

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA  
E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO/ UNIVERSIDADE DE CUIABÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**LUCIANO PAULO DA SILVA**

**O CONTO EM CENA: OS JOGOS TEATRAIS COMO  
INSTRUMENTO DE LEITURA**

**CUIABÁ/MT  
2021**

**LUCIANO PAULO DA SILVA**

**O CONTO EM CENA: OS JOGOS TEATRAIS COMO  
INSTRUMENTO DE LEITURA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT em associação ampla com a Universidade de Cuiabá, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Ensino, Currículo e Saberes Docentes e da Linha de Pesquisa: Linguagem, sob a orientação Professor Dr. Epaminondas de Matos Magalhães.

**CUIABÁ/MT**

**2021**

# FICHA CATALOGRÁFICA

## Dados internacionais de catalogação na fonte

S586o Silva, Luciano Paulo da  
O conto em cena : os jogos teatrais como instrumento de leitura / Luciano Paulo da Silva – Cuiabá – MT, 2021.  
114 f.

Orientador(a) Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães  
Dissertação. (CBA - Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá, 2021.  
Bibliografia incluída

1. Ensino de literatura. 2. Adaptação Literária. 3. Jogos Teatrais. 4. SD. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário(as): Jorge Nazareno Martins Costa (CRB1-3205)



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Campus Cuiabá  
ATA Nº 20/2021 - CBA-PPGEN/CBA-DPP/CBA-DG/CCBA/RTR/IFMT

### ATA DE BANCA DE DEFESA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Cidade, data e horário	Cuiabá-MT, 13 de Agosto de 2021, 14:00 horas	
Local	Campus Cuiabá "Octayde", Sala Virtual ( <a href="https://meet.google.com/ydg-xnnh-sto?authuser=1">https://meet.google.com/ydg-xnnh-sto?authuser=1</a> )	
Discente	Luciano Paulo da Silva	
Matrícula	2019180660030	
Curso de pós-graduação	Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Ensino	
Tipo de Exame	DEFESA	
Título do trabalho	O CONTO EM CENA: OS JOGOS TEATRAIS COMO INSTRUMENTO DE LEITURA	
<b>Membros da Banca Examinadora</b>	<b>Instituição</b>	<b>Examinador</b>
Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Presidente
Prof. Dr. Rosemar Eurico Coenga	Universidade de Cuiabá - UNIC	Interno
Prof. Dr. Agnaldo Rodrigues da Silva	Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT	Externo
<b>PARECER DA BANCA EXAMINADORA</b>		
Concluídas as etapas de apresentação, arguição e avaliação do trabalho, a Banca Examinadora decidiu pela <b>aprovação</b> da discente neste Exame. Foi concedido o prazo regulamentar do curso para que sejam efetuadas as correções sugeridas pela Banca Examinadora. Para constar, foi lavrada a presente Ata e assinada eletronicamente pelos membros da Banca Examinadora.		
<b>Notas:</b> 1) O Presidente enviará este ata à Secretaria do curso de Pós-Graduação com as assinaturas eletrônicas em até 48h. 2) Para assinar a ata pelo SUAP o Examinador Externo deve estar cadastrado no Módulo Administração - Prestador de Serviço. 3) O título de conclusão do discente será expedido após o discente cumprir todas as normativas do Curso e do IFMT.		

Documento assinado eletronicamente por:

- Epaminondas de Matos Magalhães, DIRETOR - CD0004 - PLC-DEN, em 13/08/2021 20:08:16.
- Agnaldo Rodrigues da Silva, Agnaldo Rodrigues da Silva - Membro de banca de pós-graduação - Universidade do Estado de Mato Grosso (1), em 17/08/2021 21:36:38.
- Rosemar Eurico Coenga, Rosemar Eurico Coenga - Membro de banca de pós-graduação - Universidade de Cuiabá (33005265000565), em 18/08/2021 19:39:06.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 20/07/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifmt.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 212069  
Código de Autenticação: 885b64cc48



## DEDICATÓRIA

Levo minha mãe comigo  
Embora se tenha ido  
Levo minha mãe comigo  
Talvez por sermos tão parecidos

Levo minha mãe comigo  
De modo que não sei dizer  
Levo minha mãe comigo  
Pois deu-me seu próprio ser

Rômulo Fróes e Alberto Tassinari

## AGRADECIMENTOS

Quando comecei a vislumbrar esse projeto, não pensei que o caminho seria tão cheio de emoções e surpresas. Tinha em mente que não seria um desafio fácil, que precisaria de muito esforço e dedicação, mas não contava com tantas reviravoltas. Depois de tudo, me pego pensando o quão este momento é mágico! Eu, um menino negro, de família pobre, morador por muitos anos de um bairro carente, consegui chegar até aqui.

