos através da arte esculpir na carne a expressão do nosso espírito, descobrimos que nos libertamos dos limites humanos impostos ao nosso corpo e atingimos todas as dimensões poéticas dos nossos sonhos. Talvez seja esta a nossa recompensa!
>
> E o público, quando conseguimos a sintonia necessária, sente os pássaros voarem... (Turenkko, 2009, p. 32)

Vamos, então, na leitura, fluir em sequência, nos ritos que vivenciamos quando nos dedicamos a uma sessão teatral, desde os encontros, as conversas, um possível cafezinho no espaço do *foyer*, antes de acessarmos a sala de espetáculos, até a conversa com os artistas, após o fechar das cortinas, depois de atravessadas as cenas, num bate-papo contíguo à apresentação, hábito que se tem tornado cada vez mais comum, ou mesmo nos ecos que seguem conosco teatro afora, pelas ruas, pelos restaurantes onde esticamos ao máximo as impressões nas conversas sem fim, ou no quarto escuro, quando, em nossas solidões, colocamo-nos sob a luz para nos vermos melhor em projeção.

Que tenhamos uma ótima sessão!

1.1 CONVERSA DE *FOYER*

O exercício deste texto, desde o seu alvorecer, considerando este momento como início do dia, como surgimento de um começar, mas, sobretudo, entendendo-o como um recomeçar, desorganizou minhas ideias, rearrumou-as para, de novo, desarrumá-las, e, de novo, outro recomeçar. Outro dia, outro alvorecer. Mais um dentre tantos outros, entre tantos outros, no mesmo instante porque para muitos, em mais um instante porque para mim. O eterno retorno nietzschiano? Talvez sim, porque, em alguns instantes, o prazer do *amor fati* (Nietzsche, 2016), uma sensação de quase queda, um pequeno e rápido e imenso prazer da total incerteza e, consequentemente, da impossibilidade do controle. A liberdade. O pequeno voo de quem cai. Um instante. Um átimo de instante. Um corpo que cai. Pequeníssima queda em corpo porque a mente. Porque o raciocínio. Porque as referências. Porque as respostas necessárias. Importantes. Vitais. O pé que se apruma. A mão que apoia. O coração que desacelera. A respiração volta ao seu ritmo normal. O normal volta à respiração. Ao coração. À mente. Nor mal mente se retoma a marcha. Passos firmes de quem sabe andar. O andar reto e firme. É pra frente que se anda. É pra frente que eu ando. Até chegar lá onde eu quero. Até chegar lá. Até chegar. Até. Outro deslize. Tão rápido quanto traiçoeiro. O pequeno voo. O átimo de segundo. As incertezas. O não controle. O descontrole. A entrega. A queda. O duro chão em sua concretude de chão. De rocha. De asfalto. De calçada esburacada. Concreto certo em sua extrema dualidade com o céu. Areia movediça? A carne que dói no corpo que em alguns poucos tempos se reergue para longe do chão. O mais rápido possível. Afastando a cabeça do concreto. Para o céu com a cabeça. A mão que se limpa pelo chão sujo. Limpa o corpo. Restos de poeira do chão. Para o chão apenas os pés. Calçados! Calçados que ficam no tapete de entrada da sala. Fora. Com tudo o que veio do chão, no tapete, fora.

Assim eu, entre tropeços e quedas, entre o céu e o chão. Sempre mais ao céu, me pensando mais no chão. Mas sempre entre. Um, ou outro. No acima, ou no abaixo. Mundo das ideias nas nuvens altas, a natureza no chão sujo que não entra na sala, mesmo no chão da sala. Esquecendo-me, não me vendo, não me percebendo no entre. No lugar onde o movimento acontece, incerto e quase involuntário. Na luta das forças musculares, do pensamento rápido, no momento anterior à sobreposição do vencedor. Na vida. Alvorecendo de novo e pela primeira vez a cada instante.

No teatro, no exercício de buscar a vida para a cena, de encenar a vida em sua plenitude do inesperado, o novo é o que buscamos a partir da repetição. Os atores, aqueles corpos que reúnem a vida em músculos, ideias e sensações, investigam no que é dado - o texto ou uma ideia de texto, o espaço ou uma ideia de espaço, o outro ou uma ideia de outro – a vida no instante do acontecimento. Em outros termos, os atores repetem no ensaio para conseguirem fazer acontecer a verdade em seus corpos a cada dia – de ensaio e de apresentação. Como sujeitos em constante movimento, não é um chão firme ou um céu estável o que buscam aqueles corpos, mas a queda, o inesperado, a surpresa, um novo no mesmo.

Obviamente, a arte teatral caminha por diversas técnicas e estéticas, compondo-se com outras linguagens artísticas, ou experimentações diversas. Mas, no geral, busca-se um estado de presença que, a despeito da estratégia de repetição de ensaios e apresentações, efetive em cada dia de atuação o novo de novo. Independentemente de onde se veja, se do lugar do outro da plateia, ou do lugar do outro na contracena, vê-se o corpo do ator vivendo no personagem em carne e ideia, em respiração e suor, a vida daquele instante no momento exato do ato. E, ali, aquele ator reúne cada partícula de si, mediando todo o seu conhecimento desse seu corpo complexo de ideias e músculos, todo o seu entendimento do mundo, do espetáculo, do colega e do público, para conseguir ser, exatamente, totalmente ignorante de tudo.

Que diríamos daquele sujeito que, em sua atuação, é, na instabilidade? E o é para conseguir deixar-se cair, para atuar em queda constante, desde o início do espetáculo e, em cada instante, em cena, sempre em “equilíbrio precário”, tomando aqui uma expressão da Mímica Corporal Dramática, técnica criada pelo mímico francês, Étienne Decroux[1], que busca na investigação corporal a explosão muscular para levar à cena o corpo que já é ideia, ou a ideia que já é, sempre, corpo. Um dos fundamentos dessa técnica, executado diariamente como aquecimento para as aulas, é chamado de supressão de suporte, conforme descreve Mascarenhas:

> Partindo-se de uma segunda posição de base [...]. A perna direita desloca-se pelo ar, em trajetória balística, até encontrar o ponto equivalente ao centro do corpo. Ao final do movimento, todo o peso encontra-se apoiado sobre ela, em base reduzida (calcanhar direito

[1] Meu contato com essa técnica se deu por alguns anos, a partir de 2003, através dos artistas/professores Nadja Turenkko e George Mascarenhas que, tendo sido formados pelos assistentes diretos de Decroux, em Paris e em Londres, respectivamente, ministravam oficinas e criavam espetáculos em Salvador.

> fora do chão). O pé esquerdo encontra-se no chão, enraizado. O exercício se dá de modo rápido, para evitar a queda. Assim, para realizar uma supressão de suporte com a perna direita, o pé esquerdo permanece enraizado, enquanto o direito se desloca para o ponto central do espaço entre as duas pernas, descrevendo uma trajetória semielíptica. No momento em que isso acontece, o peso não pode ser compensado sobre a perna contrária. A perna esquerda mantém-se alongada durante todo o processo. Ao final do exercício, o peso está inteiramente colocado sobre a perna direita. (Mascarenhas, 2020, p. 77)

Esse movimento, repetido um certo número de vezes com cada perna, deve acontecer, conforme explicado, sem que o peso corporal se desloque do centro, de forma que todos os músculos atuem rapidamente, e que se perceba, em todo o corpo do ator, mesmo em seu rosto, que se deve manter sereno, a iminência repetida da queda. O meu contato com a Mímica Corporal Dramática volta sempre a me relembrar que, em estando vivo, *sujeito transitivo* que sou, o meu corpo é músculo e ideia e queda.

1.2 PRIMEIRO SINAL – ACESSO AO TEATRO LIBERADO OU A PROCURA PELO MEU LUGAR NA PLATEIA

É praticamente impossível iniciar este texto sem uma tentativa já fracassada de me narrar. Fracassada porque, nessa tarefa, para chegar a algum lugar para onde penso me dirigir, atravesso caminhos supostamente divergentes. Divergentes não em apenas sentido metafórico, mas no sentido prático mesmo. Como uma mesma pessoa caminha com os mesmos pés dois caminhos? Ou três? Ou mais?

Enquanto me concentro numa tentativa de escrita e de reflexão e de análise, como deveria ser, em tese, talvez em caricatura, uma escrita de um pesquisador, cruzam os meus pensamentos, como cometas, meteoros, estrelas cadentes, flashes de momentos, histórias vividas, recriadas em minhas memórias, editadas por novas experiências. Uma galáxia inteira, se é possível pensar em uma imagem. Prosa e poesia e música e silêncio. Som e fúria? Pensamentos meus roubados por um pensador anterior, mas que eu só li depois. Pensamentos de um pensador anterior, tomados por mim como aquela roupa que se repete tanto porque lhe cai tão bem, ou já lhe cai tão bem porque já se repete tanto.

O autor, recém-nascido aqui na tarefa de escrever sobre uma pesquisa, luta por seu empreendimento de compor uma escrita possível de leitura, ao mesmo tempo em que o personagem, em corpo de ator, se debate em impulsos quase indescritíveis ou inenarráveis. O autor recorre ao tempo, tenta separar pretérito de presente, controlar o passado com a reorganização da memória, numa seleção de cenas, numa elaboração lógica e estável do que seriam os fatos, ali naquele exercício metodológico proposto por William Pinar (2008, 2016, 2017) no *currere*, dividido em quatro fases – regressiva, progressiva, analítica e sintética; ou ainda, enquanto escreve, pensa encontrar a tranquilidade sugerida por Larrosa (1994, p. 81), quando aborda a "fabricação e a captura do duplo", ao escrever sobre a teoria foucaultiana do olhar no dizer-saber e do dizer-saber no olhar:

> E ao aprender dizer-se na temporalidade de uma história, ao narrar-se, a pessoa aprende a reduzir a indeterminação dos acontecimentos, dos azares, das dispersões. A pessoa aprende a ter um passado e a administrar um futuro. Ao saber o que lhe acontece. A fazer-se inteligível em sua própria história, dando-lhe uma origem ou um destino, uma trama, uma série de transformações controladas, um sentido.

De volta à minha quase história, quase narrada por esse autor que penso quase ser, a batalha continua. Mas "O que é um autor?", já perguntava Foucault, inclusive sobre a propriedade do nome próprio desse autor que, em alguma medida, já é a própria obra em si, esmaecendo a imagem de alguma pessoa real existente além do feito em discurso:

> Estas diferenças podem resultar do fato de o nome de um autor não ser simplesmente um elemento de um discurso (capaz de ser sujeito ou objeto, de ser substituído por um pronome, etc.); desempenha certo papel no que diz respeito ao discurso narrativo, assegurando uma função classificatória.
>
> [...]
>
> Pareceria que o nome do autor, diferentemente de outros nomes próprios, não passa do interior de um discurso para o indivíduo real e exterior que o produziu; em vez disso, o nome parece estar sempre presente, marcando as bordas do texto, revelando, ou pelo menos caracterizando, o seu modo de ser. O nome do autor manifesta a aparência de um determinado conjunto discursivo e indica o estatuto desse discurso dentro de uma sociedade e de uma cultura. Não tem valor jurídico, nem está localizado na ficção da obra; antes, situa-se

> na ruptura que funda uma determinada construção discursiva e seu modo de ser muito particular (Foucault, 1984, p. 107, tradução nossa).[2]

Seja o que for, esse personagem que pretendo ser, ao me narrar, não perdoa aquela temporalidade quase estéril, não se compreende estanque em um passado passível de análise e crítica. Nem sequer consegue se ver em história. É vivo, naquele passado que já é hoje de novo. Absolutamente contingente, atravessado, transitivo, ator em cena, aberto ao imprevisível precipício de dizer as mesmas palavras em dias diferentes para pessoas sempre diferentes, mesmo que as mesmas.

Ninguém vence. Autor/ ator/ personagens/ discurso/ fala/ escrita/ presente/ futuro/ passado/ vida/ morte/ tudodenovoesempre. A autonarração se dá num duplo/múltiplo escorregadio que não se captura, mas se experimenta em momentos e instantes sobrepostos. Tudo aqui e adiante é verdade e ficção e ontem e hoje e sempre amanhã.

O amor pela palavra é o lugar de partida. O que quero ser quando crescer? Palavra. Derramada em som, em tinta, em gesto, em corpo, em memória. Ocupando um espaço. Em silêncio. Uma tela vazia cheia de ideias, impulsos. Reticências. Interrogações. Pontos. Vírgulas. Pausas de respiração. Tátátá de máquina de escrever. Clickclick de teclado que apaga sem borrar. Faz de novo. Salvar rascunho? Amassar o papel e lançar na lixeira? Recuperar do lixo? Reciclar? Silêncio de novo. Para, de novo, movimento. E som. E tinta. E memória. Clickclick e tátátá.

> O que você quer ser?
>
> Humm não sei. Super-herói?
>
> Quer estudar o quê?
>
> Huuum. Não sei. Eu gosto de ler. Circo.

---

[2]These differences may result from the fact that an author's name is not simply an element in a discourse (capable of being either subject or object, of being replaced by a pronoun, and the like); it performs a certain role with regard to narrative discourse, assuring a classificatory function.
[…]
It would seem that the author's name, unlike other proper names, does not pass from the interior of a discourse to the real and exterior individual who produced it; instead, the name seems always to be present, marking off the edges of the text, revealing, or at least characterizing, its mode of being. The author's name manifests the appearance of a certain discursive set and indicates the status of this discourse within a society and a culture. It has no legal status, nor is it located in the fiction of the work; rather, it is located in the break that founds a certain discursive construct and its very particular mode of being.

Livros emprestados da professora.

Letras.

Professor.

A prima que visita sonha com a diplomacia.
Nem sei o que é.

Professor afinal.

Mas as palavras. Os sonhos. Os personagens tantos dos romances.

O teatro. A cena. A pesquisa da palavra virando vida. Tomando a vida de volta. Vida escrita em papel esperando o sopro divino de um mortal qualquer em personagem. Só quem sabe morrer tem o poder de fazer viver. Poder-saber-morrer-fazer-viver. (Foucault, Larrosa, Stanislavski, Pinar, Nietszche, Heidegger, Shakespeare, em qualquer ano e para sempre).

Foi no teatro que aprendi a melhor parte dos anos da faculdade de Letras. Foi o estudo das Letras Vernáculas que me instruiu para ter o melhor no teatro. Nessa minha experiência de mim mesmo, observando quase antropologicamente, numa perspectiva de quem viveu as contingências em fluxos entre salas de aula e palcos de teatro, ou salas de teatro e palcos de aulas, reconheço numa localização de estudos linguísticos e pedagógicos da minha formação enquanto homem (são?) (Larrosa, 1994) – professor/ ator/ personagens, a hipótese defendida por Marcuschi (2007, p. 37) de que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais e da produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos.”

Ao mesmo tempo em que aprendia a ser professor, ia aprendendo a ser ator e, simultaneamente, mesmo que imperceptivelmente, como camadas que se sobrepõem sem se eliminarem, ia construindo os meus personagens de mim. Do texto à cena e de volta ao texto que já é novo de novo, como da escrita à fala que volta à escrita e, de novo, à vida que volta ao pensamento e já está de novo na cena que já é de novo vida e texto e, de novo, novo. Obviamente, àquele momento, enquanto me

formava ator e professor, esse processo se dava na confusão inconsciente dos dias, como se dão agora, no instante em que escrevo, tantos outros e os mesmos, sobrepostos e inacabados. Ciclos ou metaversos?

Numa especulação sobre dois dos meus personagens, tentando ao máximo do que é possível construir uma coerência compreensível a quem lê, vou forjando uma trajetória, algo que possa ser visto, como imagem mesmo, quando lido porque minimamente estável.

As minhas duas carreiras profissionais se deram ao mesmo tempo, tanto na dimensão dos talentos quanto no desenvolvimento das aptidões. Na infância, nos idos dos anos 1980, já era um apaixonado pelas descobertas e pelas criações. Cheguei à escola já alfabetizado por minha irmã nas “peças teatrais” das escolinhas que inventávamos em casa. Aprendia enquanto interpretava o papel do aluno que aprendia. Currículo vivo da cena da vida real que inventávamos no quintal-escola de casa.

Enquanto desenvolvia a escrita e a leitura na escola, inventava histórias, criava personagens e os interpretava com os amigos do entorno. Houve tempo até de grupo de super-heróis com poderes secretos. Houve até livro de histórias, escrito em um caderno que ganhei de presente da minha irmã, ex-professora dos tempos da escolinha na sombra do cajueiro do quintal de casa. Nesse mesmo tempo, ainda era uma espécie de ator mirim nos eventos realizados pelos grupos de jovens nas novenas do Bom Jesus do Taquari[3].

Minha primeira experiência como professor se deu por volta dos 12 ou 13 anos de idade, no início dos anos 1990, acompanhando ou substituindo o meu pai que era professor em uma escola noturna de zona rural para alfabetização de adultos. O pagamento foi um toca-fitas onde podia gravar e ouvir repetidamente as músicas que tocavam no rádio. Se realmente consigo me lembrar, ou se ficciono bem as minhas lembranças, não havia medo, não havia insegurança, era só um fluxo de ser naquele momento. Talvez como na escolinha de casa, era só um brincar de ser um alguém professor/ ator/ personagens. Talvez repetindo modelos, mimetizando e caricaturando

[3] Festa católica tradicional que acontecia na Gruta do Bom Jesus do Taquari, bairro onde vivi a maior parte da minha infância e a adolescência, até o momento de me mudar para estudar em Salvador, em 1994. A Gruta é uma torre em forma de cruzeiro, construída em paralelepípedos, com 21m de altura e 90 degraus de uma escadaria sinuosa que leva aos braços da cruz, de onde se tem uma vista panorâmica da cidade.

padrões de personagens adultos capturados do repertório que aquela cultura do meu entorno me fornecia como referência (Larrosa, 1994), mas ainda sem uma tomada de consciência desses papéis e das avaliações a eles impostas.

O contato com a escola mais sistemática do ensino fundamental, a partir de 1988, tratou de organizar a vida. Horários específicos para disciplinas específicas, com professores específicos. Caderno de matérias, dividido, organizado, sistematizado. Organização de gente que começa a crescer e precisa usar calças compridas e sapatos pretos, com meias pretas, para entrar na escola. Não tinha mais o meu faz de conta. Nem deveria haver alternações de personagens na mesma cena. Aluno passava a ser o meu personagem em uma história escrita antes. Em um espaço específico, com comportamentos específicos, por um tempo específico. Farda, horário, silêncio.

Na adolescência, obviamente, esse personagem tão definido perdeu espaço para uma primeira chuva de meteoros que cruzava meu corpo, meus pensamentos, meus desejos, medos, sonhos. Aprender/ calar, respeitar/ silenciar, fazer/ repetir, descobrir/ copiar, esses pares/ sinônimos praticados no ambiente escolar como vida real, como verdade a ser desvendada para uma vida adulta em sociedade frustravam aquele embrionário autor/ ator/ personagens gestado em uma infância de multiplicidades de estados e de criações eventuais. Ao tempo em que me entendia parte do mundo, separava a vida escolar em um universo paralelo, neutro, limitado a um turno, a uma farda, ao silêncio.

Importante entender que as lembranças estão sendo alcançadas no hoje, portanto lembranças de hoje e não daquele tempo, ou melhor, entendendo aquele tempo a partir do momento em que escrevo e projeto. Aquele tempo só pode existir a partir de qualquer hoje que se pretende sempre amanhã. Em outras palavras:

> As redistribuições recorrentes revelam vários passados, diversas formas de conexão, diversas hierarquias de importância, diversas redes de determinação, diversas teleologias, para uma mesma ciência, à medida que seu presente sofre mudanças: assim, as descrições históricas são necessariamente ordenadas pelo estado atual do conhecimento, aumentam a cada transformação e nunca

> deixam, por sua vez, de romper consigo mesmas (Foucault, 2013a, p. 5, tradução nossa).[4]

Nesta edição da memória, o que percebo como tempo da escola não é, necessariamente, o tempo no prédio escolar. A própria escola, enquanto personagem definido, nem sempre consegue sustentar sua cena com tanta isenção. Atravessando, cruzando, sabotando a sua “grade curricular”, a vida também acontecia/ acontece(?) naquele personagem imposto a um prédio que nem sempre tinha nascido para aquilo. Já vi escola em antiga casa de família, já vi escola em antigo rodão de farinha, já vi escola em antigo posto de saúde, já vi escola nova em antiga escola, já vi escola velha em antiga escola nova, já vi escola mudar de nome, e já vi até, o que parecia ser uma combinação traquinas entre elas, duas escolas trocarem de identidade e endereço e confundirem os velhos alunos quando viram motivo de piadas para os atuais que tentam explicar que o João Vilas Boas agora é o Polivalente que, na verdade, já não é mais Polivalente, mas Fernando Ledo – os prédios mudaram de cor, as escolas mudaram de nome e de lugar, e eu nunca mais soube quem é quem para conseguir saber onde eu fui/ sou naquele passado.

Na escola, os grandes amigos; na escola, o primeiro amor; na escola, o primeiro livro guardado na memória; na escola, as primeiras festas. Mas nada daquilo era a escola. Aquilo era a vida que acontecia no prédio e de que a escola sempre se desculpava/ desculpa(?) como falha ou imprecisão - queda.

Me parece que o que eu trouxe da escola para a vida adulta(?), - essa vida de “sujeito formado ou maduro, ou do sujeito são ou equilibrado, que as práticas educativas e/ou as práticas terapêuticas deveriam contribuir para constituir, para melhorar, para desenvolver e, eventualmente, para modificar” (Larrosa, 1994, p. 39-40) - para a universidade e para as primeiras investidas como professor, como profissional, foi uma meta constante de sistematização e organização do momento.

Ao mesmo tempo, caminhava, em um outro caminho, devidamente separado, em formação e profissionalização no teatro, setorizando os tempos, os

---

[4]Recurrent redistributions reveal several pasts, several forms of connexion, several hierarchies of importance, several networks of determination, several teleologies, for one and the same science, as its present undergoes change: thus historical descriptions are necessarily ordered by the present state of knowledge, they increase with every transformation and never cease, in turn, to break with themselves.

figurinos e os personagens. Ao mesmo tempo em que me adaptava à condição de estudante universitário do curso de Letras Vernáculas da Universidade Católica do Salvador, iniciava minha primeira oficina de teatro com o veterano diretor teatral Manoel Lopes Pontes. As investidas no teatro seguiram as inconstâncias da vida de um estudante que precisava trabalhar em empregos diversos para se manter, e a minha formação nesse campo se deu, de fato, por oportunidades de trabalho com profissionais experientes e não por algum curso formal.

A separação parecia ser a maior lição. Adulto são é o bom separador de "sis", de versões suas, de papéis sociais. Não é difícil imaginar que muitas falhas, imperfeições e quedas aconteciam, como aquelas que aconteciam/ acontecem(?) com os prédios escolares. Num dado momento, lá estava eu fazendo uma adaptação dramatúrgica do livro "Missa do Galo: variações sobre o mesmo tema", de Antonio Callado *et al*. (1977), para um seminário de Teoria Literária; na sequência, essa apresentação do meu grupo já incluía em cena a própria professora da disciplina, Lucinha Melo, principal entusiasta dessas invasões teatrais, interpretando a versão original do conto de Machado de Assis, num evento maior da Universidade. Falhamos, caímos, nós, a professora, eu, a disciplina e a universidade. Desorganizamos os planos da aula. Escapamos da nossa sala, do nosso espaço preciso. Imprecisão de alunos, professores, da instituição e do prédio acadêmico que virou teatro por um instante.

Em um outro momento, tínhamos no pátio do Campus Lapa, talvez por um delírio do Diretor do Instituto de Letras da Universidade Católica do Salvador, que se confundisse com um Diretor de Teatro, uma batalha entre um inferno popular nos poemas de Gregório de Matos versus uma promessa de paraíso nos sermões do Padre Antônio Vieira que eu interpretava do alto de um andaime de três metros de altura. Desvio, imprecisão, falha, queda. Mas, no dia seguinte, o pátio devolvido à sua paz neutra de espaço de circulação, e os alunos e professores, às suas devidas salas. A ordem de volta. Já vinha aprendendo desde a universidade que, passados os instantes de rebeldia, uma tal proposta curricular continha novamente o currículo em suas grades, documentos, burocracias, prazos e salas quadradas de paredes brancas.

Como professor iniciante, num exercício supostamente real de um personagem profissional em construção, durante períodos de estágio em contratos

temporários nas escolas públicas do estado, enquanto ainda me formava, a ordem parecia ser meta e método. Desde as aulas planejadas, com objetivos específicos, passando por uma distribuição precisa do tempo, numa sequência supostamente lógica de conteúdos e exercícios de prática de aprendizagem, até o figurino de professor e uma postura corporal e vocal que tentavam me separar daquele jovem que, apesar de ser o professor, tinha quase a mesma idade dos alunos ou, em alguns casos, era mais jovem.

Na aula, a organização da língua, as classes gramaticais, as regras ortográficas, as funções sintáticas, a construção estrutural do texto, as características das escolas literárias e sua distribuição ao longo da cronologia que alinha o tempo do mundo e o tempo escolar. Tudo a acontecer em fases específicas, numa evolução sequencial de fatos e dados e, consequentemente, numa compreensão, da mesma forma, sequencial e evolutiva dos alunos. Tudo sob controle em marcha à frente. Sujeito estanque em seu papel de professor que ensina a sujeitos estanques em seus papéis de alunos que aprendem, no tempo certo, na ordem certa. Um mundo de sequência, razão e consciência, como bem explica Foucault, sobre a tentativa intelectual de organizar a história humana a partir de um protagonismo do sujeito, através do tempo:

> A história contínua é o correlativo indispensável da função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo o que lhe escapou lhe poderá ser restituído; a certeza de que o tempo não dispersará nada sem restaurá-lo numa unidade reconstituída; a promessa de que um dia o sujeito – na forma de consciência histórica – será mais uma vez capaz de se apropriar, de trazer de volta sob seu domínio, todas aquelas coisas que são mantidas à distância pela diferença, e encontrar nelas o que poderia ser chamado sua morada. Fazer da análise histórica o discurso do contínuo e fazer da consciência humana o sujeito original de todo desenvolvimento histórico e de toda ação, são os dois lados do mesmo sistema de pensamento. Neste sistema, o tempo é concebido em termos de totalização e as revoluções nunca são mais do que momentos de consciência (Foucault, 2013a, p. 13, tradução nossa).[5]

[5]Continuous history is the indispensable correlative of the founding function of the subject: the guarantee that everything that has eluded him may be restored to him; the certainty that time will disperse nothing without restoring it in a reconstituted unity; the promise that one day the subject — in the form of historical consciousness — will once again be able to appropriate, to bring back under his sway, all those things that are kept at a distance by difference, and find in them what might be called his abode. Making historical analysis the discourse of the continuous and making human consciousness the original subject of all historical development and all action are the two sides of the same system of thought. In

Tudo organizado em número sequencial de páginas de um livro didático que eu arranjava para me guiar ainda mais assertivamente. Digo “arranjava” porque, àquela época, segunda metade da década de 1990, os programas nacionais de distribuição de livro didático ainda não incluíam o ensino médio. A resolução que institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) só é publicada em 2003 e sua execução acontece de maneira gradativa, atendendo a regiões do país e disciplinas específicas, alcançando sua primeira distribuição integral apenas em 2009, segundo histórico disponibilizado na aba do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, do site do Ministério da Educação.

Os programas não forneciam livros didáticos, mas, bons professores que éramos, meus colegas e eu tratávamos de conseguir com as editoras alguns manuais do professor, daqueles que já vinham/vêm(?) com as respostas de todas as atividades propostas para não dar margem aos erros e imprecisões. Esse dedicado empreendimento funcionava ainda mais eficientemente quando arranjávamos o número necessário desses manuais para termos alinhadas todas as turmas de uma mesma série. Todos os professores seguindo o mesmo manual, significava que controlávamos a ordem e o ritmo para que, ao final, todos os alunos tivessem aprendido os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo.

