



Universidade Brasília  
Instituto de Letras  
Departamento de Teoria Literária e Literaturas  
Programa de Pós-Graduação em Literatura

**A ÁRVORE TEATRAL DO PENSAMENTO CRÍTICO**  
**Raízes, Tronco, Galhos e Copa:**  
**A estrutura que abriga a morte no conto “O que a gente não disse”**  
**de Lya Luft.**

Tese de Doutorado, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Literatura do Departamento de Teoria Literária e Literaturas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília – TEL – UnB como requisito parcial para obtenção do grau de doutor em Literatura.

Orientadora: Prof. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis

**Júnio César Batista de Souza**

Brasília-DF  
Dezembro de 2018.



Universidade Brasília  
Instituto de Letras  
Departamento de Teoria Literária e Literaturas  
Programa de Pós-Graduação em Literatura

Tese de Doutorado

A ÁRVORE TEATRAL DO PENSAMENTO CRÍTICO  
Raízes, Tronco, Galhos e Copa:  
A estrutura que abriga a morte no conto “O que a gente não disse”  
de Lya Luft.

Júnio César Batista de Souza

Brasília-DF  
Dezembro de 2018.

Júnio César Batista de Souza

A ÁRVORE TEATRAL DO PENSAMENTO CRÍTICO  
Raízes, Tronco, Galhos e Copa:  
A estrutura que abriga a morte no conto “O que a gente não disse”  
de Lya Luft.

Aprovado em 07 de Dezembro de 2018

Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis (TEL/UnB)  
Presidente

---

Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia (FFLCH/USP)  
Membro Externo

---

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (PPGL/UnB)  
Membro Externo

---

Prof. Dr. André Luís Gomes (TEL/UnB)  
Membro Interno

---

Prof. Dr. Rogério da Silva Lima (TEL/UnB)  
Membro Suplente

## AGRADECIMENTOS

Antes de qualquer pessoa, devo tudo o que tenho ao criador, o Alfa e Ômega, o ar que respiro e aquele que um dia espero encontrar e estar em seus braços.

Tenho me debruçado nas práticas de pesquisas há muito tempo e com o passar dos anos percebi que em nenhum deles, ausentou-se a lembrança de minha mãe dizendo, quando eu ainda estava no ensino fundamental, que se dependesse dela, eu não pararia meus estudos. Esta sensação reside em minha memória com tamanha presença que é atualizada na minha práxis pedagógica e em múltiplos contextos os quais estou inserido. Início estes agradecimentos mencionando ela, Ana Joaquina dos Santos, porque foi quem me deu a vida e tudo que aprendi ao longo desta existência reverberam seus ensinamentos. Portanto, a ela, a eterna gratidão e a certeza de jamais poder retribuir tudo que recebi de suas mãos doces e acolhedoras.

Aos meus amigos e amigas que de alguma forma contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Eles são tantos que não tenho como nominá-los aqui.

A minha querida Professora Orientadora, Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis, que com sua doçura, competência e comprometimento, conduziu-me por este caminho e me ajudou a superar todas as barreiras.

Aos professores Rogério da Silva Lima, André Luis Gomes, Robson Coelho Tinoco, Sidney Barbosa, e Erivelto da Rocha Carvalho, pelos conhecimentos transmitidos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Literatura – PósLit/UnB pelo apoio em todas as questões acadêmicas.

## RESUMO

Esta tese apresenta uma proposta pedagógica pautada no Ensino de Literatura Dramática partindo do viés teórico para a materialização cênica da obra objetivando o desenvolvimento do Pensamento Crítico do Discente. Para tanto, utilizo como objeto de estudo o conto “O que a gente não disse” de Lya Luft para montagem da atividade prática e conseqüentemente para a coleta de material e análise de dados. Discorro sobre as nuances do texto dramático considerando-o como obra e arte e sua inter-relação com o leitor, fundamentado em Argan (1993), Neves (1987), Barthes (1996), Eagleton (2003) e Dewey (2010). Proponho uma discussão acerca do tema Emancipação no Ensino de Literatura Dramática à luz de Rancière (2012, 2018), Freire (1986, 2002, 2011), Bakhtin (2000), Ryngaert (1996), Zumthor (2007) e Stanislavski (2011). Analiso o conto escolhido explorando os aspectos da Tragédia Moderna pela ótica de Williams (2002), Gumbrecht (2001) e da Memória com Ricoeur (2007). Para concluir, elaboro uma estrutura teórica a qual denomino Árvore Teatral do Pensamento Crítico baseada em Chklóvski (2013), Féral (2015), Dewey (2010), Gomes e Reis (2017) e Tinoco (2000, 2014). A centralidade da tese é visualizada pelo construto metafórico da árvore cujo texto é desenhado nessa perspectiva, imprimindo um caráter artístico literário.

**Palavras-chave:** Literatura; Ensino; Texto Dramático; Pensamento Crítico; Teatro; Lya Luft.

## ABSTRACT

This thesis presents a pedagogical proposal ruled on Dramatic Literature Teaching starting on theoretical prism to the scenic materialization of the work of art, aiming the development of student Critical Thinking. For that, I use as object the study the story “O que a gente não disse” by Lya Luft for the assembly of the practical activity and consequently for the collection of material and data analysis. I discuss about the nuances of the dramatic text considering it as work of art and its interrelation with the reader, based on Argan (1993), Neves (1987), Barthes (1996), Eagleton (2003) and Dewey (2010). I propose a discussion on the theme Emancipation in Teaching Dramatic Literature under the light of Rancière (2012, 2018), Freire (1986, 2002, 2011), Bakhtin (2000), Ryngaert (1996), Zumthor (2007) and Stanislavski (2011). I analyze the chosen tale exploring the Tragedy Modern aspect as put forth by Williams (2002), Gumbrecht (2001) and of Memory with Ricoeur (2007). To conclude, I elaborate a theoretical structure which I nominate Theatral Tree of Critical Thinking founded on Chklóvski (2013), Féral (2015), Dewey (2010), Gomes and Reis (2017) and Tinoco (2000, 2014). The centrality of the thesis is viewed by the metaphorical construct tree whose text is drawn in this perspective, printing a literary artistic character.

**Keywords:** Literature; Teaching; Dramatic Text; Critical Thinking; Theatre; Lya Luft.

## RESUMEN

Esta tesis presenta una propuesta pedagógica pautada en la Enseñanza de Literatura Dramática partiendo desde un punto de vista teórico para la materialización escénica de la obra con el objetivo de alcanzar el desarrollo del Pensamiento Crítico del Discente. Para ello, utilizo como objeto de estudio el cuento "Lo que la gente no dice" de Lya Luft para el montaje de la actividad práctica y consecuentemente para la recolección de material y análisis de datos. Discuto aquí sobre las matices del texto dramático, considerándolo como obra y arte y su interrelación con el lector, fundamentado en Argan (1993), Neves (1987), Barthes (1996), Eagleton (2003) y Dewey (2010). Propongo una discusión acerca del tema Emancipación en la Enseñanza de la Literatura Dramática a la luz de los autores Rancière (2012, 2018), Freire (1986, 2002, 2011), Bakhtin (2000), Ryngaert (1996), Zumthor (2007) y Stanislavski (2011). En el caso de la tragedia moderna por la óptica de Williams (2002), Gumbrecht (2001) y de la Memoria con Ricoeur (2007), analizo el cuento escogido explorando los aspectos de la Tragedia Moderna. Para concluir, elaboro una estructura teórica a la que denomino *Árbol Teatral del Pensamiento Crítico* basado en Chklóvski (2013), Féral (2015), Dewey (2010), Gomes y Reyes (2017) y Tinoco (2000, 2014). La centralidad de la tesis es visualizada por el constructo metafórico del árbol cuyo todo el texto es dibujado en esa perspectiva, imprimiendo un carácter artístico literario.

**Palabras clave:** Literatura; Enseñanza; Texto Dramático; Pensamiento Crítico; Teatro; Lya Luft

*Existem pensamentos que nascem, desenvolvem e morrem como as folhas das árvores, pois estes têm a mesma natureza. No entanto, há aqueles que se consolidam em nossas mentes que somente por meio de uma extrema violência é possível arrancá-los, assim como as raízes de uma árvore.*

Júnio César B. de Souza

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 RAÍZES: O TEXTO DRAMÁTICO COMO OBJETO DE ARTE E SUA INTER-RELAÇÃO COM O LEITOR .....</b>	<b>12</b>
1.1 O Texto Dramático em Cena.....	17
1.2 O Patamar de Obra de Arte .....	20
1.3 As construções de sentido .....	26
1.4 O Prazer Estético.....	31
<b>CAPÍTULO 2 TRONCO: QUESTÕES DE EMANCIPAÇÃO NO ENSINO DE LITERATURA DRAMÁTICA .....</b>	<b>39</b>
2.1 Emancipação: A Literatura Dramática como um dos pilares para sua consolidação.....	42
2.2 A Performance .....	50
2.3 Contextos Pedagógicos de Literatura e Ensino.....	54
<b>CAPÍTULO 3 GALHOS: A TRAGÉDIA MODERNA NO CONTO “O QUE AGENTE NÃO DISSE” DE LYA LUFT .....</b>	<b>60</b>
3.1 Um breve panorama da Tragédia Grega .....	62
3.2 Contextos Dissonantes da Tragédia Moderna à Tragédia Grega.....	64
3.3 Uma Tragédia Injustificada – Há ressalvas! .....	66

<b>CAPÍTULO 4 COPA: A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO .....</b>	<b>74</b>
4.1. A escolha do conto .....	76
4.2. A Concepção do Trabalho Prático .....	78
4. 3. Análises da Prática e Discussão das Teorias.....	80
4.3.1 Construção da Personagem.....	80
4.3.2 Um prisma de Performance .....	85
4.3.3 Identidades do Estudante/Performer.....	89
4.4. A Árvore Teatral do Pensamento Crítico.....	95
4.4.1 Da amplitude para a especificidade .....	95
4.4.2 O Construto .....	97
4.4.3. O Espectador .....	106
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>110</b>
5.1 A luz que penetra os galhos .....	110
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>114</b>

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 – Quadro I – Aspectos diferenciadores do texto dramático .....	49
Figura 2 – Quadro II – Elementos Essenciais do Processo de Construção de Discursos.....	53
Figura 3 – Fluxo das Etapas da Prática Pedagógica .....	94
Figura 4 – Construto da Árvore.....	103

## CONSIDERAÇÕES GERAIS

Uma árvore desempenha um papel essencial no ecossistema bem como na existência da espécie humana, pois é responsável pela produção de oxigênio e gás carbônico necessários para o equilíbrio da natureza. Para além deste fato, sua matéria prima é utilizada para a confecção de móveis, material de construção civil, celulose para fabricação de papel e, conseqüentemente, livros e, sobretudo, fornece frutos que possuem nutrientes essenciais para qualidade de vida do homem.

Neste escopo de importância, a Dendrocronologia<sup>1</sup>, termo originário do grego *dedron*/árvore e *kronos*/tempo, é a ciência que estuda o tempo de vida de uma árvore, possibilitando ao investigador descobrir aspectos relevantes como por exemplo à época em que determinada obra de arte foi elaborada. A técnica utilizada é realizada por meio de um instrumento denominado “Trado de Incremento” e também conhecido por “Sonda Pressler”<sup>2</sup> que permite ao especialista coletar uma amostra do interior de uma árvore, identificar o seu conteúdo e posteriormente descobrir sua idade.

A obra literária, analogamente pode ser considerada como uma árvore. Sua composição pressupõe características cabais para a perpetuação da humanidade, tais como, a produção de conhecimento, que garante à qualidade de vida, o desenvolvimento do senso crítico, a preservação e transmissão das culturas das civilizações, a ampliação do léxico das línguas, o sentimento de prazer, enfim, ela fornece ao ser pensante diversos frutos que possibilitam a manutenção dos processos cognitivos. Portanto, a obra literária em nosso contexto, é uma árvore teórica.

Um leitor ao analisar uma obra, exerce a mesma função, o qual comparo a uma “sonda teórica”, que reunirá material de autores, e uma vez concatenados, conhecerá também o cerne desta árvore teórica. Destarte, o seu olhar para este texto deve ser alicerçado em elementos

---

<sup>1</sup> Dendrocronologia (n.f) 1. (senso lato) Ciência que possibilita a \*datação dos \*anéis de crescimento. Inclui pesquisas sobre o conteúdo de informações existentes na estrutura dos \*anéis de crescimento e aplicações para questões relativas ao meio ambiente e históricas. 2. (senso estricto) Uso dos \*anéis de crescimento para a \*datação de objetos de \*madeira, por exemplo, na \*dendroarqueologia, que pode ser considerada como o primeiro sub-ramo da dendrocronologia (1). Multilingual glossary of dendrochronology. Terms and definitions in English, German, French, Spanish, Italian, Portuguese and Russian. <https://www.wsl.ch/fr/publications/multilingual-glossary-of-dendrochronology-terms-and-definitions-in-english-german-french-spanish.html>

<sup>2</sup> Glossary of Dendrochronology. Equipamento em forma de trado ou verruma com uma haste oca e extremidade cortante utilizado para extrair pequenos cilindros radiais de madeira (“bagaeta”) do tronco das árvores, com auxílio de um extrator. (Swiss Federal Institute for Forest, Snow and Landscape Research WSL). [https://www.wsl.ch/dendro/products/dendro\\_glossary/Details\\_EN?id=151&language=Portuguese](https://www.wsl.ch/dendro/products/dendro_glossary/Details_EN?id=151&language=Portuguese)

que fundam a sua natureza. Tais elementos funcionam como diretrizes, pois assim como a “Sonda Pressler” ele terá, em seu poder, informações do tempo, da política, da economia, da cultura e das demais esferas que constroem a história da humanidade.

É neste pensamento que convido você, leitor, a perscrutar esta árvore teórica e adentrar em seu universo, que propõe uma forma de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes.

## INTRODUÇÃO

### A Fertilidade do Solo

“... nada cria raízes na mente quando não há equilíbrio entre o agir e o receber”.  
(JOHN DEWEY, 2010, p. 124)

Situar o leitor em um determinado contexto é substancial para estabelecer conexões referentes às origens, o percurso e a direção que se pretende tomar nos estudos acadêmicos. Destarte, faz-se necessário neste momento, colocar em evidência o alicerce do período histórico objetivando delinear as dimensões das reflexões sobre o tema proposto: a teoria da literatura sob a ótica de autores ligados à escrita dramática, ao ensino, à performance e ao teatro.

Na história da Literatura Moderna, considerando os séculos XX e XXI, dentre muitos nomes que fazem tanto uma retrospectiva histórica quanto analisam as teorias literárias, Terry Eagleton se destaca também pela crítica e pelos contrapontos realizados em sua obra denominada *Teoria da Literatura, Uma Introdução*, (2006). Nela, o autor faz uma periodização da literatura moderna e descrevendo as três primeiras fases da seguinte forma: a primeira é configurada pela centralidade no autor, ou seja, em sua biografia, a qual a criação literária se deve totalmente às potencialidades intelectuais do autor, no sentido de criação e produção literária. Este período corresponde ao romantismo do século XIX. A segunda é marcada pela preocupação com a estrutura do texto. Aqui, a teoria vigente era o formalismo russo e a nova crítica, ambas presentes no século XX.

E a subsequente, terceira fase, é caracterizada pela transferência do foco dos estudos para o leitor. Esta corrente de estudos teóricos literários eleva o leitor a um nível de importância jamais visto anteriormente, pois até então o leitor era apenas o consumidor final da obra. Agora, tudo é construído a partir de seu contexto; social, histórico, psicológico, intelectual, dentre outros. Portanto, neste cenário, sua figura é tão fundamental que de acordo com Eagleton (2006) que sem ele não existe o porquê do texto, como se pode verificar neste trecho: “Estes textos não existem nas prateleiras das estantes: são processos de significação que só se materializam na prática da leitura. Para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor”.(EAGLETON, 2006, p. 113).

Seguindo este curso histórico, Antonie Compagon (1999) ampliando a discussão, em sua obra seminal *O demônio da teoria: literatura e senso comum*

examina “sete noções ou conceitos literários” (como ele mesmo denomina) fortalecendo o escopo da história dos estudos das teorias literárias. Depois de discutir as diversas fases da teoria da literatura, seu objetivo, como postulado na obra, embora pareça cético, não é criar um a “desilusão teórica”, mas instalar “à dúvida à teórica, à vigilância crítica, o que não é a mesma coisa”. Portanto, ao refletir sobre conceitos fundamentais da literatura ele aponta para a necessidade de esclarecer as hipóteses que alicerçam os discursos acerca do tema com vistas a compreendermos “melhor o que fazemos quando fazemos”. E referindo-se a teoria, ele afirma que esta em relação ao senso comum “o contesta, o critica, o denuncia como uma série de ilusões - o autor, o mundo, o leitor, o estilo, a história, o valor - das quais lhe parece indispensável se liberar para poder falar de literatura”. (COMPAGNON, 1999, p. 257).

A partir desta visão apresentada pelo autor acerca da dúvida, da vigilância e da compreensão das teorias por parte do leitor ou investigador é que esta pesquisa se pautará. Logo, pretende-se traçar uma linha de raciocínio composta por elementos de vertentes literárias influenciadoras que contribuirão para construir as dimensões das teorias dos textos.

Logo, a exploração do texto deverá ser feita de forma paulatina, reflexiva e progressiva, pois o solo no qual ele está plantado é composto por ramificações temáticas diversas, porém convergentes e, poderão levá-lo a inúmeras interpretações. E nesta proposta, composta por diversas especificidades é que inicio a reflexão, elaborando um panorama de nossa árvore teórica, a qual oferecerá subsídios para o conhecimento da textualidade em questão. Dessa maneira, observamos a seguir a quantidade de material disponível para iniciarmos a análise da fertilidade deste solo.

Dessa forma, partimos do objetivo de estudo para iniciar nossa discussão, configurado como o interesse em pesquisar sobre de que forma podemos proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes utilizando a literatura dramática, bem como suas especificidades, inserindo-se também a *performance* no escopo das práticas teatrais. Para tal intento, o texto dramático utilizado é a adaptação realizada por Júnio César do conto *O que a gente não disse*, presente na obra, *O Silêncio dos Amantes*, de Lya Luft, publicado em 2008, pela Editora Record. Como o objetivo de nosso estudo é possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico, cabe ressaltar a acepção teórica que optamos para trabalhar, visando trilharmos uma reflexão coerente sobre o tema. Portanto, explanarei, a seguir, os detalhes desta acepção, bem como seus respectivos autores.

## O Pensamento Crítico

*“a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento,  
uma aproximação crítica da realidade”*  
(PAULO FREIRE, 1980, p. 25)

O gatilho para a inquietação mental pode começar com uma simples faísca, que, de tão pequena é quase imperceptível, mas é capaz de provocar um incêndio no pensamento. O deslocamento do indivíduo de um lugar isento de questionamento, passa rapidamente, para um espaço de revitalização da análise e percepção aguçada que nunca se realiza de modo unilateral. Ao contrário, o procedimento se fundamenta de forma bilateral, ou seja, minha premissa é: quanto mais o indivíduo paralisa o tempo para refletir sobre a obra, mais ela fornece indícios de sua própria natureza. Para mim, o corpo e a obra, indivíduo e arte, respectivamente, são comprimidos em uma atmosfera de relação mútua, a qual uma vez acessada, os mudará para sempre, já dizia o poeta americano Wendell Holmes, tratando de questões filosóficas e linguagem, no seu livro *O Autocrata da mesa de Café da Manhã* que “a man’s mind is stretched by a new idea ... and never shrinks back to its former dimensions”<sup>3</sup>. (1955, p. 240). Explico. O corpo se modifica pelas informações que lhe são impregnadas por algo que ele antes desconhecia e a obra cada vez que é contemplada se apresenta com um novo detalhe, pois este é atribuído pelas informações do corpo que lhe acrescenta algo que inexistia. Essa troca de semântica progride, não necessariamente, no momento onde corpo e obra estão em contato físico, ela se realiza também na mente do indivíduo, que pode estar em outro continente, entretanto, ao conectar-se na frequência da obra, a combustão se inicia. Assim, novas imagens e novos questionamentos se manifestam.

No que se refere de forma particular ao conceito de *Pensamento Crítico*, coloco em evidência alguns autores que tratam do tema para intensificar este estudo. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005, p. 58) afirma de forma categórica sua visão acerca da educação e revela que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Aqui reside um aspecto elementar neste universo da aprendizagem, que é um processo dialógico no sentido proposto por Bakhtin (2000), em que a interação entre os indivíduos sempre acontece de uma maneira responsiva, proporcionando a geração e multiplicação de conhecimento.

---

<sup>3</sup> “A mente de um homem que se abre a uma nova ideia ... jamais retorna para sua dimensão anterior”. Tradução nossa.

Ressalto que em nossa esfera do teatro é relevante abrir um parêntese para inserir as considerações de Ryngaert (1996) sobre o assunto

A dinâmica das trocas, a maneira como um movimento efetuou entre a posição que a personagem ocupa e a posição seguinte, são pistas. Isso supõe que o destinatário da fala é sempre claramente identificado, o que está longe de ser o caso. **Toda fala, no teatro busca seu destinatário, o que é verdade para o diálogo, quando várias personagens estão em cena, quando algumas estão ocultas** (destinatários indiretos como Orgon debaixo da mesa em Tartufo), **quando outras, embora ausentes, são convocadas pela fala. Isso também é verdade para o monólogo, do qual já dissemos que tinha necessariamente um destinatário.** Seja como for, a escolha fina do destinatário muitas vezes só acontece nos ensaios, por uma decisão do diretor.(RYNGAERT, 1996, p. 114). Grifos do autor.

Suponho que a presença da dialogia no discurso literário dramático seja uma constante. Em minha análise, as movimentações corporais, as falas das personagens, os lugares que elas ocupam em determinada cena, as roupas que usam, todos estes detalhes carregam consigo uma semiologia que estabelecem uma comunicação constante entre todos os envolvidos na cena. Ryngaert nos fornece subsídios para ampliarmos nossa compreensão sobre as conexões existentes no diálogo dramático e, por conseguinte, penso que nos convida a perceber a dimensão que tais conexões discursivas possuem em uma obra teatral. Esta fala da vida do homem, de sua realidade ou de uma realidade de personagens não humanas, fictícias, que de todo modo possui peculiaridades que podem prometer ao espectador, leitor ou ouvinte, possibilidades de identificação psicocomportamental e, conseqüentemente, talvez, uma análise de sua realidade, pois no esteio do raciocínio de Maingueneau, “ora, sabe-se que o discurso literário é um dos lugares privilegiados de manifestação do dialogismo”. (MAINGUENEAU, 2014, p. 42).

Reportando à senda do *Pensamento Crítico* e visando estabelecer uma coerência neste texto, principalmente partindo do entendimento de como surge a compreensão do homem da realidade que ele faz parte em sua multiplicidade de variações, Freire (1986) nos alerta

Mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isso – mudar a compreensão da realidade. Mas isto não é a mesma coisa que mudar a realidade em si. Não. Só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social, e não o estudo crítico em sala de aula (FREIRE, 1986, p. 207).

À essa iluminação mencionada por Freire concorrem inúmeros fatores para que sua eficácia se concretize. Apontarei três com o fito de construir meu embasamento acerca da questão. O primeiro deles é a estrutura familiar do cidadão, *locus* de desenvolvimento dos primeiros aprendizados sobre a vida e as relações que estabelecemos com ela. Na dependência da família reside uma considerável proporção das experiências afetivas e culturais serem transferidas para seus membros, que poderão ser responsáveis pela prática e capacidade de entendimentos dos contextos a sua volta. Outro aspecto que julgo fundamental realçar é a escola e seus diversos níveis de escolarização. O ensino trabalhado de maneira sólida em sua base permitirá aos aprendizes um prosseguimento mais consistente no percurso escolar e, por sua vez, maiores oportunidades de ingresso no mercado profissional e no ensino superior. Quanto a este, refiro-me às habilidades exigidas para aprovação nos certames. O terceiro e último aspecto que coloco em evidência é a atuação governamental. A máxima que afirma que o país que não investe em educação está condenado ao fracasso não é contemporânea, muito pelo contrário, ela é o reflexo das histórias dos povos mais desenvolvidos culturalmente, economicamente e socialmente. Portanto, os investimentos devem ser intensos e amplos, contemplando desde a educação básica até o nível superior, fomentando pesquisas que possibilitem os avanços na melhoria da qualidade de vida da população.

Concluindo a análise da premissa de Freire, saliento a clareza existente entre a compreensão da realidade pelo sujeito e a “mudança da realidade”. Detalhando, a primeira se refere ao universo do indivíduo e sua atuação sobre ele ao passo que a segunda é constituída em uma esfera maior, ou seja, a sociedade e a sua transformação advinda da “ação política”.

Partindo para o conceito específico da nomenclatura *Pensamento Crítico*, George Rainbolt (2010), professor do Departamento de Filosofia da Georgia State University, no seu artigo sobre o tema, afirma que

Nos Estados Unidos, “pensamento crítico” refere-se a um movimento acadêmico que promove a aquisição de uma habilidade específica e também se refere a esta própria habilidade de avaliar corretamente os argumentos elaborados por outros e de construir argumentos sólidos. O compromisso com o pensamento crítico acarreta basear nossas crenças em bons argumentos, o que nos faz mais felizes, por oposição a baseá-las em maus argumentos, o que nos deixa nas mãos do acaso. (RAINBOLT, 2010, p. 35).

Suas contribuições são de grande valia para esta tese na medida em que estabelece uma conexão entre os autores analisados e conflui para a prática do trabalho. Esclareço que minha afirmação se baseia se considerarmos a singularidade desta área do conhecimento, ou seja, a filosofia não apenas como ciência, mas como uma disciplina que fornece elementos lógicos para a estrutura racional do pensamento e aplicabilidade deste. O texto de Rainbolt (2010), publicado na *Fundamento: Revista de Pesquisa em Filosofia* da Universidade Federal de Ouro Preto, faz uma revisão sobre o *Pensamento Crítico* para os discentes que não pertencem ao eixo acadêmico norte-americano e ressaltando que a disciplina *Pensamento Crítico*, nos Estados Unidos, foi identificada como a mais importante para os estudantes de graduação. Esta afirmação é fato, segundo o autor, pois foi retirada de uma pesquisa realizada em aproximadamente 2.000 faculdades apenas no estado da Georgia, isto nos leva a crer que os estudantes americanos estão preocupados em pensar, e acima de tudo: pensar criticamente. Seguindo esta reflexão, o autor aponta para o surgimento da disciplina por volta de 1980 devido à insatisfação com a lógica simbólica, na qual os estudos eram baseados em argumentos que, de acordo com diversos docentes daquela época, não habilitavam os discentes para a avaliação dos argumentos reais. Para ilustrar, ele fornece o seguinte exemplo: “se estiver nevando, então a temperatura está abaixo de 0 grau. Está nevando. Portanto, a temperatura está abaixo de 0 grau”.

No decorrer do texto, Rainbolt afirma que o *Pensamento Crítico* é algo elementar para os estudantes, justificando que estes, de nível superior, possuem uma carência ocasionada pela ausência do exercício do pensar criticamente no ensino médio. No tocante a este ponto, à sua pressuposição de a disciplina ser elementar, faço um acréscimo. Não penso que ela seja unicamente elementar, mas entendo que ela deva ser uma constante na vida acadêmica. Proponho dois pilares argumentativos. Ao começar a discussão, a fala do autor já evidencia a demanda pela procura da disciplina no seu país, o que demonstra sob o meu prisma que não seria algo tão elementar, ou seja, se graduandos estão procurando determinada área do conhecimento é porque, no mínimo, a lacuna existente na formação do estudante é tão considerável, constatada na formação básica, ou este conhecimento é tão fundamental que seu público o persiga, inclusive, após já terem cursado o seu período regular. E caso a disciplina fosse tão elementar, por que o referido autor teria escrito um artigo substancialmente pormenorizado, elaborando um recorte histórico, perpassando por explicações acerca da diferença entre “teoria crítica”, outras teorias e o *Pensamento Crítico*? Portanto, penso que, elementar em seu

mais genuíno significado se refere à fase inicial na construção do arcabouço cognitivo do estudante para aprofundar em seus estudos, sejam eles quais forem, no entanto, o elementar aqui, para esta tese está relacionado a algo perene, progressivo e incessante que se estabelece em uma dimensão de compreensão dos contextos micro e macro, local e mundial que estão relacionados com a prática cidadã de todo e qualquer ser humano.

Retomando nosso olhar para o percurso do texto de Rainbolt, ele faz uma diferenciação entre *Pensamento Crítico* e outros movimentos intelectuais objetivando esclarecer o equívoco que ocorre em confundir a semântica da palavra “crítico” ou “crítica” com estes movimentos. Assim, a “teoria crítica”, os “estudos críticos legais”, as “teorias crítica de raça” e a “teoria crítica de literatura” não são componentes do *Pensamento Crítico*, todavia, em minha análise, para que se possa compreendê-las é necessária a prerrogativa do *Pensamento Crítico*. Por isso defendo a sua natureza como de importância fundamental e estímulo essa afirmação a partir da postulação seguinte. Primeiro, explano como o autor define as teorias mencionadas e, segundo, faço a relação entre elas e o *Pensamento Crítico* como algo cabal do processo de todo e qualquer entendimento.

Ao conceito de “teoria crítica” ele se refere ao conjunto de teorias em um largo escopo cuja finalidade é que as teorias sociais são ou deveriam ser tentativas de criticar e mudar a sociedade em sua totalidade. Em sentido restrito ela é representada pelo grupo de “filósofos e teóricos sociais alemães vinculados à escola de Frankfurt”. Quanto aos estudos “críticos legais” foi um movimento que se originou dentro da Faculdade de Direito nos Estados Unidos nas décadas de 80 e 90, e sua essência afirmava que o estado de direito não existia, ainda que fosse em democracias ocidentais contemporâneas. Este movimento não obteve muito sucesso. Já a “teoria crítica de raça” nasceu dentro dos “estudos críticos legais” e é alicerçada no exame das interações cotidianas, tendo como defesa que a noção de raça é construída socialmente. Por fim, a “teoria crítica literária” é definida pelo estudo da natureza da literatura e do seu método de análise, devido ao fato de a “teoria crítica literária” ser utilizada, dentro dos departamentos de língua inglesa, como teoria literária em geral.

Depois de ter esboçado os quatro movimentos intelectuais que possuem a palavra “crítica” ou “crítico”, observamos que existem ligações com o *Pensamento Crítico*. Em minha interpretação, vejo que os movimentos supracitados possuem em comum algumas características que as descreverei em seguida. I) a identificação de um determinado contexto; II) a análise de um fato(s), imbricado(s) por tensões entre os

indivíduos; III) uma formulação de categorias ou elementos com bases teórico/científicas para qualificá-las e posteriormente efetivar a validação do contexto dentro do movimento intelectual. Quarto: por fim, a tentativa de realizar a transformação do fato singular de incoerência ou injustiça social por meio de ações concretas sob a égide da constatação dos fatos e das teorias relacionadas. Ressalto que além dessas características podem haver outras que ocupem uma posição de similaridade, contudo, penso que as quatro elencadas nos fornecem estofo suficiente para almejar estabelecer uma conexão com o *Pensamento Crítico*. Assim, considerando como essencial o pensar de forma racional, calcado em argumentos válidos e coerentes para compreendermos a nossa realidade, essência do *Pensamento Crítico*, não há como dizermos que este não é necessário e fundamental para a compreensão das teorias que compõem os quatro movimentos intelectuais percorridos. Portanto, seu nível de relevância é extremo, dado o seu requisito para o avanço dos conhecimentos mais elementares até os mais complexos. Dessa forma, encontramos no próprio texto de Rainbolt (2010) o destaque da disciplina

Uma vez que os argumentos podem tratar de qualquer assunto, pensar criticamente é uma habilidade geral que se deve usar em qualquer momento em que se esteja para decidir no que acreditar ou no que fazer. Portanto, pensar criticamente é uma habilidade encontrada em todas as disciplinas acadêmicas e também fora do contexto acadêmico. (RAINBOLT, 2010, p. 44).

Diante da variação dos conceitos e de seus desdobramentos, como já apontados anteriormente, presumo que eles além de estarem circunscritos em um mesmo espaço de discussão convergem para o ponto fulcral de nosso interesse – o desenvolvimento do *Pensamento Crítico* do educando. Dessa maneira, retomando as perspectivas de Freire (1986) sobre a “Educação Libertadora” capaz mudar nossa compreensão da realidade, Ryngaert (1996) sobre a dialogia presente entre personagens, indumentárias, objetos de cena, músicas e luzes no escopo da arte teatral é que esta tese se constrói, mirando para uma proposta que coadune tais perspectivas por meio do estudo teórico da literatura dramática e das práticas teatrais chegar ao conceito de *Pensamento Crítico*. Este, contudo, ressalto não apenas a dimensão de sua natureza genuína como proposto por Rainbolt (2010), mas ultrapasso seu conceito, atingindo o pensar de forma mais ampla, profunda e concatenada a múltiplos estudos onde possa se aplicar um raciocínio apurado e coerente dos contextos os quais nossos estudantes estejam inseridos. E sobretudo, oferecendo alternativas que os façam perceberem

possibilidades de transformação por meio do desenvolvimento de suas capacidades físicas e intelectuais.

Após termos explanado acerca das acepções que pretendemos utilizar para estudar o Pensamento Crítico e suas relações com a literatura dramática, perpassando pelas práticas teatrais, exponho como esta tese está organizada. Sua estrutura se configura da seguinte forma: Considerações Gerais, visualizada na seção anterior, Introdução: A Fertilidade do Solo, Primeiro Capítulo: Raízes, Segundo Capítulo: Tronco, Terceiro Capítulo: Galhos, Quarto Capítulo: Copa, Considerações Finais e Referências Bibliográficas.

No primeiro capítulo, raízes, é apresentada a importância da escrita e suas conexões com o leitor, para imediatamente, explorarmos o surgimento do teatro desde os primórdios da civilização humana até os rituais dionisíacos dos gregos e as competições dos grandes tragediógrafos. Este tópico inicial é de extrema importância para nós na medida que contextualiza o teatro e o homem para posteriormente lançarmos mão dos elementos imbricados entre eles.

No item seguinte, trato do texto dramático (foco da tese) como objeto de arte e sua inter-relação com o leitor. Então, justifico o porquê do trabalho com o gênero dramático enfatizando aspectos educacionais e pesquisas realizadas sobre o tema, da mesma forma que elenco características do texto que o elevam ao patamar de obra de arte. Aqui, refiro-me ao gênero dramático e não apenas ao texto estudado.

Para tanto, utilizo autores como Argan (1993) que aborda o tema sob a perspectiva da história da arte. Ball (2011) para falar sobre uma forma específica de estrutura do texto dramático e a forma de leitura do leitor. Dewey (2010) sobre uma percepção estética da arte pelo espectador e Neves (1987) para compreender o referido texto como objeto de arte partindo do prisma do leitor como espectador. Neste raciocínio a discussão avança para a questão do leitor sob o viés de autores que tratam da maneira como ele reage à obra, o que optarei por chamar de Construções de Sentido, como, por exemplo, Pietrarória (1997), Iser (2002) e Maingueneau (2014). Ampliando ainda mais o leque da discussão, detalhamos algumas características da literatura com Eagleton (2003) e, para finalizar, utilizo Barthes (1996) no que tange aos textos de prazer e os textos de fruição para colocar em evidência a modalidade de texto escolhido, estabelecendo uma relação com Zumthor sob o tema também da construção de sentido pelo leitor para amarrar as ideias desenvolvidas ao longo do capítulo.

No segundo capítulo, o tronco, apresento o cerne do trabalho que se configura

como a questão de emancipação no ensino da literatura dramática por meio das práticas teatrais utilizando contos adaptados para tal objetivo. Nele, explano o conceito de emancipação de Rancière (2012), dialogando com Compagnon (2009) e Freire na perspectiva de Schiavo & Moreira (2005) e construindo uma relação entre docente e discente sobre os papéis exercidos por cada um. No seguimento, trato da importância da literatura iluminada por Eagleton (2003), sob o prisma da articulação de discursos alicerçados em duas vertentes: a literatura como prática social e a leitura dramática como um dos pilares da emancipação. Como consequência deste percurso, aprofundo no tema refletindo sobre apontamentos da *performance* sob a luz de Zumthor (2007) e Stanislavski (2011), uma vez que a oralização e atividade do corpo constituem de forma basilar a atividade de uma adaptação do conto dramático. Em conclusão nesta seção, aponto para as contribuições deste trabalho para o ensino, tendo como suporte teórico Bakhtin (2003), porém, na perspectiva de Freitas (2007) e estabelecendo uma relação análoga entre a teoria bakhtiniana e o pensamento de Freire (2011).

No terceiro e penúltimo capítulo, os galhos, faço reflexões baseadas nas teorias escolhidas para análise da obra em questão. Início explicando as nuances da tragédia moderna e sua correlação com a tragédia grega tendo como base Gumbrecht (2001) de modo a verificar na obra dramática como elas se manifestam. Destarte, o texto utilizado para análise, como supracitado, é a adaptação do conto *O que a gente não disse* de Lya Luft. A escolha do texto justifica-se por três aspectos que julgo como primordiais nesta pesquisa, os quais detalho a seguir:

O primeiro deles é, sob o olhar de Todorov (2009), o que a literatura pode fazer com o homem e, neste contexto, com o nosso estudante. Ela pode impelir ao leitor “sensações insubstituíveis”, transformando a realidade em algo pleno e o mesmo tempo mais belo. Logo, apesar da temática trágica, o conto é sem dúvida uma criação artística, pois transmite em sua composição diversos elementos que o elevam como um dos gêneros da literatura.