Sempre comento com meus alunos que o que me salvou foi a educação. Via no estudo a oportunidade de realização de sonhos e me agarrei a ele, tendo a oportunidade de estudar em grandes instituições públicas de ensino como a escola Emanuel Pinheiro e no SESI, no ensino fundamental, a ETFMT no ensino médio, a UFMT na minha graduação em Letras, no CEFEMT em uma especialização sobre o PROEJA e neste momento no IFMT na pós-graduação, o mestrado. Foi esse convívio com a educação pública e gratuita que me fez o profissional que sou, atento aos sinais da minha comunidade e ao mundo. Meu primeiro agradecimento é para os **Educadores da Escola Pública**, esses incansáveis guerreiros, que com dedicação hercúlea, me ensinaram a ensinar e a ser humano.

O segundo agradecimento é para quem me conduziu nesse percurso de aprendizado com muito rigor, mas sem perder a ternura jamais. Ao meu orientador Professor Doutor **Epaminondas de Matos Magalhães**, um menino incrível (quando digo menino não é uma metáfora), meu muito obrigado. Pelas mãos do querido Epa, tive muito auxílio na construção do projeto, nas indicações por que estrada seguir, nos retornos da produção desenvolvida e na serenidade e paciência dele em lidar com minhas dificuldades e os acidentes do percurso. A escola que ia pesquisar entrou em greve, depois entramos na pandemia e na reta final tive um problema de saúde. Entrei em pânico! A voz sempre doce do professor Epaminondas me dizia: primeiro a saúde, o resto a gente resolve depois. E assim foi! Modificamos, adaptamos, escrevemos e reescrevemos nossa história. Obrigado, professor Epaminondas, Epa!

Nenhum caminho é feito sozinho, fato. E no meu, encontrei pessoas e profissionais generosos e afetuosos que quero render uma homenagem nesse momento. Aos **professores do PPGEN**, que sempre mantiveram uma relação de atenção e carinho com a gente, contribuindo para o nosso crescimento intelectual e acadêmico, obrigado!

Aos **colegas de turma** que durante todo esse tempo sofreram, e riram, e brigaram, e se apoiaram nas dificuldades, obrigado! São pessoas que levo para sempre no coração. Em especial a **Leticia** e ao **Guilherme** que junto comigo eram os filhos do Epa.

Rendo agora meus sinceros agradecimentos pela contribuição ao trabalho, pelo carinho com que receberam a produção e pela amizade – uma de muitos anos e outra nova, mas que se consolida cada vez mais – aos professores que compuseram a minha banca de qualificação e defesa, **Rosemar Coenga** e **Agnaldo Rodrigues da Silva**. Vocês fazem parte desse processo e trouxeram outras camadas de intensidade e novos sabores aos texto. Obrigado!

Deixei por último o agradecimento aos amigos - porque o *grand finale* sempre é esperado por todos no teatro. Todo o meu clã de relacionamento era firmado em Cuiabá, terra amada, onde morei por muito anos até 2011. Minha gratidão a todos os amigos da capital que sempre estiveram comigo durante a caminhada. Gratidão à pessoa que me acolheu em Cuiabá nas muitas idas e vindas durante o período que eu fazia as disciplinas. Seria impossível me manter em Cuiabá sem o acolhimento do **Manoel Vieira**, grande produtor de teatro e companheiro de luta das artes da cena. Obrigado ao apoio e ajudas dos queridos **Jucelina, Benone, Marcelo, Mauricio, Talita, Leandro, Leosan, Valdomiro, Joelson, Ismael!** E também ao teatreiro **Everton Brito**, obrigado!

