



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB  
INSTITUTO DE LETRAS - IL  
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS - TEL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA - PÓSLIT

AMANDA DE JESUS OLIVEIRA SANTOS XAVIER

***A MÃE CEDO DEMAIS* DE GUSTAVE AKAKPO, UMA PROPOSTA  
DE ANÁLISE DO TEXTO DRAMÁTICO NA SALA DE AULA**

BRASÍLIA  
2022

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB  
INSTITUTO DE LETRAS - IL  
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS - TEL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA - PÓSLIT

AMANDA DE JESUS OLIVEIRA SANTOS XAVIER

***A MÃE CEDO DEMAIS DE GUSTAVE AKAKPO, UMA PROPOSTA  
DE ANÁLISE DO TEXTO DRAMÁTICO NA SALA DE AULA***

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura do Departamento de Teoria Literária e Literaturas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília.

Área de concentração: Literatura e Práticas Sociais

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

BRASÍLIA  
2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,com  
os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

X3d                   Xavier, Amanda de Jesus Oliveira Santos  
A mãe cedo demais de Gustave Akakpo, uma proposta de  
análise do texto dramático na sala de aula / Amanda de  
Jesus Oliveira Santos Xavier; orientador Maria da Glória  
Magalhães dos Reis. -- Brasília,2022.  
112 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Literatura) --  
Universidade de Brasília, 2022.

1. Dramaturgia e Ensino. 2. Texto dramático. 3. Análise  
textual. 4. A mãe cedo demais. 5. Gustave Akakpo. I.  
Magalhães dos Reis, Maria da Glória , orient. II. Título.

AMANDA DE JESUS OLIVEIRA SANTOS XAVIER

*A MÃE CEDO DE MAIS* DE GUSTAVE AKAKPO, UMA PROPOSTA DE  
ANÁLISE DO TEXTO DRAMÁTICO NA SALA DE AULA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura do Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Literatura. Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

PRESIDENTE:

---

Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis  
Membro Interno do Programa  
Universidade de Brasília

MEMBROS:

---

Profa. Dra. Rosana de Araújo Correia  
Membro Externo do Programa  
SEEDF

---

Profa. Dra. Sylvia Helena Cyntrão  
Membro Interno do Programa  
Universidade de Brasília

SUPLENTE:

---

Prof. Dr. Sidney Barbosa  
Membro Interno do Programa  
Universidade de Brasília

*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.*

*Jean-Pierre Ryngaert*

*Dedico esta dissertação a todos que desejam mais do texto dramático na escola.*

## AGRADECIMENTOS

*Amanda está sozinha em casa finalizando sua dissertação. Parada ante o computador, cuja tela exibe a palavra “Agradecimentos”, ela digita uma pequena frase, mas logo a apaga com um semblante de desaprovação. Por várias vezes, o movimento contínuo dos dedos é interrompido pelo indicador que pressiona backspace. Suspira irritada. Após, encarar a tela em branco, sem inspiração, ela desvia o olhar para alguns livros de teatro, enfileirados em uma prateleira ao lado de sua escrivaninha. Após folhear Antígona, ela volta a escrever, pois os agradecimentos lhe vieram como uma iluminação.*

**Amanda:** (olhando para o computador). Incomum, mas gostei.

(Amanda ler em voz alta os agradecimentos).

**Amanda:** “Agradecimentos... A todos aqueles que colaboraram com este trabalho! A Deus, meu *Abba pai*, lugar seguro, “minhas fontes estão em ti”. Meu esposo, amigo e companheiro, que me apoia constantemente com palavras e atitudes. À minha grande família que sempre me deu sustentação afetiva! (*Emocionada*) À minha orientadora, Maria da Glória Magalhães dos Reis, que assim se fez e que de forma generosa, apontou o caminho, me ensinou e deu sentido ao meu trabalho. Com ela expandi meus conhecimentos e vivenciei ainda mais o texto dramático. A professora Rosana de Araújo Correia”...

(Ela interrompe a leitura para realizar uma correção ortográfica).

**Amanda:** A a professora Rosana Aqui tem crase. (*Digitando*) Pronto, corrigido. (*Retomando a leitura*) “À professora Rosana de Araújo Correia pelas contribuições na banca de qualificação e por sua tese de doutorado, a qual me ajudou sobremodo na compreensão da vida e obra de Gustave Akakpo. Ao grupo de pesquisa *Literatura, Educação e Dramaturgias Contemporâneas* por ser um lugar de partilha, de intenso envolvimento com o dramático, cujas análises me fizeram pensar e repensar este trabalho”.

(Pausando a leitura, ela passa a encarar o texto com um olhar saudosos. Reflete).

**Amanda:** Pensando bem, acho que posso participar do LEDrac como aluna egressa (*Com dívida*) Mas, será? Vou confirmar com a Glória... (*Correndo os olhos e o dedo indicador na tela*) Onde parei? Ah, sim! Agora começo a agradecer o meu camarada. (*Retomando os agradecimentos*) “A Carlos Fernandes Alves, amigo que continua, se presente ou distante, me apoiando afetiva e academicamente; seus pareceres sempre importam! Ao PROAP/CAPES pelo apoio financeiro a esta pesquisa. Ao Decanato de Pós-Graduação (DPG) pelo auxílio financeiro a estudantes de pós-graduação em situação de vulnerabilidade, o qual possibilitou minha permanência no mestrado e o desenvolvimento desta pesquisa nessa época pandêmica marcada pelo desemprego e recessão. Estou certa que a assistência estudantil nunca foi tão necessária! Por fim, gratidão a todos que se proporem a ler este trabalho”.

(Apreciando os agradecimentos pronto)

**Amanda:** Caramba, de fato é possível fazer teatro de tudo.

## RESUMO

Esta dissertação direciona o olhar para a dimensão textual do teatro, isto é, para a literatura dramática. Investigando a relação entre o teatro e a dramaturgia, e de que forma essa relação influencia o modo como a escola trabalha o texto dramático, a presente pesquisa propõe um modelo de análise textual para auxiliar professores e alunos, especialmente do Ensino Médio, na apreciação e compreensão do texto dramático. Ancorada nas reflexões de Jean-Pierre Ryngaert desenvolvidas no livro *Introdução à análise do teatro* (1995), a proposta metodológica sugere que cada parte do texto de teatro deva ser analisada com vistas à compreensão da história e, principalmente, das reflexões possíveis a partir da obra. Para tanto, o modelo de análise considera todas as partes que constituem o texto dramático: paratextuais (capa e contracapa); pré-textuais (lista de personagens, atos e cenas) e as textuais (título, gênero, diálogos e didascálias). Adaptamos o modelo analítico de Ryngaert, uma vez que consideramos as informações presentes nas partes que margeiam o texto: capa, contracapa e lista de personagens. Como o texto é o nosso objeto e objetivo, para exemplificar o uso do modelo em questão, analisamos *A mãe cedo demais*, peça do dramaturgo togolês Gustave Akakpo. A obra escolhida, embora possa ser analisada sob diferentes aspectos, tem seu conteúdo temático centrado na importância dos Direitos Humanos, pois questiona alguns horrores sociais ainda existentes na África e no mundo, dentre os quais a perda da dignidade por parte de crianças envolvidas em guerras e conflitos armados se mostra mais evidente.

**Palavras-chave:** Dramaturgia, ensino; texto dramático; análise textual; *A mãe cedo demais*; Gustave Akakpo.



## ABSTRACT

This dissertation directs the gaze to the textual dimension of theater, that is, to dramatic literature. Investigating the relationship between theater and dramaturgy, and how this relationship influences the way in which the school works with the dramatic text, the present research proposes a model of textual analysis to help teachers and students, especially high school students, in the appreciation and understanding of the dramatic text. Anchored in the reflections of Jean-Pierre Ryngaert developed in the book *Introduction to the analysis of theater* (1995), the methodological proposal suggests that each part of the theater text should be analyzed with a view to understanding the history and, mainly, the possible reflections from the work. For that, the analysis model considers all the parts that constitute the dramatic text: paratextual (cover and back cover); pretextual (list of characters, acts and scenes) and textual (title, genre, dialogues and didascalias). We adapted Ryngaert's analytical model, since we considered the information present in the parts that border the text: cover, back cover and list of characters. As the text is our object and objective, to exemplify the use of the model in question, we analyze *La mère trop tôt*, a play by the Togolese playwright Gustave Akakpo. The chosen work, although it can be analyzed from different aspects, has its thematic content centered on the importance of Human Rights, as it questions some social horrors that still exist in Africa and in the world, among which the loss of dignity on the part of children involved in wars and armed conflicts is more evident.

**Keywords:** Dramaturgy, teaching; dramatic text; textual analysis; *La mère trop tôt*; Gustave Akakpo.

## SUMÁRIO

	<b>PREÂMBULO.....</b>	<b>11</b>
	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>ANTES DE ANALISAR O RIO: REFLEXÃO SOBRE LITERATURA, ENSINO E DRAMATURGIA.....</b>	<b>20</b>
	1.1 Sujeito, literatura e ensino.....	21
	1.2 Teatro e Dramaturgia.....	29
	1.3 Um texto aberto, mas que não perdeu a identidade.....	43
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>A ANÁLISE DO RIO: A MÃE CEDO DE MAIS DE GUSTAVE AKAKPO, A PROPOSTA DE ANÁLISE TEXTUAL.....</b>	<b>51</b>
	2.1 Gustave Akakpo: um escritor que rejeita rótulos.....	52
	2.2 Na margem: o que vemos antes de mergulhar no fundo do rio?.....	56
	2.3 No leito: nas correntes dos diálogos e das didascálias.....	61
	2.4 Na foz: o encontro de dois mundos em <i>A mãe cedo demais</i> .....	75
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>O DESAGUAR DA DRAMATURGIA NA SALA DE AULA: ORIENTAÇÃO DIDÁTICO-REFLEXIVA (ODR).....</b>	<b>85</b>
	3.1 Sobre a Orientação didático-reflexiva (ODR).....	90
	3.2 ODR: A análise de <i>A mãe cedo demais</i> na sala de aula.....	92
	3.3 As cortinas não se fecharam: ODR sobre a leitura e representação.....	97
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>

## PREÂMBULO

Em geral, o nosso primeiro contato com o teatro se dá na escola. É na escola que as portas do dramático se abrem: ocupando o ângulo do leitor, experimentamos um mar de sensações que a literatura teatral dispõe - felicidade e infelicidade, afeto e desamor, aventuras e desventuras; ocupando o ângulo do ator damos vida aos infortúnios e alegrias das personagens. Em ambos os casos, conhecemos uma gama de emoções sem ser preciso vivê-las, as quais, embora ficcionais, podem apresentar situações reais que nos ajudam a lidar com diversas questões da vida. Comigo foi assim. O meu primeiro contato tanto com a literatura dramática como com a prática cênica ocorreu na escola, nos primeiros anos do ensino Fundamental. Nessa época, de forma indireta, enquanto plateia, encantei-me com a representação de *Branca de Neve*.

Já havia lido e ouvido o conto várias vezes, entretanto, a encenação o materializou de uma forma que nunca havia visto. Essa experiência, além de reforçar o que antes eu apreendi mediante a leitura – confiar em pessoas estranhas pode nos colocar em apuros e que o excesso de vaidade pode nos levar a destruição – despertou o meu interesse pela representação. Assim, passei a representar, sob a orientação dos professores, peças teatrais no recinto escolar. Todavia, como essas representações tratavam-se de textos escritos na maioria das vezes pelos professores tendo em vista a aprendizagem de algum conteúdo ou comemoração de alguma data festiva, o contato com a literatura dramática propriamente dita inexistia.

Recordo-me que certa vez, durante a segunda fase do ensino fundamental, a professora de Língua Portuguesa sugeriu que minha turma apresentasse uma peça sobre alimentação saudável. Como a escrita do texto ficaria a nosso cargo, a questioneei se na biblioteca da escola existia uma peça teatral já pronta, afinal lá tinha tantos livros. Porém, nenhum dos textos teatrais que encontrei serviam à essa finalidade tão metodológica: usar a arte cênica para fixação de um conteúdo. Esse uso era válido e divertido, porém, não ler e nem tão pouco representar os textos dramáticos presentes na biblioteca escolar era algo que me incomodava. E incomodava-me, primeiro porque considerava que as histórias presentes nestes livros eram interessantes e, por isso precisavam ser representadas; depois, porque desejava que minha escola fosse como os colégios norte-americanos, o *high school*, no qual os colegiais, além de lerem e encenarem os clássicos do teatro norte-americano e universal, ainda são incentivados a escrever suas próprias peças teatrais.

O desejo de contato com a literatura teatral se restringiu a leitura de algumas das poucas peças presentes na escola, como por exemplo, *O menino narigudo*, adaptação de Walcyr Carrasco do clássico de Edmond Rostand, *O fantástico mistério de Feirinha* de Pedro Bandeira, *Família Composta* de Domingos Pellegrini, *Sonhos de uma noite de verão* e *Romeu e Julieta* ambos de Shakespeare, *O pagador de promessa* de Dias Gomes. No ensino médio, entre 2010 a 2012, continuei com as leituras de teatro, haja vista que o contato com o teatro não contemplava a representação da literatura dramática, isto é, nessa etapa da escolarização, abordamos apenas o estudo de dois textos teatrais, a saber, *O auto da barca do inferno*, escrito por Gil Vicente, e *O auto da compadecida*, de Ariano Suassuna – e o fizemos porque se tratava de obras que provavelmente apareceriam nos vestibulares.

Assim, via a prática cênica sendo usada como recurso metodológico tendo em vista a comemoração das datas festivas e, principalmente, a teatralização de obras canonizadas, das quais o romance ganhava maior atenção. Nessa época, portanto, usávamos o teatro constantemente para divulgar os romances que seriam contemplados no vestibular, contudo, não líamos nem tão pouco representávamos as obras teatrais presentes na biblioteca e propostas no livro didático. Outrossim, associávamos o teatro à arte da representação, mas não o enxergávamos como literatura.

Ao adentrar o curso de Letras e conhecer algumas discussões acerca do binômio literatura e ensino, pude perceber que esse contato rarefeito com o texto dramático resulta de muitas variáveis, especialmente daquelas apontadas por William Roberto Cereja em sua tese de Doutorado que se transformou no livro *Ensino de Literatura: Uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São elas: o trabalho cristalizado com a literatura alicerçado no estudo de aspectos isolados da historiografia literária e a leitura de obras canonizadas solicitadas nas listas de vestibulares, as quais, costumam contemplar apenas o romance. Além desses fatores, observei ao longo da minha escolarização e formação docente, que a falta de preparação dos professores dificulta o trabalho com o dramático na escola, visto que boa parte deles não aprenderam, por exemplo, a ler, analisar e encenar esse texto tão peculiar.

Frente a essas questões, decidi que meu Trabalho de Conclusão de Curso, buscando clarear explicar a relação entre o teatro e literatura, investigaria a canonização do ensino literário no Ensino Médio, refletindo se ele promove de alguma forma a desvalorização do texto teatral na escola. Assim, apoiando-se em dados levantados a partir de pesquisa de campo, nasceu o trabalho monográfico *A canonização do ensino de literatura: a (des)valorização do gênero teatral*, que mais tarde, em 2019, inspirou o projeto de pesquisa,

submetido à seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Literatura da UnB, o Pós-lit.

A princípio, o projeto de pesquisa buscava aprofundar as discussões desenvolvidas no TCC - quais os reflexos da canonização na apreciação do texto teatral na escola? Contudo, a partir das contribuições da minha orientadora, a professora Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis, como também, das discussões desenvolvidas ao longo do Grupo de Pesquisa *Literatura, Educação e Dramaturgias contemporâneas*<sup>1</sup> (LEDrac), do Projeto de Extensão *En classe et en Scèn*<sup>2</sup>, ambos vinculados ao Instituto de Letras (IL) da UnB (Universidade de Brasília) e das disciplinas cursadas, redefini os objetivos da minha pesquisa de mestrado. Assim, ao invés de questionar até que ponto a canonização compromete a apreciação do texto dramático no espaço escolar, busquei desenvolver uma pesquisa mais propositiva: como promover a valorização da literatura dramática na escola? Dessa proposição surgiu a presente dissertação, a qual, como indica seu título, a saber, *A mãe cedo demais de Gustave Akakpo, uma proposta de análise do texto dramático na sala de aula*, sugere a apreciação da literatura dramática esteja centrada no próprio texto mediante a sua análise.

Dessa maneira, longe de configurar uma regra, a interação com o texto dramático apresentada nesta dissertação trata-se de uma proposta metodológica que busca auxiliar os professores que pretendem trabalhar com o texto teatral. A proposta, embora pensada para o Ensino Médio, poder ser aplicada em todas as etapas da escolarização. Sugerimos, além disso, modos de ler e representar o texto de teatro, rompendo com a ideia historicamente construída de que a abordagem deste texto deve respeitar uma ordem cronológica, a saber: primeiro o texto deve ser lido, em seguida analisado, e, por último, representado. Nesse sentido, como veremos, nosso estudo mostra que o contato com o texto teatral pode tanto começar por qualquer uma dessas abordagens como correlacioná-las. Que a conheçamos, então!

---

<sup>1</sup>Informações sobre o grupo de pesquisa disponíveis em: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/44721](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/44721) e/ou <https://www.youtube.com/channel/UCbFZI-3V6Vfv3EdZfwIjyFQ>.

<sup>2</sup> Informações sobre o coletivo disponíveis em: Coletivo En Classe et Em Scène - YouTube.

## INTRODUÇÃO

A dissertação apresentada tem como finalidade apresentar uma proposta de análise para auxiliar os docentes, especialmente os do ensino médio, no trabalho com o texto dramático. A proposta metodológica foi elaborada a partir da análise do teatro desenvolvida por Jean-Pierre Ryngaert no livro *Introdução à análise do teatro* (1995). Unindo o exame das estruturas textuais sugeridas por Ryngaert à investigação de elementos paratextuais, exemplificamos o uso da proposta através da análise de *A mãe cedo demais*<sup>3</sup>, texto do dramaturgo togolês Gustave Akakpo.

O objetivo principal desta pesquisa da proposta de análise é promover o estudo e apreciação do texto dramático na escola em correlação com a leitura e a representação. Pensamos em interligar essas possibilidades de apreciar o teatro para tentar atender o todo diversificado que é a sala de aula, uma vez que alguns alunos podem preferir ler o texto de teatro, outros representa-lo ou analisa-lo, ou quiçá todas essas abordagens. Além do intuito geral, traçamos alguns objetivos específicos, os quais buscam responder as seguintes questões:

- Qual a relação entre o teatro e a dramaturgia, e de que modo essa relação influencia a nossa forma de vivenciar a literatura dramática?
- Qual o diferencial do texto dramático?
- De que maneira o texto dramático influencia nossa vida?
- Como analisar o texto teatral?
- Quem é Gustave Akakpo?
- Por que *A mãe cedo demais* é considerada uma tragédia contemporânea?
- De que forma *A mãe cedo demais* se assemelha e se diferencia de *Mãe coragem e seus filhos*?
- Que reflexões a literatura dramática pode suscitar na escola?
- 

Para uma melhor compreensão da proposta metodológica organizamos esta dissertação

<sup>3</sup> *La mère trop tôt* (AKAKPO, Gustave. **Le mère trop tôt**. Lansman Editeur, 2004). Este é o título original em francês escrito por Gustave. O título em português, *A mãe cedo demais*, foi elaborado pelo Coletivo de Teatro *En classe et en Scène* da Universidade de Brasília tendo em vista a montagem da peça em português. A pesquisa em questão utiliza esta tradução, a qual ainda não foi publicada. Logo, as citações diretas da obra que aparecem em português dizem respeito a essa tradução. Todavia, durante a análise dos elementos paratextuais, apresentamos as informações que aparecem na capa e contracapa da obra original.

em três capítulos. Como o estudo de Ryngaert entende que o texto dramático é composto por estruturas superficiais (como por exemplo título e gênero, atos e cenas) e por estruturas profundas (como por exemplo a ficção, o tempo, e as personagens) que mostram que os sentidos constroem dessa relação fora-dentro do texto, decidimos comparar *A mãe cedo demais* com o rio. Assim, relacionamos os elementos paratextuais, pré-textuais e os textuais que compõem a obra com algumas partes de um rio. Desse modo, as estruturas que margeiam o texto são comparadas às margens de um rio. As estruturas profundas presentes nos diálogos e didascálias, em nossa analogia, são as próprias águas do rio, correntes que, a nosso ver, encantam, atraem, refrescam, levam as impurezas, saciam a sede e fome, vivificam, transportam e desaguam em algum lugar. Como esse desaguar revela uma das finalidades de ser do rio, o comparamos com o encontro da literatura dramática com a realidade, mais precisamente, o vivenciar do texto dramático na sala de aula.

Nessa direção, no primeiro capítulo, *Antes de analisar o rio: reflexão sobre literatura, dramaturgia e ensino*, apoiando-se em estudiosos do teatro, refletiremos a relação entre o trinômio literatura-dramaturgia-ensino e de que forma essa relação influencia o modo como experimentamos o teatro dentro e fora da escola. Nessa primeira parte lançamos mão de uma escrita mais didática pensando no leitor que ainda desconhece o trajeto histórico do teatro e sua ligação com o campo literário. Embora apresentemos alguns conceitos, nosso intuito não se limita a diferenciar literatura-dramaturgia-ensino, mas evidenciar que o teatro em alguns casos também é literatura e, enquanto tal, apresenta uma especificidade que o possibilita dispensar a representação. Assim, explorando essa peculiaridade, enfatizamos a leitura e a análise textual como caminhos possíveis de vivenciar o gênero teatral.

Após essa prévia e necessária reflexão, no segundo capítulo, a saber, *A análise do rio: A mãe cedo demais de Gustave Akakpo – A proposta de análise textual*, apresentaremos nossa proposta metodológica de análise do texto dramático. Para ilustrar sua aplicação prática, analisaremos o texto de Gustave Akakpo, partindo de sua superficialidade (elementos paratextuais e pré-textuais) para sua profundidade (diálogos e didascálias, o texto propriamente dito). A sugestão de Ryngaert com relação a esta abordagem, longe de realizar a descrição mecânica das partes integrantes do texto, busca mostrar como cada parte contribui com a construção dos sentidos.

No terceiro capítulo, *O desaguar da dramaturgia na sala de aula: Orientação-Didático-Reflexiva (ODR)*, enxergando o texto dramático como um lugar de reflexão, apresentamos a sequência didática referente à proposta de análise do teatro, e isto pautada na

prática reflexiva, isto é, na compreensão de que o dramático é uma fonte de reflexão e aprendizado na medida em que o aluno o problematiza. Para tanto, adaptamos a ODR, proposta desenvolvida por Maria da Glória Magalhães dos Reis e Carla Cristina Campos Brasil (2017) a partir da concepção de sequência didática (SD) de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, considerando o estudo do texto e suas possíveis ressonâncias na vida prática do aluno, isto é, pensamos em uma atividade analítica, bem como de leitura e cênica, que possam levar o aluno a compreender o texto e extrair dele experiências que o ajudarão a entender melhor a realidade, solucionando os conflitos que surgirem em sua vida.

Acreditamos que a proposta que traremos pode levar o aluno a vivenciar o texto dramático, tornando-se, assim, uma estratégia que a escola pode lançar mão para atenuar a desvalorização que mencionamos no prólogo. Pensando na ligação do texto dramático com o palco, trouxemos algumas sugestões para a leitura e a representação, as quais, mostram que nossa propositura ultrapassa a dimensão textual (leitura e escrita). O palco é contemplado por dois motivos: primeiro porque acreditamos que a literatura dramática chama pela encenação, experiência que pode levar o aluno a mobilizar tudo de si - o corpo, a voz, a escuta, o senso de coletividade, seus conhecimentos prévios, a criatividade -; segundo, para contrariar a crença de que aos estudos literários interessa apenas o aspecto textual do teatro, sendo o palco uma exclusividade das artes cênicas.

A proposta em questão não é a primeira a prover uma estratégia (e nem a última, pois esperamos inspirar outras pesquisas e também aprofundar nossos estudos), pois não a enxergamos como o único caminho possível de possibilitar a apreciação da literatura dramática, mas como um outro e/ou novo caminho. Nele, a análise textual, a representação e a leitura, embora interligadas, abordam a literatura dramática a partir de mecanismos próprios. Enquanto a análise lança mão da investigação pormenorizada de cada uma das partes que compõem o todo do texto, tentando entender seu significado e funcionamento; a representação, com o auxílio de outros elementos que compõem o palco (ator, diretor, sonoplastia, figurino e outros), transporta o texto para diante de nós. Nesta dimensão, ao invés de analisar o texto, o assistimos; ao invés de leitores analíticos, assumimos um outro lugar de recepção, o de plateia.

Como é dificultoso analisar e representar uma peça teatral sem antes entender o que ela diz, a análise e a representação são precedidas pela leitura, e ambas, antes de qualquer coisa, são duas formas de ler o texto dramático. Apesar de divergirem quanto o modo de experimentação e exposição do texto, tais abordagens se aproximam quanto à forma



aprofundada de leitura, uma vez que a análise trata-se de uma leitura investigativa e a representação compreende uma leitura interpretativa cujas percepções, para serem colocadas à vista da plateia, passam pelo crivo do palco e de suas técnicas. A ligação entre estas formas de leituras mostra-se ainda mais evidente se considerarmos que a montagem de determinada obra dramática pode construir-se a partir da sua leitura investigativa.

Dito de outro modo, a análise textual pode clarear a compreensão do texto e conseqüentemente auxiliar sua representação. Constatamos isto quando trouxemos sugestões para a representação. Como conhecíamos o conteúdo temático e a organização da obra dramática, pensá-la em cena ficou muito mais fácil. Quando nossa proposta considerava que o professor que dispunha de poucas aulas não conseguiria encenar o texto em sua totalidade, não tivemos dificuldades em propor cortes no texto porque sabíamos que algumas cenas poderiam ser deixadas de lado sem prejudicar o sentido.

O tempo, inclusive, alicerça o modelo de representação proposto. Como muitos professores alegam não representar as literaturas dramáticas porque essa atividade toma tempo e as aulas de literatura ocorrem, via de regra, uma vez por semana, sendo que em muitas escolas o estudo literário aparece como um aspecto da língua a ser estudado nas aulas de língua portuguesa, pensamos em uma abordagem que atenda os docentes que dispõem de muitas ou poucas aulas. As sugestões para a leitura e a representação compreendem a aplicação de abordagens existentes, posto que queremos evidenciar por meio delas que ler e fazer teatro na escola, ao contrário do que muitos dizem, não é algo tão difícil. Em relação à análise textual, vale ponderar o seguinte: ao analisar um texto podemos nos deter apenas em seu conteúdo temático (o que o texto diz) ou examinar outros elementos, como por exemplo, sua estrutura, relação com outras produções artísticas, a presença de função social.

Nossa proposta analítica contempla esses dois vieses, consistindo na aplicação prática dos conceitos de Ryngaert acerca da análise do texto dramático. Grosso modo, dentre as considerações desenvolvidas na obra dele, lançamos mão da sua proposta de análise do texto dramático que leva em conta todos os constituintes textuais (título, gênero, atos e cenas, didascálias, diálogo, fábula, personagem). O reforço de nossa análise com os estudos de Anne Ubersfeld e Jean-Pierre Sarrazac se faz necessário. Em *Para ler o teatro*, os apontamentos de Ubersfeld sobre a dupla enunciação, que mostra que as personagens não são donas dos seus discursos, chamam nossa atenção para as intensões do dramaturgo (se é ele que fala através das personagens, o que ele quer dizer?). Em outras palavras, que mensagem ele quer transmitir através de sua obra?

Em *Poética do drama moderno*, Sarrazac nos mostra que o texto dramático contemporâneo foge da ideia de “peça bem-feita” conforme estabelecido pelo modelo Aristotélico. Em linhas gerais, as peças atuais têm recorrido cada vez mais à narração para fugirem da linearidade do modelo tradicional. Estamos diante de textos que, na maior parte do tempo, não apresentam começo, meio e fim bem determinados nem tão pouco um único conflito, mas vários conflitos que correlaciona as angústias da personagem com as do mundo. Sarrazac fala que o texto dramático contemporâneo está imerso num novo paradigma, a desdramatização, na qual nos interessamos pelo procedimento de retrospectão e antecipação.

O embasamento de nossas análises nos estudos desses três autores, especialmente nos de Ryngaert, além de salientar que o exame textual não é uma atividade isolada, pois pode construir-se a partir de outras análises, tenta incentivar o professor que terá contato com este trabalho a fazer o mesmo, isto é, a apoiar-se em outros estudos – iniciativa que ao nosso ver pode abrir caminho, ainda que timidamente, para a Teoria Literária no ensino médio. No mais, quanto à sugestão para a leituras, a mesma compreende a leitura cênica, uma interação com o texto em nível coletivo. Como a leitura se impõe como um ato integrado, pois pode possibilitar, à guisa de exemplo, tanto a apreensão de informações e saberes como o desenvolvimento de capacidades comunicativas, esperamos que essa sugestão possa despertar o interesse pela literatura dramática, bem como, por sua análise e representação.

O que se espera é que essa literatura, como também os demais textos literários, sejam vivenciadas pelos alunos tanto na escola como na vida. Para mostrar como o modelo de análise do texto de teatro funciona, como dito, recorreremos ao próprio texto. Desse modo, escolhemos *A mãe cedo demais*, peça teatral escrita por Gustave Akakpo. Vale destacar que dois fatores justificam a escolha da peça. Primeiramente a escolhemos porque o grupo de pesquisa o qual integramos, o LEDrac, ver as dramaturgias produzidas na África-subsaariana como ricas produções literárias e uma boa oportunidade da literatura e estudos literários brasileiros de se abrirem para outra cultura tão próxima da nossa. Ademais, porque os textos de Gustave Akakpo se apresentam como um lugar de reflexão e questionamento de muitos problemas que vêm afetando a humanidade e que precisam ser discutidos, como por exemplo, as tensões políticas, as consequências do colonialismo, as desigualdades sociais, raciais e de gênero. *A mãe cedo demais*, por exemplo, denuncia uma realidade desumana ainda presente na sociedade: o envolvimento de crianças em guerras e conflitos armados e suas nocivas consequências.