Tudo sob controle? Não sem algumas imprecisões. Em dado momento, lá estava o professor sugerindo aos alunos que adaptassem dramaturgicamente contos de Machado de Assis para entenderem e discutirem melhor as contradições dos personagens do realismo, ao vivenciarem a representação em seus próprios corpos. Essa estratégia rendeu uma convocação à sala do diretor que vinha recebendo queixas de outros professores porque os alunos estariam faltando suas aulas para ensaiar as “peças de teatro do professor de Português”. Solução: eu deveria dizer aos alunos para se prepararem para essas “atividades extras” fora do horário escolar (e do espaço escolar, porque sala era/é(?) para aula, não para ensaio). Assim foi feito.

No campo de disputa que é o currículo pensado por Pinar (2008, 2016), perdemos o espaço físico da sala, naquele momento, mas ocupamos toda a escola ao final da atividade. Os alunos leram os contos, montaram as cenas, e toda a instituição parou para assistir a eles no dia da apresentação dos resultados. Não

---

this system, time is conceived in terms of totalization and revolutions are never more than moments of consciousness.

esqueço a perspicácia de um dos grupos que, ao adaptar “O Caso da Vara”, de Machado de Assis (2007), o fez, utilizando como referência de estética e dramaturgia o programa “Você Decide”, então muito popular na Rede Globo de Televisão. O público presente, envolvido pela estratégia do grupo, se viu, junto com o personagem, diante de um dilema machadiano. Todos tivemos de votar pela decisão do personagem, e fazer uma escolha, mesmo que protegidos pela hipocrisia do anonimato.

Mas tudo era apenas ficção de um dia atípico de atividade excepcional/ extra, após o incidente - pequena queda em marcha - todos, alunos e professores, estariam de volta à segura vigilância cotidiana de suas eficientes e disciplinares salas de aula: “Uma relação de vigilância, definida e regulamentada, está inscrita na essência da prática do ensino: não como uma peça adicional ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e que multiplica a sua eficiência" (Foucault, 2013b, p. 256).

1.3 LEITURA DO PROGRAMA DA PEÇA – UM CONTEXTO PARA A ENCENAÇÃO CURRICULAR

No ano 2000, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial da Bahia (Senac - BA), atendendo ao disposto na Lei Federal 10.097/2000, iniciava seu trabalho com o Programa de Aprendizagem. A referida Lei determinava que as empresas deveriam contratar jovens aprendizes e matriculá-los em cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, nestes termos:

> Os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional. (Brasil, 2000, art. 429)

Ressalvando-se que, caso os Serviços Nacionais de Aprendizagem não oferecessem cursos ou vagas suficientes, os aprendizes poderiam ser matriculados em “outras entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica” (Brasil, 2000, art. 430).

Àquela época, o público do programa ainda era chamado de Menor Aprendiz, uma vez que a lei previa 18 anos como idade máxima permitida para uma

contratação naqueles termos. Essa faixa etária foi alterada por nova redação do artigo 228, elevando para 24 anos o limite de idade para contratação dos, agora, Jovens Aprendizes. Apesar da expertise de longos anos de capacitação, qualificação e formação profissional, àquele momento, o Senac iniciava um programa para um público específico em uma condição especial de mediação entre formação teórica e prática profissional, em uma relação direta com a empresa empregadora.

Fui convidado, como instrutor prestador de serviço, a dar aulas para as duas primeiras turmas do programa. Deveria haver uma média de 30 jovens em cada turma. Assim como seguia em seus cursos regulares, o Senac oferecia, em um primeiro momento, algumas disciplinas que seriam de formação geral, antes da oferta das disciplinas de formação específica de cada área. Dentre essas disciplinas de formação geral, eu assumia Língua Portuguesa, com uma carga horária de 40 horas, o que significava duas semanas de aulas, de segunda a sexta, com quatro horas diárias.

A equipe da supervisão pedagógica do curso me forneceu o material didático que deveria me orientar sobre os conteúdos a serem trabalhados. Tínhamos ali reunidas aquelas principais dúvidas que, frequentemente, nos acometem quando em situações específicas do uso da língua como, por exemplo, questões ortográficas de acentuação, uso e concordância de pronomes relativos, colocação de pronomes oblíquos, concordância verbal e nominal, etc. Considerando que, até pela idade, aqueles aprendizes ainda frequentavam a escola, e em séries diferentes, aquela disciplina, com aqueles conteúdos, nos soava, a eles e a mim, como um reforço escolar. Devo dizer que não há um juízo de valor negativo nesse sentido, talvez até nos divertíssemos, eles porque tinham algo como uma aula escolar em um ambiente diferente, e eu porque me aventurava pela primeira vez num exercício de curso curto, com uma estrutura melhor do que a de uma escola pública e, principalmente, por viver, nesse formato diferente, o personagem do professor de gramática que tem as dicas secretas e infalíveis para o sucesso da comunicação.

Aquele foi o meu primeiro contato com o Senac. A partir de então, como instrutor prestador de serviço, e, até por um ano, como instrutor contratado, ministrei inúmeras disciplinas, cursos e realizei palestras para os mais variados públicos– incluindo adultos que buscavam no Senac formação ou qualificação em diferentes

cursos técnicos - mas sempre mantive uma agenda dedicada aos cursos do Programa de Aprendizagem.

Diferentemente das escolas regulares, cujo percurso formativo dos alunos evolui anualmente, numa perspectiva de continuidade em séries, como vive de fluxos de alunos, em diferentes escalas porque as ações formativas são diversas, para públicos diferentes, com cargas horárias variadas, o acompanhamento pedagógico do Senac funciona efetivamente ao lado da realização de cada curso, e as avaliações de desempenho das ações formativas são recorrentes ao final de cada processo. Nesse sentido, participei de algumas mudanças e adaptações no processo formativo do Programa de Aprendizagem. Língua Portuguesa, como componente curricular, se mantinha como o eixo da minha atuação, mas, junto com a equipe de supervisão pedagógica, ia buscando entender uma maneira mais efetiva de contribuir para que aqueles aprendizes tivessem uma primeira experiência profissional com melhor desenvoltura comunicativa.

Compreendíamos, claramente, que havia uma questão daqueles jovens com relação ao uso de uma variante de maior prestígio da língua. Nos textos escritos, nas apresentações orais, na maneira como se expressavam durante as aulas, na timidez muito aparente quando se dirigiam aos professores, à supervisão pedagógica do Senac, aos supervisores das empresas em situações de visitas às aulas, era nítida a percepção de insegurança na articulação das ideias em situações de comunicação que fossem menos familiares a eles. Por outro lado, percebíamos, claramente em contrário, a desenvoltura e espontaneidade quando conversavam e interagiam entre si. Era como se houvesse uma falta de habilidade na possível alternância de estilos mais adequados aos atos linguísticos que lhes demandassem alguma gradação de formalidade, de acordo com o que sugere Preti (1997, p.40):

> As variantes observadas num mesmo indivíduo, conforme se diversificam as circunstâncias em que se processa a atividade verbal, é o resultado da adequação de suas formas de expressão às finalidades específicas do ato condicionadas pela situação respectiva. Tal adequação decorre de uma seleção dentre o conjunto de formas que constitui o saber lingüístico individual, de um modo mais ou menos consciente. Isso significa que o grau de reflexão sobre as formas de expressão varia de acordo com o grau de formalidade da situação em que o ato verbal é produzido.
>
> Sendo a variedade estilística o resultado da adaptação da forma linguística específica do ato verbal, relativamente às circunstâncias em que se produz, é evidente que tantas são as variedades quantas são

> as situações momentâneas em que se realiza a atividade verbal. Nesse sentido, cada ato linguístico apresenta um estilo específico.

Sempre no intuito de alcançar um formato que melhor contribuísse para a formação daqueles profissionais iniciantes, o Senac revisava não só as disciplinas, mas também o próprio funcionamento do programa. Como a contratação básica era de um ano, em princípio os jovens passavam os primeiros seis meses em um processo formativo no Senac a fim de, depois, seguirem para a prática na empresa contratante. Algum tempo depois, houve uma alteração nessa estratégia: os jovens frequentavam as aulas no Senac de segunda a quinta-feira e já iniciavam seu contato com as empresas todas as sextas-feiras, de maneira a conseguirem ir estabelecendo associações práticas àquele aprendizado. Em ambos os casos, ao se estabelecerem completamente nas empresas, os jovens ainda voltavam ao Senac, a cada dois meses, para um encontro de avaliação de desempenho.

Nos encontros de avaliação de desempenho, as turmas conversavam com os instrutores sobre o seu desempenho nas atividades práticas, inclusive sobre a atuação dos seus supervisores no sentido de lhes oferecerem reais possibilidades de desenvolvimento. Como coparticipante nesse contrato formativo e profissional, o Senac assumia junto à Delegacia Regional do Trabalho (DRT), atual Superintendência Regional do Trabalho (SRT), o compromisso de zelar pelo bom andamento do processo, atentando primordialmente pelo desenvolvimento saudável do aprendiz. Em um terceiro momento, os meses de contrato eram alternados entre as aulas e a vivência prática nas empresas - dividia-se todo o tempo entre os dias da semana, reservando-se dois dias para as aulas no Senac e três para a empresa, ou vice-versa.

Ao lado dessas alterações de formato, o projeto pedagógico do Senac seguia, simultaneamente, em revisão e atualização constantes. O nome atribuído àquela disciplina, Língua Portuguesa, das primeiras turmas, foi sendo alterado para outros nomes, outros formatos, outros conteúdos. Os nomes que demos à disciplina que revisávamos foram, provavelmente, inspirados pelos títulos que substituíram Português na denominação da disciplina do ensino regular, entre os anos 1970 e meados dos anos 1980, e que ainda ecoam, mesmo hoje, no imaginário e no ideário dos professores que tentam escapar de algum ensino estritamente gramatical da língua, como se, ao se alterar o nome, tivéssemos uma alteração do objeto e, até, da metodologia de estudo, conforme aponta Soares:

> A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1° grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2° grau o foco em "comunicação" desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira*. (Soares, 2002, p. 169. grifos da autora)

No Programa de Aprendizagem, passamos de Língua Portuguesa a Comunicação e Redação Empresarial, Expressão Oral e Escrita, Comunicação Oral e Escrita, e, por fim, Comunicação, passando de uma carga horária de 40 horas para 32 horas, ao final. Os títulos dados à disciplina já demonstravam nossa tentativa de construir uma abordagem que se voltasse mais às habilidades comunicativas do que aos estudos de regras ortográficas e gramaticais. Em outros termos, compreendíamos que aquele objeto de estudo, especialmente naquele contexto, demandava, para além de aprendizagens conceituais, aprendizagens procedimentais.

Nesse sentido, atravessando os nossos questionamentos que resultaram em tantas alterações na disciplina, percebo que os termos expressão e comunicação que nos vieram, talvez, daqueles nomes dados à disciplina no ensino regular, nos distancie mais dos objetivos daquela política educacional. Enquanto o regime militar trazia à educação as demandas econômicas de formação de mão de obra, numa perspectiva instrumental e desenvolvimentista do ensino, nós, de dentro de uma instituição que prepara pessoas para uma vida social participativa, através da profissionalização e da qualificação, voltávamos ao projeto pedagógico pelo que percebíamos como demanda dos próprios jovens em suas inseguranças no desenvolvimento profissional e pessoal.

Nas discussões, conversávamos em torno do fato de termos a percepção clara sobre a dificuldade dos jovens em situações não familiares de interação, e suas inabilidades com o uso da variante linguística de maior prestígio no contexto profissional para o qual se preparavam, o que não necessariamente denotava falta de conhecimento, mas, sempre, falta de propriedade e desenvoltura no uso em situações práticas de oralidade.

Essas versões da disciplina conservavam sempre algumas aulas específicas sobre dúvidas de gramática normativa, reconhecendo problemas mais recorrentes, mas buscavam, sobretudo, desenvolver com os jovens uma percepção da gradação de controle de registro linguístico em relação às situações de

comunicação. Vínhamos alterando os conteúdos e a abordagem que fazíamos da língua, numa perspectiva de quem pensa sobre o uso que faz dos recursos de que dispõe, e de quem percebe, reconhecendo o próprio acervo, as necessidades próprias de aquisição de novos recursos para desenvolver maiores possibilidades de interação. Parecia-me ser uma busca pela construção da própria consciência linguística e um possível despertar para empreendimentos individuais e pessoais de desenvolvimento, numa compreensão de que a linguagem, no seu acontecer, demanda do sujeito reflexões e atualizações sobre si mesma, conforme aponta Geraldi:

> Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema, identificados seus interlocutores possíveis e estabelecidos os objetivos visados, como partes pertinentes para se obter a compreensão.
>
> A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois *compreender* a fala do outro e *fazer-se compreender* pelo outro tem a forma do diálogo. (Geraldi, 2013, 16-17, grifos do autor)

Do ponto de vista de uma teoria curricular, de acordo com o que aponta Silva (2016), talvez buscássemos uma migração de uma perspectiva tradicional de currículo, para uma perspectiva pós-crítica, substituindo a organização objetiva e a sistematização que os estudos voltados para uma versão exclusivamente escrita da língua pudesse oferecer, por uma abordagem linguística que, abordando o ato comunicativo e a oralidade em si, ecoaria em questões de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso do saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

As aulas, a partir dessas reformulações da disciplina, migravam também para um formato mais provocador e menos, somente, instrutivo. Entendemos, então, que o material didático deveria também ser reconstruído. Produzi alguns textos que se propunham a abrir discussões sobre variação linguística, incluindo registros do universo da escrita e da fala. Os textos funcionavam como pretexto para discussões sobre o fato de dedicarmos todo o nosso tempo na escola focados em um estudo da

escrita em detrimento de um entendimento do universo da fala. Essas discussões geravam imediatamente uma sensação de alívio nos jovens que se supunham incompetentes em relação à sua língua materna, tomando aqui a expressão segundo a definição de Soares (1983, p. 1, grifos da autora): "**A** expressão **língua materna** designa a primeira língua de uma pessoa, a que ela primeiro aprende, em sua vida."

Aquela suposta incompetência se dava pelo fato de os jovens não perceberem na gramática intuitiva que usavam, aquela gramática que, para Chomsky (1998), configura um estado inicial de todo humano como predisposição para a linguagem, as regras da gramática normativa que estudavam na escola. Começávamos a tentar, naquele período do curso, organizar esses diferentes registros, fala e escrita, descobrindo seus pontos de interseção e seus distanciamentos, mas sempre entendendo que uma versão não poderia ser compreendida como uma tradução da outra. Nessa perspectiva, mantínhamos, no material didático e nas aulas, conteúdos de gramática normativa, mas sempre pensando nos esclarecimentos a partir de situações de uso da escrita e da fala.

É nítida, com o olhar de hoje, a percepção do que poderia ser a falha que permanecia. Apesar de ter incluído em conteúdo o que eu julgava necessário àquele momento, e de ter total liberdade de atuação e parceria por parte da supervisão pedagógica, ao final, eu não conseguia ainda ter satisfação com o trabalho realizado. Talvez, por esse motivo, eu sempre provocava a supervisão pedagógica para uma nova mudança, daí tantas alterações nos nomes e abordagens da disciplina. Nessa tentativa de narração que me faço, segurando em escrita as palavras que me tentam sair à boca, me parece que, apesar de trazer o universo da fala para a discussão naquelas diversas versões da disciplina, era na escrita que aconteciam as conciliações, os exercícios, o registro. Nós discutíamos a variação linguística, encontrávamos exemplos em nossas vidas, nos programas de televisão, mas todo o nosso estudo se finalizava em exemplos e citações, ou seja, o estudo ou se dava sobre outros falantes, ou sobre nós, mas na distância de uma experiência já vivida – o que já nos transformava em outro também.

Na escrita, além das discussões a partir dos exemplos, os jovens podiam exercitar o desconforto de um registro não familiar em produções textuais atuais, presentes, em curso. Com aquela produção, tínhamos material para discutir, refazer, melhorar. Podíamos analisar a tipologia e o gênero textual adequados às situações

específicas que definiam o grau de formalidade indicado. Mas a fala, por mais contraditório que pareça, se restringia à teoria. Obviamente, os jovens realizavam apresentações orais, inclusive sobre variação linguística, discutindo as diferenças regionais e sociais e os diversos preconceitos linguísticos que permeiam nossa cultura, mas, diferentemente dos textos que eu corrigia individualmente, nessas apresentações, meu olhar, enquanto avaliador, voltava-se exclusivamente para o conteúdo.

Enquanto numa produção textual escrita o olhar do professor de Língua Portuguesa, por vezes, fixa-se mais na correção gramatical normativa do que no conteúdo, numa atividade oral, talvez por ausência ou desconhecimento de uma bibliografia que dê suporte objetivo, o mesmo professor, via de regra, concentra-se no conteúdo, atentando ao referente da atividade, e não ao processo discursivo e ao sistema de conhecimentos acionado na produção textual oral. Nas cartas comerciais, nos memorandos, nas circulares, nos e-mails, e até nos bilhetes que eles produziam, eu, para além da gramática normativa, ainda me atentava às demandas que ultrapassavam as questões linguísticas, como o uso do espaço do papel, o cuidado com a legibilidade, a clareza, a limpeza, a organização. Nas apresentações orais, eu estava atento ao referente que eles apresentavam e era apenas sobre esse conteúdo que discutíamos.

Estivesse aquele eu professor mais aberto ao acontecimento e a provocar experiências linguísticas, ao invés da busca por sistematizações, organizações e apostilas, poderia aventurar, com os próprios jovens, caminhos por gramáticas que estão funcionando na mesma Língua Portuguesa, por outras perspectivas, para além das regras e dos enquadramentos de uma normatividade, como se apresenta, por exemplo, a Gramática de Usos do Português:

> A meta final, no exame, é buscar os resultados de sentido, partindo do princípio de que é no uso que os diferentes itens assumem seu significado e definem sua função, e de que as entidades da língua têm de ser avaliadas em conformidade com o nível em que ocorrem, definindo-se, afinal, na sua relação com o texto.
>
> O que está abrigado nas lições é, portanto, a língua viva, funcionando e, assim, exibindo todas as possibilidades de composição que estão sendo aproveitadas pelos usuários para obtenção do sentido desejado em cada instância. (Neves, 2000, p. 13)

Ao longo desse período em que atuava no Senac, desenvolvia minha carreira no teatro e firmava-me como um fazedor de cultura, desenvolvendo e empreendendo projetos como produtor, diretor e, até dramaturgo, além de ator. Assim como o trabalho no Senac, que se dava como prestação de serviços, meu caminho na arte também se construía com a irregularidade das oportunidades de produção, ou seja, havia alguns momentos de simultaneidade, mas, na maior parte do tempo, os caminhos se intercalavam – ora como instrutor, ora como artista ou fazedor de cultura.

Vivendo esse duplo caminhar, quando não estava prestando serviços como instrutor, mas atuando como realizador cultural, sempre pensava nos alunos do Programa de Aprendizagem como público-alvo dos meus projetos. A diversidade que compõe o Programa, reunindo jovens de diversas regiões da cidade, incluindo a região metropolitana, dava-me a esperança de contribuir para uma formação de público para as artes. Dessa forma, as atividades da programação do Projeto Dia do Samba nos anos de 2009, 2010 e 2011 tiveram a participação dos jovens do Programa de Aprendizagem do Senac, assim como, em 2017, quando estava Coordenador de Teatro da Fundação Cultural do Estado da Bahia, foi ao mesmo Senac que recorri para uma parceria na realização do Programa Cena Aberta, ação de formação de público para as artes cênicas. No Cena Aberta, os jovens recebiam um passaporte que lhes dava acesso gratuito a um cardápio de espetáculos variado. Em estando como instrutor, cuidava de articular trabalhos de colegas para se apresentarem para os meus alunos. Foi assim que o espetáculo “Entre Nós”, com texto e direção de João Sanches, desenvolvido para discutir diversidade sexual com estudantes da rede pública de ensino, estreou, em 2011, numa sequência de apresentações para os jovens do Programa de Aprendizagem do Senac Sé.

Com os olhos de hoje, vejo como havia em mim a tentativa de controle, separando esses dois personagens de maneira disciplinar. Ao mesmo tempo em que eu percebia a importância de trazer a oralidade para o mesmo universo de estudo da escrita, reconhecendo a língua que usamos como um fluxo entre os dois registros, atravessada pelas diversas camadas discursivas e culturais, com interseções, similaridades e divergências, mas em fluxo, eu tentava separar em disciplinas diferentes os dois personagens que eu vivia ao mesmo tempo, não nos permitindo, nem a mim, nem aos jovens, as rasuras que poderiam enriquecer nossos processos de desenvolvimento. Ali, como sempre até então, uma obsessão pela repartição

organizadora que buscava separar a minha multiplicidade humana, o sujeito múltiplo que sou, em personagens estanques que se revezavam em espaços físicos e temporais no meu corpo, como que uma transposição daquilo que Foucault escreve sobre o espaço disciplinar:

> O espaço disciplinar tende a dividir-se em tantas parcelas quantos os corpos e elementos a repartir. É necessário anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, a sua circulação difusa, a sua coagulação inutilizável e perigosa; tática contra a deserção, contra a vagabundagem e contra a aglomeração. Trata-se de estabelecer as presenças e as ausências, de saber onde e como encontrar os indivíduos, de instaurar as comunicações úteis, de interromper as outras, de poder, a cada instante, vigiar o comportamento de cada indivíduo, de o apreciar, sancionar, avaliar as suas qualidades ou méritos. Trata-se, portanto, de um processo para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico" (Foucault, 2013b, p. 214)

1.4 SEGUNDO SINAL – ALGUMAS PALAVRAS SOBRE O CONFLITO DA ENCENAÇÃO - O *ENQUANTO*

Como na queda anunciada no início deste texto, como nas imprecisões relatadas ao longo dessa narrativa, um deslize em um dia comum de aula me alertou para essa leitura que hoje faço sobre o meu próprio percurso. Após essa pequena digressão, vamos chegando à cena que nos interessa, àquele momento que me parece acontecendo ainda em gerúndio – o *enqu*[6]*anto*.

Era um primeiro dia em uma turma de jovens aprendizes. A essa altura, em 2011, a disciplina trazia o nome de Comunicação e tinha uma carga horária de 32 horas. O plano de curso dividia a matriz curricular em dois blocos de 200 horas cada - o Bloco Específico, composto com disciplinas específicas de acordo com a área a que o jovem se destinava na empresa, e o Bloco Integrador, composto por disciplinas mais gerais, que deveriam ser cursadas por todos. A disciplina Comunicação compunha o Bloco Integrador, ao lado das disciplinas: Ética e Estética Profissional, com carga horária, também, de 32 horas; Educação Ambiental e Responsabilidade Social, com 20 horas; O Mundo do Trabalho, também com 20 horas; Negociação para

[6] Durante a leitura, será possível notar alguns registros em itálico para além de palavras ou expressões de outro idioma. Esse recurso pretende destacar termos e expressões para os quais se constroem conceitos específicos ao longo do texto.

o Trabalho em Equipe, com 16 horas; Expressão Numérica, com 32 horas; Introdução a Microinformática, com 32 horas; e Cultura Popular, com 16 horas.

As disciplinas de cada bloco não tinham uma sequência estabelecida entre si, mas o Bloco Integrador acontecia antes do Bloco Específico. As aulas de cada disciplina ocorriam em sequência, não havendo alternância com outras disciplinas, desta forma, para o cumprimento das 32 horas de Comunicação, aconteciam 08 encontros seguidos de 04 horas, no turno de contratação dos jovens que, na grande maioria, ainda frequentavam a escola regular no turno oposto.

Naquele primeiro dia, deveríamos ter uma aula geral expositiva sobre a importância do desenvolvimento de habilidades comunicativas para o sucesso profissional, assim como, realizar algumas dinâmicas e atividades sobre estereótipos construídos socialmente e sobre os personagens sociais que vamos desenvolvendo ao longo de nossas vidas e com os quais temos que lidar em nossas relações cotidianas.

Não consigo ter exatidão sobre o motivo pelo qual não aconteceu assim. Ao invés de ficcionar um motivo diretamente, vou fazê-lo por elucubrações. Considerando que todas essas elucubrações pudessem ser verdade, talvez estejamos falando de uma ficção que se constrói por hiper-realidade. O fato é que, como aponta Sá (2004, p. 34), “o homem não pode ser o ente que é, senão encarnado no mundo, em contínua comunhão com os outros entes”. Talvez eu estivesse vindo de outra turma, trabalhando em sequência em dois cursos iguais. Talvez eu estivesse, ainda pior, iniciando essa aula na turma da tarde, depois de ter feito a mesma aula na turma da manhã. Talvez um aluno tenha demonstrado total desinteresse no início da minha exposição. Talvez alguns alunos. Talvez uma maioria. Talvez toda a turma tenha demonstrado esse desinteresse. Talvez, ao contrário, toda a turma, ou nem toda a turma, mas uma parte, um jovem, fosse tão interessante nessa conversa inicial que eu tenha me sentido estimulado a algo diferente. Talvez, e muito possivelmente, essas hipóteses, além de outras que não dou conta de buscar, tenham estado sobrepostas, revezando-se em intensidade e acontecimento. Talvez, e muito provavelmente, já havia algum tempo que tudo isso viesse acontecendo.

Houve a queda, houve imprecisão, não dei conta do controle e ali, com eles, inventei um novo curso. Ao invés de fazer a aula expositiva sobre os elementos da comunicação, dividi a turma em grupos e cada grupo assumia um dos elementos–

emissor, mensagem, referente, código, canal e receptor. Combinamos um tempo para que eles discutissem entre si sobre o que entendiam a respeito do elemento em questão. Não deveriam pesquisar em nenhuma fonte, senão em suas próprias referências ou intuições e deduções. Eles deveriam, ao final da discussão, redigir um texto que explicasse sua definição e, na sequência, elaborar um segundo texto em mapa mental para, na sequência, compartilhar com a turma em uma exposição oral. Chegada a hora da apresentação, um silêncio geral dominou a sala. Uma atmosfera muito comum nessas situações em que os adolescentes se sentem expostos e inseguros.

Os atores, mesmo os mais profissionais e experientes, e todo o teatro - artistas, técnicos e público - ao soar do terceiro sinal, todos vivem ou revivem seus adolescentes nos instantes que antecedem as contingências de viver o acontecimento, o instante em vida. O medo e o prazer do medo sobrepondo-se naquela quase felicidade clandestina de que fala Clarice Lispector (2020) sobre o objeto de desejo que se escolhe não gastar para tê-lo sempre, o desejo, que eu acho que é a vida, que eu acho que é o medo, o risco, o desejo, a vida.

No momento de se iniciarem as apresentações, ainda como uma situação de apresentação comum em sala de aula, mas já me divertindo com as ideias que me chegavam no instantâneo do acontecimento, me dirigi àquela posição clássica de professores que assistem às apresentações dos alunos – ao fundo da sala, no mais ao centro possível, em absoluto silêncio, um bloco volumoso de papel para anotações, a caneta em posição de prontidão, e a frase que, dita pelo diretor nos ensaios, equivale ao terceiro sinal nos dias de apresentações: “Quando quiserem!”.