Com minha partida para a Princesinha do Paraguai, Cáceres, as tramas tiveram de ser refeitas e novos amigos foram surgindo. Os amigos do trabalho, os amigos da oficina de teatro, os amigos da noite... eles também fazem parte do meu trabalho e deixo meu muito obrigado. Aos amigos do **Teatro Plenilúnio** que jogam comigo há muitos anos e acreditam nos delírios cênicos que proponho. Ao querido **Edson Flávio**, poeta e intelectual de Cáceres, que me salvou muitas vezes, emprestando sua biblioteca particular. Ao meu colega de trabalho e amigo particular **Marcos Aparecido Pereira**. Sem esse jovem me apoiando, não teria conseguido terminar a dissertação. Obrigado, Marcos, minha eterna gratidão!

Pensaram que não ia falar do teatro? Não posso deixar de fazê-lo! Foi por ele que estou aqui. Na minha carreira de mais de 30 anos vivendo experiências pelos palcos, pelas quadras, pelas ruas e afins, foi no teatro que me encontrei enquanto ser social e de resistência. Aliar o fazer teatral à minha profissão de educador é muito gratificante e tenho certeza que pode ajudar outros colegas na nossa missão de mergulho no texto literário. Evoé aos **Deuses do Teatro** que estiveram comigo nesse projeto!

“Não consideramos que a vida tal como é e tal como a fizeram para nós seja razão para exaltações. Parece que através da peste, e coletivamente, um gigantesco abscesso, tanto moral quanto social, é vazado; e, assim como a peste, o teatro existe para vazar abscessos coletivamente.”

(Antonin Artaud)



## RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta metodológica de adaptação de textos literários produzidos em Mato Grosso para o teatro por meio de jogos teatrais, como um potente instrumento para o desenvolvimento do hábito de leitura, intensificando o aprofundamento das camadas do texto e seus múltiplos signos. Propõe-se uma sequência didática capaz de explorar as possibilidades de leitura do texto literário por meio dos jogos teatrais e a adaptação deles na linguagem dramática. Assim, inicialmente há um estudo teórico do objeto a ser estudado, o texto literário, para práticas posteriores de leitura e possibilidades de representação dos signos encontrados na obra por intermédio das ações cênicas propostas na experimentação. Entende-se que os jogos teatrais são “um conjunto de regras que o jogador aceita compartilhar. As regras não restringem os jogadores, elas fazem como que o jogador permaneça no jogo” (SPOLIN, 2017, p. 29). Para tanto é necessário compreender que “as oficinas de jogos teatrais são uteis para desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo” (ibidem). Voltada para alunos do ano inicial do ensino médio, a proposta está fundamentada nos jogos teatrais de Viola Spolin, no Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, na Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire e na Estética da recepção, de Hans Robert Jauss numa Sequência Didática (SD) que oriente as atividades de leitura e adaptação do conto para a cena e propõe-se a ampliação das possibilidades de leitura, contribuindo também para o despertar nos jovens do desejo pelo conhecimento da cultura literária do seu estado.

**Palavras-chave:** Ensino de literatura; Adaptação Literária; Jogos Teatrais; SD.

## ABSTRACT

This dissertation presents a methodological proposal for the adaptation of literary texts produced in Mato Grosso to the theater through theatrical games, as a powerful instrument to develop the reading habit, intensifying the deepening of text levels and its multiple signs. The propose is demonstrate a didactic sequence capable of exploring the possibilities of literary reading through theatrical games and their adaptation to dramatic language. Thus, firstly, there is a theoretical study about the literary text, for later reading practices and possibilities of representation of the signs found through the scenic actions proposed in the experimentation. It is understood that theatrical games are “a set of rules that the player accepts to share. The rules do not restrict players, they make the player stay in the game” (SPOLIN, 2017, p. 29). Therefore, it is necessary to understand that “theatrical games workshops are useful to develop students' ability to communicate through speech and writing, and in non-verbal ways. They are sources of energy that help students improve skills of concentration, problem solving and group interaction” (ibidem). The propose is aimed at students in the first year of high school, and based on the theatrical games, theorized by Viola Spolin, on *Teatro do Oprimido*, written by Augusto Boal, on *Pedagogia da Autonomia*, by Paulo Freire, and on the Reception Theory, by Hans Robert Jauss, that together are used to create a Didactic Sequence (SD) that guides the activities of reading and adapting the short story to the scene, therefore, this work proposes the expansion of reading possibilities, contributing to awakening in young people the desire for knowledge of the literary culture produced in their state.