Ao nos propormos a ler e analisar *A mãe cedo demais* percebermos que estamos diante de um texto com diversas possibilidades de investigação e discussão tanto do ponto de vista temático quanto do ponto de vista formal. No que tange o tema, o texto de Akakpo pode promover importantes discussões na sala de aula, levando os alunos a perceberem, por exemplo, que o tráfico de drogas, o trabalho e a prostituição infantil ainda recorrentes no Brasil e no mundo se parecem com a guerra que rouba a infância da protagonista, dos irmãos dela e do menino-soldado. Considerando que a educação tem se preocupado cada vez mais com a formação em direitos humanos, dramaturgias como *A mãe cedo demais* são potenciais instrumentos de reflexão dessas garantias, pois ele, através de cenas que misturam perplexidade e ironia, nos provocando um choro e um riso que em alguns momentos nos deixam emudecidos, nos mostra, dentre outros, a violação de importantes direitos humanos, como o direito à vida, à paz, à dignidade e à liberdade.

Para alcançar o objetivo que ora propomos, recorreremos ao LEDrac e ao coletivo de teatro *En classe et en Scène*, por serem os primeiros no Brasil a desenvolverem pesquisas sobre a vida e obra de Gustave Akakpo. Do LEDrac, por exemplo, já saíram artigos, dissertações, teses e muitos outros escritos científicos. O coletivo já realizou a tradução e montagem de várias peças da dramaturgia francófona, sendo que recentemente, publicou um livro que reúne os trabalhos em teatro que o grupo realizou ao longo dos dez anos de existência. O coletivo *En classe et en Scène* montou *A mãe cedo demais*, sendo que a adaptação e tradução inédita da peça para o português realizou-se com a colaboração do LEDrac. Nosso trabalho, inclusive, lança mão dessa tradução.

Ademais, dentre as pesquisas realizadas pelos grupos, selecionamos três que nos ajudarão a falar sobre Akakpo. São elas: *Gustave Akakpo, as palavras que viajam*, capítulo escrito por Maria da Glória Magalhães dos Reis e Rosana de Araújo Correia, que integra o livro *Crítica e Tradução do exílio: ensaios e experiências* (2017); *Esthétique du camouflage : la créolisation comme procédé poétique dans l'Œuvre dramaturgique de Gustave Akakpo*<sup>4</sup> (2021a), tese de doutorado defendida no início de 2021 por Rosana de Araújo Correia com o intuito de refletir acerca da singularidade da obra de Akakpo e que, para tanto, analisa quase todas as peças dele publicadas; e *Biobibliografia de Gustave Akakpo* (CORREIA, 2021b), o primeiro dos vinte textos que integra o livro *En Classe et Em Scène: Dez anos de uma trajetória coletiva*.

---

<sup>4</sup> Estética da Camuflagem: a criolização como procedimento estético na obra dramaturgica de Gustave Akakpo.

## CAPÍTULO 1 - LITERATURA, DRAMATURGIA E ENSINO

Sabendo que o significado da palavra teatro designa mais que um lugar ou o ato de representar, as primeiras análises que desenvolveremos neste capítulo se concentram na seguinte indagação: O que é teatro? Embora reúna diferentes significados a principal noção de teatro está associada à arte. Porém, diferente das demais artes, o teatro mobiliza diferentes recursos expressivos, como a voz, o corpo, a iluminação, a maquiagem, a direção. Nos interessamos pela relação que o teatro estabelece com a literatura, afinal, muitos espetáculos teatrais buscam suas histórias nas silenciosas páginas dos livros, os quais, embora possam ser lidos, carregam a expectativa de serem representados.

Ronald Peacock no livro *Arte do drama* (2011) explica que o teatro pode apresentar uma forma composta, reunindo duas artes – a literatura e o palco - para um único fim. Assim, sua forma de expressão não é apenas a linguagem, mas também o próprio ser humano falando e agindo. Frente essa natureza dual, nosso objetivo não é prover uma resposta, mas evidenciar a relação de distanciamento e proximidade entre a literatura e o palco, dando relevo, assim, ao que é próprio da representação e o que é próprio do texto dramático. O presente capítulo denomina-se *Literatura, Dramaturgia e Ensino* justamente para assinalar a distinção: embora ligados, a arte de compor o texto teatral difere da arte de representar. Nessa direção, nos atendo à literatura dramática, a qual, como assevera Marie-Claude Hubert, no livro *As grandes teorias do teatro* (2013), constitui uma forma de vislumbrar o teatro, traremos à baila outras questões: O texto pode abrir mão do palco? Qual a importância do teatro no espaço escolar?

Compreender as especificidades do texto, sem dúvida, pode tanto facilitar sua compreensão como expandir as formas de apreciá-lo, e nesta dissertação, propomos uma forma de análise da literatura dramática em diálogo com a leitura e representação. Desse modo, neste capítulo também evidenciamos o quanto o texto dramático, estruturalmente falando, se difere dos demais textos literários, exigindo do leitor uma leitura criativa. Além disso, veremos que o texto foi se atualizando ao longo da história, assumindo formas e conteúdos que ora se distanciam da dramaturgia clássica ora a revisita.

Para entender o teatro hoje, visitamos a Grécia antiga, mais precisamente as definições desenvolvidas por Platão e Aristóteles, as contrastando com o que dizem os estudiosos contemporâneos. Assim, sabendo que no livro *República*, Platão, numa perspectiva moralista, qualifica o teatro como uma imitação perniciosa, capaz de corromper o espírito

humano, pois lhe propõe modelos de imoralidade; e que Aristóteles, no livro *Poética*, enfatiza que imitar é algo natural e prazeroso ao homem, destacamos a posição privilegiada que o gênero dramático ocupou entre os gregos. E o faremos para mostrar que o mesmo carrega uma alta função educativa.

Ademais, como o teatro não se restringiu à cultura grega; antes difundiu-se pelo mundo estando, à guisa de exemplificação, no centro dos debates teóricos em quatro diferentes períodos da história ocidental, os quais ora incorporavam novas regras a cena dramática ora representavam uma ruptura definitiva com os ideais da antiguidade, veremos que hoje o teatro está acontecendo em muitos lugares e de diferentes formas, como por exemplo no Togo com as peças de Gustave Akakpo. Outrossim, a escola constitui outro lugar onde a arte dramática pode acontecer, posto seu papel enquanto espaço de reflexão e valorização das mais variadas produções artísticas-culturais. Dessa forma, tanto na vida quanto na escola, se diante de um leitor ou no palco, veremos que o teatro constitui uma das artes mais expressivas da humanidade, capaz de influenciar a sociedade no âmbito político e social.

### **Sujeito, literatura e ensino**

Como sabido, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) foram elaborados pelo Governo Federal e tratam-se de um conjunto de textos cujo objetivo é servir de referência curricular para a Educação Básica em todo o país. Como o próprio nome indica, os PCNs não possuem caráter obrigatório; tratam-se de propostas que visam nortear a revisão e/ou organização dos currículos das Secretarias e unidades escolares. Cada texto que os compõe versa sobre um componente curricular específico. Assim, há diretrizes curriculares para todas as áreas do conhecimento. Tal como vemos nos PCNs–Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1997, p.25), o ensino e aprendizagem deste componente curricular é resultado da articulação de três elementos: o aluno, a língua e o ensino.

O aluno, o primeiro elemento dessa tríade, conforme os PCNs (1997) é o sujeito da ação de aprender, ou seja, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O objeto de conhecimento, o segundo elemento da tríade, compreende a Língua Portuguesa, a qual é explorada em variados contextos de uso: formal e informal, oral e escrito, individual e social. O terceiro elemento do tripé, a saber, o ensino, compreende a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito (aluno) e objeto do conhecimento (Língua Portuguesa).

Sabemos que o ensino conta com a colaboração de diversos agentes, todavia, o professor é quem representa melhor este último elemento da tríade em razão de seu contato direto com o sujeito e objeto. Sob essa lógica, para que a mediação entre sujeito e objeto aconteça, “o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno” (BRASIL, 1997, p.25).

A Base Nacional Comum Curricular em sua totalidade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) considera a educação um processo diversificado e flexível, por isso, além de estender o desenvolvimento de certas competências e habilidades por toda a educação básica, privilegia a comunicação entre as áreas de conhecimento, a abordagem de temas da cultura nacional e local, e o protagonismo juvenil. Para atender essa proposta de currículo diversificado e flexível a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) sofreu algumas alterações principalmente no que tange o currículo do ensino médio. Segundo a nova redação dada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a qual, dentre outros, alterou o inciso primeiro do artigo 36 da LDB – que asseverava que o Ensino Médio deveria privilegiar “[...] a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes” -, o currículo do ensino médio passa a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular, devendo ofertar diferentes arranjos curriculares, dentre eles, linguagens e suas tecnologias.

Consoante os PCNs-Ensino Médio (1999), compõe a área de linguagens e suas tecnologias as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira e Artes. Essas disciplinas, como também as outras que integram as demais áreas do conhecimento (matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas), nos mostram que o processo de ensino e aprendizagem é diversificado porque o aluno está em contato com vários objetos do conhecimento - a literatura é um deles. Pois se sabe que ela constitui uma das diferentes linguagens a ser compreendida pelo educando ao longo da educação básica. Nesse particular, alicerçaremos nossa discussão na articulação desenvolvida pelos PCNs (1997) cujo ensino-aprendizagem é produto da seguinte relação: sujeito, objeto de conhecimento e ensino. Sob essa lógica, analisaremos a relação aluno, literatura e ensino.

Para clarear essa relação, na qual o aluno é o sujeito da ação de aprender, a literatura é objeto a ser aprendido e o ensino media as atividades que levarão o aluno a agir e refletir sobre o objeto, importa analisar as seguintes questões: O que é literatura? Por que a literatura está presente no currículo escolar? O que significa ensinar e aprender literatura? Como veremos adiante o uso da literatura como recurso educativo era algo proeminente entre

os gregos. Além de entreter, despertar fortes emoções e salvaguardar os valores culturais, a literatura estava associada à missão de educar moral e socialmente o povo, o que justifica a relevância que o teatro exerceu na Grécia Antiga. Por isso, entre os gregos, a literatura era arte e prática social, uma forma de refletir sobre vida, de se divertir e aprender. Da antiguidade aos nossos dias, ela continua influenciando socialmente as pessoas e se destacando enquanto manifestação artística. Seu sentido, além de mantido, foi ampliado. Como o termo carrega vários significados, encontramos dificuldades para responder com precisão o que é literatura. A problemática em torno de sua definição tem movido os estudos literários desde Platão e Aristóteles.

No século XX, aproximadamente por volta de 1915, os estudos literários assumiram um caráter científico através da formalização da Teoria da Literatura, área que se propõe a desenvolver argumentos científicos e/ou filosóficos acerca do fenômeno literário. A Teoria da Literatura não é literatura, mas, como faz dela seu objeto de estudo, nos ajuda a compreender a natureza e função dessa forma de arte. Desse modo, “a Literatura é criadora, constitui uma arte; a outra (a atividade crítica e historiográfica em torno de problemas literários), se não precisamente, é uma espécie de saber ou erudição” (MOISÉS, 2012, p. 20). Assim, para construir um entendimento sobre a natureza e função desta arte, lançaremos mão desse saber cujas análises também contemplam o ensino de literatura. Sabendo que “apesar dos esforços que tenham sido feitos para defini-la [a literatura] de forma conclusiva, somente podemos falar em conceito, nunca em definição” (MOISÉS, 2012, p.9), apresentaremos alguns conceitos de literatura, destacando seu aspecto terminológico e função.

O termo literatura, do latim *litteris*, consolidou-se na segunda metade do século XVII, substituindo o vocábulo poesia. Segundo o *E-Dicionário de termos literários de Carlos Ceia*, além de arte, a palavra literatura designa um conjunto de obras em prosa ou verso de uma nação ou época. Nota-se, que a literatura antes de tudo constitui uma arte. Mas o que a diferencia das demais artes? Nota-se que ela se particulariza pela forma como se manifesta. Assim como o som é a matéria prima do cantor, a palavra é a matéria prima do literato, por isso, a literatura é arte de produzir escritos em prosa ou verso. Mas a palavra não é matéria prima exclusiva da literatura. À guisa de exemplificação, a filosofia e a religião também a utilizam, todavia, a literatura se diferencia pelo modo como a emprega. A arte literária é produção inventiva por excelência: embora fale do homem, da vida e de tudo que é próprio da humanidade ou a ela se refira, ela não é uma reprodução fiel da realidade; antes, usa a palavra

de forma conotativa, isto é, a utiliza de forma figurada e subjetiva, atribuindo-lhe múltiplos significados.

No livro *Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias* José de Nicola evidencia que a literatura é arte que transfigura a realidade ao citar a fala de Afrânio Coutinho, renomado crítico literário: “A literatura como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade” (COUTINHO apud NICOLA, 1978, p. 30). Além de arte das palavras, a palavra literatura também se refere à um conjunto de obras literárias de um país ou época (como por exemplo, literatura brasileira, literatura francesa, literatura clássica, literatura barroca, literatura medieval, etc.). Ou seja, designa histórias fictícias de diferentes gêneros, criadas por escritores de diferentes épocas e países. Outra noção de literatura está associada ao lazer. Para muitos a arte literária é entretenimento, uma forma de se esvaziar das preocupações diárias. No entanto, encarar os textos literários como sendo só entretenimento é mera simplificação, pois, como carrega vários conceitos, literatura não é só isso ou aquilo, mas todos os seus significados se comunicando com seu caráter artístico. Por isso, importa que retenhamos o essencial da conceituação ora exposta: a literatura é a arte que emprega as palavras de forma polivalente.

É consenso entre os estudiosos que mais satisfatório que responder o que é literatura, é compreender sua funcionalidade. Assim, analisaremos a seguinte questão: Para que serve a literatura? E ainda: Por que a literatura está presente no currículo escolar? Como dito, a arte das palavras também é entretenimento. Entretanto, além de divertir, sensibilizar e emocionar quem a ler, ela pode influenciar a forma como o leitor encara o mundo, o ajudando a entender melhor a si mesmo e os outros, uma vez que transmite conhecimentos que contribuem para a compreensão da realidade que o cerca. As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2006, p.52) explicam que até pouco tempo estudar literatura era privilégio de poucos, um *status* que somente a sociedade burguesa desfrutava.

Segundo o documento, o conhecimento literário era algo tão valorizado e inquestionável, que compreender a natureza e história da literatura, bem como, ler autores consagrados como, por exemplo, Camões e José de Alencar, era sinônimo de conhecimento, um aspecto distintivo de cultura e conseqüentemente de classe social. Porém, com os avanços tecnológicos, a exigência do mercado, da mídia e o foco no individual em detrimento do coletivo, provocou o fim e inversão de muitos valores. Insurge, assim, a sociedade



hipermoderna na qual a lei da produtividade passou a ser tomada como demonstrativo de cultura. No Brasil, essa inversão foi fortemente afirmada durante a Ditadura Militar (1964-1985). Nesse período o governo ditatorial, o qual reprovava qualquer modelo de educação reflexiva, incentivou a exclusão da literatura e filosofia do currículo escolar com a promulgação da LDB 5.692/71, diretriz que estabeleceu o ensino tecnicista.

Apesar do fim da ditadura e da promulgação da LDB 9.394/96, que defendeu o ensino das letras e das artes, a lei do mais rápido e da quantidade ainda se impõe como cultura. Diante disso, o ensino de literatura, outrora inquestionável, continua alvo de especulações: “por que ainda a Literatura no currículo do ensino médio se seu estudo não incide diretamente sobre nenhum dos postulados desse mundo hipermoderno?” (BRASIL, 2006, p. 52). Em 1989, além de professores, estudiosos, críticos, leitores e admiradores de literatura, até a sétima arte (o cinema), com o lançamento do filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, refletiu sobre a presença da literatura no ensino. Além de receber o Oscar de melhor roteiro original, *Sociedade dos Poetas Mortos* é lembrado até os dias de hoje por mostrar que a literatura é uma necessidade humana e um conhecimento tão importante como os demais.

A longa metragem conta a história de John Keating, professor de literatura da *Welton Academy*, uma escola preparatória tradicional na qual ele estudou quando jovem. Ao assumir as aulas de literatura, Keating, interpretado pelo ator Robin Williams, desperta nos alunos o interesse pelos livros e os incentiva a pensarem de forma crítica. Seu método logo contraria a tradicional direção do colégio, que defende o ensino tecnicista. Segundo John Keating: “Nós não lemos e escrevemos poesia porque é bonito, nós lemos e escrevemos poesia porque pertencemos a raça humana e a raça humana está cheia de paixão”. E ainda: “Medicina, lei, negócios e engenharia são ocupações nobres para manter a vida. Mas poesia, beleza, romance e amor são razões para ficar vivo”. Simples e ao mesmo tempo repleta de significados, a fala da personagem consegue explicar o porquê de a humanidade produzir, apreciar e ensinar literatura.

No livro *Sobre a literatura*, Umberto Eco (2003) expressa de forma contundente a função que a literatura assume para a nossa vida individual e social, visto que, além de valorar e nos levar a exercitar a língua como patrimônio individual e coletivo, a arte das palavras nos ajuda a exercitar a interpretação, a lidar com as alegrias e fatalidades da vida, a despertar em nós os sentimentos e comportamentos mais humanos.

[...] uma observação eu gostaria de fazer: aqueles desgraçados que, reunidos em bandos sem objetivos, matam jogando pedras dos viadutos ou ateando fogo a uma menina, sejam eles quem forem afinal, não se transformariam no que são porque foram corrompidos pelo *newspeak* do computador (nem ao

computador eles têm acesso), mas porque restam excluídos do universo do livro e dos lugares onde através da educação e da discussão, poderiam chegar até eles os ecos de um mundo de valores que chega de e remete a livros (ECO, 2003, p. 12).

A fala de Eco sugere que a literatura, mais que leitura de livros, configura-se uma prática socializante que humaniza e ressignifica o nosso existir. Todavia, em razão da vulnerabilidade social, econômica e cultural, nem todos têm acesso a essa necessidade humana tão indispensável quanto o direito à moradia, saúde e segurança. Em razão disso, por força do próprio destino, alguns acabam analfabetos de livros, exercendo o papel do vilão, do ladrão, do drogado, da prostituta, do miserável, do “lascado”, que são vistos pela sociedade favorecida como os “sujos” do meio social.

Antonio Candido, no livro *O direito à literatura*, assevera que esta, além de possibilitar a crítica à realidade através da liberdade e da fruição, é sobretudo um meio de humanização do homem coisificado, configurando-se um bem imaterial cuja apropriação é direito de todos. A literatura “é uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CANDIDO, 2011, 188). Como vemos, para o autor, a falta de acesso à literatura mutila nossa humanidade. Para Candido humanização constitui o processo que confirma no ser humano aqueles traços que julgamos indispensáveis e que o tornarem mais compreensivo e receptivo diante da natureza, da sociedade, de seu semelhante e, por conseguinte, de si mesmo. O autor menciona os seguintes traço: “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (CANDIDO, 2011, p. 182).

No que tange essa função, Eduardo da Silva de Freitas (2016, p. 13) no livro *Literatura e subjetividade: aspectos da formação do sujeito nas práticas do Ensino Médio*, explica que apesar da valorização da formação tecnicista, a qual prima pelo desenvolvimento da razão lógica pragmática, os documentos oficiais da educação também reconhecem que o trabalho com a literatura em sala de aula é imprescindível para a formação plena do cidadão, uma vez que ela estimula e exercita os componentes emocionais e sensíveis inerentes ao indivíduo. Desse modo, a permanência da literatura no currículo justifica-se graças às suas contribuições à formação pessoal e social do educando, posto que, embora o faça por

caminhos diferentes, a literatura é um meio de atingir um conhecimento tão relevante quanto o científico.

Jeosafá Fernandez Gonçalves (2012, p. 19), no livro *Ensino é crítica: a literatura no ensino médio* assevera que a falta de contato com o texto literário pode ocasionar um estado de privação simbólica, que impõe rígidos limites ao desenvolvimento intelectual e afetivo do indivíduo com perceptíveis consequências não somente em seu desempenho escolar como também, e mais agudamente, em sua vida pessoal, social e política. Rildo Cosson no livro *Letramento literário*, afirma que é em razão dessa função maior de fazer o mundo mais compreensível “transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2014, p. 17).

Assumida a importância da literatura para a formação humana, falta analisar uma última questão: O que é aprender e ensinar literatura? Já adiantamos que os apontamentos que faremos mostrarão que mais importante que ensinar e aprender os conceitos de literatura, assim como o estudo temporal das escolas literárias e leitura mecânica de obras canonizadas; é ensinar e aprender a ler literatura. Ou seja, cabe ao professor ensinar o aluno a reconhecer e apreciar o texto literário tanto dentro como fora da escola. Assim, para que a literatura desempenhe esse papel humanizador, mais que aprender a ler e escrever, é importante que o ensino promova o letramento literário.

A escritora Magda Soares diz que letramento é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler ou escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, apud BRASIL, 2008, p. 47). Assim, quando falamos em letramento literário nos referimos ao “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética” (PINHEIRO; DAU, 2012, p. 1). Conforme consta nas OCEM, para alcançar tal objetivo, o trabalho com a literatura não deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., mas preocupar-se, prioritariamente, em proporcionar a experiência do literário (BRASIL, 2006, p. 54). Em *Ensino de literatura: Uma proposta dialógica para o trabalho com literatura* - livro mencionado no preâmbulo - Cereja (2005, p.11) destaca que o ensino de literatura deve priorizar dois objetivos essenciais: a formação de leitores competentes, capazes de ler textos literários e não-literários; a consolidação de hábitos de leitura.

Diante disso, reconhecendo que a literatura é uma experiência, e não um amontoado de conhecimentos que se apreende de forma prática, Tereza Colomer (2007) no

livro *Andar entre livros: a leitura literária na escola* explica que a denominação *ensino de literatura* vem sendo substituído por *educação literária*, visto que, nesta segunda abordagem a leitura e apreciação do texto literário constitui o objetivo central, enquanto o estudo da literatura (teorias, historiografia literária, cânone literário) ocupa um espaço secundário. Desse modo, a educação literária não exclui o estudo da teoria, escolas literárias e leitura de textos canonizados; antes propõe que estas não sejam as únicas formas de se trabalhar com a literatura. Assim, sua finalidade, segundo Colomer compreende:

em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolivelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordam a avaliação da atividade humana através da linguagem (COLOMER, 2007, p. 31, grifo do autor).

Nota-se que a formação proposta pela educação literária só é possível mediante o contato com a obra literária. Para tanto, o texto deve ser o objeto central das aulas de literatura. Ele deve articular todas as outras atividades didáticas e produções discursivas, pois se trata de “um rico material que possibilita tanto a aquisição de conhecimento quanto a discussão e reflexão em torno de temas que envolvem o estar do ser humano e do mundo” (CEREJA, 2005, p. 188). Dito de outro modo, nas aulas de literatura, além de lerem criticamente o texto literário, sendo capazes de inferir sentido e tirarem possíveis conclusões, espera-se que os alunos, através do prazer e da fruição estética, apreendam conhecimentos e experiências que recaiam diretamente em suas vidas, isto é, no modo como enxergam e provam o mundo.

Sabemos que os textos literários são diversos. Existe uma variedade de obras líricas, narrativas e dramáticas escritas em diferentes épocas, lugares, línguas e por diferentes autores. Ao mediar o contato do aluno com a literatura, espera-se que o ensino considere essa diversidade de produções. Dentre os textos literários que circulam na escola, cuja leitura é incentivada pelos documentos que norteiam o currículo escolar, encontra-se a literatura dramática, texto que carrega o potencial humanizador característico da arte literária.

Quando asseveramos que o texto deve ser o objeto central das aulas de literatura estamos incluindo esse gênero de apreciação multiforme, visto que, além de ler e analisar o conteúdo textual, é possível colocar no palco o mundo de possibilidades que ele dispõe. Como veremos, os trabalhos com a literatura dramática são inesgotáveis; a capacidade criativa dos professores abre esse mar de possibilidades. Por isso, nossa proposta constitui uma pequena porção dentro do vasto mar de possibilidades de leituras, análises e representações. Mas, antes

de aprofundarmos nessas análises, as quais estão centradas no trabalho direto com o texto dramático, vale considerar a relação entre o teatro e literatura.

### **Teatro e dramaturgia**

“O teatro é tão velho quanto à humanidade. Existem formas primitivas desde os primórdios do homem. A transformação numa outra pessoa é uma das formas arquetípicas da expressão humana” (BERTHOLD, 2010, p.1). A afirmação de Margot Berthold, autora de *História Mundial do Teatro*, revela duas peculiaridades sobre a natureza dessa arte: primeiro, que sua gênese se mistura com a própria história; depois que expressar-se mediante a representação é inerente ao ser humano. Fernando Peixoto, escritor e diretor teatral, no livro *O que é teatro*, também explica as origens desta arte. Como Berthold, ele também menciona que o teatro existe porque há no homem uma necessidade intrínseca de expressar seu cotidiano e atribuir-lhe sentido: “desde cedo os homens sentem a necessidade do jogo, e no espírito lúdico aparece a incontida ânsia de “ser outro”, disfarçar-se e representar-se a si mesmo ou aos próprios deuses ou assumir o papel dos animais que procura caçar para sua sobrevivência” (PEIXOTO, 1995, p. 12).

O teatro, que surgiu entre as civilizações primitivas, estava profundamente ligado aos rituais religiosos. Grosso modo, tratava-se de danças e imitações de aspecto dramático realizadas de forma natural e improvisada, sem o auxílio do texto – por isso, nesse período, alguns estudiosos costumam chamar essa forma de arte de manifestações teatrais do que de teatro propriamente dito. Dos primórdios da história aos nossos dias, conforme Massaud Moisés “experimentando toda sorte de vicissitudes e de altos e baixos, o teatro tem-se mantido como uma das mais ricas e atuantes expressões artísticas” (MOISÉS, 2012, p.640). Pesquisadores (D’ONOFRIO, 1995; HUBERT, 2013; MOISÉS, 2012; ROSENFELD, 2009) aventam que o teatro propriamente dito tenha surgido na Grécia antiga durante as Dionisíacas, rituais em honra ao deus Dionísio. Este, também conhecido como Baco<sup>5</sup>, era considerado o criador da uva e produtor do vinho.

Durante a frutificação da vinha, o deus recebia homenagens constituídas de danças e preces. O auge da festa era o canto do Ditirambo, hino religioso em que um coro formado por doze pessoas cantava os feitos do deus. Conforme Salvatore D’Onofrio (1995),

---

<sup>5</sup>Baco significa “aquele que nasceu duas vezes”, pois, segundo a mitologia grega, o deus ressuscitava três dias após ser despedaçado pelos gigantes em várias partes.

no livro *Teoria do drama*, esse hino de caráter lírico-narrativo foi ganhando aspectos dramáticos até desdobrar-se em duas formas teatrais distintas: a tragédia e a comédia. Por volta do século VI a. surge os primeiros dramaturgos da história, responsáveis tanto pelas primeiras tragédias e comédias completamente estruturadas como por tornarem o teatro fonte de entretenimento e conhecimento na Grécia antiga. São eles: Esquilo, Sófocles e Eurípedes, autores de tragédia, e Aristófanes, autor de comédia. Os textos destes dramaturgos, além de subsidiarem os estudos de Platão, Aristóteles e tantos outros teóricos, exerceram influência sobre as peças românticas de Shakespeare, as quais inspiraram os dramaturgos das luzes e seguem inspirando a criação de muitas outras dramaturgias contemporâneas – o que revela a perenidade e atualidade do texto dramático.

Longe de descrever toda a trajetória do teatro, vale ressaltar um último aspecto histórico que facilita o entendimento acerca de sua definição. Os dramaturgos ora citados, ocupando-se do escrever e representar teatro, não teceram explicações sobre o fenômeno teatral, ou seja, sobre o que é teatro. Nessa direção, quem se encarregou desse trabalho teórico - tarefa que se mostrou desafiadora para muitos teóricos visto a natureza complexa do teatro, como veremos mais adiante -, *a priori*, foi o filósofo Platão, no livro *República*, e Aristóteles, no livro *Poética*. Ambos, guiados pela preocupação com a natureza da literatura, especificamente em classificar os diferentes gêneros literários existentes, consolidaram-se como os primeiros teóricos do teatro. Para tanto, examinaram as duas formas teatrais vigentes na Grécia antiga, a comédia e a tragédia, bem como a forma narrativa, a epopeia<sup>6</sup>.

A tragédia e a comédia ao lado da epopeia, constituíam as produções literárias da época. Assim, guiados pela preocupação com a natureza da literatura, os teóricos em questão se empenharam para classificar os diferentes gêneros literários existentes. Vale destacar que Aristóteles, embora tenha examinado a comédia e a tragédia, aplica a definição de tragédia ao gênero dramático, uma vez que na Grécia antiga ela era mais apreciada que o cômico. Desse modo, quando o teórico fala de tragédia está se referindo ao dramático. Como seu estudo foi retomado várias vezes, com o passar do tempo, a noção de tragédia, consoante Hubert (2013, p. 16), passou a designar “qualquer peça de teatro, independentemente do gênero e período a que pertença”.

Consoante Hubert (2013), como suas análises ora privilegiavam o texto ora a estética da recepção, nesse viés, Platão abordou o teatro como metafísico e moralista,

---

<sup>6</sup>Refere-se ao épico. Trata-se de uma narrativa extensa que relata em versos os atos dos heróis.

enquanto Aristóteles, fiel à sua posição de teórico da poesia, se interrogou sobre os modos de funcionamento da peça teatral, caracterizando-se como um grande teórico formalista. O teatro, entendido como fenômeno social, ganha espaço nos debates de Platão no livro III de a *República*. Em seus pressupostos, ele condena a poesia, denominada atualmente de literatura, o que provoca surpresa, já que ele não cessava de exaltar as epopeias e o próprio Homero. Embora na sociedade grega a poesia era parte fundamental da educação, Platão a repudiava, afirmando que ela transmitia muitas mentiras por não descrever o que de fato acontece, mas o que poderia acontecer. Nesse sentido, ele propõe a filosofia como o ideal de ensino, a qual, baseando-se na razão, questiona a realidade em busca da verdade.

Visando reformar a política e a educação, Platão bane da cidade todas as artes que não favorecem a virtude. Conforme Hubert (2013) o filósofo condena o poeta, e consequentemente a literatura, que ao seu ver, é imoral por perverter o cidadão ao lhe apresentar mentiras. Ele argumenta que a escanção dos poetas é necessária porque estes não descrevem coisas boas e virtuosas, como por exemplo, a paz interior de um homem sábio que se conserva tranquilo frente uma situação de dor, ou um homem que saiba rejeitar as paixões diante da razão. Para Platão, o teatro é a mais perigosa dentre as artes miméticas porque põe em cena a piedade, um sentimento que atrai o espectador e o faz simpatizar-se com os heróis trágicos, os quais sempre cedem à paixão ao invés da razão. No seu modo de ver, a emoção provocada pelo teatro, enfraquece a alma e a aflige inutilmente, pois provoca paixões e sentimentos desordenados, dos quais o espectador procura se defender na vida.