À frente, diante do quadro, os jovens se organizavam sempre da mesma forma, com pouquíssimas alterações. Sempre todos de pé ao mesmo tempo, lado a lado. Quase sempre em ordem de fala, começando da esquerda para a direita de quem assiste, como se quisessem criar uma ordem de leitura para a audiência. Em geral, o cartaz, suporte que trazia o mapa mental, era segurado por dois deles que tentavam se esconder atrás do papel, falavam menos, como se parte da contribuição já estivesse no ato físico de segurá-lo. Em algumas situações, eles se revezavam com o cartaz para que o jovem que estivesse com a fala pudesse destacar-se à frente – ditas as suas poucas frases, voltava ansioso para se esconder atrás do escudo novamente. Os grupos concluíam suas apresentações e, provocados por mim, abriam

espaço para que os colegas tirassem dúvidas. Provavelmente, por solidariedade aos colegas, não havia quaisquer dúvidas.

Eu anotava, freneticamente, escrevia sem parar, enquanto eles falavam. Era nosso primeiro encontro, nós ainda não tínhamos aquela intimidade natural que sempre se estabelece, após poucos dias de aulas seguidas em turnos inteiros, e, por isso, eles não me perguntavam nada, apenas se posicionavam, solenemente, à frente e iniciavam, grupo após grupo, suas apresentações. Eu tentava acalmá-los dizendo que apenas queria ouvir suas opiniões sobre o que poderiam significar aquelas palavras no intuito de a gente abrir as discussões com todos, mas era perceptível a tensão sobre estarem certos ou errados a respeito do conteúdo, aquilo que foi dado como referente para suas apresentações. A tensão sobre o que aquele professor estranho estava transformando em escrita, de maneira tão intensa, enquanto eles só falavam.

Ao final de todas as apresentações, eu voltei à frente da sala para comentar os desempenhos. Comecei dizendo a eles que nada sobre o que eles tinham falado me interessava naquele momento, o que os deixou muito surpresos. A partir daí, comecei a relembrar, seguindo minhas anotações, a performance de cada um dos alunos e do grupo como um todo em cada apresentação. Relembrei cada um, começando por comentários dos pontos positivos e, em seguida, trazendo à cena, através do meu corpo em caricatura, alguns problemas das atuações individuais, destacando a postura do corpo, o uso das mãos, a colocação vocal, a relação com os colegas do grupo, o uso do cartaz como material de auxílio, ou algo que tivesse surgido espontaneamente em cada equipe. Protegida pelo elemento surpresa, no sentido de que os jovens não tinham consciência sobre o que me interessava na avaliação ou, mais precisamente, induzidos a pensar, talvez pela sua experiência em situações similares, que o conteúdo da apresentação era o que interessava, essa minha performance caricatural sobre seus desempenhos fugiu à armadilha de soar como crítica perversa degradante e se tornou, naquele instante, um evento que nos divertiu e nos aproximou.

Organicamente, como tudo que aconteceu até ali, me permiti, naquele momento, ao meu ator, atravessar a minha aula e, com sua experiência, interagir com o público sem constrangê-lo, colocando-se como aquele que se expõe ao invés de expor o outro, mesmo quando o outro é o motivo. Como resultado, os jovens, em geral,

pediam que eu repetisse a interpretação, queriam mais e mais sobre como eu fazia no corpo do professor os seus próprios corpos caricaturados. Como caricatura que era, eu deixava claro, sempre, que exagerava na interpretação para que pudéssemos criar consciência do que destacávamos.

Após a minha performance, conversamos sobre as experiências que eles já haviam vivido ao longo da sua vida escolar nas atividades de oralidade – apresentações de seminários, debates, peças teatrais, entrevistas, ou quaisquer outras possíveis situações de oralidade promovidas por professores, especialmente em aulas de Língua Portuguesa. Foi unânime, naquele momento, o entendimento de que todas as experiências de oralidade, como atividade formativa no percurso escolar daqueles jovens, tinham como objeto de apreciação do professor visando à avaliação, e como foco do aluno, enquanto objeto de estudo, sempre o referente da atividade e nunca a performance. Ainda sobre as aulas de Língua Portuguesa, quando pedi que citassem lembranças de aprendizagens, eles listavam palavras associadas à gramática normativa ou ortografia, nem sempre conseguindo traduzi-las em explicações ou conceitos, e percebemos juntos, também, que todas as lembranças de aprendizagens estavam exclusivamente associadas à escrita.

Aquele momento de imprecisão, com aquela turma, naquele turno de primeiro encontro, a permissividade que me permiti, deixando fluir quase instintivamente a sequência de ações – digo quase porque, em me permitindo ali ao mesmo tempo ser também o ator que já era, mantinha sempre em mente uma perspectiva de dramaturgia em processo como em um exercício de improvisação cênica. Aquelas quatro horas de “a – con – tecimento” (Carvalho, 2008) vividas em experiência (Larrosa, 2002), alteraram definitivamente o percurso daquele curso que se iniciava, alteraram o meu olhar e o meu posicionamento a respeito das questões sobre a ausência da oralidade no currículo de Língua Portuguesa, incômodo já registrado no artigo “O lugar da oralidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa”, apresentado como trabalho de conclusão de curso de pós-graduação, em 2009, ao lado da colega Íris Maltez Moreira, e me trouxeram, anos mais tarde, ao presente estudo.

A partir daquele momento, ainda que sem alterar a proposta curricular, eu me predispus a, não só estar mais aberto ao acontecimento, mas também a provocar situações que nos colocassem frente ao imprevisível – frente à língua portuguesa e

seu acontecer instantâneo. A oralidade passava a ser o ponto de partida, inclusive, para chegarmos à escrita. Considerando que se tratava de jovens em preparação para a primeira experiência profissional, transformamos a sala de aula no nosso laboratório do mundo do trabalho – as equipes formadas no primeiro encontro tornaram-se empresas, com cargos definidos para cada um dos componentes que interagiam entre si em comunicações orais ou escritas, através de pequenas reuniões, ou dos documentos de redação empresarial listados como conteúdos. Tínhamos liberdade para criar os cargos que quiséssemos, de maneira que todos os personagens tivessem ocupações que os colocassem em situações de comunicação oral e escrita cotidianamente. Simultaneamente à rotina diária interna, as empresas mantinham contatos entre si, via telefone, em cena, ou via correspondência escrita, sobre fornecimento de serviços ou produtos e, como atividade final, cada empresa recebia, em sua sede, uma empresa cliente e, com a participação de todos os componentes, em seus devidos cargos e funções, apresentava a venda de um produto ou serviço novo que poderia ser do interesse daquela cliente.

Para a atividade final, os jovens compunham a estética dos seus personagens com figurinos, maquiagens e penteados, a partir de discussões que desenvolvíamos assistindo a filmes, a cenas de novelas, telejornais e das experiências que eles traziam dos ambientes profissionais pelos quais já haviam passado nas visitas às empresas contratantes ou como clientes em situações cotidianas.

O tempo das aulas era sempre distribuído entre momentos em que eu, literalmente, ensinava algo, como a estrutura e a organização dos documentos; momentos em que esclarecia dúvidas gramaticais planejadas, aquelas que preexistem à nossa percepção porque já falantes da língua, ou aquelas que surgiam no decorrer das atividades; momentos em que juntos assistíamos a vídeos para a análise de composição de personagens; e momentos em que os jovens atuavam com seus personagens em suas empresas fictícias.

A avaliação do desempenho das atividades orais era sempre feita oralmente, destacando os pontos positivos, os progressos e os pontos críticos para melhorias – esses momentos, em geral, contavam com a participação da turma que contribuía especialmente destacando os progressos uns dos outros. Para a avaliação escrita, as equipes me entregavam uma pasta com toda a correspondência trocada,

organizada por gêneros e datas e, da mesma forma, eles recebiam os textos corrigidos e comentados por escrito, sinalizando positivamente ou pontuando problemas, por exemplo, sobre a distribuição do texto no papel, a clareza das informações, o uso adequado dos pronomes de tratamento, questões de correção gramatical e ortográfica. Obviamente, eles me consultavam para dúvidas sobre meus comentários, mas exercitávamos, primeiramente, o entendimento deles do texto escrito.

No tocante às atividades de oralidade, em geral, os destaques, tanto em relação aos progressos, quanto em relação às dificuldades, estavam associados ao corpo. Percebíamos nos jovens uma tensão, que eu classificava como positiva, em trazer ao ato da fala todo esse corpo que parecia sempre estar ocultado pelo texto memorizado que deveria ser dito à frente. Havia, agora, por exemplo, um olhar que tentava olhar o público; uma voz que tentava ser ouvida por todos; um par de mãos que se atrapalhava por ter que sair dos bolsos, ou das costas onde se atracavam, para participar e contribuir com a clareza da fala, compondo uma gestualidade própria; havia, principalmente, uma coluna que tentava construir naqueles corpos a sua presença ativa. E, sobretudo, havia diversão nessas tentativas todas. Tentávamos ali construir a nossa aula dentro desse entorno que é a vida que se vive ou que se projeta viver, em oposição àquela construção isolada de conhecimentos de que falam Beltrão, Arapiraca e Oliveira (2018), quando tratam das aulas de Português na era digital, a partir dos depoimentos dos próprios estudantes:

> Em relação ao uso efetivo daquilo que lhes é ensinado na escola, nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos confirmam sua importância no seu dia a dia, entretanto, eles têm a ideia de que a disciplina só é útil para lhes ensinar a grafar e a falar corretamente as palavras, a usar a pontuação adequada etc., demonstrando que o que se ensina na escola volta-se, principalmente, para o aprendizado da língua normatizada, em sua forma escrita, e que esses conhecimentos são construídos e usados de maneira isolada, sem considerações em torno do contexto de produção.
>
> [...]
>
> O ensino de Português deve ir muito além, incentivando os alunos a usar a língua, enquanto forma de interação humana, de expressão de ideias e exercício de criticidade perante os acontecimentos a sua volta. (Beltrão; Arapiraca; Oliveira, 2018, p. 136-137)

Dito o vivido, que já se vai refazendo, enquanto escrevo, porque as palavras, vindo à mente, nem sempre chegam à ponta dos dedos que teclam, porque, em verdade, ainda nem palavras, mas talvez sentimentos, ou sensações, e porque,

enquanto busco a captura de uma narrativa em verbo, vivo o alívio de não poder parar o tempo e, portanto, novos diálogos, novas leituras, novas leituras das leituras que já são quase memórias – fluxo.

O entendimento dessa dinâmica que me remete a, e/ou me traz, de pensamentos como um ser-sendo (Heidegger, 2012), ao mesmo tempo, me encontra como um sósia nietzschiano que possui "também a 'segunda' vista, em contar a primeira. E, talvez, também a terceira..." (Nietzsche, 2016, p. 29). É justamente essa precisa consciência de imprecisão, a partir de um repertório teórico em construção por leituras e encontros, por um estar no mundo em e entre presenças, que me dedico a emprestar sentidos àquela queda em plena marcha. Compreendendo-me, ainda, situado nesse dado lugar de atravessamentos, vou a Bakhtin:

> Porém esse mundo unificado do conhecimento não poderia ser percebido como o único todo concreto que abarcasse toda a diversidade das propriedades existenciais, do mesmo modo que percebemos o que temos diante dos olhos, pois a percepção efetiva de um todo concreto pressupõe um contemplador único e encarnado, situado num dado lugar; o mundo do conhecimento e cada um de seus elementos só podem ser pensados. (Bakhtin, 1997, p. 44)

Encarnado, com os olhos com que vejo, hoje, aquele acontecimento, tento ampliá-lo para um *enquanto*, como que, olhando-o através da lente de uma câmera que enquadra uma imagem em *frame*, eu tente enquadrar um momento vivido, vívido ainda em mim – é memória, e edição de memória, para continuarmos no universo de uma narrativa cinematográfica que enquadra, corta e edita as imagens e o som, mas é também, ao mesmo tempo, presente e futuro, a câmera sempre na mão, a ilha sempre em (re)edição, a história sempre por acontecer.

O *enquanto* dura o tempo da queda e da experiência *pós-queda*, tomando de empréstimo o nome da síndrome que, no idoso, pode desencadear um medo fóbico de voltar a cair, mas, simultaneamente, é o agora no momento em que a memória vai-se fazendo. Escolho a palavra *enquanto*, mesmo sabendo que falo do instante, porque me parece um pouco mais duradoura, talvez até mais lenta, de maneira a me possibilitar rever o vivido com algum vagar. O que tento fazer aqui é colocar a queda (súbito instante) em *slow motion* para tentar capturar o que é possível acontecer quando se permite o acontecimento.

Àquele tempo, aquele *enquanto* pareceu realmente ter funcionado com uma experiência bem-sucedida, tínhamos os jovens engajados e envolvidos em uma curiosidade pela língua e pelas suas variações e pelos seus recursos de uma maneira que eu nunca tinha vivido. Parecia-me, em contraposição mesmo às boas experiências que já havia vivido no ensino regular, quando percebia o envolvimento dos alunos em resposta às minhas aulas, que, para além de um interesse em atender a demandas externas – provas, exames, vestibulares – aqueles jovens se interessavam em se aventurar por possibilidades de se fazerem sujeitos múltiplos através dos recursos linguísticos gramaticais, extrapolando-os para combinações com outros recursos de linguagem, tais como tom e volume de voz, cadência da fala, gestos, expressões faciais, movimentos, figurinos etc. Era como se, nas atividades, aqueles jovens estivessem, de fato, tomando parte, conscientemente, da conversa complicada (Pinar, 2008, 2016) de que participavam. O currículo assumia o seu lugar de conversa (espontâneo, vivo, inconcluso) e as direções, apesar de planejadas previamente, passavam a se colocar abertas às possibilidades e complicações que os diversos sujeitos envolvidos, em suas individualidades, passavam a demandar.

Segundo o que consigo localizar nos meus arquivos de planos de trabalho feitos para as aulas do programa de Aprendizagem do Senac, após essa primeira experiência, digo, essa queda, aqui transformada em *enquanto*, tive apenas mais duas turmas com as quais segui praticando e experimentando aquelas descobertas. Em seguida, minha carreira como realizador cultural me convocou e me reteve no entorno dos palcos muito intensamente de maneira que não consegui, desde então, voltar às salas de aula.

1.5 ANTES DO TERCEIRO SINAL, A AUDIOMÍDIA DO TEATRO - UMA METODOLOGIA INSPIRADA NA TEMPORALIDADE HEIDEGGERIANA

> *O ser-do-sido [die Gewesenheit, o passado] só surge de certo modo do futuro.*
> (Heidegger, 2012, p.887)

Apesar de ter passado tanto tempo, ou mesmo por esse motivo, me pergunto desde lá, desde aquele *enquanto*, aquela queda em pleno curso, e cada vez com mais curiosidade: como se deu a atualização daquele que sou-sendo-professor-de-português, na compreensão da oralidade que tanto buscava ensinar como

elemento constituinte do seu próprio personagem e dos seus outros possíveis enquanto abertura para a vivência do currículo em seu acontecimento?

Movido por essa pergunta e instigado pela minha memória que, na construção do seu discurso, destaca o *enquanto* no panorama dos acontecimentos, reviso meus arquivos - planos de trabalho, documentos de avaliação e material utilizado nas aulas, como textos e apostilas – no intuito de rascunhar sentidos para uma historicidade que nos apresente em melhor cenário o personagem no seu ato, ainda que, como todo dizer, sempre incompleto e inconcluso, segundo o que nos sugere Orlandi (2002, p. 51):

> Na historicidade, no modo como a língua se inscreve na história para significar, não temos conteúdos trabalhados cronologicamente, mas processos de produção de sentidos, tanto quanto não temos sujeitos com suas intenções separados da exterioridade que os constituem. Para fazer sentido os fatos reclamam causas e consequências (P. Henry, 1997). E é nesse espaço que convoca causas e consequências que compreendemos o funcionamento da memória discursiva: a língua é um sistema que adquire corporidade, significado, isto é, materialidade, inscrevendo-se na história. Daí a materialidade simbólica. A historicidade (e não história) do sentido e do sujeito.
>
> [...]
>
> Sempre inconcluso, incompleto, todo dizer continua assim em seus movimentos de significação, deixando que a memória, a opacidade, os equívocos, o trabalhem como acontecimento discursivo, indefinidamente.

A partir dessa memória do ontem que se faz no hoje em projeção do amanhã, surpreende-me, entre meu ser ator e o meu ser professor, um novo ser em atualização do verbo – um ser pesquisador. Transitando entre palco e plateia, sendo e vendo ser todos os outros de si, em si e nos outros, esse novo personagem atua na e a partir da transitividade que revela como fundamento da sua existência. Ali, compartilhando aquela sala de espetáculos, espaço e tempo do ato, personagem e público inscrevem na cena um possível sentido discursivo. A pesquisa e a cena se dão na existência, no tempo, no lugar. Na cena em que Heidegger (2012, p. 81) se propõe à “tarefa de uma destruição da história da ontologia”, buscando construir cenário para o espaço da sua investigação, ele, ao contrário do que pareceria óbvio, dada a sua tarefa, não anuncia um apagamento de um passado, mas a atualização disto a que chamamos passado gestado, sempre a partir do futuro:

> Toda pesquisa [...] é uma possibilidade ôntica do Dasein, cujo ser encontra seu sentido na temporalidade. Essa é, contudo, ao mesmo tempo a condição da possibilidade de historicidade como um modo-de-ser temporal do *Dasein* ele mesmo, abstração feita de se e de como ele é um ente sendo "dentro do tempo". A determinação de historicidade é anterior ao que se chama de história (o acontecer de-história-universal). Historicidade significa a constituição-de-ser do "gestar-se" do *Dasein* como tal, sobre cujo fundamento é unicamente possível algo assim como a 'história universal' e o histórico a ela pertencente. O *Dasein*, em seu ser factual, é cada vez como já era e 'o que' já era. Expressamente ou não, ele é seu passado. E não só no sentido de que seu passado como que desliza 'atrás' dele, possuindo ele o passado como se fosse uma propriedade subsistente que por vezes volta a ter efeito sobre ele. O *Dasein* 'é' seu passado no modo do seu ser, o qual, para dizer rudemente, 'se gesta' cada vez a partir de seu futuro. (Heidegger, 2012, p.81, grifos do autor)

É com base nesse atravessamento temporal, no exercício de me reconhecer como um *Dasein*, um ser-sendo que opera em si, simultaneamente, o que seriam para Heidegger (2012), as estases da temporalidade – futuro, ser-do-sido e presente, que assumo como metodologia de pesquisa, uma narrativa autoficcional, a partir de uma memória que se faz e se atualiza no instante da minha escrita em cena, assim como no instante de uma possível leitura de um outro da plateia.

Na narrativa das memórias que venho fazendo, talvez ainda pela minha lida de ator que constrói a história do seu personagem para além da dramaturgia escrita, mas a partir dela, para conseguir para si mesmo, mas também para o público, um sentido mais consistente da cena a que se assiste, tento, como disse, traçar um trajeto desde a escola fictícia no quintal da minha infância até aquele *enquanto*, até o que seria aquela cena que, como objeto de interesse, me coloca hoje aqui, ao lado dos autores que convoco para uma aproximação maior com o dito ocorrido.

Sendo, nessa historicidade heideggeriana, quando o meu ser já é, sempre, o meu sido, é que formulo, em diálogo com a minha própria itinerância, a elaboração de uma autobiografia que, extrapolando de mim pelo ator que organiza em teatro os pensamentos, tenta rearrumar, em um provável palco, o solo da própria experiência, como depõe Pinar:

> (Maria Luiza Süssekind) - Nessa direção eu vejo que você está se reaproximando da ideia de autobiografia e arquitetura do self.
> O que é autobiografia na sua obra?
>
> (William F. Pinar) - Entendo que é um modo de trabalhar através da sua própria experiência. Continuamente, contando uma história para

> si mesmo e para aqueles que ouvem e se preocupam com a história. Com o que está acontecendo e com o que aconteceu. É um processo contínuo de rearrumação do solo da sua experiência vivida. Quando eu dou a minha caminhada de manhã eu estou fazendo autobiografia. Você sabe que, na verdade, eu não me preparei para fazer isso, mas eu me pego falando, logo depois do primeiro quarto de milha. (Süssekind, 2014, p. 47-48)

Aqui, neste ambiente que construo, povoado pelas tantas experiências que vêm me atravessando, pelas leituras, pelos tantos encontros, pelos muitos personagens por que passei, pelos tantos personagens que me passaram, por aqueles que ficaram, retomo o sido na memória, fictícia ou não, com um controle que pausa o tempo, volta a história, fecha quadros em *close*, amplia o *zoom*, ajusta o foco, para, vendo o visto, refletir, na tentativa de um descobrir teórico de uma experiência subsistente do interior desse que se faz, como descreve Heidegger, o meu mundo:

> O ver-ao-redor da 'visão-de-conjunto' da ocupação põe o utilizável mais perto do *Dasein*, no modo da interpretação do visto. À específica aproximação daquilo de que nos ocupamos no ver-ao-redor interpretativo nós lhe damos o nome de a *reflexão*. O esquema que lhe é peculiar é o 'se-então': se isto ou aquilo deve ser, por exemplo, produzido, posto em uso ou evitado, então são necessários estes ou aqueles meios, caminhos, circunstâncias, oportunidades. A reflexão que-vê-ao-redor ilumina a correspondente situação factual do *Dasein* no seu mundo-ambiente de ocupação. [...] A reflexão pode também ser efetuada sem que o ente, agora mais próximo no ver-ao-redor, seja ele mesmo um utilizável tangível e esteja presente no imediato campo-de-visão. (Heidegger, 2012, p. 975, grifos do autor)

Ainda em diálogo com o mesmo Heidegger cujo conceito existenciário "entende a ciência como modo da existência e, como *modus* de ser-no-mundo que descobre ou abre ente ou ser" (2012, p. 969), percebendo-me como esse ator social e profissional que sou, lanço àquela experiência que tento capturar no termo *enquanto* um novo olhar de um *Dasein* mais velho(?) que deixa fluir a sua intuição de personagem-ator-dramaturgo-e-pesquisador-neófito para uma cena que, em termos teatrais: "pode render uma boa história". Essa mesma intuição que compõe boa parte dos trabalhos artísticos, não uma intuição como algo que vem do exterior, como dádiva, ou milagre, mas esse abrir-se para o que se vive, a abertura heideggeriana que coloca o *Dasein* no seu aí (Heidegger, 2012), essa é a intuição que o autor cita a partir da obra de Kant, quando trata sobre aquele momento em que o ser-sendo modifica o sentido do ocupar-se que vê-ao-redor para o descobrir teórico do subsistente do interior do mundo:

> Dirão que na ciência todo manejo está somente a serviço da consideração pura, do descobrir investigativo e do abrir as 'coisas elas mesmas'. Tomado no sentido mais amplo, o 'ver' regula todas as 'providências' mantendo a 'precedência'. 'Qualquer que seja o modo e qualquer que seja o meio pelos quais um conhecimento possa reportar-se a objetos, aquele pelo qual se reporta a eles imediatamente *e para o qual tende todo pensar como um meio para seu fim* (grifo do autor, diz Heidegger) *é a intuição*'. Desde os primórdios da ontologia grega até hoje, a ideia do *intuitus* orienta toda interpretação do conhecimento, possa ele ser factualmente alcançado ou não. Conforme a precedência do 'ver', o mostrar a gênese existenciária da ciência deve partir da caracterização do ver-ao-redor que dirige a ocupação 'prática'. (Heidegger, 2012, p. 973, grifos do autor)

Partindo daquele lugar da ocupação prática na memória, recortamos a cena com a luz em foco para o instante da queda, aquele *enquanto*, visto sob a perspectiva de pouco mais que uma década de vida e algumas leituras significativas, dentre as quais algumas que mais amplamente inspiram a discussão que se apresenta, como a concepção de ser-sendo, de Heidegger (2012) e o currículo como conversa complicada e como *currere*, pensado por Pinar (2008, 2016). Obviamente, as referências do novo personagem pesquisador são atravessadas pelas referências do personagem professor de Língua Portuguesa e do personagem ator, que cruzam, principalmente, a Sociolinguística e a Análise do Discurso, trazidos por aquele, com os princípios básicos do fazer teatral, vindos desse último.

Apreciado por esse olhar que se descobre caleidoscópico, refletindo em seus espelhos-personagens, aos pedaços, suas possibilidades outras, o *enquanto*, ao ser movimentado em tais referenciais, já se recompõe à vista, a partir de uma sempre nova luz cênica – a memória. Essa memória em constante atualização, como bem define Sá:

> A memória não é a resultado de um acúmulo de informações de uma consciência autônoma, mas a possibilidade de operar com as referências com as quais nos deparamos em nossa itinerância, em nosso ser no mundo. Ser que é um verbo e não um substantivo essencializante; estar-sendo no mundo. Um mundo de possibilidades. (Sá, 2015, p. 10)

Encarnado nesse ser-sendo, em seus múltiplos e possíveis personagens, a partir dessas diversas referências que confluem em direção a mim, penso que rever aquele *enquanto* e seus desdobramentos pode ter um caráter contributivo para a educação em geral e para os professores de Língua Portuguesa, especialmente. Um

recorte de luz em cena amplia a intensidade da atuação dos atores, quase que lhes exibindo o precipício escuro à sua volta, assim como convida o público a viver o instante, sendo, da plateia, os próprios personagens no palco, em projeção.

Ao que me parece, assim como os personagens e os próprios espetáculos que se vão revelando à medida que se constroem, entendendo o construir-se como todo o processo de vida daquele trabalho que se inicia na ideia e vai até o último aplauso da temporada, a pesquisa, que ora se materializa em texto, foi-se engendrando em híbrida cena, numa dramaturgia caótica desse passado no futuro de agora, revisando memórias e arquivos, encontrando ideias, descobrindo inquietações e questionamentos, arremessando-se em possibilidades. Porque vivos, eu, a pesquisa que se fez, o texto que se faz, os possíveis leitores, e ainda os autores transformados por suas obras em personagens que podem vir à cena sempre em novas encenações, estamos continuamente propensos a novas aberturas que nos vão possibilitando novas, ou velhas outras descobertas.

Ao soar do terceiro sinal, na cena ainda por vir, no silêncio do imprevisível, no vivo teatro, o escuro é rasgado por um pino de luz. A poeira que habita aquele espaço atravessa o raio luminoso, atribuindo-lhe uma visão quase tátil, exibindo sua história atravessada por tantos outros em tantos outros tempos e sempre. Aquele que sou atravessa a escuridão, o som dos passos traz consigo cada personagem que, nesta nossa noite da sala escura mesmo que dia, compõe a audiência. O público vai com a cena, vai com aquele que sou, cada um a seu tempo, sendo quem é. Ele entra na luz. Recortado pelo foco. Preso no desenho circular da projeção do refletor ele, naquele *enquanto* de tempo e espaço, aquele que sou é o mais livre que se possa ser porque ali, naquele *enquanto*, aquele que sou se entende como *sujeito transitivo*.

Assim percebo o meu personagem e a minha atuação neste texto que se apresenta, uma exposição de mim sobre os tantos outros que somos ou podemos ser. Ao se fazer em cena, a autobiografia, adaptando-se à dinâmica teatral, personifica o meu ser-sendo, corporificando-o e distanciando-o nos dos pronomes demonstrativos que o fazem terceira pessoa, como o ator em cena no qual, pesquisador e público, podem se ver em projeção. Nessa perspectiva, a encenação textual, organizada em dois atos, busca levantar do papel o personagem em *sujeito transitivo*, nas teorizações que se fazem no ato 1 para, em seguida, no ato 2, colocá-lo na encenação curricular que se estabelece.