**Keywords:** Literature teaching; Literary Adaptation; Theatrical Games; SD

## SUMÁRIO

<b>ABRE-SE A CORTINA</b>	<b>11</b>
<b>ATO I – O TEXTO LITERÁRIO EM OUTRAS VIAS: DRAMATURGIA DO TEXTO LITERÁRIO</b>	<b>16</b>
<b>CENA 1. O TEATRO E A CONSTRUÇÃO DOS PLANOS INTERLIGADOS</b>	<b>16</b>
<b>1.1 O TEATRO POLÍTICO NA CENA GREGA</b>	<b>18</b>
<b>1.2 DO <i>PANEM ET CIRCENSES</i> AO BARDO INGLÊS</b>	<b>26</b>
<b>1.3 QUE COMECEM AS REVOLUÇÕES!</b>	<b>39</b>
<b>1.3.1 Conversa na coxia: a arte sacro-política em Mato Grosso</b>	<b>48</b>
<b>1.4 A MODERNIDADE GALOPANTE: QUEBRA DE PAREDES</b>	<b>53</b>
<b>1.5 É TEATRO OU SÃO OUTRAS COISAS?</b>	<b>63</b>
<b>1.5.1 Conversa na coxia: o mundo performativo está em Mato Grosso</b>	<b>72</b>
<b>ATO II - LITERATURA E TEATRO: ENTRE O REAL, O POSSÍVEL E O REALIZÁVEL</b>	<b>74</b>
<b>CENA 1 O MERGULHO SENSORIAL DOS JOGOS TEATRAIS</b>	<b>74</b>
<b>1.1 OLHARES SOBRE A LITERATURA SAÍDA DO MATO</b>	<b>78</b>
<b>ATO III – EXPERIMENTANDO O EU E O OUTRO</b>	<b>87</b>
<b>CENA 1 CONSTRUINDO O JOGO, [DES]CONSTRUINDO O TEXTO</b>	<b>87</b>
<b>1.1 O TEXTO LITERÁRIO ENTRANDO EM CENA</b>	<b>92</b>
<b>1.1.1 A adaptação e as raízes fundamentais</b>	<b>95</b>
<b>1.1.2 A adaptação e os jogos teatrais</b>	<b>97</b>
<b>ATO IV – O JOGO ESTÁ LANÇADO, ENTRE EM CAMPO!</b>	<b>99</b>
<b>CENA 1 A PROPOSTA DA METODOLOGIA</b>	<b>99</b>
<b>1.1 OS JOGOS TEATRAIS E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b>	<b>100</b>
<b>CENA FINAL - DESCE O PANO</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>111</b>

## ABRE-SE A CORTINA

Faz parte da tradição do *mise en scène* teatral que após o terceiro sinal ser tocado, há o silêncio da plateia, as luzes se apagam e tem início o mágico espetáculo num teatro convencional com palco italiano. Entretanto nem tudo é convenção quando falamos de teatro. Uma das formas artísticas mais antiga da expressão humana, “tão velho quanto a humanidade” ((BERTHOLD, 2001, p. 01), pode se materializar em espaços diversos, como as ruas, no meio das praças, dentro dos salões, em quadras de esporte, na carroceria de caminhões ou mesmo dentro de uma piscina. E de formas tão diversas quanto os espaços. Há no fazer teatral uma liberdade para experimentar, para afrontar os padrões estabelecidos e criar seus modos de interação. Para Boal (1980), “o teatro popular pode ser feito em qualquer lugar: até no nos próprios teatros da burguesia; e por qualquer pessoa: até por atores” (BOAL, 1980, p. 14). E o sinal para início do espetáculo? Pode aparecer até em forma de canção ou não.

Se é possível se fazer teatro em toda parte, por que muitas vezes (ou quase nenhuma vez) ele não está na escola?

Com essas e outras inquietações, apresentamos ao programa de Mestrado em Ensino do IFMT uma proposição de pesquisa que investigasse as eficácias da utilização dos jogos teatrais para o ensino de leitura e compreensão de textos literários. Os jogos teatrais são ferramentas de interação e experimentação, utilizados em várias áreas do conhecimento, que permitem “fornecer a experiência teatral aos alunos como também ajudá-los a se tornarem responsáveis por seus parceiros e a criar um bom ambiente de trabalho, transformando objetos comuns em algo extraordinário” (MOREY apud SPOLIN, 2017, p. 27). As motivações para a pesquisa surgem de um ator com quase trinta anos de carreira que se torna um professor de língua materna e literatura, mas pouco utiliza da arte da cena na sua metodologia. Por outro lado, se apropria da literatura para a criação de sua trajetória e repertório no teatro. A possibilidade de coligar as experiências – do palco e da sala de aula – acendem a chama do pesquisador.