De acordo com Hubert (2013, p.24), muitos teóricos depois de Platão, principalmente entre os padres da igreja, rotularam o teatro de imoral. Tertuliano (155-225), que viveu numa Cartago de caráter pagã, afirmava que o teatro era uma invenção do diabo, visto que este injetou a ideia do teatro nos homens, introduzindo o culto do herói e dos deuses que promove a idolatria. Para Santo Agostinho (354-430), o qual questiona o caráter paradoxal do prazer advindo da tragédia (como o homem pode ter prazer vendo a desgraça?), o teatro desperta um prazer maléfico, que revela o comprazimento secreto da alma em se manter nas coisas erradas.

Aristóteles, por sua vez, não condena a literatura, nem tão pouco o teatro, ao contrário, afirma que a imitação é algo bom, que transmite ensinamentos ao homem, e este sente prazer em imitar: “Imitar é natural ao homem desde a infância – e nisso difere dos outros animais, em ser o mais capaz de imitar e de adquirir os primeiros conhecimentos por meio da imitação – e todos têm prazer em imitar” (ARISTÓTELES, 2005, p.21). Movido por

esse pressuposto, ele preocupa-se em formalizar o teatro, ou seja, em elaborar as regras que determinam e explicam o seu funcionamento. Na sua concepção, o teatro ideal é aquele que dispõe da verossimilhança, em outras palavras, que apresenta as ações semelhantes a realidade, próximas da verdade. Segundo Hubert (2013, p.45), a *Poética* é o texto fundador do teatro ocidental. Por essa razão, todos os teóricos, direta ou indiretamente, se referem a ele em seus estudos, seja fazendo releituras de suas explicações ou atacando violentamente suas concepções.

No livro III da *República*, Platão (1993) diferencia três gêneros literários: a narrativa pura, a qual nunca acompanha diálogo, como o ditirambo; o drama, inteiramente representativo e que utiliza somente o discurso direto; e a forma mista, em que os diálogos interrompem ora ou outra a narrativa, como é o caso da epopeia. Aristóteles (2005), por outro lado, distingue dois gêneros literários: o narrativo (épico) e o dramático. Ele os diferencia pelo modo como são enunciados e representados. Enquanto o narrativo se caracteriza pela leitura, representando a realidade pelo viés narrativo, o dramático individualiza-se pela ação do ator, fazendo uso da encenação para representar a realidade. Nota-se que no gênero narrativo a narração constitui tanto o conteúdo como o modo de expressão, pois na epopeia o poeta representa a realidade através da narração, a qual pressupõe a leitura. Já na tragédia, conteúdo e modo de expressão são diferentes: o primeiro está no papel e compreende a transcrição das falas e ações das personagens, sem interferência da narração; o segundo é o próprio ser vivo (ator) agindo.

A definição de Aristóteles, muito mais aceita e retomada que a platônica, mostra que a ação constitui o traço distintivo do gênero dramático. Em suas análises a tragédia é imitação de ações, mediante os atores, os quais aparecem “agindo, não narrando” (ARISTÓTELES, 2005, p. 24). Segundo ele, a tragédia é completa em si mesma, pois possui uma linguagem ornamentada e com vários elementos distribuídos pelas diversas partes do drama. A finalidade dela é suscitar temor e piedade com vista para a purificação das emoções por meio da catarse que lhes é própria. Ao afirmar que a tragédia é imitação de ações, ele evidencia o que considera ser o fundamento de toda arte: a mimese (do grego *mímesis*). Para o filósofo a arte era imitação da realidade. A tragédia, por ser imitação de ações mediante o ator agindo, difere-se da epopeia, que é imitação de ações mediante a narração.

Ao afirmar que a tragédia é completa em si mesma o filósofo destaca outra característica fundamental dela, a saber, a unidade de ação, “o fator primeiro e o mais importante da tragédia” (ARISTÓTELES, 2005, p. 26). Segundo Aristóteles uma boa peça



teatral deveria fugir da aleatoriedade e falta de sentido. Todas as cenas da peça, portanto, deveriam partir e prenunciar um tema único. D’Onofrio salienta que a unidade de ação marca a diferença entre o dramático e o narrativo. Desse modo,

[...] enquanto no gênero épico os episódios são justapostos, expressando vários painéis de uma realidade que podem ser compreendidos separadamente, no trágico predomina o princípio da subordinação: episódio e personagens secundários só existem em estreita ligação com o núcleo central do drama, funcionando como um conjunto de índices necessários à criação do clima de expectativas e de pressentimentos, como também à provocação da catástrofe final (D’ONOFRIO, 1995, p. 151).

Além de acentuar esse aspecto e explicar que na tragédia a representação não se dá mediante a narração, Aristóteles estabelece a diferença fundamental entre o gênero dramático e o narrativo, pois, como postula Anatol Rosenfeld no livro *A arte do teatro: aulas de Anatol Rosenfeld (1968)*, a essência do dramático repousa na “representação [...] mediante atores... o teatro não dispensa o homem no palco” (ROSENFELD, 2009, p. 16). Ao lado do ator, o público é outro elemento fundamental no Teatro. A rigor, podemos ter teatro sem texto, como explicaremos a seguir, porém “é impossível teatro sem público” (ROSENFELD, 2009, p.18). Apesar da relevância do ator e do público, a essência da tragédia reside na tensão, a qual é provocada por dois aspectos do gênero: a peripécia e a ironia. A peripécia, “é uma viravolta das ações em sentido contrário” (ARISTÓTELES, 2005, p. 30), uma inversão, isto é, a passagem repentina de um estado a outro. A ironia, também chamada de ironia do destino, “é provocada pela frustração do herói trágico que ver seu plano de vida aniquilado pelos desígnios insondáveis do fado. Enquanto a peripécia é uma inversão ao nível da estrutura das ações, a ironia é uma inversão ao nível do conteúdo ideológico” (D’ONOFRIO, 1995, p.153).

Emil Staiger no livro *Conceitos fundamentais da poética* distingue os gêneros literários a partir da relação que estabelecem com o homem. Como Aristóteles, Staiger também concebe a tensão como a essência do dramático, porém, sem propor qualquer alteração semântica, chama as duas características fundamentais da tensão – peripécia e ironia - de *páthos* e problema. Na distinção feita pelo autor encontramos ainda outro aspecto característico do teatro, o distanciamento:

No **modo de ser lírico ainda não existe distância** entre sujeito e objeto. O ela escoa-se com o transitório. No **épico**, forma-se algo contraposto a (Gegenüber) a uma perspectiva. No ato da contemplação fixa-se o objeto e ao mesmo tempo o eu que observa este objeto. **Eu e objeto ainda estão ligados nesse mostrar-se e olhar-se mútuo**. Cada um provém e realiza-se no outro. No **modo de ser dramático**, entretanto, o objeto está como que

orientado ad acta. **O homem não observa, julga.** (STAIGER, 1977, p. 165, grifo nosso).

Analisando a citação nota-se que Staiger conceitua os gêneros literários a partir da distância que estabelecem com o sujeito. Nessa perspectiva, podemos afirmar que os caracteres “sentir”, “mostrar” e “provar” distinguem os três gêneros existentes. No lírico, gênero que surgiu durante a Idade Média, a obra exprime continuamente o ponto de vista do “eu”. Em “no modo de ser lírico ainda não existe distância”, vemos que o distanciamento inexistente porque sujeito e objeto são um, visto que o homem lírico sente e se mistura com a obra. O homem épico, por sua vez, particulariza-se pelo “mostrar”. Ao dizer que “Eu e objeto ainda estão ligados nesse mostrar-se e olhar-se mútuo”, Staiger evidencia que nessa espécie literária o distanciamento é parcial, pois o sujeito épico, retirando o foco de si, direciona o olhar para o “outro” (ele).

Assim, o sujeito épico mostra o que o “outro” viu, pensou, fez e sentiu, todavia, como se identifica com a obra observada, o sujeito parece contemplar a si mesmo no espelho. Já no dramático a distância é evidente. Ao asseverar que o homem dramático “não observa, julga”, nota-se que o sujeito se põe a uma certa distância para examinar as ações de “outros” (eles). Entretanto, o sujeito dramático não é um mero observador, mas alguém que medita nas ações apresentadas e experimenta os efeitos produzidos por elas. Em outras palavras, o sujeito dramático prova com o ator a dor, o prazer e os infortúnios da personagem sem que seja preciso vivenciá-las. Por isso, “provar” singulariza o gênero dramático.

Denis Diderot, em *Discurso sobre a poesia dramática*, destaca a importância do distanciamento na obra dramática. Para o filósofo e escritor francês, é a distância entre espetáculo e espectador o elemento indispensável para a efetuação da catarse, a finalidade única da tragédia (DIDEROT, 2005). Para Aristóteles (2005), a catarse (do grego *catharsis*), cujo sentido é *purgação* (libertação dos sentimentos que corrompem o ser), faz com que a tragédia purifique os sentimentos do espectador mediante o sentimento de alívio acompanhado de prazer. Sobre esse aspecto, Hubert evidencia:

Para Aristóteles, a tragédia apazigua o espectador pelas emoções de piedade e temor que suscita nele. O interesse do espetáculo trágico é que, nele, as emoções são sempre controladas, pois o espectador sabe que a cena apresenta tão somente uma ficção. Ele se identifica com o personagem cujos tormentos faz seus, mantendo, porém certa distância e um olhar crítico. Todos nós temos necessidade de experimentar emoções fortes, temor e piedade. Se na vida elas são geradas por perturbações e sofrimentos, na tragédia nós as sentimos sem ter seus tormentos e extraímos prazer delas, porque somos “purgados, purificados” desses afetos (HUBERT, 2013, p.39).

A explicação de Hubert revela que o distanciamento não deixa o espectador/leitor indiferente à cena apresentada. É justamente a distância o que o faz apreciar de forma reflexiva o espetáculo teatral: como o infortúnio/felicidade recai sobre o outro, a mente do espectador/leitor está livre para refletir acerca dos conflitos, injustiças e desventuras que assiste/lê. Por isso, à medida que se identifica com o espetáculo/texto, o eu (espectador/leitor) começa a se ver no lugar do outro. Como a peça teatral suscita no espectador/leitor o medo de que a mesma coisa aconteça a ele na vida real, e ainda o sentimento de piedade, o teatro pode despertar uma consciência político-social. Segundo Anne Ubersfeld, em *Para ler o teatro*, o “teatro não produz nos espectadores somente o despertar de fantasmas, mas às vezes também o despertar da consciência” (UBERSFELD, 2005, p.28). No tocante a isso Diderot comenta:

A plateia da comédia é o único lugar onde as lágrimas do homem virtuoso e do perverso estão misturadas. Lá, o perverso se enfurece diante das injustiças que teria cometido, sente compaixão pelos males que teria causado e revolta-se com o homem de seu próprio caráter. Mas, uma vez recebida, a impressão permanece, à nossa revelia: e o perverso deixa o camarote menos disposto a fazer o mal como se um orador severo e duro o tivesse repreendido (DIDEROT, 2005, p.45).

A reflexão de Diderot fortalece o que ora afirmamos: o dramático não é apenas despertador de fortes emoções, mas também possuidor de uma função educativa, pois, ao colocar em cena os diversos conflitos humanos, transmite valores e ensinamentos capazes de despertar no espectador/leitor o desejo de ser uma pessoa melhor. Nesse âmbito Voltaire, que defendeu veementemente a missão educativa do teatro, escreveu em 1758: “De fato, nada torna os homens mais sociáveis, atenua mais seus modos e aperfeiçoa mais sua razão do que reuni-los para fazê-los desfrutar juntos os prazeres puros do espírito” (VOLTAIRE apud HUBERT, 2013, p.143). Ante o caráter educativo do teatro, sua presença nas instâncias sociais, especialmente na escola, lugar da formação integral do indivíduo, mostra-se uma atividade necessária e proveitosa.

Carla Cristina Campos Brasil Guimarães, em sua dissertação de mestrado *A Dérison Chez Ionesco: antes que a peça termine e a cortina se feche a cantora careca arranca os cabelos para promover a literatura e a educação*, sabendo que o teatro ainda é uma realidade distante para muitas pessoas porque, em geral, está concentrado nos grandes centros urbanos e assistir a montagem de um espetáculo requer um certo poder aquisitivo, destaca que a sala de aula “emerge como uma alternativa de transportar o teatro para próximo

dos indivíduos” (GUIMARÃES, 2018, p.25). Com efeito, a literatura teatral é um meio possível de atenuar essa distância.

Analisando as considerações até então realizadas, percebe-se que a representação perante o público é o que diferencia o teatro das outras artes. Ademais, sua singularidade também radica em sua natureza composta, pois ele pode nascer da combinação de duas artes: da literária, que diz respeito ao texto escrito; e da encenação, pertinente a performance do ator. Essa combinação trata-se da passagem de uma “arte temporal para uma arte espaciotemporal ou audiovisual” (ROSENFELD, 2009, p.13). Segundo Rosenfeld o texto teatral é arte temporal porque está inscrito no tempo; continua existindo mesmo quando não é lido ou transposto para o palco. Já a representação, arte que se materializa frente os sentidos, é efêmera, já que sua existência está atrelada a duração do espetáculo. Assim, quando estamos diante de um espetáculo que parte do texto literário, não podemos enxerga-lo somente como literatura, tão pouco como apenas representação, antes trata-se da junção de duas artes, as quais contribuem para a realização do espetáculo teatral.

Quando pontuamos que o teatro pode nascer da combinação de duas artes, estamos ressaltando que há casos em que o espetáculo teatral não parte da literatura. Isso é possível porque, devido a sua autonomia artística perceptível nas artes inerentes ao palco (atuação, direção, cenografia, dança, música, etc.), o teatro pode realizar-se sem o auxílio textual, como acontece no teatro de improvisos e na pantomima<sup>7</sup>. Os pigmeus e a *Commedia dell'arte*<sup>8</sup> exemplificam bem esse aspecto. Consoante Rosenfeld (2009, p.11), os pigmeus encenavam sem o auxílio do texto dramático. Já o espetáculo da *Commedia dell'arte* se dava por meio do improviso, possível graças a esquemas de ação e de muito treino por parte dos atores. Os textos da *Commedia* “nunca foram escritos de outro modo que não fosse o de esboços, dando toda liberdade ao improviso do comediante, que se exprime pelo menos tanto pela pantomima quanto pelo diálogo” (HUBERT, 2013, p.185). Outrossim, existe teatros que partem de textos não literários chamados de *script*.

De acordo com Ronald Peacock (2011), denominam-se “não-literários”, os textos teatrais que envoltos numa linguagem técnica, repleta de marcações e descrição do cenário e atores, visam apenas à representação perante o público com o objetivo de divertir e entreter a

<sup>7</sup>(Do grego *pantomimos*, que imita tudo.). Consoante o *Dicionário de Teatro* de Patrice Pavis (2008, XIX), pantomima é uma peça muda na qual a história é representada através dos gestos e expressões da face e corpo.

<sup>8</sup>Tipo de teatro que surgiu na Itália por volta do século XV. Vigorando até o século XVIII, a *Commedia dell'arte* também exerceu forte influência na França. Nessa forma teatral as representações se baseavam em roteiros simplificados com apenas algumas marcações de falas e ações. Os atores da *Commedia* tinham, portanto, total liberdade para improvisar.

plateia, por isso, à medida que a representação perde o prestígio do público, tais textos caem em desuso, qualificando-se como produções efêmeras. A literatura, por sua vez, também não depende do teatro. O texto dramático propriamente literário, também é composto para ser representado perante o público, entretanto, pode ser apreciado de outras formas. Conforme Rosenfeld há muitas maneiras de se transmitir a peça teatral, “uma delas é a leitura cênica: várias pessoas reunidas num lugar, com papéis distribuídos entre si, lendo o texto em voz alta” (ROSENFELD, 2009, p.12). Assim, enquanto literatura, o teatro também visa a leitura, seja coletiva ou individual, e não somente a representação.

Nessa medida, a literatura dramática não se restringe a atores e diretores; ela também pode ser lida, estudada e representada por todos. D’Onofrio (1995) elege o texto dramático como o elemento mais preponderante do teatro em razão dessa abordagem multiforme e da sua perenidade. Para o autor, enquanto os elementos estruturais do texto, como as personagens e o enredo, são sempre os mesmos, o que garante a estabilidade e a eternidade da peça, os outros elementos teatrais, como o diretor, os atores, o cenário e o público, são efêmeros, pois podem ser modificados. Na concepção de Rosenfeld (2009, p. 13), essa perenidade do texto teatral, deve-se principalmente ao caráter áudio temporal da literatura. Segundo ele, a literatura realiza-se através das palavras, que adquirem vitalidade com a voz, qualificando-se como uma arte auditiva e temporal.

Para D’Onofrio (1995, p.132) a literatura teatral, manifestando-se integralmente pela declamação, isto é, pela dicção das palavras que a compõem, estende-se pelo tempo, não sendo apenas uma ocorrência que ocupa lugar no espaço; mas também no tempo, como tudo da ordem da audição. Nessa medida, na transposição da literatura dramática para o palco, esta não é mais lida, e a dicção da palavra não é mais o único meio de nos levar a imaginar o fictício; agora é o ator a fonte da palavra. Este, colocando em segundo plano a sua própria personalidade, dá lugar à personagem, a qual fala também através do gesto e do corpo. No “palco o ator já ‘fala’ antes de pronunciar a primeira palavra. Por meio do físico, do andar e do comportamento, já se comunica” (ROSENFELD, 2009, p.16). A esse respeito, Tadeusz Kowzan ilustra:

A palavra pronunciada pelo ator tem, de início, sua significação lingüística, isto é, ela é o signo de objetos, de pessoas, de sentimentos, de ideias ou de suas inter-relações, as quais o autor do texto quis evocar. Mas a palavra pode mudar seu valor. Quão inúmeras maneiras de pronunciar as palavras *eu te amo*: podem significar tanto a paixão quanto a indiferença, a ironia como a piedade! A mímica do rosto e o gesto da mão podem sublinhar a significação das palavras, desmenti-la, dar-lhe uma nuance particular. Isso não é tudo. Muita coisa depende da atitude corporal do ator e de sua posição em relação aos coadjuvantes. [...] **Tudo é signo na representação teatral!** Uma coluna

de papelão significa que cena se desenrola diante de um palácio. A luz do projetor destaca um trono e eis-nos no interior do palácio. A coroa sobre a cabeça do ator é signo de realeza, enquanto as rugas e brancura do seu rosto, obtidas graças à maquiagem, e sua caminhada arrastada, são signos de velhice. Enfim, o galope de cavalos intensificando-se nos bastidores é o signo de que um viajante se aproxima (KOWZAN apud D’Onofrio, 1995, p. 125, grifo nosso).

Kowzan mostra como tudo assume um significado na representação. Certamente, isso é possível porque tudo tem uma voz, isto é, um modo particular de expressar o que antes só era dito através da dicção da palavra. Nota-se que o sentido do texto é ampliado no espetáculo teatral, pois passa a falar através do ator, se materializando nele e nas outras artes inerentes ao palco. Contudo, o ator não é um mero reproduzidor; ele escolhe a melhor forma de expressar o texto e o potencializa através dos gestos, expressão facial, figurino, maquiagem e outros. Embora a arte do palco seja diferente da arte literária, é notável que há muito do texto no palco e vice-versa. Jean-Pierre Ryngaert, professor emérito da Universidade de Paris 3 – Sorbone Nouvelle, e um dos mais importantes teóricos de teatro da modernidade, explica esse contato do texto com a representação:

Um bom texto é um formidável potencial de representação. Esse potencial existe independentemente da representação e antes dela. **Portanto, esta não vem completar o que estava incompleto, tornar inteligível o que não o era. Trata-se antes de uma operação de outra ordem, de um salto radical numa dimensão artística diferente, que por vezes ilumina o texto com uma nova luz, por vezes o amputa ou o encerra cruelmente.** Uma encenação ruim de um texto contemporâneo prejudica-o por longo tempo, senão para sempre, por ele não gozar da reputação de obra-prima que o protegeria e por ser difícil deslindar as responsabilidades de um fracasso... **Essas duas abordagens se completam ou se contradizem, e não obedecem forçosamente a uma ordem cronológica exemplar.** (RYNGAERT, 1995, p.25, grifo nosso).

Ryngaert ao dizer que a representação “por vezes ilumina o texto com uma nova luz, por vezes o amputa ou o encerra cruelmente” deixa claro que a representação não é uma cópia do texto, mas uma nova possibilidade de leitura. Assim como diferentes pessoas extraem do mesmo texto diferentes percepções de leitura e análise, a representação é a interpretação e análise do diretor, ator e outros, diante do texto. E essa interpretação e análise pode produzir dois efeitos: pode atrair atenção para o texto ou estigmatizá-lo como algo ruim. Ao mostrar que há muito do texto na representação, o autor rompe com a crença de que o texto é incompleto, que só alcança sentido absoluto quando no palco. Desse modo, a representação “não vem completar o que estava incompleto, tornar inteligível o que não o

era”, ela apenas aborda o texto de forma diferente, ora trazendo uma nova interpretação, ora rompendo com as que o texto propõe.

*Romeu e Julieta*, tragédia de William Shakespeare, por exemplo, apresenta a história de dois jovens apaixonados e membros de famílias rivais cuja morte sela a paz entre as famílias. No palco, essa verdade sobre a peça não muda, porém, os atores agindo parecem trazer as personagens à vida; o cenário, figurino e gestos intensificam o conflito, o que leva o espectador a tomar o sofrimento das personagens para si. Outro aspecto importante atrelado ao sentido do texto dramático, o qual independe da representação, diz respeito à ordem de abordagem do teatro. Quando afirma que essas “duas abordagens [texto e representação] se completam ou se contradizem, e não obedecem forçosamente a uma ordem cronológica exemplar”, Ryngaert evidencia que o contato com o teatro pode iniciar-se tanto pela representação como pelo texto. Mas, como texto e teatro estão ligados por laços profundos, acredita-se que o contato com apenas uma dessas formas de arte, se não promover em algum momento o encontro com a outra, despertará, com certeza, o desejo de vê-las unidas no palco.

Essas distinções mostram que definir teatro não é uma tarefa tão simples, e que ignorá-la talvez seria privilegiar um aspecto do teatro em detrimento do outro. E, em geral, quando isso ocorre, a escolha por um dos aspectos é inconsciente, estando ligada a falta de conhecimento. Contudo, mesmo quando se conhece o caráter dual do teatro, às vezes acontece de se privilegiar somente um de seus aspectos. No caso do teatro que parte do texto literário, é antigo o conflito entre texto e atuação. Ubersfeld explica que a arte teatral é marcada pela oposição texto-representação, isto é, pelos debates que se colocam contra e/ou a favor do texto e da encenação. Segundo a autora:

A primeira atitude possível é a atitude clássica “intelectual” ou pseudo-intelectual **que privilegia o texto e vê na representação apenas a expressão e a tradução do texto literário**. A tarefa do diretor consistiria, pois, em “traduzir para uma outra língua” um texto, com a obrigação de ser-lhe “fiel” ao máximo (UBERSFELD, 2005, p. 3, grifo nosso).

E ainda:

**A outra atitude, muito mais comum na prática moderna ou da “vanguarda” do teatro, é a recusa, por vezes radical, do texto: o teatro reside inteiramente na cerimônia que se realiza diante ou no meio dos espectadores**. O texto é apenas um dos elementos da representação, e talvez o menor (UBERSFELD, 2005, p. 3).

A fala de Ubersfeld, especificamente as partes destacadas, explica que tanto a tendência clássica como a moderna podem diminuir o potencial do aspecto teatral que ignoram: ao exaltar o texto, a primeira pode tornar improdutivo o trabalho do diretor, o qual é impedido de fazer novas releituras e, assim, ampliar o sentido do texto; ao privilegiar a

representação, essa atitude pode desconsiderar o trabalho do dramaturgo, ignorando que a literatura teatral ainda (re)existe. O fato de o texto teatral pressupor a representação significa que ela é a finalidade primeira, mas não a única do texto. Como exposto, o texto dramático também pode ser lido de vários modos, estudado e analisado sob diversos prismas teóricos. Do contrário seria incoerente a presença de dramaturgias nas prateleiras das livrarias, bibliotecas escolares, bem como, nos livros didáticos e lista de leituras das aulas de literatura. Outrossim, escrever seria uma atividade inócua para muitos dramaturgos que não têm esperança de ver seus textos representados por companhias de teatro. Semelhantemente, não se pode ignorar a encenação.

Como o objeto e objetivo desta pesquisa é prover meios de se trabalhar a literatura dramática na sala de aula – e para tanto lançamos mão da representação, leitura e análise textual-, analisamos a essência da representação, mas não de forma demorada, somente para entender a natureza paradoxal do teatro e para propor abordagens do texto nessa dimensão. Dito isso, prossigamos com o exame da natureza do teatro, sendo que até aqui, já explicamos que ele é uma arte composta, fruto das seguintes combinações: arte literária (texto) e artes do palco (ator, diretor, figurino, sonoplastia, cenografia); arte do diretor (*script* /texto não literário) e artes do palco. Vale lembrar, que em alguns casos inexistente combinação, haja vista que o teatro pode realizar-se sem texto. Mas, como essa última realidade não nos interessa, nos ateremos a primeira possibilidade de realização, a que parte da literatura para o palco.

A palavra “teatro”, deriva do grego *théatron*, que quer dizer “ver” ou “lugar de ver”. Simultaneamente, pode designar a coletânea de obras dramáticas pertencentes a um autor, época ou nação, como também o espaço físico onde se representa essas obras. Esses conceitos constituem a significação geral e/ou convencional de teatro. Contudo, quando nos referimos ao binômio literatura-teatro, a palavra “teatro” exprime um conceito específico, se referindo às artes pertencentes ao palco (ator, diretor, maquiagem, sonoplastia, cenografia, etc.). Para uma melhor compreensão, propomos o esquema a seguir, o qual ilustra essa distinção:

$$\text{Espetáculo} = \begin{matrix} \text{literatura (texto} \\ \text{dramático)} \end{matrix} + \text{teatro (palco)}$$

Neste caso, o espetáculo é resultado da junção da arte literária, que compreende o texto dramático, e da arte teatral, que diz respeito às artes do palco. Enquanto o significado da palavra “teatro” é contextual, a construção “texto dramático” possui outra nomenclatura correspondente. O texto dramático também pode ser chamado de drama. Conforme Angélica



Soares, o termo drama quer dizer ação, como “indica a sua própria origem etimológica *dráo* [fazer]” (SOARES, 2007, p. 60). Além de relativo ao texto dramático, a palavra drama também é sinônimo de dramático, gênero literário que, como visto, se apresenta por si próprio sem a interferência da narração. Consoante Raymond Williams, o termo drama “é usado principalmente de duas maneiras: primeiro para descrever uma obra literária e um texto de uma peça; segundo para descrever a representação cênica dessas obras, sua produção” (WILLIAMS, 2010, p. 215). Ao analisar as nomenclaturas “teatro” e “drama” Moisés explica o que ora assinalamos: que “teatro” pode designar o local de espetáculos, os próprios espetáculos, um conjunto de textos dramáticos e/ou tudo que é do palco; “drama” diz respeito à mistura do gênero trágico e cômico, isto é, ao texto que se pretende representar.

Em suas palavras:

Em vernáculo, a palavra “teatro” (lat. *Theatrum*, do gr. *Théatron*, “lugar aonde se vai para ver”) não só designa a casa de espetáculos como também os textos destinados à representação, ao passo que “drama”, tomando como sinônimo de “tragicomédia”, aponta, genericamente, para peças em que o trágico se mistura ao cômico, sem prejuízo de um emprego menos específico. Todavia, estes vocábulos “separam-se nas línguas germânicas”, sem prejuízo dos correspondentes ao vocábulo “drama”, ou seja, *tragicomédie* *Tragikömedie* (Kayser 1958: vol. I, 263). Parece que tal distinção, se incorporada em nosso idioma, substituindo o vocábulo “drama” por “dramaturgia”, somente favoreceria o esclarecimento da questão. Se por “drama” entendemos o texto que se propõe à representação, “teatro” assinalaria o local de espetáculos e os próprios espetáculos, de modo que “drama” nomearia o texto antes da representação ou a dimensão textual do espetáculo (MOISÉS, 2012, p. 641).

A fala de Moisés além de mostrar que a palavra “teatro” indica tanto o lugar como a representação, evidencia que “texto dramático” é sinônimo de drama ou dramaturgia. Dramaturgia, inclusive, em nossa língua, é mais recorrente que a palavra drama. Em português, a palavra dramaturgia compreende as duas dimensões do teatro, a textual e a cênica. Desse modo, quando falamos em dramaturgia, falamos do texto dramático cuja escrita visa à transposição ao palco. A nomenclatura desse primeiro capítulo compreende os termos “teatro” e “dramaturgia” não apenas para entrever as distintas gêneses do teatro (pode partir ou não da literatura), mas também por considerar esse uso frequente da palavra dramaturgia.

Tendo em vista o exposto, percebe-se que a palavra “teatro” não carrega um sentido claro e conclusivo, antes, reúne vários conceitos. Prova disso é a compreensão dada por Augusto Boal, diretor e dramaturgo brasileiro, grande nome do teatro contemporâneo. Para Boal (2008), mais que um edifício de representação, o teatro pode ser entendido como o lugar onde se passam certos acontecimentos relevantes, cômicos ou trágicos, que somos

confinados a assistir de certa distância, como, por exemplo, o teatro do crime, o teatro da guerra e o teatro das paixões humanas: “podemos chamar igualmente de teatro aos grandes acontecimentos sociais: a inauguração de um monumento, o batismo de um navio de guerra, a sagração de um rei, uma parada militar, uma missa” (BOAL, 2008, p. 13).

Semelhantemente, Boal aplica o conceito de teatro a nosso cotidiano, visto que, por muito reproduzir as ações da vida diária, automaticamente nos tornamos atores, os quais repetem os mesmos textos e sempre com as mesmas pessoas e, assim, “nós encenamos a peça do café da manhã, a cena de ir ao trabalho, o ato de trabalhar, o epílogo do jantar, o almoço épico com toda a família no domingo etc.” (BOAL, 2008, p. 14). Diante disso, à guisa de conclusão desse subcapítulo, vale reafirmar algumas distinções até então apresentadas que revelam o sentido principal de teatro – o teatro é arte.