O segundo aspecto é o caráter de inovação, no sentido de não haver trabalhos de doutorado que explorem o conto escolhido e, ainda, pela vertente da metodologia na esfera do ensino. Aqui é cabal frisar que além da análise do conto, o trabalho perpassa pela montagem teatral da obra, ou seja, há uma linha de exploração teórica tanto do material textual quanto do material cênico, neste caso, todos os elementos que envolvem a concepção dramática das cenas e o espetáculo como um todo.

O terceiro aspecto, pensado pela opção da obra, foi o fato de ela se enquadrar no

universo da tragédia tendo em vista a temática da tese, pois os autores escolhidos para a realização das reflexões abordam a tragédia moderna. Portanto, o ambiente denso e misterioso faz que a narrativa seja apropriada para o desenvolvimento das análises propostas. A esfera familiar também propicia contexto de reflexão com os estudantes, uma vez que pode ocorrer a identificação do leitor com a obra, pois o objetivo do trabalho é proporcionar espaços para a reflexão, tomada de consciência e, acima de tudo, construções de discursos que motivem ações concretas por parte dos estudantes para a transformação de suas realidades múltiplas, individuais e periclitantes.

O quarto e último capítulo, a copa, aborda a parte prática do trabalho. Dessa forma, relata a montagem cênica do texto adaptado do conto mencionado com os alunos do 1º Ano do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Informática do Instituto Federal de Brasília - IFB, cujo objetivo foi à aplicação das teorias bem como a coleta de dados. Para a realização das análises, utilizei diários de bordo dos estudantes, gravações dos ensaios e entrevistas em dois momentos: a primeira no início do processo e a segunda no final, com vistas a contrastar as percepções dos estudantes e assim elencar os aspectos desenvolvidos pelos participantes.

**CAPÍTULO 1**  
**RAÍZES: O TEXTO DRAMÁTICO COMO OBJETO DE ARTE E SUA INTER-  
RELAÇÃO COM O LEITOR**

*“O escritor é um geólogo ou um arqueólogo que viaja pelos labirintos do mundo social e, mais tarde, pelo labirinto do eu. Ele recolhe os vestígios, exuma os fósseis, transcreve os signos que dão testemunho de um mundo e escreve uma história”.*  
(RANCIÈRE, 2018, p. 38)

Contextualmente, escrever, no prisma de Rancière (2018), reforça o que habitualmente compreendemos como o olhar do escritor sobre o mundo. Portanto, por meio da escrita, podemos conhecer melhor o ser humano sob a perspectiva das experiências e impressões idiossincráticas do prosador. Neste sentido, julgo necessário explorar aspectos da escrita objetivando enriquecer suas nuances e suas relações entre escritor, o texto, o mundo e o leitor.

Ainda no esteio do pensamento do autor mencionado, aprofundamos a discussão dissecando acerca do que ele chama das “duas formas da palavra muda”. Ao tratar das conexões das ideias de Freud com os movimentos da arte, em seu livro *O inconsciente estético*, Rancière afirma que a escrita corresponde a uma ideia de pensamento e que esta não se resume a uma manifestação da palavra, mas a uma ideia da própria palavra bem como a sua potência intrínseca. Nessa esfera da palavra “muda e tagarela” há também aquela que por oposição, denominada “palavra em ato” é guiada por dois aspectos; o do significado a ser transmitido e do efeito assegurado. O autor refere-se a Platão para salientar que esta palavra é a do mestre, ou seja; do orador, que a manipula segundo seu interesse particular, chamada também pela ordem representativa clássica de “palavra viva”.

Mergulhando em águas mais profundas, a revolução estética, segundo o autor, opõe-se à “palavra viva” por meio da escrita, que ora fala e ora se cala. Isto ocorre com base em duas formas opostas entre pensamento e não-pensamento, refletindo o espaço de um mesmo domínio configurado de palavra literária como palavra sintoma. Este sintoma é o resultado da perscruta do objeto, da história, das relações sociais, dos espaços políticos, das ordens econômicas, dos contextos educativos e dos fatores antropológicos imbricados na evolução da humanidade. Em uma primeira acepção, a escrita muda é a palavra que traz consigo as próprias coisas mudas, “a potência de significação inscrita em seus corpos”, pois “a escrita literária se estabelece, assim, como decifração e reescrita dos signos de história escrito nas coisas”. (RANCIÈRE, 2018, p. 35). Alicerçado neste raciocínio, avançamos para um conceito que inicia a justificativa para o título deste capítulo, ou seja; o texto como objeto de arte.

Portanto, referindo-se a Cuvier como aquele que inicia uma nova ideia de artista, Rancière (2018) detalha

O artista é aquele que viaja nos labirintos ou nos subsolos do mundo social. Ele recolhe os vestígios e transcreve os hieróglifos pintados na configuração mesma das coisas obscuras ou triviais. Devolve os detalhes insignificantes da prosa do mundo sua dupla potência poética e significante. Na topografia de um lugar ou na fisionomia de uma fachada, na forma ou no desgaste de uma vestimenta, no caos de uma exposição de mercadorias ou de detritos, ele reconhece os elementos de uma mitologia. E nas figuras dessa mitologia, ele dá a conhecer a história verdadeira de uma sociedade, de um tempo, de uma coletividade; faz pressentir o destino de um indivíduo ou de um povo. (RANCIÈRE, 2018, p. 36).

Considerando que o autor qualifica o escritor como o responsável pela atividade de coleta de informações e as traduz para uma nova configuração, denominada de arte, esta arte é consequentemente a escrita. Por conseguinte, no escopo da literatura dramática, o eixo estruturante desta pesquisa, compreendo que ela exerça um papel fundamental no processo de cognição do estudante, tanto porque permite o contato com esta modalidade peculiar de texto literário, entendendo-o como arte, quanto abre portas para conhecimento de fatos da história local e mundial. Ao longo deste trabalho, falarei mais no que tange as características argumentativas do texto dramático como arte.

Retomando a “palavra muda”, uma segunda acepção é do *logos* e do *pathos*, traduzida explicitamente na dor do existir e na mera reprodução do sem-sentido da vida. E uma terceira acepção está relacionada à “palavra solilóquio”, esta não comunica, não se reporta a ninguém, a não ser apenas as características inconscientes e impessoais da própria palavra. Assim o inconsciente estético imbricado ao regime estético da arte, materializa-se por meio do antagonismo da palavra muda, de um extremo à palavra escrita nos corpos, que requer a decifração e reescrita para que sua significação lingüística seja restituída, de outro a “palavra surda de uma potência” que reside na retaguarda da consciência e do significado e que também requer uma voz e um corpo para se encarnarem em lugares diversos, cujo objetivo é alargar a comunicação.

No que diz respeito a esta construção da palavra, Sartre vai afirmar que “a palavra, que arranca o prosador de si mesmo e o lança no meio do mundo, devolve ao poeta, como um espelho, sua própria imagem. (SARTRE, 2015, p. 21). Para nós, parece evidente a confluência dessa afirmação no que tange ao olhar do escritor sobre mundo, o qual revela ao leitor, por meio de seu arcabouço intelectual, questões importantes sobre a vida em múltiplas conexões sociológicas, filosóficas e culturais. Neste sentido o

autor avança proferindo uma asserção que, parafraseada pode ser entendida como: uma vez que o conhecimento é adquirido pelo indivíduo, este, jamais poderá utilizar o pressuposto da ignorância como justificativa para a inércia de suas atitudes. Dessa forma, uma das funções do escritor é tornar o leitor emancipado no sentido do desconhecido, na busca progressiva da informação e do desvelar de universos. Conseqüentemente, podemos concluir que quanto mais exploramos a literatura dramática sob suas inúmeras perspectivas, e diametralmente sob a base das práticas teatrais, mais o estudante multiplicará sua capacidade de estabelecer relações entre ele e o universo o qual está ou deseja estar inserido.

Em consonância com o pensamento de Sartre (2015), Suzan Sontag (1984) em seu livro *Contra a interpretação*, afirma que “none of us can ever retrieve that innocence before all theory where art knew no need to justify itself, when one did not ask of a work of art what it said because one knew (or thought one knew) what it did” (SONTAG, 1984, p. 4 - 5)<sup>4</sup>. Compreendo que esta afirmação indica, pelo menos a priori que, a ignorância por si, só existe uma vez; antes da leitura. Tal fato reforça todas as afirmações anteriores.

Mas esta leitura está relacionada ao mundo, já que “a literatura fala do mundo, a literatura fala da literatura”. (COMPAGNON, 1999, p. 99). Este autor traz uma contribuição relevante ao discorrer sobre o mundo em relação à literatura, como podemos perceber no trecho seguinte

Assim, na ficção se realizam os mesmos atos de linguagem que o mundo real: perguntas e promessas são feitas, ordens são dadas. Mas são atos fictícios, concebidos e combinados pelo autor para compor um único ato de linguagem real: o poema. A literatura explora as propriedades referenciais da linguagem; seus atos de linguagem são fictícios, mas, uma vez que encontramos na literatura, que nos instalamos nela, o funcionamento dos atos de linguagem fictícios é exatamente o mesmo que o dos atos de linguagens reais, fora da literatura. Não resta dúvida que o uso ficcional da linguagem infringe o axioma de existência dos lógicos: “Não se pode fazer referência senão àquilo que existe”.(COMPAGNON, 1999, p. 135).

Compagnon propõe pensarmos na origem da criação literária, ou seja; em outras palavras, onde o escritor colhe material para a elaboração textual. Assim, é no mundo que a vida é concebida e por meio dela que toda linguagem se expressa e invade todas

---

<sup>4</sup> Nenhum de nós pode algum dia recuperar aquela inocência anterior a toda teoria, quando a arte não conhecia a necessidade de justificar-se, quando ninguém perguntava o que uma obra de arte dizia porque sabia-se (ou achava-se que se sabia) o que uma obra de arte fazia. (Tradução nossa).

as formas de comunicação, a fala, a escrita, as artes etc. Então, se tudo que construímos é fruto da existência previamente estabelecida, dada em algum momento pela e na natureza, a literatura, calcada nas “nas propriedades da linguagem”, é a consequência daquilo que o mundo oferece como insumo para o escritor. Se refletirmos sob esta perspectiva, encontramos nas personagens de um romance, drama ou poema uma possível identificação com o real, pois este está posto para que o homem, uma vez inserido nele, não tenha chances para fuga. O mundo contém o homem e contém o próprio mundo realizado nas experiências prosaicas das relações interpessoais, nas transferências de comportamentos culturais, nos estudos das ciências sociais, humanas e da natureza, por fim, e em toda forma de conhecimento humano. Em uma visão conflitante sobre o entendimento da literatura como parte do real, do mundo, Compagnon (1999) ressalta

Mas a negação da realidade, proclamada pela teoria literária, não é mais uma negação da realidade, ou o que Freud chama de uma *denegação*, isto é, uma negação que coexiste, numa espécie de consciência dupla, com a crença incoercível de que o livro fala “apesar de tudo” do mundo, o que ele constitui um mundo, ou um “quase-mundo”, como falam os filósofos analíticos a respeito da ficção. (COMPAGNON, 1999, p. 137).

O que parece evidente é a responsabilidade atribuída à teoria literária pelo autor por esta não aceitar que a literatura seja fruto da realidade, o que pelo menos a priori é para mim, ignorar um fato diante da vida. Muito embora, trate-se em diversos casos da ficcionalidade, o texto literário busca no mundo aquilo que existe para que ele também possa existir. Este problema retoma o conceito grego de *mimese* desenvolvido por Aristóteles sobre a imitação do real, o qual diz que apesar de algo assemelhar-se com o real, não possui elementos do real, pois é apenas uma imitação. No entanto, esta premissa não é mais aceita pelas correntes literárias que estudam as complexidades do texto e suas múltiplas conexões com a realidade e, portanto, como o próprio pensador no trecho anterior afirmou, o livro “constitui um mundo”.

Seguindo pelo viés do que os autores teorizam sobre a escrita, o texto dramático estabelece uma relação com o leitor na medida em que além de proporcionar identificações com as personagens, informa ao leitor o que elas sentem, pensam, como se comportam, como falam ao oralizar um determinado discurso, como são fisicamente, quais roupas ou acessórios utilizam dentre várias outras características que lhe são próprias. Assim, a miríade de informações se torna primordial para a compreensão mais

ampla da obra por parte do leitor.

Na próxima seção trataremos mais a sobre o texto dramático e o trabalho com as práticas teatrais. Após termos explanado acerca da escrita e sua relação com o leitor, discutiremos o gênero literário dramático com o intuito de aprofundarmos no tema.

### **1.1 O Texto Dramático em Cena**

Após uma contextualização sobre literatura, texto e leitor, seguimos no sentido de explorar as relações intrínsecas entre o texto dramático e o leitor, iniciando pelos seus elementos constitutivos. Esta etapa permite ao nosso leitor elaborar um mapa mental de forma que seja possível compreender porque tal natureza textual se apresenta distinta como, por exemplo, de um romance ou de um conto e por que necessita de uma leitura diferenciada no que tange às suas especificidades.

O gênero literário dramático tem origem com Platão em *A República* e, posteriormente, com Aristóteles em *Poética*, os quais especificam como a principal característica a ação da personagem. Portanto, tomando como pressuposto que o texto dramático é concebido com vistas a sua materialização no palco por meio de atores, essa modalidade literária, além de possuir aspectos peculiares, conseqüentemente, requer também uma análise criteriosa por parte do leitor, tanto para sua compreensão como para uma possível fruição. Logo, para tal objetivo, faz-se basilar o conhecimento da textualidade teatral que chamaremos de elementos constitutivos.

Entre esses elementos citamos o *estilo discursivo*. Ele é constituído por algo que funda sua natureza e já mencionado anteriormente: a encenação, podendo ser escrito em forma de prosa ou verso, ao passo que a figura do narrador desaparece, dando lugar às falas das personagens.

Outro elemento importante é o que denominamos de *texto de oralização*, composto pelo discurso das personagens, ou seja, eles são quem determinam a própria ação em si, que podem ser por meio dos diálogos ou monólogos.

Em seguida temos o que chamamos de *texto norteador*. Composto pelas *rubricas* ou *didascálias*, estas são responsáveis por fornecer indicações tanto para o leitor de textos dramáticos, quanto para os profissionais do teatro as indicações de como os atores devem se portar no palco, as entradas e saídas, as localizações espaciais dos objetos cênicos, em síntese, toda a composição estrutural do espetáculo.

E para situar o contexto temos os elementos *tempo* e o *espaço*. Tomando como

premissa que *theatron* (do grego) é o local de onde se vê. No palco, o tempo e o espaço se entrelaçam de tal forma que, seus traços são definidos pelas falas, figurinos e materialização física dos cenários. Ademais, há o tempo da representação (determinado pela duração do espetáculo), o tempo da ação (quando ela acontece) e o tempo contextual da obra (época em que foi escrita). Assim, o espectador seja ele leitor ou público do espetáculo cênico, pode ser transportado para o futuro ou retroceder anos luz no passado quando mergulhado no universo literário dramático mesmo estando sentado no conforto de sua poltrona no tempo presente.

Posteriormente, temos a *estrutura textual externa* que contempla os atos e as cenas. Os atos são as divisões que compreendem toda a dramaturgia, incluindo as mudanças de tempo, espaço, cenários, figurinos. Enquanto as cenas são demarcadas pela duração da permanência de cada personagem em ação.

Por fim, o último elemento é a *estrutura textual interna*, composta pela seguinte forma: as ações evoluem para três momentos sequenciais, a saber: a apresentação (exposição e contextualização das personagens), o conflito (peripécias que impulsionam a progressão das ações) e o desenlace (finalização da ação dramática). Particularmente aqui, percebe-se toda a abstração contemplada na dramaturgia de um texto, pois a função dêitica desta estrutura textual é o que constrói toda a complexidade e toda a beleza da criação.

Findada a explanação deste contexto estrutural, começamos agora outra etapa da exploração do mundo literário dramático: a importância do trabalho com textos dramáticos e as ressonâncias que provocam no cenário da educação. Neste viés, teóricos apontam justificativas plausíveis para tal questão, como por exemplo, Japiassu (2001) ao falar do teatro como meio de comunicação e expressão. Nesta vertente, um indivíduo inserido em um mundo globalizado, no qual a rotatividade de informações e o processo de decodificação dos signos semióticos exigem uma postura crítica e dinâmica, o letramento artístico é basilar tanto para o entendimento de contextos diversos, quanto para o processo de desvelamento do mundo, um dos principais papéis preponderantes da escola. Ampliando a discussão, Japiassu (2001) disserta sobre a multiplicidade potencial do teatro

Importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, musicais, audiovisuais e linguísticos em sua especificidade estética, o teatro passou a ser reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada. (JAPIASSU, 2001, p. 29).

De fato, a imagem proposta acima pelo autor permeia não apenas o desenvolvimento das características intelectuais do educando, mas também as de caráter psicocomportamentais. As concepções desse teórico nos induzem a compreender o fato de que o teatro, em sua amplitude, favorece o amadurecimento do ser humano como um todo, sendo praticamente essencial no processo de escolarização formal. E este tema já era tratado por antecessores à Japiassu ainda na primeira metade do século XX.

O escritor, dramaturgo, diretor, poeta e crítico, Bertolt Brecht (1954) germinava suas obras com um traço pungente do teatro como instrumento de reivindicação social. Seu caráter único e inovador trouxe para a arte dramática uma função além da fruição. Vale ressaltar que os resultados de seus trabalhos são baseados nas práticas teatrais cotidianas de sua vida. Assim, o autor esculpia sua arte como uma verdadeira proposta pedagógica, a qual o teatro apresentava um universo para o público que muitas vezes estava velado por inúmeras questões. Neste prisma, o objetivo de fazer que os espectadores entendessem o funcionamento dos mecanismos que articulam as relações políticos sociais que inclusive poderiam ser transformados, era um verdadeiro abismo entre o teatro de Brecht e o de outros teóricos. Contudo, esta transformação teria que partir do próprio indivíduo, mediante uma tomada de posição crítica e consciente. A reflexão era um convite constante nas peças de Brecht. De fato o que ocorre é que durante as apresentações o(s) ator (es), em um momento específico, distanciava-se (*distanciamento*) da(s) personagem(s) e reportava(m)-se diretamente ao público (*quebra da quarta parede*) indagando-o a posicionar-se sobre o conflito em questão. Essa concepção dialógica entre plateia e elenco fundava a revolução teatral brechtiniana.

Por conseguinte, retornando o tema supracitado sobre a importância do teatro para a formação do indivíduo em seus múltiplos aspectos, percebe-se que há muito tempo essa linguagem artística já se fazia presente na história das relações sociais.

A próxima seção deste capítulo focará o texto dramático sob a perspectiva de qualificá-lo como obra de arte. Para tal fim, a discussão perpassará por autores que tratam do teatro e das artes visando o estabelecimento de uma relação sólida que contemple o prisma artístico do texto.

## 1.2 O Patamar de Obra de Arte

*“Se o texto teatral é o ponto de partida, é preciso compreendê-lo para melhor transmiti-lo. Para compreendê-lo temos de tomá-lo pelo que ele é: uma obra de arte”.*  
(NEVES, 1987, p. 10 - 11).

O fragmento acima delinea a natureza do objeto e concomitantemente eleva-o a um patamar de obra de arte. No tocante a este cenário, faz-se necessário uma contextualização por meio de bases teóricas, para a partir daí, tentarmos estabelecer um alicerce que possibilite uma sustentação da edificação dramaturgica qualificada como arte.

Compreender as esferas micro e macro da obra dramática sob o ponto de vista artístico literário em sua plenitude extrapola as nuances limítrofes da estrutura textual como vislumbrada nas raízes desta árvore. Inicialmente, reportemo-nos ao conceito de arte proposto por Argan (1993):

Uma vez que as obras de arte são coisas às quais está relacionado um valor, há duas maneiras de tratá-las. Pode-se ter preocupação pelas coisas: procurá-las, identificá-las, classificá-las, conservá-las, restaurá-las, exibi-las, comprá-las, vendê-las; ou, então pode-se ter em mente o valor: pesquisar em que ele consiste, como se gera e se transmite, se reconhece e se usufrui. (ARGAN, 1993, p. 13).

Para nosso estudo, importa-nos a segunda forma de tratamento do autor, que por sua vez é mais complexa em função do nível de abstração necessária ao entendimento. Assim, faz-se necessário estabelecer uma relação entre a história e a obra, pois as circunstâncias em que ela foi gerada contribuem para a conceituação de seu valor ao passo que a crítica por si só não estabelece sua “qualidade” (ARGAN, 1993, p. 15). Dessa afirmação depreendem-se algumas questões interligadas: uma é o lugar ocupado pelo autor da obra, e conseqüentemente a intencionalidade discursiva, e a outra o contexto sócio, político e histórico em que a obra foi construída.

Obviamente todo artista/autor uma vez inserido em sua realidade temporal não é impermeável aos acontecimentos culturais, políticos e sociais que lhe são característicos. Ele carrega consigo estas marcas e, portanto, exprime em sua arte suas impressões. E de maneira lógica, aspectos como escolarização formal, o nível intelectual, a classe social bem como a bagagem cultural, nesta última refiro-me às experiências artísticas e interlocuções com indivíduos oriundos de outras culturas, vão impactar diretamente no processo de construção da obra de arte. Diante do exposto, faz

sentido propor como acepção que um texto dramático, objeto de análise em questão, seja então um produto das relações interlocucionárias do seu criador.

Sob outro prisma, a dramaturgia pode ser a representação de camadas distintas da sociedade. De fato, como mencionado no parágrafo anterior, em outras palavras, o histórico do artista enquanto cidadão irá determinar o lugar discursivo o qual ele se manifesta, podendo servir, por exemplo, tanto à burguesia quanto às classes proletárias. E no âmbito de suas funcionalidades, entende-se que a obra de arte de forma geral é um instrumento multifacetado.

Ainda neste pensamento, do ponto de vista funcional, encontramos um primeiro *aspecto* que contribui para a construção do alicerce que sustenta o texto dramático como objeto de arte, que se traduz na *possibilidade de estabelecer uma relação dialógica direta com seu tempo e com o passado*, pois ela pode conter reminiscências de contextos anteriores a ela. Exemplificando, o conto *o que a agente não disse* do livro *O silêncio dos amantes*, de Lya Luft, lançado em 2008 pela editora Record, é um drama urbano que abarca os problemas dos relacionamentos. Considerando que as personagens principais são a esposa e o marido e que um dos cônjuges se suicida, neste caso o marido, sem deixar rastros para qualquer explicação, entende-se que existe uma ligação com as tragédias gregas, que será tratado posteriormente, as quais o herói já tinha seu destino traçado e não tinha a possibilidade de fugir de sua aniquilação.

Por outro prisma, na obra *Anna Karenina* de Liev Tolstói, escrita entre 1873 e 1877, está presente o tema do suicídio. A personagem principal tira sua própria vida, que neste caso é justificado pelo adultério. Embora o contexto seja diferente, como mencionado, ambas personagens são casadas e não conseguem encontrar uma saída para o problema em questão. Neste caso do conto, havia felicidade entre o casal, e nada denunciava que o esposo estivesse deprimido ou sofrendo de uma doença incurável, ou seja, aparentemente nada apontava para algo que justificasse sua atitude.

Assim, de acordo com as palavras da esposa, que o conhecia muito bem, ela relata que ele, seu esposo, era um homem fabuloso, pai de família exemplar e em seu pensamento, ela afirma, talvez essa felicidade fosse o motivo de seu desespero. Sua família estava feliz, mas ele não. E acrescenta, em uma reflexão introspectiva: “sua decisão pode ser sido tomada por desconfiar que eu em algum momento não fosse mais feliz com ele. Dessa forma, como uma atitude nobre para me libertar do casamento, resolve tirar sua própria vida”.

Se considerarmos a obra de Lya Luft com características de um épico moderno,

o qual a figura do herói é aquele que se sacrifica em prol de um grande feito, neste caso a valorização da vida, sua dramaturgia também contempla inúmeros heróis do século XX e XXI os quais morreram lutando pelos direitos humanos. Outros pontos poderiam ser elencados para o estabelecimento coerente dessa ponte entre as duas obras, mas, acredita-se que esses sejam suficientes de modo que “a força da arte está em atingir com um interesse atual um ponto do passado e torná-lo presente”.(ARGAN, 1993, p. 37).

Perscrutando ainda à busca de materiais que alicercem nossa construção teórica nos deparamos com a eficiência da obra em si. Partiu-se de sua natureza para realizarmos qualquer ação analítica e isto implica que não podemos excluir a materialização do espetáculo teatral. De tal forma, uma questão que aparentemente é óbvia se verifica pela qualidade estética da obra, ou seja, o alcance que ela possui de atrair e agradar uma grande quantidade de espectadores. Neste momento, vislumbra-se o segundo *aspecto* constituinte da nossa teoria: *a capacidade de provocar catarse segundo Aristóteles*.

Compreendendo que esta afirmação pode ser perigosa, principalmente do ponto de vista cultural e acadêmico, lançamo-nos a detalhá-la. É comum perceber que espectadores se emocionem com filmes ou obras de teledramaturgia que não são considerados por especialistas da crítica teatral uma obra de arte. Mas o ponto chave em questão não é exatamente a emoção pela emoção, mas a forma pela qual foi possível se chegar a ela.

Este aspecto é tratado de forma visceral por David Ball (2011) baseando-se na dramaturgia para se alcançar a plenitude da atuação cênica. Neste excerto, Ball (2011) profere claramente seu entendimento sobre o assunto:

Assim, se uma representação não consegue absorver suficientemente a plateia para o que vem depois, muitos irão dar uma volta, passar a Cena 5 do Ato I no banheiro; ou na melhor das hipóteses, se não saírem, ficarão pensando mais em suas próprias necessidades biológicas do que na peça. O espectador não pode dar uma volta, fazer uma pequena parada, comer uma banana... ou seja lá o que for. O pobre espectador tem de se manter quieto e sentado. Ao contrário do poeta ou do romancista, o dramaturgo deve fazer com que o público queira ficar sentado e quieto. (BALL, 2011, p. 70).

E esta afirmação de Ball está diretamente ligada ao Conflito Dramático, já mencionado na seção O Texto Dramático em Cena/A estrutura textual interna do Capítulo I. O conflito deve ser construído com uma qualidade excepcional, caso contrário a obra será comprometida. Ele é o que move toda a dramaturgia, é o que

impulsiona as cenas e desperta a curiosidade do espectador/leitor. O Conflito Dramático nasce da linguagem e evolui para o objetivo da comunicação em si, então “um ser humano fala para obter aquilo que ele, ou ela quer. Essa é a chave da linguagem dramática, uma linguagem bem distinta da linguagem da poesia ou da prosa escrita não-dramática” (BALL, 2011, p. 48).

De fato, o conflito promove a magia e o encantamento da obra, sem ele não há emoção, não existem os porquês da existência humana e de suas relações interpessoais. A ausência do conflito torna uma obra morta! Sobre sua definição bem como seus contrastes, Ball (2011) expõe que

o conflito dramático distingue-se das outras modalidades de conflito. O conflito de um romance pode ser – livre arbítrio versus destino. O conflito de um poema pode ser – juventude versus velhice, ou cidade versus campo. Mas, o conflito de uma peça situa-se entre o que alguém quer e aquilo que impede esse querer – o obstáculo. (BALL, 2011, p. 49).

Em consonância com o excerto acima é pertinente afirmar que o conflito dramático se remete às tensões da realidade humana. E o que fornece plausibilidade ao texto dramático/espetáculo teatral é justamente a verossimilhança com fatos da humanidade, em outras palavras o leitor/espectador valoriza a obra de arte a partir do momento em que ele se identifica com ela, estabelecendo uma relação de proximidade. Situações como um adultério, um paciente em estado terminal, um assassinato brutal ou a conquista de uma posição de destaque em uma empresa são contextos que exigem uma ação para que algo mude seu estado de inércia ou movimento, ao passo que diversos obstáculos se farão presentes dificultando o desenlace dos problemas. Expandindo mais estas relações, na medida em que os fatos são tratados de forma mais intensa, mais identificação permeará entre leitor/espectador e a obra em questão.

No que tocante a esta discussão das conexões entre leitor/espectador - texto - realidade, proponho uma aproximação ao comentário de Dewey (2010) quando ele se refere à obra de arte na seguinte ótica

A arte expressa, não afirma; tem a ver com existências em suas qualidades percebidas. Uma relação social é uma questão de afetos e obrigações, interação, geração, influência e modificação recíprocas. É nesse sentido que a “relação” deve ser entendida, quando usada para definir a forma na arte. (DEWEY, 2010, p. 260).

Observo um diálogo proeminente entre o autor e o que afirmei, previamente, sobre o leitor/espectador valorizar a arte na medida em que ele consegue criar uma

relação íntima com ela. Ora, se considero esse pressuposto como verdadeiro, afirmo, por conseguinte, que ele seja um pretexto para instaurar de maneira propositiva que o texto dramático como arte está sujeito ao júri do leitor/espectador, desembocando em um espaço paradoxal. Explico: na esfera das capacidades interpretativas, uma escultura de Rodin (1880) como por exemplo *O pensador*, dependendo do observador, é possível que a obra não lhe transmita absolutamente nenhuma sensação. Esta possibilidade é real e factível, pois levamos em conta as afirmações prévias de Dewey ao evidenciar a “questão de afetos..., interação, influência...” como sentido para definir a arte. Isto porque Rodin é considerado pelos especialistas em arte um dos maiores escultores em bronze da modernidade. No contra fluxo da elucubração, refiro-me a emissão de juízos de valores, cogito de modo equivalente que um leitor/espectador letrado intelectualmente na academia ao se deparar com uma simples caneta em cima de uma mesa, exposta em uma instalação de arte, possa tecer comentários filosóficos que defendam que tal caneta seja uma obra de arte dotada de alto nível valorativo. Minha intenção ao tencionar universos tão discrepantes é calcado no raciocínio de Dewey, na perspectiva que o olhar do observador é a medida do valor da obra, seja ela de que ordem for.

Até aqui os limites entre texto e concepção teatral foram tratados com proximidade pela própria natureza da dramaturgia. E ainda sob este olhar, para que o espetáculo cênico ou o texto tenha a confiança e o interesse do público/leitor, é fundamental a presença de um recurso estilístico utilizado pelo autor, a saber: de acordo com Ball (2011) “o dramaturgo que escreve sem antecipações, provavelmente jamais será um dramaturgo citado por alguém”. Encontramos agora o terceiro *aspecto* alicerçante: *a antecipação*.

Delineando objetivamente a antecipação se resume nas técnicas que o autor/diretor utiliza para antecipar algo que está por vir, todavia, é mister afirmar que este ato não se configura entregar o desfecho para o leitor/público antes do momento oportuno. Significa aguçar os sentidos e motivar o interesse pelo desenlace do conflito dramático por meio de indícios, pistas e ações da personagem que contenham algo que estabelece uma relação direta com as cenas seguintes, nisto reside-se o conceito de antecipação elaborado por Ball. Embora outros elementos pudessem compor este corolário analítico, optou-se por delimitar apenas estes, com vistas a evitar a prolixidade do tópico.

Vale frisar que a exposição das reflexões são uma tentativa de estabelecer uma linha de pensamento coerente a qual seja possível afirmar que o texto dramático

pertença a uma categoria de obra de arte. Ressalte-se ainda que tais reflexões não objetivam a refutação tampouco a exclusão de inúmeras outras teorias existentes acerca do objeto de arte bem como do texto dramático, portanto, entende-se que nossa atitude seja uma contribuição para o escopo dos estudos literários dramáticos.

Para finalizar esta seção, parece pertinente mencionar dois conceitos relacionados ao tema tratado. O primeiro deles é o entendimento de Neves (1987) no que diz respeito ao texto dramático como obra de arte:

Se o texto teatral é o ponto de partida, é preciso compreendê-lo para melhor transmiti-lo. Para compreendê-lo temos de tomá-lo pelo que ele é: uma obra de arte. Portanto, além de emocionar é passível de ser analisado. [...] Realizar a passagem da intuição para a consciência é, pois, o objetivo da análise de texto. Para que esta passagem possa ser feita é necessário conhecer todas as características do texto teatral, sua estrutura, seus ritmos internos, etc. Quanto mais aprofundada for a análise do texto, maior a liberdade criadora de seus intérpretes e não o inverso. (NEVES, 1987, p. 10-11).

O olhar do autor presente no excerto acima confere ao leitor um fardo que somente ele pode carregar: a responsabilidade pelo entendimento do objeto de análise. Isto, somente o processo de estabelecimento das relações culturais e sociais do leitor lhe darão instrumentalização para realizar tal tarefa.

E em uma relação dialógica com o exposto, no segundo conceito proposto, percebe-se consonância a respeito dos pré-requisitos por parte do leitor/espectador no que concerne a obra de arte segundo Argan (1993):

Não é verdade que a arte é uma linguagem universal que todos podem entender. Qualquer pessoa pode admirar uma obra de arte, como qualquer pessoa pode divertir-se lendo uma descrição ou vendo um filme que represente a batalha de Waterloo. Mas apenas o historiador, que a situa numa série de fatos e deles percebe a necessidade para a continuação da série, entende seu significado. Assim acontece com a arte, que cada um entende na medida da sua experiência dos fatos artísticos ou de seus conhecimentos de história da arte: tanto mais lúdica e profunda será a inteligência do fato isolado, quanto mais extensa for a rede em que consegue situá-la. (ARGAN, 1993, p. 33).

Sabe-se que a questão da arte e suas prerrogativas de qualidades são muito sensíveis, uma vez que existe uma vasta discussão sobre o tema e portanto, um corolário de conceitos. Ora, neste trabalho, evidencio novamente que não se trata de recusar ou contestar as teorias sobre a arte, postulando, por exemplo, que um texto possui valor literário ou não, que uma escultura de um artista consagrado pela mídia e construída com fragmentos de ossos de animais e exposta em um vernissage tenha maior

importância do que telas pintadas por senhoras idosas anônimas do interior do sertão nordestino. No entanto, faz-se necessário optarmos seguir por um caminho que, de acordo com o nosso entendimento possa fornecer uma amplitude maior de características com vistas a aprofundar no assunto, e sobretudo, que nos permita primar pela coerência em nossos discursos. E nesta perspectiva é que procuramos avançar, realçando a singularidade das teorias, e afirmando que “a obra de valor é a obra que se continua a admirar, porque ela contém uma pluralidade de níveis capazes de satisfazer uma variedade de leitores”. (COMPAGNON, 1999, p. 229).

Ao concluir esta seção considero mister trazer a tona o pressuposto de Dewey (2010), uma vez ele corrobora minha percepção de arte, em específico a literatura dramática e suas ramificações teóricas e práticas

Através da arte, os significados de objetos que de outro modo seriam opacos, caóticos e restritos, e que despertariam resistência, são esclarecidos e concentrados, e não por sua trabalhosa elaboração no pensamento, não pela fuga para um mundo meramente sensorial, mas pela criação de uma nova experiência. (DEWEY, 2010, p. 256).

Graças à arte, ou às artes, temos a oportunidade de ultrapassar as barreiras do cotidiano e romper a atmosfera do caos resultante da ausência dos sentidos e das cores dos objetos como diz o autor e acrescento; dos lugares, dos discursos, das construções, dos movimentos do homem, dos sons, da lágrima e do sorriso. A potência do pensamento e velocidade da formação das imagens na mente do observador é oriunda do contato com as artes e a duração que ele se matem exposto a elas.

No curso deste diálogo entre teorias, leitores, espectadores, contextos e mundos é que o entendimento do texto dramático como objeto arte se estabelece, nas construções de sentido do leitor, cujo tema será tratado na próxima seção.

### **1.3 As construções de sentido**

*“É sensato pressupor que o autor, o texto e o leitor são intimamente interconectados em uma relação a ser concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia”.*  
(ISER, 2002, p. 105).

A conexão proposta por Iser (2002) é o norte pelo qual nos basearemos daqui por diante para as reflexões, visto que nosso trabalho prima de forma crucial pela

relação entre autor, texto, mundo e leitor. Doravante, como mencionado na introdução deste capítulo, chamarei de construções de sentido tal relação e trarei teóricos que contribuem para as discussões dentro dos estudos literários, considerando o leitor como um elemento essencial no processo de leitura.

Dentre inúmeros conceitos das correntes literárias, seria inviável apontar um conglomerado deles objetivando uma relação com o objeto de estudo, mesmo porque eles fornecem subsídios para muitas discussões intermináveis. Nesta esfera, restringimo-nos a elencar conceitos específicos a fim de construir uma linha de pensamento que contemple apenas o texto dramático. Para iniciar, penso que é salutar trazer o conceito que me proponho a refletir de maneira que seja possível estabelecer um diálogo com outros teóricos. Portanto, Pietrarória nos fala

Construir sentido em leitura é fazer interagir as experiências de linguagens do leitor e seus conhecimentos de mundo com a matéria-prima escrita que possui diante dos olhos, por meio dos dados formais e contextuais desta última.(PIETRARÓRIA, 2001, p. 25).

A autora ilumina o nosso percurso haja vista que acredito nas contingências idiossincráticas como catalisador para a construção de novos sentidos. Neste escopo, entendo que as possibilidades são incomensuráveis, uma vez não existem barreiras para a imaginação e concomitantemente às conexões possíveis de serem estabelecidas entre leitura, mundo, autor, texto e leitor. Logo, posso pensar que também não há uma lógica presente na ordem dos acontecimentos de modo que é impossível estabelecer uma previsão destes fenômenos, ou seja; a construção de sentidos. Ainda no pensamento de Pietrarória, ela explana

Nessa interação, alcançada pela execução de inúmeras estratégias, o leitor refaz o caminho percorrido pelo autor do texto, servindo-se para isso das pistas ou dos rastros deixados durante o processo de escrita para inaugurar um novo percurso, individual e subjetivo, mas nunca arbitrário, pois o próprio texto indica os caminhos a serem seguidos. (PIETRARÓRIA, 2001, p. 20).