Ao traçar os caminhos para a pesquisa nos deparamos com um novo ponto agregador para o projeto: a literatura produzida em Mato Grosso. Cocco (2006), assegura que o “ensino da literatura brasileira produzida em Mato Grosso já é obrigatório por lei, embora ainda não esteja sendo efetivamente praticado” (COCCO, 2006, p. 15). Nesse aspecto, somar os textos do nosso estado aos estudos dos textos

literários por meio dos jogos teatrais possibilitariam uma gama de vantagens ao processo, adentrando as camadas do texto, experienciando sensações e consequentemente criando novos olhares sobre a produção literária.

A princípio teríamos uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo, desenvolvida por meio de oficinas com alunos do 1º ano do ensino médio, na Escola Frei Ambrósio, da cidade de Cáceres. Dois grandes fatores alteraram as rotas pré-estabelecidas no início da pesquisa: uma greve dos profissionais da educação do estado de Mato Grosso em 2019 e a pandemia da Covid-19, em 2020. Tais fatos fecharam as escolas, impossibilitando a realização das ações estabelecidas no cronograma, porém, as adequações acordadas criaram um novo produto. Optou-se, portanto, na elaboração de uma proposta de metodologia, utilizando uma sequência didática, para um conjunto de oficinas de jogos teatrais que explorem a adaptação de contos produzidos no estado de Mato Grosso para um texto dramático. A atual proposição seria um instrumento metodológico para professores capaz de incentivar a leitura e ampliar os horizontes na lida com o texto literário.

A leitura de textos literários nas escolas é uma prática muitas vezes aplicada pelo viés da obrigatoriedade e pela necessidade da obtenção de notas através de provas e atividades que não acrescentam a qualidade da leitura dos alunos. Sentimos nessas relações um afastamento do encanto e do prazer da leitura que muitas vezes se transforma em total aversão aos livros e seus derivados. O autor Roland Barthes, em *O prazer do texto* (1987), corrobora com tal pensamento e reflete sobre como estamos lendo e como deveríamos ler de forma mais prazerosa, como um estado de êxtase quase sexual. Afirma que devemos nos aproveitar das diferenças das linguagens e que esse processo da leitura por fruição deve trabalhar conjuntamente para formar uma “Babel feliz”. Segundo o autor o prazer da leitura do texto não está apenas nas narrativas ou na forma, e sim, na junção de todas as partes constituintes da obra. Pensar na obra apenas em um aspecto de formação seria como, por exemplo, reduzir um corpo humano apenas as suas necessidades fisiológicas.

Portanto, as práticas pedagógicas do professor de Literatura devem ser cuidadosas tanto na escolha dos textos a serem trabalhos quanto no trabalho realizado com eles. Lajolo (1993) explicita que o texto literário é utilizado em sala de aula na maioria das vezes como objeto para análise inspiradas em teorias universitárias que não levam em consideração elementos como ambiguidade, o meio-tom e a conotação.

Alguns professores tentando dar um ar de motivação aos processos de leitura aos alunos que não leem, promovem uma desfiguração nas características fundamentais do texto a ponto de se utilizar palavras cruzadas, apenas identificação de traços de personalidade ou físicos de certas personagens ou até o processo de dramatização da obra, que provocam apenas o tangenciamento do ato de ler. Ignorando por completo o contato solitário e profundo pedido pelo texto literário. Alguns erros cometidos na tentativa de se produzir esse letramento literário na escola são apontados também por Cosson e Souza (2011), explicitando que:

A leitura e o estudo dos textos literários é, em sala de aula, outra instância da escolarização. Não podemos negar que essa escolarização pode acontecer de maneira inadequada quando a escola utiliza um texto literário, deturpando-o, falseando-o, transformando o que é literário em pedagógico. Para se evitar esta inadequação, alguns cuidados devem ser tomados, tais como privilegiar o texto literário e prestar atenção ao escolher um texto do livro didático, pois esse pode estar fragmentado, além do mais já se trata da transposição de um suporte para o outro. (COSSON; SOUZA, 2011, p.103).