Assim, podemos considerar que o significado de teatro, mais que um lugar de espetáculo, está intrinsecamente relacionado à arte, por isso, “definir satisfatoriamente a natureza do teatro como forma de arte, constitui-se um dos problemas mais desafiadores da crítica” (PEACOCK, 2011, p.134), pois, ele pertence tanto a literatura quanto ao palco. O teatro, comparado a outras artes, “estritamente falando, é uma arte separada com sua própria intertessitura característica. Seu meio de representação, não é apenas a linguagem, mas também a pessoa falando e agindo” (PEACOCK, 2011, p. 134). Nesse contexto, como utiliza várias artes para um fim único, o teatro se impõe como uma arte composta, pois combina a arte literária à arte do palco. Teatro “constitui a passagem para uma arte audiovisual, para a continuidade existencial da pessoa humana” (ROSENFELD, 2009, p 18). Em outras palavras, o texto teatral, que antes se manifestava pela palavra e era apenas lido, ao ser transposto para o palco, ganha uma nova roupagem mediante as ações do ator, o qual se relaciona diretamente com a plateia. Em razão disso, o “teatro não pode ser entendido apenas como literatura. Teatro também é o ator, o espetáculo” (ROSENFELD, 2009, p. 10).

O texto teatral é um instrumento usado pelo autor para se comunicar com o público. Embora possa subsidiar a representação, já que é escrito em função dela, como dito, o texto pode ser apreciado de diversas formas, como por exemplo, através da leitura. Mostramos que a representação pode realizar-se sem o texto, todavia ainda é preciso aprofundar no lado oposto dessa articulação, a saber: o texto pode abrir mão da representação. Enfatizamos que a leitura e a análise textual são possibilidades de abordar a literatura teatral, porém ainda precisamos deslindar: como ler e analisar o texto teatral? A resposta que apresentaremos não será uma fórmula acabada, mas um modelo propositivo para compreender

a literatura dramática. Para tanto, nos apoiaremos nos pressupostos teóricos desenvolvidos por Ryngaert e Ubersfeld, os quais propõem uma leitura e análise do teatro a partir da compreensão das especificidades do texto teatral, isto é, do que ele é, de como se organiza e de qual o seu potencial que independe da representação.

### **Um texto aberto, mas que não perdeu a identidade**

Como dito anteriormente, a representação possui uma autonomia artística que lhe permite realizar-se sem o auxílio do texto. O trajeto histórico do teatro no ocidente, especificamente na Europa, evidencia essa independência, explicando porque, em geral, somente a representação é considerada teatro. Tal história, como explica Hubert (2013), compreende quatro grandes períodos, a saber, a época grega, a época clássica, a época do drama e a época contemporânea. Estas, consoante a autora, além de fazerem jus a quatro diferentes modelos de sociedade, caracterizam-se pelos modos específicos de abordagem do teatro, pois houve momentos em que ele estava ancorado no autor (texto), ora no ator, ora no público:

A análise textual, arte da interpretação, estética da recepção – são esses os três modos possíveis de abordagem do teatro, conforme quem aborde se situe do ângulo do autor dramático, do ator ou do público. **Se é possível isolá-lo, por razões metodológicas, é impossível quando se opta por um deles, ignorar os outros dois, a tal ponto dos três parceiros – autor, ator, público – estarem envolvidos um com o outro no teatro** (HUBERT, 2013, p.7, grifo nosso).

No trecho destacado Hubert evidencia que autor (texto), ator (representação) e público, podem ser analisados separadamente e que a análise de um não dispensa completamente os outros dois. Percebe-se que esse isolamento metodológico é possível porque cada constituinte teatral, devido a suas especificidades, requer um modo diferente de análise. Apesar de ligados entre si, houve um momento em que texto e representação experimentaram (podemos dizer que ainda experimentam) uma separação radical. Dentre as épocas citadas acima, a contemporaneidade foi quem investiu nessa segregação. Segundo Hubert (2011, p. 223), no século XX, o teatro sofreu uma grande transformação promovida pelas contribuições ora de atores, ora de diretores dramáticos que propunham uma profunda mudança nas condições de interpretação. Sob a influência do teatro Oriental e de Richard Wagner (1813-1883), dramaturgo, compositor e maestro alemão, a representação experimentou sua maior transformação desde a Antiguidade.

Desde meados do século XIX Wagner desejava criar um “drama total”, um espetáculo que mesclava todas as artes: “a mais alta obra de arte coletiva é o drama, ele está presente em sua plenitude somente quando cada variedade artística, em sua plenitude, está presente nele” (WAGNER apud HUBERT, 2013, p. 223). Essa aceção foi profundamente reforçada no século XX, quando o ocidente conheceu o teatro oriental, o qual influenciou de imediato a dramaturgia europeia. O oriente apresentava um espetáculo teatral completo, em que o canto, a dança e a música ocupavam um espaço tão privilegiado quanto a declamação. De acordo com Hubert (2013, p. 225), é no Oriente que o teatro ocidental descobre a estilização. O teatro oriental – como por exemplo o drama sânscrito, o nô japonês e o teatro de sombras javanês- não procura criar uma cena realista; ao contrário, por meio da presença do recitador, que comenta o drama, faz lembrar constantemente ao público que o espetáculo assistido é pura ficção.

Assim, o realce no gesto, na maquiagem e no figurino, cria uma linguagem muda, que expressa muitas informações ao espectador sem ser preciso o ator expressá-las por meio das palavras. Movidos por tais inovações, os teóricos europeus empenharam-se na criação de um teatro moderno, o qual, deixa de ser uma reprodução verossímil da realidade e a palavra (o texto) o meio principal de expressá-la. Concebendo o teatro como uma arte sagrada e o ancorando no ator, os teóricos Antonin Artaud e Jerzy Grotovisk, recusaram o texto no espetáculo teatral. Artaud, por exemplo, “havia sonhado com uma ressacralização do teatro, com uma eliminação do texto em favor do gesto e do movimento, com um contato direto entre o criador demiurgo e o palco” (RYNGAERT, 1995, p.27). Nesse período, portanto, o texto tornou-se “suspeito de propagar uma cultura morta e inerte, na linha direta de valores denominados ora literários, ora burgueses... São o corpo e suas forças secretas e profundas que devem governar o teatro” (RYNGAERT, 1995, p.27).

Com isso, o texto é colocado de lado por ser considerado apenas uma pequena parte da representação, a qual pode ser dispensada sem prejuízo. Mas não nos aprofundaremos nessa concepção que, centrada no ator, como evidenciado na fala de Hubert, constitui um modo particular de abordar o teatro, mas não o único. Longe de favorecer o texto em detrimento da representação, como dito, miramos a apreciação da literatura teatral mediante possibilidades de trabalho com o texto. Desse modo, a literatura dramática, ancorada na arte do dramaturgo, insurge também como um modo particular de abordagem do teatro. Essas formas diferentes de vislumbrar o teatro mostram que cada um de seus constituintes– texto,

representação e público – possuem especificidades. No caso do texto, ele sempre espera por uma voz, um gesto.

Apesar das mudanças que se impuseram à escrita teatral, pois a forma e o conteúdo textual vêm sofrendo várias transformações, essa materialidade tem se mantido e diferenciado o texto dramático dos demais gêneros literários. A contemporaneidade, embora favoreça o palco, também promoveu profundas mudanças no modo de escrever o texto dramático. De acordo com Ryngaert (1995) a maior parte do teatro contemporâneo não se preocupa em classificar a escrita teatral, ou seja, em basear sua forma e conteúdo nos gêneros preestabelecidos (comédia, tragédia, farsa, tragicomédia e outros). A estética contemporânea propõe uma “escrita livre”, em que o texto tem liberdade para abordar qualquer tema “nas formas que lhe convém” (RYNGAERT, 1995, p.9). Nesse viés, assumindo o estatuto de texto “aberto”, segundo Ryngaert, a escrita contemporânea tem rompido os limites que separam o dramático e o narrativo.

Por volta de 1920, o dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956) influenciou o teatro contemporâneo com o seu conceito de teatro épico, que se opõe ao teatro clássico, este profundamente apoiado em Aristóteles e nas dramaturgias clássicas. O teatro clássico, conforme argumenta Brecht, não conduz o público a reflexão por apresentar um conteúdo que provoca uma ilusão da realidade, pois não deixa claro o que é próprio da arte e o que é próprio da vida real. Para romper com essa ilusão, o teatro épico de Brecht recorre à narração. Desse modo, no teatro narrativo que propõe, as personagens fazem do público o seu principal interlocutor, lhe relatando suas circunstâncias, felicidades e infortúnios, informações que o ajudarão a separar ficção e realidade e, assim, apreender a mensagem político-social proposta pelo texto teatral. Influenciada pelo teatro épico, a modernidade, em geral, “oscila, em proporções variáveis, entre o dramático e o épico” (RYNGAERT, 1995, p.13).

Para Ryngaert, essas mudanças representam uma ruptura, revelando que o texto teatral se tornou mais livre e flexível, todavia, também podem assinalar uma crise de identidade, pois, ao abordar qualquer tema conforme a forma que lhe convém, o texto pode deixar de ter uma especificidade. Ademais, nota-se ainda a ruptura na dissociação que a escrita teatral tem realizado “entre o dizer e o fazer” (RYNGAERT, 1995, p. 11). Atualmente, o texto dramático tem se ocupado cada vez mais da ficção, isto é, da construção do enredo, e costuma deixar a montagem e indicações de ações para o palco. Dessa forma, as indicações cênicas que aparecem nesses textos, em geral, tendem a esclarecer o enredo, ao passo que a escolha da ação correspondente (ou não) ao que diz a personagem fica por conta do palco.

“Não é raro vermos espetáculos nos quais uma personagem se entrega a um longo monólogo ao mesmo tempo que executa trabalhos de limpeza ou de cozinha, sem relação visível com o discurso” (RYNGAERT, 1995, p. 10).

Outra ruptura evidente repousa sobre a enunciação, ou seja, sobre o que é dito pelas personagens. O “teatro é antes de tudo diálogo” (RYNGAERT, 1995, p. 12), porém, a conversação não se restringe ao que é dito entre duas ou mais personagens. O sujeito que aparece no texto também fala consigo mesmo, revelando que a escrita teatral, no que tange a fala das personagens, é composta por diálogos e monólogos. A fala que a personagem dirige a outros e a si mesma é dupla – e o é não porque se destina a um *eu* (a própria personagem) e a um *tu* (outra personagem) -, mas porque é determinada pelo autor. Isso mostra que o texto dramático possui uma dupla enunciação, visto que a “palavra do autor é mascarada e partilhada entre vários emissores” (RYNGAERT, 1995, p. 12). Mas, nos aprofundaremos na dupla enunciação no segundo capítulo, quando trataremos da análise do diálogo, onde explicaremos que o público também é um importante interlocutor, já que todas as falas são destinadas a ele.

Por hora, ainda queremos compartilhar uma última percepção acerca da oposição texto-representação. Sabendo que da união da arte do autor e do palco nasce o espetáculo teatral, cuja apresentação se dá diante do público, a nosso ver, texto e representação se impõem como artes simultaneamente dependentes e autônomas, pois ora se completam, ora se afastam. Essa natureza paradoxal pode ser percebida na diferenciação dada por Moisés:

[o] teatro só interessa à Literatura, só é Literatura, como texto escrito, não como obra representada. Mas todos sabem que o teatro só o é quando no palco, pois no papel, uma peça ainda não é teatro, embora manifeste atributos específicos como a *representabilidade*. Portanto, sendo a representação o seu fito e condição obrigatória, o teatro deixa à mostra que se caracteriza pela ambiguidade: somente pertence à Literatura quando *não é* (teatro), ou melhor, quando deixa de ser, ou ainda não é teatro, e só existe como *possibilidade*, no papel; e quando *é*, ao ganhar o palco e realizar-se como tal, deixa de importar à Literatura. Na verdade, pouco falta para o Teatro ser arte autônoma, com linguagem própria, transmitida oralmente, por intérpretes vivos. **Desse prisma, o dilema se resolve, pois ao lograr status de arte independente, o texto se torna mero guia para a encenação, à maneira do roteiro para o cinema** (MOISÉS, 2012, p.24, grifo nosso).

Para Moisés o texto teatral pertence a literatura. Todavia, enquanto literatura o texto não é teatro, mas apenas uma possibilidade de representação. Assim, ele só é teatro quando no palco, isto é, quando deixa o campo literário e passa a pertencer a outra dimensão artística, a interpretação. Analisando a distinção feita pelo autor, podemos dizer que o texto

goza de uma independência no campo literário, pois, embora pressuponha a representação, ele continua existindo mesmo quando não representado. Porém, como o ele chama pelo palco, já que sua forma e conteúdo acusam continuamente sua finalidade, demonstra uma certa dependência em relação a essa arte. A representação, por sua vez, não foge dessa paradoxalidade. É arte autônoma porque possui seus próprios recursos expressivos, como o corpo, a voz, o som, a maquiagem, por outro lado, quando parte do texto literário, é dependente porque todas as suas articulações se desenvolverão a partir dele.

Ao dizer que “pouco falta para o Teatro ser arte autônoma, com linguagem própria, transmitida oralmente, por intérpretes vivos” Moisés enfatiza que o espetáculo compreenderia somente a representação, a qual assumiria uma autonomia completa ao encarar o texto como um mero indicador de cenas e ações. Para ele “o dilema se resolve”, pois, o texto seria uma pequena parte que contribuiria para a realização do todo (o espetáculo), cujo foco estaria no ator. Contudo, por menor que seja a contribuição do texto ao espetáculo, a tensão persistiria, visto que o palco seria o ponto de partida do texto e este continuaria sendo o ponto de partida do palco. Acredita-se que o fim do dilema seria realmente efetivo se o Teatro dispensasse por completo o texto – o que requereria pôr fim a criação de novas dramaturgias e ignorar as existentes. Mas a presença de tantas peças teatrais inviabiliza essa conjectura. Nesse âmbito, o importante é considerar que o texto de teatro “apresenta uma dupla existência: primeiro precede a representação, em seguida a acompanha” (UBERSFELD, 2005, p. 5). Assim, ainda que o palco considere o texto um mero *script*, isso não abala o valor literário do texto.

Isso mostra que texto e representação não apresentam uma dependência absoluta, ou seja, cada qual pode realizar-se sem o outro. Desse modo, fica comprovado que o texto pode realizar-se sem a representação. Isso é possível porque ele carrega um sentido que independe do palco. Esse sentido independente é o grande potencial do texto teatral. Como dito anteriormente, a representação não vem nem socorrer o texto, isto é, completar o que lhe faltava, nem tão pouco reproduzi-lo fielmente; antes, propõe um modo diferente de o ler, ora trazendo novas percepções de leitura, ora reafirmando e aprofundando as que o texto propõe. Assim, tendo em vista a autonomia literária do texto dramático, nota-se que a representação não é a única forma de se conhecer o teatro: o teatro também pode ser apreciado através do texto, e este através da leitura e da análise textual.

Mas como ler e analisar um texto que lembra continuamente o palco? Apesar das marcas de representabilidade, do ponto de vista semântico, a leitura da peça de teatro não

sofre interferência da representação, ou seja, sua compreensão constrói-se em si e a partir de si mesma. Qualquer pessoa que se propõe a lê-la conseguirá entendê-la porque ela já carrega um sentido completo. Esse sentido, como explica Ryngaert (1995), não impede o leitor de assistir à representação da peça lida, ou até mesmo de representá-la. Ela pode ou não tornar atraente a representação. Mas, antes de escolher se assistirá ou não a peça lida, o leitor se depara com uma escolha sobretudo difícil: ler ou não ler o texto de teatro?

Segundo o autor, a dúvida consiste porque o texto teatral, tende a dissuadir o leitor, isto é, fazer com que ele desista da leitura em razão das marcações técnicas, as quais exigem um esforço mental maior do que o leitor investiria, por exemplo, na leitura de um romance. Todavia, a nosso ver, independentemente das marcações técnicas, o texto dramático costuma atrair a atenção do leitor uma vez que os diálogos do texto se assemelham às conversas do cotidiano. Nesse sentido, a leitura de um texto dramático tende a ser muito mais rápida e dinâmica que a do romance, por exemplo. Este aspecto, inclusive, pode ser explorado, como também averiguado, pelo professor que pretende propor aos seus alunos a leitura de uma determinada obra dramática.

Não obstante, para Ryngaert, enquanto no romance todas as informações cênicas (quem e onde) já estão unidas aos diálogos das personagens, sendo necessário que o leitor apenas as leia e as interprete, no texto teatral essas informações estão estruturalmente desligadas, o que exige dele um esforço mental duplo, visto que deverá tanto interpretar como unir as informações presentes nas indicações cênicas às falas das personagens, construindo, assim, a encenação do texto em sua mente. Por isso, Ryngaert chama o texto teatral de preguiço e esburacado. Partindo da definição de texto dada por Umberto Eco, que afirma que todo texto é uma máquina preguiçosa que necessita da ajuda do leitor para completar seu sentido, Ryngaert enfatiza que o texto dramático é esburacado e ainda mais preguiçoso que os outros em razão de sua relação complexa com a representação. “Não é de espantar que o considerem difícil de ler. Esse estatuto de “máquina preguiçosa” devolve a bola para o campo do leitor. Compete a ele descobrir a maneira de alimentar a máquina e inventar sua relação com o texto” (RYNGAERT, 1995, p. 3).

Acredita-se que a imaginação move sobretudo a máquina. A encenação mental construída pelo leitor exige dele não apenas imaginar o cenário, o tempo, o conflito, mas também o modo como falam e agem as personagens. Ao ler o texto teatral o leitor empresta a sua voz a elas: ele não está apenas lendo os diálogos, mas interpretando as personagens conforme o contexto dado nas indicações cênicas. O texto teatral pede que o leitor utilize a



voz de forma expressiva, usando uma entonação diferente conforme quem fala. Além da voz, as personagens também falam através do rosto e dos gestos do leitor: este pode lançar um olhar triste quando ela expressa, por exemplo, um tom de tristeza; gesticula os braços e mãos quando ela está, por exemplo, acenando ou simplesmente explicando algo. Por isso, se individual ou coletiva, silenciosa ou em voz alta, a leitura do texto teatral é dinâmica e inventiva.

A possibilidade de ler o texto dramático como se pertencente a outro gênero literário revela essa dinamicidade da leitura. Consoante Ubersfeld, assim como é possível teatralizar um romance, isto é, adaptá-lo ao teatro, “sempre se pode ler um texto de teatro como não-teatro, que não há nada num texto de teatro que impeça de lê-lo como um romance, de ver, nos diálogos, diálogos de romance, nas didascálias, descrições” (UBERSFELD, 2005, p.5-6). Esse tipo de leitura consiste em equiparar respectivamente a fala das personagens e as indicações cênicas presente no texto teatral aos diálogos e às falas do narrador presentes nas narrativas. Para ilustrar essa possibilidade de leitura, transcrevemos um trecho de *A mãe cedo demais*, peça teatral do dramaturgo togolês Gustave Akakpo a qual analisaremos no próximo capítulo. Propomos que o trecho seja lido seguindo a equiparação apresentada acima, ou seja, igualando as indicações cênicas e falas das personagens aos constituintes do romance, narração e diálogo.

**Miolo-mole:** Eu estou cansado de me esconder cada vez que a gente cruza os Bantis... ou os Bantus. É a mesma coisa, sempre me esconder. Ou pra não ser assassinado, ou pra não ser recrutado.

**O outro:** Ele está bravo e eu também!

*(Miolo-mole olha um instante para sua irmã e para seu irmão gêmeo, depois vai se sentar em um canto. O outro o segue. A mãe cedo demais se vira para Kobogo)*

**A mãe cedo demais:** Onde eu estava mesmo? Ah, eu estava dizendo: para de me olhar com esses seus olhos mareados de eternidades de incompreensões.

*(Molequinho chega correndo, está ofegante)*

**Molequinho:** Rápido! Eles... de todos os lados... rápido! Eles vão nos... eu não quero morrer... não... não, eu não quero...

**A mãe cedo demais:** Ei! Molequinho, calma... inspira profundamente, expira... relaxa... vira a sua cabeça para um lado depois para o outro.

O trecho, além de nos mostrar que a leitura de uma peça de teatro pode se aproximar da leitura de uma narrativa, nos permite observar o quanto o texto teatral se distancia dos demais textos literários em razão da sua estrutura e principal função, a representação. Observando o trecho acima, estruturalmente falando, podemos notar que ele se caracteriza pela presença marcante do discurso direto e das descrições. O discurso direto e as descrições apontam para os dois componentes do texto teatral, o diálogo e as didascálias (ou

indicações/descrições cênicas). Consoante Ryngaert (1995), o diálogo e as didascálias, juntamente com o título, gênero, atos, cenas, ficção, espaço, tempo, enunciado e personagem, são os constituintes do texto teatral.

O título, gênero, atos e cenas são os componentes mais evidentes do texto. Embora pareçam superficiais, contribuem para sua compreensão prévia. Já a ficção, espaço, tempo, enunciado e personagem, são as estruturas mais profundas do texto teatral, e estão presentes no interior do diálogo e das didascálias. Assim, o sentido completo do texto fica mais aparente, quando compreendemos tanto as pistas dadas pelos constituintes mais evidentes como as informações presentes nas estruturas mais profundas do texto teatral. Essas estruturas remetem à proposta de análise textual que apresentaremos no capítulo a seguir.

Como direcionamos nosso olhar para a dimensão textual do teatro, isto é, para a literatura dramática, desenvolvemos uma proposta metodológica que a nosso ver pode levar os alunos da educação básica, especialmente os do ensino médio, a vivenciarem o texto dramático através da leitura, da análise textual e da representação. Essa proposta metodológica, que pode trabalhar a leitura, a análise e a representação separadamente, ou de forma interligada, pode atender os interesses pessoais e coletivos, já que contempla o aluno, cujo interesse concentra-se em todas essas práticas, ou apenas em uma ou duas específicas, como é o caso dos educandos que preferem ler teatro ao invés de representá-lo.

## **CAPÍTULO 2 - A ANÁLISE DO RIO: A MÃE CEDO DE MAIS DE GUSTAVE AKAKPO, A PROPOSTA DE ANÁLISE TEXTUAL**

No capítulo anterior vimos que o teatro ainda constitui uma realidade distante para muitas pessoas, pois, para assistir um espetáculo, na maioria das vezes, elas precisam se deslocar aos grandes centros urbanos e ainda possuir poder aquisitivo suficiente para arcar com os ingressos. Visando atenuar essa desigualdade no acesso à cultura, a sala de aula surge como uma ponte que pode levar o aluno a desfrutar as potencialidades da dramaturgia e do teatro. Caso contrário, sem essas oportunidades culturais possibilitadas pela escola, pode imperar na vida desses alunos a cultura da pobreza, do analfabetismo, da violência, dos bares, da criminalidade e muitas outras.

A proposta de análise que elaboramos, a qual aplica e adapta os procedimentos de análise do texto dramático desenvolvidos por Ryngaert (1995), busca promover essa ligação e divulgar o texto dramático na escola mediante a leitura, a análise e/ou a representação. Como dito na introdução, nossa investigação considera cada um dos elementos que compõem o todo textual, tanto os que organizam o texto (título, gênero, atos, cenas) como os que constituem o conteúdo temático e estão inscritos no interior dos diálogos e didascálias (ficção, espaço, tempo, enunciado e personagem). Ultrapassando a investigação formalista, isto é, o simples conhecimento das partes textuais, pretendemos, a partir da análise dessas estruturas, desvelar o sentido da obra analisada e refletir até que ponto ela retrata e critica a realidade.

Como vimos, boa parte dos textos dramáticos contemporâneos estão imersos num novo paradigma de escrita, denominado por Sarrazac (2017) de desdramatização, conjunto de procedimentos que, via de regra, recorrem à narração para romper com a típica linearidade das peças tradicionais. Muitas das peças teatrais que serão trabalhadas na escola podem, de todo ou em alguma medida, estar inscritas nesse novo regime. Assim, supondo que elas sejam analisadas na sala de aula, a investigação, por exemplo, do gênero, dos atos, das cenas e das didascálias é irrealizável devido à ausência dessas estruturas. Tal ausência, embora reduza a quantidade de estruturas alvo da atividade analítica, abre caminho para o exame da atipicidade do texto trabalhado. Por isso, ainda que o professor aplique a proposta que ora elaboramos a diferentes peças teatrais, cada análise será única em razão das peculiaridades estruturais e temáticas que cada obra possui.

Antes de iniciarmos a análise, vale destacar que nosso ponto de partida compreende a ideia de superficialidade e profundidade desenvolvida por Ryngaert (1995). A

*priori*, analisaremos as estruturas mais superficiais do texto dramático, a saber, título e gênero, atos e cenas. Além destes, examinaremos a capa (mais precisamente as imagens que a compõe), a contracapa e a lista de personagens, elementos paratextuais que, embora também margeiem o texto, enriquecem o nosso trabalho devido as relevantes informações que nos fornecem um vislumbre da obra. Estes constituintes nos conduzirão até as estruturas profundas do texto, a saber, ficção (enredo), tempo, espaço, personagens e enunciados. Estas informações, inscritas no interior dos diálogos e das didascálias, além de confirmarem se os anúncios feitos pelas estruturas que margeiam o texto são verdadeiros ou falsos, podem descortinar o sentido da obra.

O caminho que percorreremos até a compreensão da mensagem de *A mãe cedo demais* nos lembra algumas partes e o fluir de um rio. Por isso, comparamos as partes do texto a três partes importantes de um rio: a margem, o leito, e o foz. Diante dessa analogia, organizamos nossa análise em três seções. Na primeira, denominada de *A margem: o que vemos antes de mergulhar no fundo do rio?*, examinaremos as pistas fornecidas pelo título, gênero, capa, contracapa, lista de personagens, atos e cenas, componentes que contornam o texto assim como as margens contornam externamente os rios. Desse modo, nesse primeiro momento, da margem levantaremos hipóteses sobre o fundo do rio (o sentido do texto).

Na segunda seção, intitulada *No leito: nas correntes dos diálogos e didascálias*, veremos que como o leito, local por onde as águas do rio fluem, a interpretação do texto flui dos diálogos e das didascálias, formando uma corrente (sentido) que desagua na realidade. Na última seção, *Na foz: o encontro de dois mundos em A mãe cedo demais*, percebendo a realidade como o lugar de escoamento das águas da ficção, analisaremos quais situações da vida real Gustave Akakpo possivelmente pretende alcançar com *A mãe cedo demais*. No mais, sabendo que todo rio possui uma nascente, na seção *Gustave Akakpo: um escritor que rejeita rótulos*, além de falar da vida e escrita desse autor, gotejaremos as fontes que inspiraram a escrita de *A mãe cedo demais*. Nessa percepção, antes de examinar o rio, importa conhecer aquele que muito sabe sobre essas águas.

### **Gustave Akakpo: um escritor que rejeita rótulos**

Falar de *A mãe cedo demais*, assim como de todo texto dramático e demais escritos literários, implica considerar a vida do autor, a qual pode revelar as intenções criativas da obra. Gustave Akakpo, dramaturgo cuja escrita é fortemente influenciada pelas

experiências advindas de seu contato com outros autores, pessoas, lugares e questões sociais que afetam a África e também o mundo, é um artista multifacetado. Além de dramaturgo, é ator, contista e ilustrador. Ele nasceu e cresceu num Togo atravessado por conflitos políticos e sociais: veio ao mundo em agosto de 1974, quatorze anos depois do país alcançar emancipação política em relação a França. Durante a adolescência ele percebeu que, embora gozasse o status de país independente, a República Togolesa vivenciava uma falsa democracia em razão dos 38 anos ininterrupto de governo ditatorial iniciado em 1967 com o golpe militar liderado pelo general Gnassingbé Eyadéma e que só terminou em 2005 em razão da sua morte.

Apesar das aberturas e mudanças na Constituição, os partidos políticos comunistas ainda lutam por uma sociedade democrática e livre das amarras coloniais que enfraqueceram o desenvolvimento político e econômico do Togo. É em meio a essas agitações que Akakpo desenvolve uma veneração pelos livros. Em entrevista concedida a Rosana de Araújo Correia, na França, Akakpo compartilha detalhes da sua construção enquanto escritor. Segundo Correia (2021b, p.23), com a separação dos pais a criação dele ficou por conta da mãe, a qual se esforçou sobremodo para que o filho tivesse tanto acesso a uma boa educação como aos livros, um refúgio que o levou a desenvolver, além da paixão pela leitura, o desejo de escrever. Como era tímido, Akakpo foi um adolescente de poucos amigos; externava suas percepções e sentimentos mais íntimos nos diários, poemas e contos.

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

Há muitas coisas que me conduziram a ser escritor, mas uma das pedras fundamentais é essa frase de Césaire que ouvi quando tinha 16 anos “Minha boca será a boca dos infortúnios que não têm boca, minha voz, a liberdade daquelas que desabam no calabouço do desespero”. Quando ouvi isso, eu pensei: Pronto! Aí está alguém que soube fazer alguma coisa de sua vida.

Então, emprestar sua voz aos que não têm voz é uma ambição grande. E acho que em uma ditadura, escrevemos com essa ambição. (CORREIA, 2021b, p.43)

A fala de Akakpo, mostra seu desejo de criar uma literatura engajada com o social. Seguindo essa ambição, ele tem escrito peças teatrais que abordam, na maioria das vezes, os problemas da África, intrinsecamente ligados ao continente que a colonizou (a Europa), como por exemplo, conflitos culturais, imigração, exploração econômica, colonização. Nessa direção, a denúncia social é algo marcante na escrita do autor, o qual recorre estrategicamente ao humor. Ele consegue “tratar de temas muito duros por meio do riso. De fato, o riso é uma estratégia recorrente do autor servindo tanto para atenuar o horror de certos temas, quanto para revelar com sarcasmo situações absurdas” (CORREIA; REIS, 2017, p.447).