Na continuidade de seu raciocínio a autora descreve o processo desenvolvido pelo leitor para se chegar a “um novo percurso”. Parece-me deveras coerente tal descrição na medida que o leitor parte de uma premissa para realizar as atividades que serão feitas por meio do percurso do autor, tais como: descobrir o velado, o subliminar e às vezes o inimaginável, que pode ser acessado pelas tensões entre paradoxos reflexivos

do leitor e do autor. Nesta esfera constituída pelo leitor e autor, aparentemente é relevante discutir sobre a leitura pautada pelo enriquecimento intelectual e imaginativo de todo leitor, pois ao identificar-se ou encontrar-se em um estado de ruptura com algo específico no ato da leitura, acredito que este seja o gatilho, em qualquer instância, para ativar novas perspectivas mentais no que se refere ao desconhecido.

Reportando ao primeiro parágrafo, uma vez que o foco desloca-se para o leitor, as experiências interpessoais vão determinar a forma como esse leitor irá interpretar a obra. E “o ponto de vista do leitor oscila sem cessar durante a leitura e atualiza o sentido em diferentes direções, pois as relações, uma vez estabelecidas, dificilmente podem ser mantidas” (ISER, 1996, p. 167). Nesta citação, o autor se refere à vasta possibilidade de significados que ressoam a partir daqueles já preexistentes sob o ponto de vista do leitor. Logo, a construção de sentido que a obra dramática propicia, revela-se de modo a negar, adequar ou reestruturar a interpretação do leitor.

Nesta vertente em que o leitor está no centro do turbilhão no tema da construção de sentidos, Iser (1996) profere

O não-dito de cenas aparentemente triviais e **os lugares vazios** do diálogo incentivam o leitor a ocupar as lacunas com suas projeções. Ele é levado para dentro dos acontecimentos e estimulado a imaginar o não dito como o que é significado. Daí resulta um processo dinâmico, pois o dito parece ganhar sua significância só no momento em que remete ao que oculta. (ISER, 1996, p. 106). (**grifo nosso**).

Notoriamente que cada leitor/espectador (continuo a utilizar esta expressão por referir-me tanto ao texto quanto à concepção cênica) irá preencher os espaços vazios de acordo com o seu *background*<sup>5</sup> intelectual e vivências individuais. Penso que seja precípua ressaltar que, quanto mais o leitor/espectador for instrumentalizado culturalmente mais ele será capaz de preencher os espaços vazios e estabelecer significados para o “não-dito” na realização de construção de sentidos, logo, ela tende a ser indubitavelmente mais rica e prazerosa, pois o leitor/espectador tendo consciência de suas potencialidades, lança-se em uma jornada de descoberta e encantamentos com a obra. À vista disso, “o prazer da leitura vem evidentemente de certas rupturas” (BARTHES, 1996, p. 12). Tomando essa situação como premissa, proponho que esta jornada se torna necessária para ele, fundada na curiosidade e na necessidade do prazer

---

<sup>5</sup> “A person’s education, experience, and social circumstances”. A educação, a experiência e as circunstâncias sociais de uma pessoa. Tradução nossa. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/background>

em satisfazê-la.

Ao tratar do “espaço metafórico” dentro da análise das estruturas espaciais do texto, Ryngaert (1996) em seu livro *Introdução à análise do teatro*, profere

Todo texto teatral contém marcas espaciais que não estão explicitamente ligadas ao projeto de representação e que não precisam ser levadas em conta num primeiro momento. Entretanto, todos os advérbios de lugar, verbos que indicam movimento, imagens, comparações, metáforas e, de maneira geral, todo o léxico do espaço constitui um sistema revelador, por vezes mais rico que meras informações técnicas. (RYNGAERT, 1996, p. 90).

A partir das afirmações de Ryngaert e baseando-nos no comentário anterior, lançamo-nos a continuar pensando nas conexões existentes neste sistema de atividade da leitura e da própria obra na qual para além dos espaços vazios, como proposto por Iser, constatamos a presença das marcas espaciais que representam possibilidades de descobertas pelo leitor. Estas marcas, segundo Ryngaert, traduzidas pelas construções lexicais, além de desempenharem um papel imprescindível que é permitir aquele que as lê desvelar o desconhecido, possibilitam-nos como decorrência deste fato afirmar, por inferência, que o olhar, atitude e o discurso do desvelador jamais serão os mesmos. Isto se realiza por causa do sentimento racional e/ou emocional quanto ao novo, pois se tomarmos como exemplo o barulho do trovão para quem gosta da chuva e concomitante a ela todas as coisas que ela traz ou proporciona para o homem e a natureza, o trovão é o prelúdio de uma miríade de sensações, tais como o cheiro da terra molhada, o verde das árvores e o frescor do ambiente. Por isto, todas as vezes que aquele que ouvir este som, terá certamente, acionado involuntariamente em sua mente uma atitude de espera e expectativa acerca da referida circunstância. Concluindo esta discussão, cogitamos a probabilidade de que nossa reflexão desenvolve uma compatibilização com a epígrafe a qual abre esta seção na medida em que pensamos no “... *processo em andamento que produz algo que antes inexistia*”. (ISER, 2002, p. 105).

No que se refere à dramaturgia, recorreremos mais uma vez Ball (2011) para contribuir na elaboração de uma reflexão do tema da construção de sentido, e segundo o autor

A técnica, como qualquer bom instrumento de trabalho, não opõe limites aos resultados a serem obtidos. É verdade que não existe uma única interpretação “correta” de uma boa peça; mas técnicas eficazes de leitura ajudam a garantir que a interpretação seja válida e de valor teatral. (BALL, 2011, p. 18).

Neste fragmento a ideia proposta faz alusão à técnica de leitura da obra

dramática sob o prisma da inversão da ordem cronológica dos acontecimentos. O autor em seu livro *Para trás e para frente: um guia para leitura de peças teatrais* apresenta uma forma inovadora de realizar uma interpretação segura e coerente de um texto dramático, a qual a leitura deve começar procurando pelas ações recorrentes nas cenas, que por sua vez deverão estar ligadas necessariamente a um evento. Assim, descobrindo as ações, automaticamente se descobre também o mote das ações e realizando este processo do “para trás e para frente” não há, segundo o autor, nenhuma possibilidade de uma interpretação ser equivocada. Mesmo porque o que torna exequível este exercício é que “uma peça é uma série de ações. Uma peça não trata da ação e nem descreve a ação. Por acaso o fogo trata das chamas? Descreve as chamas? Não, o fogo são as chamas. Uma peça é a ação”. (BALL, 2011, p. 23).

Apesar deste autor não pertencer ao círculo da teoria da literatura, entende-se que estabelecer uma relação estreita com sua forma de conceber a impressão é de grande valia para os estudos literários, uma vez que a atividade de leitura do leitor/espectador perpassa também por critérios semelhantes aos da corrente dos estudos literários. Portanto, acredita-se também que dissertar sobre impressão, além de recorrer a um conjunto de teorias consagradas é também estar predisposto a assimilar novas concepções com vistas a realizar a ampliação dos estudos que mantém pontos de contato relevantes.

Retomando ao conceito de estética, considerando que sua temática seja relevante para este tópico e já tratada na seção “O Patamar da Obra de Arte”, Maingueneau (2014) considera que o aspecto valorativo da obra é realizado pelas zonas de interpenetração dos discursos constituintes. Aqui o autor aponta para o discurso filosófico e o literário sob a ótica da complementariedade, agregando valor a obra, neste caso, refiro-me a literatura dramática. Em seu argumento, ele utiliza a reflexão de Cossuta Frédéric desenvolvido no artigo *Discours littéraire, discours philosophique: Deux formes d’auto-constitution?*<sup>6</sup> presente no livro “L’Analyse du discours dans les études littérature”<sup>7</sup> de Ruth Amossy e Dominique Maingueneau, publicado em 2004, pela Presses universitaires du Mirail, Toulouse.

Maingueneau (2014) citando Frédéric (2004) declara que:

---

<sup>6</sup> Discurso literário, discurso filosófico: Duas formas de auto-constituição? (tradução nossa).

<sup>7</sup> Análise do Discurso nos Estudos de Literatura. (tradução nossa).

De fato, as literaturas produzem efeitos de inteligibilidade, efeitos de real, pelo próprio fato de produzir sinestésias estéticas. Inversamente, as filosofias propõem o “fazer-obra” como um “fazer-mundo” de uma maneira indireta que mobiliza dimensões que, se não são de ordem estética, são ao menos estético-pragmáticas. (FRÉDÉRIC, 2004, p. 427, apud. MAINGUENEAU, 2014, p. 67).

De acordo com a proposição citada, Frédéric apoia-se na estilística do texto para explicar os “efeitos do real” causados no leitor e paralelamente, recorre às filosofias também como um esteio para acumular relevância tanto estética quanto pragmática à obra literária. Neste campo da complementaridade, julgo importante considerarmos este aspecto proposto pelos autores, pois pelo fato desta pesquisa caminhar por uma senda da transdisciplinaridade, as contribuições ampliam a discussão significativamente no que diz respeito ao significado da obra literária. É possível considerar também aplicável aos conceitos expostos para literatura dramática, mesmo que ela não seja tratada diretamente nos textos dos autores utilizados nesta seção, todavia, uma vez tendo sua natureza como uma vertente literária, somente esta característica valida sua inclusão como objeto em análise. Encerrando esta seção, percebe-se a riqueza de uma obra em diversos aspectos, seja pela análise de sua própria concepção estrutural, seja pelos efeitos que ela produz, pelo seu contexto histórico ou também pelos aspectos de construção de sentidos por parte do leitor/espectador.

#### **1.4 O Prazer Estético**

*“Acredito que a qualidade estética de um texto teatral contemporâneo é mais bem avaliada pela complexidade e coerência com que este relaciona essas diferentes dimensões do que pelos critérios tradicionais da tipologia dramática”.*  
(BAUMGÄRTEL, 2011, p. 97 - 98).

Tratar do Prazer Estético é uma discussão complexa, pois toca no cerne de subjetividade humana. Contudo, considerando como a nossa última seção, assim como as outras se faz necessário uma contextualização para melhor compreensão das reflexões propostas. Partimos do nosso objeto de estudo.

Os textos dramáticos oferecem possibilidades de desvelamento do mundo, pois tendo em vista que o universo literário é dotado de uma riqueza imaginativa incomensurável, e trazendo uma realidade ao leitor muitas vezes despercebida, segundo

Baumgärtel (2011):

[...] ela é estrutura ficcional, mas é também exposição de atos de fala e estruturas verbais performativas, exposição de padrões sociais e mentais no meio da língua (e não só da narrativa), reflexão sobre o papel da linguagem na percepção e na criação daquilo que chamamos de realidade. E no contexto teatral, a escrita implica também a proposta de uma relação estética entre os acontecimentos cênicos e o olhar dos espectadores, bem como uma configuração da relação social entre artistas-atores e espectadores [...]. (BAUMGÄRTEL, 2011, p. 98).

No excerto acima está presente uma característica peculiar da literatura: forçar o leitor a trabalhar com a mente de forma que ele estabeleça relações exteriores ao texto em uma tentativa de expandir e compreender o contexto atual. Incluindo aí a literatura dramática, toda a ação de uma personagem é movida por uma intenção, esta última pode ser a chave para o desenlace do conflito. Logo, tentar compreender como e por que tal ação dramática foi realizada, extrapola os limites do texto escrito e tal atitude passa a habitar o palco da mente do leitor. Aqui especificamente, teríamos os primeiros indícios do prazer estético, uma possível identificação com a obra, mas não a obra pela obra, mas pelo desejo do conhecimento profundo de sua estrutura composicional.

Mas esta identificação mencionada no fragmento anterior nem sempre se realiza em plenitude. Com vistas a elucidar a questão dos textos, citamos Barthes (1996) quando fala da distinção dos textos

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 1996, p. 21 – 22).

As duas definições de texto de prazer e texto de fruição esclarecem as materialidades dos textos e estabelece um ponto de partida para uma reflexão centrada nos efeitos causados pela leitura de textos. Com efeito, dentre as definições de Roland Barthes (1996) sobre os textos, a que nos convém para refletir no que se refere à experiência estética é o segundo: o texto de fruição. Desse modo, o leitor em contato com a literatura, se depara constantemente com estas duas categorias textuais e o que vai lhe interpelar é exatamente a natureza contextual de cada uma. De fato, interesse-me pelo verbo desestabilizar e, efetivamente, por todas as suas sequelas, acreditando pois,

que somente a partir da ação deste verbo é que as transformações sejam possíveis. A consciência do leitor é ativada em contato com o desequilíbrio e imediatamente as imagens mentais sobre os conceitos já estabelecidos começam a se organizarem em torno do novo, do suposto caos, que empurra o leitor para um espaço de autocrítica e possivelmente para concretude de uma ação transformadora. Creio que esta circunstância se realiza devido ao fato de ela estar diretamente pautada nas experiências do labor educativo que tenho realizado ao longo da carreira de docente, entremeadas com o ensino de literaturas e das atividades teatrais práticas. Ratificando nosso olhar, agora sob a ótica da teoria, “a literatura confirma um consenso, mas produz também a dissensão, o novo, a ruptura”. (COMPAGNON, 1999, p. 37).

Perpassando por alguns pensadores que influenciaram a história da arte contemporânea, com o mote de enriquecer o tórus da questão, Dewey (2010) em sua obra “Arte como Experiência” publicada pela editora Martins Fontes, o qual foi resultado de um conglomerado de palestras ministradas na Harvard University, discutindo sobre a estrutura formal da arte e de seu impacto sobre o espectador, leitor ou ouvinte, afirma

Contemplar uma obra de arte, com o objetivo de ver como certas regras são cumpridas e os cânones são obedecidos, empobrece a percepção. Mas o esforço para notar os modos como certas condições são atendidas, tais como os meios orgânicos pelos quais o veículo é levado a expressar e transmitir partes definidas, ou como se resolve o problema da individualização adequada, aguça a percepção estética e enriquece o conteúdo. É que todo artista realiza essa operação, à sua maneira, e nunca se repete exatamente em duas obras. Ele tem direito a todo e qualquer meio técnico com que possa produzir o resultado, ao passo que apreender seu método característico para fazê-lo é obter uma iniciação na compreensão estética. (DEWEY, 2010, p. 366).

O pensamento de Dewey nos alerta para o cuidado com o julgamento prematuro e as leituras particulares, pois elas são responsáveis pelo empobrecimento do conteúdo e consequentemente afetam do mesmo modo, a percepção *estética*. Este raciocínio é um preâmbulo que nos impulsiona a compreensão de que, tanto os leigos na atmosfera das artes quanto os especialistas detentores do conhecimento técnico capazes de escalonar critérios para classificar o valor das obras, estão sujeitos ao prejuízo das interpretações. Este tema é bastante caro e constrói um ambiente de tensões. Penso que talvez a academia seja um dos espaços mais frequentes onde ocorra o empobrecimento do conteúdo da obra como apontado por Dewey, exatamente pela legitimação daqueles possuem o domínio do cânone. Acredito, em contrapartida, que é em meio destas

contradições que a discussão pode contribuir para melhor entendermos certas questões, como, por exemplo, o porquê das reações dos homens diante das obras de arte (a literatura, a poesia, escultura, o teatro, a música, o cinema...) são tão díspares. A angústia, a tristeza, a nostalgia, o ódio e o prazer permeiam as reações dos observadores. E este último, o que geralmente se verifica como a aprovação ou não da obra por aquele que a contempla, presumo que seja pertinente recorrer a Aristóteles para discorrer e fortalecer a reflexão.

O pensador grego atribui ao prazer (*poiesis*) (poder de criar) a imitação no sentido duplo, sendo que uma é baseada na técnica eficiente de imitação e a outra no contentamento em face do reconhecimento da imagem original no imitado. Dessa forma, em relação ao prazer *estético*, uma consequência haveria, ou seja, dois efeitos: o sensível e o intelectual, o que não significa uma exaustão dos conhecimentos *aisthesis* (um duplo sentido, ou seja, uma percepção através de um conhecimento/experiência e a percepção sensível do presente) e *anamnesis* (reconhecimento perceptivo de ações passadas). Por último *katharsis*, como já discutido em outros momentos, resume-se na sensibilização do ouvinte/espectador provocada pelo discurso ou pela poesia, com potencial transformador de convicções individuais. E com o propósito de aprofundar no tema, trago à tona as ideias de outro pensador ateniense sobre o “discurso”.

O itinerário grego contempla copiosos nomes meritórios, dentre eles, menciono Górgias de Leontinos, um sofista do século VI a.C. que tendo sua arte a docência, dedicou seus trabalhos à Retórica.

Em sua obra *O Elogio de Helena* o autor tenta inocentar a personagem “Helena” diante do tribunal grego por ter fugido com Páris, um príncipe troiano e seu raptor, ocasionando a grande e épica Guerra de Tróia. E suas postulações, Górgias profere

assim como certos medicamentos [*tôn pharmakón*] expulsam do corpo certos humores, suprimindo uns a doença e outros a vida, do mesmo modo, entre os discursos, uns inquietam [*elupésan*], outros encantam [*éterpsan*], outros atemorizam [*ephóbésan*], outros incutem coragem [*thársos katéstesan*] no auditório, outros ainda, mediante uma funesta persuasão [*peithoî tini kakêi*] envenenam [*epharmákeusan*] e enfeitiçam [*exegoéteusan*] a alma. (GÓRGIAS, apud SANTOS, 2008, p. 67 )<sup>8</sup>.

No seu célebre discurso persuasivo, ele utiliza-se da retórica para convencer os acusadores de Helena que esta teria sido vítima de quatro possíveis circunstâncias, a

---

<sup>8</sup> GÓRGIAS, *O Elogio de Helena*.

saber: o Destino, a Força, o Amor e o Discurso. Acerca deste, Górgias imputa a ele tamanho poder que seu impacto é capaz de modificar o pensamento humano e suas sensações, é tão poderoso que “... tanto pode deter o medo, como afastar a dor, provocar a alegria e intensificar a compaixão” (Elogio de Helena, 11.8). Imediatamente, ele exemplifica com o trecho

A poesia toda, considero-a e defino-a como um discurso com metro. Sobrevém àqueles que a escutam o tremor de quem transe de medo, a piedade de quem abunda em lágrimas, a tristeza de quem sofre a dor, e, diante de felicidades e de reveses que sucedem a ações e corpos estranhos, a alma prova, por intermédio dos discursos, uma paixão que lhe é própria. (Elogio de Helena, 11.9).

Na explanação, o autor faz emergir a vitalidade e a dimensão da poesia ou discurso. O *logos*<sup>9</sup>, o qual já tratamos, resume-se nos poderes e limites do pensar e oralizar argumentativos, o qual pode ser contemplado pela sensibilidade causada no interlocutor por meio dos discursos, ou seja, a persuasão, alcançada pelo prazer catártico. Segundo Górgias a preparação do ouvinte é primordial para a recepção discursiva auditiva, pois ali estariam contidas as condições para uma nova convicção.

Neste momento, percebe-se confluências com a teoria de Zumthor (2007), como verificado no fragmento seguinte:

A recepção, eu o repito, se produz em circunstância psíquica privilegiada: performance ou leitura. É então e tão somente que o sujeito, ouvinte ou leitor, encontra a obra; e a encontra de maneira indizivelmente pessoal. Essa consideração deixa formalmente íntegra a teoria alemã da recepção, mas lhe acrescenta uma dimensão que lhe modifica o alcance e o sentido. Ela o aproxima, de algum modo, da ideia de catarse, proposta (em um contexto totalmente diferente) por Aristóteles! Comunicar (não importa o quê: com mais forte razão um texto literário) não consiste somente em fazer passar uma informação; é tentar mudar aquele a quem se dirige; receber uma comunicação é necessariamente sofrer uma transformação. (ZUMTHOR, 2007, p. 53).

A exposição de Zumthor (2007) dialoga com Górgias no sentido da comunicação oral, ao afirmar que a recepção se dá em uma circunstância psíquica privilegiada (performance ou leitura), a qual o sujeito encontra-se com a obra de maneira indizivelmente pessoal o que se aproxima do conceito de catarse proposto por Górgias. Ao afirmar ainda que o ato de comunicar não consiste simplesmente em passar

---

<sup>9</sup> *Logos* é uma palavra de origem grega e não possui uma correspondência específica na Língua Portuguesa tampouco nas Línguas Neolatinas, portanto, optarei por não realizar a sua tradução.

uma informação, mas, pretende-se modificar a quem se dirige, estabelecendo outro ponto comum ele toca no essencial da relação dialógica entre emissor e receptor. Assim, em um espetáculo teatral por exemplo, o espectador poder ser levado a um estado de êxtase devido ao calor da cena bem como seu estado de sensibilidade. Em outro momento poderíamos citar uma simples recitação poética, se realizada de forma visceral ela pode modificar o seu ouvinte fazendo-o se emocionar. O contexto emotivo o qual o receptor está inserido pode certamente, contribuir para a elevação de seus sentidos ao estado da *catarse*.

Em um viés heterodoxo, o que poderia ser responsável pela privação dessa *catarse*? Instauro a ideia de *estética* para, a posteriori, concluir a resposta para esta indagação. Conforme Dewey (2010)

A palavra “estético”, como já assinalamos, à experiência como apreciação, percepção e deleite. Mais denota o ponto de vista do consumidor do que do produtor. É o *gusto*, o gosto; e tal como a culinária, a clara ação habilidosa fica do lado do cozinheiro que prepara os alimentos, enquanto o gosto fica do lado do consumidor, assim como, na jardinagem, há uma distinção entre o jardineiro que planta e cuida e o morador que desfruta do produto acabado. (DEWEY, 2010, p. 127).

“Apreciação, percepção e deleite” ratificam, sob o meu prisma, algumas condições para o estado de *catarse* como discuti previamente. Logo, tenho a impressão que *catarse* e *estética* se assemelham de modo que tenhamos como as mesmas características o prazer, a emoção, o sorriso, o choro e concomitante a esses, o pensamento que é povoado de imagens, conexões com fatos e contextos dos mais diversos possíveis até mudanças comportamentais. Por conseguinte, detenho-me apenas às similaridades para refletir e manter a opção por tratar de *estética* nesta seção, uma vez que optar por esta senda não estiola o desenvolvimento dos raciocínios.

Retomando a questão, no que se refere às prerrogativas para que o receptor possa imergir em um estado de *catarse*, vejo que este esteja muito próximo do conceito de *estética* defendido por Dewey e, portanto, da própria experiência *estética*. Então, considero salutar investigar o que favorece tal experiência para compreendermos com eficiência a relação entre receptor e obra.

Em um sentido dissonante, e com o desígnio de responder a pergunta acerca da privação da *catarse*, Dewey (2010) nos explica exatamente o causador dessa falta de *estética*, observado nas palavras seguintes

Os inimigos do estético não são o prático nem o intelectual. São a monotonia, a desatenção para com as pendências, a submissão às convenções na prática e no procedimento intelectual. Abstinência rigorosa, submissão coagida e estreiteza, por um lado, desperdício, incoerência e complacência displicente, por outro, são desvio em direções opostas da unidade de uma experiência. (DEWEY, 2010, p. 117).

A explanação subjaz uma latência de sentidos do receptor que devem estar interconectados em uma atividade de concentração equilibrada e progressiva. Aqui, aspectos como os sons, as cores, as formas, as imagens, os gestos, as luzes, as palavras, as entonações, as texturas, os sabores, os odores, as temperaturas e as matérias, exalam subsídios para a construção da *estética*, e não estar envolvido neste universo de peculiaridades é negar o desenvolvimento da experiência. Ora, não se pode negar que qualquer obra de arte, seja ela qual for, contenha em si pelos menos um desses aspectos, pois o espaço da criação artística é constituído por uma miríade de possibilidades que se manifestam e se comunicam de diversas formas. Em suma, compreendo que a manifestação das experiências *estéticas* perpassa também por uma predisposição o receptor, considerando que o seu corpo é o para-raios da obra e para que ambos se encontrem é necessário tanto que o primeiro esteja preparado físico e psicologicamente quanto que o segundo seja oferecido em condições adequadas. Refiro-me a interferências que comprometam a atração entre o fenômeno (arte) e o objeto (receptor), tais como: barulhos e conversas descontextualizadas, lugares despreparados, insegurança dos transeuntes e demais situações que impeçam a realização da obra.

Todos esses desdobramentos são cruciais porque quando refletimos no que diz respeito a estética, texto, leitor, obra, arte e discurso, além de açambarcarmos características confluentes ao escopo da tese fazemos alusão ao conceito de *Pensamento Crítico* que será abordado no último capítulo. Mas, essa afirmação da mesma forma que circunscreve o referido escopo também assinala a dimensão de sua complexidade. Minha convicção é que a partir do desmembramento dos assuntos ao longo deste percurso levantaremos argumentos plausíveis que delineiem e clarifiquem a hipótese do trabalho em questão.

Os materiais coletados pela “Sonda Pressler” nos permitiram analisar a composição e a qualidade das raízes desta árvore. Logo, fizeram-nos vislumbrar como o tronco pode ser constituído e refletir acerca de contextos específicos. Vale ressaltar que vários outros pontos das raízes poderiam ter sido escolhidos para a realização das análises e conseqüentemente obteríamos diversos outros resultados, entretanto,

primamos pela busca da quantidade de substâncias que somos capazes, neste momento, de nos debruçarmos. Assim, esta escolha retrata um olhar particular deste organismo vivo e de seus aspectos. Nesta perspectiva os trabalhos dos teóricos utilizados para nossas discussões certamente contribuíram de forma definitiva para os avanços na área da Teoria da Literatura e suas ramificações. E no que concerne a uma obra, baseando-se nestes estudos, é possível realizar uma observação mais serena, distante um pouco de algumas paixões arrebatadoras da obra pela obra. Importa-nos também considerar a permanência da obra no tempo. Sobre este, Eco (2000) expõe:

A obra se enriquece ao longo dos séculos com as interpretações que delas são dadas; tem presente a relação entre efeito social da obra e horizonte de expectativa dos destinatários historicamente situados; mas não nega que as interpretações dadas do texto devam ser comensuradas com uma hipótese sobre a natureza da intenção profunda do texto. (ECO, 2000, p. 9).

A obra de arte, neste caso a Literatura Dramática, não sofre nenhuma transformação com o tempo. Ela pode receber acréscimos em suas reedições, comentários, reflexões, mas sua essência resiste ao tempo. Logo, em consonância com o trecho anterior, ela ganha valor de acordo com a multiplicidade de suas interpretações. Ela também permanece com sua originalidade imutável, exprimindo os traços de sua época, seus antagonismos sociais, suas lacunas, seus relevos históricos. Ela é eternizada, pois remete sempre ao seu contexto histórico. A Literatura Dramática é imortal.

Ao concluirmos esta etapa, passemos para o próximo elemento de nossa árvore, o Tronco, denominado **“Questões de Emancipação no Ensino de Literatura Dramática”**. Ele será fundamental para compreendermos, dentre muitas questões, como as relações de autopercepção dos estudantes estão imbricadas no processo de oralização do texto dramático bem como no desempenho das práticas teatrais.

**CAPÍTULO 2**  
**TRONCO: QUESTÕES DE EMANCIPAÇÃO NO ENSINO DE**  
**LITERATURA DRAMÁTICA**

*“Por sua vez, o crítico Harold Bloom e o escritor Milan Kundera não mais tem escrúpulos para reatar com uma ética da leitura: “A resposta final à pergunta - ‘por que ler?’ -, escreve Bloom, é que somente a leitura intensa, constante, é capaz de construir e desenvolver um eu autônomo””.*  
(COMPAGNON, 2009, p. 62).

Em pleno século XXI observa-se que muitos contextos de injustiça social que pareciam cenários arcaicos por causa da falta de informação e da existência de barreiras geográficas, ou seja: as distâncias entre escola e educandos, ainda estão presentes em diversas esferas da sociedade brasileira. Portanto, acreditando que somente por meio da educação é que se emancipa intelectualmente o cidadão, pretende-se discutir neste trabalho a questão da *emancipação* pelo viés da Literatura Dramática. Por conseguinte, as proposições deste texto apontam para um contato com uma literatura que permita ao sujeito experimentar algo que favoreça o pensamento crítico, sensível ao objeto e consequentemente reflita sobre sua forma de enxergar o mundo. E tomando como premissa as orientações dos documentos oficiais que regem a educação básica brasileira, o trecho seguinte expressa à importância dessa escolha pela literatura no viés do suporte literário dramático

Os PCN’s defendem uma especificidade para o texto literário em relação a outros textos: É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea). (BRASIL, 1997, p. 29).

Nessa perspectiva, o exercício com o literário é entendido como um dos elementos capazes de favorecer uma participação social, por meio da qual este sujeito tenha maiores possibilidades desenvolver uma formação crítica de forma que lhe sejam garantidos os direitos básicos de todo e qualquer cidadão presentes na Constituição Federal.

No contexto pedagógico, percebe-se que, infelizmente, o trabalho com a Literatura Dramática não é realizada em sua plenitude, muito pelo contrário, ele é negligenciado nas escolas e universidades. Diante disso, Grazioli (2007) afirma que:

A escola está negligenciando a formação de outra categoria de leitores aqueles capazes de interagir com a arte dramática, seja como público receptor de espetáculos teatrais, seja como aprendizes ou praticantes de atividades que envolvem o texto teatral e a arte dramática. Assim, no nosso entender, um único equívoco – a negação da leitura do texto dramático – apresenta duas consequências negativas: o afastamento do leitor do texto dramático impresso e da arte dramática, para a qual o texto é elemento fundamental. (GRAZIOLI, 2007, p. 10).

Portanto, neste caso específico, percebe-se o surgimento de uma lacuna: um leitor iletrado acerca do universo artístico teatral. Entende-se que esse fato pode estar relacionado à ausência de uma disciplina voltada para os estudos dramáticos no currículo da educação básica nacional assim como na esfera do nível superior. Logo, o que é perceptível são iniciativas isoladas de profissionais da área no que diz respeito ao exercício de suas respectivas disciplinas ou movimentos de grupos de estudos que realizam publicações tímidas acerca do assunto.

O capítulo abre a reflexão explanando o conceito de *emancipação* sob o prisma de Schiavo & Moreira (2005) que transmitem em suas definições o pensamento de Paulo Freire acerca do termo. Assim, abordam-se também aspectos no que tange às implicações do papel do professor no processo de construção do conhecimento por parte do educando.

Em seguida, ressalta-se a importância da Literatura, segundo Eagleton (2003), na perspectiva da construção de discursos, a partir de uma visão da literatura como prática social e sobre a leitura dramática como um dos pilares da consolidação dessa *emancipação*. Nesse sentido, o presente capítulo ainda traz apontamentos sobre *performance* na perspectiva de Zumthor (2007) em relação à importância da oralização, da percepção do outro e do corpo na leitura dramática, e algumas reflexões de Stanislavski (2011) sobre a “fala”, corroborando as asserções acerca do tema em discussão.

Na última parte, enfocamos as contribuições em relação ao ensino sob o ponto de vista de Bakhtin (2003) por meio de Freitas (2007), fazendo um paralelo entre a teoria Bakhtiniana e o pensamento de Paulo Freire (2011) tentando estabelecer um ponto de contato entre as duas vertentes, de modo a contribuir para as reflexões sobre a literatura dramática e ensino, em específico em relação à questão do *emancipação*.

## 2.1 Emancipação: A Literatura Dramática como um dos pilares para sua consolidação.

“Isso significa a palavra emancipação: o embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham, entre os indivíduos e membros de um corpo coletivo”.  
(RANCIÈRE, 2012, p. 23)

Investigar sobre *emancipação* requer uma reflexão cautelosa e ancorada em questões culturais, sociais, políticas e educacionais. No contexto desta última, a educação, e especificamente acerca do pensamento de Paulo Freire, o termo *empoderamento* se aproxima de *emancipação* e; no meu entendimento é relevante propor uma discussão, dado que amplia a visão sobre o tema e traz uma conotação que vai além da consciência sobre os fatos e contextos nos quais o ser humano está inserido, mas interfere em quais decisões tomar frente a determinadas situações. Preliminarmente, segundo Schiavo & Moreira (2005), o *empoderamento*<sup>10</sup>

implica, essencialmente, a obtenção de informações adequadas, um processo de reflexão e tomada de consciência quanto a sua condição atual, uma clara formulação das mudanças desejadas e da condição a ser construída. A estas variáveis, deve somar-se uma mudança de atitude que impulse a pessoa, grupo ou instituição para a ação prática, metódica e sistemática, no sentido dos objetivos e metas traçadas, abandonando-se a antiga postura meramente reativa e perceptiva. (SCHIAVO & MOREIRA, 2005, p. 59).

Os autores citados trazem para a palavra *empoderamento* no sentido do que Paulo Freire discorre ao pensar no estudante e nos espaços de produção de conhecimento, como aquele que é um ser ativo e pensante, capaz de identificar-se como alguém que faz parte de um determinado contexto e da necessidade de sua modificação, estabelecendo estratégias com vistas à transformação de sua realidade. Este conceito, retirado do livro *Glossário Social*, contribui para a nossa compreensão por estar assente em uma situação específica. Em outra perspectiva, o termo *empoderamento*<sup>11</sup> é oriundo da Língua Inglesa, originalmente *empowerment*, que quer dizer “processo de se tornar mais forte e mais confiante, especialmente no controle de sua vida e na reivindicação de seus direitos”. No cerne desta questão, ao discorrer sobre o surgimento da palavra

---

<sup>10</sup> SCHIAVO, Marcio R. e MOREIRA, Eliesio N. **Glossário Social**. Comunicarte, 2005. Disponível em: [http://www.comunicarte.com.br/glossario\\_social.pdf](http://www.comunicarte.com.br/glossario_social.pdf) . Acessado em 02/08/2015.

<sup>11</sup> *The process of becoming stronger and more confident, especially in controlling one's life and claiming one's rights*. Tradução nossa. Disponível em: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/empowerment>. Acessado em 15/10/2018.

*empowerment*, Baquero (2012, p. 173) faz um levantamento de pesquisas empíricas e artigos de reflexão categorizando tal vocábulo e discutindo as diferentes acepções presenciadas na literatura. Cabe ressaltar que, a autora recupera um recorte histórico-social, o qual relata que apesar do termo em voga tenha ganhado destaque com os movimentos de emancipação no que se refere ao exercício da cidadania das minorias estadunidenses, o seu nascimento está enraizado no Século XVI com a Reforma Protestante liderada por Lutero, com a tônica da luta por justiça social. Ao longo do artigo Baquero (2012, p. 176) explana as diferenças, que podem ocorrer em instâncias distintas; *o empoderamento individual, o empoderamento organizacional e o empoderamento comunitário*, detalhando as distinções fundamentadas em seus respectivos autores.

A autora dá um destaque especial para semântica de Paulo Freire (1986) que compreende *empoderamento* não como algo individual, mas como fruto de um processo coletivo. Isto se realiza pelas interações interpessoais desembocando na troca de experiências ao passo que quando o indivíduo se torna empoderado; capaz de se libertar de situações opressoras e agir de modo que ele possa romper com as barreiras que o paralisam afim de atingir determinados objetivos, ele também auxilia outros a se libertarem. Dessa forma, Freire propõe uma acepção do *empoderamento* como algo ligado à transformação social de modo amplo, inserindo-se neste escopo as estruturas de poder, as classes sociais e todas as vertentes das quais o ser humano atua.

Dentro de outra esfera, sob a égide dos estudos do teatro Rancière (2012) no seu livro *O espectador emancipado* examina formas e debates da arte contemporânea e formula a partir de um contexto político o conceito de *emancipação*. Assim, ele afirma

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa como se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição de posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. A emancipação, ou seja, o desmantelamento da velha divisão do visível, do pensável e do factível alimentou-se dessa multiplicação. (RANCIÈRE, 2012, p. 17).

O ponto fulcral da definição do autor é verificado quando o “espectador”, seja ele qual for assim como os espaços que pertença, inicia o processo de observação atenta e crítica acerca do “olhar e agir” dos indivíduos envolvidos em um contexto específico, para posteriormente interpretarem tais atitudes como pertencentes a uma estrutura de

dominação e sujeição. De fato, esta percepção habita o universo das relações sociais e é fomentada também por elas na medida que são díspares em aspectos culturais, econômicos, religiosos, linguísticos e acadêmicos, pois elas fornecem ao espectador cenários comportamentais peculiares para serem analisados. Assim sendo, vale ressaltar que o autor compara a postura do *espectador* com a do aluno e do intelectual, tendo como referência a atitude de “selecionar, comparar e interpretar”.

Ao discorrer sobre o *poder* do *espectador* em suas múltiplas peculiaridades; na capacidade de elaborar interpretações sob sua ótica, na habilidade de criar conexões intelectuais com contextos que são desconhecidos, Rancière aposta nesta definição como o espaço da *emancipação*, como percebido em suas palavras

É nesse poder de associar e dissociar que reside a emancipação do espectador, ou seja, a emancipação de cada um de nós como espectador. Ser espectador não é a condição passiva que deveríamos converter em atividade. É nossa situação normal. Aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também como espectadores que relacionam a todo instante o que veem ao que viram e disseram, fizeram e sonharam. A emancipação, ou seja, o desmantelamento da velha divisão do visível, do pensável e do factível alimentou-se dessa multiplicação. (RANCIÈRE, 2012, p. 21).

Se a dimensão da *emancipação* do espectador reside no poder do comportamento humano e é inerente a ele, suspeito que todo indivíduo possui capacidades de elevar exponencialmente o seu poder de associação e dissociação, convertendo em atitudes que impactam nas suas relações sociais. Portanto, depois de ter refletido sobre capilaridade dos léxicos *emancipação* e *empoderamento*, percebo uma semelhança clara entre os termos. E é a partir dessas aproximações e optando pela nomenclatura *emancipação* que fundamento as reflexões ao longo desta tese, objetivando estabelecer uma coerência tanto nas discussões teóricas quanto nas práticas relatadas.