Os autores assinalam para a necessidade de voltarmos os olhares para as especificidades do texto literário e atentarmos às práticas pouco eficazes ou equivocadas desenvolvidas na escola. É evidente que novas abordagens devem ser implementadas no campo do ensino da literatura, seja pelo prazer e fruição, pelo resgate da meninice, a não deturpação das características do gênero ou pela qualificação do letramento literário, é imprescindível refletir sobre as práticas aplicadas na escola com os textos literários.

A proposição apresentada pretende, através das técnicas dos jogos teatrais, recuperar os prazeres da leitura e mergulhar nos meandros do universo literário de forma a descobrir possibilidades de leitura além da palavra. É possível sentir com o corpo, o gesto, a voz e os recursos cênicos, a força das múltiplas intenções.

Pensando em aliar os saberes produzidos pelos alunos através dos jogos e o letramento literário a opção foi feita em escolher autores/produtores de texto da nossa região. Ao escolher os autores do estado de Mato Grosso como base da pesquisa, levamos em consideração que apesar dos autores serem reconhecidos pela qualidade literária dentro dos metiês acadêmicos ou universitários, as obras produzidas pelos escritores mato-grossenses tem pouca inserção nas escolas públicas e estão fora dos conteúdos dos livros didáticos utilizados no estado, ou seja, há produção de qualidade

no estado, porém não são utilizados nos aparelhos formais de ensino.

Basilarmente a pesquisa propõe um debate entre a *Estética da recepção*, de Hans Robert Jauss fazendo um diálogo com os *Jogos Teatrais*, de Viola Spolin, com o *Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal como também fundamentado na *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire. Para a organização da metodologia das oficinas de jogos teatrais, fez-se a opção pelo baseamento nos modelos de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A opção em se basear na Estética da recepção se dá pelo fato da mesma valorizar a figura do leitor e da literatura como elementos privilegiados nos estudos literários, articulando aspectos sincrônicos (a recepção atual de um texto) com aspectos diacrônicos (recepção ao longo da história), como também os processos de experiência da vida do leitor e suas relações com o texto lido. Os jogos teatrais de Spolin (2010) e Boal (1980) produzem as experiências sensoriais, emocionais, de contato e de inter-relação pessoal entre os pares, capazes de suscitar novas leituras dos signos presentes no texto estudado. Todo o processo corrobora para a educação na perspectiva Freiriana que considera o aprender um instrumento libertador, capaz de dar autonomia aos homens e mulheres.

Por estarmos tratando de teatro e texto cênico, o trabalho configurou-se como uma peça de teatro dividida em atos e cenas. No Ato I, traçamos um painel histórico do teatro ocidental, com pensadores, artistas e teóricos desde a Grécia até a contemporaneidade. Não é objetivo deste ato traçar uma linha cronológica de toda a dramaturgia desenvolvida durante a história da humanidade, mas apresentar um painel de conceitos pilares e a relação que o texto cênico apresentou em alguns diferentes momentos das sociedades, passando por períodos fartos e promissores ou se reinventando em épocas de perseguições e opressões.

O Ato II é composto por uma reflexão acerca da conceituação e importância dos jogos teatrais e suas potencialidades para o emprego na educação. Também constitui o ato, uma reflexão sobre a produção da literatura brasileira produzida em Mato Grosso, seus períodos históricos e a amostragem de alguns autores do nosso estado.

A discussão sobre a adaptação de textos literários para outras mídias está presente no Ato III, que reúne informações e conceitos sobre a recriação de obras literárias e as implicações provocadas por essa ação. Baseado em Hutcheon (2013) e Stam (2006) discutimos sobre os aspectos relevantes para quem pretende trabalhar com

adaptações sem perder os fascínios da obra original, gerando um produto com outros olhares mas com qualidade literária semelhante ao texto trabalhado.

O quarto e último ato está voltado para a explanação da proposição metodológica da utilização dos jogos teatrais com o objetivo de criar adaptações de contos de autores da literatura produzida em Mato Grosso. Calcado em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), há o detalhamento da proposta de oficinas de jogos teatrais para alunos do 1º ano do ensino médio, divididas em oito encontros semanais. As oficinas versam desde o estudo do gênero, da adaptação e da leitura de texto literário até os exercícios de alongamento, aquecimento e experimentação. A proposição sugere a utilização de contos que dialoguem com temáticas pertinentes ao jovem e seu espaço geográfico, por isso, foram escolhidos textos que falam sobre o abandono parental, a discriminação, o *bullying*, o imaginário da fronteira, a ganância, as relações familiares. Ainda orienta para o fechamento do ciclo com a organização de um evento para a comunidade e a exposição do material produzido pelos alunos.