Em uma apresentação mais sistemática para uma compreensão metodológica do que proponho como reflexão, listo dois tópicos que entram em cena a partir do *enquanto* vivido por aquele que sou, ao soar o terceiro sinal nos próximos capítulos, ou nos atos que se iniciam:

1. Sujeito transitivo – a historicidade que me compõe, me colocando nas circunstâncias que se apresentaram, convida-me a uma reflexão sobre o meu próprio ser que, analisado, me parece ter algo de subsistente a outros – os personagens todos que nos atravessam na temporalidade da nossa existência, em muitas ocasiões, sobrepostos e concomitantes; a importância definitiva para nossa relação com o mundo da nossa relação com a língua primeira que adquirimos, na constituição da nossa oralidade, tão integrante do nosso ser-no-mundo (Heidegger, 2012) ela já se faz desde sempre; uma revisão existenciária das definições dos estudos gramaticais tradicionais que colocam exclusivamente no verbo o movimento das orações. O trocadilho gramatical que traz a transitividade ao sujeito convida a pensar sobre o fato de que, enquanto ser-sendo (Heidegger, 2012), estamos todos e cada um, professores e alunos, atores sociais, sempre expostos às cenas que nos acontecem, ou que criamos, mas sobre as quais nunca teremos controle total, em trânsito – atravessando e sendo atravessados – pelos contingenciamentos, pela vida, pela vida falada da língua em oralidade que, em nós, além de ideia, tem corpo físico, músculos, ossos, vísceras, transpiração.
2. A Língua Portuguesa, em oralidade, no currículo – partindo de uma ideia de currículo como conversa complicada e como *currere*, como propõe William Pinar (2008, 2016, 2017), compreendendo o acontecimento da educação como um dos tantos espaços de disputa social e palco de atuação dos *sujeitos transitivos* num ser-sendo-sido (Heidegger, 2012), ao mesmo tempo em que, por outro lado, se observa uma formação linguística escolar que, fundada em um pensamento disciplinar normativo tradicional, parece restringir os personagens possíveis naquele professor estanque em seu papel base de ensinador, tento vislumbrar, com uma inspiração teatral, uma perspectiva de *encenação curricular* como espaço em que os sujeitos em seu ser-sendo-professores possam atuar em exercício de seus

personagens, corporificados e personificados em oralidade (Pinar, 2016), provocando na cena a projeção do seu público/aluno.

Mais do que reconhecendo, buscando e convocando o meu artista de teatro, tento desenvolver o presente texto com uma estética de quebra de quarta parede ou cena aberta, qual seja em diálogo direto com o público/leitor, na construção de um espetáculo/texto que se faça na interação, alternando momentos em que possa estar sozinho, mesmo que nunca, sob um foco de luz, e momentos em que, mesmo falando esteja no exercício da escuta. Espero que consigamos ainda momentos em que possamos, no correr da encenação, acionar a luz de serviço (branca, pálida) – veremos a beleza também de um teatro cru, com cheiro de poeira, algum mofo e muitas sombras que, a despeito de ser novo a cada espetáculo, a cada dia de espetáculo, nunca deixa de ser também o velho teatro de sempre – um eterno retorno? Vejamos.

2 ATO 1 – *SUJEITO TRANSITIVO*: PERSONAGENS POSSÍVEIS À PROCURA DE UM ATOR

Antes de atravessarmos as cenas deste primeiro ato, vamos alongar um pouco o que seria ainda a leitura do programa da peça, aquele momento em que, antes de se iniciar a apresentação, conversamos com o escrito do diretor para o primeiro contato com suas proposições, seus códigos, sua estética. Acendamos a luz de serviço!

Iniciemos este ato com um acordo acerca da palavra “personagem” que, associada a um significado mais específico na constituição do que vem a ser a atuação do sujeito em transitividade, caracteriza-se primordialmente pela sua distinção de “papel”, palavra que, em geral lhe é atribuída como sinônimo. Façamos então, como código do jogo cênico que propomos, dessas palavras, termos cujos sentidos passam a orbitar no contexto que se desenvolve, assimilando o pensamento de Carvalho (informação verbal) a esse respeito:

> Termos são as palavras incorporadas a um contexto específico. [...]. O termo, assim como a palavra, é polissêmico, sendo que nele a pluralidade é demarcada pelo "mercado linguístico" por onde ele (o termo) transita. [...]
>
> Entendemos que o mercado linguístico é marcador de posição, mas, não necessariamente, de juízos de valor. Os deslocamentos, marcadores de posição, são da ordem da indecidibilidade, são escolhas e, não a descoberta do caminho correto, assim sendo, não nos trazem garantias, não nos afastam dos riscos. O sucesso de uma empreitada não é dado a priori, acontece no acontecer.[7]

O correr da encenação textual vai construindo junto às projeções de cada leitor/ espectador os conceitos que se fazem, a partir da forma como se usam os recursos, na constituição da estética proposta. O discurso dilui-se ao longo da encenação, nas falas, nos movimentos, na luz (que sempre deixa algo no escuro), nos ditos e nos não ditos, nos não escritos, nas entrelinhas, no subtexto, na solidão de cada leitura. Ainda assim, tentemos uma proposição para o mercado linguístico dos nossos termos que são tão importantes à nossa encenação.

[7] Informação fornecida por Maria Inez da Silva de Souza Carvalho, em reunião do Grupo de Pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP), da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em julho de 2024.

Vamos à distinção que propomos entre papel e personagem. Pensemos, pelo mais óbvio, que um papel venha mesmo a partir do seu suporte físico onde está impressa a escrita. Mesmo quando a dramaturgia não surge de um texto propriamente escrito, as personas que vivem naquilo que se faz em texto, escrito previamente por um dramaturgo, composto em cena por exercícios de improvisação, ou quaisquer outras tantas possibilidades de criação, aparecem com características definidas, geralmente, em relação aos outros da cena – uma mãe, uma amante, um pai, um amigo, um médico etc. Ao se aventurar no texto, com as pistas deixadas pela dramaturgia, um ator vai sempre encontrando maiores detalhes daqueles papéis. As frases ditas, ou não ditas por aquela figura, ou sobre aquela figura, revelam, aos artistas investigadores, mistérios que vão construindo no trabalho grupal, que é o teatro, o subtexto, uma camada de leitura e interpretação que pode, inclusive, diferir em montagens realizadas por artistas diversos. Essa composição entre texto e subtexto viabiliza a encenação da dramaturgia.

Para além da profundidade do subtexto, aquela camada interpretativa convencionada em equipe que constrói as intenções das falas, resultando na intenção geral do próprio espetáculo, há uma camada de trabalho do ator que se desenvolve na completa solidão – a construção do personagem. O personagem não é um simples resultado do texto dito por um ator a partir da interpretação, mas um modo de ser daquele ator que não poderia acontecer a outro. No personagem, o ator é, em completa transitividade, o mesmo e outros possíveis, na relação com o texto, com os subtextos, com os colegas, com todo o aparato cênico, e com a plateia nova de cada dia. Para o entendimento da discussão que vamos construindo, um papel pode ser representado, um personagem só pode ser, sendo, no que o ator é-sendo-sido. O investimento na construção do personagem não pode afastar-se do investimento perene na reconstrução do entendimento de si, como lembra Alcântara (2023, p. 89): “O aprender a ser envolto por um processo teatral acontece também, em meio a momentos de autoconhecimento, fortemente impulsionados pela arte”.

O fenômeno em andamento no ator seria a cena em acontecimento. A aparência seria uma primeira camada do que se vê como a interpretação. Um ator em cena, à primeira vista, nada mais seria do que uma aparência, um papel. Isso, essa perspectiva da interpretação, da atuação, até é buscada em alguns autores e diretores em trabalhos específicos – seria aqui talvez o tal distanciamento brechtiano que visa,

didaticamente, a apontar ao público os perfis (papéis) que constituem a sociedade que precisa ser transformada politicamente. Um ator em cena mostrando que não é o que aparenta ser. Não é o personagem, senão um ator fazendo um personagem, como aponta Roubine, quando escreve sobre como Brecht usava os momentos cantados em sua dramaturgia e encenação:

> Os *songs* intervêm, como se sabe, como instrumentos do *distanciamento* [...], no sentido de que introduzem um sistema de quebras destinado a romper a continuidade da ação, a *naturalidade* de uma interpretação, a identificação com o personagem. Ruptura, em primeiro lugar, entre o personagem e o ator: O *song* é cantado pelo ator, 'de frente para o público', e o personagem que esse ator encarna é provisoriamente relegado a um segundo plano. Ele não é anulado, pois o intérprete se parece ainda com o personagem, mas fica, digamos, como que *suspenso*. O que tem como resultado lembrar que o personagem não é uma imitação do real, mas uma simulação, um objeto fictício. (Roubine, 1998, p. 66-67, grifos do autor)

Em outra abordagem, o ator não quer senão ser o personagem, a despeito de todos ali saberem que ele não o é. E, nessa perspectiva, é a partir de sua própria historicidade que ele compõe a história do personagem, construindo uma obra que nunca poderá ser repetida por outro ator, nem por ele mesmo, numa sequência de apresentações. Aqui, passamos a palavra a Stanislavski (2008), na voz do seu personagem Kóstia, um ator estudante que fala da sua experiência ao viver um personagem em toda a sua plenitude:

> Antes de mais nada, eu acreditava plena e sinceramente na realidade daquilo que estava fazendo e sentindo. Disso nasceu um sentimento de confiança em mim mesmo e na correção da imagem que eu criara, na sinceridade das suas ações. Não era essa confiança que experimentam as pessoas absorvidas em si mesmas, o ator autoconsciente. Era qualquer coisa de natureza muito diversa, ligada a uma convicção da sua própria integridade.
>
> [...] Mas assim que me vi na pele desse outro homem, minha atitude passou por uma transformação radical. Tive até a impressão de que não era eu que conversava com o senhor mas alguém completamente diferente e que nós dois estávamos observando essa pessoa. Foi por isso que a sua proximidade, seu olhar voltado diretamente para o âmago do meu ser não só não me embaraçaram mas, ao contrário, me acirraram. Gostei de encará-lo desaforadamente e ao mesmo tempo sentia que tinha o direito de fazê-lo sem medo. Mas acaso pode acreditar que seria capaz de fazê-lo, como eu mesmo? Nunca, em circunstância alguma! (Stanislavski, 2008, p. 58)

A distinção entre os termos papel e personagem que venho sugerindo não se estabelece como uma regra no ambiente teatral. No Dicionário de Teatro (Vasconcellos, 1987), os termos são considerados sinônimos entre si, e o autor atribui alguma diferenciação aos termos “personagem fixo” e “personagem-tipo” que assumem a seguinte definição:

> Qualquer personagem cujos traços físicos ou características comportamentais podem ser imediatamente reconhecidas pelo espectador. Tais personagens apresentam-se geralmente vestidos de acordo com um modelo, e atendem sempre pelo mesmo nome. O mais famoso grupo de personagens fixos que se conhece é o que se formou em torno da ‘COMMEDIA DELL'ARTE’. Estes personagens, às vezes modificados, podem ser encontrados em dramaturgias de épocas e locais diferentes. Também chamados personagens-tipo. (Vasconcellos, 1987, p. 155, grifos do autor)

Feitas essas considerações, deixemos a encenação textual urdir os seus sentidos para, a partir das metáforas teatrais, chegarmos ao currículo, na *encenação curricular*.

2.1 CENA 1: AQUELE QUE SOU SOB A LUZ – ONDE COMEÇA O COMEÇO?

Enquanto ouvia/lia a audiomídia do teatro, no capítulo anterior, o público/leitor, estando em consonância com o seu tempo, não se surpreendeu em assistir/ler à/a cena em que aquele que sou, entra na luz ainda antes de a cena/capítulo anterior se findar - um teatro/texto de cenas/capítulos sobrepostos em revezamento constante no fluxo do acontecimento. Seria talvez a operação das estases heideggerianas da temporalidade “futuro, ser-do-sido e presente” (Heidegger, 2012, p. 895) ocorrendo de maneira quase didática e ilustrativa envolvendo tudo o que compreende aquele *enquanto* – ator/ professor/ autor/ cena/ aula/ texto/ público/ aluno/ leitor/ antesedepoiseagora.

No teatro, em outros tempos, e ainda em qualquer tempo, mas em outras ocasiões, talvez, tivéssemos as cortinas fechadas, uma luz de plateia que se apagaria gradativamente, ao som das três campainhas do terceiro sinal para, só então, feito o silêncio que o rito exige, abrirem-se as cortinas e termos pacificamente um começo. Esse ritual, como que prepararia aquele público que chegava da vida real, acomodando-o paulatinamente – diminuição de luz, ao tempo em que se ouvem as instruções e informações do teatro, um pequeno silêncio, três sinais em campainha

até a escuridão total, mais silêncio, o ranger da corda arrastando a cortina para os lados, mais silêncio, um fio de luz que começa a se abrir, e eis que surge um ator. Posta a cena, pausa-se um tempo que segue numa linha específica de vida real, para começar um tempo outro que se passa em outra vida (que não seria a real?).

Quando um ator cruza o palco durante a audiomídia do teatro, fora do seu tempo outro que não o real, e interfere no tempo outro real da plateia, a pergunta que se ouve é “já começou?”. Aquele tempo do futuro da peça/texto/aula a que se vai assistir, invadindo o tempo presente da plateia/leitor/aluno que se acomoda e se adapta, põe em questão, de início, para não falarmos em começo, através do incômodo do dito atravessamento, o que seria a materialidade do tempo – onde, ou quando, o começo? Onde, ou quando, o fim?

2.2 CENA 2: A MUNDIDADE DO MUNDO NA INSTAURAÇÃO DO CENÁRIO – TEMPOS E COMEÇOS DAS CENAS

Em um terceiro ponto desse acontecimento, ausentando-se da plateia de onde se vê, ou do palco onde se revê, o, agora, pesquisador, acionando um tempo outro de projeção, essa capacidade que dá aos humanos a possibilidade de se assistir em um futuro que não necessariamente está adiante, estabelece um *enquanto* a partir do seu caráter-de-projeto (Heidegger, 2012) que busca o entendimento de si naquele tempo-espaço que se faz – uma memória do que ainda está por vir?

Naquela cena que se desenrola ante uma outra audiência, aqui, a partir do olhar dito externo de pesquisador, mas absolutamente implicado e envolvido, um sósia nietzschiano (Nietzsche, 2016), assiste ao encontro de todos aqueles mundos em sua mundidade (Heidegger, 2012) mais explícita. Extravasando palco e plateia e o que seríamos tempos real e não real, ator/ professor/ autor/ cena/ aula/ texto/ público/ aluno/ leitor, todos sendo atores de uma cena em criação de mundo. É de lá, do centro dessa cena que se instaura, que este ator/ autor/ professor, como pesquisador, projeta-se em uma lateralidade temporal, evitando aqui o que poderia ser um tempo à frente ou atrás, mas lateral, paralelo, se tentamos encontrar uma localização, vendo-se ser, no sido. O começar, nesse sentido, é o fazer-se um mundo dentre outros. Os entes, sendo, o são no mundo, como afirma Heidegger (2012, p. 199. grifos do autor):

> Então, não se pode falar afinal de "mundo" em geral como uma determinação do mencionado ente? Mas denominamos contudo esse ente de ente do-interior-do-mundo. O "mundo" não é precisamente um caráter-de-ser do *Dasein*? Então cada *Dasein* não tem "de imediato" o seu mundo? O "mundo" não se torna assim algo "subjetivo"? Neste caso, como poderia ainda ser possível um mundo "comum", "em" que no entanto *somos*? E se a pergunta pelo "mundo" deve ser feita, *qual* o mundo visado? Nem este, nem aquele, mas a *mundidade de mundo em geral*. Qual o caminho para atingir esse fenômeno?
>
> "Mundidade" é um conceito ontológico e significa a estrutura de um momento constitutivo do ser-no-mundo. Mas este, nós o conhecemos como uma determinação existenciária do *Dasein*. Mundidade é, por conseguinte, ela mesma um existenciário.

Nesse fenômeno em que o sujeito se estabelece no instante, começando, recomeçando, sobrepondo, substituindo, finalizando mundos, a mundidade de que o autor fala, extravasa, mesmo que sem se opor, no caso da cena em questão, o cenário subsistente aos entes envolvidos, tais como paredes, poltronas, cortinas, ruídos, equipamentos. Para além daquilo que seria o mundo posto, subsistente, a mundidade viabiliza o mundo em composição que, como um caráter próprio do ser-sendo, por sua abertura, se dá em transitividade, colocando em acontecimento tudo à sua volta, como ainda nos diz o mesmo Heidegger, mas, em outro mundo:

> Mundo não é a simples reunião das coisas existentes, contáveis ou incontáveis, conhecidas ou desconhecidas. Mas mundo também não é uma moldura meramente imaginada, representada em acréscimo à soma das coisas existentes. O mundo mundifica [*Welt weltet*] e é algo mais do que o palpável e apreensível, em que nos julgamos em casa. Mundo nunca é um objecto, que está ante nós e que pode ser intuído. O mundo é o sempre inobjectal a que estamos submetidos enquanto os caminhos do nascimento e da morte, da bênção e da maldição: nos mantiverem lançados no Ser: Onde se jogam as decisões essenciais da nossa história, por nós são tomadas e deixadas, onde não são reconhecidas e onde de novo são interrogadas, aí o mundo mundifica. A pedra é destituída de mundo. A planta e o animal também não têm qualquer mundo, mas pertencem à aglomeração velada de uma ambiência, em que se encontram inseridos. Pelo contrário, a camponesa tem um mundo, porque se mantém na abertura do ente. O apetrecho, na sua fiabilidade, confere a este mundo uma necessidade e uma proximidade próprias. Ao abrir-se um mundo, todas as coisas adquirem a sua demora e pressa, a sua distância e proximidade, a sua amplidão e estreiteza. No mundificar, é oferecida ou recusada a amplidão a partir da qual está congregada a benevolência dos deuses, que nos guarda. Também esta fatalidade da ausência do deus constitui um modo como o mundo mundifica. (Heidegger, 2019, p. 35)

Um *sujeito transitivo,* atuante na mundidade do mundo, é o que vem a ser o sujeito humano. Nunca nulo àquilo que seria cada começo porque, sendo em historicidade, ou ainda poderíamos dizer que a historicidade própria está naquilo que seria a composição dos mundos por onde transita esse mesmo sujeito. No palco, um mesmo personagem pode vir a ser tantos personagens quantos sejam possíveis os atores a representá-lo, na plateia tantas pode ser a mesma peça quantas sejam as poltronas ocupadas. Mais ainda: o mesmo ator, na sessão de logo mais, já será um novo personagem, apesar de o mesmo, assim como, ainda que se mantenha na mesma poltrona, aquele sujeito do público que revê o espetáculo, já verá uma nova peça, ainda que a mesma.

2.3 CENA 3: DO VERBO AO SUJEITO - A TRANSITIVIDADE NO MOVIMENTO DA CENA DO SER

É esse sujeito humano, vivo na historicidade e na temporalidade heideggeriana (Heidegger 2012), que vamos buscar, em trocadilho, tirando-o da estabilidade e imobilidade, na análise sintática. Os estudos de Língua Portuguesa que desenvolvemos ao longo da nossa itinerância na educação básica são, em geral, amparados na gramática normativa. Lá, ou aqui, onde quer que estejam essas referências que nos ajudam a compor os nossos textos nessa nossa língua materna atravessada pela língua sistematizada que a escola nos oferece, nos livros manuais que consultamos ou na memória que já aderiu à nossa prática, a nossa noção de sintaxe é o que nos permite criar e decifrar textos.

A sintaxe, aprendida nas aulas de Língua Portuguesa, ou formulada em nossas experiências linguísticas mesmo fora da escola, organiza de tal maneira as palavras que possibilita aos sujeitos o encontro na língua, no acontecimento da gramática. Um usuário da língua fala e pode ser compreendido. Outro usuário escreve e pode ser compreendido. Fala e/ou escrita se ajustam em alguma ordem para que uma comunicação se dê nessa faculdade do sujeito humano, lembrada por Maria Helena de Moura Neves:

> Por natureza racional, dotado de linguagem, o animal homem estrutura seu pensamento em cadeias faladas. Codifica-as e decodifica-as porque, independentemente de alguém que anuncie isso, ele é senhor das regras que regem a combinação dos elementos das cadeias que tem a faculdade de produzir. A partir dessa faculdade

> que lhe dá sua natureza, o homem cumpre sua vocação de animal político (**zôon politikón**) comunicando-se com voz articulada que produz sentido e, assim, criando uma sociedade política.
>
> Aí, então, estaria na hora de dizer: no ser que fala, no que chamamos de *usuário* da língua, está, então, a gramática. E, agora, cabe observar: seguramente Deus não foi tão avaro com os homens a ponto de dotá-los de voz articulável e deixar para Chomsky o fazê-los possuidores de uma gramática implícita. No que se disse até aqui, seguramente, a imagem do usuário - que é o homem que fala - precedeu a da gramática. Ela *está* nele: na sua fala *há* uma gramática, que ele possui. (Neves, 2002, p.17-18, grifos da autora)

Na gramática sistematizada e ensinada na escola, no estudo da sintaxe, as palavras organizadas em uma oração são classificadas de acordo com as funções que desempenham naquilo que seria a composição do entendimento de uma expressão. No exercício didático da análise sintática, geralmente, localiza-se primeiramente o verbo da oração para, a partir daí, identificar e separar sujeito e predicado. Em memória audiovisual dos rabiscos do caderno de estudante, posso ouvir, vendo, o riscar do meu lápis que, como um bisturi, desenhava o primeiro corte no corpo da oração, uma barra reta, separando uma frase, uma expressão, um pensamento, em dois pedaços. Recomeça, a cada vez, para o estudante que, nos estudos de análise sintática, inicia sua destreza de separar em pedaços uma oração, aquela mesma oração já separada das suas relações com um texto/contexto, a dissecação daqueles corpos humanos já separados das suas comunidades, do seu cosmos, que, de Vesalius a Descartes, inventando o corpo ocidental, separou a matéria do espírito, como escreve Le Breton:

> O homem de Vesalius anuncia o nascimento de um conceito moderno: aquele de corpo, mas que permanece, em certos aspectos, sob a dependência da concepção anterior de homem como microcosmo. Penetrando sua carne, isolando o corpo, distinguindo-o do homem, ele também toma distância da tradição. Mas ele se atém ainda ao limite do individualismo e em um universo pré-copernicano. Apesar de tudo, a baliza posta por Vesalius é essencial para que o homem aprenda a fazer o luto do cosmos e de sua comunidade, e para que se descubra logo subsumido pelo *cogito*. O *cogito* que funda precisamente a legitimidade do indivíduo, do homem que se autoriza, antes de tudo, a si mesmo. De Vesalius a Descartes, da *Fabrica* ao *Discours de la méthode*, fez-se o luto no pensamento ocidental: em certo nível, o corpo é purificado de toda referência à natureza e ao homem que ele encarna. (Le Breton, 2016, p. 70, grifos do autor)

Assim, purificados, mesmo que relacionados, ficam os termos de uma oração, quando separados no exercício da análise – de um lado o sujeito, do outro o

predicado. Na composição do sujeito, um nome, na composição do predicado, um verbo. Ao sujeito cabem as classificações que só dizem respeito ao seu lado da barra – é simples, ou composto, ou oculto, ou indeterminado, ou mesmo, inexistente. Ao verbo, cabe a dinâmica que mobiliza toda a expressão contida na oração, estabelecendo, segundo a teoria de valência, proposta por Tesnière (*apud* Neves, 2002, p. 106), relações fixas de dependência e hierarquização que colocam todos os outros elementos da frase, inclusive o sujeito, como elementos complementares: “O importante a ressaltar na teoria proposta por Tesnière é a afirmação da centralidade do verbo e da estruturação da frase segundo um processo de subordinação a um nó central.”

Relembrando as primeiras aulas sobre a dissecação da oração, ainda ecoam em minha memória as orientações da professora que, como professor, repeti inúmeras vezes: “Perguntem ao verbo! O verbo vai dizer quem é o sujeito. O verbo vai dizer quem é o objeto. Grifem cada verbo e vocês descobrirão cada oração. Cada verbo é uma oração. Não existe oração sem verbo!”

Segundo Cunha e Souza, numa perspectiva de gramática tradicional, como eixo da relação entre os termos da oração, o verbo dinamiza o vínculo entre os sintagmas nominais na forma como atuam um sobre o outro em coocorrência, através da transitividade:

> Conforme a ideia tradicional de transitividade, um verbo transitivo é aquele que descreve uma relação entre dois participantes de tal modo que um dos participantes age sobre o outro. Um verbo intransitivo é aquele que descreve uma propriedade, um estado, ou uma situação que envolve apenas um participante. Na visão tradicional, portanto, os três elementos da transitividade (sujeito, ação, objeto) coocorrem. (Cunha; Souza, 2007, p. 26)

Depois de separado do verbo, do predicado que o verbo trazia, restava, quase sempre à esquerda, um sujeito isolado e estático. Do lado quase sempre esquerdo da barra, logo depois de identificado pelo verbo e classificado (talvez como inexistente), o sujeito sintático é abandonado em sua imobilidade. Do outro lado da barra, quase sempre o direito, vamos ao movimento, à dinâmica, à transitividade do verbo. O verbo, mesmo que de ligação, mesmo que intransitivo, nos parece, especialmente naquelas primeiras investidas estudantis com o bisturi de carvão à mão, o elemento mais vivo da oração. O verbo sempre pode nos surpreender com

uma informação – um tempo, uma pessoa, um modo, os complementos, as desinências tantas. O verbo parece sempre poder escapar a alguma imobilidade proposta por uma barra, um grifo ou um círculo de carvão. O verbo parece estar em constante movimento, em constante trânsito.

Naturalmente, não se discutem aqui as classificações dos estudos de sintaxe. O sujeito sintático aqui é apenas um recurso estilístico deste texto que, compreendendo o ser-sendo na mundidade do mundo (Heidegger, 2012), busca amalgamar em sentido as dimensões que o termo *sujeito* pode inspirar nesses três personagens que ora se encontram ator/professor/pesquisador na feitura do sentido que aqui se constrói. Aproveita-se a transitividade que, na análise sintática escolar, atribuía-se ao verbo, para a construção de entendimento desse sujeito humano que, podendo ser, e sendo, tantos personagens no teatro e na vida social, não pode estar estanque em uma classificação ou uma definição que venha a dizer o que ele *é*.

Talvez, a transitividade que se propõe emprestar aqui ao sujeito humano, mais especificamente ao sujeito curricular, mesmo que nascida na analogia direta da abordagem mais formal da linguagem, através da gramática normativa tradicional estudada nas escolas da minha itinerância estudantil e professoral, tenha uma correlação mais inspirada nas concepções funcionalistas da linguagem, a partir das quais Cunha e Souza analisam a transitividade, reunindo as ideias da linguística funcional norte-americana com as da Linguística Sistêmico-Funcional, do britânico Halliday, como complementares e sobrepostas para o que vem a ser o nosso *sujeito transitivo*:

> Uma alternativa de análise para a questão da transitividade é fornecida pelo quadro teórico da lingüística funcional norte-americana, representada principalmente por Givón, Hopper, Thompson, Chafe e associados. De acordo com essa abordagem, a transitividade é entendida não como uma propriedade categórica do verbo, como defende a gramática tradicional, mas como uma propriedade contínua, escalar (ou gradiente), da oração como um todo. E na oração que se podem observar as relações entre o verbo e seu(s) argumento(s) - a gramática da oração. (Cunha; Souza, 2007, p. 29)
>
> [...]
>
> A LSF também aborda a transitividade, mas enfocando outros aspectos, tais como veremos aqui. Halliday (1985) define a linguagem como um sistema semiótico social e um dos sistemas de significado que compõem a cultura humana. Esse fato permite afirmar que a linguagem, o texto e o contexto, juntos, são responsáveis pela organização e desenvolvimento da experiência humana. Assim, as

> formas léxico-gramaticais, como a transitividade, são estudadas em relação a suas funções sociais.
>
> A transitividade é, então, entendida como a categoria gramatical relacionada à metafunção ideacional da LSF, que se refere à representação das idéias, da experiência humana (HEBERLE,1999), isto é, experiências do mundo real, inclusive do interior de nossa consciência. Isso porque a experiência humana é geralmente entendida como um fluxo de eventos ou acontecimentos, atos ligados a agir, dizer, sentir, ser e ter, sendo a transitividade a responsável pela materialização desse conjunto de atividades através dos tipos de processos (verbos), com cada tipo modelando uma fatia da realidade. (Cunha; Souza, 2007, p. 53)

Teríamos então um sujeito que, não apenas, pode agir sobre um objeto, ainda que esse objeto corresponda a si mesmo, mas cuja própria transitividade, enquanto ação, possa acontecer numa gradação em que o contexto semântico interfira no que seria o resultado. Por outro lado, ainda como uma outra camada na composição desse sujeito, incorporando a metafunção ideacional da LSF, a transitividade coloca-o como discurso de si mesmo na composição dos seus personagens possíveis, em atuação no mundo, através da oralidade.