Todavia, para se chegar a este patamar de conscientização por parte do indivíduo como tenho discorrido anteriormente, diversos fatores se apresentam como requisitos e/ou barreiras para serem ultrapassadas. E um deles é o processo de escolarização formal, o que nos leva a refletir sobre o papel do educador.

A sala de aula é um dos locais preferenciais onde se forma o cidadão, pois é neste contexto que ele estabelece suas relações interpessoais capazes de fornecer experiências necessárias para o seu desenvolvimento intelectual humano. Logo, a esfera de construção e organização do pensamento crítico, também proporcionada pelo

educador, é realizada por meio do estímulo da participação dos discentes nas atividades que sejam permeadas por debates e reflexões, nas quais eles sintam a necessidade e a liberdade de expor seus conceitos e pontos de vista. Este ambiente de aprendizagem jamais poderá ser alicerçado na imposição de ideias ou simplesmente na reprodução sistemática de conteúdos acadêmicos, pois de acordo com Freire, “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (2011, p. 25). Portanto, podemos aventar que a teoria freiriana se justifica pela necessidade do autoconhecimento do educando, objetivando o rompimento das barreiras que impedem o ser humano de se desenvolver crítica e socialmente.

Mas para que a *emancipação* ocorra, no sentido que abordamos anteriormente, é necessário que o docente esteja consciente do impacto de seu trabalho. Acerca deste tema, Freire (2002) ressalta que:

O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivadora, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio, e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos não *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 2002, p. 20).

Nessa reflexão, além da consciência da relação dialógica presente de ambos os lados, educador e educando, percebe-se também a presença do respeito por parte do professor para com o discente, porque despertar a curiosidade e mantê-la porene é uma atividade trabalhosa, que demanda tempo e até mesmo estresse físico e mental. Porém, o profissional da educação imbuído com o propósito de favorecer um ambiente no qual o processo de *emancipação* seja uma constante, apresenta uma postura incessantemente reflexiva, criativa e motivadora, o que se configura como sinônimo de respeito ao discente.

Diante dessa breve discussão sobre a *emancipação* bem como de suas inter-relações, reportemos nosso olhar para um dos possíveis pilares de sua consolidação: a literatura dramática. É óbvio que a literatura de forma geral favorece ao leitor construir seus discursos de forma crítica, renovando suas percepções, como afirma Eagleton (2003):

Na rotina da fala cotidiana, nossas percepções e reações à realidade se tornam embotadas, apagadas, ou como os formalistas diriam, “automatizadas”. A

literatura, impondo-nos uma consciência dramática da linguagem, renova essas reações habituais tornando os objetos mais “perceptíveis”. Por ter de lutar com a linguagem de forma mais trabalhosa, mais autoconsciente do que o usual, o mundo que essa linguagem encerra é renovado de forma intensa. (EAGLETON, 2003, p. 5).

O autor, a partir de sua reflexão sobre o conceito de literatura dos formalistas russos, nos convida a um exercício de reflexão sobre a literatura como uma forma de renovar nossas reações em relação ao mundo e à nossa forma de vê-lo. De fato, a comunicação do homem no dia-a-dia é tão automática que inúmeras vezes passamos pelos acontecimentos e eventos do cotidiano sem termos uma visão crítica deles. Nesse sentido, Eagleton (2003) discorre acerca da diferença entre a fala cotidiana e a literatura e declara que a literatura, para os formalistas, “representa uma violência organizada contra a fala comum”, ou seja, o texto literário é composto de elementos que eles chamavam de “artifícios” responsáveis por causar o efeito, denominado por eles, de “estranhamento”. Esses artifícios seriam os sons, os ritmos, as imagens, as rimas e tudo o que transforma a fala comum do dia a dia, em literatura, em poesia, impondo ao leitor uma “consciência dramática da linguagem” e renovando nossas reações e percepções. Ora, o texto dramático por essência apresenta esses elementos (sons, ritmos, imagens) mencionados, ele é construído com vistas a favorecer essa “consciência dramática”, justamente por ser um texto escrito com o objetivo de ser oralizado, colocado na voz e no corpo.

Em nossa perspectiva, a partir de um viés bakhtiniano, os discursos são construídos a partir de enunciados (BAKHTIN, 2003). Apesar de Bakhtin referir-se especialmente ao romance, tomamos alguns de seus conceitos dentro de nossas reflexões sobre o texto dramático. Para o autor, a *oração* pode ser descrita como uma unidade da língua estanque, neutra, sem expressividade. E, apesar de conter uma informação, ela se encerra nela mesma, pois não está inserida em um contexto, não permite realizar uma ação responsiva.

Em contrapartida, um *enunciado* é dotado de duas peculiaridades que constroem sentido e o diferenciam da *oração*. A primeira é a “alternância dos sujeitos do discurso” que permite à atitude responsiva dos falantes, as críticas, as réplicas dentre outros. A segunda é “conclusibilidade”, caracterizada por um aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso. Sua percepção é possível porque o falante declara de maneira oral ou escrita algo que expressa à conclusão em um contexto específico, dando, como se diz no teatro, a “deixa” para a réplica seguinte.

Por conseguinte, uma oração se torna um enunciado a partir do momento que ela é proferida com *entonação expressiva*, que é caracterizada pela forma como o sujeito a profere. Logo, um enunciado em condições específicas pode representar uma afirmação ou em outro contexto uma ironia, dependendo dos co-enunciadores e da situação de enunciação. Conseqüentemente, no trabalho com texto dramático, que necessita da entonação expressiva, condição para sua existência, “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 294). Portanto, é no âmbito desta esfera interacional que entendemos a utilização da literatura dramática como um dos pilares para o desenvolvimento do empoderamento do aluno. A leitura tende a favorecer ao sujeito a construção de discursos individuais na medida em que, segundo Todorov (2014, p. 76) “a literatura pode aproximar os seres humanos uns dos outros, espantar a depressão e ajudar o homem a viver”. Vale frisar ainda que a atividade da leitura depende de um processo de apropriação por parte do leitor, levando em consideração que a diversidade de gêneros pode levar a processos diferenciados de leitura: não se lê da mesma maneira um texto de imprensa, uma carta de um amigo, uma mensagem eletrônica ou um texto literário. Dessa forma, cada texto exige atitudes e comportamentos de leitura diferenciados. Isso significa dizer que, por mais que o leitor tenha a sensação de dominar plenamente sua língua materna, não é todo texto escrito em sua língua que poderá lhe proporcionar a fruição, o prazer do texto. No que se refere ao texto dramático, Ryngaert (1996) destaca que:

ler o texto de teatro é uma operação que se basta a si mesma, fora de qualquer representação efetiva, estando entendido que ela não se realiza independentemente da construção de um palco imaginário e da ativação de processos mentais como em qualquer prática de leitura, mas aqui ordenados num movimento que apreende o texto “a caminho” do palco. (RYNGAERT, 1996, p. 25).

Neste trecho o autor frisa a força da natureza do texto, pois embora ele seja construído para ser representado, suas características peculiares impelem ao leitor a imaginação de cenas as quais em nosso entendimento são extremamente ricas para a compreensão da narrativa. É importante ressaltar que a leitura dessa modalidade textual implica também em um estágio de preconceção da obra, na medida que o seu exercício prepara o leitor para a encenação.

O texto dramático, justamente por sua característica de ser um texto escrito para ser oralizado, exige muito do leitor, no sentido de construir sentidos, imagens e

entonações. É dentro dessa perspectiva que apresentamos a proposta do trabalho com os textos dramáticos, acreditando em sua potencialidade para a construção de discursos tanto orais quanto escritos.

Pode-se citar ainda outro fator relevante para o trabalho com o texto dramático, tanto em relação a textos da dramaturgia nacional como em relação a peças em línguas estrangeiras, definido pelas temáticas das obras que podem desencadear discussões sobre os diferentes falares e comportamentos. Em nosso grupo de pesquisa, GEDLE, foram desenvolvidas várias pesquisas com textos dramáticos em português, inglês, francês e japonês, entre elas minha dissertação de mestrado na qual trabalhei sobre a dramaturgia em língua inglesa (SOUZA, 2013). A diversidade de temas sociais e falares regionais presentes na literatura dramática mostra-se relevante na medida em que permite ao educando uma familiarização com elementos culturais de outras regiões de seu país e, no caso das línguas estrangeiras, de países onde se falam essas línguas. Por conseguinte, as possibilidades do contato com outras culturas são experimentadas pelo educando, porque ao conhecer um contexto diferente do seu cotidiano, ele se coloca no lugar do outro, experimentando uma sensação, mesmo que ficcional, de tornar-se um pouco o outro. Dessa forma pode-se abrir uma janela experimental, por meio da qual o educando, ocupando um lugar que não lhe pertence, pode experimentar esse lugar favorecendo a experiência da alteridade. Diante desse tema, mais especificamente sobre a literatura, Compagnon (2009) propõe as seguintes contribuições:

[...] a literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosóficos, sociológicos ou psicológicos porque faz apelo às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes. [...] A literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros –, ela arruína a consciência limpa e má-fé. [...] ela resiste à tolice não violentamente, mas de modo sutil e obstinado. Seu poder emancipador continua intacto, que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra melhores. (COMPAGNON, 2009, p. 64).

Destarte, essa análise singular nos remete ao nosso objeto de pesquisa uma vez que explorar as características do gênero dramático e tratar da literatura de forma semelhante à reflexão de Compagnon permeia todas as “regiões” que o autor discute em sua asserção. Vale ressaltar que, embora o foco deste capítulo seja o texto literário dramático, as correlações estabelecidas entre os autores que tratam da literatura de maneira genérica e os autores específicos do escopo do trabalho, objetivam reforçar as

proposições acerca do tema empoderamento.

Por meio do texto teatral, o leitor-ator é instigado a vivenciar os comportamentos e emoções das personagens. Dizemos leitor-ator pois nossa proposta é de que o leitor se transforme em ator, fazendo passar pela voz e pelo corpo o texto trabalhado, que ele seja “intérprete”, no sentido postulado por Zumthor (2007), como de “indivíduo que se percebe, na *performance*, a voz e o gesto, pelo ouvido e pela vista” (2010, p. 239). Dessa maneira, o leitor tem a oportunidade de vivenciar a fruição de suas emoções pela atividade dos seus sentidos e de sua imaginação.

Para finalizar esta seção, apresentamos o quadro (I) com alguns aspectos diferenciadores do texto dramático em relação a outros gêneros textuais em função das vantagens constatadas.

Figura 1 – Quadro I – Aspectos diferenciadores do Texto Dramático

Gênero Textual	Aspectos diferenciadores*
<i>Dramático</i>	<i>Escrito para ser materializado no palco.</i>
	<i>Escrito para ser oralizado.</i>
	<i>Estrutura a oralização.</i>
	<i>Necessita da entonação expressiva.</i>
	<i>Impele ao leitor a imaginação de cenas.</i>
	<i>Proporciona a interação.</i>
	<i>Favorece a expressão corporal.</i>
	<i>Possibilita a escrita.</i>
	<i>Estimula a gosto pela leitura.</i>
	<i>Desperta a curiosidade pelo conhecimento.</i>
	<i>Permite o contato com outras línguas.</i>
	<i>Constrói contextos para a emancipação.</i>
<i>Apresenta diversidade de temas sociais.</i>	

\* Referem-se ao conjunto de aspectos do texto na sua totalidade, fato que não exclui outros gêneros.

**Elaborado pelo Autor (2018)**

## 2.2 A Performance

Ainda nesta atmosfera na qual a liberdade de experimentação de entonações e de expressão é oferecida aos educandos, com textos em sua língua materna ou na língua estrangeira, o processo de construção de discursos por meio do contato com os textos literários dramáticos vai ocorrendo de forma prazerosa e contínua. Cabe, portanto colocar em evidência um dos elementos constitutivos desse processo de oralização do texto, a saber: a performance.

Para Zumthor “a performance é o único modo vivo de comunicação poética” (2007, p. 37). Inspirados por essa afirmação, nosso trabalho sobre o texto dramático perpassa as esferas do ritmo, da entonação, das pausas e do volume utilizados pelo enunciador, de modo que, a enunciação dramática possa ser, para nosso educando, uma maneira de experimentar essa “comunicação poética”.

Stanislavski (2001) igualmente, só que dentro do âmbito da formação do ator profissional, ressalta a importância da “fala”, do “dizer o texto” comparando-a com a música:

A fala é música. O texto de um papel ou peça é uma melodia, uma ópera ou uma sinfonia. A pronúncia no palco é uma arte tão difícil como cantar, exige treino e técnica raiando pela virtuosidade. Quando um ator de voz bem trabalhada e magnífica técnica vocal diz as palavras de seu papel, sou completamente transportado por suprema arte. Se ele for rítmico, sou involuntariamente envolvido pelo ritmo e tom de sua fala, ela me comove. Se ele próprio penetra fundo na alma das palavras do seu papel, carrega-me com ele aos lugares secretos da composição do dramaturgo, bem como os da própria alma. Quando um ator acrescenta o vívido ornamento do som àquele conteúdo vivo das palavras, faz-me vislumbrar com uma visão interior as imagens que amoldou com sua própria imaginação criadora. (STANISLAVSKI, 2001, p. 128).

Na citação acima, o teórico russo ressalta a importância dada ao exercício de oralização do texto no sentido de transportar aquele para quem o texto é dirigido, o co-enunciador-espectador, para uma emoção, envolvendo-o pelo ritmo e pelo tom.

Podemos dar como exemplo a própria fala cotidiana nos momentos em que percebemos captar a atenção de alguém na situação de enunciação, porém, caso o tema ou a forma como nos comportamos diante de nosso co-enunciador seja contrária às expectativas deste, podemos não ter meios para mantê-lo atento e interessado. Levantamos três elementos que nos parecem essenciais nesse processo e que podem favorecer a expressão e a construção de discursos de nossos educandos, a saber: a

percepção do outro, a emoção e o corpo.

Em primeiro lugar, abordamos a percepção dos co-enunciadores em relação a atmosfera na qual se encontram inseridos. Essa percepção apresenta-se como um elemento fundamental para a escolha, por exemplo, das expressões e das estruturas que usamos nos discursos orais, uma vez que essas expressões e estruturas, e a reação que elas causam no co-enunciador, nortearão os rumos que o discurso tomará, dependendo do que é percebido até a decisão de interromper, continuar ou modificar a enunciação. Outro exemplo desse funcionamento da fala, pode ser percebido no discurso político, quando um candidato percebendo que a resposta do público diante de sua performance seja positiva ele segue no mesmo tema, ou ainda faz oscilações para dinamizar sua fala com vistas a emocionar e captar a atenção do público.

Para além da percepção, mas vinculado a ela, um segundo aspecto seria a emoção que é mantida ou alterada pela situação de enunciação. Para Zumthor (2007):

a prática poética se situa no prolongamento de um esforço primordial para emancipar a linguagem (então, virtualmente, o sujeito e suas emoções, suas imaginações, comportamentos) desse tempo biológico. (ZUMTHOR, 2007, p. 50).

A emoção é o que nos tira do aqui e agora e nos faz mergulhar em outro tempo, o tempo da imaginação. Dessa forma, este elemento presente no suporte literário dramático é um dos fatores que impulsionam o desenvolvimento da fruição pela leitura literária por parte dos leitores, pois uma vez que ele se identifica com as personagens, de maneira concomitante, também sente prazer em desvelar suas histórias e seus perfis comportamentais, e por conseguinte, ele irá sentir-se motivado a descobrir sempre mais e buscar novas experiências com a literatura.

Chegamos ao terceiro elemento, o corpo. Ele é o veículo pelo qual a interação entre os co-enunciadores se materializa por meio do texto dramático. A construção da linguagem perpassa os sentidos do corpo de maneira a se experienciar de forma individual de acordo com a situação de enunciação. Aproveitamos o momento para retomar a ideia da “consciência dramática da linguagem” levantada por Eagleton (2003), como uma possível definição para o conceito de Literatura trazido pelos formalistas, e discutido em seção anterior, com vistas a tentarmos estabelecer uma relação entre a “consciência dramática da linguagem” com o “dramático” do teatro e, conseqüentemente, traçarmos algumas considerações acerca do corpo. Partimos,

seguindo Zumthor, da premissa de que toda a literatura é teatral, como sublinha o autor, o “termo e a ideia de performance tendem (em todo caso, no uso anglo-saxão) a cobrir toda uma espécie de teatralidade: aí está um sinal. Toda “literatura” não é fundamentalmente teatral?” (2007, p. 21). Ora, para Zumthor não há como separar o corpo do texto que é teatral e que, por consequência, produz modificações neste corpo que o experimenta em suas esferas psíquicas, físicas e comportamentais, pois, na perspectiva de Zumthor (2007), o ato comunicativo seja ele qual for não é apenas uma transmissão de informações, mas é, sobretudo, uma tentativa de modificar o co-enunciador, e é a partir disso ele define a comunicação como um ato de transformação

Ora, quando se toca no essencial (como tende aí o discurso poético... porque o essencial é estancar a hemorragia de energia vital que é o tempo para nós), nenhuma mudança pode deixar de ser concernente ao conjunto da sensorialidade do homem. (ZUMTHOR, 2007, p. 53).

Assim, Eagleton, quando se refere a “consciência dramática” nos parece bastante próximo do conceito de Zumthor (2007) acerca das reações do ser humano no que tange ao contato com o texto literário/poético/dramático. Portanto, para Zumthor, o conceito de performance perpassa pela criação literária, pela imaginação do autor/leitor/ator e pelo corpo, incluindo aí a voz e o ritmo.

A leitura “literária” não cessa de trapacear a leitura. Ao ato de ler integra-se um desejo de restabelecer a unidade da performance, essa unidade perdida para nós, de restituir a plenitude – por um exercício pessoal, a postura, o ritmo respiratório, pela imaginação. (ZUMTHOR, 2007, p. 66).

Esse exercício pessoal, tanto por parte do educador quanto por parte do educando é o que motiva nosso trabalho unindo os temas de teatro e educação, como será discutido na última seção deste artigo.

Ainda no que tange ao tripé percepção do outro/emoção/corpo o qual impulsionam o leitor a desenvolver uma miríade de habilidades e, conseqüentemente, um conhecimento acerca de si e do mundo, é fundamental para não perdemos de vista nosso objeto de trabalho, realçar que todas estas questões partem de um único ponto: a literatura. Neste caso a dramática.

Nas palavras de Zilberman (2003), ainda que se referindo à literatura de forma genérica, encontramos uma confluência de sentidos e características com os pontos observados ao longo desta discussão, como verificado no seguinte trecho:

(...) a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências (ZILBERMAN, 2003, p. 53).

A autora enfoca com veemência o efeito duplo do contato com a literatura, que a nosso ver, é primordial na atividade com o literário: alimentar a fantasia de maneira que o leitor experiencie a fruição ao passo que utiliza esta experiência para posicionar-se diante das circunstâncias. Este efeito duplo encontra-se presente na realização da performance dos educandos e se modifica e se potencializa todas as vezes que é concretizada.

Com o objetivo de sintetizar as reflexões desenvolvidas nessa seção no que tange aos desdobramentos da performance, demonstramos a seguir no quadro II os elementos essenciais do processo de construção de discurso abordados, com vistas a uma melhor compreensão da temática por parte do nosso leitor.

**Figura 2 Quadro II – Elementos Essenciais do Processo de Construção de Discursos**

<b>Performance</b>	<b>Elementos Essenciais</b>
<i>Processo de Oralização Textual</i>	<i>A Percepção do Outro</i>
	<i>A Emoção</i>
	<i>O Corpo</i>

**Elaborado pelo Autor (2018)**

## 2.3 Contextos Pedagógicos de Literatura e Ensino

Os tópicos tratados até agora nas seções anteriores apresentam interfaces com uma área do conhecimento bastante relevante nos estudos de ensino aprendizagem: a Psicologia. Por isso, faremos uma breve discussão no que diz respeito a uma perspectiva Bakhtiniana da psicologia da educação, desenvolvida por Freitas (2007).

O olhar escolhido para esta reflexão parte da relação entre indivíduo e sociedade que é o ponto de análise do materialismo dialético. Neste viés, a discussão abordada traz Bakhtin como cerne do pensamento, elencando categorias fundamentais para a construção de sua teoria, a saber: o diálogo, a consciência, o texto e o enunciado.

Em sua teoria há uma relação muito próxima com os ideais de Paulo Freire no que tange à Educação. Tal proposição pode ser constatada nas seguintes declarações tanto de Freitas (2007) referindo-se a Bakhtin quanto ao próprio Freire (2011). Freitas (2007) declara que:

O eixo que perpassa toda essa interdisciplinaridade é a linguagem. A linguagem passa a ser percebida como fundadora de uma nova reação do homem consigo mesmo e com o mundo. Para Bakhtin (1985), o homem é um ser expressivo e falante e a linguagem é constituidora de sua consciência. O discurso do sujeito falante é que liberta o homem de sua condição de objeto. (FREITAS, 2007, p. 146).

Em suas reflexões, a autora faz um recorte do pensamento de Bakhtin no tocante à linguagem como um elemento principal responsável pela emancipação do homem como ser pensante e ativo na sociedade. Notoriamente, é pelo discurso que o homem se insere em todo e qualquer contexto social, não necessariamente pela linguagem verbal, mas discurso como forma de construção de sentidos. Em consonância com a premissa, Freire (2011) profere:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 2011, p. 42).

Cabe ressaltar que o pensamento de Freire estabelece também a linguagem e o pensamento dialógico como meios de desenvolvimento intelectual e social do homem.

Assim, o ofício do docente revela-se como algo fundamental para proporcionar ao educando possibilidades de exercer a prática da *emancipação*.

De fato, por meio da linguagem, e conseqüentemente do discurso, observam-se as manifestações de poder, e igualmente da capacidade de reivindicar direitos e lutar pela conquista de espaços públicos. E esta consciência, dos direitos ao espaço de fala, só pode ser adquirida por meio da interação social e da educação uma vez que, segundo Freire, “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (2011, p. 77).

Ainda neste caminho da educação e da construção dos discursos, agora reportando mais uma vez aos conceitos de Bakhtin, nos quais o autor refere-se ao homem em uma investigação ética do ponto de vista dialógico (BAKHTIN, 2015). É interessante observar que a teoria concentra-se no diálogo com outros “eus” para que a consciência do sujeito seja construída e possa, assim, afirmar-se como tal.

O primeiro eu é a autopercepção, ou seja, é a forma como o próprio sujeito se observa. O segundo é a percepção do sujeito pelos olhos dos outros, o julgamento, as ideias, enfim, o juízo de valor do sujeito externo. E o terceiro é a percepção do outro pelo próprio eu, como eu analiso o outro em sua individualidade. Estes três prismas constituem um processo de tomada de consciência, no sentido de saber quem é este sujeito, qual seu papel em uma relação social com seu tempo e espaço, suas escolhas e suas conseqüências e a construção de seus discursos, permeados pela palavra de outrem, mas libertado dela.

É enorme o significado desse processo de luta com a palavra do outro e com sua influência histórica da formação ideológica da consciência individual. Minha palavra e minha voz, nascidas da palavra do outro ou dialogicamente estimuladas por ela, mais cedo ou mais tarde começam a libertar-se do poder dessa palavra alheia. (BAKHTIN, 2015, p. 143).

Este tripé da percepção, mencionado anteriormente, nos auxilia na reflexão sobre a concepção do conhecimento ético do homem na construção de seus discursos, na percepção de si e do outro e no seu reconhecimento como indivíduo reflexivo e atuante de forma dialógica e inserido em um contexto social. E na medida em que se aprofunda nas discussões acerca das teorias de Bakhtin, mais convergências com a ideologia de Paulo Freire vão se manifestando. Logo, para finalizar e reforçando nossas asserções, sobre o papel do educador, Freire (2011) argumenta que:

é por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (FREIRE, 2011, p. 134).

Nesse esforço metodicamente crítico, o texto dramático e as práticas teatrais que possibilitam a passagem do texto pelo corpo e pela voz, parecem, em nossas pesquisas favorecer a que o educando possa entrar em sua aprendizagem como sujeito e, conseqüentemente, possa por meio de uma tomada de consciência de sua condição, formular mudanças e criar condições para que elas possam ser construídas. E ainda, por uma mudança de atitude, ter uma prática, uma ação renovadora, uma práxis, que favoreça sua *emancipação*.

Nesta análise, cujo local denominei “tronco”, procurei discutir questões relevantes sobre o conceito de *emancipação* calcado na relação entre teatro, literatura e ensino, e tomando como premissa conceitos de Bakhtin de que não há discurso neutro e que todo texto é resultado da confluência de várias outras vozes, espera-se que estas discussões possam expandir os estímulos dos estudos da literatura dramática na medida em que novos pontos de contato possam ser estabelecidos.

Também neste capítulo, busquei apresentar uma forma de trabalhar a questão da *emancipação* por meio da literatura dramática explorando o máximo de suas potencialidades dentro da esfera de nossos estudos. Assim, acredito que esse percurso possibilitou o vislumbrar de caminhos que apontam para uma proposta positiva. Reportando o olhar para a seção “Performance” a qual trata dos três elementos constituintes do processo de oralização textual; a percepção do outro, a emoção e o corpo, verificamos alguns aspectos conclusivos.

O primeiro deles é a expansão lexical por parte dos co-enunciadores acerca da percepção do outro, uma vez que eles utilizarão escolhas distintas de expressões para adequarem-se a contextos linguísticos específicos. Logo, com a diversidade de contextos, automaticamente a variedade de palavras se multiplicará.

O segundo aspecto é a estrutura cíclica no que tange à emoção do leitor. Neste caso, entendemos que ao deparar-se se com este contexto motivacional do suporte literário dramático, o educador tem a oportunidade de potencializar o trabalho tanto da formação intelectual quanto cidadã de seus educandos.

Por fim, o terceiro e último aspecto, ao inserir-se em uma esfera muito

específica do trabalho com a literatura dramática, o corpo pode possibilitar o desenvolvimento da expressão do educando na medida que as sensações de autoconfiança e conforto na relação entre co-enunciadores são intensificadas com a prática de atividades corporal.

Neste raciocínio, compreendemos que a literatura dramática, como um gênero da literatura, possui um arcabouço significativo no que se refere às possibilidades de desenvolver as habilidades do educando. Logo, é o que se percebe nas palavras de Todorov (2009) na seguinte afirmação:

O voo que a educação literária deve proporcionar aos leitores depende da literatura poder desempenhar plenamente sua vocação humanizadora, ao possibilitar ao público a experiência de se tornar um permanente “conhecedor do ser humano”. Caso contrário, a literatura estará ao lado de outras mercadorias inúteis, que se impõe no espaço-tempo como mais um entre os muitos obstáculos a serem administrados e os leitores permanecerão às margens da obra e da necessidade de compreendê-la como objeto de fruição vivo, dinâmico e contextualizado, que gera contradições e estabelece a crise. Essa é, ao fim, a concepção de literatura que pode tirar a literatura do limbo e livrá-la do perigo de perder todo o seu potencial revolucionário. (TODOROV, 2009, p. 93).

Aqui, retomando a ideia apresentada na introdução sobre a negligência das escolas no que diz respeito a utilização do gênero dramático, entende-se a importância desse tema sob a perspectiva de contribuir tanto para formas alternativas de construção do conhecimento humano quanto para a valorização do gênero literário discutido, tomando como base a asserção de Todorov.

Por outro lado, explorando ainda mais essa vertente do conhecimento, é mister salientar que, no ambiente pedagógico, não basta para o docente propor atividades de leitura com os discentes ou narrar histórias. É imprescindível que ele fomente o interesse pelo suporte literário, realizando discussões em grupos sobre os temas presentes nos textos e inter-relacionando-os com a realidade. Integrando teoria e prática no decorrer das aulas por meio de uma sequência lógica a qual o educando consiga perceber como a linguagem e o meio social estão estruturados. Ademais, fazê-lo perceber como ele pode manipular o texto de forma que isso possa trazer informações que sirvam para o processo de desvelamento e compreensão do mundo. E muito além, uma vez ultrapassado o desvelar, como ele servindo-se dessas informações, consegue modificar o seu contexto e auxilia a outros também transformarem suas realidades.

Em diálogo com autor mencionado há pouco, Larrosa (2003) traz à tona questões significativas quanto à função da literatura em uma esfera de transformação de pensamentos engessados e reprodutivos, como observado neste trecho:

A literatura que tem o poder de mudar algo não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, dizendo-lhe como ele tem de ver o mundo e o que deverá fazer, não é aquela que lhe oferece uma imagem do mundo nem a que lhe dita como deve interpretar-se a si mesmo e às suas próprias ações; mas, tampouco, é a que renuncia ao mundo e à vida dos homens e se dobra sobre si mesma. A função da literatura consiste em violentar e questionar (...) as convenções que nos dão ao mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão (LARROSA, 2003, p. 126).

É nesse universo de questionamento que também tratamos sobre as possibilidades de se trabalhar com o texto dramático. O romper com paradigmas e resignificar as realidades é o que permeia nossos caminhos.

Portanto, acreditamos que o ofício do educador deve pautar-se em um movimento sucessivo e incessante na tentativa de promover ambientes de conscientização do educando no que se refere aos espaços aos quais ele se insere bem como aos que deseja acessar.

Em nossas pesquisas no GEDLE – Grupo de Estudos em Literatura, Educação e Dramaturgias Contemporâneas, temos experienciado o potencial dessas reflexões e práticas como elementos que favorecem o *empoderamento* do educando considerando-o não unicamente em seus aspectos intelectuais e racionais, mas como um ser humano complexo com seu corpo, sua voz e suas emoções. Acreditamos que o processo de *empoderamento* engloba, evidentemente, o discurso crítico e a participação social, mas para isso, não podemos excluir as poéticas do corpo, da voz e da emoção.

E em consonância com nossas asserções, finalizamos esta retrospectiva com as palavras de Todorov (2009) afirmando que a literatura:

[...] nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservadas às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano [...]. (TODOROV, 2009, p. 24)

Então, o que propomos no próximo capítulo, “Galhos”, a ser examinado é discutirmos como essas “sensações insubstituíveis” segundo Todorov estão presentes no drama de Lya Luft. Ainda na esfera do autor, creio que a resposta “à vocação de ser

humano” está contemplada na obra em questão na medida em que todas as personagens podem ser facilmente identificadas com as diversas realidades dos estudantes sob o prisma das problemáticas familiares e cotidianas.

Ressalto que partimos de um conto com uma temática densa e dramática objetivando elencar as características necessárias para o trabalho com a tragédia moderna para posteriormente realizarmos uma análise voltada totalmente para a literatura dramática, que neste contexto é a adaptação de nossa matéria prima (o conto) para o texto dramático de fato.

No capítulo subsequente veremos a análise quanto a obra escolhida e sua relação com a tragédia moderna. Neste momento, avaliamos de forma basilar a necessidade da compreensão dos elementos que caracterizam essa modalidade de tragédia uma vez que é sob essa perspectiva que nossa observação se concentra. O conto a seguir traz em sua essência além da marca da tragédia moderna, acima de tudo uma questão de insolubilidade, pois durante toda a narrativa não existem indícios, assim como nas tragédias clássicas, de uma justificativa plausível e contundente para a ruína da personagem. Ela apresenta-se como tragédia pelo simples fato de existir.

**CAPÍTULO 3**  
**GALHOS: A TRAGÉDIA MODERNA NO CONTO “O QUE AGENTE NÃO  
DISSE” DE LYA LUFT**

*“Nossa maior tragédia é não saber o que fazer com a vida”.*  
(José Saramago, 2004) <sup>12</sup>

Neste capítulo pretendo discorrer sobre aspectos da Tragédia Moderna com o objetivo de estabelecer relações com o texto adaptado, para o gênero dramático, do conto *O que a gente não disse* de Lya Luft. Para tal intento, recorro a Gumbrecht (2001) para recuperar as diferenças entre a Tragédia Grega e a Tragédia Moderna. Entendo que essas diferenças são relevantes, pois elas situam o leitor no contexto deste trabalho, realçando as características específicas da Tragédia Moderna estudadas no texto supracitado.

Neste sentido utilizo também as reflexões de Williams (2002) para abordar a Tragédia Moderna na obra em questão. Este autor marca de maneira singular o desenho da tragédia ao passo que se torna a espinha dorsal no que se refere às análises do texto. Posteriormente, analiso características da personagem sobre a memória, pautadas em Ricoeur (2007). Por fim, esboço uma discussão trazendo Szondi (2004) sobre as definições de Goethe no que se refere à tragédia.

Como citado previamente no capítulo I, a tragédia grega originou com Platão perpassando pelos escritos de Aristóteles. Por conseguinte a Tragédia Moderna é oriunda de uma tradição secular que reporta ao início das comunidades gregas, que ao longo do tempo sofreu transformações e chegou a sua fase contemporânea, se assim pode se afirmar, levando em consideração aspectos históricos e sociais da história da humanidade.

Assim a Tragédia Grega como gênero textual e performático tem origem nos escritos de Homero versando sobre a comédia e os grandes feitos heroicos. Logo, para falar de Tragédia Moderna é necessário retomar as origens da Tragédia Grega com vistas a estabelecer um percurso coerente tanto histórico quanto textual.

---

<sup>12</sup> SARAMAGO, José. Abertura do Curso “Literatura e poder. Luzes e sombras”, na Universidade Carlos III, Segunda-Feira, dia 19 de Janeiro de 2004 em Madri. In: WEISSHEIMER, Marco. A. “**Saramago prega retorno à filosofia para salvar democracia**”, na Agência Carta Maior. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Pelo-Mundo/Saramago-prega-retorno-a-filosofia-para-salvar-democracia/6/1251>> Acessado em: 30 de Setembro de 2018.

### 3.1 Um breve panorama da Tragédia Grega

A ideia de tragédia aponta para uma tradição secular ocidental. Portanto, se hoje podemos discutir acerca da tragédia como conceito bem como seus desdobramentos, tudo isso é possível graças à produção e a história da civilização helênica. Neste contexto, desde os primórdios, as histórias entre deuses e humanos e suas correlações construíram a espinha dorsal das narrativas dramáticas greco-romanas.

Assim, de acordo com Aristóteles a tragédia nasce a partir das poéticas que se caracterizam pelas imitações realizadas pelos seres humanos, algo que é inerente a sua existência desde a sua infância. Daí decorre também dois aspectos naturais, a saber: os primeiros conhecimentos acerca da circunstância imitada e o prazer com a própria imitação. Mas foi com Homero, tratando de “assuntos sérios”, que as primeiras poesias cômicas e trágicas ganharam forma, como exemplo *Ilíada* (considerado o poema épico mais antigo da literatura ocidental) e *Odisseia*, poemas épicos que tratam de grandes atos heroicos. Antigamente, havia uma divisão entre as naturezas das poéticas assim estabelecidas: à comédia era destinada a contar histórias das pessoas vis pelas pessoas mais vulgares ao passo que à tragédia era tratada pelas pessoas nobres e com temas de relevância para a época.

Com o passar do tempo, a poesia trágica foi se modificando paulatinamente de maneira a alcançar natureza peculiar. Tal fato se deve a três autores de renome que impulsionaram a história da narrativa dramática ocidental. Se anteriormente essa modalidade poética era representada apenas por um ator, Ésquilo, tragediógrafo grego, aumenta para dois o número de atores e desloca toda atenção do coro para o diálogo desses atores.

Todavia, repontando o olhar para o conteúdo das histórias, o que de fato tratavam as narrativas? Segundo Aristóteles (384-322 a.C.) a

tragédia, assim, é a imitação de uma ação séria, completa, que possui certa extensão, numa linguagem tornada agradável mediante cada uma de suas formas em suas partes, empregando-se não a narração, mas a interpretação teatral, na qual [os atores], fazendo experimentar a compaixão e o medo, visam à purgação desses sentimentos. Entendo por agradável, no que respeita à linguagem, o que reúne ritmo e harmonia, e por separação de suas formas, o fato de que algumas partes são transmitidas exclusivamente pela métrica, enquanto outras pela melodia. (ARISTÓTELES, 2014, p. 49).

Neste excerto percebe-se que a ação é o eixo central da modalidade trágica em

consonância com os sentimentos especificados. Decorrente deste contexto, podemos afirmar que o teatro como representação é a própria tragédia, no seu sentido *stricto*, pois trata da experiência sensorial do homem com vistas, segundo as palavras do autor, a purgação destes sentimentos.

Adentrando de maneira mais nevrálgica, a tragédia era composta por elementos que relacionados ao caráter e ao pensamento eram responsáveis pelo sucesso dos espetáculos bem como pelas vitórias dos escritores nos festivais da época. Esses elementos, distintos entre si, possuíam funções específicas que delineiam a natureza da tragédia assim descrita: narrativa (roteiro), caráter, elocução, pensamento, espetáculo visual e poesia lírica. Este último juntamente com a elocução são os que permitem a concretização da imitação e aqui, vale frisar que a imitação não se refere ao homem, mas às ações e à vida. **A narrativa (roteiro)**, “alma da tragédia” e imitação da ação, ou seja, a construção da ação, constitui o fim da tragédia, sendo ela a parte mais importante de toda estrutura. **O caráter**, em seguida, é o que designa o comportamento das personagens, sendo este o que determina suas escolhas, resultando num espelhamento moral. Já **o pensamento** é a materialização concretizada no discurso relativamente a tudo que se pensa ou se deseja demonstrar. Concomitante a ele, **a elocução** é a composição das escolhas das palavras que dão forma ao discurso. E o penúltimo, a **poesia lírica** é a carga da expressão musical, capaz de elevar potencialmente os sentimentos tornando o espetáculo ainda mais agradável. Por fim, tem-se **o espetáculo visual** que é o resultado das ações das personagens no processo da imitação em conjunto com a poesia lírica e a elocução. Ainda neste último, vale ressaltar que ele não exerce função primordial uma vez que se encontra externo a arte como também da poesia, pois independente da existência dos atores ou da representação a tragédia existe por si só. Seu potencial subjaz a sua excelência.