Foto<sup>9</sup> do dramaturgo togolês Gustave Akakpo

As pesquisas que nos orientam evidenciam um aspecto importante sobre Gustave Akakpo: ele é um escritor que rejeita rótulos. Como as questões culturais abordadas em seus textos não se restringem à África, mas também fazem referência ao mundo globalizado, semelhante a “dramaturgos togoleses que o inspiram, tais como Kossi Efoui e Kangni Alem, Akakpo recusa ser catalogado ou rotulado como o embaixador da África” (HELOUIN, 2016 apud CORREIA; REIS, 2017, p.448). Como seus textos costumam nascer do constante contato com lugares e pessoas, Correia e Reis lhe atribuíram a seguinte adjetivação:

<sup>9</sup> Foto divulgada pelo Festival de Francofonia de Brasília ocorrido em 2018. Fonte: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/festival-da-francofonia-apresenta-show-de-cloe-du-trefle-e-festival-de-mimica-no-df.ghtml>

“Embaixador de lugar nenhum”. Outrossim, ele não busca consagrar um padrão de escrita que o faça ser conhecido. Ao invés de exaltar a si mesmo, busca exaltar a obra. E para tanto, ele trabalha para que cada texto tenha uma excepcionalidade. Em suas palavras:

Eu acho que sou um pouco refratário à ideia de ter um estilo. Sei que há escritores que colocam no fogo novamente, escritores que, diríamos, contam sempre a mesma história. Alguém como Kossi Efoui é muito bom nisso, ele escreve muitos livros que são a mesma história colocada novamente na forja. Mas eu, sou refratário a essa ideia. Eu não gosto de ter estilo, na verdade. Eu não gosto que me digam “Ah, olha isso, dessa forma te reconhecemos”. É falso. Eu acho.... Enfim, sou eu que conto para mim mesmo essas coisas, mas eu acho isso... R. C: *Sim, porque chega uma hora em que a gente acaba por reconhecer certas coisas...* G. A: A gente reconhece coisas, sim. Mas, eu gosto que seja a obra que conduza sua escrita e não o autor que imponha sua escrita à obra. (CORREIA, 2021, p.39, grifo do autor)

Tendo em vista essa recusa de estilo, conforme Correia (2021a) o dramaturgo é camaleônico porque se esconde por trás dos textos. Além de não se revelar na obra, o que justifica o adjetivo, Correia diz que as peças dele são heterogêneas, pois em cada uma é desenvolvido um trabalho diferente com a língua e com a forma textual. Como é comum na dramaturgia contemporânea, ele cria peças com formas múltiplas. Segundo a autora (2021a, p. 177), a estética Akakponiana está em sintonia com as dramaturgias contemporâneas em sua exploração formal múltipla, levando a heterogeneidade ao ápice em cada um de seus textos. Sob essa lógica, para Correia a singularidade está nessa multiplicidade. Com efeito, essa multiplicidade também é consequência do contato do dramaturgo com outras culturas e línguas. De acordo com Correia e Reis a (2017, p.445-6), um número considerável das obras dele fora escrito durante suas viagens e residência de escrita em vários lugares do mundo.

A peça que nos interessa, *A mãe cedo demais*, foi criada durante uma oficina de escrita em Limoges, na França. Akakpo explica que a escrita de *A mãe cedo demais* foi inspirada por um encontro com um menino ex-criança-soldado em um vilarejo da Libéria. Trata-se da sua primeira peça teatral publicada. Em 2004, no mesmo ano de sua publicação, esse texto rendeu a Akakpo o prêmio Sociedade dos Autores e Compositores Dramáticos francesa (SACD). Hoje, aos 47 anos, ainda jovem, ele já escreveu diversas peças teatrais e recebeu numerosos prêmios que tanto exaltam o seu nome na dramaturgia afro-contemporânea como confirmam a relevância dos temas tratados em suas obras.

### **Na margem: o que vemos antes de mergulhar no rio?**

O título e o gênero, como explica Ryngaert (1995, p.37), são as primeiras referências de um livro; ambos trazem pistas do conteúdo a ser revelado. Enquanto o título pode tanto explicitar como obscurecer o sentido da obra, o gênero, quando aparece no texto teatral, indica apenas o tipo de ficção e escrita. No que tange o gênero, em *A mãe cedo demais* esta indicação não acompanha o título; concluímos que a mesma trata-se de uma tragédia contemporânea devido as semelhanças que estabelece com a tragédia clássica, pois o texto de Akakpo, além de apresentar, a seu modo, dois elementos próprios da tragédia clássica (uma protagonista que nomeia a obra e um coro que comenta as ações), o tom trágico domina sobremodo as ações. Assim, por mais que o texto em alguns momentos nos provoque o riso, este aparece apenas para amenizar o horror vivido pelas personagens. Contudo, comentaremos tal tragicidade mais adiante durante a análise das personagens. Por hora, analisaremos o título.

- **O título**

O título *A mãe cedo demais* traz algumas sugestões acerca do assunto, nos parecendo que: o substantivo *Mãe* sugere que o enredo da peça é centrado em uma figura feminina; a expressão *cedo demais*, formada por um advérbio de tempo e um advérbio de modo, insinua que a maternidade exercida por essa figura feminina é precoce. Assim, ela pode ser alguém que, de forma planejada ou indesejada, se tornou mãe antes do tempo. Se o título aponta a presença de uma mãe, com certeza, encontraremos no texto o(s) filho(s) a quem se direciona essa maternidade. Considerando que a gravidez precoce geralmente não é planejada, pode-se conjecturar que a maternidade é conflituosa para a protagonista por tratar-se de uma circunstância imposta, que lhe exigirá uma postura madura quando, na verdade, ela ainda pode ser uma criança ou adolescente.

Retendo essas informações que levantamos a partir do título, vale lembrar que ele diz respeito à tradução elaborada pelo Coletivo de Teatro *En Classe et En scène*, a qual é o texto que lançamos mão para exemplificar a proposta de análise em questão. Já a capa, a contracapa e a lista de personagens compreendem a edição original em francês. Estas, assim como o título, trazem importantes referências sobre a obra. Assim, seguindo para o próximo tópico, vejamos quantas inferências podemos extrair da capa e contracapa de *A mãe cedo demais*.



- A capa e a contracapa

## *La mère trop tôt*



Gustave Akakpo

Lansman  
ECRITURES VAGABONDES

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

Conforme avançamos na leitura do texto descobrimos que as crianças que aparecem na capa não são quaisquer crianças de qualquer lugar do mundo; são crianças de

algum lugar da África. Como Akakpo não especifica o lugar geográfico onde a história se passa, essa indefinição pode indicar que o conflito apresentado retrata a realidade de vários lugares da África e, quiçá do mundo. Assim, percebemos que, embora as crianças da capa destoaem das crianças que aparecem no texto, as mesmas não destoam da mensagem que Akakpo parece declarar através de sua obra: a capa não é um retrato de como a infância é, mas de como deveria ser. No que tange à contracapa, encontramos uma fala do editor Emile Lansman, que traz uma relevante explicação sobre o conteúdo da obra. Nela, Lansman chama *A mãe cedo demais* de *Mãe Coragem*: “Mãe muito cedo, perturbadora pequena Mãe Coragem de treze anos<sup>10</sup>”.

Na fala, como vemos, os substantivos *Mãe* e *Coragem* se unem para referenciar um nome e/ou apelido e, acima de tudo, a firmeza de caráter de quem o carrega, uma adolescente de treze anos. Sabendo que *Mãe Coragem* apelida a protagonista de *Mãe Coragem e seus filhos*, peça teatral escrita por Bertolt Brecht por volta de 1939, no início da Segunda Guerra mundial, é possível inferir que o texto de Akakpo se aproxima de alguma forma do texto de Brecht. A obra de Brecht apresenta a história de Anna Fierling, conhecida por mãe coragem em razão de sua forma destemida de criar os filhos e enfrentar situações conflituosas da vida. Anna é uma vendedora ambulante, mãe de três filhos - Eilif, Queijinho e Katrin - que para sobreviver recorre à própria guerra. Empenhada em lucrar custe o que custar, Mãe Coragem sobrevive da venda de suprimentos aos soldados durante a Guerra dos Trinta Anos. Todavia, a mesma guerra que lhe traz lucros leva tragicamente cada um de seus filhos.

Diante disso, vale questionar as seguintes relações: se em *Mãe Coragem e seus filhos* Anna Fierling sobrevive da própria guerra, o que mantém a protagonista de *A mãe cedo demais*, que também atravessa uma guerra, viva? Se coragem anuncia o caráter de Anna Fierling, o que marca a personalidade da protagonista de *A mãe cedo demais*? E ainda: se a guerra levou os filhos da Mãe coragem, o que esse tipo de conflito levará da jovem mãe? Para compreender essas ligações, apresentaremos um breve resumo de *A mãe cedo demais*. Grosso modo, a peça conta a história de um grupo de crianças que atravessam uma guerra civil entre dois grupos étnicos, os Bantus e os Bantis. O grupo é liderado por A Mãe cedo demais, uma adolescente de 13 anos que intitula a peça. A protagonista recebe essa denominação porque assumiu forçadamente a chefia da família após a morte da mãe. A partida da mãe, a qual fora

---

<sup>10</sup>*La mère trop tôt, bouleversante petite Mère Courage de treize ans.*

estuprada e executada pelos soldados Bantus, provocou um trauma no pai, o fazendo parecer um peso morto. Em razão disso, a protagonista, para garantir passagem segura para família e para não morrer como a mãe, faz sexo com os soldados em troca de proteção.

A partir desses resumos é possível conjecturar que *A mãe cedo demais* pode constituir uma releitura de *Mãe Coragem e seus filhos*. Confirmaremos ou não essa hipótese na próxima seção, cujas análises são mais pormenorizadas por tratar do texto teatral propriamente dito. Por hora, estamos tecendo apenas suposições a partir das referências dadas pelos elementos paratextuais e pré-textuais. Assim, dando continuidade no exame dessas partes, vale considerar a lista de personagens. Esta, como enfatizado, constitui outro elemento textual que de igual modo chama nossa atenção para a obra, desvelando possíveis tramas.

- **A lista de personagens**

Consoante Correia (2021a, p.152), na lista de personagens de *A mãe cedo demais* os personagens são organizados em dois blocos separados, nos quais os membros da família são agrupados e separados de todos os outros caracteres por um espaço na lista. Assim, conforme a autora, de um lado temos *A mãe cedo demais* e sua família (e o sabemos porque a paternidade do quinto personagem está vinculada aos personagens que o antecedem); do outro duas crianças e quatro adultos, como se vê:

### Os personagens<sup>11</sup>:

- *A mãe cedo demais* – treze anos (e seu coro)
- *Molequinho*, dez anos
- *Miolo-mole*, dezesseis anos
- *O outro*, dezesseis anos
- *O pai* (dos quatro anteriores)

---

<sup>11</sup>**Les personnages :**

- *La mère trop tôt, treize ans (et son chœur)*
- *P'titgars, dix ans*
- *Pas-d'tête, seize ans*
- *L'autre, seize ans.*
- *Le père (des quatre précédents)*
- *Kobogo, quinze ans*
- *L'enfant-soldat, onze ans*
- *Le boucher-millevisages*
- *Le vrai-fauxmercenaire*
- *Le médecin*
- *Machin-chose (et son chœur).*

- Kobogo, quinze anos
- O menino-soldado, onze anos
- O açougueiro-mil-faces
- O verdadeiro-falso mercenário
- O médico
- Negócio-coisa (e seu coro)

Observando a lista, além do agrupamento familiar apontado por Correia (2021a), podemos inferir quatro informações relevantes, que pretendemos analisar mais adiante. Primeiro que *A mãe cedo demais* é a personagem principal porque intitula a peça. Segundo que essa titulação lembra muitas tragédias gregas nas quais a personagem central nomeava a obra, como *Antígona*, *Electra*, *Medeia*. Igualmente, com exceção de *Kobogo*, os personagens não possuem nomes próprios; antes, são identificados por suas características e função social (*A mãe cedo demais*, *Molequinho*, *Miolo-mole*, *O outro*, *O menino-soldado*, *O verdadeiro-falso-mercenário*, etc.). Por último, percebemos que tanto *A mãe cedo demais*, como *Negócio-coisa* possuem um coro, outra marca que pode revelar a tragicidade da peça.

- **Atos e cenas**

Caminhando para a conclusão dessa primeira seção, que nos mostra que da margem temos um vislumbre do fundo rio, falta examinar a divisão estrutural de *A mãe cedo demais*. Os textos dramáticos, via de regra, são organizados em duas grandes partes, os atos e as cenas. Consoante Ryngaert (1995, p. 38) as partes do texto de teatro tradicionalmente são chamados de atos, sendo que a tragédia e a tragicomédia, convencionalmente, são formadas por cinco atos, e a comédia por três atos. Os atos são divididos em cenas, as quais se iniciam com entrada e finalizam com a saída das personagens. Segundo o autor, no século XVIII os dramaturgos às vezes chamam as cenas de quadros, remetendo a uma estética em que cada cena formaria uma imagem diferente a cada vez, e a união de cada imagem formaria uma unidade.

Outrossim, oscilando entre esse vocabulário tradicional e o vocabulário inspirado no cinema, os dramaturgos também costumam chamar os atos “de seqüências, fragmentos, movimentos (em referência a uma construção musical), pedaços, jornadas, partes; ou então as divisões eventuais não são nomeadas, as "cenas" sucedendo-se, às vezes numeradas e com títulos” (RYNGAERT, 1995, p.39). Para Ryngaert esses diferentes modos de organização do texto dramático revelam a estética adotada por cada autor. Assim, encontraremos peças em

que a ação se desenrola de forma contínua, pois há pouca interferência dessas indicações, e peças em que a ação se desenrola de forma descontinuada haja vista os frequentes cortes.

Consoante o autor, a divisão da peça teatral em atos e em cenas organiza a ação e dá ritmo ao texto. Para que o texto teatral seja verossímil, a ação deve ser contínua tanto dentro como fora do texto e do palco: “o espectador deve encontrar no texto elementos suficientes para imaginar como ela [a ação] prossegue quando a personagem não está mais em cena” (RYNGAERT, 1995, p.40). Segundo Ryngaert, os atos e cenas também são utilizados para apreender e organizar o real, bem como para marcar o tempo e organização da duração da ficção, já que na peça teatral cada ato pode indicar uma mudança de tempo e espaço. Analisando *A mãe cedo demais* num sobrevoo, tanto a versão em francês como a tradução, fizemos as seguintes observações: o texto original é organizado em atos e cenas, sendo que a ação se desenvolve de forma contínua e percebemos a mudança das ações conforme as personagens entram e saem de cena; já a tradução/adaptação para o português o Coletivo, para fins de montagem, escolheu organizá-la em cenas. Nela, a divisão em cenas provoca uma mudança espaço-temporal, indicando uma nova situação que se desenrola em outro tempo e lugar.

Chegamos ao final dessa primeira parte com um rol de possibilidades interpretativas para serem negadas ou confirmadas. Essas inferências mostram quão ricas de significados são as estruturas que margeiam o texto. Em tempos que o hábito de ler se impõe como uma das mais importantes metas a serem alcançadas no ensino de literatura, acreditamos que o estudo dessas informações pode atrair o olhar curioso do aluno para o assunto da obra. Essas referências, que já influenciam muitos leitores durante a escolha de um livro, quando analisadas no contexto escolar, promovem um rico momento de partilha, no qual o confronto de diferentes percepções, pode desenvolver a habilidade de inferência e diálogo dos alunos. Isso pode intensificar as expectativas deles em relação ao livro a ser lido, mobilizando variados saberes como, por exemplo, o conhecimento de mundo, o que promove o senso de criticidade e a capacidade de estabelecer relações.

### **No leito: nas correntes dos diálogos e didascálias**

Após observar o rio da margem e levantar algumas hipóteses, chegamos aos diálogos e didascálias, o leito desse grande rio chamado *A mãe cedo demais*. Assim como o leito, local por onde as águas do rio fluem, a interpretação do texto flui dos diálogos e das

didascálias, pois é no interior dessas estruturas que percebemos a ficção (fabula ou enredo), o tempo, o espaço, as personagens e os enunciados. Dessa forma, quando nos referimos a essas duas partes, não estamos falando dos elementos paratextuais e pré-textuais, mas do texto teatral propriamente dito.

Os diálogos da peça, que correspondem ao que deve ser dito pelas personagens, e as didascálias, que trazem instruções sobre o uso do texto por elas são “duas partes distintas, mas indissociáveis” (UBERSFELD, 2005, p. 6). Estas estruturas nos possibilitam compreender o texto de maneira mais profunda. De acordo com Ubersfeld o modo como o diálogo e as didascálias aparecem nas dramaturgias tem variado de acordo com os períodos da história do teatro. As didascálias, por exemplo, em algumas épocas da história quase não aparecem nos textos teatrais, porém, em geral, ocupam um enorme espaço nas peças contemporâneas. Em *A mãe cedo demais*, elas aparecem com frequência, tanto de forma isolada como no interior das falas. Na peça, embora haja monólogos, os quais são introduzidos principalmente pelos coros e pelo O verdadeiro-falso mercenário, a maior parte das falas são diálogos. É mediante a leitura dessas partes que compreendemos a ficção.

- **O enredo e a intriga**

A ficção compreende o “assunto de uma peça, do que ela conta (a história, a ficção, o enredo), dos seus temas, da intriga, da ação” (RYNGAERT, 1995, p. 53). Sendo a ficção o assunto da peça, duas estruturas colaboram com a sua construção: a fábula, também chamada de enredo, e a intriga. O enredo diz respeito a sucessão de ações inventadas pelo autor, as quais estão presentes tanto nas didascálias como no diálogo. Conforme Ryngaert, identificar o enredo não é uma tarefa subjetiva na qual o leitor exprime seu ponto de vista sobre a peça, antes trata-se “de identificar e de enunciar da maneira mais neutra possível as ações sucessivas das personagens” (RYNGAERT, 1995, p. 56). Segundo ele, expressar opinião sobre o enredo trata-se de uma tarefa difícil porque todo trabalho em torno dele não se faz sem imparcialidade. Isso posto, a seguir temos o enredo da peça ora analisada elaborado, na medida do possível, de forma imparcial:

*A história se passa em algum lugar da África. Uma voz, possivelmente, de um rádio, anuncia tempos de paz. A notícia não entusiasma A Mãe cedo demais, uma adolescente de 13 anos que busca proteger os seus a qualquer custo. A jovem, ao lado dos irmãos e Kobogo, um adolescente de quinze anos, atravessa uma guerra civil entre dois grupos étnicos. Nesse ambiente hostil, após a morte da mãe e nulidade do pai, A mãe cedo demais lidera as demais*

crianças. Para garantir a sobrevivência do grupo, ela entrega seu corpo aos soldados em troca de passagem e proteção. As crianças se escondem nas ruínas de uma casa destruída pela guerra. Enquanto enterram algumas trouxas com alimentos, A mãe cedo demais e Kobogo, completamente apaixonado pela jovem, iniciam uma discussão sobre como provar o amor pela pessoa amada. A discussão é interrompida por Molequinho, o irmão mais novo, que entra assustado anunciando a aproximação de O menino-soldado e O açougueiro-mil faces, mercenários conhecidos como Cobras. Com a aproximação dos mercenários, as crianças se escondem. Ao chegarem no esconderijo, de imediato, os mercenários sentem o cheiro dos alimentos recém escondidos e começam a cavar o chão para encontrá-los. Para impedir que o grupo fique sem provisões, Miolo-mole, um dos irmãos gêmeos de A mãe cedo demais, deixa o esconderijo e se alista, alegando ser um Cobra infiltrado entre os inimigos. Convencidos, O menino-soldado e O açougueiro-mil faces, saem com Miolo-mole para encontrarem o restante da tropa. As crianças saem do esconderijo, e A mãe cedo demais passa a questionar a escolha de Miolo-mole, concluindo que ele se alistou não para proteger o grupo, mas porque ir à guerra sempre foi o seu desejo. Após perceber que Kobogo era um inútil para o grupo, já que preferia morrer de amor ao invés de matar para proteger a pessoa amada, A mãe cedo demais o expulsado grupo, e segue pela guerra com Molequinho e o irmão gêmeo que restara, a saber, O outro. Este último, que imitara o irmão gêmeo desde cedo, fica desorientado com sua partida, pois não sabe como se comportar. Para acentuar a impulsividade e coragem de Miolo-mole, mediante um flashback, descobre-se que O Verdadeiro-falso mercenário, o líder dos mercenários, foi morto por Miolo-mole com um golpe na garganta por tentar estuprar Molequinho. De volta ao tempo presente, A mãe cedo demais é surpreendida por dois personagens. Primeiro por Negócio-coisa, uma espécie de fantasma, o mantenedor da guerra, que oferece passagem segura caso ela testemunhasse contra seu próprio grupo étnico. Em seguida, surge O Médico, que tenta convencê-la de que ainda é uma criança, e que como tal, deveria brincar ao invés de fazer sexo com os soldados em troca de proteção. Na sequência, a cena se concentra nos segredos em torno de Molequinho e de O menino-soldado. Ao ser surpreendido com sua primeira menstruação, descobrimos que Molequinho é uma menina, a qual fora travestida de menino pela irmã como forma de proteção. Na sequência, em conversa com O açougueiro-mil-faces, O menino-soldado, que persegue incansavelmente A mãe cedo demais e seus irmãos, confessa ser apaixonado por ela e almeja, inclusive, pedi-la em casamento após a guerra. A protagonista, escondida com os dois irmãos, fica surpresa com essa revelação. Impelido pelo hábito de imitar o irmão gêmeo, O outro também sai do esconderijo para se alistar. No entanto, é morto pelos Cobras, os quais percebem que ele faz parte do grupo étnico inimigo. A mãe cedo demais e Molequinho, que presenciaram a morte do irmão, choram de forma contida para não serem descobertas. Com a saída dos mercenários, Negócio-Coisa surge novamente para cobrar o cumprimento do acordo por parte da protagonista. Esta, sentindo a perda dos familiares e sem querer trair sua etnia, seduz o ditador, alegando que gostaria de saber como é ter relação sexual com um espectro. Para tanto, o ditador se materializa, e neste momento, com a ajuda de Molequinho, a jovem mata Negócio-Coisa. Com a morte do vilão, o locutor da rádio anuncia a ascensão de um novo ditador, o qual decreta tempos de paz e promete punir os assassinos do ex-líder político, o que indica a continuação do martírio das duas irmãs.

Neste enredo, que apresenta as sucessões de ações presentes em *A mãe cedo demais*, ora outra gotejamos nosso ponto de vista, mas sem transgredir o tema central e imutável da obra. Além de confirmar a dificuldade da completa neutralidade, durante o estabelecimento

do enredo notamos a mudança de tipologia textual que Ryngaert menciona em sua obra. Segundo ele (1995, p.60), ao elaborar o enredo, saímos do teatro e nos encaminhamos para a narrativa. Essa alternância tipológica, mostra quão interligados são os tipos textuais, pois, por mais que o discurso direto caracterize o texto teatral, ele não abre mão da narração; antes recorre a ela, seja para inserir as descrições cênicas ou, às vezes, as próprias personagens remetem ao passado mediante a narração.

Enquanto o estabelecimento do enredo pede uma análise objetiva, a identificação da intriga requer uma análise bem mais subjetiva. A intriga compreende o conflito, ou a sucessão de conflitos que geram o conflito principal. É o conflito, mais precisamente a expectativa de como a personagem o resolverá, o que desperta o interesse do leitor pela obra dramática. Em *A mãe cedo demais*, vários conflitos se interligam, formando um conflito comum à todas as personagens. Acreditamos que a guerra retratada na peça se impõe como esse conflito comum, o gerador da tensão, a qual nos prende e nos faz esperar uma solução. À guisa de exemplo, se não houvesse guerra *A mãe cedo demais* e seus irmãos não teriam perdido a mãe, a proteção do pai e, principalmente a infância. Sem a guerra *A mãe cedo demais* não precisaria se submeter aos abusos sexuais, nem tão pouco matar para continuar viva.

Se não houvesse guerra, ela possivelmente aceitaria namorar Kobogo, e ele, sem dúvida, não ouviria que matar é a maior prova de amor que existe. De igual modo, no mundo sem guerra *O menino-soldado* não conheceria armas e nem derramaria o sangue de seus iguais; ele investiria sua obstinação em seu sonho de morar em Paris, estudar e casar. *Molequinho* não teria medo de exalar seu cheiro de menina. *O médico* não veria crianças perdendo a infância. *Negócio-coisa*, *O verdadeiro-falso mercenário* e *O açougueiro-mil-faces* provavelmente não tramariam um levante político porque a democracia verdadeiramente governaria. Embora a guerra imponha uma série de conflitos sociais, físicos, psicológicos e morais ao grupo de crianças, e cada uma delas desenvolva um drama particular, o sofrimento de *A mãe cedo demais* ganha destaque porque ela, além de gerenciar seus próprios conflitos, administra forçadamente os conflitos das demais personagens.

A sobrevivência constitui a principal preocupação da jovem. Por várias vezes no texto vemos os irmãos, especialmente *Miolo-mole*, comprometendo a segurança do grupo. Por isso, seu ato de coragem foi fortemente questionado pela protagonista. Nesses momentos, a indignação de *A mãe cedo demais* frente à imaturidade dos irmãos faz parecer que ela se preocupa apenas consigo mesma, já que ela confessa que o certo seria entregá-los à morte.



Porém, trata-se de um momento de pressão psicológica no qual razão e emoção são contrastadas. A jovem sabe que as chances de sobreviver seriam maiores se ela estivesse sozinha, isto é, se não houvesse uma família para cuidar. Todavia, ela sempre coloca essa lógica de lado em nome do amor que sente pela família.

Os abusos sexuais a que ela se submete, inclusive, *a priori*, parecem uma estratégia de guerra de uma pessoa calculista. No entanto, trata-se de mais um sacrifício em prol da família. Caso contrário, a protagonista incluiria Molequinha, a irmã mais nova travestida de menino, nesse plano de sobrevivência. Mas A mãe cedo demais não faz isso; antes, ela elabora uma forma de proteger a irmã, e esse senso de proteção é tão intenso que se estende para os outros irmãos. Miolo-mole ao ver O verdadeiro-falso mercenário tentando estuprar Molequinho, cuja identidade era oculta para o vilão, matou o mercenário sem hesitação. Desse modo, o martírio de A mãe cedo demais, neste drama que reúne várias intrigas, constitui a intriga principal. E como tal, cativa nossa atenção, nos fazendo gerar forte expectativas em relação ao desfecho.

A grande expectativa, assim, gira em torno da morte do vilão e seus apoiadores, exceto de O menino-soldado. Como descobrimos que ele é uma criança tão inocente quanto as demais, ansiamos por sua regeneração, isto é, esperamos que ele desista da perseguição que investe contra A mãe cedo demais e seus irmãos, como também que deixe de admirar O verdadeiro-falso mercenário. Assim, a morte e/ou queda do vilão, a nosso ver, colocaria fim aos sofrimentos das personagens e toda a nação e grupo étnico mencionados no texto. Todavia, o desfecho comprova que A mãe cedo demais, de fato, consiste num texto nada convencional. Na maioria dos dramas e nas ficções em geral, a morte do vilão representa o fim do conflito que impede a felicidade das personagens, especialmente dos protagonistas, porém, em *A mãe cedo demais* a queda do ditador Negócio-coisa não atende essa expectativa.

Sua morte, ao invés de representar o fim da guerra, marca a continuação desta, visto que um novo e mais cruel ditador se levanta ainda mais devotado com a continuação do conflito e aniquilação total dos inimigos. Esse desfecho inesperado, onde o final da peça se confunde com o seu começo e até mesmo o meio, nos remete à noção de cena sem fim desenvolvida por Sarrazac (2017). Mas, antes de desenvolver essa noção, importa tratar do tempo e espaço, uma vez que essa sensação de ausência de fim é provocada por mudanças que se inserem na instância espaço-temporal.

- **Tempo e espaço**

No que tange o tempo e espaço, a tradução de *La mère trop tôt* realizada pelo Coletivo de teatro *En classe et em scène*, como dito, a divisão em cenas provoca uma mudança espaço-temporal, indicando uma nova situação que se desenrola em outro tempo e lugar. Já no texto original, a única indicação de lugar que Gustave Akakpo nos dá é de que a história se passa em algum lugar da África e de que as crianças estão escondidas “nas ruínas de uma casa esburacada pela guerra, invadida por vegetação selvagem”. De igual modo, o autor não especifica o tempo em que a história se passa, isto é, o dia da semana, o mês, o horário do dia, ou o ano. O que sabemos é que a trama se desenvolve num tempo de guerra. Essa falta de especificação, a nosso ver, provoca uma maior identificação com a história retratada, pois, como ela não pertence a um lugar e tempo específico e aborda um tema sobremodo atual, ela pode se referir a qualquer lugar em conflito armado e imerso num governo ditatorial, ou ainda a qualquer criança cuja infância esteja sendo violada.

Na tradução é possível perceber a mudança de tempo e espaço. As cenas que dividem *A mãe cedo demais* marcam a mudança de tempo e espaço, organizando a duração da ficção. Na cena quatro, por exemplo, vemos Miolo-mole sair do esconderijo e se alistar para proteger os irmãos que correm o risco de terem toda a comida descoberta pelo Menino-soldado e O açougueiro-mil-faces. Já na cena cinco, o tempo e espaço da ação mudam radicalmente, porém, ao invés de avançar cronologicamente como é comum nos textos dramáticos, a ação retrocede para apresentar um fato anterior da vida deste personagem: nessa cena, como falado anteriormente, descobrimos que o jovem inconsequente havia matado o líder dos mercenários, o Verdadeiro-falso mercenário, para livrar o irmão mais novo (Molequinho) de um estupro. A esse *flashback*, que provoca uma mudança no plano espaço-temporal, Sarrazac (2017, p.22) chama de retrospectão, operação recorrente na dramaturgia contemporânea que, ao promover saltos no tempo e no espaço, investe o sentido do texto por romper com a linearidade presente nas dramaturgias tradicionais.

A retrospectão, como se nota, rompe também com a ideia de único conflito. Nas peças tradicionais, em geral, a ação se desenrola em torno de um conflito central, cuja resolução marca o desfecho. Todavia, em *A mãe cedo demais*, Gustave Akakpo interliga vários conflitos. Em seu texto, o drama pessoal de cada personagem se comunica com o drama da personagem principal, formando um conflito único que não é sentido apenas por ela, mas por todos os personagens. Assim, embora *A mãe cedo demais* seja a personagem

principal e a trama exalte sua maternidade forçada, a violação da infância - a nosso ver o conflito principal - é sentido por todos os personagens. Logo, essa volta ao passado mostra a transgressão da infância de duas personagens, a saber, Miolo-mole e Molequinho.

Ademais, como o *flashback* faz com que a ação não se desenrole de forma cronológica, nos parece que tal procedimento afasta a cena do fim. Isto não quer dizer que a cena fica mais longa; significa que o final fica cada vez mais imprevisível e irresolúvel, uma vez que foi acrescentado um novo conflito. Sarrazac (2017), inclusive, chama esse efeito de cena sem fim. Cena sem fim, conforme o autor, trata-se de peças breves, sendo que brevidade não pode ser levada ao pé da letra, por isso, ele fala em “forma pequena” ou “tornar-se menor”, porque segundo ele trata-se de peças escritas em um único ato ou numa cena única que busca apresentar a parte mais essencial da vida da personagem. *A mãe cedo demais* é um exemplo de cena sem fim. O original em francês, além de escrito em um único ato, não apresenta a vida inteira das personagens, mas apenas os momentos mais marcantes da vida de cada um. Outrossim, conforme o autor essas peças recebem essa nomenclatura porque não apresentam nem início e nem fim. Isto é, não apresentam uma exposição inicial nem a cena de desfecho.