Enquanto as memórias dos estudos escolares, em personagem de aluno e de professor, estabilizam o sujeito sintático em uma classificação, mantendo-o definido e estático em um dos lados da barra de carvão, as vivências tantas no palco e os estudos correntes me encaminham para a discussão sobre um sujeito humano/curricular que, não se cabendo em uma definição conceitual que contivesse um *eu* classificado, definido, estático e permanente, emerge em completo movimento e atividade, *sendo*, na mundidade do mundo como *sujeito transitivo*.

2.4 CENA 4: *SUJEITO TRANSITIVO* EM CORPO FÍSICO PARA PROJEÇÃO DOS POSSÍVEIS

O teatro vem me ensinando a transitividade desse ator que sou-sendo, a cada espetáculo, a cada cena, a cada dia de cada cena do mesmo espetáculo. Os estudos que compõem esta escrita, o debruçar-me sobre aquele *enquanto* com meus alunos, vêm ampliando o palco da minha cena, dissolvendo-me por entre o que seriam os lugares da plateia, a passagem entrelugar que parece ser o foyer do teatro, o lado de fora, a rua, o mundo.

O viver o currículo na sala de aula em seu acontecimento naquele *enquanto* relembra aqui ao ator a revelação mais básica e fundamental do teatro, esse caráter-de-projeto (Heidegger, 2012) do humano, que Boal nos apresenta:

> No sentido mais arcaico do termo, porém, teatro é a capacidade dos seres humanos (ausente nos animais) de se observarem a si mesmos em ação. Os humanos são capazes de se ver no ato de ver, capazes de pensar suas emoções e de se emocionar com seus pensamentos. Podem se ver aqui e se imaginar adiante, podem se ver como são agora e se imaginar como serão amanhã.
>
> É por isso que os seres humanos são capazes de identificar (a eles mesmos e aos outros) e não somente reconhecer. O gato reconhece seu dono, que o alimenta e afaga, mas não pode identificá-lo como professor, médico, poeta, amante. Identificar é a capacidade de ver além daquilo que os olhos olham, de escutar além daquilo que os ouvidos ouvem, de sentir além daquilo que toca a pele, e de pensar além do significado das palavras.
>
> Posso identificar um amigo por um gesto, um pintor por seu estilo, um político pelas leis que vota. Mesmo na ausência de uma pessoa, posso identificar sua marca, seus traços, suas ações, seus méritos. (Boal, 2008, p. xiv)

De volta ao teatro, assistindo àquela plateia que assiste àquele que sou-sendo, no palco, sob a luz, na lateralidade em que me posiciono enquanto personagem pesquisador, reúno o fundamento básico do teatro explicitado acima por Augusto Boal (2008) à mundidade do mundo e ao caráter-de-projeto discutidos por Heidegger (2012, 2019), num entendimento do sujeito curricular enquanto *sujeito transitivo*. Professores e alunos, como artistas e plateia, no encontro, são para além do que são, e para além daquele espaço sala/teatro. Aquele que sou, no palco, mesmo parado, estático, sob a luz, é-sendo, em projeção, os personagens tantos do público que, no instante, o assiste. O teatro é ali, e sempre, o lugar, o tempo, onde se vê em projeção a partir de uma materialidade – o corpo do ator. Troque-se a iluminação dos refletores pela luminosidade solar, ou mesmo pela mais absurda escuridão, se há o ator, há teatro. Troquem-se o silêncio, a concentração e o conforto de uma sala de espetáculos pela sombra fresca de uma árvore, ou pelo tumulto de uma feira, se há ator, há teatro. Troquem-se os figurinos caros e sofisticados por um corpo nu, o corpo nu de um ator, diante de um outro, há teatro.

O teatro, enquanto arte, opera na diluição da dicotomização ocidental que distingue corpo e espírito, dividindo e separando o sujeito da matéria. Lembremos aqui o caráter de coisa da obra de arte de que fala Heidegger:

> Mas também a muito falada experiência estética não pode contornar o carácter coisal da obra de arte. Há pedra no monumento. Há madeira na escultura talhada. Há cor no quadro. Há som na obra falada. Há sonoridade na obra musical. O carácter de coisa está tão incontornavelmente na obra de arte que devíamos até dizer antes ao contrário: o monumento está na pedra. A escultura está na madeira. O quadro está na cor. A obra da palavra está no som da voz. A obra musical está no som. Evidentemente, dir-se-á. É certo. (Heidegger, 2019, p. 11)

No fazer teatral, no labor do espaço da sala de ensaio, é a partir do corpo e no corpo que se dá a interpretação das possíveis subjetividades do texto. O tom, o timbre, a localização da respiração, traduzem na projeção vocal diferentes informações e emoções, sem as quais o texto, enquanto obra de arte, apesar de lido, sequer acontece. A própria disposição daquela matéria corporal, seu posicionamento em relação à luz, em relação ao cenário, em relação aos colegas, a maneira como se movimenta, ou sua estaticidade, compõem a textualidade que se constrói. Toda a feitura do objeto artístico teatral atravessa as camadas de músculos, e vísceras, e ossos dos corpos dos atores. É no aceleramento do fluxo sanguíneo dos tantos movimentos repetidos, no suor que encharca a roupa, que se encontra alguma verdade cênica que se busca. É usando, gastando, envelhecendo essa matéria que é o corpo, que o ator se faz enquanto personagem. É no caminho para a morte que aquele sujeito, em seu corpo, em sua materialidade finita, se faz arte por instantes no tempo.

Aquele algo de outro que revela na coisa o artístico, constituindo a obra, compondo um mundo e distinguindo-o da terra (Heidegger, 2019), está ali no corpo do ator que, sendo humano, é novo a cada momento. Se podemos dizer que o quadro, desde a madeira da moldura até as tintas usadas na tela, seria o suporte para o desvelamento da obra ante a qual se instala o mundo, não seria também ali, aquele ator em cena, sob a luz, o suporte a partir do qual a obra teatral se desvela? Talvez não. Diferentemente do livro tratado por Deleuze e Guattari (2011, p.18) como um corpo sem órgãos que “existe apenas pelo fora e no fora”, o corpo do ator é atravessado em todas as direções pela sua própria historicidade, pela história e pelo aí. O ator, enquanto *sujeito transitivo*, já é vários, como os próprios autores se definem na introdução da sua obra: “Escrevemos o Anti-Édipo a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente.” (Deleuze e Guattari, 2011, p. 17). Ante o ator, corpo vivo, sujeito sendo entre o nascimento e a morte, não temos o suporte da obra teatral,

mas o próprio teatro em si, fazendo-se acontecer sem possibilidade de repetição, naquele encontro único com o público – factualidade e projeção.

A subjetividade da experiência estética nos faz esquecer por momentos, mesmo assistindo a uma peça de teatro, de que somos também matéria corporal, de que os próprios atores em cena são os seus corpos materiais. Não à toa, a surpresa desconcertante que nos acomete enquanto público quando, numa sala de espetáculos, acende-se a luz de plateia e um ator, olhando-nos diretamente nos olhos ou, talvez, tocando-nos, nos convida à cena. A sensação causada pela inclusão do corpo naquela relação que vinha sendo alimentada quase que unicamente pela subjetividade, lembra-nos de que há um peso material a ser acionado nessa interação, como lembra Le Breton (2016, p. 114): “a consciência do enraizamento corporal da presença humana é dada apenas pelas fases de tensão que o indivíduo encontra”.

Teatro se faz de corpo, com corpo, massa física ocupando espaço. Corpo a corpo entre plateia e ator é o que é o teatro. Augusto Boal (2008, p. x), nas notas preliminares da sua obra “Jogos para atores e não-atores”, já nos lembrava a obviedade de que “O elemento mais importante do teatro é o corpo humano; é impossível fazer teatro sem o corpo humano.” Aquele humano que se predispõe a criar no seu corpo tantas possibilidades de vida, tantos personagens, aquele humano que, consciente da sua humanidade, vive aquelas mesmas vidas em tantas diferentes possibilidades, dada a mundidade do mundo (Heidegger, 2012, 2019), é o ator, é o teatro.

Um entrecruzamento dessas duas proposições desse autor/ artista/ diretor/ cidadão político que desenvolveu o seu Teatro do Oprimido deslocando os não-atores ao palco, no Teatro Fórum, ou atravessando a vida cotidiana com os atores em personagens, no Teatro Invisível (Boal, 2008), ante a visão daquele que sou sob a luz no palco, coloca-me ainda mais assertivamente nesse lugar tempo de humanidade em que me vejo, inteiramente, nessa incompletude de ser transitivo, mas, ao mesmo tempo, um sujeito em corpo e historicidade. O teatro se faz no corpo e com o corpo, mas acontece na projeção. Nas palavras de Heidegger:

> O entender, como projetar, é o modo-de-ser do *Dasein* em que este é suas possibilidades como possibilidades.
>
> Sobre o fundamento do modo-de-ser que é constituído pelo existenciário do projeto, o *Dasein* é constantemente "mais" do que ele de fato é, se se quisesse e se pudesse tomar seu conteúdo-de-ser

> como o conteúdo de um subsistente. Mas ele nunca é mais do que é factualmente, porque o poder-ser pertence essencialmente à sua factualidade. Mas o *Dasein* como ser-possível não é também menos; isto é, o que ele em seu poder-ser *ainda não é*, ele o *é* existenciariamente. E só porque o ser do "aí" recebe sua constituição pelo entender e pelo seu caráter-de-projeto, porque ele *é* aquilo em que se torna ou não se torna, pode ele, entendendo a si mesmo, dizer: "torna-te o que és!". (Heidegger, 2012, p. 413-415, grifos do autor)

Neste texto/ato, vendo-me sob a luz, diante da plateia, compreendo-me na transitividade dos personagens possíveis em mim e das tantas possibilidades que ainda posso vir a ser em projeção minha e dos que me veem. Um *sujeito transitivo* que sou, faço-me no meu corpo em que, em cada mundo, aconteço no sendo-do-sido heideggeriano. Naquela sala, olhando aquele que sou, em cena, sob a luz, o que atrai e, ao mesmo tempo, incomoda a plateia, é a possibilidade de, por algum tempo, se ver no corpo outro que se apresenta. Ver-se em corpo. Aquele teatro que parece dispor em alguma distância palco e plateia, realidade e fantasia, verdade e mentira, no instante em que acontece, de fato opera em todas essas camadas que, mais do que em oposição, sobrepõem-se sem ordem de importância. Tudo é tudo – palco e plateia, e realidade e fantasia e verdades.

Essa relação atávica do teatro com o corpo humano nos confronta com as questões que começam a surgir desde Vesalius e Descartes (Le Breton, 2016), quando a matéria corporal começa a se apartar do sujeito, até a contemporaneidade. A materialidade do corpo e suas consequências, tais como doenças, deficiências, envelhecimento e, especialmente, a morte, destacam a efemeridade da vida, construindo na cotidianidade subjetiva uma abstração vital que, aversa à finitude, chega à intelectualidade como uma verdadeira cisão entre carne e espírito, matéria e alma, esses e outros tantos pares que, eliminando a unidade que faz a vida acontecer em contínuo, colocam o corpo como posse do sujeito que ele compõe, ao invés de sê-lo. E parece ser essa mesma aversão ao fim que, nessa mesma contemporaneidade, opera em uma tal liberação do corpo e, mesmo ainda, numa apologia a esse corpo que se vai constituindo como outro para além do sujeito, como afirma Le Breton:

> Nesse discurso o corpo é colocado não como algo indistinto do homem, mas como uma posse, um atributo, um outro, um alter ego. O homem é a fantasia desse discurso, o sujeito suposto. A apologia ao corpo é, sem que tenha consciência, profundamente dualista, opõe o indivíduo ao corpo e, de maneira abstrata, supõe uma existência para corpo que poderia ser analisada fora do homem concreto.

> Denunciando frequentemente o "parolismo" da psicanálise, esse discurso de liberação, pela abundância e pelos inúmeros campos de aplicação, alimentou o imaginário dualista da modernidade: essa facilidade de linguagem que leva a falar do corpo, sem titubear e a todo momento, como se fosse outra coisa que o corpo de atores em carne. (2012, p. 11)

Contraditoriamente, no teatro, o corpo é o ator. O corpo é o espaço vital. É a corporeidade do ator que mantém em vida a dramaturgia, como lembrado no livro introdutório da Coleção Teatro Vivo (Civita, 1976, p. 25): “A arte do dramaturgo só adquire vida ao ser animada pelo ator. É ele quem empresta ao texto plenitude física e espiritual, usando o corpo, conjugando a voz e comunicando ao público a personagem que interpreta.” É o corpo dos tantos atores que mantém ainda em vida os tantos personagens de Shakespeare, por exemplo, fazendo-os, através de músculos, sangue, suor e lágrimas, levar a plateia aos mais recônditos lugares em suas projeções de si. Os atores são aqueles sujeitos que, no mais sublime da sua transitividade, empenham sua matéria corporal na feitura dos sonhos, das emoções, das subjetividades outras, atravessadas pelas suas, transformando em espelho refletido o palco onde, do seu lugar, a plateia se vê a si mesma, como já nos dizia Hamlet, personagem shakespeariano, vendo a sua própria tragédia, ao assistir a um ator em cena:

> Agora estou só.
> Oh, que ignóbil eu sou, que escravo abjeto!
> Não é monstruoso que esse ator aí,
> Por uma fábula, uma paixão fingida,
> Possa forçar a alma a sentir o que ele quer,
> De tal forma que seu rosto empalidece,
> Tem lágrimas nos olhos, angústia no semblante.
> A voz trêmula, e toda sua aparência
> Se ajusta ao que ele pretende? E tudo isso por nada!
> Por Hécuba!
> O que é Hécuba pra ele, ou ele pra Hécuba,
> Pra que chore assim por ela? Que faria ele
> Se tivesse o papel e a deixa da paixão
> Que a mim me deram? Inundaria de lágrimas o palco
> E estouraria os tímpanos do público com imprecações horrendas,
> Enlouquecendo os culpados, aterrorizando os inocentes,
> Confundindo os ignorantes; perturbando, na verdade,
> Até a função natural de olhos e ouvidos.
> Mas eu,
> Idiota inerte, alma de lodo.
> Vivo na lua, insensível à minha própria causa,
> E não sei fazer nada, mesmo por um rei
> Cuja propriedade e vida tão preciosa
> Foram arrancadas numa conspiração maldita.

Sou então um covarde? Quem me chama canalha?
Me arrebenta a cabeça, me puxa pelo nariz.
E me enfia a mentira pela goela até o fundo dos pulmões?
Hein, quem me faz isso?
Pelas chagas de Cristo, eu o mereço!
Pois devo ter fígado de pomba, sem o fel
Que torna o insulto amargo,
Ou já teria alimentado todos os abutres destes céus
Com as vísceras desse cão.
Ah, vilão obsceno e sanguinário!
Perverso, depravado, traiçoeiro, cínico, canalha!
Ó, vingança!
Mas que asno eu sou! Bela proeza a minha.
Eu, filho querido de um pai assassinado,
Intimado à vingança pelo céu e o inferno,
Fico aqui, como uma marafona,
Desafogando minha alma com palavras,
Me satisfazendo com insultos; é; como uma meretriz;
Ou uma lavadeira!
Maldição! Oh! Trabalha, meu cérebro! Ouvi dizer
Que certos criminosos, assistindo a uma peça,
Foram tão tocados pelas sugestões das cenas,
Que imediatamente confessaram seus crimes;
Pois embora o assassinato seja mudo,
Fala por algum órgão misterioso. Farei com que esses atores
Interpretem algo semelhante à morte de meu pai
Diante de meu tio,
E observarei a expressão dele quando lhe tocarem
No fundo da ferida.
Basta um frêmito seu - e sei o que fazer depois.
Mas o espírito que eu vi pode ser o demônio.
O demônio sabe bem assumir formas sedutoras
E, aproveitando minha fraqueza e melancolia,
- Tem extremo poder sobre almas assim -
Talvez me tente para me perder.
Preciso provas mais firmes do que uma visão.
O negócio é a peça - que eu usarei
Pra explodir a consciência do rei.

(Shakespeare, 1997, p. 59-60)

2.5 CENA 5: O CONFLITO QUE MOVE A CENA – DA ANGÚSTIA AO TRANSITIVO SER OUTRO POSSÍVEL

Como Hamlet, vendo desvelar-se a tragédia da sua fraqueza no ator diante de si, ou como o Rei Cláudio que denuncia sua culpa ao assistir à peça “A Ratoeira”, promovida como ardil pelo próprio Hamlet, assistindo hoje àquele *enquanto* em memória, ao ver em cena, diante do quadro, os meus alunos, ou ao caricaturá-los no meu corpo de ator experiente, ao convidá-los ao exercício de experimentarem outros de si nos seus próprios corpos, começo a compreender a angústia que me movia em

tantas tentativas de alteração daquela disciplina. O teatro, ou seja, o corpo em cena daqueles atores/jovens aprendizes, o mover o peso do meu próprio corpo ao experimento de sê-los para que eles se vissem em outro, revela no hoje em mim a angústia que mobilizava desde a infância aquele sujeito que sou-sendo-sido, diante de uma plateia/turma. Revela-se aquele nunca se aquietar ao limite dos utilizáveis, aquele sempre ocupar-se com algo que possa estar além da ocupação, aquele tédio com a cotidianidade simétrica. O teatro, naquela sala de aula, vem-me explodindo a consciência e angustiando-me para um ser professor/ator/pesquisador o mais próprio possível. Busco em Heidegger a definição para aquela angústia que a sala de aula me ensina e que o teatro não me deixa esquecer:

> A angústia não é somente angústia diante de..., mas, como encontrar-se, ela é ao mesmo tempo *angústia por*... Aquilo por que a angústia se angustia não é um *determinado* modo-de-ser ou uma determinada possibilidade do *Dasein*. A ameaça é, de fato, ela mesma indeterminada e, por isso, não pode penetrar ameaçadoramente neste ou naquele poder-ser factualmente concreto. O porquê de a angústia se angustiar é o ser-no-mundo ele mesmo. Na angústia, o utilizável do mundo-ambiente e em geral o ente do-interior-do-mundo se afundam. O "mundo" já nada pode oferecer, nem também o *Dasein*-com com os outros. A angústia retira, assim, do *Dasein* a possibilidade de, no decair, entender-se a partir do "mundo" e do público ser-do-interpretado. Ela projeta o *Dasein* de volta naquilo por que ele se angustia, seu próprio poder-ser-no-mundo. A angústia isola o *Dasein* em seu ser-no-mundo mais-próprio que, como entendedor, se projeta essencialmente em possibilidades. Com o porquê do se angustiar, a angústia abre, portanto, o *Dasein* como ser *possível*, ou melhor, como aquele que unicamente a partir de si mesmo pode ser como isolado no isolamento.
>
> A angústia manifesta no *Dasein* o *ser para* o poder-ser mais próprio, isto é, o *ser livre* para a liberdade do-a-si-mesmo se-escolher e se-possuir. A angústia põe o *Dasein* diante do seu *ser livre para*... (*propensio in*...), a propriedade do seu ser como possibilidade que ele sempre já é. Mas esse ser é ao mesmo tempo aquele a que o *Dasein* está entregue como ser-no-mundo. (Heidegger, 2012, p. 525-527, grifos do autor)

O espaço do teatro, assim como o espaço da sala de aula, são, portanto, espaços para essa angústia heideggeriana nos dois sentidos básicos, como uma retroalimentação desse movimento de composição de mundos que ativa o sujeito em sua transitividade. Professores e atores, aqueles que, supostamente, iniciam a cena/aula, expõem-se ao seu público, ou turma, para o acontecer (Carvalho, 2008) da experiência (Larrosa, 2002) na instituição de um mundo (Heidegger, 2019) que só se dará uma única vez a cada encontro. Alunos e público, encaminhados aos seus

lugares, supostamente receptivos, ao se posicionarem como tal, já compõem uma nova cena/aula de um novo dia – um novo instante, um novo mundo. Diante do palco ou sobre o tablado, em qualquer dos dois personagens básicos que me colocam em alguma posição, em uma sala de aula ou em uma sala de espetáculos, aquele que sou, estando ali, expõe-se à possibilidade de mobilizar-se para outras possibilidades de ser.

A angústia seria o motor a mobilizar o ser-ator, durante os ensaios, na busca pela massa corporal que colocará vivo em cena o personagem sob a luz. Dizer o texto escrito pelo dramaturgo é insuficiente para que se veja, em cena, o personagem. A investigação do ator expõe-no ao que ele julga ser enquanto sujeito, a partir de sua historicidade, e a insondáveis possibilidades outras desse mesmo verbo. Ao compreender-se como possibilidade e não como estabilidade, sendo no aí (Heidegger, 2012), o ator sonda a transitividade que lhe constitui para construir, na corporeidade que o compõe, os personagens tantos.

Era, provavelmente, essa angústia o que tentava provocar Boal (2008) na realização do seu Teatro do Oprimido, levando os atores, em cena, para a vida cotidiana dos não-atores, ou colocando esses mesmos não-atores em papéis de dramaturgos, diretores, ou até de atores, nas cenas que, ao invés de se lhes apresentarem à frente, aconteciam consigo no instante mesmo teatro. Pedagogicamente, Boal, ensinava aos não-atores a atuar no espetáculo a que assistiam, mostrando-lhes que, diante de si, era a sua vida que corria em cena. Ao mesmo tempo, aprendiam ali os atores que, ao interpretarem os seus personagens, o que vinha à vida não eram textos escritos por um dramaturgo, mas o próprio público em suas projeções. Ser um personagem, para além de ser um outro de si, é o poder ser o outro diante de si no que ele já é, ou nos tantos que pode vir a ser.

Extrapolando, ou mesmo parodiando, o “tornar-se aquilo que se é” nietzschiano (Nietzsche, 2016), parece-me, olhando-me nesse que sou, sob a luz da ribalta, que o que vivo, em sendo plateia, ou na lateralidade do personagem pesquisador, é a possibilidade, é um tornar-me o que posso vir a ser. É esse estar no mundo heideggeriano para o poder-ser, para o aí do possível, sempre a partir de uma factualidade (Heidegger, 2012).

2.6 CENA 6: ANTAGONISMOS DA E NA TRANSITIVIDADE

Ao colocar um sujeito em corpo diante do público, ou mesmo ao colocar o público, em corpo e voz, dentro da cena, o teatro provoca os possíveis dos sujeitos envolvidos. Essa potência do teatro, esse incômodo, essa angústia, que mobiliza palco e plateia nos deslocamentos das suas possibilidades, acaba por incomodar também, do lado de fora da cena, em outra direção, estruturas interessadas com a estabilidade controlável. Nesse sentido, podemos divisar, ao menos, dois antagonistas distintos: as instituições sociais estabelecidas cuja manutenção do poder parece depender de sujeitos que possam ser intransitivos, estáveis, estáticos e definidos em suas personagens pré-estabelecidas; e o *sujeitos simples*, recorrendo aqui, mais uma vez, aos termos que a gramática normativa emprega na análise sintática, para tratar de um modo de ser dos sujeitos humanos que, por razões as mais diversas, recusam a complexidade do ser na transitividade, no intuito de se manterem em alguma condição que lhes pareça sugerir estabilidade.

Daquele antagonismo vivido pelas instituições sociais, são fartas as referências a respeito da sua luta incessante pelo controle dos sujeitos na eliminação ou no silenciamento dos seus possíveis. A igreja já impunha sua ordem desde o início da idade média, limitando a transitividade nos, e dos, próprios atores, como lembra Civita (1976, p. 29):

> No século V, numa de suas primeiras manifestações de autoridade, a Igreja acabaria por excomungar os atores, medida que não foi suficiente para terminar com os espetáculos. Assim, no século seguinte, os teatros foram rigorosamente proibidos de funcionar.

Adiante, no início da modernidade, ao tempo em que a ciência dos anatomistas cinde o corpo da composição do sujeito, tornando-o a matéria que fenece em oposição à alma que, segundo Descartes (*apud* Le Breton, 2016, p. 85-86), “é inteiramente e verdadeiramente distinta de meu corpo, e que ela pode ser ou existir sem ele", a Igreja alimenta seu poderio na constituição da moral que nega ao sujeito o ser a sua corporeidade, carne abjeta, lugar da pecado, máquina irracional a ser controlada em seus desejos e instintos, para a salvação da alma.

Concebido como um cadáver em suspensão, o corpo vai-se fazendo no mesmo sujeito como ameaça intrínseca àquela imortalidade dos sonhos humanos.

Como lugar da morte humana, o corpo atravessa a sua itinerância vital em penitência por essa culpa capital. No sentido oposto daquela alma que busca sua expansão, o corpo caminha em busca da invisibilidade do retraimento, numa tentativa do apagamento da sua existência, forjando, talvez, a inexistência da própria finitude. As palavras de Nietzsche, lidas aqui por esse que também sou, sob a luz, me aparecem, no papel, como que gritadas em protesto, soando numa voz rouca de personagem que, ante um público disperso de passantes, repete incansavelmente a sua crença:

> O que me separa, o que me aparta de todo o resto da humanidade, é o fato de ter *descoberto* a moral cristã.
>
> [...]
>
> Ensinou-se o desprezo dos principais instintos da vida; inventou-se *chocarreiramente* uma "alma", um "espírito" para destruir o corpo; ensinou-se a pesquisar algo de impuro na premissa da vida, na sexualidade; procurou-se na mais profunda necessidade da prosperidade, no *severo* amor de si mesmo (a própria palavra já é caluniosa!), o mau princípio; e precisamente em sentido contrário, na base típica da degenerescência e da contradição dos instintos, na perda do equilíbrio e da personalidade, no "amor do próximo" (mania do próximo!) se descobre um valor *mais alto* — que digo! —, o *valor por excelência*!...
>
> E que mais? A própria humanidade estaria em decadência? Tê-lo-ia estado sempre? Isso é certo, se é que se *aditaram* valores de decadência como valores superiores. A moral da renúncia de si mesmo é a moral por excelência, é a constatação de fato: "arruíno-me", traduzido no imperativo: "deveis arruinar-vos todos", e não apenas no imperativo!...Esta é a única moral até agora ensaiada, a moral do desprezo de si mesmo; trai ela a vontade do fim e nega a vida desde a sua origem primeva. (Nietzsche, 2016, p. 134-135, grifos do autor)

Poderíamos, talvez, falar de um aprisionamento do corpo, seguindo aqui a lógica do cárcere que faz desaparecer aos olhos da sociedade o criminoso em expiação pelo seu delito. O criminoso encarcerado existe, sabemos. O criminoso encarcerado vive, sabemos. Mas o seu crime o descredencia à aparência. É como se, na perspectiva de uma ideia social geral, mesmo existindo, aquele criminoso, enquanto encarcerado, não tivesse mais a possibilidade de ser. Apesar de entendermos que “[...] a *ausência* também revela o ser, já que não estar aí é ainda ser” (Sartre, 2015, p. 19, grifos do autor), como efeito social, a não aparição daquele sujeito enquanto ofensor recluso, inviabiliza-o e, mais fundante para os ofendidos, mascara a sua ofensa factual em um esmaecimento do seu crime. Um corpo invisível esmaece, então, o seu crime maior – a morte.