Adiante, está esboçado um panorama bastante objetivo a respeito da tragédia grega objetivando preparar o ambiente para prosseguirmos com o raciocínio. Em seguida, serão abordadas questões teóricas que contrapõem períodos distintos da história da tragédia para posteriormente realizarmos a análise da obra. Penso que a variedade dessas informações podem ser compreendidas como estímulos que nos auxiliam a avançarmos no estudo desta árvore. As derivações de conexões entre as teorias dos estudiosos da literatura e as intenções didáticas que pretendo estabelecer são promissoras já que estão presentes nas práticas dessa natureza, as quais poderão ser verificadas no último capítulo deste trabalho.

### 3.2 Contextos Dissonantes da Tragédia Moderna à Tragédia Grega

*“Não há tragédia sem a presença sem a presença ameaçadora da morte”.*  
(Gumbrecht, 2001)

Para iniciar esta seção, recorro à premissa de Gumbrecht (2001)<sup>13</sup> que se refere ao surgimento da tragédia em uma situação política, social, cultural e religiosa específica. Portanto, estes elementos vão determinar de forma cabal as características relativas ao perfil da tragédia em um momento específico da história. Dessa maneira, o comportamento das personagens, o perfil psicológico, as reações e escolhas serão influenciados mediante ao contexto no qual elas estão inseridas. E uma vez definido que não existe probabilidade de tal fato ser modificado, as correlações entre homem e história são uma máxima para avançarmos na discussão.

No que se refere aos momentos de presença e ausência da tragédia ao longo da história, o autor denomina-as como “tragicofílico” e “tragicofóbico”. Estas nomenclaturas são relevantes para compreender como as nuances de tragédia se manifestam e porque elas existem de maneira peculiar.

No tocante ao aparecimento da tragédia em Atenas no século V a.C, Gumbrecht aponta como responsável uma tensão entre uma esfera de agência muito desenvolvida, conceito que ele cunha de Bernard Williams sobre um ser específico, e “uma ordem que era experienciada como “objetiva”, no sentido de um ser isento do alcance potencialmente transformador da agência”. Assim, a tensão entre agência e ordem objetiva está presente em todos os contextos da tragédia produzindo uma esfera de paradoxos, os quais são resultantes de princípios e valores discrepantes em contínuo estado de inter-relação. Vale ressaltar que, isso não é uma condição suficiente para a tragédia, mas somente necessária. Logo, para sua instauração é fundamental e fator decisivo a ausência de qualquer possibilidade de escape da agência em seu contexto específico, pois a ordem objetiva exerce função de limitador às suas ações. E detalhando as possibilidades existem três as quais se fazem por definir como uma série de negações, a saber: a impossibilidade de herói trágico desculpar-se pelo seu erro; a impossibilidade de tornar-se vítima por completo e a impossibilidade de proteger-se

---

<sup>13</sup> Este autor foi escolhido porque ao explorar o contexto da tragédia em um recorte histórico singular nos auxilia a ampliar a discussão e compreender melhor os conceitos desenvolvidos.

contra um perigo ou morte. A este respeito, pode-se constatar que a tragédia impele à agência um sistema de existência fechado e inerte diante da esfera o qual ele/ ela se encontra. Em suma, este é um período “tragicofílico”.

Em um contexto dissonante, o período “tragicofóbico”, como exemplo, o século XX fornece ao indivíduo “instrumentos poderosos de desparadoxificação” que neutralizam o conflito entre agência e ordem objetiva. Nesta vertente, o mundo atual, no caso dos espaços públicos, é quase “tragicofóbico” uma vez que ele retira do homem a responsabilidade e o fardo por suas atitudes redefinindo-os como problemas de uma sociedade moderna. Logo, os conflitos entre ordem individual e objetiva são reduzidos.

Concomitantemente, a esfera privada é marcada pela característica “tragicofílica”, ou seja, a presença da tragédia é medida pelo grau que ela se estabelece na vida do homem. Neste caso, como mencionado previamente a desparadoxificação é oferecida com vistas a minimizar ou eliminar a natureza da tragicidade da agência. E a indústria é a grande responsável por este fato. Sua diversidade possui inúmeras opções para resolver o problema trágico dos clientes, pois para tudo é possível encontrar uma solução assaz, exceto para a própria morte. Portanto, não há mais o conflito entre mundo e indivíduo.

Quanto a este contexto, é notório como os sentimentos dos homens são manipulados a guisa de um interesse particular, isto é o lucro financeiro. Ainda sobre as indústrias, elas se apropriam das necessidades individuais dos sujeitos e agindo como alguém que está preocupado com seus clientes, prometem solucionar os seus infortúnios inerentes e enriquecem de maneira massiva. Imediatamente, o desenvolvimento do mundo moderno ao passo que soluciona os problemas da humanidade também aniquila a oportunidade inerente a ela de experienciar o trágico em sua plenitude.

A seguir, será elaborada uma breve síntese acerca do conto “O que a gente não disse” de Lya Luft, para posteriormente realizar-se a análise teórico-literária.

### 3.3 Uma Tragédia Injustificada – Há ressalvas!

“*embora parecesse satisfeito com sua vida simples, dentro dele uma força o consumia*”.  
(A esposa, p. 41) <sup>14</sup>.

O conto inicia-se com a voz da narradora personagem relatando que não estava preparada para o acontecido e que nunca tinha pensado que aquilo seria possível. Ela narra à forma como encontrou seu marido morto e os demais fatos que antecederam sua morte. A saída dele de manhã para o trabalho, o último beijo, o movimento do corpo, a posição dos ombros, o olhar.

Dessa forma, em uma elucubração densa o discurso vai se desenvolvendo permeado por reflexões da vida conjugal e de uma tentativa de compreensão do que tinha acontecido. Ademais, a esposa retrata com um sentimento de nostalgia como ela não tinha percebido que algo havia de errado e que isso daria cabo da vida de seu esposo. Esse recurso narrativo a qual a personagem utiliza é denominado no “Dicionário de Narratologia”, de Carlos Reis e Ana Cristina M. Lopes como

O **monólogo interior** é uma técnica narrativa que viabiliza a representação da corrente de consciência de uma personagem. Foi E. Dujardin o primeiro escritor a pôr em prática essa técnica narrativa, na obra *Les laurier sont coupés* (1887); e foi Joyce quem retirou este escritor do esquecimento, ao apontá-lo como inspirador dos **monólogos** de *Ulisses*. (REIS, LOPES, 2007, p. 237).

Portanto, do início ao fim do conto, a personagem discorre sobre os detalhes de sua vida em um tom de arrependimento, questionamento e às vezes em afirmações desconexas em um exercício contínuo de autoreflexão sobre sua postura de esposa, mulher e mãe para concluir que durante uma vida inteira juntos, o casal não falou do mais importante entre os dois, e que agora ela não tem mais saber.

As personagens não têm nome. O enredo é sombrio e misterioso. Composto por um clima calcado em lacunas *O que a gente não disse* reúne tormento, incertezas e questionamentos que jamais serão respondidos. Dessa forma, a narradora-personagem discorre sua trajetória de amor e sofrimento. Amor porque escolheu o homem que amava para viver e sofrimento porque não entendia o motivo de sua partida súbita e

---

<sup>14</sup> Trecho extraído da fala da personagem “esposa”: LUFT, Lya. **O silêncio dos amantes**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2008.

intensa.

Ela, a esposa, retrata com capilaridade seus momentos de convivência conjugal de maneira simples e trivial, uma das principais razões pelas quais ela não compreende o que ocorrera. Percorrendo um caminho inverso, o qual o desfecho das tragédias clássicas é apresentado no fim do enredo, aqui a narradora personagem apresenta o mote de todas as ações trágicas no início da história e que se desenvolvem durante a narrativa inteira sem solução, fazendo o leitor se impressionar não apenas com a peculiaridade dessa inversão de fatos, mas também imputando a ele o desejo de descobrir, ao final de tudo, a constituição da trama. Seguindo este viés detalhista é o que predisponho fazer sob a ótica de Raymond Williams (2002), que refere se a tragédia moderna da seguinte forma:

[...] necessário é, de modo ainda mais crucial, discernir a sua estrutura de sentimento dominante, as variações no seu interior, e as conexões dessas variações com as estruturas dramáticas atuais, e poder reagir a elas criticamente, no sentido mais amplo [...].(WILLIAMS, 2002, p. 70).

Então, iluminado pelas ideias deste autor é que esta análise percorre, pois possibilitará uma confluência de elementos capazes de fornecer um entendimento coerente quanto à construção da obra. Por conseguinte, intercalarei na sequência dos fatos os elementos necessários para a construção de um diálogo com o enredo.

Reportando o olhar para a personagem, a voz da narradora admite que em um movimento automático resultado dos anos de rotina, ela se viu olhando para direção do carro, esperando vê-lo mais uma vez, caminhando em direção a outro dia de trabalho. Mas isso não se realizou. Agora o que havia eram as lembranças e o vazio. O fluxo de consciência ia se estabelecendo em um movimento pendular que se funda na autoflagelação, regrado com perguntas que objetivam solidificar a areia movediça das reflexões. O autor Benedito Nunes no seu livro *O Tempo e a Narrativa* nos auxilia a compreender essa atividade da personagem

Variável de indivíduo para indivíduo, o *tempo psicológico*, subjetivo e qualitativo, por oposição ao *tempo físico* da Natureza, e no qual a percepção do presente se faz ora em função do passado ora em função de projetos futuros, é a mais imediata e mais óbvia expressão temporal humana. (NUNES, 1995, p. 18).

Neste âmbito podemos visualizar a distinção entre o tempo físico e o “tempo psicológico” como a descreve Nunes, considerando que o físico, em posição

diametralmente oposta ao psicológico, poderia ser mensurado através de tudo que é observável de maneira objetiva, pois é traduzida pela ocorrência dos fenômenos da natureza. Quanto ao tempo psicológico é aquele que se encaixa o fluxo de consciência e está relacionado às sensações idiossincráticas de cada personagem acerca da passagem do tempo. Em nosso escopo, ele se manifesta pela profusão das falas da esposa em uma luta perene contra a aceitação da sua realidade e a perscruta incansável para a compreensão dos fatos ocorridos.

E nessa busca, como no exemplo: “... *quase perguntei o que havia...*” parece amenizar um pouco a dor que corrói a alma, aspirando tranquilidade. É em vão a tentativa, pois imediatamente a razão que subjaz os fatos se sobrepõe e ela afirma: “... *Mas em vez de indagar, varri minha breve inquietação para debaixo do tapete, como a gente sempre fazia...*”, sufocando assim a efêmera chance se suplantar a ferida. Dessa forma, ela ainda persiste porque sua consciência jorra como uma represa que uma vez trincada não possui outro destino a não ser o inexorável: deixar o rio estilhaçar suas paredes e correr em direção ao mar. E assim ela vai reconstruindo os fatos que precederam o desfecho de sua história, uma vez que “... não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou antes que declarássemos nos lembrar dela” (RICOEUR, 2007, p. 40). Neste sentido, a memória também funciona como um canal potencializador de ressignificação do real.

Em sua fala, ela explana que ele tinha escolhido o lugar favorito e que ela o encontraria e que ele sabia que ela o faria. Ela em uma atitude quase onipresente narra como estivesse lá, acompanhando ele desde o momento que chegara ao trabalho e preparado o material que precisava para consumir o fato. Posteriormente, narra que ele pegou o carro e se dirigindo para fora da cidade, em um lugar específico, foi ao encontro de quem o esperava, sentando-se na sombra ampla e maternal de quem nunca tivera. Esta construção textual aliada ao exercício interior da caracterização da personagem é denominada como “a passagem da consciência individual ao posto de *centro mimético* da narrativa”. (NUNES, 1995, p. 56). O autor se refere a “centro mimético” ao espaço exterior que é possível ser observado e explicado pelo narrador, aquele que detém todo o conhecimento da ficção. Agora, porém, o “centro mimético” é a consciência individual, ou seja, o fluxo de consciência da personagem que é inalcançável pelo narrador, pois, ela ao mesmo tempo em que revela, expõe um universo enigmático e misterioso, verificado exatamente nas palavras da esposa, que sofre atormentada pela presença das sensações em sua mente.

E, retornando a narrativa, em seguida ela relata seu momento de encontro, que ao passar pelo caminho da floricultura, onde ela pegava coisas para o jardim e que provavelmente muitas pessoas teriam também percorrido o mesmo trajeto, ninguém percebeu que haveria algo de errado com um homem encostado debaixo de uma árvore e o carro parado no estacionamento. Era uma cena comum.

A intimidade era tamanha que ela o reconheceu antes mesmo de frear o carro. Ele estava sentado e encostado no tronco, como se estivesse descansando com o rosto levemente posicionado para cima. Ao lado o material utilizado para dar fim a sua existência. Ela compreendeu o que tinha acontecido naquele lugar. E apesar de ela saber que era amada por ele, isso não foi o suficiente para fazê-lo continuar ao seu lado.

A personagem esposa sente-se culpada e em uma atitude de confissão de sua cegueira, descreve que o marido emitia sinais que algo não estava bem e ela não atribuía valor relevante àqueles acontecimentos. O sono atormentador que em diversas noites o fazia acordar com um grito, era uma metáfora da vida. E ela relata: “... *Estava sendo chupado por um funil estreito e vertiginoso, que girava e girava, e no fundo via-se um burquinho minúsculo, a morte...*”. Aqui, percebe-se que ele estava em um estado de completo entorpecimento físico e mental. Ele já estava morto por dentro. O sopro da vida não habitava mais aquele corpo. E embora brincasse ou agisse normalmente com a família, a morte física continuava a lhe seduzir. Nada obliterava aquela sensação. As noites que ela observava seu olhar focado no teto em um ambiente de penumbra, também era uma expressão de alerta. Todavia ela o questionava, mas ele não proferia nada que traduzisse verdade. Logo, neste acordo de silêncio o qual ambos sabiam que havia algo preocupante, a vida seguia seu curso rumo ao desfalecimento contínuo e incessante.

O Esposo já vivia uma tragédia caracterizada pela sedução da morte, segundo palavras da Esposa. Embora não haja comprovações cabais acerca da atitude do Esposo, pode-se concluir que ele se encaixa dentro da categoria de herói trágico, discutido previamente sob a luz de Gumbrecht (2001), na medida que ele não consegue proteger-se do perigo que o atormenta: a morte.

É impressionante constatar que uma relação a qual era construída por aspectos como respeito, dedicação, doação e prometia perdurar, repentinamente se afunda como uma pedra que uma vez lançada ao mar não houvesse outro caminho que não fosse o mergulho eterno. Tudo era travestido de conformismo e inércia por parte de ambos. A

esposa, em um tom metafórico, expressa este contexto com o seguinte discurso: “... *As palavras usam máscara de tragédia e nariz de palhaço, abrem campos queimados até a raiz da última plantinha, como os que se estendiam entre nós ...*”. Portanto, ninguém revelava o que incomodava e no prisma da esposa todos os casamentos eram assim, logo o discurso era a porta para uma encenação de uma realidade que não existia. Ao contrário, tal discurso era o que protelava a solução do problema ao passo que também deteriorava a união entre o casal. Assim, ela declara que uma vez instalado o silêncio e o desencanto, o restante era apenas uma consequência, como uma gangorra que trabalha invertendo os lados frequentemente.

A esposa pensava que a família e o relacionamento dos dois estavam acima de tudo, que nada poderia ser maior, nem mesmo a morte. Ela estava enganada! Dessa maneira é mister observar a dupla dimensão que funda a relação das personagens, uma configurada pelas similaridades e outra pelas diferenças. Nesta segunda, há um desdobramento singular, pois nela reside o eixo constitutivo da obra que é possível compreender pelas palavras de Williams (2002) quando este afirma que:

a ordem, na tragédia, é o resultado da ação, mesmo que quando ela corresponde, inteiramente, de forma abstrata, a uma crença convencional. A ordem é recriada, mais do que exemplificada. Em qualquer crença viva, essa é sempre a relação entre experiência e convicção. Na tragédia, de modo específico, a criação da ordem está diretamente relacionada à ocorrência da desordem, por meio da qual a ação se move. Seja qual for o atributo da ordem afirmada ao final, ela foi literalmente criada nesta ação particular. A relação entre ordem e desordem é direta. (WILLIAMS, 2002, p. 77).

Nesta teoria da tragédia moderna é possível compreender tanto a ordem quanto à desordem da trama. A ordem está relacionada diretamente com o sofrimento da família e a tentativa de compreensão da esposa sobre os fatos postos. Já a desordem é o processo de destruição do herói familiar, tomando como premissa o discurso da esposa sobre ele em um tom exaltação. Na desordem é constatado o percurso de desfazimento da relação conjugal resultando na ação do marido, que procurava uma solução para o problema.

De maneira análoga a um novo amor, ela se refere a ele como um homem bom que com uma vida estruturada, sob o controle de uma paixão fulminante, abandona tudo e opta por seguir outro caminho. E em um turbilhão de sentimentos discrepantes de auto cobranças, auto afirmações e questionamentos, ela se acusa por ter sido uma dona de casa preocupada com o marido e os filhos, como isto se este fato concatenado a outros,

fosse responsável pela sua cegueira. Ela intitula-se “fútil” por ter se sentido feliz com vida que tinha. Neste sentido, o qual os acontecimentos delinearam a formas de suas vidas em um contínuo rotineiro, também foram responsáveis para que se possa afirmar que “o esquecimento é o emblema de quão vulnerável é nossa condição histórica” (RICOEUR, 2007, p. 300).

Quanto aos filhos, eles também estavam cegos. No dia do enterro, queriam apenas uma explicação por parte da mãe. Atribuía a ela a responsabilidade de não ter percebido que havia algo de errado com o pai, como se eles não fizessem parte da família. Ela sentindo se culpada, respondia relatando a rotina de suas vidas. O beijo de saída e o de chegada do trabalho. As conversas triviais. A vida trivial. Exceto no seu último dia de existência.

Reportando a sua atitude onisciente e onipresente, já destacada previamente, ela descreve paulatinamente cada passo do marido. Ela traz à tona a fala recorrente do marido referindo se a árvore, local que escolhera para findar sua vida, como uma grande mãe e que a sensação de estar deitado, dormindo debaixo dela, deveria ser aconchegante. Aquilo era um prelúdio do fim.

Assim, após outro beijo de despedida matinal, de forma metódica ele vai até o carro. Em seu caminhar vai conferindo se os materiais que precisava para consumir o ato estão todos no bolso do paletó. Certamente estavam lá. A agulha, a seringa e o frasco contendo a substância mortal. A esposa em uma elocução tenaz e se referindo por analogia a aquela árvore como uma amante, relata que ela o esperava com sua sombra maternal. Ao chegar, ele procura a melhor posição, prepara os instrumentos e destila em seus vasos sanguíneos aquilo que daria fim à sua angústia perene.

Um dos indícios que talvez possa justificar o seu suicídio é seu passado, pois na voz da narradora, ele assumiu a responsabilidade de cuidar dos irmãos logo cedo devido a morte prematura dos pais. E embora ela não comente os detalhes é óbvio que para qualquer ser humano suportar um fardo como este pode ser traumático e provocar consequências às vezes irreversíveis. Em outra perspectiva, é possível levantar a hipótese sobre o fato de ele saber que ela sabia que ele não falava a verdade sobre as coisas estarem bem, pode ter contribuído para sua decisão letal. Ou ainda, motivado por um princípio moral ele já não amando mais sua esposa e concomitantemente enfrentando uma possível depressão, pode ter tomado a decisão como um ato que proporcionasse liberdade para ambos. Para ele viver não fazia mais sentido, nem mesmo estar com sua família. E para ela porque ele não pensava ser justo, sua esposa estar

casada com um homem que não a amava mais. Assim, ele oferecia a ela outra chance de ser feliz. E neste cenário é pertinente refletir que “o herói é sem dúvida destruído em quase todas as tragédias, mas esse não é, normalmente, o fim da ação. Uma nova distribuição de forças, físicas ou espirituais, comumente sucede a morte” (WILLIAMS, 2002). Dessa maneira, o que é apresentado posteriormente à morte pelo conto gera mais significado para as análises, tornando a obra uma criação peculiar.

Corroborando a ideia acima, para Goethe, a tragédia resume-se em uma única questão: a despedida. Ela não está relacionada com a morte ou os desígnios das forças divinas, mas, sobretudo, na partida de uma pessoa amada ou situação amada. Aí reside de fato a tragicidade em si, pois o fato de não poder mais desfrutar do prazer de alguém ou de uma situação é o trágico segundo Goethe.

Contudo, essas análises finais são apenas conjecturas, pois a trama está alicerçada na dúvida e nada pode ser afirmado de maneira categórica. Não existem provas cabais. Todos os fatos são pequenas peças de um quebra-cabeça, o qual está incompleto e não resta outra opção para a personagem a não ser conformar-se com a sua reflexão que é tanto uma constatação deste complexo contexto, mas que, sobretudo, lhe possibilita tocar a vida, sendo ponto mais alto do desenvolvimento do enredo e selado por sua última fala: “*Hoje, acredito que não saber é o que torna a vida possível*” (p. 40).

Reportando ao conceito de Gumbrecht (2001) acerca das negações para realização da tragédia, e realizando também uma meta-análise da tragédia, o conceito de tragédia por si só já é trágico, uma vez que todas as condições que o herói trágico possui para de fato tornar-se trágico, eliminam qualquer possibilidade de ele redimir-se por um determinado erro, alcançar o status de inocência, ou proteção de algum perigo ou ainda da morte. Por conseguinte, o herói está condenado a este contexto isento do direito à redenção. Logo, a personagem o esposo no conto, enquadra-se na teoria uma vez que ele não consegue se salvar da morte, mesmo causada por ele.

Quanto à personagem esposa, a tragédia reside muito mais na relação que é estabelecida em relação a sua consciência do que na própria perda do marido. Esta questão é o que motiva a ideia do trágico para Goethe. A partida, a impossibilidade da presença da pessoa amada.

Como já supracitado, a Tragédia Moderna embora esteja relacionada a mortes, catástrofes ou acidente, sua essência está na forma como o homem reage diante de determinados contextos. E a verdadeira chave para a moderna separação entre tragédia e

“mero sofrimento” é o ato de separar o controle ético e, mais criticamente, a ação humana, da nossa compreensão da vida política e social”. (WILLIAMS, 2002, p. 73).

Ao finalizarmos o estudo dos “Galhos”, tendo cenário o conto *O que a gente não disse* de Lya Luft, observamos um panorama conciso da tragédia grega e imediatamente verificamos sob a ótica de Gumbrecht (2001) os momentos de presença e ausência da tragédia ao longo da história, denominados como “tragicofilíco” e “tragicofóbico” visando compreender como as nuances de tragédia se manifestam e porque elas existem em sua maneira peculiar. Adiante, analisamos a o conto supracitado à luz de Williams (2002) detalhando as características da tragédia moderna e concomitantemente identificamos como a memória pode ser um elemento para tornar significativo o real nas palavras de Ricoeur (2007) ao passo que funciona como um canal potencializador de ressignificação do real.

O destaque o qual confiro para o quarto e último capítulo, “A Copa”, cujo cerne é o Pensamento Crítico, é legitimado porque ele é o coração desta tese ao passo que convergem para este todo o arcabouço teórico literário discutido anteriormente. Subjacente a essa ideia meritosa, destaco duas premissas com o propósito de iniciar o desvelamento do conteúdo que está por vir. A primeira delas atendo-me a concepção da etapa prática do trabalho, constituída inicialmente pela escolha da obra literária, perpassando pela descrição estrutural da proposta executada e pelas análises dos depoimentos do estudante. A segunda, exponho sob luz de teóricos específicos o conceito de pensamento crítico para fundamentar a teoria desenvolvida, analisando seus quatro elementos, que constituem *Árvore Teatral do Pensamento Crítico*. Vislumbro em um tom otimista que as próximas laudas nos ajudarão a compreendermos a ideia da teoria desenvolvida, pegando emprestadas as palavras que dizem que “o texto instrui e o leitor constrói. Em todo o texto, os pontos de indeterminação são numerosos, como falhas, lacunas, que são reduzidas, suprimidas pela leitura”. (COMPAGNON, 1999, p. 150).

**CAPÍTULO 4**  
**COPA: A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO**

*“Um dos principais motivos da criação artística é certamente a necessidade de nos sentirmos essenciais em relação ao mundo”.*  
(JEAN-PAUL SARTRE, 2015, p. 39).

Esta etapa é constituída pela aplicação das teorias discutidas nos capítulos anteriores bem como das análises da prática cênica elaborada a partir do conto “o que a gente não disse” de Lya Luft. Portanto, discorro sobre a escolha do conto sob o prisma da relação da autora com o teatro e suas múltiplas possibilidades de reflexão, principalmente no estabelecimento de pontes com a realidade dos estudantes e, sobretudo, o que pode ser feito com este exercício reflexivo.

Seguindo o ritmo da discussão, pretende-se também explorar o processo de construção da personagem, visto que o texto é um monólogo, objetivando por meio de um olhar crítico e performático como expressar sentimentos que possam traduzir as angústias e elucubrações dessa figura solitária. Para tanto, utilizo, dentre alguns autores, Victor Chklóvski (2013) no delineamento da poesia dramática proferida pelo ator/estudante como arte e definida pelo referido autor como o pensamento por imagens. Assim, avanço para o conceito da “arte como procedimento” ainda no mesmo eixo desta teoria.

Durante as análises utilizo John Dewey (2010) para esboçar tanto o trabalho do ator/estudante quanto do meu exercício do pensar docente acerca da obra como uma experiência estética, pois “o pensador tem seu momento estético” (DEWEY, 2010, p. 78). Para reforçar o escopo no que tange a estética, insiro Wolfgang Iser (1996) quando este se refere à literatura como detentora, por meio de processos da estética, do imaginário, da ficção assim como de conhecimentos antropológicos, capaz de promover o desenvolvimento de saberes e realidades (ISER, 1996, p.13).

No que se refere ao impacto do fazer teatral e performático, delineio uma discussão sobre quais os impactos e qual pode ser a função desta atividade sob o olhar de Eleonora Fabião (2009) quando afirma que a performance tem como objetivo “... turbinar a relação do cidadão com a polis; do agente histórico com seu contexto; do ouvinte com o tempo, o espaço, o corpo, o outro, o consigo” (FABIÃO, 2009, p. 62) para ampliar a potência da explanação. Aprofundo também a respeito do tema pela vertente de Josette Feral (2015) ao afirmar que “... A performance se propõe, com efeito, como modo de intervenção e de ação sobre o real...” (FERAL, 2015, p. 137), o objetivando explorar os espaços pedagógicos do teatro e educação relacionando com outros autores.

#### 4.1. A escolha do conto

Ao procurar um texto que chamasse a atenção, deparei-me com o livro de contos intitulado “O silêncio dos amantes” de Lya Luft. Dessa forma, comecei a folheá-lo aleatoriamente até encontrar o a narrativa “O que agente não disse”<sup>15</sup>. Iniciei a leitura despreziosamente, pois o título do conto remetia ao nome do livro, era um sinônimo de silêncio. Interessei-me pelos fatos e fui linha por linha descobrindo as peculiaridades do texto.

Quando cheguei ao final, vários aspectos tinham-me chamado atenção ao longo da leitura. O primeiro deles foi o fato de ser um conto pequeno porém cheio de detalhes que compunham uma dramaticidade relevante para uma possível montagem bem como para a discussão com os estudantes. A narrativa era permeada por temas que retratavam a complexidade da vida humana, mais propriamente as relações familiares, dessa maneira, compreendi que seria uma excelente opção para uma análise. O segundo aspecto foi devido à ausência de montagens teatrais ou trabalhos acadêmicos publicados. Apenas um grupo chamado Escola 2 Bufões realizou uma adaptação de quatro contos do livro para a composição de um único espetáculo, ademais o encontrado foi:

1. Artigo publicado em 2010, de Luís Cláudio Ferreira Silva, da UEMA, "Condição da Mulher em O que a gente não disse, de Lya Luft".
2. Artigo publicado em 2013, de Aline Kyara Ribeiro Soares, da UEPB, "As Formas do Silêncio: uma análise comparatista dos contos O Silêncio dos Amantes e O que a Gente não Disse, de Lya Luft".
3. Uma montagem teatral em 2009, do diretor Moacyr Góes, da Escola 2 Bufões, “O silêncio dos amantes,” com quatro contos da autora (O Anão, O que a gente não disse, Um Copo de Lágrimas e A Pedra da Bruxa).

Mas em minhas pesquisas não encontrei nenhum registro que apontasse para uma montagem teatral específica do texto e tampouco alguma dissertação de mestrado ou tese de doutorado. Portanto, concluí que seria uma excelente oportunidade para trabalhar com o material ainda inexplorado na perspectiva pedagógico/teatral. Logo, o

---

<sup>15</sup> Título original da obra, escrito em letra minúscula.

que faria sentido seria trabalhar com um universo que fizesse parte da vida do estudante, como por exemplo as relações familiares e suas diversas esferas comportamentais. Em uma entrevista ao Jornal Folha a autora ressalta essa importância de estarmos atentos às complexidades da vida, com percebido no trecho seguinte

**Livraria da Folha:** O ser humano não utiliza mais a múltipla escolha no dia a dia por conforto ou por medo da realidade?

**Luft:** Preferimos não ter de escolher. Para escolher, teríamos de discernir. Para discernir, teríamos de pensar. Parar para pensar parece complicado demais, e triste, quando na verdade deveria ser interessante. Então seguimos a manada, infantilizados e superficiais. Talvez sem maiores angústias, mas certamente sem maiores prazeres, conquistas, êxtases e alegrias.

<http://www1.folha.uol.com.br/fofha/livrariadafolha/ult10082u733357.shtml>

O pequeno trecho coaduna com a nossa proposta na medida que a intenção da autora é instigar o leitor a pensar quando na leitura de suas obras. Vejo que, para além deste exercício o mais fascinante é fazê-lo descobrir o prazer de pensar e por fim transformar a sua realidade a partir desse exercício, que certamente será um processo de retroalimentação.

Lya Luft não é uma autora consagrada pela academia como uma das maiores escritoras do século, isso é fato, tampouco nunca ganhou uma infinidade de prêmios ou teve suas obras traduzidas para outras línguas ou ainda foi adaptada para o cinema e tornando-se ícone da literatura nacional se comparada com diversos outros escritores que se inserem nesta categoria de louros. Entretanto, suas obras apresentam uma densidade psicológica profunda no que se refere aos temas relacionados ao comportamento humano, principalmente a família e relacionamentos amorosos.

Portanto, como o objetivo do trabalho já mencionado previamente é abordar o universo de realidades dos estudantes, os textos da autora nos servem como uma luva. Mesmo porque, nosso principal intuito não é analisar a obra da escritora e traçar um estudo pormenorizado sobre seu trabalho, mas sim o que podemos fazer a partir do seu material que possui os temas que nos interessam. Este fato é um divisor de águas para nós, pois, o mais relevante neste contexto não é a obra em si, mas o trabalho que se faz com ela. De fato que sob este prisma, podemos desenvolver essas atividades a qualquer texto, bastando apenas ter-se bem definido os objetivos da proposta.

A seguir, falaremos do detalhamento. Por hora, adentraremos na parte prática do trabalho, uma vez que ela além de contextualizar o espaço de criação e os indivíduos envolvidos, também retrata o passo a passo dos ensaios, enfatiza as teorias, delinea a

nossa proposta e acima de tudo mostra os resultados. Este último, nos remete a uma grande satisfação uma vez que exprime nossas crenças sobre as práticas teatrais nos contextos educacionais, vistas algumas vezes de forma equivocada por parte de alguns colegas. Todavia, os dados agregam nos esforços e aumentam as expectativas no âmbito das crescentes pesquisas sobre a temática em questão.

#### **4.2. A Concepção do Trabalho Prático**

O trabalho nasceu como um desejo de materializar a prática da tese de doutorado. Logo, pelo fato de lecionar língua portuguesa e dentro do conglomerado de conteúdos estar inserida a literatura dramática, vi como real a possibilidade de trabalhar com a aplicação da pesquisa.

Nesta vertente, depois de ter escolhido o conto em questão, apresentei para minha turma o projeto de teatro o qual seria o último trabalho o 4º bimestre, no ano de 2017. A atividade consistia no estudo do texto em suas diversas dimensões (temporais, sociais, políticas, educacionais etc.) bem como nas possibilidades de adaptação dramática para a montagem do espetáculo. Dessa forma, a turma foi dividida em grupos e após várias discussões, chegamos a este esboço da montagem:

**Quantidade de Personagens** – 01 (o esposo);

**Modalidade Cênica** – monólogo;

**Objetos de Cena** – não há;

**Trilha Sonora** – uma música de piano nostálgica;

**Figurino** – o descrito no conto (roupa social e jaleco de laboratório);

**Cenário** – apenas uma árvore;

**Duração** – 15 minutos.

Depois desta etapa, cada grupo ficou responsável pela realização das tarefas: cenário, figurino e trilha sonora. Houve uma exceção que se referia à adaptação do conto para o texto teatral e a criação da personagem assim como pelo ensaio do estudante que faria a personagem “o esposo”.

Quanto as tarefas, vou-me ater apenas na adaptação do texto e na performance da personagem, uma vez que estas ficaram sob minha responsabilidade.

Dessa maneira, pelo fato de já ter estudado o texto previamente, comecei a pensar sobre as formas que poderia trazer a personagem para a cena e conseqüentemente registrar isso nas rubricas do texto adaptado. Ademais, como tínhamos estabelecido o tempo de 15 minutos para a cena, preocupe-me em extrair do conto a essência da história e deixando de lado as elucubrações extensas da personagem sem abrir mão dos detalhes que delineavam a narrativa e enfatizavam o conflito. Decidi perguntar ao meu estudante que iria realizar a performance e o qual optarei chamar pelo codinome Paulo, para preservar sua identidade, o que mais lhe atraia a atenção na problemática e aos poucos fui registrando suas informações com vistas a entender sua visão sobre o texto e utilizar tal fato como um elemento facilitador no processo de criação dramática. Para tanto, perguntei a ele, que homem era aquele? Qual o seu nome? Onde tinha nascido? Quais os nomes dos seus pais? Qual sua religião? Quantos filhos tinha? Qual o nome de sua esposa? Onde morava? Como era a casa onde viviam? Qual era seu trabalho? Como era a sua relação conjugal? Como era sua rotina de trabalho e família? Baseado nas informações do texto, como poderíamos traçar seu perfil psicológico? Ele era feliz? Sua esposa e filhos eram felizes? O casal tinha algum problema? Quando tinham, como enfrentavam a situação? Também pedi a ele que fizesse suas anotações para posteriormente juntarmos nossas ideias objetivando um único produto. E assim foi feito. Embora tivesse acordado com o estudante esta forma para o trabalho, eu já tinha uma concepção prévia acerca da personagem em um contexto temporal específico, a saber: pelo fato da narrativa ser realizada em primeira pessoa e pela esposa, quis trazer algo diferente, ou seja, contar a história na perspectiva do esposo e em uma ordem inversa. Logo, a linha dramática se estruturou da seguinte forma:

1. A cena inicial começava com a personagem esposo deitado, encostado levemente em uma árvore, localizado em um parque afastado da cidade;
2. Em suas mãos uma seringa de um lado e do outro um vidro contendo um resto de uma solução química;
3. Sua indumentária era composta de um jaleco de laboratório e roupa social;
4. A face abrigava um óculos, configurando um ar sério à personalidade;
5. Como pano de fundo, uma música de piano dava um ar nostálgico à cena;
6. Levemente a música diminui o tom e a personagem acorda de um sono profundo, levanta-se, pega seu óculos colocando-o no rosto, pega também

a seringa, o vidro com a solução mortal, dirige-se para plateia e começa a falar.

7. No discurso percebe-se uma carga de angústia, dor, sofrimento e solidão. Mas, nada que afetasse a rotina do casal. A esposa percebia que havia algo de errado e embora ela perguntasse a ele a resposta era sempre a mesma, que tudo estava bem. Entretanto, aquilo era o que mais tarde tiraria sua vida.
8. A sensação de mistério e angústia persistem do início até o fim da narrativa, até que ele, o narrador personagem, finalizada sua fala, volta para o mesmo local onde iniciou a cena (deita encostando a cabeça na árvore), aplica a substância mortal que ele mesmo havia preparado e cai no sono profundo da morte. Neste momento sua ação revela ao público que ele é a personagem o qual está narrando.
9. A luz vai se apagando vagarosamente seguida pela música de piano. Fim do espetáculo.

Quanto aos outros estudantes, eles estavam envolvidos na produção da apresentação, realizando atividades construção do cenário, elaboração do figurino e criação da trilha sonora. No mais, todos também participaram da apresentação como espectadores, os quais totalizavam 22 estudantes presentes.

### **4. 3. Análises da Prática e Discussão das Teorias**

#### **4.3.1 Construção da Personagem**

Os ensaios ocorreram durante as minhas aulas de língua portuguesa e em horários vagos que o estudante tinha ao longo da semana. Portanto eles eram regulares e faziam parte do cronograma das atividades pedagógicas de sala de aula.