Nas palavras de Sarrazac (2017) a expressão “sem fim” apresenta um duplo sentido, significando, portanto, que essas peças apresentam um final aberto com uma possibilidade de recomeço. Outro aspecto interessante acerca desses dramas, diz respeito às personagens antagonistas, as quais estão presas “a um processo repetitivo e a um confronto paradoxístico, contínuo, que se alimenta paradoxalmente dos menores e mais insignificantes elementos da vida cotidiana” (SARRAZAC, 2017, p.96). Essa repetição, como se nota, recai tanto sobre os antagonistas como sobre os protagonistas de *A mãe cedo demais*, pois os primeiros são obrigados a viver como seus antecessores (como é o caso do novo ditador que assume o lugar de Negócio-coisa), ao passo que os mocinhos ficam presos numa irresolução.

A peça de Akakpo trata-se de uma cena sem fim porque começa e termina com as crianças atravessando uma guerra, criando uma espécie de cena cíclica em que não há desfecho, como é comum na cena sem fim. A peça começa com o locutor de rádio anunciando os tempos de paz e termina com o mesmo locutor anunciando a morte do vilão e a ascensão de um novo ditador, o qual decreta o estabelecimento da paz e promete punir os assassinos do ex-ditador. A perseguição aos inimigos confirma a permanência dos tempos de guerra, indicando que o sofrimento de *A mãe cedo demais* não termina com a morte do vilão como se

espera; antes, conseguimos imaginar a personagem em um novo martírio: manter em segredo a autoria da morte do ex-ditador e resistir à perseguição do novo chefe de Estado.

Esse aspecto, além de comprovar as rupturas temporais mencionadas acima (deslinearidade, conflitos interligados, cena sem fim), revela uma forte verossimilhança com a realidade, uma vez que retrata um conflito ainda em curso em muitas partes do mundo, cujo fim parece distante, pois cada vez mais surgem novos pretextos para eles continuarem existindo. A ausência de fim, tanto na vida como no texto, revela um aspecto que supera o tempo: o sofrimento humano. Este, se mostra tão interminável quanto a guerra, dado que os que vivenciam os conflitos armados enfrentam um sofrimento em três tempos: antes da guerra, quando ela existe apenas como possibilidade e as pessoas são amedrontadas pelos rumores; durante a guerra, quando as pessoas experimentam uma série de atrocidades que afetam especialmente sua humanidade; depois da guerra; quando os sobreviventes lutam para superar seus traumas.

- **A personagem**

A análise do diálogo e das didascálias remete automaticamente para duas das estruturas profundas do texto teatral, o enunciado e a personagem. No que tange a personagem, a construção da identidade de cada personagem “elabora-se progressivamente a partir do que é assinalado no texto e só se molda aos poucos” (RYNGAERT, 1995, p. 130). Em *A mãe cedo demais* formamos o perfil da protagonista (e de todos os outros personagens) paulatinamente, sendo que as falas das outras personagens são as que mais nos fornecem as referências. À guisa de exemplificação, transcrevemos uma fala da personagem O menino-soldado: “Eu te proíbo... Não a conhecestes antes da guerra... Eu estava na mesma escola que ela... Ela estava dois anos na minha frente... Nunca viste os olhos dela antes da guerra... olhos de turbinar tua carne de homem”.

A fala do garoto contrapõe o amadurecimento brutal da personagem com o seu comportamento e caráter antes da guerra. Nessa época ela frequentava a escola, como é comum a toda criança e adolescente, e atraía a atenção de seu admirador pelo olhar, o qual no tempo de paz mencionado provavelmente era inocente e alegre. Todavia, enquanto atravessa a guerra, percebemos uma mudança radical no modo como o olhar da jovem garota é mencionado:

**Coro de A mãe cedo demais:** Todos dizem isso... Eu entendi bem rápido que, de qualquer forma, eles tomam das meninas aquilo que eles quiserem

tomar... Ninguém me ensinou fazer essas coisas... **eu confiei totalmente no meu corpo**... Muitas vezes digo a eles: vocês podem usar a força, mas não terão o mesmo prazer do que se for de livre e espontânea vontade. Por vezes, nem mesmo preciso dizer; na verdade, eu acho que na maioria das vezes, é, na maioria das vezes eu nem mesmo preciso dizer... Eles entendem, **assim que eu fixo meu olhar neles**...

Nota-se que o olhar encantador da protagonista dá lugar a um olhar obstinado pela sobrevivência. Em razão disso, ele deixa de ser usado para perceber as belezas da infância e encantar despreziosamente a outrem para se tornar duas armas de seduzir, cuja função consiste em comunicar que está disposta a entregar seu corpo - sua principal arma de sobrevivência. Assim como A mãe cedo demais, a identidade de cada personagem vai se delineando conforme as referências dadas por outras personagens. À guisa de exemplo, tomamos conhecimento que Miolo-mole e O outro são gêmeos extremamente diferentes porque a protagonista e seu coro trazem essa explicação. Descobrimos o porquê de Molequinho ter sido travestido de menino porque a irmã traz a explicação. Descobrimos que o anúncio de paz feito por Negócio-coisa é uma farsa porque o Verdadeiro-Falso Mercenário o diz.

Desse modo, só conseguimos traçar o perfil de cada personagem porque ligamos as referências presentes nas falas. Como vimos, além de O pai e A mãe cedo demais, o grupo familiar que aparece na lista de personagem (item analisado na seção anterior), é formado por mais três crianças: Miolo-Mole, O Outro e Molequinho. Miolo-Mole e O Outro são gêmeos de 16 anos, mas de personalidade e aparência diferentes. Eles são filhos do primeiro casamento da mãe com um Bantu. Assim, enquanto Miolo-mole se parece com o pai, um Bantu, O outro herdou as características da mãe, uma Banti. Enquanto Miolo-Mole é imprudente e impulsivo, como indica seu próprio nome, já que insiste para se alistar e lutar uma guerra em que a morte é certa; O Outro não tem uma personalidade própria; desde pequeno, como não entendia bem as coisas, passou a imitar o irmão em tudo. No que se refere a Molequinho, o irmão caçula de 10 anos, é uma menina travestida de menino por A Mãe cedo demais para evitar que a menor fosse molestada pelos soldados.

Além do grupo familiar, temos o segundo grupo de personagens, formado por Kobogo, Negócio-coisa, O açougueiro-mil-faces, O verdadeiro-falso mercenário e O médico. Kobogo, um adolescente de 15 anos, é apaixonado pela protagonista e integra o grupo de crianças que ela lidera. Ingênuo, já que fala de amor num tempo em que a sobrevivência se impõe como prioridade, o jovem é expulso do grupo por se recusar a matar. O médico, profissional de outro país que parece estar na guerra para prestar ajuda humanitária, tenta

convencer A mãe cedo demais a aproveitar a infância. O menino-soldado, figura que nos lembra a ex-criança soldado que Akakpo encontrou num vilarejo da Libéria, a qual inspirou a escrita de *A mãe cedo demais*, com apenas 11 anos já integra os Cobras, um grupo de mercenários liderado pelo O verdadeiro-falso mercenário. Apesar da pouca idade, O menino-soldado já é um mercenário sanguinário, implacável no massacre dos Bantis, grupo étnico que resiste à ditadura de Negócio-coisa.

Negócio-coisa, ao lado de O verdadeiro-falso mercenário e O açougueiro-mil-faces, na guerra retratada na peça, representam três frentes diferentes de atuação. Negócio-coisa, uma espécie de fantasma que só é visto por A mãe cedo demais, aparece como o grande ditador que mantém a guerra e representa o país nas negociações com os outros líderes mundiais. O verdadeiro-falso mercenário, chefe dos mercenários, sem dúvida, tem papel fundamental na política de dominação de Negócio-coisa. O açougueiro-mil-faces, nome que lembra a carnificina, é um mercenário bobalhão que só aparece ao lado de O menino-soldado, cuja função também é rastrear e aniquilar os adversários.

A análise das personagens nos possibilita responder à pergunta lançada na primeira seção: se a guerra levou os filhos da Mãe coragem, o que esse tipo de conflito levará de A mãe cedo demais? Unindo as referências dadas pelos enunciados, nos parece que a guerra afetou não apenas o exterior das personagens, mas principalmente o que elas carregam de mais humano: a sensibilidade. A protagonista, que vê sua sensibilidade e infância serem sufocadas pela guerra, como dito, sofreu uma perda que a fez assumir forçadamente a liderança da família. Em consequência disso, sua inocência de criança deu lugar a um instinto de proteção, onde tudo é válido em nome da sobrevivência, inclusive aceitar o abuso sexual. Na citação a seguir, na qual A mãe cedo demais recorda como foi seu encontro com O Médico, para quem ela se insinuou estrategicamente porque o considerou uma possível ameaça.

**A mãe cedo demais:** Uma vez eu conheci um homem. Ele era bonzinho, ele não quis brincar com o meu corpo. Mas eu queria tanto que ele brincasse... Pela primeira vez na vida eu quis isso, para saber como era fazer essas coisas quando a gente quer fazer de verdade. Ele dizia que eu não tenho idade para saber dessas coisas, mas a guerra me fez assim. (AKAKPO, 2016, p.19)

Como vemos a guerra provocou uma abrupta mudança na vida da protagonista. Diferente de Mãe coragem, que dava seus produtos aos soldados em troca de passagem, A mãe cedo demais fez do sexo sua moeda de troca para continuar viva. Na fala acima, o homem a quem ela se refere é o personagem do Médico, o único que a enxergou com os olhos

de infância, se recusando a violentar uma criança – por isso, o adjetivo “bonzinho”. A partir deste e dos demais relatos que aparecem no texto, descobrimos que a personagem teve intimidade com vários soldados em troca de proteção. À primeira vista, parece que ela se presta a isso por prazer e interesse, no entanto, ao dizer “Pela primeira vez na vida eu quis isso”, percebemos que essas entregas são motivadas unicamente pela necessidade, pois, se os abusadores fizessem sexo com ela forçadamente, além de perder o favor deles, A mãe cedo demais perderia a vida. Assim, enquanto o sexo com os soldados representa uma estratégia de sobrevivência, o sexo com O médico, caso acontecesse, representaria o prazer, ou seja, a oportunidade de mergulhar num mundo desconhecido.

Percebemos em *Mãe coragem e seus filhos* que a protagonista, embora buscasse sobreviver dia após dia, colocava o desejo de lucrar em primeiro plano. No último ato da peça ela entende que a morte de Katrin poderia ter sido evitada se ela não houvesse deixado a filha sozinha: “Se a senhora não tivesse ido à cidade tratar de negócios, talvez nada disso tivesse acontecido” (BRECHT, 1981, p.265). A mãe cedo demais, por outro lado, prioriza a sobrevivência, pois em nenhum momento seus interesses comprometem a vida da família; antes, a morte da mãe foi resultado da brutalidade dos militares e a morte dos irmãos consequência da imprudência deles. A mesma impulsividade que movia os filhos de Mãe coragem também caracteriza os irmãos de A mãe cedo demais. Em razão disso, em ambos os textos, as protagonistas poderiam apenas adiar a morte dos familiares, não a impedir.

Nesse viés, a proteção constitui outro aspecto que aproxima os dois textos. Anna Fierling lançava mão de sua lábia e astúcia para livrar os filhos, na medida do possível, do alistamento militar e a filha de um possível estupro. Para proteger a filha, ela faz de tudo para deixá-la menos atrativa, exaltando firmemente que, além de feia, o fato de ser muda a tornava uma inútil. A mãe cedo demais queria evitar que a irmã fosse molestada, entretanto foi mais radical que Mãe coragem, visto que travestiu a irmã de menino. Essa atitude explica a proteção excessiva que A mãe cedo demais e os gêmeos manifestam em relação a Molequinho, a qual, a princípio, parece está ancorada na pouca idade da personagem, todavia, trata-se de uma manobra para desviar os olhares dos soldados que estupram sem hesitação. No tocante a Molequinho, tomamos conhecimento da verdadeira identidade da personagem quando ela vivencia o seu primeiro ciclo menstrual:

**Molequinho:** Eu acho que eu tenho... um machucado, aqui.

**A mãe cedo demais:** Você tem um cheiro que excita o olfato de todos os caçadores desse fim de mundo. Ao menor vestígio de sangue, eles nos localizarão onde quer que a gente vá.

**Molequinho:** Eu vou morrer?

**A mãe mais cedo:** Na sua idade, eu ainda não tinha isso! Por que você não pode esperar a idade que eu tinha antes de ter isso? Eu não te peço nada muito difícil!

**Molequinho:** Eu vou morrer, é isso?

**A mãe mais cedo:** Seria melhor que você morresse do que exalar seu cheiro de fêmea como um farol! Você detona todas as minhas estratégias elaboradas para mascarar o teu corpo em garoto. (*Um tempo*). O que supostamente eu poderia te dizer?

**Molequinho:** Tá começando de novo... Meu Deus, eu vou morrer!

Como podemos observar o momento descrito acima mescla ingenuidade e medo. Ingenuidade porque Molequinho confunde a menstruação com um ferimento; medo porque ele teme a morte. A mãe cedo demais, cuja única preocupação é proteger sua vida e a dos irmãos, teme que os mercenários farejem o odor exalado por Molequinho e, assim, localize o lugar onde sua família se esconde. Em “Seria melhor que você morresse do que exalar seu cheiro de fêmea como um farol!”, vemos que a protagonista enfrenta sentimentos contraditórios: ela traveste a irmã de menino porque a ama e quer a proteger, todavia, quando o cheiro da irmã ameaça suas vidas, ela coloca a sobrevivência acima do amor que sente por ela - e o faz porque acredita que “em tempos de guerra, não existe nem bem nem mal... Apenas a vida, apenas a morte”.

Como a mãe brechtiana, A mãe cedo demais é contra o alistamento dos irmãos, por isso, procura mantê-los longe dos olhos dos recrutadores. Miolo-Mole e O outro lembram sobremodo Eilif e Queijinho. Miolo-mole é impulsivo como Eilif, pois ambos agem sem medir as consequências, como podemos observar: “**Eilif:** Mãe, posso fechar o bico desse cara? Eu gostaria...” (BRECHT, 1981, p.179). E ainda: “**Eilif:** Não tenho medo de guerra nenhuma” (BRECHT, 1981, p.181). Quanto a Miolo-mole: “Eu estou cansado de me esconder cada vez que a gente cruza os Bantis... ou os Bantus. É a mesma coisa, sempre me esconder. Ou para não ser assassinado, ou para não ser recrutado”.

Os dizeres das personagens, além de nos ajudarem na construção das identidades, confirmam duas hipóteses que levantamos durante a análise da lista de personagens apresentada na seção *A margem*. Nela realizamos duas conjecturas importantes: a ausência de nomes próprios por parte das personagens pode assinalar a falta de identidade; a protagonista nomeando a obra e a presença de coros pode indicar que o texto se trata de uma tragédia. Após a leitura de *A mãe cedo demais*, concluímos que a falta de nomenclatura foi usada propositalmente para assinalar a perda de identidade sofrida pelas personagens, uma forma de indicar que a guerra retratada na peça fez com que o *ser* fosse suprimido pelo *fazer*. Dessa forma, as personagens não são identificadas por suas subjetividades (sentimentos e opiniões),



mas pelo comportamento ou posição estratégica que desempenham em meio à guerra, como é o caso de A mãe cedo demais, cujo nome expressa sua função (uma criança que age como mãe dos irmãos para mantê-los a salvo) e de O menino-soldado (um soldado mirim sanguinário).

Sob essa lógica, entendemos que o nome próprio de Kobogo deve-se à preservação de sua personalidade, pois, tanto antes como durante a guerra, ele continuou sendo uma figura ingênua, romântica, sonhadora e incapaz de matar. Em entrevista concedida a Correia em 2019, Gustave Akakpo explica o nome do personagem:

R. C: *Vemos o personagem Kobogo, ele é o grau máximo da ingenuidade.* G. A: Sim, completamente. O que é muito estranho com esse nome também, é que esse personagem é o único que é nomeado. E eu não sei por que o chamei de Kobogo. Eu não sei. Mas aí, meu amigo Amoussa Koriko foi quem me disse que em éwé, eu acho, Kobogo quer dizer ingênuo. É muito estranho. (CORREIA, 2021b, p.37)

A fala, confirmando nossa hipótese, mostra que a ingenuidade acompanha Kobogo até mesmo no nome. Comparando-o com A mãe cedo demais, acreditamos que a ingenuidade do rapaz talvez desaparecesse se ele ocupasse o lugar da protagonista, ou seja, se tivesse que se responsabilizar por outras vidas. Kobogo é considerado um louco pelo resto do grupo, especialmente pela Mãe cedo demais, por quem ele é apaixonado desde muito, por querer viver uma história de amor com ela a despeito das prioridades trazidas pela guerra. Para o jovem, morrer pela pessoa amada é a maior prova de amor que existe: “Sim, minha querida, ver os seus olhos de antanho e morrer, mil vezes se necessário for!”. Porém, para a jovem mãe, a qual quer permanecer viva a qualquer custo, matar por quem você ama, além de inteligente, constitui uma verdadeira prova de amor, como podemos ler: “Você quer que eu grite qual é a maior prova de amor? Arrume uma arma e mate! Eu preciso de um homem que possa matar por mim, não morrer!”.

O pensamento de A mãe cedo demais sobre o amor, considerado o mais sublime dos sentimentos, mostra que ele e todas as convencionalidades que o acompanham representam uma fragilidade para a garota, um sentimento que destoa dos seus interesses e que não tem lugar em um mundo atravessado por guerras. Contudo, como Kobogo não compreende o pensamento, bem como o comportamento da amada, a qual aceita a exploração sexual em troca de favores, ele segue defendendo seu ponto vista (outra marca de sua personalidade), o que provoca sua expulsão do grupo. Nota-se que ele é expulso do grupo não porque é ingênuo, mas porque sua ingenuidade afeta sua utilidade, fator preponderante na luta pela sobrevivência.

Quanto à tragicidade, na tragédia clássica, como sabido, o coro integrava a tragédia como uma espécie de personagem coletiva que cantava algumas ações. No entanto, no texto ora analisado, os coros não cantam, apenas falam, conforme observamos na seguinte didascália: “*Os coros são facultativos. Todavia se eles estiverem presentes, não **falarão em uma sua só voz***” (grifo nosso). *A mãe cedo demais* se aproxima da tragédia clássica na medida em que os coros assumem a função de personagem, mas se afasta conforme revezam as falas e completam a fala de suas respectivas personagens. Na tragédia antiga os coros comentam as ações como se fossem narradores. Na tragédia de Akakpo essas personagens coletivas formam uma voz que expressa a consciência dos personagens que acompanham. Desse modo, quando falam temos a impressão que o próprio Negócio-coisa e *A mãe cedo demais* estão falando.

Extraímos da tradução a fala de cada coro para evidenciamos esse aspecto. Primeiro, temos a fala do coro de Negócio-coisa, pronunciada depois da *Mãe cedo demais* criticar a veracidade do seguinte acordo proposto por ele: em troca de proteção, a menina deveria testemunhar contra os Bantis, grupo que lutava pelo fim da guerra, afirmando que este cometia crueldades contra sua própria etnia. “**Coro:** Minha filha, a vida é um teatro. O que interessa para as pessoas, não é saber o que é verdade, mas o que é verossímil. As pessoas são viciadas em sua dose cotidiana de serenidade”. Já a fala do coro de *A mãe cedo demais*, foi extraída de outro contexto, do momento em que a personagem presencia a morte de *O outro*, um de seus irmãos gêmeos: “**O coro de A mãe cedo demais (ao corpo do Outro):** Idiota! O que se supõe que eu faça?... O que eu vou poder dizer à mãe com minha carne amarga de dor?”.

Observando as falas, vemos que os coros expressam os sentimentos, pensamentos, opiniões e até mesmo o caráter das personagens. Nesse viés, nos parece que eles externam aquilo que muitas vezes elas não podem dizer para não parecerem fracas diante das pessoas, principalmente dos inimigos, como acontece com Negócio-coisa, ou insensíveis diante da dor, como é o caso de *A mãe cedo demais*. Além disso, parecem externar o verdadeiro caráter das personagens, pois, no que se refere a Negócio-coisa, seu coro deixa evidente que ele difama e manipula outrem. Desse modo, nota-se que, ao invés de comentar e/ou explicar as ações, os coros participam das discussões, tornando-se uma espécie de extensão das personagens. Assim, nos parece que Gustavo Akakpo realiza um jogo enunciativo entre os coros e as personagens, pois, o dizer dos coros, com efeito, pertence às personagens, restando aos coros apenas a responsabilidade pelo que é dito.

Esse jogo enunciativo nos remete ao estudo dos enunciados, outro importante elemento inscrito no interior dos diálogos e didascálias. A diversidade de falas que aparece em *A mãe cedo demais*, além de nos permitir compreender o assunto da peça e as personagens, revela a importância dos enunciados. É examinando os enunciados que podemos perceber a intenção do autor, isto é, enxergar quais instâncias da vida real ele pretende retratar e influenciar mediante sua obra. Isso é possível porque, segundo Ubersfeld e Ryngaert, a gama de falas presente no texto dramático mostra que nele existe uma dupla enunciação, pois, “a personagem fala em seu nome enquanto personagem, mas fala porque o autor a faz falar, intima-a a falar, a dizer determinadas palavras” (UBERSFELD, 2005, p. 87).

Nesse viés, podemos dizer que estamos diante de um jogo enunciativo no qual as personagens falam, porém não são donas do seu dizer, uma vez que este dizer é elaborado e determinado pelo autor. Desse modo, todos discursos presentes em *A mãe cedo demais*, seja das personagens ou dos coros, em última instância pertencem ao autor. Esses discursos nos ajudam a responder uma pergunta “simples e fundamental: quem fala a quem e por quê?” (RYNGAERT, 1995, p. 101). Esta nos parece a principal função da análise textual, uma vez que investiga o sentido da obra. Desse modo, considerando essa dupla enunciação, desenvolveremos a análise dos enunciados na próxima seção, na qual compartilharemos as reflexões que fizemos sobre realidade a partir de *A mãe cedo demais*.

### **Na voz: o encontro de dois mundos em *A mãe cedo demais***

As suposições realizadas nas margens e confirmadas no leito já nos mostram que *A mãe cedo demais* retrata uma sociedade autoritária e desumana, onde a paz e a dignidade são sonhos sobremodo distantes. Em nossas análises ficou difícil desvencilhar o mundo cênico criado por Gustave Akakpo do mundo real que habitamos, em razão da forte verossimilhança entre ambos. As violações apresentadas em *A mãe cedo demais* lembram o nosso mundo e o quanto ele necessita de transformação, afinal uma sociedade em que pessoas precisam se refugiar em outros países por causa de guerras que estão cerceando a vida e outros direitos fundamentais, e onde crianças estão perdendo a infância, sem dúvida, precisa de mudança. Na peça, embora todos os caminhos de *A mãe cedo demais* levem à guerra e à exploração sexual, somos inculcados pelo texto a não aceitar esse tipo de violação e a compreender os indivíduos que estão submetidos a ela. Para compreender estes aspectos, partiremos para a análise dos enunciados.

- **A análise dos enunciados**

Com efeito, o texto de Gustave Akakpo pode ser analisado sob diferentes aspectos, provendo diferentes pontos de vista. A análise dos enunciados (quem diz o que e por quê?) pode revelar variadas intenções por parte do autor. Assim, dentro do contexto da guerra, a modo de exemplificação, podemos afirmar que Akakpo apresenta as seguintes denúncias: as guerras, conflito de nível coletivo como forma de defender um interesse individual; o cerceamento da liberdade de expressão como um dos efeitos da ditadura; a intolerância política, social e principalmente racial; o trauma e o testemunho de uma catástrofe; função social em detrimento da identidade pessoal; e muitos outros. A crítica feita à violação da liberdade de expressão é algo que merece nossa atenção.

Como dito, a peça começa e termina com um anúncio de paz proferido pelo locutor de rádio. Todavia, em conversa entre O menino-soldado e O açougueiro-mil-faces, o garoto revela que O verdadeiro-falso-mercenário, antes de morrer, lhe explicou que o anúncio era um blefe, ou seja, uma armadilha para atrair e matar os rebeldes. Estes, ao acreditarem no reestabelecimento da paz, voltariam para suas casas e retomariam suas vidas. Nesse momento, Negócio-coisa, com a ajuda de O verdadeiro-falso-mercenário e sua tropa, os aniquilaria facilmente, estabelecendo por definitivo seu governo. Os rebeldes, o grupo étnico que o vilão tenta matar, é composto por duas frentes de resistência: os civis, que eles chamam de ratos; e os jornalistas, apelidados por O menino-soldado de linguarudos, como lemos: “E nós temos elementos na força de interposição para cobrir tudo isso e desalojar os linguarudos da sua curiosidade doentia. Uma peste ambulante, esses jornalistas! Não é genial esse plano?”.

Como denuncia o autoritarismo do vilão, a imprensa sofre uma forte perseguição. Desse modo, seu direito à liberdade de expressão é claramente violado mediante a tortura e morte dos jornalistas, como também através da censura aos conteúdos por eles divulgados. A Declaração universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 19º, assevera que todo “o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão”. Essa garantia mostra o engajamento de *A mãe cedo demais* em denunciar o descumprimento desse direito considerado essencial. Retomando a biografia de Gustave Akakpo, vemos que o ataque à essa liberdade, assim como a guerra e a transição política mostrada na peça, lembram sobremaneira o processo de democratização do Togo, país do autor.

Analisando o trajeto histórico do Togo, descobrimos que o país, embora atualmente seja formado por mais de 40 grupos étnicos, como por exemplo os Ewés, povo vindo da Nigéria, é formado também pelos colonos europeus vindos da Dinamarca, França e Alemanha. Estes, se estabelecendo em diferentes partes do país, desenvolveram uma política de colonização centrada no comércio das riquezas naturais e na exploração dos nativos. Em 1922, após a expulsão dos alemães durante a primeira Guerra Mundial, o Togo foi dividido entre a Grã-Betânia e a França, sendo que esta última assumiu o domínio da maior parte país. Em 1967, sete anos após alcançar sua emancipação política em relação à França, o Togo sofre um golpe militar liderado pelo general Gnassingbé Eyadéma. Embora a Constituição togolesa aprovada em 1992 determinasse que a nação seria uma república multipartidária, na qual o Estado seria chefiado por um presidente e o governo por um primeiro-ministro, Eyadéma inconstitucionalmente estabeleceu um governo anticomunista e de partido único.

As lutas que surgiram eventualmente em prol da democracia conquistaram eleições multipartidárias, sendo que o próprio Eyadéma aprovou esta legalização. Todavia, por três vezes ele próprio conquistou a presidência porque fraudou as eleições. Estes três pleitos resultaram em 38 anos ininterruptos de ditadura. Em 2005, com a morte Eyadéma, a nação togolesa acreditava que seria o início de uma sociedade efetivamente democrática, contudo, imediatamente após o falecimento, o Exército suspende a Constituição e nomeia Faure Gnassingbé, o filho do falecido, como o novo chefe de Estado. Essas manobras políticas nos remetem aos antagonistas de *A mãe cedo demais*, posto que, o golpe político investido por Negócio-coisa, assim como ascensão do novo chefe de estado, lembra a vida e morte de Gnassingbé Eyadéma e a inconstitucional ascensão de seu filho.

O desconhecimento da história do Togo pode levar quem ler *A mãe cedo demais* a imaginar que a escrita da peça foi inspirada nestes acontecimentos políticos. Todavia, o texto de Gustave Akakpo foi publicado em 2004, um ano antes da morte de Gnassingbé Eyadéma e nomeação de Faure Gnassingbé. Nesses termos, podemos dizer que Akakpo, atento ao passado e presente do Togo, escreveu *A mãe cedo demais* antecipando o futuro político de seu país. Observando os enunciados, portanto, mais precisamente o jogo enunciativo - “a personagem fala em seu nome enquanto personagem, mas fala porque o autor a faz falar” (UBERSFELD, 2005, p. 87), percebemos a verossimilhança entre a realidade política do Togo e da peça, sendo possível estabelecer as seguintes relações: o conflito entre os dois grupos étnicos descrito no texto pode fazer alusão às diversas disputas étnicas, tanto entre os nativos quanto entre os nativos e os colonizadores que marcaram a emancipação do país; o



Com o trecho confirmamos uma verossimilhança entre a realidade e a ficção, uma vez que o sucessor o ascendimento político de Faure Gnassingbé assemelha-se à ascensão do novo chefe de Estado que aparece na peça, o qual tomou o lugar do pai assim como Faure Gnassingbé o fizera na vida real. Isso mostra a contundência das previsões presentes em *A mãe cedo demais*. No drama, como o novo chefe de Estado fortalece sua ideia de paz e o estabelecimento da democracia mediante a organização de “eleições livres, transparentes e democráticas”, nos parece que o tom de ironia configura uma crítica de Gustave Akakpo à hipocrisia dos ditadores, visto que eles não almejam o efetivo estabelecimento da democracia. Assim, podemos entender que os ideais antidemocráticos presentes no contexto da peça apontam para o governo de Gnassingbé Eyadéma e, por conseguinte, para o governo de seu filho.

Comprovamos que a promessa política lançado pelo novo presidente configura uma farsa, na medida em que o locutor do rádio não dá crédito ao que ele próprio noticia: “após uma breve transição, a qual não sabemos ainda quantas décadas... perdão, quis dizer quanto tempo... durará. O novo presidente, além disso blablabla, blablabla”. O descrédito é confirmado pela presença de “blablabla, blablabla”, expressão que deixa claro que o anúncio do chefe de Estado foi proferido para enganar os ouvintes, especialmente os inimigos políticos. Poderíamos apontar diversas mensagens que emergem de *A mãe cedo demais*, porém, em nossa perspectiva analítica dos enunciados, acreditamos que mensagem principal do texto repousa na violação da infância.

- **Guerra, criança e a violação da infância**

Em entrevista concedida a Correia (2021b), Akakpo explica que a escrita de *A mãe cedo demais* foi inspirada por um encontro com um menino ex-criança-soldado em um vilarejo da Libéria. A partir desse encontro, ele pensou em *A mãe cedo demais*, cujo enredo está centrado na descaracterização da infância, muito perceptível na protagonista, *A mãe cedo demais*, e no Menino-soldado, possivelmente uma representação da criança-soldado que pode ter inspirado a escrita da peça. Como sabido, o termo criança-soldado é usado para designar crianças que estão diretamente envolvidas em guerras e conflitos armados. Jana Tabak, Professora do Departamento de Relações Internacionais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), desde 2009 pesquisa a situação dessas crianças. Em entrevista ao Instituto Tear, Tabak explica que “desde 1997 há um movimento internacional de proteção da

infância... que defende o uso da expressão ‘crianças associadas às forças armadas ou grupos armados’ em detrimento de ‘crianças-soldado’” (TABAK, 2016).