A moral que, buscando a salvação, nega ao corpo o seu ser mais íntimo, associa-se à norma que, buscando o controle, empenha-se em regular esses corpos em comportamentos aceitáveis. Normais e morais, os corpos exigem dos seus, então, possuidores, controle e domesticação, a partir de regulamentos sempre definidos em lugares específicos de poder que, ao mesmo tempo em que intimidam possíveis diversos, acomodam os sujeitos “normalizados e moralizados” na tranquilidade estável da cotidianidade que se repete em manutenção, afinal, como lembra Foucault:

> o corpo só se torna força útil se for simultaneamente corpo produtivo e corpo submetido. Esta sujeição não é obtida apenas pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, incidir sobre elementos materiais e, porém, não ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente refletida; pode ser subtil, não recorrer a armas nem ao terror e, porém, ser de ordem física.
>
> Isto significa que pode haver um «saber» do corpo que não é exatamente a ciência do seu funcionamento, e um domínio das suas forças que é mais do que a capacidade de vencê-las: este saber e este domínio constituem aquilo a que se poderia chamar a tecnologia política do corpo. (Foucault, 2013b, p. 46-47, grifos do autor)

Por outro lado, se é que podemos falar em posição espacial, há ainda aquele outro personagem que, sendo sempre no mesmo sujeito, se empenha em manter-se numa suposta (impossível) intransitividade. Este personagem, a que chamamos *sujeito simples*, não chega a ser um outro sujeito, como se propuséssemos uma divisão, opondo *sujeitos transitivos* a *sujeitos simples*, mas uma atuação da própria transitividade que se propõe, mesmo na total impossibilidade de sucesso, a ser único e definido. Como sendo atuação, o *sujeito simples* é na cena, naquilo a que, no início do capítulo, chamávamos de mundo quando discutíamos o começo.

A transitividade, apesar de dada, demanda do sujeito o exercício da abertura plena ao instante. Um ator de teatro, por exemplo, pode dispor-se completamente durante os ensaios, abrindo-se completamente transitivo a todos os estímulos externos e internos na composição do seu personagem e da cena, assim como no experimento dessas descobertas junto à plateia, ao longo de algumas ou de muitas sessões abertas ao público. Mas esse mesmo ator pode oscilar sua transitividade ao longo da temporada (há temporadas que duram anos). Descobertas aquelas chaves de funcionamento de cada cena junto à audiência, o ator pode atuar

na tentativa da repetição do mesmo, em oposição à essência do trabalho teatral que se funda na repetição contínua do novo.

Essa atuação do ator em *sujeito simples* não necessariamente é um propósito, mas talvez uma consequência. Em determinado momento, enredado por uma consciência daquele eterno retorno nietzschiano (Nietzsche, 2001) em que se constitui o espetáculo, o seu ser, no instante da cena, passa ao simples fazer. Nesses casos, o diretor, conhecendo, por ter trilhado junto ao ator, o caminho das descobertas para a construção do personagem, corre em seu auxílio para libertá-lo do *looping*. Há, contudo, atores que, argumentando pouparem-se fisicamente, decidem por executarem as marcas das cenas, cumprindo as movimentações desenhadas nos ensaios, e cantarem as intenções das falas, atuando como quem executa uma obra ao invés de vivê-la no instante. Encobertos pelas técnicas que dominam, esses atores conseguem, ainda assim, extraírem dos seus corpos as emoções que construíram no íntimo da sua pesquisa e entregarem ao público, apesar de desprezarem para si, uma verdade que fora construída.

Os exemplos do ator teatral ilustram, ou melhor, refletem em projeção, situações recorrentes de atuação em *sujeito simples* nas mais diversas circunstâncias. As demandas da vida cotidiana, associadas às diversas investidas das instituições sociais que replicam um status de ordem e funcionamento, constroem um ambiente em que os sujeitos tendem, não só em ser, mas em buscar ser, na simplicidade. É como se, para além de o *sujeito simples* já se instalar organicamente, como uma condição para integração no todo, esse modo de atuação fosse ainda uma meta a ser sempre mais conquistada. Aquele que sou no palco, sob a luz, atravessado pelos personagens que o compõem e pelas projeções todas, suas e da plateia, é o mesmo sido no início deste texto, desde criança, que investiu tempo e energia em busca das definições precisas dos seus papéis sociais estanques em cada cena do vivido. É ainda o mesmo professor que, como tantos outros, ou para se sentir entre os tantos outros, na busca pela organização profissional do seu fazer, tentava fazer da cena viva que é a aula uma representação da dramaturgia (pr)escrita no planejamento.

2.7 CENA 7: O ESMAECIMENTO DA TRANSITIVIDADE NA ATUAÇÃO EM *SUJEITO SIMPLES*

Atuando em *sujeito simples*, atores ou não-atores, no geral e no senso comum das situações, são. E são, se dissolvendo no todo como entes que seguem um fluxo de ações e, até, de reações pré-estabelecidas. No palco seguem as marcas firmadas na construção do espetáculo, modulam sua voz de modo a representar as emoções descobertas no processo de ensaios e mantêm-se em acordo com os colegas de cena, entregando ao público a encenação combinada na equipe. Fora do palco, ainda mais facilmente, uma vez que não se propõem, ou mesmo recusam, a exposição diante de um público que possa julgar como falsa ou verdadeira a sua atuação, perdem-se entre os tantos de uma rua movimentada, de uma plateia lotada, de uma sala de aula, de uma sala de professores, de uma família.

Ao buscarem a representação que os coloca, simplesmente, entre os tantos, a fim de não ferir ou interferir nos ritos estabelecidos do bem viver, silenciando seus possíveis, esmaecendo sua transitividade, os atuantes em *sujeito simples* empenham-se em manter o pacto tácito de regularidade de atuação, numa tentativa constante de estabilização da sua vida e, especialmente, de controle da maneira como é tratado pelos outros. Como se pudessem, fora do palco, separar o seu ser em atos e cenas definidos, os atuantes em *sujeito simples* tendem a regular suas atuações de acordo com o público para o qual representam. Nesse jogo, que ocorre em todas as direções, cada sujeito julga-se o ator protagonista da vez, dedicando-se à manutenção do pactuado, como anuncia Goffman:

> Graças à segregação do auditório o indivíduo garante que aqueles diante dos quais desempenha um de seus papéis não serão as mesmas pessoas para as quais representará um outro papel num ambiente diferente. [...] O público pode achar uma grande economia de tempo e energia emocional no direito de tratar o ator segundo seu valor profissional visível, como se ele fosse tão somente o que seu uniforme exige que seja. (Goffman, 2014, p. 61)

Uma vez dissolvido entre os tantos, o atuante em *sujeito simples* segue um fluxo de andamento do todo. Como se já não fosse mais o responsável pelas escolhas e os atos que pratica, mas uma peça de uma engrenagem que normaliza e movimenta ciclicamente a todos, mantendo-os na mesma condição e na mesma posição para a preservação do funcionamento. A transitividade, enquanto condição de cada sujeito,

é aqui apenas uma habilidade em adequar a atuação ao público de cada cena. Setorizando o seu ser, o *sujeito transitivo*, atuando em *sujeito simples*, é como uma máquina pré-programada de representar papéis. Ao invés de expor-se ao acontecimento para a composição de mundo, sendo na complexidade dos possíveis que lhe é inerente, o *sujeito simples*, como o sujeito sintático das aulas de gramática normativa, busca manter-se, em cada cena, como na oração, sendo o seu núcleo único, estável e definido, em um dos lados da barra de carvão que o separa do perigo de, na relação com o acontecer, ver-se enredado na imanência da transitividade.

Estável, definido, simples, nuclear para si, esse sujeito já é parte de um todo no qual ninguém precisaria mais ser por si, mas ser o todo, naquilo a que Heidegger chama de a-gente:

> Esse ser-um-com-o-outro dissolve por completo o *Dasein* próprio, no modo-de-ser "dos outros", e isto de tal maneira que os outros desaparecem mais e mais em sua diferenciação e expressividade. Nessa ausência de surpresa e de identificação, a-gente desenvolve sua verdadeira ditadura. Gozamos e nos satisfazemos como a-gente goza; lemos, vemos e julgamos sobre literatura e arte como a-gente vê e julga; mas nos afastamos também da "grande massa" como a-gente se afasta; achamos "escandaloso" o que a-gente acha escandaloso. A-gente, que não é ninguém determinado e que todos são, não como uma soma, porém, prescreve o modo-de-ser da cotidianidade. (Heidegger, 2012, 365)

Poderíamos aqui, ainda, chamar à cena Stanislavski (2008) para essa discussão. Na sua obra “A construção do personagem”, desenvolvida como um diálogo entre o diretor e professor de uma escola de teatro, Tórtsov, e seus atores alunos, o autor, na fala do personagem do professor, alerta o ator aluno Gricha Govórkov a respeito de como ele vem copiando, sem perceber, no papel do ator que vem sendo, um tal ser-ator já universalizado:

> [...] Mas seja qual for a maquilagem do rosto ou a indumentária, sejam quais forem os maneirismos e hábitos assumidos, você não consegue fugir de *Gricha Govórkov, o ator* quando está no palco. Pelo contrário, todos os métodos que emprega só servem para reconduzi-lo mais ainda a ele.
>
> Entretanto — e isto não é inteiramente verdadeiro - seus modos estereotipados não o ligam a *Gricha Govórkov, o ator*, mas sim a todos os atores de todos os tempos, desse mesmo tipo.
>
> Você pode pensar que os seus gestos, seu modo de andar e de falar são seus. Mas não são. São maneirismos universais e generalizados, amoldados em férrea forma permanente por atores que trocaram a

> arte pelo negócio. Agora, se alguma vez lhe ocorresse mostrar-nos em cena algo que nunca vimos, se nos mostrasse você mesmo, tal como é na vida real, não o *Ator* Gricha Govórkov, mas o homem, seria esplêndido, pois o ser humano que você é, é muito mais interessante e talentoso que o ator. Deixe-nos vê-lo, porque o ator Govórkov é uma pessoa que já vimos a vida inteira em todos os teatros. (Stanislavski, 1983, p. 47, grifos do autor)

Sendo nessa mediania de a-gente (Heidegger, 2012), o sujeito, ao passo em que se normaliza no todo, vai esmaecendo o que é seu. Nesse processo, o corpo vai, a cada vez, desaparecendo no todo como mais um dos tantos. Não obstante, esse mesmo corpo é, por excelência, o sujeito na sua individualidade. Não há norma convencionada que restrinja o corpo em suas demandas naturais. A dor, a fome, a sede não podem ser definidas em comum acordo. Sua corporeidade desmascara ao sujeito a própria individualidade no momento em que lhe exige o atendimento às suas necessidades. A representação convencionada não dá conta de reprimir as exigências do corpo. Fera indomável, por mais que, na mediania (Heidegger, 2012), tenha aparência de máquina pré-programada e domesticada, invisibilizada na repetição de atos convencionados, ressurge infalível, escancarando ao sujeito o mais íntimo da sua individuação: a morte que, sem ensaios nem modelos prontos, só pode ser na individualidade.

2.8 CENA 8: VIDA E MORTE COMO CENA IMPREVISÍVEL DO *SUJEITO TRANSITIVO*

Lá está ainda o ator, o aquele que sou, no palco, sob a luz, em vida e morte, sendo. Lá está o professor, aquele que sou, no palco, sob a luz, em vida e morte, sendo. Lá está o pesquisador, aquele que sou, no palco, mesmo que na lateralidade, sob a luz, em vida e morte, sendo. Sendo-sido, desde o ser lançado ao mundo (Heidegger, 2012), até o porvir em finitude. Potência de morte que é a vida. Três sósias nietzschianos (Nietzsche, 2016) contados por um quarto que, já se pode desdobrar em quintos, sextos, múltiplos, numa itinerância em que, sendo transitivo, pode sempre ser em primeira, segunda, terceira, muitas possíveis pessoas do discurso, no discurso, pelo discurso.

Em estando no palco, como ator, sou ainda, e sempre, todos os outros já sidos e mesmo os possíveis de mim. Fora do palco, em sendo um não-ator, porque

não estando no exercício do que é aquela minha ocupação profissional, sou ainda o mesmo ator sido em algum momento. A despeito de possíveis atuações em *sujeito simples*, representações aquelas convencionais que “organizam” a viabilidade de uma vida entre tantos, sou sempre um *sujeito transitivo*, sendo em intensidades alternadas da minha transitividade.

No ano de 2014, no espetáculo “As Confrarias”, com direção de Paulo Cunha a partir de texto de Jorge Andrade (Cunha, 2014), aquele que sou, sob a luz, era, por volta de 1790, na Vila Rica (atual Ouro Preto), sede da capitania das Minas Gerais, José, um ator morto, em cadáver, carregado por sua mãe e sua amante que, a pretexto de encontrar uma irmandade religiosa em cujo cemitério pudessem dar descanso ao filho e amante querido, traziam-no à vida, em carne, em memórias ficcionadas, afastando-o, cada vez mais, das exigências para a entrada em qualquer campo santo.

A diversidade étnica e social distingue as confrarias, organizando a dramaturgia em quatro episódios, como lembra Cunha (2014), nos quais a mãe, Marta, argumenta com cada Ordem sobre a aceitação do corpo do seu filho para o sepultamento:

> Cada um dos quatro episódios da peça enfoca a visita de Marta a uma Confraria: 1°) à Ordem Terceira do Carmo, irmandade de ricos e poderosos, que só admitem membros de ascendência branca "pura" comprovada até a quarta geração; 2°) à Irmandade do Rosário, integrada por negros escravos ou libertos, que para comprar alforrias para os seus membros, não hesitam em escravizar nas suas minas de ouro outros negros provindos de tribos africanas inimigas; 3°) à Irmandade de São José dos Bem Casados, formada por artistas e artesãos mulatos ou pardos, como pintores, estatuários, carpinteiros e alfaiates, os quais, pelo caráter híbrido de sua origem étnica, vivem ensimesmados em sua busca pela identidade social; 4°) à Ordem Terceira das Mercês, formada indistintamente por negros, brancos e pardos comerciantes; apesar de mais liberal que as demais, de dizer-se aberta a proposições de reformas, não consegue desvencilhar os seus interesses seculares dos dogmas e leis canônicas impostos pela Igreja Católica. (Cunha, 2014, p. 65-66)

Todas as confrarias rejeitam aquele corpo que, sendo de tez branca, tem pai negro. Rejeitam aquele sujeito que, sendo ator, é mais de um, podendo, inclusive, ser o demônio. Mesmo a Irmandade de São José, dos pardos, onde se acolhem também artistas, pintores, escultores e trabalhadores, não reconhece, em José, um

artista, uma vez que o seu trabalho seria o de se fazer em arte, e não de ser o feitor do produto artístico.

Finalizada em 1969, escrita no período mais duro da ditadura militar brasileira, a peça “As confrarias”, homenageando os artistas de teatro, ressalta o fato de que, em podendo apresentar ao público os seus tantos possíveis outros, o ator é em seu corpo alguma ameaça à estabilidade. Naquela peça, construída dramaturgicamente em *flashbacks*, a morte traz à vida o ator para, depois de deixá-lo atravessar diversos personagens, do Barbeiro de Sevilha a Marcos Bruto, matá-lo novamente, no retorno ao fim que é o seu começo, refletindo na plateia a sua própria efemeridade em projeção. Na montagem de Paulo Cunha, a morte dos atores tantos encerra e assina o espetáculo quase como autora da história, atravessando, ou cobrindo, ou passeando pelos corpos dos 26 atores da montagem, reunidos iguais e sem protagonismo, em projeção (em vídeo) que desenha na cena nomes de atores mortos de diversas nacionalidades.

Entre o terceiro sinal de cada apresentação de “As confrarias” e a projeção dos nomes dos tantos atores já mortos sobre os corpos dos tantos atores ainda vivos, em cena, entre a morte e o viver para morrer, aquele que sou, sendo José, transitava entre todos os seus inúmeros personagens, sendo todos e cada um, em sua inteireza, expondo o seu corpo nu diante de um espelho que, ao fundo do palco, já era o reflexo da própria plateia.

Aqui neste texto que se vai fazendo, naquele que sou tantos possíveis, encontro em Pirandello (2020) a metáfora para alguma apreensão mais concreta do sentido do *sujeito transitivo* que me compreendo ser. O dramaturgo italiano, em uma das suas peças mais conhecidas, “Seis personagens em busca de um autor”, nos conta sobre personagens que, por não conseguirem existir na literatura, invadem um ensaio de teatro – lugar da corporificação dos personagens, protestando ao diretor a autoria (ou seria autorização?) de sua existência. Em estando lançado ao mundo na abertura do aí (Heidegger, 2012), no palco sob a luz, na escola, na pesquisa, na escrita, no viver, antes de morrer, quantos não seriam (são) os possíveis personagens à minha volta, em busca de um ator que lhes dê possibilidade de vida e morte? Com as palavras daquele dramaturgo, sempre aberto a uma boa história, encerramos este capitulato:

> Aquele palco, até por acolher a realidade fantástica dos seis personagens, não existe em si como dado fixo e imutável, como tampouco não existe nada previamente concebido nesta comédia: tudo se faz, tudo se move, tudo é uma tentativa improvisada. (Pirandello, 2020, p. 21)

3 ATO 2 – A LÍNGUA PORTUGUESA NA *ENCENAÇÃO CURRICULAR*: DAS FALAS DO PAPEL À ORALIDADE DOS PERSONAGENS POSSÍVEIS

Acendamos mais uma vez a luz de serviço! No pequeno intervalo que antecede o segundo ato, enquanto consultamos as horas na tentativa de nos reposicionar no tempo outro (real?), na visita rápida à *toilette*, no cafezinho breve que nos mantém acordados até o fim da empreitada, pensemos um pouco sobre o contexto de produção do que se apresenta e, mais uma vez, sobre os códigos que se vão estabelecendo na constituição dos termos. O personagem começa a se levantar do papel no que convencionaremos, a partir de agora, chamar de *encenação curricular*.

O uso da expressão *encenação curricular* nesta proposição, aproveitando o fato de estarmos imersos neste teatro/ texto que seguimos lendo naquele que sou sob a luz, pretende, na relação entre as duas palavras, rasurá-las entre si, friccionando suas coincidências. Deixemos vir à encenação a imprecisão, as incertezas, a imprevisibilidade do currículo em seu *currere*, ao mesmo tempo em que flui a esse mesmo currículo as projeções, o planejamento, os ensaios, as leituras, a preparação e as convenções de uma encenação em sua sala de ensaio. Fica óbvio, aqui, que a ordem da fluição dessas coincidências não altera os sentidos que seguimos elaborando. Assim como, para o currículo, está, para a encenação, o imprevisível do acontecer na cena com o outro, no palco, ou na plateia. Assim como, para a encenação, está para o currículo, o planejamento e até os ensaios.

A despeito das coincidentes rasuras de que falamos, há ainda algo que se vai desenhando mais fundante dessa relação que constitui a expressão *encenação curricular*– a ideia de um público destinatário. Uma peça teatral, em sua preparação, ou seja, no processo de montagem de sua encenação, visa ao seu acontecimento no momento em que encontra o público. Todo o trabalho construído pela equipe que se dedica, ao longo de meses de pesquisa e criação, estabelecendo uma unidade estética, engendrando suas convenções, fazendo e refazendo as ideias que, no corpo do ator, em cena, amalgamam-se ao seu ser, em sua mais íntima individualidade, na construção do personagem, tudo isso anseia pelo instante em que, tocado o terceiro sinal da estreia, se lança ao precipício do encontro com uma plateia que, ao projetar-se nesse emaranhado planejado e ensaiado, já o refaz para si no acontecer do teatro. A encenação seria uma primeira organização de sentidos no discurso artístico de toda

uma equipe que se apresenta ao público, através do espetáculo, de acordo com Roubine:

> Mas como fazer do espetáculo essa unidade estética e orgânica? Contrariamente às outras formas de arte, a encenação aparece em primeiro lugar como uma justaposição ou imbricação de elementos autônomos: cenário e figurinos, iluminação e música, trabalho do ator etc. [...] É preciso realizar a integração desses elementos díspares, fundi-los num conjunto perceptível como tal. Por conseguinte, uma vontade soberana deve impor-se aos diversos técnicos do espetáculo. Essa vontade conferirá à encenação a unidade orgânica e estética que lhe falta, mas também a originalidade que resulta de uma intenção criadora. (Roubine, 1998, p. 42)

Da mesma forma que o acontecimento teatral, o currículo se arquiteta em desenhos e projeções anteriores, em escolhas, em propostas que se constroem visando a um encontro com um grupo sobre o qual se imaginam características tais como idade, experiências, conhecimentos prévios, que viabilizarão o desenrolar de uma aula, um curso, em uma relação na qual esse público, a partir da proposição curricular, produziria, no *currere*, individualmente, os seus sentidos e as suas projeções. Teríamos aí o *continuum* entre o currículo prescrito e o currículo vivido – a encenação que se monta na sala de ensaio e a encenação que se faz na sala de espetáculos.

Estabelecido esse contexto – as rasuras metaforizadas da prática que estabelecem o termo *encenação curricular* - como numa proposta metalinguística, vamos à peça sobre o personagem na encenação, numa tentativa de encontro misterioso com o não dito, o recortado pela escuridão da luz a pino no protagonista. O que cabe àquele personagem na peça que se faria – no currículo?

Ao isolar, na peça, o ator em seu personagem, buscando referências no cenário que se apresenta, no contexto de produção onde vive ali o personagem encarnado, no entrecruzamento com ideias de personagens e mesmo atores outros, estabelece-se o conflito central da encenação que se apresenta – não temos ainda entendido, ou discutido suficientemente, o fato de que a peça, no seu correr, tem também como público beneficiário, mesmo que indiretamente, o ator que é personagem em cena.

Na pesquisa feita, antes da encenação que se apresenta, na leitura de trabalhos de conclusão de curso, teses e dissertações, ou mesmo na consulta aos teóricos que têm orientado os trabalhos no campo do currículo, percebemos que tem

cabido, exclusivamente, aos alunos a ação de aprender nas cenas do currículo. Assim como vimos dizendo, na associação ao fazer teatral, é como se, no desenrolar da encenação, considerando-se o professor como protagonista da realização ou da provocação das projeções que fazem o acontecimento teatral, apenas a plateia (alunos) formassem a recepção. Lembrando que o termo “recepção” não deve ser associado à passividade, mas ao fato de se ter um público para quem se elabora algo. A recepção, inclusive, é um fenômeno estudado por teóricos das artes cênicas interessados em compreender suas influências (da recepção) na formação do próprio mercado profissional.

O que seria algum aprendizado do professor, alguma possibilidade de recepção daquilo que ele mesmo vive na atuação que desempenha, parece, quando lemos sobre currículo e mesmo textos sobre formação de professores, que se restringe à prática, às (re)descobertas sobre o ser professor no curso do viver o seu personagem. É nesse espaço, aparentemente, ainda sombreado, que o nosso currículo, sendo encenado, ilumina a pino o seu protagonista para estabelecer o conflito da sua angústia por descobrir que aprende sobre o que pretende ensinar, na cena mesma em que atua ensinando.

3.1 CENA 9: APRESENTANDO AQUELE QUE SOU-SENDO-PROFESSOR-DE-PORTUGUÊS

Estando num teatro, estamos agora numa escola. Quem seria, pois, aquele que sou, sob a luz? Que papel caberia, em uma escola a alguém situado à frente, diante de tantos? Sob o braço, quase lhe compondo o corpo como um órgão externo, um livro volumoso onde se pode ler na capa, ou no dorso, “gramática”. Eis o professor de Língua Portuguesa. Figura fundamental desse cenário que é a escola, o professor de Português ocupa lugar de destaque, quase se configurando como papel base para a composição da figura que é o ser professor. Situado nessa elaboração de representação como o responsável por ensinar ou aperfeiçoar a leitura e a escrita, com a exclusividade que tende a anular a oralidade, caberia ao professor de Português possibilitar aos aprendizes a participação em uma sociedade cujo valor atribuído à língua escrita pode marginalizar cidadãos que não a dominem minimamente.

Visto de relance, nesse primeiro olhar, ao instalar-se sob a luz, num primeiro curto parágrafo de um texto, reduzido à simplicidade da superficialidade que um papel base oferece, aquele que sou não vai além da reprodução de uma caricatura que, construída à distância e, sempre às pressas, exagera características gerais, escondendo os detalhes, as sutilezas e a complexidade que lhe escapam, uma vez que só se revelariam na aproximação e no demorar.

Ao papel dado, ao esboço rascunhado na pressa da primeira leitura, vai-se fazendo, para o ator que estuda a sua construção, o risco da caricatura interpretativa. As primeiras características aparentes já na superfície textual, ou mesmo as descobertas nas entrelinhas do subtexto, nas convenções acordadas em equipe, fornecem um material que dá ao ator em estudo um rascunho que, ao olho menos apurado, ou menos interessado, já aparece como personagem. Mas o que seria, ou viria a ser o personagem, conforme o que já tratamos, não poderia estar e nem estaria nessas camadas que, apesar de constituintes, não são o suficiente para a sua composição. No caso de uma dramaturgia previamente produzida, a título de exemplo, o texto escrito, com todas as suas pistas que desenham o papel, não entrega ainda o personagem que só pode vir a ser com a parcela do trabalho solitário e individual do ator, sua historicidade e sua abertura para o mundo que se compõe, como lembra Meran Vargens:

> A dinâmica individual e coletiva no exercício do ator deve ser estimulada, desenvolvida e considerada no plano pedagógico, principalmente quando se entende a voz como uma extensão da individualidade.
>
> É através da relação dinâmica entre os indivíduos que valores e crenças vão se afirmar. Para isso é preciso reforçar a individualidade, fazê-la aflorar, a fim de que o ator afirme a sua voz no processo criativo.
>
> Ouvi uma vez, numa entrevista, Fernanda Montenegro comentando como o trabalho do ator é extremamente solitário e extremamente coletivo. Talvez o mais solitário do mundo. Talvez o mais coletivo do mundo. (Vargens, 2013, p. 101)

Da mesma forma, ao público, aquele que sou, à primeira vista, agora em execução da cena que se apresenta, entrega as camadas primeiras do papel que desempenha. Como um acordo tácito que se estabelece no momento mesmo daquele encontro, ao passo em que a cena começa a rascunhar a história que pretende contar, o público inicia a sua elaboração dos desenhos iniciais que parecem organizar alguma

lógica passível de entendimento. Como no contato inicial entre ator e texto, esta nova obra que é a cena, a fim de instaurar a relação dialógica, entrega também as primeiras pistas a partir das quais os sujeitos do público, cada um, constroem a sua participação na elaboração de sentidos. Assim como para o ator, na construção do personagem que vive, cabe também a cada sujeito da plateia o seu trabalho solitário na composição da peça a que vai assistir. Sendo o teatro em que nos encontramos uma sala de aula cujo personagem em cena é um professor de português, cabe uma reflexão de Geraldi sobre a interlocução como espaço de produção da linguagem e de constituição dos sujeitos:

> [...] é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem. Escolha-se, por inevitabilidade, o posto. Escolhido, o posto é movediço. É preciso desenhá-lo.
>
> E o lugar privilegiado deste desenho é a interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos. Antes de qualquer outro componente, a linguagem (Osakabe, 1988) fulcra-se como evento, faz-se na linha do tempo e só tem consistência enquanto "real" na singularidade do momento em que se enuncia. A relação com a singularidade é da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos de discurso. Evidentemente, os acontecimentos discursivos, precários, singulares e densos de suas próprias condições de produção fazem-se no tempo e constroem história. Estruturas linguísticas que inevitavelmente se reiteram também se alteram, a cada passo, em sua consistência significativa. Passado no presente, que se faz passado: trabalho de constituição de sujeitos e de linguagem. (Geraldi, 2013, p. 5)

3.2 CENA 10: NO TEATRO, O CURRÍCULO, EM CONVERSA, NO CORRER DA CENA

Nessa perspectiva interacionista que tanto contempla o teatro quanto a linguagem, chegamos também a uma perspectiva curricular que entende como fato o entrecruzamento da historicidade heideggeriana (Heidegger, 2012), o sendo-sido dos *sujeitos transitivos* envolvidos no acontecimento do currículo. Como a cena que, ensaiada e detalhadamente planejada, se dá no instante do acontecimento, repetindo o sempre novo entre os mesmos novos atores e a sempre nova plateia, o currículo, apesar de trazer em sua constituição os referenciais documentais, vai se dar na relação entre todos os sujeitos envolvidos, compondo, no gerúndio mesmo do inacabamento, a conversa complicada de que nos fala William Pinar:

> Currículo é uma conversa complicada. Estruturado por diretrizes, focado em objetivos, excessivamente voltado para resultados, o currículo escolar luta para permanecer conversa. É uma conversa - esforços de entendimento por meio da comunicação - entre alunos e professores, indivíduos que efetivamente existem em determinados lugares e dias, ao mesmo tempo pública e privada. O fato de alunos e professores serem indivíduos complica consideravelmente a conversa, e frequentemente de formas desejáveis, em razão de cada pessoa trazer para o que estiver sendo estudado seu conhecimento prévio, suas circunstâncias atuais, seu interesse e, sim, seu desinteresse. (Pinar, 2016, p. 19)

O acontecer do currículo, como o acontecer do teatro, coloca sob a luz os protagonistas da cena. Ao experienciar um espetáculo teatral, o público, supostamente, segue o fluxo dos atores em atuação sem se dar conta do funcionamento do aparato técnico que compõe a cena. A iluminação, por exemplo, recorta o palco, conduzindo o olhar do público de acordo com a dinâmica proposta pela encenação, alterando ainda, através de filtros de luz, a cor e a temperatura da composição. O técnico operador de luz, exceto em casos intencionais, deve operar as mudanças imperceptivelmente, de maneira que o público nem perceba a luz e suas alterações, mas tenha a sensação de compor a ambiência como que subjetivamente.