A parte prática ocorreu de forma muito intensa e solitária, pois, embora tivéssemos dividido a turma em grupos os ensaios eram compostos apenas por meu estudante e por mim, quando não, por ele sozinho. Eu encarreguei-me de dar as primeiras orientações para que ele conseguisse ensaiar sem a presença do professor e de forma que o trabalho pudesse ficar mais autônomo também, uma vez que estamos trabalhando com o desenvolvimento do pensamento crítico, pensei que seria coerente permitir que ele tivesse a oportunidade de construir a personagem segundo suas

impressões, referências e visão de mundo. Assim, o aprendizado a meu ver já acontece a partir do momento da construção da personagem por parte do estudante que imprime seu *background*<sup>16</sup> literário no trabalho em progressão. Então, neste caminho do conhecimento por meio da personagem, Todorov (2014) afirma:

Conhecer novas personagens é como encontrar novas pessoas, com a diferença de que podemos descobri-las inteiramente de imediato, pois cada ação tem o ponto de vista do seu autor. Quanto menos essas personagens se parecem conosco, mais elas ampliam nosso horizonte, enriquecendo assim o nosso universo. (TODOROV, 2014, p. 81).

Aqui temos uma das principais justificativas para utilização da atividade com a literatura, no viés dramático, que é proporcionar aos estudantes o contato com ambientes distintos os quais eles não estão acostumados a vivenciar ou até mesmo aqueles que já lhes são corriqueiros, todavia, sempre lhes trazendo uma nova possibilidade de aprendizado por uma perspectiva diferente. Ela pode ser sob a forma de encenar o texto, de materializá-lo por meio da montagem teatral, de pensar nas relações que as personagens estabelecem entre si e com o contexto social as quais estão inseridas além de como essas informações são processadas pelo estudante e o que ele pode fazer com elas após esta percepção.

Portanto, ao encontrar-me com Paulo eu sempre propunha para ele arriscar uma ação diferente, um olhar, um coçar de barba ou um simples cruzar de pernas. Isso, motivado constantemente pelo interesse que ele se percebesse como alguém capaz de construir sentido através de suas práticas e que essas seriam infinitas pois eram oriundas de sua imaginação.

Os primeiros ensaios eram seguidos de perguntas e incertezas tanto da parte de Paulo quanto pela minha. Se Paulo não sabia como agir e se sua performance estava a contento, eu me preocupava em estabelecer um clima de segurança o qual Paulo pudesse expressar suas concepções sobre a trama. A intencionalidade de minhas perguntas para Paulo era de fazê-lo pensar sobre como uma pessoa por exemplo angustiada ou cansada se comportava em suas múltiplas formas de expressão, porém, algumas dessas expressões teria que lhe fazer sentido para que ele pudesse transpor para a cena. Por ser Bacharel em Artes Cênicas, tive uma formação sólida no que tange aos

---

<sup>16</sup> your family and your experience of education, living conditions, money, etc. (CAMBRIDGE, Dictionary. 2018). Sua família e suas experiências de educação, condições de vida, dinheiro, etc. Tradução nossa.

exercícios cênicos corporais e conseqüentemente estudei Stanislavski, um dos ícones do teatro, tanto na teoria quanto na prática. Logo, minhas referências se faziam latentes nos ensaios e as tomava como base no trabalho. Então eu dizia coisas semelhantes a: “fala olhando sempre para frente!”, “procure alguns pontos no seu raio de visão e fixe seu olhar neles para que você não fique perdido na cena...” e regularmente “seja o mais natural possível... passe a mão no cabelo... cruze e descruze as pernas, enfim... seja você a personagem! Mas tenha consciência do que está fazendo para que você tendo domínio das ações possa repeti-las!”.

Eu queria que Paulo experimentasse a sensação de controle para que dessa forma, pudesse desenvolver as ações várias vezes durante os ensaios. Este controle é denominado por Chklóvski (2013) como

Eis que para devolver a sensação de vida, para sentir os objetos, para sentir que a pedra é de pedra, existe o que chamam de arte. A finalidade da arte é dar uma sensação do objeto como visão, e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento de singularização dos objetos, e o procedimento que consiste em obscurecer a forma, em aumentar a dificuldade e a duração da percepção. (CHKLÓVSKI, 2013, p. 91).

Aqui começamos uma reflexão basilar para a compreensão do que estamos trabalhando, ou seja, o autor acima considera como arte o procedimento em si na relação com o objeto, à experiência com ele; e no caso da experimentação das cenas podemos entender como arte tanto a sensação de Paulo na execução das ações quanto a minha percepção de diretor e espectador. Partindo deste pressuposto, estamos lidando com arte em sua forma mais específica e análoga a do pensamento coletivo mais trivial do homem, considerando que a coletividade entende a arte pelo senso comum como objeto, por outro lado e em nosso universo ela é a o meio pelo qual o objeto é sentido, compreendido e prolongado. Este último aspecto merece um destaque especial.

Verificamos que o processo de desenvolvimento das ações e a dilatação dessas no tempo pode ser compreendido também como arte de acordo com Chklóvski (2013), pois percebi que quanto mais Paulo dominava as ações mais ele demorava, às vezes, em determinadas falas ou movimentos. Isso pode retratar o quanto Paulo sentia o prazer da palavra quando inserido naquele universo cênico.

Seguindo este caminho, avançamos e chegamos a um produto que nos parecia coerente para a proposta. Assim, a personagem estava construída e o espetáculo também.

Ao chegar o momento da apresentação, Paulo parecia tranquilo, pelo menos foi essa a sensação que tive ao conversar com ele minutos antes de sua entrada no palco. Acredito que esta impressão se confirma no seu depoimento seguinte e me fez pensar o quão importante foi o trabalho corporal aliado às discussões teóricas do conto objetivando conhecer a fundo as relações entre as personagens. E muito mais do que a ordem dos fatos do texto, ao nos preocuparmos com a fluidez do discurso a narrativa foi aparecendo gradativamente como observado neste trecho:

*Paulo: “... Eu gostei muito da experiência, apesar de achar que não houve muito tempo para adaptar e ensaiar o roteiro, no começo, fiquei preocupado em não ter tempo suficiente para que a peça ficasse boa. Mesmo com poucos ensaios a melhora da minha atuação foi muito perceptível, ela foi adquirindo mais naturalidade a cada ensaio...”*

Ao passo que a naturalidade ia se estabelecendo nos movimentos das ações dramáticas de Paulo, outro aspecto também se fazia presente de forma concomitante: a segurança. Se no início dos ensaios Paulo não sabia o que fazer com os braços e para onde olhar, agora ele narrava os fatos e mexia nos óculos de forma a encontrar sua posição como quem conhecesse perfeitamente a geografia de sua face assim como as curvas sinuosas da armação de metal que pairava sob seus olhos. Parava o proferimento do texto justificado pela necessidade de refletir com suas próprias palavras e ao olhar para o horizonte dava pausas dramáticas. Cruzava e descruzava as pernas tentando encontrar um melhor conforto para sua atuação e tínhamos a impressão que a personagem fazia tal gesto despropositadamente igual a alguém que em uma conversa vai movimentando o corpo sem a consciência que o faz. Ele também passava a mão esquerda nos cabelos deslizando os dedos sobre eles como alguém que precisava tirar alguns fios que lhe impedisse a visão. Todas essas características observadas nos remete ao que mencionei a três parágrafos anteriores, ou seja, o sentimento de prazer. Acerca deste tema, Stanislavski (2015) discorre

A energia aquecida pela emoção, carregada de vontade, dirigida pelo intelecto, move-se com orgulho e confiança, como um embaixador numa missão importante. Manifesta-se na ação conscientes, cheia de sentimento, conteúdo e propósito, que não pode ser executada de modo desleixado e mecânico mas deve ser preenchida de acordo com o seus impulsos espirituais.(STANISLAVSKI, 2015, p. 87).

Para mim estava claro que o que nos estávamos experienciando era sem dúvida alguma, essa energia a qual o autor do fragmento anterior se refere. Apesar de termos tido pouco ensaios, como já mencionado inclusive pelo próprio estudante, percebi que sua preocupação em fazer o melhor que podia era algo constante, ocasionando em “ações conscientes”. Portanto, na medida que ele executava as ações que ensaiava sem errar e com fluidez, o seu sentimento era realçado no seu olhar, uma vez que eles tinham “conteúdo e propósito”.

É importante mencionar que no trabalho com o teatro a disciplina é um fator cabal, já que o ator/performer tem a responsabilidade de comunicar o que se propõe com qualidade e clareza. Neste universo, ressalto duas características que no meu entendimento merecem atenção, uma, refiro-me ao que Stanislavski (2015) afirma como a atuação não deve ser, chamando de “modo desleixado e mecânico” e a outra o que Féral (2015) define como “ausência de narrativa” no seguinte trecho

Tal ausência de narratividade (narratividade contínua, entende-se) é uma das características dominantes da performance. E se por descuido, o performer cede à tentação, não é nunca de maneira contínua ou seguida, mas ao contrário de maneira irônica, em segundo grau, como citação ou para revelar aqui ainda seus mecanismos profundos.

Daí certa frustração de parte do espectador em face da performance e que a afasta da experiência da teatralidade. É que da performance não há nada a dizer, dizer-se, a apreender, a projetar, a introjetar senão fluxos, redes, sistemas. Tudo aí aparece e desaparece como uma galáxia “de objetos transicionais” que representam apenas os defeitos de apresamento da representação. Para vivê-la, é preciso ao mesmo tempo estar aí e fazer parte dela, permanecendo ao mesmo tempo estranho a isso. (FÉRAL, 2015, p. 162).

Esta “ausência” segundo a autora preocupava-me constantemente, uma vez que o nosso objetivo primava pela clareza da comunicação. Não tínhamos a intenção de realizar um trabalho profissional, embora a técnica utilizada para as atividade fosse. O mote configurava-se pelo zelo da mensagem. Ela sim, permeava todo o trabalho e obviamente o intuito era fazê-la alcançar o público em plenitude. Neste universo de composição de ações é que travávamos uma batalha constante para que Paulo estivesse por completo na cena, sem deixar que nada exterior furtasse seu foco e consequentemente afastasse-o da “experiência da teatralidade”.

Assim, trabalhar com o público adolescente já não é uma tarefa fácil e, aplicar tal pesquisa torna-se um verdadeiro desafio ao tempo que além das preocupações inerentes a atuação do educador, neste contexto de inquietude e movimento dos jovens, no meu caso idades entre 15 e 17 anos, ainda faz-se necessário o *know how* da prática

teatral. Todavia, não enfrentei este problema, porquanto Paulo era extremamente dedicado. Tal afirmação se confirma pelas indagações que ele me fazia a todo instante acerca de sua atuação. Paulo sem dúvida foi uma matéria prima de grande valor o qual pude trabalhar sob o fazer teatral. No excerto a seguir é perceptível enxergar o perfil do estudante:

*Paulo: “... produto final ficou muito bom, mas apesar do professor prestar toda assistência possível, acredito que atuação não foi excelente e por se tratar da visão do marido, que não narra a história, a identificação com o personagem foi difícil...”*

A sua auto cobrança era uma postura que me chamava a atenção, ele busca incessantemente aperfeiçoar suas habilidades. Não posso negar que tal fato facilitou meu trabalho tanto como docente quanto diretor da performance. Adicionalmente, encontrar um discente disposto a executar uma proposta dessa natureza com esta característica não é tão fácil, por isso realcei sua qualidade.

Contrariamente, imagino os impasses e o sentimento de ceticismo que não deve rondar o docente quando o contexto é distinto do exposto. Mesmo assim, afirmo que é possível realizar um trabalho de qualidade quando se encontra, dentro das experiências pessoais de cada um, o equilíbrio para controlar a atenção dos participantes, visto que é necessário exercer o domínio do grupo sem fazer parecer que o faz e tal atitude só é possível por meio controle de interesse dos componentes do grupo. Uma vez descoberto um ponto de ajuste, o docente terá a possibilidade de conduzir os encontros igualmente em um cenário de curso de superior.

#### **4.3.2. Um prisma de Performance**

Ainda que tenhamos discutido questões relativas à performance no Capítulo II, utilizando Zumthor (2007) nos aspectos relacionados à voz, ao corpo, ao texto e ao sentidos, vimos tentar aprofundar a reflexão sob o prisma de Féral (2015) e Fabião (2009) objetivando solidificar a teoria da mesma forma que inter-relacionamos com o trabalho prático e expomos as suas múltiplas nuances.

Para tanto, postulamos algumas indagações que nos servirão de leme para chegarmos a uma construção segura do que acreditamos conhecer e estar trabalhando. Dessa maneira, ao longo desta seção perpassaremos por perguntas como: O que é a performance? Qual o objetivo da performance? Quais as características da performance?

Todavia, antes de adentrarmos no conceito da autora, cito uma primeira definição para iniciar a reflexão. Pavis (2017) profere

*A performance ou performance art, expressão que poderia se traduzida por “teatro das artes visuais”, surgiu nos anos sessenta..., a performance sem preconceber associa ideias, artes visuais, teatro, dança, música, vídeo, poesia e cinema. É apresentada não em teatros, mas em museus ou galerias de arte..., enfatiza-se a efemeridade e a falta de acabamento da produção, mais do que a obra de arte apresentada e acabada. (PAVIS, 2017, p. 284).*

Partimos então desta ideia geral de Pavis para as especificidades. A resposta para primeira pergunta, nas palavras da autora é: “toda performance gira assim em torno do corpo, tomando-o como sujeito ou como objeto de exploração; servindo-se dele como de uma ferramenta e inscrevendo o humano nas coisas até os limites do possível...”. (FÉRAL, 2015, p. 145). Entendemos, decerto, que o foco da atividade artística do performer é então o processo e o resultado do qual o seu corpo se insere. Ademais, este instrumento multifacetado que resignificar o real acessa um campo da comunicação visual, verbal, tátil e olfativo tanto do espectador quanto do performer que se realiza através da transmutabilidade dos gestos e das ações corporais.

Quanto ao objetivo, “A performance se propõe, com efeito, como modo de intervenção e de ação sobre o real, um real que ela procura desconstruir por intermédio da obra de arte que ela produz”. (FÉRAL, 2015, p. 137). Naturalmente, se o objeto de intervenção da performance é o real, concluímos que ela poderá se realizar em qualquer hora, tempo, espaço ou circunstância. Tal conclusão permite-nos afirmar também que há, em certo grau, uma maior facilidade para as concepções performáticas do que os espetáculos teatrais se levarmos em consideração as necessidades estruturais como cenário, som, iluminação, figurino e etc. Portanto, tendemos a pensar que o exercício com a performance pode ser um viés mais acessível do ponto de vista pragmático quando se objetiva trabalhar com a arte cênica.

Sobre as características, Féral aponta três que sob seu olhar são fundamentais na performance. A primeira delas é “a recusa do signo em proveito de uma manipulação de

objeto, a permitir o liame com um real imediatamente operatório” (FÉRAL, 2015, p. 141).

Aqui depreendemos que a inversão entre signo e objeto é precípua na arte performática. Por consequência, as possibilidades de criação artística são infinitamente maiores que a forma convencional, posto que uma cadeira por exemplo, pode se transformar em uma mesa ou até em um carro, dependendo da intenção do performer. E esta manipulação do objeto é que convida o público a embarcar na viagem imaginativa da performance. Ela quebra a racionalidade, constrói um irracional de forma racional e capta a participação do espectador que se compromete a apostar neste jogo de trocas, onde todos ganham, seja na fruição do presenciar ou na emoção de executar o ato artístico e; conseqüentemente na ampliação do universo peculiar do pensar e agir de todos os envolvidos.

A segunda característica ela detalha da seguinte maneira:

Não há cena na performance, mas lugares. Na medida, pois, em que o lugar está preparado tendo em vista uma ação, dá-se um enquadramento espacial que solicita o olhar do espectador. O enquadramento cria um espaço, espaço do especular que recusa tornar-se espetacular. (FÉRAL, 2015, p. 142).

Nesta afirmação, a autora diferencia o teatro da performance. Diante disso, pode-se afirmar respectivamente que, um possui uma miríade de elementos constitutivos, tais como: o texto, o cenário, o figurino, a iluminação, a trilha sonora, o próprio prédio do teatro, o outro se resume apenas no local onde será utilizado para a apresentação e o performer. E nas palavras da autora, o “espaço do especular”, é em nosso entendimento é distinto do dela, pois acreditamos que a performance não deixa de ser “espetacular”, se considerarmos o conceito de Pavis (2017) o qual define o espetacular como “tudo que é visto como que fazendo parte de um conjunto posto à vista e um público” (PAVIS, 2017, p. 141). Similarmente, “espetacular” ele exemplifica de outra forma, fazendo-nos acreditar que, embora Feral (2015) diga que o espaço é somente do “especular” do performer, explorando este espaço, preferimos pensar que ele, o local, é também o da realização espetacular ou do espetáculo<sup>17</sup>.

E a terceira e última característica ela expõe:

---

<sup>17</sup> É espetáculo tudo o que se oferece ao olhar. “O espetáculo é a categoria universal sob as espécies pela qual o mundo é visto” (BARTHES, 1975:179). Este termo genérico aplica-se à parte visível da peça (representação), a todas as formas de artes da representação (dança, ópera, cinema, mímica, circo, etc.) e a outras atividades que implicam uma participação do público (esportes, ritos, cultos, interações sociais), em suma, em todas as *cultural performances* das quais se ocupa a etnocenologia\*.

[...] a prevalência do corpo. Se a importância do corpo é sempre reafirmada pela performance teatral, tal importância se perde, todavia, na performance tecnológica, o corpo do performer cedendo lugar a uma relação mais cerebral entre o eu do performer e a máquina pela qual ele se mede [...]. (FÉRAL, 2015, p. 144).

Na esfera física do homem, inferimos que, quando a performance envolve aparatos tecnológicos, o mote da arte está na relação entre o performer e a máquina, ou seja; a mediação entre ambos é o que se evidencia neste contexto. Conseqüentemente, o corpo perde sua importância e cede lugar ao pensamento. É salutar mencionar então que o abstrato se faz presente e a complexidade também, em vista disso, o espectador terá o trabalho de compreender a arte performática estabelecendo relações a partir de sua visão de mundo. Isso, leva-nos novamente a conjecturar que quanto mais o espectador possuir arcabouço amplo de experiências socioculturais e antropológicas, similarmente serão suas possibilidades interpretativas. Logo, faz-se necessário também elencar os prováveis impactos da arte em questão na sociedade. Portanto, Fabião (2009) detalha

Esta é, a meu ver, a força da performance: turbinar a relação do cidadão com a polis; do agente histórico com seu contexto; do vivente com o tempo, o espaço, o corpo, o outro, o consigo. Esta é a potência da performance: desabituar, des-mecanizar, escovar à contra-pêlo. Trata-se de buscar maneiras alternativas de lidar com o estabelecido, de experimentar estados psicofísicos alterados, de criar situações que disseminam dissonâncias diversas: dissonâncias de ordem econômica, emocional, biológica, ideológica, psicológica, espiritual, identitária, sexual, política, estética, social, racial... (FABIÃO, 2009, p. 237).

A autora nos impulsiona a aprofundar os estudos neste tema, dado que suas ideias coadunam tenazmente com nossa forma de compreender a arte performática. O trecho escolhido por nós se refere exatamente como entendemos o papel da performance nas relações entre o homem e sociedade, com foco na transformação de ambos.

Retomando a Feral (2015), na tríade de características, observamos que a performance se por um lado é autônoma do ponto de vista narrativo, o que permite ao performer uma liberdade de realizar sua ação de diversas formas, cada vez com uma formatação idiossincrática, por outro, promete uma confluência de riscos. Entendemos isto como a possibilidade de algo sair do controle do performer, uma vez que o que pauta sua ação é a presença da imprevisibilidade. Ora, consideremos que em uma performance específica em céu aberto no centro de uma grande metrópole diversos aspectos se constituem para a (des) construção deste cenário dramático, como por

exemplo uma mudança climática, um tiroteio entre policiais e bandidos, um acidente perto do local, a interrupção por um indivíduo alcoolizado, etc. Portanto, baseio minha afirmação neste pressuposto do acaso, uma vez que nada é assegurado de maneira absoluta para o performer.

Sob outra perspectiva, compreendemos que se a performance é livre de uma narrativa que formata a estrutura dos acontecimentos, construindo assim um conjunto de cenas que é o cerne do teatro, a performance por natureza pressupõe a unicidade de suas realizações, justificada pela premissa de que não existe nenhuma apresentação do performer que seja igual a outra ao passo que o performer realiza a ação baseada na manipulação do signo, do próprio corpo que é peculiar a cada atuação.

Assim, parece-me basilar a necessidade de separar o joio do trigo quando falamos de performance no sentido genérico e performance no sentido etimológico para a formulação deste trabalho. O genérico refere-se ao ato de realizar determinada ação bem como na qualidade desta, seja o ato de dirigir um veículo, falar em público, competir em um esporte, pintar um quadro, dentre outros. O etimológico restringe-se na arte que o profissional percorre e realiza, ou seja; a execução pública, única e irrepetível da manipulação do signo carregado de semântica(s).

Logo, neste contexto, embora tenha-me dedicado a performance do estudante no seu sentido genérico, interessa-nos também o sentido etimológico da palavra, já que exploro os conceitos na tentativa de expandir a discussão no campo pedagógico. Dessa forma os delinearei nas análises realizadas na próxima seção explorando o tema identidades entremeados com a performance.

### **4.3.3 Identidades do Estudante/Performer**

Ao discutir particularidades do estudante/performer<sup>18</sup> é mister contextualizar o viés que trabalhamos nesta pesquisa para posteriormente partimos para as análises de dados. Por isso, utilizarei a esfera dos estudos culturais.

---

<sup>18</sup> Performer: 1. Termo inglês usado às vezes para marcar a diferença em relação à palavra ator, considerada muito limitada ao interprete do teatro falado. O *performer*, ao contrário, é também cantor, bailarino, mímico, em suma, tudo o que o artista ocidental ou oriental, é capaz de realizar (*to perform*) num palco de espetáculo. O *performer* realiza sempre uma façanha (uma performance) vocal, gestual ou instrumental, por oposição à interpretação e a representação mimética do papel do ator. 2. Num termo mais específico o *performer* é aquele que fala (enquanto artista e pessoa) e como tal se dirige ao público, ao passo que o ator representa sua personagem e finge não saber que é apenas um ator de teatro. O

Hall (2005, p. 10) tece um construto de identidade sob três concepções; o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico, e o sujeito pós-moderno. A primeira concepção é definida pela centralidade do sujeito bem como pelas capacidades de razão, demasiadamente “individualista”. A segunda baseia-se na interação do sujeito com as pessoas do seu universo social, refletindo a complexidade do mundo moderno e a dependência do sujeito desta relação. A terceira e última é aquela a qual o sujeito não possui uma identidade “fixa, essencial ou permanente”, mas construída e reformulada constantemente pelas relações dos sistemas culturais os quais estamos inseridos ou representados. Decerto que para nossa análise, o que nos interessa é a terceira concepção e por conseguinte, corrobora a ideia da construção do pensamento crítico por meio da interação entre os sujeitos.

Adicionalmente, sobre o comportamento das identidades, Hall (2005) afirma

o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.(HALL, 2005, p. 13).

Tal afirmação nos leva a pensar que ao executar um trabalho com a metodologia proposta nesta pesquisa, da teoria para a prática com o cerne teatral, as identidades dos estudantes são reformuladas e formuladas constantemente, seja no aspecto do enfrentamento individual de suas próprias identidades que se apresentam como “contraditórias” ou ainda na confirmação e procura por uma autoafirmação daquilo que se acredita ser identidade.

Bonny Norton (2000, p. 5) ao discorrer sobre questões do ensino aprendizagem de línguas, utiliza a palavra identidade da seguinte forma: “Eu uso o termo identidade para referir a como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como esta relação é construída ao longo do tempo e espaço, e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro”.<sup>19</sup>

---

*performer* realiza uma encenação de seu próprio eu, o ator faz o papel de outro. (PAVIS, 2017, p. 284 - 285).

<sup>19</sup> I use the term identity to reference how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future. (NORTON, 2000, p. 5). Tradução nossa.

Do mesmo modo, podemos afirmar que identidades construídas percorrem o caminho do processo de ensino aprendizagem ao passo que criam relações sociológicas e são também influenciadas por elas.

Em seu livro “Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual”, Kathryn Woodward (2000, p. 30) apresenta como os processos de identificação com os outros e consigo mesmo se realizam. Ela parte do argumento o qual existem diversos contextos sociais distintos e que por sua vez fazem que os sujeitos inseridos nestes se envolvam com os diferentes significados sociais, logo, desenvolvendo suas respectivas identidades. Em suma, remete-nos que há uma relação de coexistência entre estes contextos mencionados.

Mais adiante, Woodward (2000) discorre

[...]“subjetividade” sugere a compreensão que temos sobre nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade[...]. (WOODWARD, 2000, p. 55).

Em nosso universo educacional, percebemos a presença desta “subjetividade” relatada pela autora. Ela é materializada nas atitudes dos estudantes ao se portarem em sala de aula nos momentos de debate, nas indagações ao professores, na inércia em situações as quais eles se sentem reprimidos pelos próprios colegas, enfim, a postura discursiva se desenha como um retrato de suas respectivas identidades. Assim são os ambientes sociais imbricados de experiências com manifestações linguísticas, corporais e sensoriais.

Para iniciar nossas análises, trago uma declaração de Paulo no que tange aos anseios do estudante e suas reações no decorrer do processo:

**Paulo:** “... Eu achei o conto muito interessante, quando o professor apresentou a proposta, achava que não seria um monólogo, mas o projeto foi mudando com o passar do tempo, mesmo assim, foi ótimo como todos puderam participar...”.

Nesta afirmação, o estudante denota tanto o seu interesse pelo conto assim como conota sua surpresa com a proposta, o que não foi algo negativo para o desenvolvimento do trabalho. Infere-se em concomitância que Paulo se engajou na proposta à proporção

que sua postura foi imprescindível para a execução da tarefa, que em caso contrário, não seria possível. Cogito ainda a eventualidade que o estudante tenha efetuado um julgamento de valor sobre a obra textual e a concepção artística para ser apresentada, o que facilitou o seu envolvimento, já que “é necessária uma ação decisiva para que se estabeleça contato com as realidades da vida, e para que as impressões possam relacionar-se com os fatos de tal maneira que seu valor seja testado e organizado” (DEWEY, 2010, p. 124). Em outro viés, vale observar o que tal fato exemplifica o conceito de identidades de Woodward (2000) sobre os contextos sociais os quais o estudante está inserido.

Neste outro momento, Paulo consegue perceber algo que até então era desconhecido para ele:

*Paulo: “... Acredito que a performance me fez perceber como eu fico nervoso em apresentações, foi interessante trabalhar isso...”*

Apesar de Paulo descobrir essa sensação, isso não o impediu de seguir adiante tampouco de manifestar seu desconforto para mim. Durante todo o processo ele sempre parecia calmo e nunca demonstrava nenhum sinal de descontentamento, muito pelo contrário, sua dedicação durante os ensaios era perceptível. Ele portava-se como alguém que estava interessado em aprender e transmitir o que estava sentido para o público no dia da apresentação.

Além disso é importante salientar outro aspecto que, pelo menos a priori, não é tratado de forma ampla pelos veículos de comunicação ou por grupo sedimentados de estudiosos, que é atividade do pensar do artista como algo estético. Dewey (2010) entende da seguinte forma

O Pensador tem seu momento estético quando suas ideias deixam de ser meras ideias e se transformam nos significados coletivos dos objetos. O artista tem seus problemas e pensa enquanto trabalha. Mas, seu pensamento se incorpora de maneira mais imediata ao objeto. Em função do caráter comparativamente remoto de seu fim, o trabalhador científico opera com símbolos, palavras e signos matemáticos. O artista desenvolve seu raciocínio nos meios muito qualitativos em que trabalha, e os termos ficam tão próximos do objeto que ele produz que se fundem diretamente com este. (DEWEY, 2010, p. 78).

A partir das reflexões de Dewey sobre o pensador e o artista, considero que ambos sejam o mesmo na medida que artista ao “pensar enquanto trabalha” também é um pensador por natureza, pois nisso se fundamenta a elaboração de sua arte até a

concretização do “objeto” em si. Por analogia, o pensador ao perceber que suas ideias passaram para o campo dos significados coletivos dos objetos, identicamente ele portou-se como um arte que produziu sua particularidade artística.

O raciocínio de Dewey nos impulsiona a analisar duas atividades do pensamento, a saber: a do discente e a do docente. Quanto a Paulo, em seu depoimento anterior é clara a sua satisfação de trabalhar o autocontrole para expressar o melhor que ele poderia. Neste sentido, ao mesmo tempo que ele exercitava o domínio de suas emoções a expressão dramática plasmada nas suas ações era uma experiência estética. Eu como o docente observava Paulo desenvolver suas ações dramáticas ao passo que construía meu palco mental de como poderia ser aquela performance, as vezes confirmando a atuação de Paulo ou propondo algo que quiçá poderia, na minha concepção, tonar-se melhor, o que Dewey denomina também de experiência estética.

Esta esfera da estética, em sua forma mais ampla e tratada por muitos teóricos, abarca a área do sensível e às vezes do inefável, pois como está ligada diretamente as emoções do ser humano torna-se peculiar, múltipla e imprevisível. Contudo, há certas premissas que regem as experiências estéticas, por estarem ligadas ao campo da afetividade, e aqui me refiro ao ato de afetar-se com algo, tomo referência o pensamento ainda de Dewey como base desenvolver uma possível linha de compreensão sobre o estético. Segundo ele

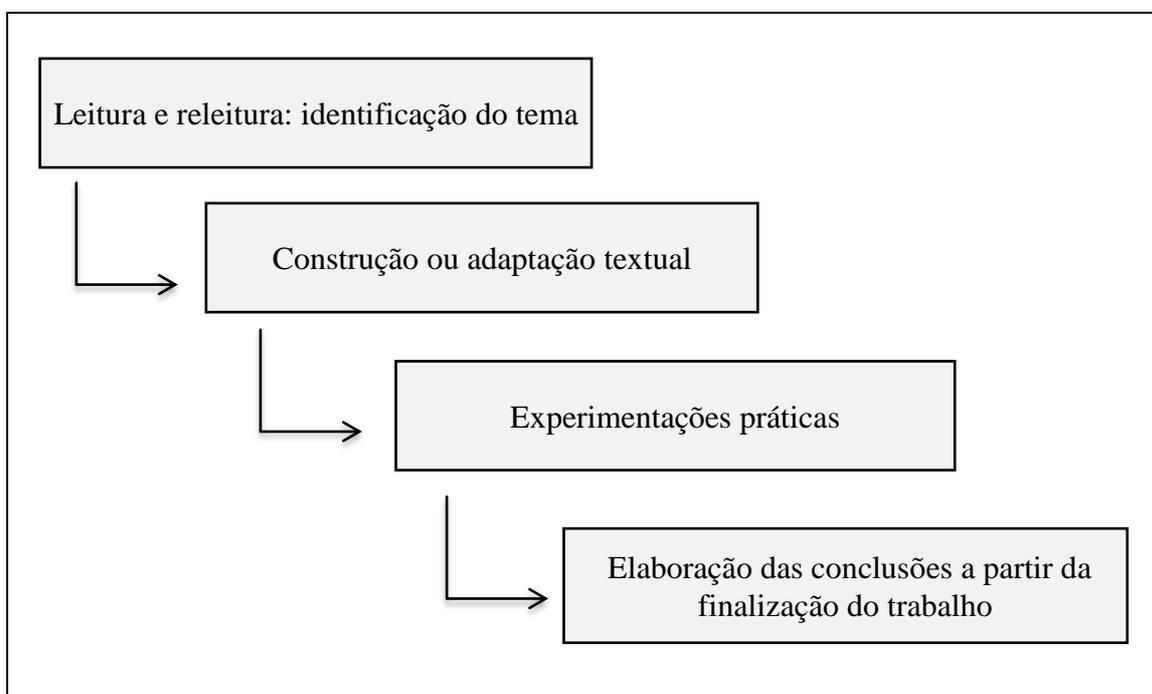
Para compreender o estético em suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta; nos acontecimentos e cenas que prendem o olhar e o ouvido atentos do homem, despertando seu interesse e lhe proporcionando prazer ao olhar e ouvir: as visões que cativam multidão - o caminhão do corpo de bombeiro que passa veloz; as máquinas que escavam enormes buracos na terra; a mosca humana escalando a lateral de uma torre; os homens encarapitados em vigas, jogando e aparando parafusos incandescentes. (DEWEY, 2010, p. 62).

Nesta citação, depreende-se que o que possibilita a compreensão do estético é a gênese dos fatos, objetos e fenômenos em si, o que também arrisco em afirmar de maneira complementar a “forma bruta” seria a forma mais pura, sem nenhuma interferência ou manipulação externa. Dewey além de realizar uma análise altamente complexa, abstrata e calcada na realidade humana, concomitantemente constrói uma metaarte da linguagem quando se refere à “mosca humana” para evidenciar a relação díspar entre o homem e a mosca se comparados um ao lado do outro. Em contraponto, se o referencial é substituído como por exemplo a “torre”, ambos tanto a mosca quanto o homem se tornam paralelos por analogia metafórica. Por conseguinte, percebemos que

a obra deste autor é constituída por conglomerados de textos artísticos em sua forma genuína, pois o eu lírico manifesta-se poeticamente no decorrer das laudas.

Assim, estabelecendo uma correlação com a prática de Paulo, compreendo que na fase da adaptação do conto para o texto a ser encenado e elaborado também por Paulo, ele passou por uma experiência estética na medida que ao observar o texto original precisou analisá-lo e contemplá-lo para que de alguma forma pudesse escolher determinadas passagens e excluir outras. Ao mesmo tempo, este exercício fez o leitor compreender a essência da história e conceber em seu imaginário a performance o que coaduna com o pensamento que “a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades” (ISER, 1999, p. 10). Ainda neste pensamento, notamos o quanto as atividades estão interligadas em um grau de importância fundamental quando elencamos etapas das práticas pedagógicas, exemplificados neste trabalho como: leitura e releitura, identificação do tema, construção ou adaptação do textual, experimentações práticas, e elaboração das conclusões a partir da finalização do trabalho. Em uma ordem de importância, propomos o seguinte fluxo de acordo com a figura 3:

**Figura 3 - FLUXO DAS ETAPAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**



Elaborado pelo Autor (2018)

Ao partir desse esquema, alinhamos uma proposta pragmática que nos impulsiona a pesquisar sobre as contribuições que a junção da literatura/teatro fornece à educação. Logo, objetivando reforçar as asserções nas quais tangem nosso estudo, cito na próxima seção, alguns casos exitosos no contexto das Letras, partindo de um escopo mais amplo para o mais específico, ou seja; do ensino de línguas para a literatura.

#### **4.4. A Árvore Teatral do Pensamento Crítico**

##### **4.4.1 Da amplitude para a especificidade**

Como supracitado, percorro um caminho pelas pesquisas na grande área das Letras e subsequente a ela desemboca na especificidade da Literatura.

Discutindo questões sobre a oralidade e jogos no ensino de línguas, Reis (2008) relata uma experiência de um grupo de alunos da escola politécnica de São Paulo, oriundos de diversos cursos da graduação, no qual estavam matriculados em uma oficina de teatro com vistas a desenvolver a habilidade de comunicação em LE. E um dos aspectos relevantes segundo a autora é o fato de a aprendizagem ocorrer além da forma racional e consciente, vislumbrado em sua pesquisa. Cita o interesse em ter se preocupado primeiramente com a materialidade do texto teatral, através da transmissão vocal do mesmo, focando o significante, ao passo que no quesito cênico foi priorizado os gestos, a respiração e posteriormente a fisicalidade.

Souza (2013) trata o texto dramático no qual o objetivo é fornecer instrumentos psicológicos e linguísticos os quais o aprendiz de língua consiga se comunicar verbalmente. Utilizando Tennessee Williams como base textual para exercícios cênicos, desenvolve reflexões acerca da performance dos alunos levantando categorias como afetividade, subjetividade e identidade, perpassando por conceitos de oralidade e engajamento discursivo, entrelaçando-os e realçando os aspectos mais importantes no processo de aprendizagem de língua estrangeira.

De forma semelhante, Massaro (2008) traz a tona questões latentes sobre o Engajamento Discursivo do aprendiz de língua e sua relação com o código linguístico, o qual é definido como “a capacidade se envolver e envolver os outros no discurso”. Esse engajamento é propiciado devido à segurança, o prazer e a fluidez do discurso sentido pelo aprendiz, pois uma das características primárias para o aprendizado segundo muitos estudiosos é o aspecto psicológico. Ainda sobre o jogo, trata da prática

“Adjetivamente Teatral”, que se reflete na utilização das técnicas modernas de representação apenas para propiciar ao aluno a instrumentalização da comunicação e não como uso da arte sofisticada de encenar, mesmo porque, o objetivo central do processo científico é a apropriação de L.E.

Szundy (2005) elegeu como foco de seu trabalho duas premissas principais, a saber: uma é o papel do jogo no processo de construção do conhecimento, evidenciando o uso de capacidades linguísticas mais complexas como, por exemplo, proferir, analisar, refletir, questionar e sustentar argumentos em determinado contexto. A outra é a reflexão dos professores-participantes sobre o papel desempenhado pelo jogo nas suas práticas em sala de aula. Também entende o jogo como algo além de tarefas que promovam o desenvolvimento da habilidade oral, mas também como atividade construída socialmente e levada para a sala de aula com vistas ao ensino-aprendizagem.

Já no universo da literatura, Reis (2017) ao realizar sua pesquisa de pós-doutorado, na Escola de Comunicação e Arte (ECA) da USP, intitulada “As práticas teatrais e o texto dramático na formação do professor de línguas e literaturas”, relata sua experiência como docente no curso de atualização para professores ofertado no estado de São Paulo, denominado “As práticas teatrais e o texto dramático na formação docente: reflexão e ação”. A autora disserta sobre o prazer de trabalhar com o texto, na sua descoberta, e experimentá-lo na voz e no corpo com todos os participantes de seu curso, que visava proporcionar momentos para reflexão e que estes por sua vez fossem catalisadores de espaços de transformação social e política.