Segundo a pesquisadora, o uso de “criança soldado” restringe o grupo à criança combatente, eliminando, portanto, as outras atividades desempenhadas pelos menores enquanto parte dos grupos ou forças armadas, como cozinheiros, espiões, carregadores, mensageiros, escravo sexual e outros. Não obstante o uso do termo, para Tabak as palavras “criança” e “soldado” ligam dois mundos, que teoricamente não deveriam se encontrar. Quando pensamos em escrever esta última seção, na qual trataríamos das reflexões que *A mãe cedo demais* faz da/traz para realidade, não tivemos dúvida que a peça de Gustave Akakpo retrata o encontro desses dois mundos apontados por Tabak: o conflito armado e a infância. Tal encontro, como viemos mostrando, assusta e descaracteriza as crianças que Akakpo põe em cena, apagando o que nelas há de mais belo: a inocência.

Dentre a gama de enunciados presentes no texto, dois, a nosso ver, explicita essa descaracterização. Primeiro, a fala na qual O menino-soldado confessa que a guerra mudou os rumos da sua infância; segundo a conversa entre A mãe cedo demais e Negócio-coisa na qual comprovamos que ela, apesar da pouca idade, já não é mais uma criança. Transcrevemos as duas situações, destacando os trechos em que a transgressão da infância é evidente. A priori, analisaremos a fala de O menino-soldado.

**O menino-soldado:** Ah! Olha como ele fala comigo! Eu sou mais graduado que tu. Só porque ele é primo direto do chefe, o senhor obtém o direito de ficar na minha aba. **Saiba que antes da guerra eu estava prestes a entrar, aos 9 anos, no 7º ano, na Escola Voltaire. As pessoas como eu, podem ser contadas na ponta da ponta dos dedos.** Por que estás sempre grudado a todas as minhas vontades de dar uma escapada? (Grifo nosso)

No trecho transcrito O menino-soldado conversa com O açougueiro-mil faces, o mercenário paspalhão que o acompanha nas missões. A menção que o garoto faz do seu passado, no qual ele levava uma vida tranquila e devotada aos estudos, muda radicalmente a nossa visão acerca dele. As primeiras referências que nos são dadas acerca de O menino-soldado é de que ele, não obstante a pouca idade, é um dos mais cruéis mercenários, o melhor quando o assunto é rastrear e exterminar os rebeldes. Todavia, a descoberta de que ele era uma criança inteligente e sonhadora, o diferencia de todos os outros antagonistas. Nesse sentido, passamos a enxergá-lo, antes de tudo, como uma vítima. Obviamente condenamos a perseguição que ele promove contra a protagonista e todos os outros rebeldes, porém desejamos sua redenção quando pensamos nos motivos que o levaram a receber o adjetivo



“soldado”, isto é, passamos a querer compreender como se deu seu alistamento e/ou recrutamento.

Conjecturamos que ele possa ter se alistado, isto é, se disponibilizado para ser uma criança-soldado em razão da admiração que ele nutre por O verdadeiro-falso mercenário. O texto não nega e nem tão pouco confirma essa hipótese, porém, caso a confirmasse, acreditamos que seria um caso de alienação, uma vez que O verdadeiro-falso mercenário mantém uma falsa imagem de herói da nação - por isso, o paradoxo “verdadeiro-falso”. Além disso, o alistamento poderia ser motivado pelo senso de sobrevivência. No caso de recrutamento, embora em alguns contextos apareça como sinônimo de alistamento, o concebemos aqui como uma imposição. Sob essa lógica, as circunstâncias que justificam o adjetivo “soldado” que acompanha o substantivo “menino”, podem ser voluntárias ou não. No que tange o recrutamento voluntário, em sua pesquisa de mestrado intitulada *As vozes de ex-crianças soldado: reflexões críticas sobre o programa de desarmamento, desmobilização e reintegração das Nações Unidas*, Tabak, apoiando-se nos estudos de Peter Warren Singer (2006), cientista americano especialista em guerras do século XXI, explica as causas subjacentes do recrutamento das crianças que atuam como soldados.

Conforme a autora (2006, p.38), embora as justificativas acerca do considerável envolvimento de crianças nos conflitos armados apontem o recrutamento forçado, as identificando como vítimas do sequestro, vale destacar que a guerra também insurge como fonte de oportunidades para estas crianças, as quais podem se alistar sem sofrer violência ou pressão. Para Tabak, é importante tomar cuidado com o termo voluntário, uma vez que a escolha destes menores pode está ligada “às vulnerabilidades nas zonas de guerra que tornam nebulosas as fronteiras entre escolha e coerção... algumas crianças podem, por vontade própria, se alistar, acreditando que assim conseguirão garantir refeições regulares, vestimenta e cuidado médico” (TABAK, 2009, p.38). Assim, caso tenha adentrado o grupo de mercenários mediante escolha ou coerção, essas vulnerabilidades, portanto, podem justificar o alistamento por parte de O menino-soldado.

A vulnerabilidade de acordo com Tabak é a primeira das três principais causas estruturais que explicam o recrutamento militar de crianças:

- (i) rupturas sociais e falhas no desenvolvimento causadas pela globalização, guerras e doenças, que criam um novo grupo com potencial de recrutamento. Inclusive a maioria das crianças soldado vem das áreas mais pobres, menos educadas e marginalizadas da sociedade;
- (ii) avanço tecnológico da indústria armamentista, que permite a produção de armas pequenas e mais leves, portanto mais facilmente manuseadas por crianças, as quais se tornam

participantes efetivos das guerras; (iii) predominância das novas guerras, que são caracteristicamente mais longas e brutais. (TABAK, 2009, p.33)

Como aponta a autora, a vulnerabilidade social constitui a primeira das três circunstâncias que justificam o recrutamento militar de crianças. Crianças frágeis socialmente, segundo ela, têm mais chances de serem recrutadas, visto que enxergam a vida militar como uma forma de sobreviver, por exemplo, à pobreza, à falta de moradia, à fome, às doenças, especialmente a AIDS. Em segundo lugar, ela aponta que a produção de armas fáceis de serem manuseadas pelas crianças permitiu que estes indivíduos se tornassem tão úteis como os adultos. A terceira e última causa do recrutamento infantil segundo Tabak está relacionado com a duração das guerras. Como estas se tornaram mais longas e cruéis, o recrutamento de crianças é usado para atenuar as perdas dos combatentes adultos. Desse modo, quanto menor o número de soldados adultos, maior será a procura por crianças, sendo que, no caso de sequestro, o requisito principal para escolha destas, “é o tamanho físico, que deve ser o suficiente para portar uma arma” (TABAK, 2009, p.37).

As três causas, como também o sequestro, nos fazem enxergar O menino-soldado – e qualquer outra criança envolvida em conflitos armados reais - como vítima ao invés de vilão. As considerações que Tabak desenvolve sobre o sequestro, especificamente quando as crianças são meninas, precisam ser analisadas nesta pesquisa, haja vista que nos ajudam a entender a pressão que a protagonista de *A mãe cedo demais* enfrenta. Consoante a autora, “se o objetivo da missão é seqüestrar meninas para serem escravas sexuais dos líderes dos grupos armados, somente as consideradas mais atraentes são raptadas” (TABAK, 2009, p.38). Este adendo, mostra que nas guerras as mulheres, em geral, não assumem uma função militar, mas sexual. Enquanto os meninos usam o corpo para manusear as armas, os corpos das meninas são usados para satisfazer o desejo dos combatentes, em especial dos adultos. Dessa forma, esse grupo é submetido à uma violência brutal, que além de violar o corpo e o psicológico dessas crianças, destrói as possibilidades de elas aproveitarem a infância, visto que servir sexualmente os soldados se torna a mais importante missão.

A mãe cedo demais, percebendo que a guerra lhe imporia essa missão, é coagida a aceitá-la sem hesitação. Falamos em coerção porque, embora ela tenha escolhido oferecer o sexo aos soldados para não ser brutalmente abusada, essa decisão, assim como o ato dos soldados, não deixa de ser uma violência, uma vez que a mesma se apresentou como uma imposição. Ou seja, ou ela entregava-se de “de corpo, de corpo e corpo mesmo”, como ele expressa na peça, ou seria morta. Esse abuso sexual e psicológico emerge como uma das mais

nocivas consequências do encontro da guerra com a infância. Fecharemos nossas análises sobre esse encontro desumano que descaracteriza a infância, examinando uma conversa entre Negócio-coisa e A mãe cedo demais, através da qual é possível perceber a inocência da protagonista sendo violada. Vejamos:

**A mãe cedo demais:** Por que eu sou única a ver o senhor?

**Negócio-coisa:** Você pergunta demais. **Você me vê porque sua alma é pura.**

**A mãe cedo demais:** Não é verdade! **A pureza da alma é um luxo reservado para aqueles que não estão em guerra.... Eu sei bem que não sou como antes...**

**Negócio coisa:** Eu estou te observando já há algum tempo, você consegue brincar com os meus homens.

**A mãe cedo demais:** São mais eles que brincam comigo. **Eu acho que eu não brinco, que eu não sei mais brincar.**

**Negócio coisa:** Eu imagino o teu corpo e não consigo ver quanto anos ele possui exatamente.

**A mãe cedo demais:** Ele está gasto, não é?

**Negócio coisa:** Não. São os desejos que ele suscita que perturbam a idade que podemos lhe atribuir.

**A mãe cedo demais:** Treze anos.

**Negócio coisa:** **Aos treze anos você deveria ainda saber brincar. Maldita guerra! A culpa é dos rebeldes, os seus irmãos: os Bantis.**

**A mãe cedo demais:** Eu não sei.

**Negócio coisa:** Você acha que é nossa culpa, dos Bantus?

**A mãe cedo demais:** Eu não sei. Tudo o que eu sei é que a guerra não deve nos comer.

**Negócio coisa:** É por isso que você deixa os meus homens brincarem com você?

**A mãe cedo demais:** Você está bravo? Você vai...

**Negócio coisa:** Não.

**A mãe cedo demais:** **Eu poderia dar um jeitinho com o senhor... o senhor sabe, a gente sempre dá um jeitinho. Mas eu não sei como fazer. Eu nunca fiz essas coisas com um... com um... espírito.**

**Negócio-coisa:** Ah, pergunte então pra Virgem Maria (*risos*). Eu gostaria de te propor um trato: Com os teus irmãos, vocês são em número de quatro. (Grifo nosso)

Como se nota, a própria Mãe cedo demais afirma que perdera a pureza, uma das principais características de uma criança. Analisando o contexto em que a fala foi proferida, sabemos que Negócio-coisa estava se referindo à disposição de caráter da menina, a qual, independentemente do amadurecimento forçado, não perdeu a bondade e amor pela família. Porém, a garota se embruteceu tanto que não consegue enxergar que esse seu lado sensível e humano. Como o vilão comenta a fama do corpo da jovem garota, nos parece que ela associa a perda da pureza à exploração sexual investida contra seu corpo. Nestes termos, como ela perdeu a inocência e não sabe mais brincar, a prática sexual suprime sua identidade e até mesmo o seu corpo de criança, pois ele “está gasto”. Outro aspecto interessante da conversa

entre o ditador e *A mãe cedo demais* compreende a manipulação. Em “Maldita guerra! A culpa é dos rebeldes, os seus irmãos: os Bantis”, Negócio-coisa, o mantenedor do conflito armado, que o usa para estabelecer sua política de dominação, tenta convencer a protagonista que seus iguais, os Bantis, são os causadores da guerra e, por conseguinte, do sofrimento da garota.

Entretanto, como vemos, a protagonista não se deixa ser convencida; antes lança mão da manipulação, isto é, do sexo, para não despertar a ira do vilão. Se o início e final parecido fazem de *A mãe cedo demais* uma peça cíclica, uma cena sem fim como assevera Sarrazac (2017), a entrega do corpo trata-se de um ato repetitivo que prende a protagonista em um sofrimento interminável. Dizemos isto porque a garota abre a peça mencionando a troca que propusera aos soldados e termina usando o corpo para atrair e assassinar o ditador. Assim, o martírio se mostra interminável, uma vez que ela precisará lançar mão da prática sexual para se esquivar dos perigos que aparecerão durante o governo do novo ditador, o “filho do doravante falecido pai da nação”, Negócio-coisa.

Os apontamentos aqui apresentados confirmam que a análise que realizamos configura uma pequena mostra dentre a gama de possibilidade de trabalho com a literatura dramática na sala de aula. Acreditamos que a proposta aqui apresentada, por se mostrar um instrumento que promove a reflexão, pode ser uma estratégia que a escola pode lançar mão para levar o aluno apropriar-se do mundo de possibilidades presente nos livros e, assim, valorizar essa arte tão multiforme, que além de encantar e emocionar, promove a educação. Pensando em ampliar a acessibilidade de nossa proposta metodológica, caminharemos para o próximo capítulo, no qual apresentamos uma sequência didática que aplica a proposta de análise apresentada em correlação com a leitura e a representação, sendo que *A mãe cedo demais* continuará nos auxiliando.

### **CAPÍTULO 3. O DESAGUAR DA DRAMATURGIA NA SALA DE AULA: A ORIENTAÇÃO DIDÁTICO-REFLEXIVA (ODR)**

Sabemos que o Ensino Médio é a etapa da educação básica em que o ensino de literatura desenvolve-se de forma mais sistemática por considerar o estudo das “criações poéticas, dramáticas e ficcionais da cultura letrada” (BRASIL, 2006, p. 60) em consonância com a cronologia das escolas literárias. Nessa fase, conforme a BNCC (2018, p.485), espera-se que o discente viva experiências significativas mediante “diferentes práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos”. Nota-se, que a literatura dramática e a encenação, embora integrem essas práticas e sejam relevantes como as demais áreas do conhecimento, ainda recebem pouca atenção na escola.

Tatiana Belinky no prefácio de *Jogos teatrais*, livro de Ingrid Dormien Koudela, pontua que a atividade cênica, apesar de assegurada na disciplina de artes, ainda é um campo marginalizado pelo próprio sistema de ensino, pois “o teatro é ensinado – quando é ensinado de todo – ao nível de atividade extracurricular” (BELINKY In KOUDELA, 2004, p. 10). Conforme a autora essa marginalização resulta de duas variáveis: do preconceito ainda existente nas escolas contra a atividade teatral; do despreparo da maioria dos professores que atuam nessa área, os quais não estão de fato habilitados para lecionar a respeito do teatro porque, de um modo geral, eles próprios não receberam formação adequada.

Embora Belinky se refira à prática cênica, também podemos perceber essa dificuldade no trabalho com a literatura dramática. Como dito, o texto dramático se afasta sobremaneira dos demais textos literários em razão da sua forma e representabilidade. Essa particularidade exige do professor formas diferentes para dinamizar esse tipo de literatura. Pensando nisso, a proposta de sequência didática que traremos neste último capítulo insurge como uma tentativa de auxiliar esses educadores, em especial os que atuam no Ensino Médio, no trabalho com a dramaturgia.

Como consta nos Parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias, as reformas provocadas pela Lei nº 5.692 de 1971, LDB/71, a qual reorganizou o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, também contribuíram para essa marginalização do teatro na escola (BRASIL, 1999, p. 91). Durante a vigência dessa diretriz, a arte deixou de ser valorizada como conhecimento humano e histórico e passou a ser entendida como uma mera proposição de atividades artísticas, lecionadas por professores que deveriam atender a todas as

linguagens artísticas, até mesmo aquelas para as quais não haviam recebido formação. Apesar dessas contingências, a importância do teatro no contexto escolar mostra-se como algo indubitável, sendo que suas contribuições podem emergir tanto do plano literário como do cênico.

Beatriz Ângela Vieira Cabral (2012, p. 12), no livro *O drama como método de ensino*, afirma que ao fazer teatro o aluno entra em um contexto de ficção e aprende com as situações que emergem desse contexto, já que é preciso “realizar ações e assumir atitudes nem sempre presentes em nosso cotidiano”. Para a autora o teatro mostra-se relevante no espaço escolar porque possibilita a reflexão daquilo que é normalmente aceito, a abordagem de temas e situações complexas, abalando, assim, a suscetibilidade dos participantes e lhes possibilitando experiências reais. Segundo Talitha Cardoso Hansted (2015, p. 56), no livro *Educação não formal no campo das artes*, em contextos educacionais, o teatro pode contribuir não apenas para o desenvolvimento pessoal do estudante, mas também com a construção de uma sociedade mais democrática, já que está intrinsecamente relacionado com a cidadania. Adilson Donizete Ledubino (apud HANSTED, 2015, p. 47) salienta que essa relação reside naquela que constitui a própria essência do teatro: a coletividade. A cerca disso, os PCNs-Artes enfatiza:

Ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relação entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a escolher e a ordenar opinião, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo (BRASIL, 2001, p. 83).

Essa afirmação acentua o caráter do teatro enquanto arte coletiva, constituída pelos princípios da cidadania. Nota-se que sua existência está ligada à vida em sociedade, tendo o engajamento e a colaboração entre seus participantes como um pressuposto essencial para sua realização. De acordo com Jeosafá Fernandes Gonçalves (2012, p. 196), o teatro costumeiramente é usado no início da escolarização para combater dificuldades individuais que afetam diretamente a vida social, como por exemplo, o retraimento, a timidez, a vergonha de falar em público, o medo da exposição e de errar. Esses encontros ocorrem mediante a interação propiciada pelos exercícios que vão desde a dicção ao movimento do corpo e da expressão facial repleta de significados. Nesses casos, o teatro exerce papel determinante no que diz respeito ao desenvolvimento da comunicação oral e corporal.

Na concepção de Gonçalves (2012, p. 197), a presença do teatro no espaço escolar não deve se restringir a esse contato inicial, ao contrário, deve estender-se por toda a educação

básica. No caso do Ensino Médio, em que os adolescentes, envolvidos nas lutas de construção da identidade individual e da autoimagem, buscam, muitas vezes sem o saber, o confronto e o conflito, de proporções variáveis, o teatro se oferece como excelente campo de relaxamento de tensões físico-emocionais e intelectuais, e como laboratório da expressividade verbal, corporal, gestual, tão importante para o autoconhecimento e para a interação em grupo. Concordamos com esses apontamentos acerca das contribuições da arte teatral no que tange o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, e esperamos que o teatro, além da permanência obrigatória por toda a educação básica, seja trabalhado de modo que o aluno experimente todas as suas manifestações. Que a escola possa ser capaz de conectar o aluno a essa riqueza cultural, que ao lado dos demais campos do conhecimento, pode contribuir com a formação e construção dele enquanto pessoa e ser social.

Nossa proposta de análise, exemplificado com o texto de Gustave Akakpo, como supramencionado, pode propiciar a análise de uma obra teatral, promover a leitura, a reflexão e a criticidade. Neste capítulo, visando a melhor compreensão e visualização dessa proposta na sala de aula, o apresentaremos enquanto proposta pedagógica. Nesses termos, nesta última parte da dissertação, *O desaguar da dramaturgia na sala de aula*, veremos que o desaguar ao qual nos referimos compreende o contato dos alunos com esse tipo de ficção. Mas, para que a sala de aula seja banhada por tais águas, esse desaguar pede uma organização didática. Nessa direção, nossa proposta didática aponta um caminho ao professor, lhe sugerindo uma alternativa atrativa e reflexiva de apresentar esse rio aos seus alunos, podendo despertar em cada um o desejo de mergulhar em tais águas.

Para tanto, sabendo que a atividade docente, como postula José Carlos Libâneo (2006, p.71), constitui um trabalho consciente e sistemático, fortemente relacionado com as experiências de vida dos educandos, nesse particular, também acreditamos que as análises textuais/discursivas ganham mais significado quando correlacionadas com a vida dos alunos. Ou seja, a atividade analítica, como também todas as atividades com o gênero teatral, podem influenciar a forma de pensar e o comportamento dos alunos se realizadas em conexão com a vida deles. O texto literário por si só já faz uma reflexão da realidade, mas quando o professor consegue levar o estudante a refletir sobre as questões que o texto levanta, questionando até que ponto elas revelam aspectos da vida real, esse estudante pode se identificar com o texto e fazer uma reavaliação das suas ações.

Assim, da correlação conteúdo-cotidiano ele pode produzir reflexões capazes de ressignificar seu mundo, visto que, o texto literário pode o levar a conhecer novos contextos, e

em contato com o novo, ele pode perceber que isso lhe interessa e que ele gostaria de ser ou fazer isso porque acrescenta muito à sua vida. Nesse sentido, a apreciação e assimilação do texto dramático, bem como de qualquer outro texto, ganha muito mais sentido quando promove reflexões e atitudes que possam instruir o aluno tanto dentro como fora da escola. Sob essa lógica, ao invés de trabalhar com um plano de aula convencional, lançamos mão de uma proposta pedagógica alicerçada no saber refletir e agir. Em razão desse caráter reflexivo, escolhemos a Orientação didático-reflexiva (ODR), proposta desenvolvida por Guimarães e Reis (2017) com a colaboração dos membros do grupo de pesquisa GEDLLE – Grupo de Estudos em Língua e Literatura Estrangeiras - que nos últimos anos transformou-se no grupo de pesquisa LEDrac.

As autoras pensaram a ODR a partir da concepção de sequência didática (SD) de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, professores da Universidade de Genebra que se dedicam, dentre outros, ao estudo dos gêneros textuais. As ideias de Schneuwly sobre os gêneros, inclusive, estão nos PCs-Língua Portuguesa (1997), sendo que a versão homologada da BNCC organiza as aprendizagens levando em conta a circulação dos gêneros, textuais e digitais, nos diferentes campos de atividade. Em *Reflexões sobre o uso da ODR: orientação didático-reflexivo no ensino de Línguas Estrangeiras*, volume organizado por Guimarães e Reis (2017), elas nos apresentam a estrutura e fundamento da ODR. Todavia, tal apresentação, bem como, os exemplos de aplicação da proposta elaborados pelos demais autores que integram o livro, é precedida por uma retomada teórica, na qual as autoras explicam porque se basearam na sequência didática de Dolz e Schneuwly.

Nota-se que a escolha por esses autores se justifica porque eles propõem ao ensino de língua materna uma SD centrada na comunicação, na qual as atividades de leitura, escrita, produção e análise linguística-textual realizam-se em função das situações reais de comunicação. Assim, como buscavam elaborar um método alternativo para o ensino de Língua Estrangeira, “voltado para uma progressão discursiva como alternativa às progressões realizadas por aspectos gramaticais ou por atos de fala” (GUIMARÃES; REIS 2017, p.12), Guimarães e Reis inspiraram-se nessa proposta interacionista. Embora pensada para o ensino de uma língua estrangeira, o uso da ODR pode ser aplicado à assimilação de qualquer língua ou aspecto linguístico – e o literário é um deles – uma vez que trabalha com a língua em seu contexto de uso.

Notamos essa natureza comunicativa na própria concepção apresentada por Dolz e Schneuwly. De acordo com eles “Sequência Didática trata-se de um conjunto de atividades



pedagógicas organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010 apud GUIMARÃES; REIS 2017, p.12). Essa noção revela dois aspectos importantes sobre a SD. Primeiro, que para promover a aprendizagem dos alunos, ela não engloba apenas uma atividade, mas várias atividades de ordem progressiva; depois, que essas atividades estão ligadas a um conteúdo, a saber, os gêneros textuais, um conhecimento que subsidia todas as interações sociais.

Partindo dessa premissa, consoante Guimarães e Reis (2017), assim como na sequência didática de Dolz e Schneuwly, na ODR o gênero textual assume o papel de norteador, ou seja, é através dele que a ODR vai se organizar e se guiar. Desse modo, conforme Guimarães e Reis (2017, p. 13), “a delimitação do gênero é o fundamento no qual se desenvolverá a progressão proposta. A partir disso ela será capaz de instrumentalizar os meios que auxiliarão os professores a ajudarem o estudante a se apropriar de um gênero”. No caso da nossa proposta de análise textual, a ODR que elaboramos a partir do gênero textual teatro será trabalhada tendo em vista as quatro práticas de linguagem proposta pela BNCC para o Ensino Médio: leitura, oralidade, prática de análise linguística, produção escrita.

A proposta de análise que elaboramos não se desvencilha das demais práticas de linguagem. Com efeito, a análise textual perpassa a interface leitura-oralidade-escrita. Em nossa proposta, para se posicionar a respeito do texto, o aluno precisa assimilar o que ele diz. Para compartilhar suas percepções de leitura o estudante pode o fazer por meio da oralidade, seja falando das suas interpretações, apresentando a análise textual produzida, realizando leituras cênicas ou atuando em peças teatrais; e no caso da escrita, produzindo sua própria análise textual ou peça teatral. Embora nosso foco principal seja a análise textual, esta, mais centrada no sentido do texto do que na análise gramatical, tanto na peça que escolhemos analisar (*A mãe cedo demais*) como em qualquer outra que o professor venha escolher durante o trabalho com o gênero dramático, é possível estudar diversos aspectos da língua, como classes gramaticais, discurso direto e indireto, variação linguística, dentre outros.

Além disso, tendo em vista a leitura e a expressão oral, vários outros aspectos ganham importância quando estamos diante do texto teatral, como a entonação, o respeito aos sinais de pontuação, o ritmo, a pausa, a expressão corporal, etc. No mais, como explicado no primeiro capítulo, o texto dramático difere-se das demais produções textuais pelo sua estrutura e marca de representabilidade. Além disso, por ser um texto literário, trata-se de um discurso pouco pragmático e que não objetiva a aplicação prática. Mas, como o trabalho com a linguagem visa o desenvolvimento dos vários letramentos por parte do aluno, e sendo o

letramento o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2004, p.47), nossa proposta também procura colaborar com o letramento em literatura e a formação de leitores de teatro. Desse modo, seguindo a máxima reflexão-ação proposta pela ODR, esperamos que as aprendizagens com o texto dramático possam se estender para além da sala de aula, colaborando para que os estudantes sejam proativos e saibam resolver seus conflitos assim como, via de regra, os protagonistas e os heróis das peças teatrais que eles leram ou encenaram na escola. Posto isso, antes de apresentarmos a nossa abordagem, falaremos sobre a Orientação didático-reflexiva, mais precisamente a respeito da sua organização.

### **Sobre a Orientação didático-reflexiva (ODR)**

Após diversas adaptações sugeridas pelos integrantes do GEDLLE, consoante Guimarães e Reis (2017, p. 14), a proposta pedagógica desenvolvida enquanto Orientação didático-reflexiva, organiza-se em doze passos. São eles: gênero; agente discursivo; suporte; sugestão de documento; ações de linguagem; objetivos; tempo estimado; elementos constituintes da ODR; contexto de produção e uso; elementos linguístico-discursivos e literários; reflexão pedagógica; atividades complementares. Estes passos são organizados em forma de tópicos, cujo objetivo não é estabelecer uma norma, mas nortear o trabalho pedagógico na sala de aula. Com base na formulação desenvolvida por Guimarães e Reis (2017), elaboramos uma tabela na qual apresentamos a finalidade de cada elemento da Orientação Didático-reflexivo. Vejamos:

<b>Gênero</b>	Os enunciados são classificados de acordo com cada campo da atuação humana que os organizam em tipos e formas flexíveis, que não possuem uma estrutura fixa, a qual chamamos de gênero. Eles podem ser: conversas espontâneas, receitas, reportagem, texto literário, etc.
<b>Agente discursivo:</b>	Compreende a determinação do público alvo, isto é, a definição de a quem se dirige a Orientação didático-reflexiva (ODR): se aos alunos do ensino fundamental ou médio, se aos jovens da EJA, se aos alunos da pós-graduação.
<b>Tempo estimado</b>	Diz respeito à quantidade de aulas necessárias para o desenvolvimento da proposta.
<b>Suporte:</b>	Quais são os meios físicos que subsidiarão a realização da proposta. Levando em conta o gênero escolhido, pode-se selecionar diversos recursos, tais como: livros, filmes, fantoches, imagens, etc.

<b>Sugestão de documento</b>	Ancorado no gênero a ser desenvolvido, a sugestão de documento mescla-se com o suporte escolhido, pois, à guisa de exemplo, o documento filme pode apresentar a internet como suporte.
<b>Ações de linguagem</b>	Engloba os diversos trabalhos com a linguagem: compreensão, produção escrita ou oral, formal ou informal.
<b>Objetivos</b>	O que se espera alcançar com a proposta.
<b>Elementos constituintes da ODR:</b>	A finalidade desse tópico é determinar uma sequência de ações. Ou seja, orientar o professor acerca dos principais pontos a serem trabalhados, deixando claro aos estudantes o desenvolvimento das atividades.
<b>Contexto de produção e uso</b>	Quem produz aquele documento e para quem é dirigido, quais são as questões sociais e ideológicas veiculadas pelo documento.
<b>Elementos linguístico-discursivos e literários</b>	Trata-se de analisar quais elementos discursivos são desenvolvidos na proposta: se gramaticais, se literários.
<b>Reflexão pedagógica</b>	Desenvolve-se de duas formas. A primeira de cunho reflexivo, abre espaço para que o professor reflita sua prática pedagógica de modo que aponte como foi a apropriação, o desenvolvimento e o trabalho dos alunos durante a proposta (ela contribuiu com a aprendizagem do aluno? Quais aspectos da proposta pede uma adaptação?). A segunda maneira mediante diários reflexivos do estudante descrevendo seu processo de apropriação do gênero ou ainda através de uma Produção Final baseada no gênero trabalhado.
<b>Atividades complementares</b>	Neste espaço o professor pode descrever se houve a necessidade do uso de outras atividades além das previstas inicialmente.

Antes de partirmos para a ODR que propõe a análise de *A mãe cedo demais*, vale salientar dois aspectos importantes sobre os passos ora apresentados. O primeiro ponto diz respeito aos dois primeiros elementos da tabela. Como podemos perceber a definição do gênero e dos agentes discursivos implica na determinação de todos os outros processos que constituem a ODR. Assim, só é possível, apontar as atividades que serão desenvolvidas após a escolha desses dois elementos. De igual modo, nota-se uma relação de dependência entre o gênero e os agentes discursivos, uma vez que, a escolha do primeiro fica condicionada ao segundo, já que a seleção da forma discursiva precisa considerar o público, isto é, se o gênero corresponde, por exemplo, à faixa etária dos alunos, ao nível de leitura, ou ainda, se estabelece alguma conexão com o contexto social que eles estão inseridos.