Antes ainda da apresentação ao público, no processo de montagem do espetáculo, um iluminador, estudando o texto, acompanhando o desempenho dos atores nos ensaios e ciente da proposta de encenação do diretor, desenvolve o seu projeto de iluminação, pensando os cortes do espaço, as temperaturas, os climas, e mesmo a dinâmica da operação da luz de que falávamos, de maneira a confluir para a evolução da história que se conta. Mas o iluminador não aparece em cena. Sua luz, sendo uma boa luz, não deve aparecer em cena. Da mesma maneira, a trilha sonora, o cenário, o figurino, a maquiagem, todo o entorno que compõe o aparato técnico, deveria somente potencializar os atores sendo os seus personagens no ato em que se dá o teatro. O teatro é o ator em cena. E lá está aquele que sou-sendo-professor-de-português, sob a luz que se fez.

Em uma comparação rápida e quase caricatural, poderíamos aludir aos ciclos de política discutidos por Ball e Bowe (*apud* Mainardes, 2018), pensando os contextos em que se pensa a educação e onde se elaboram os documentos que orientam a política educacional, contexto de influência e contexto de produção de texto, respectivamente, para chegarmos ao contexto da prática, o tempo espaço onde

o currículo acontece, com grandes possibilidades de reinterpretação dos contextos anteriores, uma vez que os autores consideram que os atores do currículo em acontecimento não estão excluídos do processo de elaboração de sentidos:

> Os autores consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas e usam os dois estilos de textos considerados por Roland Barthes (*writerly* e *readerly*) para distinguir em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas. Um texto *readerly* (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto *writerly* (ou escrevível) convida o leitor a ser coautor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto. (Mainardes, 2018, p. 3)

A conversa complicada que é o currículo (Pinar, 2008, 2016), assim como o acontecimento teatral, envolve alguns contextos, ou arenas (Ball e Bowe, 1992), para além da encenação que se apresenta na sala de aula/ espetáculos. No entanto, é nesse instante em que a encenação se dá entre atores, e entre atores e público, em que o currículo acontece entre professores e alunos, que se estabelece o nosso *enquanto*. Voltemos ainda uma vez a William Pinar (2016), estabelecendo uma sobreposição entre os seus dois conceitos básicos de currículo – a conversa complicada, já aludida, e o *currere*. Quando atualiza o termo “currículo”, movendo-o da substantivação que lhe confere a ideia de completude, para, de volta ao latim, devolver-lhe na forma verbal, *currere,* uma ideia de movimento, o autor lhe atribui ainda o caráter de individuação que, atravessado pela transitividade dos sujeitos, assim como o teatro, se constitui como uma experiência que, apesar de ocorrer em coletividade, é sempre particular:

> O currículo concebido como verbo - *currere* - privilegia o conceito do *indivíduo* nos estudos de currículo. É um conceito complicado em si. Cada um de nós é diferente, o que significa que todos temos uma constituição diferente, uma carga genética específica e criações, famílias, cuidadores e companheiros diferentes e, de forma mais geral ainda, em termos de raça, classe e sexo, eles próprios conceitos de desindividuação infletidos pelo lugar, momento e circunstâncias. Influenciados pela cultura e por outras forças frequentemente homogeneizantes, cada um de nós é, ou pode ser, característico. (Pinar, 2016, p. 21, grifos do autor)

O currículo, a linguagem, o teatro em cena, naquele que sou sob a luz diante de nós. *Sujeito transitivo* em atuação do seu personagem, aquele que sou-sendo, ao viver o *enquanto* com seus alunos, ao permitir-se, na queda, a experiência

do acontecimento em si, entrega-se à abertura heideggeriana para o aí (Heidegger, 2012). Aquele aí, no *enquanto* que recortamos na iluminação para a nossa cena, não inclui o choque com o chão, mas o cair-se sem a pretensão de um fim que lhe ampare, apesar de sabê-lo, de prevê-lo, de supô-lo. Não poderia o currículo incluir essa queda se não se desse no infinitivo verbal. Não poderia a linguagem refazer-se para a surpresa do novo, não fosse posta e disposta na interação. Não poderia o teatro repetir-se novo, não se fizesse nos mesmos corpos novos a cada terceiro sinal. Mas como se dá no teatro, no currículo e na linguagem, a abertura do *sujeito transitivo* que os vive é margeada pela factualidade e por uma historicidade que já lhe compõe enquanto possibilidade de ser. Apesar da incerteza da queda no cair, há o amparo do que já é, no recorte da luz, dado como possível.

3.3 CENA 11: PRÉ-QUEDA: NO FOCO DE LUZ, A ANGÚSTIA QUE FAZ EMERGIR, DO PAPEL, O PERSONAGEM

Vendo aquele que sou-sendo-professor, já imediatamente, como elemento constituinte desse ser, vemos, mesmo sem ver, os alunos que lhe permitem ser o que já é. Professor e alunos vivendo o currículo sob a luz que recorta a cena da educação naquele cenário que se institui como sala de aula. Alguma pista, como o volumoso livro cujo dorso, ou capa, se nos expõe à leitura, denuncia a disciplina Língua Portuguesa e já temos em primeira vista o rascunho do papel que se apresenta, e já acrescentamos, nós, as nossas contribuições, e já iniciamos, nós, a nossa história.

O seguir da encenação nos destaca o professor naquele que sou sob a luz, ainda antes daquele *enquanto*, revelando-nos sua angústia que, imediatamente, o revela como o próprio ser professor – um incômodo inquietante com a sua não realização de outros possíveis; um sentir-se *sujeito simples* preso em *looping* nas repetições do que propunha como novo; um calar-se na escrita e na leitura, características fundantes do seu papel, sem conseguir dar à oralidade o seu lugar próprio da fala na conversa; um buscar incessante, nos alunos, algum eco que lhe trouxesse as respostas às perguntas que ainda não conseguia elaborar; um não saber de nada disso tudo, mas vivê-lo. Ao silenciar os alunos com a luz que destaca o professor em sua angústia, na encenação que se faz, assistimos àquele que sou, isolado, abrir-se para um possível encontrar-se, como assinala Heidegger:

> Pertence certamente à essência de todo encontrar-se o abrir cada vez o completo ser-no-mundo segundo todos os elementos que o constituem (mundo, ser-em, si mesmo). Mas só na angústia reside a possibilidade de uma assinalada abertura, porque ela isola. Esse isolamento resgata o *Dasein* do seu decair e lhe torna manifestas a propriedade e a impropriedade como possibilidades do seu ser. Essas possibilidades fundamentais do *Dasein*, que é cada vez meu, mostram-se na angústia como são em si mesmas, não deturpadas pelo ente do-interior-do-mundo ao qual o *Dasein* se agarra de pronto e no mais das vezes. (2012, p. 533)

Solitário no recorte de luz, vivendo a angústia que o isola, o professor que sou-sendo não tem a capacidade de estancar o correr da encenação que segue seu fluxo – no infinitivo, o currículo não se interrompe para o acontecimento das angústias, antes, a angústia e o diante de que a angústia se angustia já são o currículo que, no ser-sendo professor, é já também o seu mundo. A apresentação do espetáculo que se dá diante de um público, contida num tempo cronológico de início e fim, é incontível em seu acontecimento quando as camadas de sobreposição que se fazem na encenação (mas que não necessariamente são da encenação) deslocam público, atores e personagens para fora da cena, fora do tempo, compondo, singularmente, nessa coletividade, outros mundos para além de um mundo já antes posto ou composto, assim como, para Carvalho, em sua experiência com o cinema:

> Camadas A, B, C da produção do conhecimento, que mesmo com vestígios de uma cronologia se movimentam, se transpassam, se borram e se recomeçam permitindo que em um mesmo filme, com os mesmos frames inventados pelo diretor e sua trupe, eu, o assista, singularmente, cerceado pelo meu próprio quadro/frame que já é outro, pois forjado ao longo de uma vida que já é outra. (Carvalho, 2023, p. 8)

Um aparte de um personagem que, no decorrer de uma cena, entre outros personagens, suspende o seu tempo em uma conversa com a sua própria subjetividade, ou em um comentário com a plateia, ao invés de suspender o acontecimento teatral, ratifica-o. O teatro continua a correr e acontecer na própria suspensão que a encenação incorpora. Ali, sob a luz, isolado, como no recorte do *enquanto* que vimos vendo e revendo, aquele que sou-sendo-professor, em sua angústia, é a ratificação do currículo no *currere*.

Construído como que para uma entrega ao público, o espetáculo teatral, ao se fazer, é também já para os atores que se refazem em seus personagens a cada sessão, e desde os ensaios, e no depois de cada viver a cena. Assim é, naquele que

sou-sendo-professor, o currículo planejado ao ser vivido, quando, pela angústia, expondo-se ao medo, se projeta de volta ao seu próprio poder-ser-no-mundo, isolando-se no seu ser-no-mundo-mais-próprio que, como entendedor, se projeta essencialmente em possibilidades (Heidegger, 2012). Apesar do protagonismo dedicado ao clássico par professor/ alunos, quando projetamos educação, ao pensar o currículo como o correr da itinerância formativa, parece-nos que no acontecimento do fenômeno, no entendimento, a encenação busca recortar a iluminação apenas nas cenas dedicadas aos alunos. Mais uma vez, o lado direto da barra destaca-se pelo movimento da transitividade dos possíveis, enquanto, do lado esquerdo, ao professor, pronto, acabado e definido, bastaria uma atuação em *sujeito simples*.

Um *sujeito simples* que, a despeito de se sentir mobilizado e provocado a incluir em sua atuação, enquanto sendo-professor, conteúdos, ou abordagens metodológicas dos conteúdos, que oferecessem aos seus alunos oportunidades de, através da sua língua materna revista em sala de aula, projetar outras possibilidades de vida, de atuação social e de constituição de suas subjetividades, mantinha-se enredado nas características básicas do seu papel de professor de Língua Portuguesa, reproduzindo uma atuação mediana de um possível grupo de identidade, cópia, caricatura do que se constitui como um modo de ser em que, para Heidegger (2012, p. 367, grifos do autor): “Cada um é o outro e nenhum é ele mesmo. A-gente, com a qual se responde à pergunta pelo *quem* do *Dasein* cotidiano, é o *Ninguém* ao qual todo *Dasein* já se entregou cada vez em seu ser-um-entre-outros”.

Nesta situação em que a encenação como currículo destaca em luz o isolamento do professor em sua angústia, talvez pudéssemos também pensar nesse que sou-sendo-professor como o sujeito que, ao participar ativamente do currículo, é também por esse mesmo movimento modelado ou mesmo emoldurado nos limites do papel. Parece-me, na lateralidade para a qual me desloco enquanto pesquisador, ver no professor que sou, sob a luz, aquilo a que os teóricos críticos do currículo apontavam como efeito de reprodução ideológica (Althusser *apud* Silva, 2016). Neste caso, o efeito se dá mesmo na professoralidade daquele que sou em seu foco luminoso, reproduzindo, contraditoriamente, o papel de professor que desde sempre aprendeu, enquanto tenta, em discurso com seus alunos, atuar criticamente.

Como que preso em uma tecitura que vem desde a infância, aquele que sou, ao ser professor, sendo também ator, empreende, desde suas primeiras

investidas em salas de aula, um projeto de atuação que traga, à Língua Portuguesa que ensina, o calor e a vivacidade da língua materna em que atua na oralidade, mas acaba por reconduzi-la, sempre, de volta à escrita. A associação do papel de professor de Língua Portuguesa sempre, quase que exclusivamente, com a escrita e a leitura, em detrimento de todos os potenciais de desenvolvimento cognitivo, subjetivo e crítico que as atividades de oralidade poderiam proporcionar, soa, aceitando-se aqui a dramaticidade que a cena pode causar, como uma investidura ideológica que silencia vozes, a começar pela voz do próprio professor que, mesmo intuindo um trabalho que potencialmente desenvolveria expressividades a partir da sua própria, repete, no seu ser-sendo-professor, a mediania controladora que, igualando a coletividade vai sufocando a individuação no que Heidegger chama de a-gente: “De *imediato* eu não ‘sou’ ‘eu’, no sentido do si-mesmo próprio, mas sou os outros no modo de a-gente. A partir desta e como esta sou dado ‘de pronto’ a ‘mim mesmo’. De pronto, o *Dasein* é a-gente e no mais das vezes assim permanece.” (Heidegger, 2012, p. 371, grifos do autor)

3.4 CENA 12: A VOZ DO ATOR, A FALA DO PAPEL, A ORALIDADE DO PERSONAGEM NO PROFESSOR QUE SOU-SENDO

Ao trazer à luz a voz, apesar do texto escrito, invento uma *encenação curricular* que me coloca sob a luz em que me vejo, na realização do fazer-se o teatro, invocando o som da fala em sua corporalidade e subjetividade, na oralidade que o personagem reclama ao papel. Voltamos então ao papel que, em sua duplicidade, nos remete tanto ao perfil base para a composição de um possível personagem, quanto ao suporte material para leitura da escrita. No texto escrito da dramaturgia, as falas do papel que o ator há de fazer soar. No ator, *sujeito transitivo* em sua historicidade e em seu isolamento, o potencial da composição do personagem, que, na relação com o coletivo, emerge em oralidade.

Nessa nossa proposição, a fala estaria para a oralidade assim como o papel para o personagem, bases rascunhadas de um poder vir a ser. A oralidade, como elemento fundante e constituinte da composição do ser, coloca-se para além da elocução da fala, verticalizando o seu acontecimento do personagem que se apresenta em atuação corporificada em todo o seu engajamento, em abertura e

transitividade para o instante na cena/ no currículo, no *currere*, em conversa. Atentemos a Pinar (2016, p. 33):

> A oralidade exige articulação de corporificação, de personificação, reconhecimento e engajamento, de forma que a distintividade dos presentes se torna audível no que eles dizem, discernível em como agem, não como um florescimento ornamental de um ato já completo (expressando o "estilo" da pessoa), mas como registrando a originalidade e criatividade que essa subjetividade pode transmitir quando é corporificada no momento presente. Às vezes divertida e às vezes totalmente séria, essa conversa complicada possibilita que os alunos vivenciem a democracia social, imitada por políticos polarizados pela ideologia.

Os protagonistas da conversa complicada que é o currículo (Pinar, 2008, 2016), professores e alunos, não poderiam atuar nessa cena sem o desenvolvimento da sua oralidade, uma vez que a conversa, diferentemente de algumas situações de fala que se limitam a compartilhamento de informações (algumas aulas?) entre papéis pré-estabelecidos, só se dá no envolvimento interativo dos personagens. A conversa é o abrir-se para o outro e os possíveis que o outro, potencialmente, pode empenhar na relação. Imprevisível, a conversa não se atém aos objetivos individuais de um dos personagens, mas já se compõe como um terceiro elemento que se desenvolve ou se interrompe, se recupera, se retorce, se esvai, se refaz, em um acaso que, mesmo circundado por códigos de conduta que lhe viabilizem realização, como o teatro e a própria linguagem, mantém-se viva na aventura e no risco.

Sob a luz, aquele que sou-sendo-professor se nos mostra em sua angústia para atuar na conversa que é o currículo, enquanto provocador do empreendimento de oralidade de seus alunos, da construção em inacabamento de suas subjetividades, da sua participação em uma dada vida social através de uma consciência linguística que lhes proporcionasse transitar em diferentes contextos de atuação, mas, ao viver essa conversa no correr curricular, no *currere*, não se parece reconhecer também como aprendente do que se propõe a ensinar.

A posição tão demarcada do papel de professor, limitando-lhe o desenvolvimento do seu personagem, parece ser, àquele que sou sob a luz, uma barreira que o impede de quebrar a quarta parede, “Termo cunhado por André Antoine (1858-1943) para designar a parede imaginária situada na altura do ARCO DO PROSCÊNIO, separando o PALCO da PLATEIA” (Vasconcellos, 1987, p. 163, grifos do autor), para uma proposição de encenação realmente interacionista e em conversa.

Nesse sentido, sombreado pela intelectualidade que se definiria como característica base do seu papel, mesmo trazendo na prescrição curricular e no material didático a oralidade como tema/conteúdo, em não se permitindo a corporificação, exclui também a personificação que o engajaria em real conversa com os alunos. Essa atuação do professor denuncia, ainda em eco, aquela cisão cartesiana que nos soa como se dissesse que aos papéis intelectuais é ainda característica a subtração da matéria corporal, ao contrário do que Sanches Neto e Carvalho reclamam:

> O corpo já não é mais pensado como instrumento de um ser que o possui. O corpo - que também é o sujeito - é quem cria, pensa, pesquisa, elabora, interpreta, avalia e transforma o mundo. Hoje é, no mínimo, inadequado pensar o corpo sob os vestígios separatistas do cartesianismo. (Sanches Neto; Carvalho, 2022, p. 83)

A expressão corporificação da oralidade pode parecer redundância, uma vez que o evento de oralidade exige do corpo, no mínimo, as reações ao que se ouve, ao que se vê, ao que se sente. No entanto, assim como “há ações que os sujeitos fazem *com* a linguagem e ações que fazem *sobre* a linguagem; no agenciamento de recursos expressivos e na produção de sistemas de referências pode-se dizer que há uma ação *da* linguagem” (Geraldi, 2013, p. 16, grifos do autor), podemos perceber as mesmas possibilidades na atuação dos sujeitos em relação à oralidade.

Trazer, do currículo prescritivo à aula, a oralidade enquanto referente, garante um trabalho *sobre*, mas, não necessariamente, *com*. Demandar aos alunos apresentações orais de trabalho tais como seminários ou peças teatrais tem potencial, sem certeza, de incluir o *com*, mas não garante o *sobre*. Quanto às ações *da* própria oralidade no se dar dos eventos, podemos notá-las, por exemplo, em regras ou acordos tácitos que viabilizam sua realização, como o respeito aos turnos de fala, ou o tom de voz alterado para a tomada de turno, a expansividade ou a retração de gestos, a adequação do registro linguístico ao interlocutor e à situação, além de outras ocorrências que poderíamos listar. Essas ações *da* oralidade que vão se constituindo culturalmente e discursivamente, compondo modos de ser em sociedade, se não são tratadas na *encenação curricular* que se propõe a uma formação linguística, pode vir a ser razão de abstenções, silenciamentos, ou recusas de participação.

No trato com a língua materna, sistematizada como matéria em Língua Portuguesa, aquele que sou-sendo-professor, ao se limitar, como *sujeito simples,* ao papel do que ensina, parece, mesmo buscando incluir o dinamismo da oralidade,

perder-se numa tentativa de controlar a linguagem como objeto acabado. Restringindo a sua atuação a um único papel, em detrimento dos atravessamentos dos seus próprios outros possíveis, aquele professor passa a impressão de pretender assistir ao passar do *currere* na plateia em que coloca seus alunos, ao invés de incluir-se e abrir-se ao fluxo da aventura e do risco que é a *encenação curricular* como um todo.

Assim como o ator que se economiza em *sujeito simples* para garantir sua disposição física nas sessões que estão por vir, dedicando unicamente ao público a possibilidade da abertura para o devir da encenação que se apresenta, o professor, reduzindo-se à condição daquele que ensina, ou medeia, ou provoca, seja qual for a concepção que lhe guie o trabalho, ao fixar-se em uma posição desenhada em papel, como que desiste de também fluir, em personagem, a sua própria formação. O currículo, como a linguagem e o teatro, se faz no fazer de quem o faz, ou é no ser de quem o é. O trabalho na formação de outros é também o trabalho de uma autoformação que, para além dos conteúdos prescritos, é sempre a composição continuada e inacabada desse *sujeito transitivo* que somos – professores e alunos, como resume Sá:

> A formação, processo que nos constitui, dentro dessa perspectiva, seria esse próprio movimento de ser no mundo, em que se amplia a compreensão de mundo ou, dizendo de outro modo, em que se amplia a esfera do ser. A ampliação da esfera do ser não significa projetar uma meta de uma compreensão verdadeira, de um ser verdadeiro, mas sim atualizar continuamente as possibilidades que são postas, perguntando sempre pelo sentido dessas atualizações. (Sá, 2018, p. 3)

No *enquanto* que vimos estudando, quando, na falha do cumprimento à prescrição, aquele que sou-sendo-professor se permite a queda, a *encenação curricular* ganha nova dinâmica e frescor, fazendo emergir o personagem que se compõe além do papel base. Ao tempo em que se faz aquela aula, faz-se, na queda, em personagem, o professor no que sou-sido em sua historicidade, permitindo-se uma atuação em transitividade com os atravessamentos dos seus outros sidos e dos seus outros possíveis do vir a ser. A trama da *encenação curricular* sofre uma virada em que o professor de Português, compreendendo-se em atuação na mesma língua em que seus alunos atuam, essa mesma que, coletiva, se faz singular em sua maternidade, expõe-se *sujeito transitivo* no descobrir, desvelando, a oralidade que o

revela como pessoa discursiva, nos rearranjos a que a linguagem se dispõe para sua composição como personagem da cena.

3.5 CENA 13: AQUELE QUE SOU-SENDO-PROFESSOR, APRENDENDO NA CENA EM QUE ENSINA

Observando a cena que se nos apresenta, na perspectiva em que estamos trabalhando, uma vez que temos a luz sob aquele que sou-sendo-professor, alinhemos, agora, os alunos ao público para quem se prepara/ensaia/monta a *encenação curricular*. Esse alinhamento é proposto sem receio algum de criar nessa associação pares opostos como atividade/passividade, ou emissão/recepção, uma vez que já vimos discutindo o fato de que o público é completamente atuante na composição do mundo que se dá no acontecer do teatro. Da mesma maneira, não é pretensão aqui atribuir ao que se pode entender como o currículo prescrito, as diretrizes e proposições que compõem a proposta curricular, aquilo que acontece na sala de ensaio, um valor menor em comparação ao currículo vivido na sala de apresentações. Os espetáculos retornam, constantemente, às suas salas de ensaios, às vezes diariamente antes da sessão do dia, em revisões e atualizações decorrentes dos encontros. Em alguns retornos, depois de algum tempo fora de cartaz, há trabalhos que sofrem alterações significativas, mas, ainda assim, em se mantendo em cartaz, porque ainda considerado importante pelos artistas proponentes na relação com seu público, é a mesma peça que se apresenta nessa encenação que se atualiza no novo.

Esse lugar do público como razão de ser do fazer teatral acaba por sombrear os acontecimentos que se dão no ator mesmo, sob a luz, em sua atuação. Imperceptível, por muitas vezes, ao próprio ator, em sua transitividade na cena, o repetir uma fala, o refazer um movimento, vai lhe revelando modos de ser daquela atuação que, em sendo o seu personagem, está sempre viva em atualização, também, do seu ser-não-ator. É nessa mesma dinâmica que, ao encenar diariamente o seu currículo ensaiado, o professor se vai formando também como público do seu próprio fazer. Comumente, reservamos aos atores da *encenação curricular* o único benefício de uma formação sobre o próprio fazer do personagem em atuação. Seria possível dizer que, assim como a um piloto cuja caderneta individual de voo, ao contabilizar suas horas de atuação pilotando aviões, lhe credencia a experiência que o faz um

melhor profissional frente ao seu mercado, aconteceria também aos atores, assim como aos professores, o credenciamento de mais preparados, melhores do que antes, o correr dos tantos currículos/encenações, ao longo dos seus anos de carreira?

Sob esse ponto de vista, de uma formação que se vai fazendo pelo fazer e sempre de volta ao personagem daquele fazer, parece que restringimos a *encenação curricular* ao acontecimento exclusivo no público enquanto, do palco, os sujeitos, sob a camada dos seus personagens, atuariam em *sujeito simples*, estanques no papel de atores/professores que interpretam/ensinam, fazendo-se sempre melhores intérpretes e ensinadores, como bem resume Orlandi, revisando os papéis de professor e aluno, naquilo que seria a dramaturgia do discurso pedagógico:

> O professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender. O que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, no espaço escolar, na aquisição da metalinguagem, a dizer que sabe: a isso se chama escolarização. (Orlandi, 2023, p. 36)

O que nos parece passar despercebida, ou menos destacada, nessa definição tão específica de papéis é essa formação do próprio sujeito em sua transitividade no ato, na cena em que atua. Novamente, não propomos oposição, mas o *continuum* dessas formações que, num entendimento de *sujeito transitivo*, acabam por ser constituintes uma da outra.