Vidor (2015) em sua tese de doutorado “LEITURA E TEATRO: aproximação e apropriação do texto literário” discute as relações entre a leitura e o teatro por meio da teoria e da prática, experienciando diversas modalidades de leitura, tais como: em voz alta, pública, cênica, compartilhada e dramática, proporcionando também exercícios com textos literários associados à leitura em performance. Em sua pesquisa ela afirma que a perscruta de um texto de forma sensível e intelectual tendo como base práticas lúdicas, inserindo o contato do leitor com sua obra, promove a construção de potentes ambientes interdisciplinares para entrelaçar o ensino e produção artística.

Em sua tese de doutorado intitulada “O método de análise ativa de K. Stanislavski como base para a leitura do texto e da criação do espetáculo pelo diretor e ator”, Dagostini (2007) discorre sobre a teoria do autor russo e seus elementos estruturais ao passo que o aplica na obra “A Dócil”, de Dostoiévski, realizando uma análise para o seu conhecimento e posteriormente a elaboração da transposição do texto

literário para o teatro, originando em sua montagem e conseqüente objeto de análise. A autora menciona que o método é um instrumento importante para os profissionais do ensino, atores e diretores, já que ele permite a leitura e compressão das especificidades do teatro, principalmente o contemporâneo.

No livro *Teatro e Ensino: Estratégias de Leitura do Texto Dramático*, 1ª edição, publicado pela editora Pedro&João Editores, 2017, volume 1, os professores do Departamento de Teoria Literária e Literaturas do Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília, André Luís Gomes e Maria da Glória Magalhães dos Reis, apresentam o capítulo **“Quartas Dramáticas”: Uma experiência com a encenação da leitura**, o qual reúne suas impressões sobre o “encenar a leitura” que é fruto de um projeto de extensão iniciado em 2010 e realizado semestralmente na UnB. Os autores trazem contribuições basilares para interseções entre literatura, teatro e ensino em uma perspectiva interdisciplinar, apontando que os aspectos como a imaginação, respiração e pausas respaldam a formação de bons “leitores”, um neologismo formado pela junção dos substantivos leitor e ator/atriz de acordo a fusão de suas especificidades.

Após ter resenhado brevemente algumas pesquisas, que segundo nosso entendimento dialogam com o presente trabalho, julgamos que a potencialidade da prática teatral aliada literatura pode fornecer instrumentação intelectual e linguística para o estudante no processo de desenvolvimento do pensamento crítico. Doravante, a tomada de consciência é adquirida por meio da atividade progressista e incessante de leitura, discussão e experimentação performática do teatro, despertando a curiosidade e o desejo e transformar o contexto o qual ele encontra-se inserido por meio da linguagem oral, escrita e artístico-literária.

#### **4.4.2 O Construto**

A seguir apresento o produto da discussão teórica deste trabalho que é o coração da pesquisa, e o qual denomino como *Árvore Teatral do Pensamento Crítico*. Conseqüentemente, abordo, primeiro, quatro elementos que constituem nossa teoria e de forma adjacente, exponho a concepção visual de como ela está organizada.

Ressalto a importância de mencionar Augusto Boal (1931-2009), diretor de teatro, dramaturgo e teórico brasileiro. Fundador do “teatro do oprimido”, conhecido

internacionalmente, foi um dos poucos homens a escrever sobre sua prática teatral. Boal esquematizou a “Árvore do Teatro do Oprimido”, que é uma representação imagética de sua metodologia denominada “teatro do oprimido”, o qual fundamentava o teatro como um poderoso instrumento de trabalho para a transformação social, política, ético e estético.

Embora, tenha a mesma figura, nossa metáfora nasceu do estudo do conto abordado nesta tese, “o que a gente não disse” de Lya Luft, o qual possui uma árvore que é o local onde a personagem principal mantém uma relação sentimental com ela e elimina sua vida de forma súbita e sutil. No mais, o produto apresentado também é resultado de estudos de teorias das grandes áreas das Letras, com subárea na Literatura, Artes Cênicas e Educação.

Inicialmente, descrevemos uma metonímia. A partir de agora discorrerei as partes que a compõe inter-relacionando-a com a prática do trabalho desenvolvido. São quatro elementos.

## 1º - RAÍZES

Denominamos Raiz, como uma das partes sustentação da teoria proposta, ou seja: o tema. Ele situa o leitor, o performer, o espectador e o diretor. Ao iniciar o exercício do pensamento crítico compreendo que tudo parte de uma premissa, pois “É no lugar onde vivemos que começamos a pensar” (WILLIAMS, 2010, p. 31), e pensar nos contextos que julgamos necessário, quando algo incomoda, inquieta, move o homem a questionar e entender como e porque ele se encontra naquela condição.

Notoriamente, nas práticas teatrais e no ensino de literatura é um dos espaços que o educando estabelece os primeiros contatos com realidades distintas e compostas por situações de igualdades ou desigualdades sociais. Elas manifestam-se em muitas esferas da sociedade, na fala regionalista, na moda, na gastronomia, na arquitetura, na religião, na economia, na agricultura, na geografia, no clima, na universidade, na vida noturna dentre outros.

E para desenvolver esta sensibilidade é salutar por parte do docente procurar motivar os discentes sempre com materiais e sugestões de trabalho que fomentem a curiosidade e o questionamento, para que assim, o processo de desvelamento do mundo seja um crescente em suas vidas. Mesmo porque, a escola é um dos elementos dos

“Aparelhos Ideológicos de Estado” (ALTHUSSER, 1987)<sup>20</sup> responsável pela promoção do saber coletivo e individual, logo, seus integrantes não podem se abster de exercerem seus papéis neste contexto transformador.

## 2º - TRONCO

Chamamos de Tronco, a segunda parte de sustentação da teoria, a saber: o texto. Nele, o leitor, o performer, o espectador e o diretor possuem a oportunidade de conhecer a trama sob a estrutura linguística e deleitar-se com as ações dramáticas da narrativa. Aqui temos toda a riqueza imaginativa do autor e possibilita a todos, como uma carta magna, desvendar os segredos da história em um movimento pendular de imaginação e realidade para compreender as diferentes nuances das trajetórias das personagens. Indubitavelmente “o estudo do texto deve proceder-se desta forma: o ator deve perder sua dependência das palavras e partir para as ações da peça. Primeiro vêm às ações, depois as palavras. As palavras resultam da ação.” Stella Adler (2008, p. 173).

Ao explicar sobre discurso, Maingueneau (2014) coloca em evidência o conceito de *ethos* desenvolvido por Aristóteles, objetivando revelar características presentes no texto escrito e açambarcando uma realidade que não é conhecida por um leitor principiante. O termo *ethos*, originalmente do grego, significa “caráter moral” e que em outros contextos, tais como a antropologia e sociologia, pode variar de acordo com sua aplicação. Portanto, na retórica segundo Aristóteles, o termo conota uma das modalidades ou ainda um conglomerados de argumentos utilizados no discurso. Adicionalmente, o autor fala do *logos*, significando a razão e o raciocínio, e por fim o *patos*, utilização da emoção no discurso. Adiante Maingueneau (2014) afirma:

Enquanto a retórica vincula o *ethos* essencialmente a oralidade, podemos postular que todo texto escrito, ainda que a negue, possui uma vocalidade específica que permite remetê-lo a uma caracterização do corpo do enunciador (...), a um fiador que, por meio de seu tom, atesta o que é dito; o termo “tom” tem a vantagem de valer tanto para o escrito como para o oral. (MAINGUENEAU, 2014, p. 271).

---

<sup>20</sup> Um Aparelho ideológico de Estado é um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema “ancorada” em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de “suporte”.

Avaliando a afirmação do autor, correlaciono sua dimensão simbólica e pragmática ao discutir acerca das peculiaridades do trabalho com o texto dramático. Começo pelo discurso presente no texto. Se o *ethos* para Aristóteles é uma das estratégias de persuasão discursiva, posso afirmar que em um contexto de atuação dramática, embora estejamos tratando de uma atividade artística/pedagógica, ainda assim ela será capaz de produzir mudanças de pensamento nos interlocutores. Este processo interpretativo se desenvolve porque o *ethos* (no sentido strictu) dos interlocutores pode em algum grau de simetria se conectar de acordo com suas idiossincrasias similares. Outro ponto que merece ser observado é que essa persuasão constatada no discurso oral como relata Maingueneau se aplica também na fiscalidade do discurso escrito, ou seja, no texto. O discurso vai se consolidar a partir do encontro entre o *ethos* do enunciado e o do receptor, tornando-se legítimo quando houver a similaridade mencionada previamente.

### 3º - GALHOS

O que atribuímos ao nome de galhos são as infinitas formas da concepção dramática do texto: a performance, seja em seu sentido genérico ou etimológico. E para delinear a diferença entre ambas, considero uma a forma como uma determinada ação é desenvolvida, perpassando por qualidade, duração, gênero textual, etc., a outra na conceituação como arte performática respectivamente. Ela além de materializar o texto, ela promove as possíveis sensações de catarses, no conceito de Aristóteles, o de emocionar aquele(s) que entrem em contato com a obra de arte. Detendo-me ao campo do Ensino, existem diversos viéses de extrema importância os quais podemos discorrer. Dentre eles, podemos citar a leitura cênica, a performance, a escrita dramatúrgica, a atuação dramática em uma cena, enfim, são inúmeras possibilidades. No exercício da leitura cênica, Gomes e Reis (2017) proferem

O encenar a leitura transita da análise textual à concepção criativa, da palavra à imagem, a entrega emotiva à técnica, do individual ao coletivo, do coletivo ao individual, das potências artísticas às descobertas dessas potencialidades, do texto às teorias e métodos teatrais, das partes ao todo. Neste trânsito, o fazer teatral exige sempre a participação do outro e, deste e para este outro, ele se constrói e se realiza. (GOMES; REIS; 2017, p. 44).

Aqui os autores realçam a importância da participação dos sujeitos implicados no labor do “fazer teatral”, uma vez que este não se realiza de maneira singular ou unilateral, mas de forma plural e multilateral. Ao apontar para esta multilateralidade a voz dos autores nos remete ao peso exercido nesta interação, pois ela é condição para o “fazer teatral”, ao passo que faz-nos pensar também em quais resultados isso está relacionado.

Logo, concomitantemente, podemos aventar algumas possibilidades, tais como: o desenvolvimento do gosto pela leitura e escrita, o despertar para a atuação performática, o aprimoramento da fala e construção textual, um refinamento da sensibilidade para a percepção das artes, de suas origens e suas significações como ponto de contato com a realidade, a tomada de consciência do sujeito sobre o seu lugar no mundo e em contextos os quais ele está inserido.

Ao tratar de outro viés, o performático, encontramos um aspecto basilar que diz: “Essa é uma regra da performance: uma vez que você entra nesse jogo físico-mental que engendrou, as regras estão estabelecidas, e ponto final. Você é a última pessoa que pode mudá-las”. (ABRAMOVIC, 2017, p. 355). No que se refere a essa modalidade de atuação cênica a autora dessa afirmação, um ícone mundial da performance, de nacionalidade Sérvia, Marina Abramovic finca um marco na história da arte com suas atuações exóticas e assustadoras para um público convencional, no sentido de não conhecer o objetivo da artista tampouco no que consiste tal vertente. Em entrevista a revista *Época*, responde a pergunta “O que é a arte performática?” da seguinte forma

A Arte Performática é algo que acontece em tempo real e em um lugar real. Não Há repetição e não ha interpretação de outra pessoa. A diferença entre Teatro e Performance é que, na Performance, tudo é real. O sangue é real, a dor é real, você não está atuando. No Teatro você está. O sangue é ketchup e a faca não é uma faca real. A realidade da Performance é diferente da do Teatro.

(ABRAMOVIC, 2006, <https://www.youtube.com/watch?v=19rdqoFLOZE>)

Estabelecendo uma relação ao exposto no conceito anterior com uma das possibilidades de resultado aventadas há dois parágrafos, sobre labor da leitura cênica, compreendemos que a performance pode nasce a partir de um contato com qualquer um dos materiais envolvidos neste processo. Assim as percepções dos sujeitos no que tangem ao mundo ao seu redor podem impactar no aparecimento de lacunas que anteriormente não existiam, quiçá já existissem, mas mantinham-se camufladas, como um camaleão, impregnando o contexto como se fizessem parte dele. Na mesma

entrevista, a artista relata que um de seus objetivos é proporcionar para o seu público as mesmas sensações que ela tem durante uma apresentação, para que dessa forma, em algum momento eles se encontrem. A este aspecto, adiciono novamente uma das possibilidades de resultado que pode ser o “refinamento da sensibilidade para a percepção das artes, de suas origens e suas significações como ponto de contato com a realidade”. Outrossim, encontramos o exposto no próximo tópico.

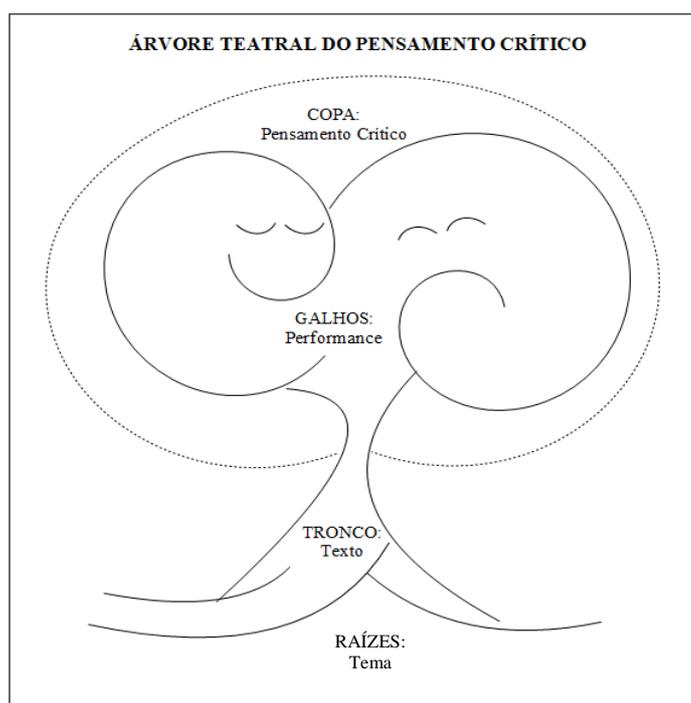
#### 4º - COPA

Por fim, o quarto elemento que definimos como Copa é o que se pode fazer com todos os outros elementos em um processo de construção intelectual: o *Pensamento Crítico*. Este, com efeito, é o cerne de nossa pesquisa. Todo o percurso trilhado até aqui foi necessário para chegarmos ao conceito de construção do *Pensamento Crítico* segundo a nossa proposta. E reportando-nos ao início do trabalho, mais especificamente a introdução, no prisma de Rainbolt (2010) o pensar criticamente se traduz como uma habilidade que o indivíduo possui e que o permite optar pelo que acreditar ou fazer. Neste sentido, o *Pensamento Crítico*, constitui-se também de acordo com nossas reflexões iniciais, das interações interpessoais propostas por Freire (1980) ao afirmar que o ato de se libertar e libertar alguém é um processo de comunhão. Inserem-se ademais, as observações de Ryngaert (1996) quanto ao viés teatral, referindo-se às conexões existentes entre o ator e tudo o que está a sua volta na cena. Aqui é mister lembrar e destacar a presença do dilogismo desenvolvido por Bakhtin (2000), tanto na processo de interação de Freire quanto nas conexões existentes no teatro discorrido por Ryngaert. Logo, as atitudes humanas conspiram necessariamente para um possível aprendizado e propagação destes. Neste racíoncio, em suma, o *Pensamento Crítico*, em minha persperctiva, traduz-se em sua plenitude na capacidade de transformarmos a nossa compreensão e nossa consciência quando somos iluminados pelos conflitos de nossa história, como diz Freire (1981).

Assim, retomando a estrutura de nossa proposta sob suas particularidades para finalizarmos sua análise, a raiz é responsável por uma das sustentações ao nortear àqueles que entrarem em contato com ela, pois fornece o contexto e oferece subsídios para a elaboração do texto dramático, o tronco, que por sua vez oferece uma miríade de

concepções performáticas proporcionando ao espectador e ao ator/performer um material singular para análises, reflexões e ações. A este complexo, composto por tais elementos, denominamos de **Árvore Teatral do Pensamento Crítico**, visualizada na figura 4.

**Figura 4 - Construto da Árvore**



**Elaborado pelo Autor (2018)**

A representação imagética propõe uma metodologia para o trabalho em sala de aula com estudantes de que qualquer nível de escolaridade, já que não prerroga conhecimentos específicos. Em síntese, a proposta é adaptada segundo o contexto pedagógico trabalhado, pois ela é dotada da versatilidade desde as raízes até a copa. Quem determina o conteúdo a ser explorado de acordo com a etapa de escolarização é o docente, logo, ele/ela é o responsável pela preparação do terreno, pelo plantio, pelo acompanhamento do crescimento da árvore tal qual a colheita dos frutos.

Um olhar lépido em uma esfera análoga nos impulsiona a cremos na possibilidade da eficácia da proposta. Em pesquisa sobre a utilização da literatura

dramática e a prática teatral no ensino de línguas, na análise de dados de sua dissertação de mestrado, Souza (2013) constatou que

ambas as aprendizes afirmam ter observado a melhora na comunicação sem nenhuma previsão anterior, a percepção ocorreu de forma aleatória e em momentos distintos. Então, tal percepção, ocorre com intenção ou não do aprendiz, durante ou não a realização de atividades, em momentos de interação ou em estudo individual. (SOUZA, 2013, p. 74).

Na fala do autor compreendemos a relevância do trabalho com o teatro bem como nos aponta para um aspecto novo: a imprevisibilidade do aprendizado. Tal constatação parte do pressuposto que não há uma regra absoluta acerca de quando o estudante poderá perceber que está aprendendo, uma vez que cada indivíduo é dotado de particularidades e estas influenciam no seu aprendizado. No excerto seguinte Paulo relata:

**Paulo:** “... O trabalho ajudou a turma a trabalhar melhor grupo - principalmente a equipe de luzes - e me ajudou a criar uma disciplina necessária para os ensaios. Neles, eu sempre estava sozinho com o professor (que as vezes se atrasava)...”.

Apesar de seu relato apontar para um quesito dissociado da aprendizagem de línguas, a percepção do estudante realça que o trabalho impeliu-lhe dois fatos, embora um esteja por ser inferido, havendo pressupostos e subentendidos, Paulo tomou consciência que havia uma carência em sua postura de discente, ou seja; ela era indisciplinada, por consequência, ele sentiu que poderia modificar o seu contexto e assim o fez. Possivelmente, Paulo também poderia ter ciência dessa lacuna no seu comportamento, no entanto, vale frisar que o trabalho que ele estava desenvolvendo é que foi o mote para a sua mudança de postura assim como dos outros colegas.

Neste outro momento o estudante afirma:

**Paulo:** “... No conto não sabemos qual foi a motivação da personagem para cometer suicídio, assim como na vida real acontece muitas vezes....”.

O estudante traz à tona uma questão extremamente sensível, que em seu olhar a atitude da personagem é o retrato da realidade. Ao declarar que o suicídio na vida real acontece sem que as pessoas consigam descobrir os motivos do ato, Paulo expressa

tanto sua opinião sobre o tema como também constrói uma relação entre a literatura e a vida. Porquanto, podemos inferir que uma das possibilidades que o fez chegar a esta análise foi o contexto o qual ele estava inserido. Do mesmo modo, os textos que ele entrou em contato, os jornais televisivos que assistiu, as pessoas as quais ele se relaciona ou todo e qualquer material que ele produz tem efeito na sua forma de enxergar o mundo. De acordo com Tinoco (2014)

Toda forma de linguagem expressa uma informação que, devidamente apreendida e avaliada, pode se prestar a ser um fator de aprimoramento intelectual e de convivência social. O contexto sociocultural é o meio em que a mensagem se transforma e a linguagem, mostrando-se à pessoa, revela sua faceta de comunicação e poder.(TINOCO, 2014, p. 88).

Simultaneamente, consideramos que o autor da citação dialoga com a afirmação de Paulo na medida que identificamos um “aprimoramento intelectual” sob a forma de estabelecer conexões entre a arte e a vida. E é nessa perspectiva, que nosso trabalho se baseia, na busca incessante e progressiva pela elaboração do pensamento crítico e autônomo, munido de argumentos factíveis a sua comprovação e manutenção.

Ao entender que a escolar é um espaço de produção de conhecimento, entendo também que o docente deve pautar sua prática na oferta de novas alternativas que motivem os discentes a avançarem rumo ao desconhecido e uma vez adentrado nele, possam desvendar sua origem, sua estrutura e seu impacto na sociedade e na sua atuação profissional e cidadã.

Assim, retomando o primeiro capítulo, no que se refere à pertinência de estabelecer a literatura como parte do e no mundo e vice-versa, o que foi contestado no passado pelos pensadores da teoria literária, iniciando inclusive por Aristóteles sobre a natureza da *mimeses*, Compagnon (1999) fala

Em resumo, uma vez que todos os códigos são convenções, os discursos não são nem mais nem menos adequados, mas todos igualmente arbitrários. A linguagem, recortando arbitrariamente, ao mesmo tempo, o significante e o significado, constitui uma visão de mundo, isto é, uma recorte do qual somos irremediavelmente prisioneiros.(COMPAGNON, 1999, p. 124).

Por conseguinte, diante das declarações de Paulo, considero que está contida a “visão de mundo” a qual reflete Compagnon no trecho anterior, tendo em vista a presença dos “códigos” convencionados socialmente em seu discurso e sobretudo, dialogando com a realidade a sua volta. Ressalto novamente, a condição do homem no

mundo já discutido no capítulo 1, e retomado ora neste momento pelo autor, ou seja; o encarceramento do homem dentro a sua própria existência. Neste recorte, objetivamente, falamos do que vivemos , do que sentimos e experienciamos, traduzido na resenha da vida.

No mesmo parágrafo, Paulo continua a realçar sua postura sobre o tema:

***Paulo:** “... É complicado ver o suicídio de maneira racional, pois assim, a impulsividade do ato se evidencia. O suicídio sempre acontece em momentos de isolamento e fragilidade, o próprio pensamento suicida vai sendo formado aos poucos. Por isso o suicídio na versão de terceiros pode parecer repentino, ele só acontece no limite máximo do suicida, ...”.*

Logo após lermos sua afirmação compreendemos que Paulo aprofunda na discussão como se ele tivesse experiência acerca da temática, já que imediatamente cita detalhes como o ato acontece, em quais momentos, em que nível de gravidade etc. Do ponto de vista formal, baseando-se nas informações do texto e ao conectar a literatura com a realidade, segundo sua interpretação, Paulo mostra, objetivamente, que “a verdade é sempre a verdade nas circunstâncias do personagem.” (ADLER, 2008, p. 58).

No seu último comentário percebemos a importância que o estudante atribui ao cuidado com as pessoas no sentido de estarmos sempre em alerta, como relata:

***Paulo:** “... é importante prestar atenção nas pessoas ao nosso redor, para não sermos pegos de surpresa. Na história, a esposa lamenta não ter ajudado o marido. Nem sempre é claro o sofrimento de uma outra pessoa, perceber o comportamento dos amigos e família é o primeiro passo para evitar uma tragédia. (Paulo Álvares, 2017)...”.*

O aprendizado de Paulo com o texto literário é notável quando ele afirma a necessidade observar com atenção o comportamento dos indivíduos a nossa volta, sugerindo que assim podemos salvar uma vida. Quiçá este seja o momento mais significativo para ele, pois de todos os aspectos, nenhum deles Paulo detalhou tanto quanto este último: a cegueira do homem ao estar diante de alguém que está prestes a eliminar a própria vida e ficamos inertes a situação.

#### **4.4.3. O Espectador**

Por analogia, no âmbito da aprendizagem temos o espectador. Aquele que também está imbuído na aventura do conhecimento e construção de significados no campo da arte e da educação. Doravante, podemos inferir que este participante indireto, refiro-me ao ato de não elaborar textos, cenas dramáticas ou discutir sobre teoria da literatura, contribui solidamente tanto para a realização da arte em si como se torna elemento de pesquisa constituinte desse processo. Acerca deste item Rancière (2012) discorre

A cena e a performance teatrais tornam-se assim uma mediação evanescente entre o mal do espetáculo e a virtude do verdadeiro teatro. Elas se propõem ensinar a seus espectadores os meios de deixarem de ser espectadores e tornarem-se agentes de uma prática coletiva. Segundo a lógica, de Artaud, ela os faz sair de sua posição de espectadores: em vez de ficarem em face de um espetáculo, são circundados pela performance, arrastados para o círculo da ação que lhes devolve a energia coletiva. Em ambos os casos, o teatro apresenta-se como uma mediação orientada para a sua própria supressão. É aqui que as descrições e as propostas de emancipação intelectual podem entrar em jogo e ajudar-nos a reformular o problema. Pois essa mediação autoevanescente não é algo desconhecido para nós. É a própria lógica da relação pedagógica: o papel do mestre é o de eliminar a distância entre o seu saber e a ignorância do ignorante. (RANCIÈRE, 2012, p. 13).

Certamente encontramos aqui um dos fundamentos de nossa pesquisa na medida em que o teatro e a arte performática são atividades que possuem uma função pedagógica. Neste contexto, ao propor um trabalho dessa natureza para meu estudante, uma das principais reflexões que fiz foi definir o que esperar de resultados, quais aqueles que pretendia obter e como faria para alcançá-los. Sobre estes, tratarei adiante. Neste escopo, o autor alicerça o interesse da pesquisa já que levamos em consideração o estabelecimento de um ponto de contato com o teatro de Brecht (2005) quando este trata o teatro como algo que proporcione a transformação do real. Assim ele afirma

Necessitamos de um teatro que não nos proporcione somente as sensações, as ideias e os impulsos que são permitidos pelo respectivo contexto histórico das relações humanas (o contexto em que as ações se realizam), mas, sim, que empregue e suscite pensamentos e sentimentos que desempenhem um papel na modificação desse contexto. (BRECHT, 2005, p. 142).

Confluem para Rancière e Brecht o que vislumbro com a empreitada da “Árvore Teatral do Pensamento Crítico” sob dois ângulos. Primeiro porque a proposta parte de uma prática coletiva, no sentido proposto por Rancière, primando ao mesmo tempo pela imersão da busca pelo conhecimento. E, segundo porque o atitude do docente é sempre

mediadora entre o desconhecido e a motivação pela sua descoberta, pautada por uma postura de igualdade, na medida que todos entendem que o aprendizado é coletivo, é sempre uma via de dois sentidos. Concernente a estes ângulos, concebo essencial refletirmos sobre eles.

Acredito que a interação é o alicerce para o alcance do conhecimento, a guisa de não haver desvelamento e multiplicação do novo de maneira isolada. O teórico Augusto Ponzio, ao discorrer sobre os conceitos de “ato responsável” de Bakhtin relacionando com “compreensão responsiva” na introdução da obra *Para uma filosofia do ato responsável*, evidencia “a conexão entre compreensão e escuta, escuta que fala que responde, mesmo que não imediata ou diretamente; por meio da compreensão e do ‘pensamento participantes’”. (PONZIO, 2012, p. 11). É neste sentido direciono o meu trabalho, almejando que os estudantes estejam sempre aptos a desenvolverem a sensibilidade calcada no exercício da escuta para que assim seja possível atingir a percepção do desconhecido, do às vezes, inalcançável, que não se concretiza por falta de oportunidades propiciadores de experiências com alteridades.

Por argumentação interpretativa, saliento também que há uma necessidade do docente estar atento ao equilíbrio dessas ‘escutas’ e respostas dos estudantes para que não haja uma tendência de permanecerem desempenhando apenas um destes exercícios, pois tudo que é tendencioso pode, em determinado grau, resultar em deturpação, fragmentação e obliteração de um pensamento ou qualquer outro objeto de análise.

O equilíbrio entre estes exercícios possui um estado limítrofe onde as sutilezas estão presentes em todas as falas e atitudes do docente e do discente. Analogamente, faz-se necessário a postura consciente e dialógica do professor em estar atento as necessidades do estudante, na medida que este sente-se confiante para realizar indagações e ter a certeza que a resposta será permeada pelo interesse de diminuir barreiras e fomentar o conhecimento como exposto por Rancière (2012) na citação anterior.

Partindo dessa reflexão, caminhamos para uma dimensão que envolve o que já mencionei previamente nesta seção, ou seja: os resultados esperados, aqueles mais relevantes para a pesquisa e a maneira que os atingiria. Em virtude dessa dimensão, coloco em evidência o espectador que contribui de forma cabal para todo esse processo de ensino aprendizagem, haja vista que ele uma vez envolvido na atmosfera da comunicação é um interlocutor indireto, na medida que recebe as informações, processa e; constrói seu pensamento acerca do objeto em questão.

Solidificando nossa reflexão, ao discorrer acerca do estudo das características discursivas e estilísticas da composição dialética dramática, Tinoco (2000) em seu artigo “Dialogismo Dramático, possibilidades e intenções” menciona que

Os diálogos representam a possibilidade, portanto - e dependendo da capacidade intelectual e da emoção de dramaturgo, diretor e atores -, de oferecer uma idéia da apresentação/representação daqueles elementos dramáticos, idéia que, articulada a uma postura crítico-analítica de quem presencia o “espetáculo”, pode mesmo gerar prazer e informação. (TINOCO, 2000, p. 291).

Nesta afirmação, compreendo que o estudante, na qualidade de espectador possui a chance de aprender com a apresentação com base no comportamento das personagens, incluindo neste escopo diversos aspectos, tais como: suas formas de articularem discursos, posição social que ocupam, preferências gastronômicas, indumentárias utilizadas, período histórico que vivem, etc.. Com efeito, é fato que as estas particularidades podem vir ao encontro do espectador ou não, no entanto, o fundamental é indubitavelmente a experiência a qual ele está inserido, pois ela trará um conglomerado de informações que modificarão os conhecimentos já adquiridos.

Neste sentido, acrescentamos outro teórico para elevar a importância do espectador, assim Pavis (2010) relata

Ao ler o texto, no palco, projeta-o espacialmente, cria em si mesmo e na cabeça do espectador um universo ficcional que parece brotar diretamente das palavras e misturar-se àquilo que é mostrado no palco. Tanto o leitor quanto o espectador, sem querer, ‘desprendem-se’; põem-se a atuar e a imaginar uma ação, quer seja ela real ou puramente imaginária. (PAVIS, 2010, p. 27).

De acordo com as reflexões elaboradas até aqui, entendo que não páira nenhuma dúvida quando a potência das práticas teatrais no fomento para o pensamento crítico. Tomando como referência a declaração de Pavis, acredito que quanto mais o sujeito envolve-se com o exercício da leitura dramática, a atuação como performer bem como se coloca na qualidade de espectador, maior será sua possibilidade de multiplicação dos conhecimentos e paralelamente as tomadas de consciência com vistas à mudança de postura, seja ela política, econômica, social, moral, ética ou intelectual.

Conjecturo meritório admitir que na esfera das artes e do ensino, e substancialmente da literatura dramática, do teatro e da performance, âmagô de minha tese, que o pensamento crítico se constrói com a intensidade das práticas de leitura de modo que elas sejam progressivas e incessantes, corroborando a autonomia do leitor.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 5.1 A luz que penetra os galhos

Nossas experiências idiossincráticas permeiam nossa práxis docente ao passo que também constituem nossas identidades, híbridas, cambiantes, dinâmicas e inacabadas. longo, o que nos afeta, refiro-me a afetividade, também talha nosso olhar ao olhar do outro, faz-nos o imperativo a responder ao carinho ou a palavra mortal que fere profundamente, pois ela, a palavra, é mais forte do que a lâmina, do que o projétil, porque uma bala pode matar o corpo, mais a palavra mata a alma. Em contraponto, ela pode elevar o homem. Em um dia ao perscrutar um presente para um filho de um amigo, entrei em uma livraria, e sendo educador não poderia comprar algo distinto de um livro. Perguntei ao vendedor da loja se havia o “O Pequeno Príncipe” do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry, por sorte tinha. Ao receber o exemplar em minhas mãos resolvi folheá-lo, pois sempre tinha ouvido comentários excelentes a respeito do livro ao passo que raciocinava com receio: se eu tenho tanta bibliografia do meu doutorado ainda para pesquisar, porque perder tempo com um livro infantil? Mas Sartre estava certo! “... as palavras estão ali como armadilhas, para suscitar nossos sentimentos e fazê-los reverter sobre nós; cada palavra é um caminho de transcendência, dá forma e nome às nossas afeições, elas as atribui a uma personagem imaginária que se incumbem de vivê-las por nós e que tem como única substância essas paixões emprestadas; a palavra lhe confere objetos, perspectivas, um horizonte...” (2015, p. 43). A curiosidade era tanta em ver o que tinha ali motivado pelo turbilhão de informações que me chegavam sobre o tema todas as vezes que alguém comentava comigo. Subitamente olhei para o lado e percebi que havia um espaço reservado para os pequenos. Não perdi a oportunidade. Ali sentei ao lado de uma criança, uma menina que deveria ter entre oito ou nove anos. Ela brincava com um livro, manuseando-o e fingindo que o lia. Comecei a ler o objeto de desejo e não parei mais. A cada página, parágrafo, linha, palavra e vírgula eu tinha a sensação de ter acessado outra dimensão, envolvido naquela atmosfera que para alguns era infantil, sobretudo devido ao tema, quanto para mim eram tempestades de conceitos e imagens que iam se formando na tela cinematográfica de minha mente. Ao deparar-me com a cena da morte da personagem dos cabelos cor de ouro – o pequeno príncipe –, quando percebi, a menina que estava sentada ao meu lado me olhava com um tom de condolência. Compreendi

imediatamente. Minha camisa tinha sido invadida pelas lágrimas que insistiam em cair no algodão listrado de azul. Minha face estava completamente tomada pela emoção e o ambiente deveras não coadunava com aquela cena. A menina foi embora em seguida, provavelmente sem entender o que estava acontecendo. Eu prossegui assistindo aquele filme do qual eu era o único espectador e ao chegar ao final, ainda sentia o gosto salgado do afeto que vertia sob minha face. Tinha a sensação que tudo dentro de mim, cada célula do meu corpo deseja partilhar com alguém aquela experiência estética. É isso que a leitura faz com a gente! Ela nos desconcerta, faz o nosso chão desaparecer desconstruindo nossas certezas, construindo outras e confirmando a nossa essência, concatenada de afetos e desafetos que se manifestam segundo o gatilho adequado.

Em minha experiência como educador e ator tenho percebido ao longo de minha carreira a dimensão da importância que o contato com a literatura e com as artes tem na vida do ser humano. Nos momentos que tenho a sensação de encontrar as personagens em meu mundo mental é que compreendo que podemos ser sensíveis aos problemas que nos circundam ao passo que podemos atuar objetivando a transformação, perseguindo soluções. O pequeno príncipe é um exemplo ímpar, mas que se transforma no reflexo de milhares de experiências que podem auxiliar nossos estudantes a viverem melhor, fruírem o de melhor que a literatura pode oferecer. Embora eu seja um apaixonado pelo teatro, pela literatura e pelas artes como um todo, lanço-me na contramão de muitas práticas educativas que tenho conhecido, pagando um preço alto por ser quem sou e acreditar na utopia que posso levar meus estudantes para além de elaborar um resumo ou resenha, ou assistir um filme e solicitar um relatório. Prefiro o labor dobrado que me traga resultados sólidos à atividade corriqueira que não demanda esforço tampouco ofereça transformação.

No caminho inverso, também sobe o rio o salmão. Ele é um solitário que luta contra a correnteza para manter seu curso natural biológico, para perpetuar a espécie, a identidade. Quanto aos outros peixes, eles nadam com a ajuda da água, já que não lutam contra ela, mas também correm o risco de serem devorados pelos predadores às margens que não são seguras, muito pelo contrário. Estar inserido em um grupo não é sinônimo de proteção, às vezes é uma falsa impressão, pois o grupo é mutável e seu comportamento não é uma constante. Logo, subitamente ele pode ser o seu aniquilamento. Ademais, quando este solitário nadador finda sua jornada, ele além de cumprir com seu objetivo, concomitantemente inscreve-se na lista perene de sua natureza; não utiliza subterfúgios para desviar do seu destino ocasionando a infidelidade

a seu clã. Este comportamento, não é comum para todos os peixes, muito pelo contrário. Existem cardumes que passam a vida nadando pelo fluxo das águas do mar. Mas o salmão, para mais do que seu perfil atitudinal, possui uma cor diferenciada em sua musculatura, um tom laranja, único para os seres de seu habitat, conseqüentemente supervalorizado e apreciadíssimo pelos mais refinados paladares.

Dessa forma penso, se a natureza se mostra singular e nos prova com exemplos clássicos à necessidade de ultrapassamos as barreiras da vida, não seríamos nós os que estamos no topo cadeia alimentar que faríamos diferente. Ainda no contexto de romper obstáculos, a proposta desta pesquisa se identifica com a biodiversidade do planeta, precisamente quando apresento a metáfora da árvore, pois ambos estão interligados sob suas particularidades.

Uma copa densa e formosa por analogia é repleta de conteúdo e desperta atenção de transeuntes. Adicionalmente, os raios que insistem em invadir o seu interior iluminam o seu construto teórico aglomerando novas perspectivas. Destarte, a *Árvore Teatral do Pensamento Crítico* desenhada, plantada e adubada com textos que proporcionam vivacidade a sua estrutura representa um exercício de perscruta impetuosa e progressiva na coleta elementos que possibilitam o desenvolvimento da atividade cognitiva do estudante.