No que tange nossa proposta, por exemplo, escolhemos o gênero teatro, e pensamos o seu desenvolvimento nas aulas de literatura das turmas do ensino médio, pois essa etapa da educação contempla o estudo da literatura dramática. No mais, pensamos em *A mãe cedo demais*, porque, dentre outros, ela se comunica com o público tanto em razão da

linguagem como devido a temática que reflete os limites entre a infância, a adolescência e a vida adulta.

**ODR: *A mãe cedo demais* na sala de aula**

<b>ORIENTAÇÃO DIDÁTICO-REFLEXIVA: <i>A mãe cedo demais</i> na sala de aula</b>		
	<b>DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE</b>	<b>ELEMENTOS REFLEXIVOS</b>
<b>Gênero</b>	Literário; texto dramático	Promover a apreciação do gênero teatro.
<b>Agentes discursivos</b>	Alunos do Ensino Médio.	Escolhemos essa etapa da educação porque ela contempla o ensino sistemático da literatura. Além de fornecer espaço, percebemos a necessidade de refletir sobre a importância do gênero teatral, promovendo contextos de vivência.
<b>Tempo Estimado</b>	6 aulas de 55 minutos cada	Essa estimativa considera todos os passos da ODR, podendo se estender caso o professor queira trabalhar a leitura e a representação (propostas como atividades completares).
<b>Suporte</b>	a) Livro <i>La mère trop tôt</i> (original em francês, através da qual será realizado a sondagem da capa e contracapa). b) Tradução <i>A mãe cedo demais</i> elaborada pelo Coletivo de Teatro <i>En</i>	Tais suportes buscam apresentar a peça estudada, destacando suas peculiaridades e potencialidades.

	<p><i>classe et en scène.</i></p> <p>c) Slides com imagens de Gustave Akakpo, do Togo, guerras ocorridas na África, Bertold Brecht, da capa do livro <i>Mãe coragem e seus filhos</i>.</p> <p>d) Vídeo - Monólogo Mãe Coragem e seus Filhos de Bertolt Brecht - YouTube.</p>	
<b>Sugestões de documento</b>	Peça <i>A mãe cedo demais</i> (tradução).	
<b>Ações de linguagem</b>	Expressão oral e escrita, leitura expressiva, criticidade, sensibilidade.	São todos os meios que levam o aluno a vivenciar o texto.
<b>Objetivos</b>	<p>a) Propiciar a compreensão do gênero teatro.</p> <p>b) incentivar a reflexão, o pensamento crítico e a criatividade através das trocas realizadas na sala de aula;</p> <p>c) expor por meio da fala e da escrita as percepções de leitura;</p> <p>d) favorecer a apreciação do texto dramático através da leitura;</p> <p>e) ler o texto com os alunos de forma cênica, percebendo as peculiaridades estruturais e estéticas do gênero;</p> <p>f) apresentar e propor a</p>	<p>Todos essas expectativas de aprendizagens são calcadas na interação e na reflexão, e relacionam diferentes modos de vivenciar o texto dramático, perpassando a escuta, a leitura e a oralidade, bem como a possibilidade de encenação.</p>

	<p>análise do texto estudado; g) propor, como produção final, a produção de blog no qual serão postadas todas as análises elaboradas.</p>	
<p><b>Elementos constituintes da ODR</b></p>	<p>a) Sem revelar a obra a ser estudada aos alunos, perguntar se eles já leram algum texto dramático, refletindo as seguintes questões: Para que serve o texto dramático, com que finalidade ele é lido ou representado?;</p> <p>b) apresentar a obra a ser estudada, incentivando aos alunos a deduzirem o assunto dela mediante a análise da capa, contracapa e lista de personagens;</p> <p>c) após a análise da capa e contracapa, incentivar os alunos a compartilharem suas interpretações. É importante destacar que as hipóteses levantadas por eles serão confirmadas ou negadas durante a leitura e análise do texto;</p> <p>d) apresentar o autor e</p>	<p>Esses são os principais passos para a análise textual.</p> <p>Assim como a análise examina o texto de fora para dentro, essas sequencias de ações parte de análises informais (conversa sobre o texto) para análise mais formal (a escrita apoiada na explicação-argumentação)</p>

	<p>contexto de produção da obra, refletindo se os temas que ele escreve comunica-se com alguma questão local e/ou nacional</p> <p>e) realizar a leitura cênica da obra dramática estudada;</p> <p>f) após a leitura, realizar uma roda de conversa sobre o assunto da obra, refletindo até que ponto ela retrata a realidade;</p> <p>g) propor a análise escrita da obra, partindo das estruturas superficiais (título, gênero, capa, contracapa e lista de personagens) para as estruturas profundas (diálogo e didascálias: ficção, tempo, espaço, personagem e enunciado);</p> <p>h) propor a criação de um blog, no qual serão publicadas as análises realizadas.</p>	
<p><b>Contexto de produção e uso</b></p>	<p>Refletir a relação de <i>A mãe cedo demais</i> com a realidade.</p>	<p>a) refletir sobre a importância dos direitos humanos, especialmente o direito à vida, à infância e à liberdade de expressão, e como estes são violados na</p>

		<p>literatura estudada;</p> <p>b) relacionar os conflitos armados ocorridos na África, bem como a diversidade étnica, social e política, com a realidade nacional e local;</p> <p>c) refletir acerca do amadurecimento precoce provocado pela violação da infância.</p>
<b>Elementos linguístico-discursivos e literários</b>	<p>Figuras de linguagem, observando a presença marcante da ironia.</p> <p>Intertextualidade e paródia.</p> <p>Estrutura composicional do texto.</p>	<p>Elementos apercebidos nas leituras, análises e nas demais interações realizadas na sala de aula.</p>
<b>Reflexão pedagógica</b>	<p>Refletir sobre o trabalho pedagógico, apontando como foi a apropriação, o desenvolvimento e o trabalho dos alunos durante a proposta (ela contribuiu com a aprendizagem do aluno? Quais aspectos da proposta pede uma adaptação? As análises escritas revelam que houve a apropriação do gênero trabalhado?).</p>	<p>Professor e aluno refletem sobre as aprendizagens.</p>
<b>Atividades complementares</b>	<p>Sugerir a leitura cênica e a montagem de <i>A mãe cedo demais</i>.</p>	<p>Desenvolvemos as orientações para essas atividades na seção 3.3.</p>



Na Orientação didático-reflexiva apresentada podemos perceber a inter-relação entre todas as ações. A organização vertical dos *elementos reflexivos*, mostra que a reflexão compreende todas as etapas da aprendizagem. Todavia, o caráter reflexão-ação ganha destaque nos dois últimos passos da ODR, a saber, *reflexão pedagógica* e *atividades complementares*, pois todos os agentes envolvidos na proposta refletem sobre seus papéis, sobre a apropriação do conhecimento, o qual por está em constante movimento de transformação, pede uma continuação como sugere as atividades complementares. Além disso, isso também acontece porque a reflexão passa pela ação, ou seja, compreende a ação de aprender a refletir e produzir o gênero estudado.

### **As cortinas não se fecharam: sugestões para a leitura e representação**

Além da análise textual, nos pareceu interessante sugerir algumas formas de ler e representar o texto dramático na escola, já que, como explicado, a investigação textual, antes de qualquer coisa, é precedida pela leitura, e a obra teatral objetiva a representação perante o público. Desse modo, elaboramos uma ODR para ambas as práticas, a qual pode ser trabalhada separadamente ou de forma interligada com a proposta de análise textual. Assim como a ODR referente à proposta de análise do texto dramático, a sequência didática referente à leitura e a representação apresenta um caráter sugestivo, logo, as ações propostas, podem ser adaptadas conforme a vontade do professor. *A mãe cedo demais* também norteia as ações nas ODRs de leitura e representação, o que permite ao professor vislumbrar o trabalho com o texto teatral em suas aulas. Começando pela leitura, pensamos na seguinte ODR:

<b>ORIENTAÇÃO DIDÁTICO-REFLEXIVA: as leituras de <i>A mãe cedo demais</i></b>		
	<b>DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE</b>	<b>ELEMENTOS REFLEXIVOS</b>
<b>Gênero</b>	Literário; texto dramático	Promover a apreciação do gênero teatro.
<b>Agentes discursivos</b>	Alunos do Ensino Médio.	Escolhemos essa etapa da educação porque ela contempla o ensino sistemático da literatura.

		Além de fornecer espaço, percebemos a necessidade de refletir sobre a importância do gênero teatral, promovendo contextos de vivência.
<b>Tempo Estimado</b>	4 aulas de 55 minutos cada	
<b>Suporte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Livro <i>La mère trop tôt</i> (original em francês, através da qual será realizado a sondagem da capa e contracapa).</li> <li>b) Tradução <i>A mãe cedo demais</i> elaborada pelo Coletivo de Teatro <i>En classe et en scène</i>.</li> <li>c) Slides com imagens de Gustave Akakpo, do Togo, guerras ocorridas na África, Bertold Brecht, da capa do livro <i>Mãe coragem e seus filhos</i>.</li> <li>d) Vídeo - Monólogo <i>Mãe Coragem e seus Filhos</i> de Bertolt Brecht - YouTube.</li> </ul>	Tais suportes buscam apresentar a peça estudada, destacando suas peculiaridades e potencialidades.
<b>Sugestões de documento</b>	Peça <i>A mãe cedo demais</i> (versão traduzida).	
<b>Ações de linguagem</b>	Expressão oral, linguagem fácil e corporal expressiva, criticidade, sensibilidade.	São todos os meios que leva o aluno a vivenciar o texto.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Favorecer a apreciação do texto dramático através da leitura cênica;</li> <li>b) ler o texto com os alunos de forma cênica, percebendo as peculiaridades estruturais e estéticas do gênero;</li> <li>c) partilhar as percepções a</li> </ul>	Essas expectativas de aprendizagens são calcadas na interação e na reflexão, e relacionam diferentes modos de vivenciar o texto dramático através da leitura criativa.

	respeito do texto;	
<b>Elementos constituintes da ODR</b>	<p>a) Sem revelar a obra a ser lida, perguntar aos alunos se eles já leram algum texto dramático, refletindo as seguintes questões: Para que serve o texto dramático, com que finalidade ele é lido ou representado?;</p> <p>b) apresentar a obra a ser estudada, propondo sua leitura cênica;</p> <p>c) incentivar os alunos a escolherem um personagem, tendo em vista a leitura das falas deste;</p> <p>d) destacar a importância da leitura expressiva, da entonação e expressão fácil durante a leitura cênica.</p> <p>e) após a leitura cênica, realizar uma roda de conversa sobre o assunto da obra, refletindo até que ponto ela retrata a realidade;</p>	<p>Esses são os principais passos para a leitura cênica. Essas sequências de ações mostra que a leitura do texto dramático é criativa e dinâmica.</p>
<b>Contexto de produção e uso</b>	Refleti mediante a leitura as ressonâncias da literatura estudada na realidade.	<p>a) Refletir acerca das diferentes interpretações que podem surgir de um mesmo texto;</p> <p>b) refletir sobre a importância dos direitos humanos, especialmente o direito à vida, à infância e à liberdade de expressão, e como estes são violados na literatura estudada;</p> <p>c) relacionar os conflitos armados ocorridos na</p>

		<p>África, bem como a diversidade étnica, social e política, com a realidade nacional e local;</p> <p>d) refletir acerca do amadurecimento precoce provocado pela violação da infância.</p>
<b>Elementos linguístico-discursivos e literários</b>	<p>Figuras de linguagem, observando a presença marcante da ironia.</p> <p>Intertextualidade e paródia.</p> <p>Estrutura composicional do texto.</p>	<p>Elementos apercebidos nas leituras, análises e nas demais interações realizadas na sala de aula.</p>
<b>Reflexão pedagógica</b>	<p>Refletir sobre o trabalho pedagógico, apontando como foi a apropriação, o desenvolvimento e o trabalho dos alunos durante a proposta (ela contribuiu com a aprendizagem do aluno? Quais aspectos da proposta pede uma adaptação? A leitura cênica e o partilhamento das percepções de leitura revelam que houve a apropriação do gênero trabalhado?).</p>	<p>Professor e aluno refletem sobre as aprendizagens.</p>
<b>Atividades complementares</b>	<p>Análise textual e a representação.</p>	<p>Propomos essas formas de abordagem do texto teatral seja trabalhada de interligadas para propiciar</p>

		um contato mais profundo com o gênero em estudo.
--	--	--

No que diz respeito à representação, elaboramos a seguinte Orientação Didático-Reflexiva:

<b>ORIENTAÇÃO DIDÁTICO-REFLEXIVA: <i>A mãe cedo demais</i> em cena</b>		
	<b>DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE</b>	<b>ELEMENTOS REFLEXIVOS</b>
<b>Gênero</b>	Literário; texto dramático	Promover a apreciação do gênero teatro.
<b>Agentes discursivos</b>	Alunos do Ensino Médio.	Escolhemos essa etapa da educação porque ela contempla o ensino sistemático da literatura. Além de fornecer espaço, percebemos a necessidade de refletir sobre a importância do gênero teatral, promovendo contextos de vivência.
<b>Tempo Estimado</b>	10 aulas de 55 minutos cada	Esta previsão compreende a representação de todo o texto. Mas, caso seja escolhido encenar uma ou algumas cenas, o número de aulas será menor.
<b>Suporte</b>	a) Texto no formato digital ou impresso. b) Imagens da montagem de <i>A mãe cedo demais</i> pelo coletivo <i>En classe et em scène</i> .	Tais suportes buscam apresentar a peça estudada, destacando suas peculiaridades e potencialidades.

<b>Sugestões de documento</b>	Peça <i>A mãe cedo demais</i> (tradução).	
<b>Ações de linguagem</b>	Expressão oral, linguagem fácil e corporal expressiva, criticidade, sensibilidade.	São todos os meios que leva o aluno a vivenciar o texto.
<b>Objetivos</b>	<p>a) Favorecer a apreciação do texto dramático através da representação;</p> <p>b) propor a leitura individual do texto.</p> <p>c) partilhar as percepções a respeito do texto, trazendo ideias que favoreçam sua representação;</p> <p>d) pedir que os alunos escolham o personagem que gostaria de interpretar;</p> <p>e) analisar o texto a ser estudado tendo em vista sua representação;</p> <p>f) promover ensaios coletivos (durante as aulas) e individuais (no tempo livre do aluno), nos quais sejam realizados a leitura cênica e a atuação;</p> <p>g) coletar ideias para a cenografia e construção dos personagens.</p>	Todos essas expectativas de aprendizagens são calcadas na interação e na reflexão, e explora um modo particular de vivenciar o texto dramático, a atuação.
<b>Elementos constituintes da ODR</b>	<p>a) Propor a representação da peça aos alunos mediante a apresentação de seu enredo;</p> <p>b) expor imagens da montagem realizada</p>	Esses são os principais passos para a representação. Essas sequencias de ações mostra que a representação de um de um texto dramático constitui um

	<p>pelo coletivo <i>En classe et en scène</i>;</p> <p>c) entender que montagem proposta pode realizar-se de forma macro, isto é, enquanto um projeto que englobe o apoio de outras disciplinas como, por exemplo, Artes.</p> <p>Nesse caso, a representação pode acontecer de forma convencional (no palco) ou em forma de estações, na qual cada cena se desenrolaria em um diferente espaço da escola (salas de aulas, por exemplo).</p> <p>d) No formato micro, pedir que a turma escolha uma cena para representar. Esta por sua vez, como demanda pouco tempo e espaço, pode ser apresentada na própria sala de aula.</p> <p>e) Em ambas as possibilidades, além de incentivar a atuação por parte dos alunos, pode-se incentivá-los a assumirem outras tarefas que tenham facilidade ou interesse, como a direção (a qual não necessariamente precisa ser desempenhada pelo professor), cenografia, sonoplastia, etc.</p> <p>f) No que tange a atuação, se necessário, pedir aos alunos envolvidos para reversarem os papéis.</p> <p>Isto é, um único personagem pode ser interpretado por até 2 ou mais atores/atrizes.</p> <p>g) Como o teatro trata-se de uma construção</p>	<p>trabalho coletivo, precedido pela leitura analítica.</p>
--	---	---

	coletiva, nesse processo, é importante entender que o professor orienta as atividades e delega funções aos alunos, os quais, opinam sobre como a cena pode ser elaborada. A turma pode, portanto, adaptar o texto à sua realidade.	
<b>Contexto de produção e uso</b>	Através da prática cênica refletir sobre as ressonâncias da literatura estudada na realidade.	<p>a) Refletir acerca das contribuições da prática cênica para o desenvolvimento da expressão oral e corporal;</p> <p>b) refletir sobre a importância dos direitos humanos, especialmente o direito à vida, à infância e à liberdade de expressão, e como estes são violados na literatura estudada;</p> <p>c) relacionar os conflitos armados ocorridos na África, bem como a diversidade étnica, social e política, com a realidade nacional e local;</p> <p>d) refletir acerca do amadurecimento precoce provocado pela violação da infância.</p>
<b>Elementos linguístico-discursivos e literários</b>	Estrutura composicional do texto. Expressão corporal, entonação, ritmo.	Elementos apercebidos nas leituras, análises e nas demais interações realizadas na sala de aula.



<p><b>Reflexão pedagógica</b></p>	<p>Refletir sobre o trabalho pedagógico, apontando como foi a apropriação, o desenvolvimento e o trabalho dos alunos durante a proposta (ela contribuiu com a aprendizagem do aluno? Quais aspectos da proposta pede uma adaptação? A leitura cênica e o partilhamento das percepções de leitura revelam que houve a apropriação do gênero trabalhado?).</p>	<p>Professor e aluno refletem sobre as aprendizagens.</p>
<p><b>Atividades complementares</b></p>	<p>Análise textual e a representação.</p>	<p>Propomos essas formas de abordagem do texto teatral seja trabalhada de interligadas para propiciar um contato mais profundo com o gênero em estudo.</p>

À guisa de conclusão deste capítulo, gostaríamos de destacar alguns aspectos acerca das duas últimas ODRs apresentadas. Como é possível perceber, as sugestões para a leitura e a representação compreendem a aplicação de abordagens existentes, posto que, nosso propósito com essas atividades não é trazer algo novo, mas evidenciar que o ler e o fazer teatro na escola, ao contrário do que muitos dizem, não é algo tão difícil. Assim, as ODRs elaboradas buscam desconstruir essa e outras ideias que, via de regra, limita a apreciação do dramático na escola, como por exemplo, a crença de que a montagem de uma peça, se literária ou não, deve ser evitada por tratar-se de uma atividade que exige um tempo e uma habilidade que o professor não possui, ou de que a obra dramática não foi escrita para ser lida, apenas encenada.

No caso da representação, sabendo que muitos professores não a realizam porque o tempo das aulas é insuficiente para montar um espetáculo, a sugestão que trouxemos considerou essa particularidade. Assim, a sugestão que trouxemos considerou essa particularidade. Portanto, propomos que o texto fosse representado por completo caso o professor disponha de muitas aulas ou conte com o apoio de professores de outras disciplinas. Sugerimos a encenação de apenas uma ou algumas partes caso o professor disponha de poucas aulas. Como vimos, em caso de muitos atores e poucos personagens, ao invés de propomos a participação de apenas alguns alunos, especialmente dos que se interessam pela atuação, incentivamos o revezamento de papéis entre os atores para permitir que a apreciação do texto mediante a representação seja vivenciada por todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desta dissertação, alegoricamente comparado com o fluir de um rio, nos mostrou a multiplicidade que repousa sobre a dramaturgia, arte que projeta a obra dramática para além da palavra escrita. Vimos que a dramaturgia, além de dada à leitura, à análise e à quantas outras formas de apreciação a imaginação permitir, tem no palco a razão de sua existência, mas essa razão não a limita. O trabalho analítico com *A mãe cedo demais* nos mostrou que a multiplicidade também caracteriza o conteúdo dramático, afinal, ao examiná-la, extraímos diferentes percepções interpretativas. No que tange as potencialidades de *A mãe cedo demais*, perceptíveis na Orientação didático-reflexiva para a leitura, a análise e a encenação, vimos que não estamos diante de um mero texto de teatro. Aliás, nenhum texto literário pode ser simplificado. Vale enfatizar que a obra de Akakpo nos insurgiu como um importante lugar de reflexão.

Esse potencial crítico, inclusive, favoreceu não apenas a elaboração da Orientação Didático-reflexivo, sequencia didática calcada na ação-reflexão, mas a apreciação do texto dramática, um dos principais objetivos desta pesquisa. *A mãe cedo demais*, portanto, equilibrando o humor, ironia e seriedade, nos faz sentir o horror da guerra e como ela rouba a paz, a identidade e a infância das crianças. Com efeito, mais que uma tragédia contemporânea farsesca, podemos dizer que a peça é um Manifesto em defesa dos direitos fundamentais do ser humano. Tecemos estas palavras finais, certos que esta dissertação não conseguiria conter todas as análises acerca de *A mãe cedo demais*, pois a peça constitui um rio extenso, rico e sobretudo profundo. Suas águas podem banhar as mais variadas instâncias da realidade, como por exemplo, o tráfico de drogas no Rio de Janeiro, que tem aliciado, explorado e roubado a infância de muitas crianças, especialmente as das comunidades periféricas.

Igualmente, durante a análise de *A mãe cedo demais* foi difícil não lembrar das crianças do mangue, que na capital pernambucana sobrevivem da cata de charangueiros, considerada uma das piores formas de exploração do trabalho infantil. Os infortúnios de O menino-soldado, o garoto sonhador que trocou os livros por uma arma, nos fez lembrar das crianças e adolescentes de todo o Brasil que tiveram que abandonar a escola porque precisaram trabalhar para ajudar a família durante a pandemia de Covid-19, doença que conforme a jornalista Sarah Resende (2020, *online*), já provocou o dobro de mortes registradas durante a Guerra do Paraguai e gripe espanhola. Falando em pandemia, suas contingências afetaram, inclusive, a forma como realizamos este mestrado e a presente

pesquisa. Diante das medidas sanitárias adotadas, especialmente o afastamento social, a proposta metodológica apresentada não pôde ser aplicada na escola conforme esperávamos.

Em razão disso, ousamos em dizer que ela constitui o “primeiro ato”, isto é, o início de uma proposta que será testada e atestada, adaptada e problematizada pela prática. Esta prática, por sua vez, constitui o “segundo ato”, o foco central da nossa próxima pesquisa, a qual pretendemos desenvolver a nível de doutorado. Pretendemos desenvolver e aplicar a proposta de análise, leitura e representação do texto dramático, registrando por meio de aulas, entrevistas, questionários, por exemplo, se a mesma pode favorecer a compreensão do texto teatral, e ainda sua apreciação. Portanto, que venham as próximas cenas, afinal, é de cena em cena que se forma o ato!

Assim, enxergando novos rumos investigativos para nós, esperamos que este trabalho possa inspirar a escrita de outras pesquisas no campo da dramaturgia e ensino, ou literatura e teatro. Outrossim, esperamos que outras dramaturgias francófonas sejam analisadas, traduzidas e divulgadas em outras pesquisas assim como a nossa o fez. A tradução que utilizamos, inclusive, a nosso ver, trouxe uma excepcionalidade para o nosso trabalho, posto que estamos trazendo para a escola um texto nunca visto, o qual, por ser tão rico e atual só colabora com as aulas de literatura.

Sem dúvida, na pesquisa que eventualmente realizaremos esse contato será intensificado em razão da prática. Até lá, dentre os projetos para o futuro, almejamos a publicação da primeira tradução de *La mère trop tôt* para o português – feito que possibilita a divulgação do texto de Gustave Akakpo, não apenas na escola, mas entre os mais variados públicos do Brasil. No que diz respeito à proposta de análise que apresentamos, acreditamos que ela possa realmente auxiliar os professores durante o trabalho com o gênero dramático, uma vez que insurge como uma metodologia de trabalho. Acreditamos ainda que ela possa prover novas formas de análise, leitura e representação do teatro, arte multiforme capaz de alcançar os alunos em suas peculiaridades. Por isso, viemos evidenciando desde a introdução desta dissertação a natureza sugestiva de nossa proposta, a qual, mais que ambicionar a exata aplicação, busca ser estudada, avaliada e, quiçá, aplicada por professores, alunos, estudiosos de teatro, leitores e outros.

## REFERÊNCIAS

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

ALTMAN, Max. **Hoje na História**: 1960 - Togo obtém independência da França. OperaMundi, 27 de abril de 2022. Disponível em:< <https://operamundi.uol.com.br/hoje-na-historia/28578/hoje-na-historia-1960-togo-obtem-independencia-da-franca>>. Acesso em: 29 de junho de 2022.

ARISTÓTELES, A poética clássica. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

BELINKY, Tatiana. Prefácio. In:\_\_\_\_\_. KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 9-11.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. Tradução de Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRECHT, Bertolt. Mãe coragem e seus filhos - Crônica da guerra dos trinta anos, in: Teatro completo. Paz e terra, Éd, 1981.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. Conhecimentos em Literatura. In:\_\_\_\_\_**BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2008, p. 49-81.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<L9394 (planalto.gov.br)> Acesso em: 20 de julho de 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29,30,32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 6 de fevereiro de 2006. Disponível em:<Lei nº 11.274 (planalto.gov.br)>. Acesso em 21 de julho de 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política

de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Disponível:<L13415 (planalto.gov.br)> Acesso em 21 de julho de 2021.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001, p. 83-90.

\_\_\_\_\_. Linguagens Códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Média e Tecnológica, 1999. p. 89-110.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1997.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2012. (Pedagogia do Teatro).

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In:\_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p.

CEIA, Carlos. E-Dicionário de termos literários de Carlos Ceia. Disponível:<LITERATURA - E-Dicionário de Termos Literários (unl.pt)> Acesso em 27 de julho de 2021.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. Editora Atual, 2019.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni: São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CORREIA, Rosana de Araújo. Biobibliografia de Gustave Akakpo. In: REIS, Maria da Glória Magalhães dos (org.). **En Classe et Em Scène: Dez anos de uma trajetória coletiva / Organizadora: Maria da Glória Magalhães dos Reis; Prefácio de Rozana Reigota Naves**. 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. 332 p.; tabs.; fotografias. E-Book: 24 Mb; PDF.

\_\_\_\_\_. Esthétique du camouflage : la créolisation comme procédé poétique dans l'œuvre dramaturgique de Gustave Akakpo. Orientador: Maria da Glória Magalhães dos reis; co-orientador: Sylvie Chalaye, Brasília, 2021.

CORREIA, Rosana de Araújo; REIS, Maria da Glória Magalhães dos. Gustave Akakpo, as palavras que viajam. In: FERREIRA, Alice Maria de Araújo. **Crítica e tradução do exílio: ensaios e experiências**. Alice Maria de Araújo Ferreira; Maria da Glória Magalhães dos Reis; Tarsilla Couto de Brito (Org.). – Goiânia: Editora da Imprensa Universitária UFG, 2017.

**Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em:<<https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>> Acesso em 29 de junho de 2022.

DIDEROT, Denis. **Discurso sobre a poesia dramática**. Tradução, organização, apresentação e notas de Franklin de Mattos. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

D'ONOFRIO, Salvatore. Teoria do drama. In: \_\_\_\_. **Teoria do texto 2: teoria da lírica e do drama**. São Paulo: Ática, 1995. p.125-183.

ECO, Umberto. *Sobre a Literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FREITAS, Eduardo da Silva. Concepções de literatura nos documentos oficiais e formação do sujeito no ensino de literatura. In: \_\_\_\_\_. **Literatura e subjetividade: aspectos da formação do sujeito nas práticas do Ensino Médio**. Andréa Portolomeos (org.) (et al.). São Paulo: Blucher, 2016. p. 20-33.

GONÇALVES, Jeosafá Fernandez. **Ensino é crítica: a literatura no ensino médio**. São Paulo: Nova Alexandria, 2012.

GUIMARÃES, Carla Cristina Campos Brasil. **A Dérison Chez Ionesco: antes que a peça termine e a cortina se feche a cantora careca arranca os cabelos para promover a literatura e a educação**. Brasília, 2018.

GUIMARÃES, Carla Cristina Campos BRASIL, REIS, Maria da Glória Magalhães. **Reflexões sobre o uso da ODR: orientação didático-reflexivo no ensino de línguas estrangeiras**. Curitiba, PR: Blanche, 2017.

HANSTED, Talitha Cardoso. Teatro e cidadania: relação histórica e contribuições educacionais. In: \_\_\_\_\_. **Educação não formal no campo das artes**. Organização Maria da Glória Gohn. São Paulo: Cortez, 2015. p. 45-65.

HUBERT, Marie-Claude. **As grandes teorias do teatro**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Editora Cortez: 2006, p. 71. Disponível em:< [https://www.professorrenato.com/attachments/article/161/Didatica%20Jose-carlos libaneo\\_obra.pdf](https://www.professorrenato.com/attachments/article/161/Didatica%20Jose-carlos%20libaneo_obra.pdf)>. Acesso em abril de 2022.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: poesia e prosa**. 16. ed. – São Paulo: Cultrix, 2012.

NICOLA, José De. **Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias**. São Paulo: Scipione, 1978.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg C Maria Lúcia Pereira. 3. ed - São Paulo: Perspectiva. 2008.

PLATÃO, **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 2. ed. Lisboa: Caloustre Gulbenkian, 1993.

PEACOCK, Ronald. **A arte do drama**. Tradução de Barbara Heliodora. São Paulo: É realizações, 2011.

PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

RESENDE, Sarah. **Covid-19 já matou mais brasileiros que Guerra do Paraguai e gripe espanhola.** São Paulo, 2020. Disponível em:<<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia>>. Acesso em 29 de junho de 2022.

ROSENFELD, Anatol. **A arte do teatro:** aulas de Anatol Rosenfeld (1968). Registradas por Neusa Martins. São Paulo: Publifolha, 2009.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro.** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

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

SOARES, Angélica. **Gêneros literários.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2007. (Princípios).

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autentica, 1998, p. 47

**Sociedade dos Poetas Mortos.** Direção: Peter Weir. Roteiro de Tom Schulman Touchstone Pictures, Hollywood, EUA, 1989.

STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais da poética.** Tradução de Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1977.

TABAK, Jana. **As vozes de ex-crianças soldado:** reflexões críticas sobre o programa de desarmamento, desmobilização e reintegração das Nações Unidas / Jana Tabak; orientador: Nizar Messari. – 2009.

\_\_\_\_\_. **Crianças-soldado:** pesquisa de Jana Tabak sobre crianças que convivem entre conflitos armados. Entrevista concedida ao Instituto Tear, 2016. Disponível em: <https://institutotear.org.br/criancas-soldado>. Acesso em 22 de junho de 2021.

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