Aquele que sou-sendo-ator, em cena, aprende sempre sobre a peça que faz viva na encenação e traz, àquele que sou, atualizações para a vida de não-ator. O professor, na aula, aprende mais e sempre sobre aquilo que elencou como escolha em sua proposta curricular. Aquele que sou-sendo-professor-de-português, no acontecer da queda, naquele *enquanto* que vimos revendo, aprende sobre a oralidade que, para além da matéria que propunha como objeto de estudo, é elemento constituinte de um ser no mundo que exige o corpo em atuação nos seus personagens possíveis. Em personagem de professor, aquele que sou converge, na abertura da cena de outra sessão, para o novo conhecimento do conhecido, como a experiência relatada por Carvalho (2023), a partir de pensamento de Derrida, sobre sua visita ao Museu da Natureza, no Piauí:

> No museu, conheci o conhecido. Um eterno retorno pelo qual o conhecimento conhecido torna-se conhecimento outro. Um

> conhecimento que está dentro, pois já existia, e está fora, pois é um outro [...]. Um outro, pois não é aprofundamento que ocorre pelo estudo entendido como mais informação e, sim, um processo de convergências. Precipitação de possibilidades que acontecem em momento singular em que alguns alertas estão acionando esta precipitação. (Carvalho, 2023, p. 10)

3.6 CENA 14: A LÍNGUA PORTUGUESA EM ORALIDADE NA *ENCENAÇÃO CURRICULAR*: ATORES EM BUSCA DE POSSÍVEIS PERSONAGENS

Nessa oralidade, aprendida na aula que tentava dar, a própria língua, na dinâmica da linguagem, vai-se fazendo individual e coletiva ao tempo em que, construindo os possíveis personagens (trabalho solitário do ator), ambienta-os às cenas em que fluem em seus registros convencionados (trabalho coletivo da equipe de encenação). Ao aprender sobre a oralidade a que visava ensinar, aquele que sou, sob a luz, compõe em seu repertório um novo entendimento sobre a sua própria língua e já atualiza, na linguagem, o seu discurso no mundo, atualizando, também, o mesmo que sou-sendo-professor-de-português na *encenação curricular* que vem a viver com seus alunos.

A oralidade ora descoberta por aquele que sou-sendo-professor-de-português, essa oralidade que não se finaliza na fala, mas demanda um estar na fala ou no que se fala, essa oralidade que, no corpo é já constituinte do personagem para além do papel, ao se revelar no *enquanto*, convocando o corpo à *encenação curricular*, parece iniciar alguma conciliação na confusa distinção que se instala entre o que seria a língua dos professores e o que seria a língua dos alunos.

Talvez, numa repetição cultural impregnada em nossas memórias, compondo nossos discursos e nossas práticas, o tempo/espaço destinado à aprendizagem escolar parece voltado exclusivamente a um desenvolvimento mental essencialista do sujeito. Nesse sentido, aquela Língua Portuguesa que se apresenta nos espaços de educação formal, predominantemente associada à escrita, vai tomando distância da Língua Materna, mais associada às situações de oralidade, vivida pelos estudantes em seu fluxo de desenvolvimento social e cultural. O corpo de onde soa a voz repousa ali em cadeiras, apoia-se sobre mesas, de onde lê e escreve a sua formação.

Essa distinção, ao se estabelecer, elabora também um sistema de valores que privilegia a língua professoral em detrimento da versão trazida pelos alunos, compondo o que Gebara, Romualdo e Alkmin (1984, p. 26) denominam de autoritarismo linguístico:

> Nossa opinião é que qualquer tipo de comportamento didático do professor reflete um sistema de crenças, implícito ou explícito, inclusive a respeito da linguagem. O autoritarismo lingüístico, melhor dizendo, a atitude de desqualificação da fala do aluno em favor da valorização da fala professoral (na verdade, a fala que o professor supõe que tem) é sustentada pela crença na existência da 'boa linguagem', na linguagem correta em si mesma e, por conseguinte, na necessidade de substituir os hábitos linguísticos dos alunos.

Essa condição de dualidade entre o que seriam aquelas duas línguas instaura um conflito que, não compreendido pelos estudantes, nem, provavelmente, pelos professores, interfere diretamente na relação de ambos com o que seria ali o seu objeto de estudo e trabalho. Tomando aqui emprestado um termo da oftalmologia, compreendendo a visão como o sentido humano através do qual, usualmente, elaboramos nossos pensamentos na arrumação das palavras, poderíamos tratar esse conflito como uma *diplopia linguística*, nessa elaboração do que seria, em termos visuais, uma visão duplicada e sombreada de um objeto, de modo a não ser possível a todo momento discernir sobre o que seria a real margem e o que seria a sombra do que se vê.

O encontro dos alunos falantes de língua portuguesa, sua língua materna, com a Língua Portuguesa sistematizada da escola, nas condições de privilégio e valorização dessa última, parece também conduzir a uma confusa percepção de que haveria uma língua real, aquela valorizada socialmente, e a sombra dessa língua. No trabalho pela correção do que seria essa anomalia, a formação linguística escolar parece ir tentando impor lentes corretivas que eliminem qualquer sombreamento à nitidez daquela versão límpida e controlável dos livros e dos manuais gramaticais. Versão que sequer os professores, conquanto sejam também, como todos, *sujeitos transitivos* em relação com os seus personagens e com os personagens dos outros, na sua historicidade e em relação à historicidade dos outros, conseguiriam manter em pureza e translucidez, devido às demandas que, como lembra Preti, já a camada dos papéis, em suas variedades sociais, exige:

> As linhas que delimitam essas variedades, porém, são tão tênues que se entrecruzam. Não raro, caminham paralelas, próximas, apresentam coexistência de formas, em virtude de os falantes que as praticam desempenharem uma variedade muito grande de papéis sociais, participando de atividades em grupos muito diversos culturalmente falando, o que os obriga, a todo momento a se utilizarem de outro dialeto social diverso do seu, se quiserem fazer-se compreender eficazmente pelos seus interlocutores. Essa situação é particularmente observável nas grandes cidades urbanas, em que o indivíduo exerce muitos papéis sociais ao longo de um mesmo dia, comunicando-se com os mais diferentes interlocutores. [...]
>
> [...] A ninguém é possível falar com o pensamento voltado para a prática menos ou mais correta das normas gramaticais. O ato de conversação implica uma naturalidade, em que se levam em conta, no momento de sua realização, os objetivos imediatos de comunicação. (Preti, 2004, p. 14)

A linguagem, essa que se faz na oralidade, quando a língua, já possuída pelo falante passa a constituí-lo em composição, coloca-o em viabilidade com o coletivo dos outros e com os seus outros possíveis. Numa concepção interacionista da linguagem, vamos entendendo a formação linguística muito para além da aquisição de códigos e regras que organizam as palavras em frases e textos, e mesmo convenções sociais que tentem controlar comportamentos expressivos, ou ainda com finalidade exclusivamente comunicativa. Caminhamos para um pensamento de itinerância linguística que, incluindo as errâncias, vai compondo as possibilidades de relações sociais, ao tempo em que compõe o próprio sujeito em sua transitividade. Da fala do papel indicado na dramaturgia escrita até a atuação em vida na cena, toda uma construção da oralidade que revela o personagem em seu drama sempre em atualização, vai se fazendo, assim como, para Pinar, no currículo:

> Dizemos que aprendemos a partir da experiência, mas, a menos que haja experiência – incorporada, temporalmente estruturada -, não há nada do que se possa aprender. No currículo, a temporalidade estrutura a *oralidade*.
>
> A oralidade não é necessariamente fala, não necessariamente comportamental. Certamente não é bate-papo dizer o que quer que venha à mente, sem pé nem cabeça. Nem uma conversa inteligente concebida para impressionar o professor ou outro colega de classe ou a si mesmo. Não é simplesmente a resposta certa a uma pergunta feita por um professor restrito a um plano de aula ou exibindo uma “melhor prática”. A oralidade referencia a expressão temporalmente estruturada— e estruturante — da subjetividade pelo texto, um texto físico e/ou, mais amplamente, o texto que constitui a discussão em curso em sala de aula. É dizer o que você pensa e/ou sente, de preferência depois de ter pensado sobre isso, apesar de que a espontaneidade pode expor algo imprevisto, possibilitando que o

> falante saiba mais sobre si mesmo e/ou sua disciplina acadêmica. A oralidade é uma forma atual e reconstruída de intertextualidade autoconsciente, reconhecendo que as declarações de uma pessoa têm antecedentes, públicos e privados, passados e presentes. (Pinar, 2016, p. 32, grifos do autor)

A oralidade que, na linguagem, vai sempre revelando o sujeito em sua transitividade, surge na cena para aquele que sou-sendo-professor-de-português, a partir daquele *enquanto*, como o lugar onde a Língua Portuguesa passa a encontrar alguma conciliação em sua maternidade individual e coletiva entre professor e alunos. Ao abrir-se o espaço a essa oralidade, provocando-a como exercício da transitividade na composição de personagens possíveis, a corporificação dos sujeitos na *encenação curricular* convoca à cena uma abordagem linguística que, incluindo a historicidade dos falantes, já inclui, também, a discussão sobre as estruturas sociais e históricas que compõem a factualidade que os margeia. Inclui-se, ainda, nessa dinâmica da cena, a atuação dos personagens sobre a própria encenação que se faz, ao trazerem para o jogo, em corpo, suas próprias projeções, polemizando, em movimento material, formas discursivas que se poderiam pensar estáveis.

Parece começar, nessa conversa complicada (Pinar, 2008, 2016) que se instaura agora no ato mesmo da cena, quando alunos e aquele que sou-sendo-professor deixam fluir nos próprios corpos a língua na linguagem que estudam e compõem, ao compor seus personagens, aquela polêmica que, para Orlandi, começa a interferir no autoritarismo do discurso pedagógico:

> Do ponto de vista do autor (professor) uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como "sujeito". Isto é, é deixar vago um espaço para o outro (o ouvinte) dentro do discurso e construir a própria possibilidade de ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro.
>
> Da parte do aluno, uma maneira de instaurar o polêmico é exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante em seu valor social: é a capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte. Ou seja, é próprio do discurso autoritário fixar o ouvinte na posição de ouvinte e o locutor na posição de locutor. Negar isso não é negar a possibilidade de ser ouvinte, é não aceitar a estagnação nesse papel, nessa posição. (Orlandi, 2023, p. 38, grifos da autora)

Aquele que sou-sendo-professor, a partir da queda que constitui o *enquanto* sobre o qual me debruço, na lateralidade em que me coloco enquanto pesquisador, parece ter encontrado o seu personagem enquanto vivia a encenação. Como num teatro metalinguístico, parafraseando os personagens de Pirandello (2020) que procuravam alguma expressão em que viver, desistindo da literatura para invadir um ensaio teatral que lhes desse corpo, fôlego e voz, aqui, em sua angústia (Heidegger, 2012), aquele que sou-sendo-professor, nesta encenação textual que se nos apresenta, sob a luz que o isola, parece encontrar em si, como *sujeito transitivo* que é, o seu personagem atualizado, no seu corpo, no seu fôlego, na sua voz, na oralidade que lhe devolve a sua palavra para, talvez, alterações, atualizações, dessa *encenação curricular* cuja autoria vai sendo ampliada pela assinatura dos seus outros novos possíveis e dos novos possíveis dos outros com quem contracena e para quem se faz o espetáculo.

4 UM EPÍLOGO: *BLACKOUT*, OU O FECHAR DA CORTINA

Antes do *blackout*, no tempo que dura o ranger da corda que fecha a cortina, ao tempo em que o *dimmer* vai nos tirando gradativamente a luz para nos devolver aos nossos escuros, encerrando este texto que se vai encenando, convido às últimas palavras, enquanto não é acionada a luz de plateia para saída do teatro. Ainda antes das nossas solidões, volto à minha própria transitividade, na tentativa de, em diálogo com as possíveis que me leem/veem, pensar sobre como o eu-sendo-professor, ao acionar um novo eu-sendo-pesquisador, me trouxe de volta ao teatro onde sou-sendo-ator.

Sendo o teatro o lugar onde se vê (a si mesmo), como já temos tratado, a encenação é sempre uma tentativa de diálogo a partir do qual, ao se projetar, o possível público reconstrói a dramaturgia na sua própria história, e o velho teatro, sempre efêmero porque inviável na repetição do mesmo, mantém-se eterno na refeitura do novo. Não poderia ser, esse teatro, se não se desse, concomitantemente, entre o coletivo e o individual, no encontro, mas sempre na solidão de cada projeção. O teatro se dá quando a encenação, que seria externa a mim enquanto público, já se passa comigo ou em mim naquele espelho em que me vejo.

É essa ambivalência do teatro que, na encenação, é posta em movimento, em andamento, no correr, que trazemos ao currículo na perspectiva de uma refeitura cotidiana do novo, coletivamente e individualmente. *Sujeitos transitivos* que somos, para nós, na *encenação curricular* em que atuamos, o teatro já nos é dado. Sejamos atores ou não-atores, nos lançamos, ou somos lançados, cotidianamente na aventura do jogo cênico e a nossa abertura e/ou disposição para a participação é que vai tecer nossas relações com os antagonismos, os institucionais externos e os nossos próprios. Penso poder dizer que está aí, nesse teatro que venho encenando em texto, a metáfora que Pinar faz em entrevista a Süssekind, alinhando o jazz à sua conversa complicada:

> (Maria Luiza Süssekind) - *E ensinar é uma arte... Como o jazz?*
>
> (William F. Pinar) - Isso, então, é justificável que se convide e encoraje os professores a se expressarem e comunicarem seus currículos. Sim, eu acho a ideia de que ensinar é como tocar *jazz* uma boa ideia sobre o que é o trabalho do professor. No *jazz* parece que nada está acontecendo, mas os músicos são incrivelmente disciplinados, conhecem seus instrumentos muito bem... e eles sabem como

> conversar entre eles de um modo muito complexo, inventivo e espontâneo que também comunica com a audiência. *Jazz* também é uma conversa complicada.
>
> Entre o que se sabe e o improviso depende-se do humor, do momento, da audiência, das pessoas com quem você está brincando ali... Mas claro que quanto mais sabemos do nosso instrumento melhores músicos e professores seremos. (Süssekind, 2014, p. 39)

Quantas pedras não surgem, plantadas, em nossos caminhos, interrompendo o fluir da nossa transitividade tão orgânica também nos nossos personagens? Uma vez plantadas as pedras, quantas vezes as temos chutado para o lado ou, saltando-as, simplesmente seguimos reto? Ou ainda, quantas vezes desenhamos um pequeno desvio à sua volta, para continuar seguindo em frente? Como se tentássemos justamente nos desviar dos humores, dos momentos, daquilo que vem com o outro. Em frente, reto, para frente, sempre adiante!

O teatro não nos permite ignorar uma pedra plantada no meio do caminho. A Drummond (1998), a poesia parece fazer ecoar, ainda e sempre, a existência daquela pedra na vida das retinas tão fatigadas que leem e releem a pedra no poema. É a pedra que tentamos ler no poema. A pedra que, uma vez colocada em cena, na *encenação curricular*, já é o nosso conflito novo de cada dia. Atuando em seus personagens, porque a encenação estabelece os seus códigos para que o teatro se dê, professores e alunos, tocado o terceiro sinal, começado o começo para cada um, *sujeitos transitivos* em atuação, plantam e colhem pedras, e vão construindo, na cena em que se veem, as errâncias das suas próprias itinerâncias, como lembram Sá e Sales (2023, p. 148):

> A introdução da ideia de itinerância nos aproxima de uma visão de Currículo como um *contínuum* formativo que não se dá, apenas, por meio de conteúdos selecionados para o ensino, muitas vezes, pressupondo sua neutralidade. A formação acontece em eventos os mais imprevisíveis nessa itinerância, não apenas por meio do ensino. Ao fazer conexões aqui e acolá, ao nos depararmos com referências que nos afetam, vamos forjando nossas experiências, inclusive, coletivas.

Aqui, aproveitando ainda a última fresta de luz contida atrás da cortina que se fecha, e aquele pequeno silêncio sem ar que paira no escuro antes de soar qualquer possível aplauso, vou permitindo também ao texto encenação que se faz, escorrer a minha transitividade, da prosa ao verso, convidando quem me lê/ assiste a

se demorar um pouco e brincar com a pedra que Drummond (1998) plantou em nossas vidas:

FRUTO DA PEDRA[8]

"No meio do caminho tinha uma pedra." (Andrade, 1998a, p. 196)

"caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao caminhar." (Machado, 2023, local. 3.140, tradução nossa)[9]

"Quando eu nasci, um anjo torto
Desses que vivem na sombra
Disse: Vai, Carlos!" (Andrade, 1998b, p. 13)

Vai pra onde? Vai por onde?
Se tem uma pedra no meio do caminho que ainda não se fez.
Um susto, um tapa na bunda um choro, um soluço, a vida.
E o nunca mais parar
Enquanto há ar
Mexer, mover, mudar, transformar, acabar, começar
Ir, ir, ir, er, er, er, or, or, or
Ar, ar, ar
Terminações e desinências verbais infinitas
para palavrear os objetivos
Os feitos, os ditos e os não ditos,
Os dizendo, os fazendo,
Os por dizer e por fazer

Mas tem uma pedra no meio do caminho
Parei de andar, parei de marchar, parei de seguir.
Parei de viver?
Sem fluxo, sem movimento, sem mexer, sem suar.

8 Poema criado sob inspiração das tantas conversas nas aulas, nos cafés, nas caronas, com a minha orientadora, a Profa. Maria Roseli Gomes Brito de Sá, "Fruto da Pedra" foi apresentado por mim, em performance, através da plataforma RNP, na abertura do componente curricular Currículo (EDC 283), para a turma 2021.2 do Curso de Pedagogia, na qual fiz tirocínio docente orientado.

9 Caminhante, no hay caminho,
se hace caminho al andar.

Ainda há ar?
Que vivente sou eu?
Parado diante de uma pedra plantada por um poeta
no meio do meu caminho!
Plantada a pedra.
“Caminho se faz ao caminhar...”
Ok – já sei!
Vocês são solidários entre si! Corporativistas!
Clubezinho de poetas arranjando problemas para a humanidade
e se encobertando nas frases bonitas uns dos outros!
Querem dizer que eu caminhei, eu fiz o caminho e, portanto,
eu plantei a pedra!
Muito boa essa!
Já que plantei, agora vou aguardar os frutos!
Frutos de uma pedra! Essa é muito boa!

Tô respirando ainda?
Importante checar sempre!
Porque assim, parado,
Posso deixar de viver e sequer perceber.
Sem fluxo, sem movimento, sem devir
Devir
Devir
Devir
Movimento de vir,
De vir a ser
Tornar-se
Fazer-se
Verbo intransitivo
No futuro do presente eu devirei
Serei
Tornar-me-ei
Assim que voltar a viver
Quando puder me mover

Pra seguir, pra ir
Em frente, reto e certo
Até chegar lá!
Lá!

Lá onde?
Atrás do monte
Que esconde um pote de ouro?
Cruzar o arco-íris? Virar mulher?
Qual é?
O que há para encontrar?
O que há para ser?
O que há para saber?
E quando chegar?
Morrer?
Finalizar? Acabar? Zerar?
Deixar de jogar?
Game over?
C'est finit?
O que será de mim?

Talvez melhor nem ir
Ficar por aqui
Caminhar parado por um tempo
Pro tempo render
Pra não deixar de viver
Esteira ergométrica
Paisagem igual.
Estática?

Que nada!
Uma brisa nova soprou aqui
Uma folha caiu
Um botão se abriu

E a pedra...
Eita! Nem sei se é possível dizer!
Tá inventando de crescer, fincando raiz
Dá pra acreditar?
Daí a pouco vai querer frutificar!
Fruto de pedra é fruto?
Deve ser duro de roer!
Mas nem todo fruto é apropriado pra comer.
Às vezes é só pra a gente ver.
Olhar. Apreciar.
Deixar amadurecer.
Apodrecer.
Cair no chão pra renascer.
Lá vem um caminhante distraído
Passa, pisa,
Suja o pé com a semente
E, sem querer,
Planta adiante, mais à frente

E lá vai ela brotando
Pedregulhozinho
No meio de outro caminho
Parando outro caminhante
Que seguia reto o seu caminho certo
Seu trajeto
Quase sem fôlego pra chegar lá
Nesse lugar que não se sabe se há
Pra não perder a mira,
O nariz como guia
Seguia, seguia, seguia
Sem nem olhar para os lados
Deixando atrás o passado
“O que vale é o presente!
É seguir à frente!”

A frente, à frente
Perspectiva de um nariz empinado
que se recusa a olhar pro lado
Se torcer para o passado
Se abaixar para o chão

Pra entender que o devir
Não está lá, mas aqui
A cada nova respiração
No meio de tanta gente
Que já é pedra e semente
No meio de tantos caminhos
Que se fazem no caminhar
Fazendo a gente parar
Fazendo a gente pensar
Pular? Desviar? Chutar?
Seguir ou talvez voltar

Aconteça o que acontecer
Tô começando a matutar
Que é nessa incerteza
Que mora a beleza
De poder planejar e curricular
O meu caminhar

REFERÊNCIAS – *SUJEITOS TRANSITIVOS* EM PERSONAGENS COADJUVANTES

ALCÂNTARA, Paulo Henrique. **Do silêncio ao grito**: o encenador-educador Luiz Marfuz e o espetáculo Cuida Bem de Mim. Salvador: EDUFBA, 2023.

ANDRADE, Carlos Drummond de. No meio do caminho. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. 40. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998a. p. 196.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Poema de sete faces. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. 40. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998b. p. 13.

ANDRADE, Jorge. As confrarias. *In*: ANDRADE, Jorge. **Marta, a árvore e o relógio**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 21-70.

ASSIS, Machado de. O caso da vara. *In*: ASSIS, Machado de. **50 contos**. São Paulo: companhia das Letras, 2007. p. 426-432.

ASSIS, Machado de. Missa do galo. *In*: ASSIS, Machado de. **50 contos**. São Paulo: companhia das Letras, 2007. p. 433-439.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução a partir do francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, jul. 2006, p. 97-115. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1080/0022027920240201. Acesso em: 05 out. 2021.

BARROS, Manoel de. Biografia do orvalho, 11. *In*: BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2022.

BELTRÃO, Lícia Maria Freire; ARAPIRACA, Mary de Andrade; OLIVEIRA, Jurene Veloso dos Santos. Aulas de Português na era digital: o que dizem certos alunos. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 5, p. 116-148, ago. 2018.

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

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Lei n. 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília DF, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm. Acesso em: 26 out. 2023.

CALLADO, Antonio *et al*. **Missa do galo**: variações sobre o mesmo tema. São Paulo: Summus, 1977.

CARVALHO, Maria Inez. O a-con-tecer de uma formação. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun. 2008, p. 159-168. Disponível em:https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/228/127. Acesso em: 05 dez. 2023.

CARVALHO, Maria Inez. VIDA QUE ACONTECE EM ONDAS: A natureza na Educação em Geografia. **Geo UERJ**, *[S. l.]*, n. 43, 2023. DOI:

10.12957/geouerj.2023.78609. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/78609. Acesso em: 21 dez. 2024.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**: pensamentos atuais sobre antigos problemas. Tradução de Lúcia Robato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CIVITA, Victor (ed.). **Teatro Vivo**: Introdução e História. São Paulo: Abril Cultural, 1976. (Teatro Vivo, v. 1)

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; SOUZA, Maria Medianeira. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

CUNHA, Paulo. As confrarias, de Jorge Andrade: 45ª montagem da Companhia de Teatro da UFBA. **Repertório**, Salvador, nº 22, 2014.1, p. 63-69. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/12613/8883. Acesso em 21 nov. 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011. (Mil Platôs, v. 1).

FOUCAULT, Michel. What is an author. *In*: Rabinow, Paul (ed.). **The Foucault reader**. Nova York: Pantheon Books, 1984. p. 101-120.

FOUCAULT, Michel. **The archaeology of knowledge**. Tradução do francês de A. M. Sheridan Smith. 2. ed. Nova York: Routledge, 2013a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2013b.

GEBARA, Ester; ROMUALDO, Jonas de Araújo; ALKMIN, Tânia M. A linguística e o ensino da língua materna. *In*: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 25-29.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 2014.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução de Fausto Castilho. Campinas: Unicamp; Petrópolis: Vozes, 2012.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. Tradução de Maria da Conceição Costa. [s.l]: Edições 70, 2019.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. (Ciências sociais da educação). p. 35-86.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19. jan. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 23 set. 2021.

LE BRETON, David. **Antropologia do Corpo**. Tradução de Fábio Creder. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

LE BRETON, David. **A sociologia do Corpo**. Tradução de Sonia Fuhrmann. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. *In*: LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, Antonio. **Poesía completa**. Barcelona: Debolsillo, 2023.

MAINARDES, J. A. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 16, ago. 2018. Disponível em: http://10.0.21.4/jpe.v12i0.59217. Acesso em: 05 out. 2021.

MASCARENHAS, George. **A ação mímica** [livro eletrônico]: princípios e poéticas da mímica corporal dramática de Étienne Decroux. Salvador: EDUFBA, 2020.

MEIRA FILHO, José Wanderley; MOREIRA, Íris Maltez. **O lugar da oralidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa**. 2008. Trabalho de conclusão de curso (Pós-graduação em Gramática e Texto) – Universidade Salvador – UNIFACS, Salvador, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - histórico. [Brasil], 2023. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico. Acesso em: 07 mar. 2025.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: UNESP, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo**: como cheguei a ser o que sou. Tradução de Lourival de Queiroz Henkel. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Tradução de Paulo César Lima de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e o seu funcionamento**: as formas do discurso. 7. ed. Campinas: Pontes Editores, 2023.

PINAR, William. **What is curriculum theory?** [S. l.]: Taylor &Francis e-Library, 2008.

PINAR, William. Currere: aquel primer año. **Investigación Cualitativa**, 2(1) p. 55-65, 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.23935/2016/01035. Disponível em: https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/59. Acesso em maio de 2018.

PINAR, William. Currículo: uma introdução. Tradução de Teresa Dias Carneiro. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Estudos Curriculares: ensaios selecionados**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 19-49.

PIRANDELLO, Luigi. **Seis personagens em busca de um autor**. Tradução de Federico Carotti. Porto Alegre: L&PM, 2020.

PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis da fala**. 8. ed. São Paulo: Edusp, 1997.

PRETI, Dino. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. Tradução de Yan Michalski. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. **Hermenêutica de um currículo**: o curso de pedagogia da UFBA. 2004. 248f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10596>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Narrativas curriculares e o cotidiano como espaço aprendente. *In*: RIOS, Jane Adriana V. P. (org.). **Políticas, práticas e formação na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2015. v. 1, p. 229-246.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Formar-se ou tornar-se professor? considerações ontológicas sobre formação docente. *In*: CANDA, Cilene N.; MENDONÇA, Celida S. (Org.). **Paisagens educativas do Ensino de Teatro na Bahia**.1. ed. Salvador: EDUFBA, 2018, v. 1, p. 47-62.

SÁ, Maria Roseli G. B. de; SALES, Márcea A. Currículo- Verbete. *In*: SILVA, Ana Lúcia G; SALVADORI, Juliana Cristina; SILVA, Obdália S. F. **Abecedário Pedagógico sob Rasura: educação e(m) diversidade**. Salvador: Jornal Editora Alecrim, 2023. (Coleção educação em diversidade), p. 148-150.

SANCHES NETO, Antrifo; CARVALHO, Maria Inez. Pensando o mundo dos sujeitos-currículo. *In*: SILVA FILHO, Elísio José; CARVALHO, Maria Inez (org.). **Conversas Insones: pensamentos sobre currículo**. Salvador: EDUFBA, 2022. p. 77-87.

SARTRE, Jean Paul. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução de Paulo Perdigão. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOARES, M. B. Aprendizagem da língua materna: problemas e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, ano 2, n. 12, jan. 1983. Disponível em: https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1813/1552 . Acesso em: 26 mai. 2024.

SOARES, Magda. Português na Escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.

STANISLAVSKI, Constantin. **A Construção da personagem**. Tradução de Pontes de Paula Lima. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. **Quem é... William F. Pinar?** Petrópolis: De Petrus et Alii, 2014.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. Tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 1997. (Coleção L&PM Pocket, v. 4)

TURENKKO, Nadja. Mímica Corporal Dramática: uma arte libertária.... **Projeto Mímicas**, São Paulo, ano 1, n. 1, jul. 2009.

VARGENS, Meran. **A voz articulada pelo coração**: ou a expressão vocal para o alcance da verdade cênica. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de Teatro**. Porto Alegre: L & PM Editores, 1987.