Nesta esfera pedagógica, refiro-me especificamente a atividade da construção do pensamento crítico por meio das práticas discutidas ao longo desta pesquisa. Portanto, entendo que tal atividade não é um processo lépido, mas clivado por inúmeras fases, e como diz Sartre “ler implica prever, esperar. Prever o fim da frase, a frase seguinte, a outra página; esperar que elas confirmem ou infirmem essas provisões; a leitura se compõe de uma quantidade de hipóteses, de sonhos seguidos de despertar, de esperanças e decepções”. (SARTRE, 2015, p. 40).

Tomo a liberdade de associar do labor teatral, tanto teórico quanto prático às afirmações do autor em questão, já que considero o pressuposto similar. Em um contexto o qual a imaginação e a experiência com a voz e o corpo se entrelaçam mediados pelo texto, mais objetivamente a literatura dramática, penso que a potência da proposta impele ao estudante a busca pelo desconhecido ao passo que o impinge a fruição no desvelar do mundo.

Na esfera dos resultados da pesquisa, meu prisma reflete efeitos profusos, posto que as declarações do ator/estudante apontam para uma alteração no seu comportamento no campo da auto percepção, na escuta atenta aos colegas a sua volta, na produção

argumentativa no que corresponde à novas formas de compreender o mundo e suas relações múltiplas e particularizadas. De conformidade com tal constatação, ela ilumina uma possibilidade de engendrar atmosferas as quais os discentes possam desenvolver sua criatividade e criticidade estruturadas por atividade lúdicas e coletivas visando sempre à promoção e compartilhamento do conhecimento.

Penso também que esta árvore ao florescer, semeará perspectivas futuras que poderão se transformar em frutos, tais como o trabalho exclusivo com a *performance* mirando em reflexões baseadas no desenvolvimento do pensamento crítico. Portanto, tendo como suporte os dados observados neste trabalho e a pesquisa de trabalhos da mesma natureza, acredito que terei mais segurança para arriscar novas experiências com meus discentes.

No que se refere ao aporte para a academia, posso inferir, mediado pelos resultados e analogamente pelo percurso que tracei, que a negligência por parte de algumas áreas do conhecimento do estudo sobre o gênero dramático será um pouco reduzida, na medida que esta pesquisa se incorpora a um escopo que propõe ao mesmo fim, liderados por autores que acreditam e vivenciam em suas práticas o trabalho com o gênero dramático.

Em uma atitude assaz deleitosa, deixo minha pequena contribuição para o escopo acadêmico acreditando que cumpri com minha função social ao pesquisar e oferecer um *feedback* a sociedade na medida que aplico os resultados em meu espaço profissional, pois minha árvore é minha poesia para o mundo. Ademais, primando pela postura circunspecta na insistente busca da coerência encerro sugerindo:

***“Preocupa-te se a árvore de tua vida tem galhos apodrecidos? Não percas tempo; cuida bem da raiz e não terás de andar pelos galhos”.***  
(SANTO AGOSTINHO, Séc. V).

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVIĆ, Marina. **Entrevista na Revista Época**. disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=19rdqoFLOZE>> Acesso em: 25 de Agosto de 2018.

\_\_\_\_\_, Marina. **Memórias de Marina Abramovic: Memórias de Marina Abramovic**. Tradução: Waldea Pereira. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

ADLER, Stella. **Técnica da Representação Teatral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

AGOSTINHO, Santo. **Toma e lê. Homem. Andar por dentro**. In: Rubio, Pedro. 2a ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996, p. 31.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ARGAN, Giulio C. **História da arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Edipro, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. Mikhail. **Teoria do romance I: A estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.

BALL, David. **Para trás e para frente: um guia para leitura de peças teatrais**. Tradução: Leila Coury. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BAQUERO, Rute. V. A. **Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual**. In: REVISTA DEBATES, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099>> Acesso em: 21 de Agosto de 2018.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BAUMGÄRTEL, Stephan. A. **Estruturas comunicativas na textualidade teatral além do drama rigoroso – a crise do drama em dois textos teatrais brasileiros do fim dos anos 80**. In: Revista *Sala Preta*, nº. 1. São Paulo: USP, 2011, v. 11.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989. Obras Escolhidas, v. 3.

BERGER, William. **Augusto Boal e o Teatro do Oprimido**. Revista Eletrônica Em Pauta: Teoria Social & Realidade Contemporânea. Rio de Janeiro. 1o Semestre de 2014, n. 33, v. 12, p. 109 – 133. Disponível em:

<<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/13028/10146>>  
Acesso em: 21 de Agosto de 2018.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. 2ª Edição. Perspectiva, 2004.

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

BRECHT, B. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BRECHT, Bertold. **Pequeno Organon para o Teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1948.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CENTRO DE TEATRO DO OPRIMIDO. **Projeto Teatro do Oprimido na prevenção à violência e à criminalidade**. Rio de Janeiro – RJ e Vitória – ES. 2008. Mimeo.

CHKLOVISKI, V. **A arte como procedimento**. In: TODOROV, T. (Org.) *Teoria da Literatura. Formalistas russos*. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 91.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

\_\_\_\_\_, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução: Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

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

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DAGOSTINI, Nair. **O método de análise ativa de K. Stanislávski como base para a leitura do texto e da criação do espetáculo pelo diretor e ator**. 2007. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura Russa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/T.8.2007.tde-12112007-133811. Acesso em: 2018-08-22.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Montes, 2010.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

EISNER, Elliot W. **The Arts and the Creation of Mind**. New Haven & London: Yale University Press, 2002.

FABIÃO, Eleonora. **Performance e Teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. Cartografias do Ensino de Teatro.** (org.) Adilson Florentino e Narciso Telles. 1ª Ed. Uberlândia: Editora EDUFU, 2009.

\_\_\_\_\_. Eleonora. **Performance e teatro: Poéticas e políticas da cena contemporânea.** In: Sala Preta. Revista de Artes Cênicas. PPG Artes Cênicas da ECA/USP, 2009, pp. 235-246.

FÉRAL, Josette. **Além dos Limites. Teoria e Prática do Teatro.** Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

\_\_\_\_\_, Josette. **Performance e performatividade:** In. MOSTAÇO, E., OROFINO, I., BAUMGÄRTEL, S. e COLLAÇO, V.(org.). Sobre performatividade. Editora Letras contemporâneas.

FRÉDÉRIC, Cossutta. **Discours littéraire, discours philosophique: Deux formes d'auto-constitution?** In: AMOSSY, Ruth, MAINGUENEAU, Dominique. L'Analyse du discours dans les études littérature. Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 2004.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 2002.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, M. T. A. **Bakhtin e a Psicologia.** In: FARACO, C. A. TEZZA, C. Diálogos com Bakhtin. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007.

FREITAS, J. G. S. **Sobre a teoria dramática de Diderot e sua aproximação à Poética de Aristóteles.** 2011. In: Encontro de Pesquisa na graduação em Filosofia da Unesp. Vol. 4, nº 2, 2011. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/JussaraGomesdaSilvadeFreitas.pdf>> Acessado em: 12 de Julho de 2015.

GOMES, André. L.; REIS, Maria G. M. **“Quartas Dramáticas”:** Uma experiência com a encenação da leitura. In. ALVES, Lourdes Kaminski; MIRANDA, Célia Arns de. (Org.). Teatro e Ensino: Estratégias de Leitura do Texto Dramático. 1ª Ed. São Carlos: Pedro&João Editores, 2017, v. 1, p. 41-56.

GOMES, André. L. **Dramaturgia Contemporânea: Do Palco ao Livro.** Disponível em:<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2011/portugues/artigos/art\\_palco\\_ao\\_livro.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/portugues/artigos/art_palco_ao_livro.pdf)>Acesso em: 21 de Agosto de 2018.

GONÇALVES, Geraldo Vidal. **Dendrocronologia. Princípios Teóricos, Problemas Práticos e Aplicabilidade.** Cidehus, Universidade de Évora. 1981. Disponível em:

[http://www.academia.edu/6292715/Dendrocronologia\\_princ%C3%ADpios\\_te%C3%B3ricos\\_problemas\\_pr%C3%A1ticos\\_e\\_aplicabilidade](http://www.academia.edu/6292715/Dendrocronologia_princ%C3%ADpios_te%C3%B3ricos_problemas_pr%C3%A1ticos_e_aplicabilidade) Acesso em: 16 de Setembro de 2018.

GÓRGIAS. **Elogio de Helena. Sobre o não-ser.** In: Testemunhos e fragmentos. Trad. Manuel Barbosa e Inês de Ornellas e Castro. Lisboa: Colibri, 1993.

GRAZIOLI, Fabiano. T. **Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007.

GULLAR, Ferreira. **Cultura popular posta em questão.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

GUMBRECHT, Hans. U. **Os lugares da tragédia.** In: *filosofia e literatura: o trágico*. Rosenfield, Denis L. (Org.) Tradução de Lawrence Flores Pereira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. P. 9-19.

GUZZO, Guilherme. B., GUZZO, Valdemir. **O pensamento crítico como ferramenta de defesa intelectual.** In: CONJECTURA: FILOSOFIA E EDUCAÇÃO. VI. 20, NÚMERO 1, Janeiro a Abril e 2015, p. 64 - 76. Disponível em: [http://www.ufrj.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2746/pdf\\_351](http://www.ufrj.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2746/pdf_351) Acessado em 20 de Outubro de 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2005.

HIDELBRANDO, Antonio. Et al (org.). **Aletria. Revista de estudos de literatura.** Belo Horizonte: POSLIT, Faculdade de Letras da UFMG, 1998/1999. V.6

Holmes, Oliver. W. **The autocrat of the breakfasttable.** New York: The Heritage Press. 1955.

ISER, Wolfgang. **O jogo do texto.** In: LIMA, L .C. (Coord. e trad.) A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 105-118.

\_\_\_\_\_, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996, 1v.

\_\_\_\_\_, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999, 2v.

\_\_\_\_\_, Wolfgang. **O fictício e o imaginário: Perspectivas de uma Antropologia literária.** Tradução: Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996b.

JAPIASSU, Ricardo O. V. **Metodologia do Ensino de Teatro.** 4. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. Coleção Ágere.

KAENNEL, Michele; SCHWEINGRUBER, Fritz H. **Multilingual glossary of dendrochronology. Terms and definitions in English, German, French, Spanish,**

**Italian, Portuguese and Russian.** Swiss Federal Institute for Forest, Snow and Landscape Research (eds). 467 p. Berne; Stuttgart; Vienna: Haupt, 1995.

LARROSA, Jorge. **Sobre a lição. In: Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LUFT, Lya. **O ponto cego.** 6ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2004.

\_\_\_\_\_, Lya. **O silêncio dos amantes.** 5ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2008.

MAGALDI, Sábato. **O Texto no Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1989.

MAGALHÃES DOS REIS, Maria da Glória. **Literatura, Teatro e Formação de Professores.** In: PEREIRA, Danglei de Castro. (Org.). Nas Linhas de Ariadne: Literatura e Ensino em Debate. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 55-69.

Massaro, Paulo, 2008. **Teatro e língua estrangeira – entre teoria(s) e prática(s).** São Paulo: Paulistana.

MIRANDA, R. A. **Estudos sobre Bertolt Brecht.** In: Existência e Arte - Revista Eletrônica do Grupo PET - Ciências Humanas, Estética da Universidade Federal de São João Del-Rei. ANO VII, Número VI, Janeiro a Dezembro de 2011. Disponível em: [http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/6\\_Edicao/Estudos\\_sobre\\_Bertolt\\_Brecht.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/6_Edicao/Estudos_sobre_Bertolt_Brecht.pdf) Acessado em 12 de julho de 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário.** 2ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

NEVES, João das. **A análise do texto teatral.** Rio de Janeiro: INACEN, 1987.

NORTON, Bonny. P. **Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change.** Harlow, England: Longman/Pearson Education. 2000, p. 5.

NUNES, Benedito. **O Tempo na Narrativa.** São Paulo: Ática, 1995.

PLATÃO. **A república.** Tradução de J. Guinsburg. Vol. I. São Paulo: Editora Difusão Europeia do Livro, 1965.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro.** Trad. J. Ginsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2017.

\_\_\_\_\_, Patrice. **A encenação contemporânea.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

PIETRARÓIA, Cristina. M. C. **Percursos de leitura.** São Paulo, Annablume, Coleção Parcours, 1997.

\_\_\_\_\_, Cristina. **Questões de Leitura.** São Paulo: Annablume, 2001.

PONZIO, Augusto. **A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo.** In. BAKHTIN, Mikhail M. Para uma filosofia do ato responsável. Tradução de Valdemir

Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro&João Editores, 2012, 2ª edição. Edição original 1920-24, p. 9-40.

RAINBOLT, George. **Pensamento crítico**. Fundamento, Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 35-50, set./dez., 2010. Disponível em: <http://www.revistafundamento.ufop.br/Volume1/n1/vol1n1-3.pdf>  
Acessado em 25 de Outubro de 2018.

RAMOS, Luiz. F. **A rubrica como literatura da teatralidade: modelos textuais e poéticas da cena**. In: Revista *Sala Preta*, nº. 1. São Paulo: USP, 2011, v. 1.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Trad. Ivone C. Benedetti. 1ª edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

\_\_\_\_\_. Jacques. **O inconsciente estético**. Trad. Mônica Costa Netto. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 2018.

\_\_\_\_\_. Jacques. **A partilha do sensível**. Trad. Mônica Costa Netto. 1ª edição. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2018.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de Narratologia**. Coimbra: Almedina, 2007.

REIS, Maria. G. M. **O Texto Teatral e o Jogo Dramático na Didática do Ensino de Francês Língua Estrangeira**. Tese de Doutorado. USP, 2008.

REIS, Maria. G. M.; SOUZA, Júnio. C. B. **Práticas Teatrais no ensino de Línguas Estrangeiras: Discurso, Identidade e Oralidade**. In.: REIS, Maria. G. M. A expressão em cena: a afetividade, o corpo e a voz na apropriação da língua estrangeira. In.: **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

ROSENFELD, Anatol. **Prismas do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

\_\_\_\_\_. **O Teatro Épico**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

RYNGAERT, Jean. P. **Introdução à análise do teatro**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Jogar e Representar**. Trad. Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ler o Teatro Contemporâneo**. Tradução: Andréa Sahel. 2a ed. São Paulo, Martins Fontes, 2013.

SANTANA, Arão. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFMA, 2000.

SANTOS, Claudiano A. **O Górgias retórico e o Górgias de Platão**. 2008. 128 f.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SARAMAGO, José. Abertura do Curso “Literatura e poder. Luzes e sombras”, na Universidade Carlos III, Segunda-Feira, dia 19 de Janeiro de 2004 em Madri. In: WEISSHEIMER, Marco. A. “**Saramago prega retorno à filosofia para salvar democracia**”, na Agência Carta Maior. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Pelo-Mundo/Saramago-prega-retorno-a-filosofia-para-salvar-democracia/6/1251>> Acessado em: 30 de Setembro de 2018.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a Literatura?**. Tradução: Carlos Felipe Moisés. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SCHECHNER, Richard. **O que é Performance**. O percevejo, Revista de Teatro, Crítica e Estética. Estudos da Performance. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2003. Ano 11, n.12.

\_\_\_\_\_, Richard. **Performance Theory**. New York/London: Houtledge, 1988. In. HIDELBRANDO, et al. (org.). Aletria. Revista de estudos de literatura. Belo Horizonte: POSLIT, Faculdade de Letras da UFMG, 1998/1999. V.6

SCHIAVO, Marcio R. e MOREIRA, Eliesio N. **Glossário Social**. Comunicarte, 2005. Disponível em: [http://www.comunicarte.com.br/glossario\\_social.pdf](http://www.comunicarte.com.br/glossario_social.pdf) Acessado em 02/08/2015.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. Tradução: Pontes de Paula Lima. 25ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

SONTAG, Susan. **Against Interpretation and other essays**. New York: Doubleday, 1984.

\_\_\_\_\_, Susan. **Contra a interpretação**. 1965. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/17146409/Contra-a-Interpretacao-Susan-Sontag>>. Acesso em: 14 de Setembro de 2018.

SOUZA, Júnio C. B. **O Texto Dramático: Uma ferramenta para desenvolver a apropriação em LE**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 125 f. Dissertação de Mestrado. Disponível em: [http://ppla.unb.br/?page\\_id=1333](http://ppla.unb.br/?page_id=1333). Acesso em: setembro de 2017.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1999.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. (Trad.: Pontes de Paula Lima). 10ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. tradução de Ingrid Dormien Koudela. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Jogo Teatral no Livro do Diretor**. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2000.

SZONDI, Peter. **Ensaio sobre o Trágico**. Trad. Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

SZUNDY, Paula. T. C. **A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo: ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005, Tese de Doutorado. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13865#preview-link0>. Acesso em: 26 de Agosto de 2018.

TINOCO, Robson. C. **DIALOGISMO DRAMÁTICO. Possibilidades e Intenções**. Aletria: Revista de Estudos de Literatura. Belo Horizonte: POSLIT, Faculdade de Letras dAletria: Revista de Estudos de Literatura UFMG, 2000. V. 7. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1238>> Acesso em: 26 de Agosto de 2018.

TINOCO, Robson. C. **Práticas de Leitura Produtiva: textos e contextos (sociedade, ensino e arte na contemporaneidade)**. Brasília: Editora UNB, 2014.

TITTLE, Peg. **Critical Thinking: an appeal to reason**. London: Routledge, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **Teoria da Literatura. Textos dos formalistas russos**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

WILLIAMS, Raymond. **Tragédia Moderna**. Trad. Betina Bischof. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

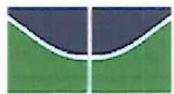
VIDOR, Heloise Baurich. **Leitura e teatro: aproximação e apropriação do texto literário**. 2015. Tese (Doutorado em Pedagogia do Teatro) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/T.27.2015.tde-01062015-155346. Acesso em: 2018-08-21.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

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

## APÊNDICE I



Universidade Brasília  
Instituto de Letras  
Departamento de Teoria Literária e Literaturas



Programa de Pós-Graduação em Literatura

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

O menor **Dante Amstalden Von Zuben**, CPF:451900508/66, estudante regularmente matriculado no 1º Ano do Ensino Médio do Curso Técnico em Informática no Instituto Federal de Brasília – IFB, cursando a disciplina de Língua Portuguesa, sob sua responsabilidade, está sendo convidado como voluntário a participar da pesquisa de Doutorado do Professor Me. Júnio César Batista de Souza, CPF: 692272681-20, denominada “A ÁRVORE TEATRAL DO PENSAMENTO CRÍTICO: Raízes, Tronco, Galhos e Copa: A estrutura que abriga a morte no conto *O que a gente não disse* de Lya Luft”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de aplicar a proposta no contexto pedagógico, que neste caso é uma turma do 1º Ano do Ensino Médio do Curso Técnico em Informática, da disciplina de Língua Portuguesa, no Instituto Federal de Brasília – IFB. Nesta pesquisa pretendemos realizar parte da etapa teórica e prática, configurada pelo estudo e adaptação do texto e pela montagem de uma cena teatral baseada em uma das personagens do conto “O que a gente não disse” do Livro “O Silêncio dos Amantes” da escritora Lya Luft.

Caso você concorde na participação do menor vamos fazer as seguintes atividades com ele: 1. Estudo do texto; 2. Adaptação da narrativa para o texto dramático; 3. Ensaios teatrais da cena a ser apresentada; 4. Apresentação da cena teatral no auditório do campus o qual o estudante/participante estuda; 5. Registro dos Ensaios bem como da apresentação final por meio de fotografias e vídeos; 6. Entrevista escrita; 7. Coleta dos dados para inclusão no texto final da Tese de Doutorado do Pesquisador.

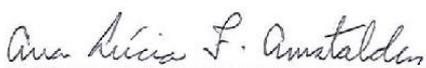
Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: 1. Constrangimento do participante durante os ensaios conduzidos pelo professor responsável; 2. Constrangimento do participante durante a apresentação da cena para os colegas de turma; 3. Preocupação do participante com o trabalho resultando em ansiedade; 4. Descontentamento com o resultado final do trabalho. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, o docente utilizará linguagem adequada que favoreça uma atmosfera de tranquilidade ao participante; será flexível quanto as limitações do participante; não forçará o estudante a executar nenhuma atividade a qual este não se sinta a vontade; guiará o estudante nos ensaio de modo que a construção da cena seja natural e dialógica, ou seja, trabalhada tanto pelo docente quanto pelo discente. A pesquisa pode ajudar o participante a desenvolver e aguçar o *Pensamento Crítico*; ampliar sua visão acerca do entendimento dos diversos comportamentos humanos; motivar o estudante a tomar decisões por meio de reflexões mais elaboradas; despertar o interesse pela Literatura Dramática; descobrir o interesse pelas Artes Cênicas; potencializar o nível de leitura; multiplar o escopo lexical e outros benefícios que podem se manifestar os quais não estão previstos.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o menor tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a indenização.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato em não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.



Assinatura do (a) Responsável  
Ana Ferraz Amstalden  
11005309833

Brasília-DF, 9 de Abril de 2018.  


Assinatura do Participante da Pesquisa  
Dante Amstalden Von Zuben  
45190050866



Assinatura do Pesquisador  
Júnio César Batista de Souza  
Matrícula SIAPE 113586

**Pesquisador Responsável:** Me. Júnio César Batista de Souza  
**Professora Orientadora:** Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis  
Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras  
Departamento de Teoria Literária e Literaturas  
Programa de Pós-Graduação em Literatura – PósLit

## APÊNDICE II

### TRANSCRIÇÃO DRAMATÚRGICA PARA ENCENAÇÃO DO CONTO

#### “O que a gente não disse” – Lya Luft

*No cenário, apenas uma árvore ao fundo e um banco na frente. Um homem está encostado na árvore com os olhos fechados. Ao seu lado estão: um frasco contendo uma solução química e uma seringa com agulha. Uma música triste dá o tom para a cena. Luz acende. Ele levanta-se, vai em direção ao banco, senta-se e começa a contar uma história.*

**Esposo** (*Tirando os óculos, ele fala para o público*): Ela não estava preparada. Nem quando parava para pensar na vida tinha imaginado aquilo. Ele era a criatura mais próxima e mais comum na vida comum dela, e ela não esperava nenhuma surpresa. Tinham feito aquilo milhares de vezes, a despedida trivial, cada um seguindo para as suas atividades – também triviais. Mas dessa vez era diferente. Nos olhos dele uma expressão que só mais tarde ela entendeu: era o seu último olhar – e ele não disse nada. Ela, que toda noite dormia a seu lado, nada percebeu. (*Desconfiado*): Ela vinha notando um jeito diferente, uma tristeza, quem sabe um desejo de falar, ele que era tão contido. Eles não eram muito de falar. Ela quase voltou, quase perguntou o que havia. (*Seguro*): Mas desistiu e foi em frente, com a leveza dos que ignoram. Em vez de indagar, ela varreu sua inquietação para debaixo do tapete. (*Duvidoso*) E se eu tivesse perguntado? E se ele tivesse me dito? Se eu tivesse merecido saber? Isso me atormentou por longo tempo, ela dizia! Ela se sentia muito culpada. (*Aliviado*): Hoje, para ela... não saber é o que torna a vida possível. Ele escolheu o seu lugar preferido, e ela que o encontrou duas horas depois: ele sabia que ela o encontraria. Ele despediu-se dela, foi ao laboratório onde trabalhava, pegou a poção que tinha preparado: a seringa, a agulha, e foi de carro até a árvore que amara tanto, logo fora da cidade. Ali ele se sentou. Na sombra ampla e maternal que lhe faltara toda a vida, isso ele dizia, eu nunca tive mãe de verdade. (*Pensativo*): Mas falava sem raiva, aparentemente sem sofrimento. Ela teria de passar por ali, voltando de uma floricultura onde pegava coisas para o jardim, isso ele sabia. Muita gente deve ter passado por lá antes dela, sem dar importância a um carro no acostamento, ao homem descansando embaixo da árvore. Quando ela chegou no local, saiu do carro e foi andando até ele, com cuidado porque ele parecia cochilar e ela queria dar um susto nele. Mas, quando ela chegou junto dele quase vomitou. Estava morto! O rosto um pouco voltado para cima... o corpo encaixado numa concavidade do tronco, (*admirado*) como um berço preparado só para ele. A seu lado brilhavam, entre as ramagens, a agulha e a seringa. Naquele momento ela entendeu tudo! O parceiro da vida dela tinha a abandonado por vontade própria, da forma mais definitiva. (*Descontente*): Embora ela soubesse que ele a amava, isso não foi o suficiente para ele querer ficar. Depois disseram para ela que foi instantâneo. Instantâneo não diminuía aquela dor. Nem dizerem durante o velório que ele estava bem, estava bonito, estava tão sereno, e que sempre fora um homem tranquilo. (*Demonstrando ira*): Ela odiou cada um daqueles comentários, e entrava num longo período de incerteza e culpa. Ela se perguntava como não tinha percebido em que havia falhado. (*Pensativo*): A única estranheza dele, que ela lembrava, era aquele sonho que de vez em quando relatava. Estava sendo chupado por um funil, estreito e vertiginoso, que girava e girava, e no fundo via-se um burquinho minúsculo, a morte. Só com grande esforço, às vezes com um grito, ele conseguia resistir. Nesse momento ele acordava e acordava ela também. E cada vez que eles falavam, tomavam café na mesma mesa, comentavam notícias da televisão e se

abraçavam na cama, mesmo que ele não comentasse, aquela sedução continuava. *(Angustiado)*: Palavras podiam ter salvado a sua vida? Teriam poupado a dor dela? Teria reatado os laços deteriorados que eles fingiam que não viam? Palavras são máscaras de tragédia ou nariz de palhaço, abrem campos queimados até a raiz da última plantinha, como os que se estendiam entre eles. Ela pensava que estava tudo bem, a vida era assim, casamentos eram assim, com sua dose de silêncio e desencanto. Para ele, não bastava. Sem que ela soubesse, as coisas não ditas haviam crescido como cogumelos venenosos nas paredes do silêncio, enquanto ele ficava acordado na cama, fitando o teto com o branco dos olhos reluzindo na penumbra. Se ela perguntava: o que você tem amor? Ele respondia que não era nada, estava pensando no trabalho. Ambos sabiam que era mentira, mas nenhum deles rompeu aquele acordo sem palavras. Ela nunca imaginou o mal que o roía. No dia do velório, quando estava enterrado, os filhos solteiros, e o filho casado com sua mulher e crianças, ficaram por perto tentando entender e descobrir algo dela, pedindo uma palavra, uma explicação. Ela se questionava o tempo inteiro *(lamentando)*: e se a árvore não estivesse ali, aquela que ele sempre mencionava e admirava, se eu tivesse sido mais atenta, se ele tivesse confiado mais em mim, se a agulha tivesse se quebrado, se eu tivesse chegado uma hora mais cedo, se ele fosse mais feliz? Eu não tinha valor pra ele. *(Descaso)*: Valor tinha essa que o aguardava e o acolheu debaixo da árvore que ele apontou milhares de vezes passando por ela de carro, e ele repetia sem notar que repetia: – Olha só, parece uma grande mãe. Como deve ser bom dormir ali em baixo. *(Olhando para o público com um ar de revelação)*: Foi o que Eu fiz! Depois da despedida e do olhar que era o último, ela voltou para a nossa vida, enquanto eu, *(fazendo gestos que indiquem sua própria narrativa)* caminhando até meu carro, o mesmo velho carro de sempre, procurava no bolso do paletó o frasquinho, a seringa, a agulha, pensando que logo estaria para sempre com a minha poderosa amante, que afinal venceu. *(Caminhando em direção à árvore, pega a seringa, deita encostado no tronco e injeta a solução. A personagem vai adormecendo lentamente enquanto fala)*. Porque depois de tantos anos, tantos acomodamentos, tantas pequenas brigas e tantas descobertas em comum, os filhos, as férias, as doenças e as alegrias, e as contas a pagar, a gente nunca falou no mais importante – que ela agora não tem mais como saber. *(Apagam-se as luzes. Fim da apresentação)*.

## FOTOGRAFIAS DO TRABALHO

### Ensaio















## FOTOGRAFIAS DO TRABALHO

### Apresentação







**ANEXO**

### ***O que a gente não disse - Lya Luft***

Eu não estava preparada. Nem quando parava para pensar na vida tinha imaginado aquilo. E não era muito de pensar na vida. Apenas cumpri minhas tarefas, e sei que fui uma boa mulher para meu marido. Quando me virei, esperava vê-lo andando em direção ao carro para mais um dia de rotina. Nem sei por que me virei. Ele era a criatura mais próxima e mais comum na minha vida comum, e eu não esperava nenhuma surpresa. Tínhamos feito isso milhares de vezes, a despedida trivial, cada um seguindo para as suas atividades – também triviais. Mas dessa vez ele continuava parado, ombros caídos, parecendo particularmente cansado. Nos olhos uma expressão que só mais tarde entendi: era o seu último olhar – e ele não me disse nada. Eu, que toda noite dormia a seu lado, nada percebi. Ou vinha notando de um jeito difuso uma tristeza, quem sabe um desejo de falar, ele que era tão contido. E não éramos muito de falar. Quase voltei, quase perguntei o que havia. Mas desisti e fui em frente, com a leveza dos que ignoram. Em vez de indagar, varri minha breve inquietação para debaixo do tapete. E se eu tivesse perguntado? E se ele tivesse me dito? Se eu tivesse merecido saber? Isso me atormentou por longo tempo. Eu me sentia muito culpada. Hoje, acredito que não saber é o que torna a vida possível. Escolheu o seu lugar preferido, e fui eu que o encontrei duas horas depois: ele sabia que eu o encontraria, nesse jogo de conhecer e desconhecer de qualquer relacionamento. Despediu-se de mim, foi ao laboratório onde trabalhava, pegou a poção que tinha preparado, a seringa, a agulha, e foi de carro até a árvore que amara tanto, logo fora da cidade. Sentou-se na sombra ampla e maternal que lhe faltara toda a vida, isso ele dizia, eu nunca tive mãe de verdade. Mas falava sem raiva, aparentemente sem sofrimento. Eu teria de passar por ali, voltando de uma floricultura onde ia apanhar coisas para o nosso jardim, isso ele sabia. Muita gente deve ter passado por lá antes de mim, sem dar importância a um carro no acostamento, ao homem descansando embaixo da árvore. De longe reconheci o carro dele, e antes mesmo de começar a frear vi meu marido, sentado, encostado no tronco, como se olhando o movimento na estrada, tivesse tirado uns minutos para refletir em alguma coisa importante demais para ser pensada na agitação do superficial cotidiano. Saí do carro e fui andando até ele, com cuidado porque parecia cochilar e eu quis lhe pregar um susto. Mas uma ansiedade louca começou a se revolver em mim, e quando cheguei junto dele quase vomitei. Estava morto. O rosto um pouco voltado para cima, corpo encaixado numa concavidade do tronco, como um berço preparado só para ele. Por isso não tinha

escorregado para o capim. A seu lado brilhavam, no sol filtrado entre as ramagens, a agulha e a seringa. Não precisei de mais nada para entender. Então o parceiro de minha vida havia me abandonado por vontade própria, da forma mais definitiva, embora, eu sabia, me amasse também. Mas não o suficiente para querer ficar. Depois me disseram que foi instantâneo. Instantâneo não diminuía minha dor. Nem dizerem durante o velório que ele estava bem, estava bonito, estava tão sereno, sempre fora um homem tranquilo. Odiei cada um daqueles comentários, eu entrava num longo período de incerteza e culpa. Como eu não tinha percebido, em que eu havia falhado, eu e meus filhos já homens feitos, em que o havíamos abandonado com tamanha crueldade, se o amávamos tanto? Embora parecesse satisfeito com sua vida simples, dentro dele uma força o consumia. A única estranheza dele, que eu lembre, era aquele sonho que de vem em quando relatava. Estava sendo chupado por um funil, estreito e vertiginoso, que girava e girava, e no fundo via-se um buraquinho minúsculo, a morte. Só com grande esforço, às vezes com um grito, ele conseguia resistir. Nesse momento acordava e me acordava também. E cada vez que a gente falava, tomava café na mesma mesa, comentava notícias da televisão, trocava brincadeiras no computador ou até se abraçava na cama, mesmo que ele não comentasse, aquela sedução continuava. Aquele apelo. Nem o deixou esperar o curso natural das coisas, envelhecer a meu lado, ter alguma doença fatal, sofrer um acidente: ele se entregou voluntariamente, jogou-se no seu abraço escuro e me deixou. Deve ter sido imediato: a picada, o alívio da morte: oblivion, onde li essa palavra? Esquecimento. Silêncio para sempre. Palavras podiam ter salvado a sua vida? Teriam poupado a minha dor, recomposto os nossos laços deteriorados e a gente fingia que não? Mas porque a gente se conhecia tanto, nem procuramos por elas. Palavras são máscaras de tragédia ou nariz de palhaço, abrem campos queimados até a raiz da última plantinha, como os que se estendiam entre nós. Eu achava que estava tudo bem, a vida era assim, casamentos eram assim, com sua dose de silêncio e desencanto. Era o que eu pensava. Para mim, o que tínhamos era tudo. Para ele, não bastava. Como tantos homens bons rompem com sua vida bem enquadrada, e numa paixão iluminante, largam tudo e só querem aquele novo amor, aquela nova vida, arrancando tudo pela raiz, ele seguiu o seu desejo. Sem que eu soubesse, as coisas não ditas haviam crescido como cogumelos venenosos nas paredes do silêncio, enquanto ele ficava acordado na cama, fitando o teto com o branco dos olhos reluzindo na penumbra. Se eu interrogava, o que você tem, amor? Ele respondia que não era nada, estava pensando no trabalho. A gente sabia que era mentira, ele sabia

que eu sabia, mas nem um de nós rompeu aquele acordo sem palavras. Nunca imaginei o mal que o roía. Era impossível qualquer coisa tornar a morte algo melhor do que tudo que tínhamos. Isso era o que eu achava. Ele também falava pouco no passado, a infância numa cidadezinha do interior, o monte de irmãos, os pais morrendo cedo, ele responsável pelos menores. Haveria ali, com uma raiz venenosa, alguma coisa tão triste que o levava a querer morrer? Antes nunca pensei nisso. A gente não comentava nada que nos perturbasse. Eu era uma pessoa muito prática, para mim importava o presente. Vivia ocupada sendo feliz, tentando fazê-lo feliz, organizando família, parindo filhos, levando as crianças para a escola, indo às reuniões de pais. Estava distraída sendo fútil, sendo alegre, sendo realizada com meu marido amado e meus filhos saudáveis, gastando pouco em roupas minhas, botando termômetro quando um deles estava com febre, fazendo bolo nas tardes de sábado. Ele pensava em morrer. Preparava-se para isso. Deve ter levado anos premeditando a morte e criando coragem. Qual a substância mais rápida, indolor e eficaz que iria escolher no laboratório. Que agulha, que seringa, que lugar, que hora, que dia. Teria pensado em mim? Teria pensado nos filhos e na perplexidade deles? Teria imaginado meus tormentos, por ter sido tão superficial e limitada enquanto ele se dilacerava? Morrer devia ser como parir a si mesmo. Eu em cada parto me senti um bicho acuado, mas pensava: vai chegar ao mundo através de mim uma nova pessoa, que coisa maravilhosa. E isso me dava força. Na morte, o que estará nascendo? Quando o velamos, e quando estava enterrado, nossos filhos solteiros, e o filho casado com sua mulher e crianças, ficaram por perto tentando entender e descobrir algo em mim, pedindo uma palavra, uma explicação. - Mas como, mamãe, como você nunca percebeu nada, nosso pai era tão infeliz que se matou, e a senhora não viu nada? - Não, meus filhos. Nunca percebi. Para mim ele era meu homem, pai de vocês. Deitava comigo na cama, ia para o trabalho, me dava um beijo de despedida todas as manhãs e um beijo de chegada todas as noites, e pagava as contas. Nunca reclamava de nada em especial. Parecia um homem contente com sua vida. Não era. E eu não percebi. Com o tempo deixamos de falar no assunto e cada um resolveu essa dor do seu jeito. Mas em mim, essa agonia ainda mexe como um grande verme inquieto. Não sei se teria adiantado a gente saber. Não sei se conversas ou psiquiatra ou médico ou padre teriam ajudado. Sei que ele escolheu o caminho, o fim. Eu ficaria de fora. E se a árvore não estivesse ali, aquela que ele sempre mencionava e admirava, se eu tivesse sido mais atenta, se ele tivesse confiado mais em mim, se a agulha tivesse se quebrado, se eu tivesse chegado uma hora mais cedo, se ele fosse mais feliz? Mas nada disso

aconteceu, e assim matou-se quem eu amava. Apesar de todos os pratos que lavei, das camisas que passei, da casa que limpei, dos lençóis que dobrei, das flores que botei na sala, do muito que economizei, dos filhos que pari, cuidei e encaminhei, do carinho bom que partilhei – não tive grande valor para ele. Valor tinha essa que o aguardava e o acolheu debaixo da árvore que ele apontou milhares de vezes passando por ela de carro, e repetia sem notar que se repetia: - Olha só, parece uma grande mãe. Como deve ser bom dormir ali em baixo. Foi o que fez. Depois da despedida e do olhar que era o último, mas eu não sabia, voltei para a nossa vida, enquanto ele, caminhando até seu carro, o mesmo velho carro de sempre, apalpava no bolso do paletó o frasquinho, a seringa, a agulha, pensando que logo estaria para sempre com a sua poderosa amante, que afinal venceu. Porque em tantos anos, tantos acomodamentos, tantas pequenas brigas e tantas descobertas em comum, os filhos, as férias, as doenças e as alegrias, e as contas a pagar, a gente nunca falou no mais importante – que eu agora não tenho mais como saber.