A Cena final é voltada para as considerações e análise potencial da proposta apresentada, destacando os pontos relevantes e sugerindo outros caminhos de desenvolvimento da SD.

Assim, o trabalho traz em sua essência os pensamentos sobre o teatro que contribuíram para a formação de um arcabouço para as artes da cena em diálogo com a educação e como essa parceria de saberes podem contribuir para a melhoria da qualidade de leitura de nossos jovens.



## **ATO 1 O TEXTO LITERÁRIO EM OUTRAS VIAS: DRAMATURGIA DO TEXTO LITERÁRIO**

### **CENA 1 O TEATRO E A CONSTRUÇÃO DOS PLANOS INTERLIGADOS**

Com o Bastão de Molière, um sarrafo entalhado e decorado, os contrarregas dos teatros do século XVII avisavam ao público o início do espetáculo com três batidas curtas seguidas de três batidas longas no chão do palco. Conforme relata Teixeira (2005) “historicamente, (o bastão de Molière) teve sua origem com o dramaturgo francês Jean Baptiste Poquelin, o Molière, que usava um bastão artisticamente entalhado e ornamentado exclusivamente para essa função”. O autor ressalta ainda que apesar da substituição do Bastão de Molière de muitos teatros pelo som dos sinais eletrônicos, a herança ainda é respeitada no mundo inteiro, até mesmo nos teatros mais modernos. Essa é uma das formas de se iniciar uma atividade de umas das artes mais antigas do mundo: o teatro.

O teatro em sua origem remonta a palavra grega *theatron* que remete ao local onde o público contempla uma ação que representa um outro lugar. Sabato Magaldi (2002), no primeiro capítulo de *A iniciação ao teatro*, explicita que etimologicamente se refere:

A etimologia grega de teatro dá ao vocábulo o sentido de miradouro, lugar de onde se vê. O edifício autônomo, de fins idênticos àquele que se chama hoje teatro, se denominava odeion, auditório. Na terminologia dos logradouros cênicos da Grécia, *teatron* correspondia à plateia, anteposta à orquestra e envolvendo-a como três lados de um trapézio ou um semicírculo. (MAGALDI, 2002, p. 03).

Porém a ideia é ampliada quando abarcamos os conceitos relativos às funções estéticas e sociais do teatro, apontando então que a arte teatral funciona como um ponto de vista sobre um acontecimento, um olhar sobre um fato. “Tão somente pelo deslocamento da relação entre olhar e objeto olhado é que ocorre a construção onde tem lugar a representação” (PAVIS, 2008 p. 372). Magaldi (2002) corrobora da ideia acrescentando que “Não se dissocia da palavra teatro a ideia de visão.”

As chamadas dos inícios dos espetáculos com o Bastão de Molière serviam de preparação para o que estava por vir: a viagem a teatral produzida pelo conjunto de elementos que associados formam um todo significativo. Para início de discussão,

torna-se necessário explanar sobre o que é considerado teatral e suas implicações para o entendimento e desenvolvimento das análises.

O adjetivo teatral é catalogado em vários dicionários, de forma denotativa, como um vocábulo relativo ao teatro, o que busca produzir efeito sobre o espectador ou ainda como a manifestação própria transformar algum texto em espetáculo, independentemente de enredo ou de um local específico para sua apresentação (TEIXEIRA, 2005, p. 253); ainda como o “que tem as características de um ator de teatro; marcado pelo artificialismo; ou ainda o exagerado a fim de causar um efeito determinado ou de chamar a atenção” (TEATRAL, 2021).

Entretanto Patrice Pavis (2008), em seu *Dicionário de Teatro*, explica que teatral pode ter dois sentidos:

- a. No primeiro caso, teatral quer dizer, muito simplesmente: espacial, visual, expressivo, no sentido que se fala de uma cena muito espetacular e impressionante. (...)
- b. No segundo caso, teatral quer dizer a maneira específica da enunciação teatral, a circulação da fala, o desdobramento visual da enunciação (personagem/ator) e de seus enunciados, a artificialidade da representação. (PAVIS, 2008. p. 372).

O teatral, portanto, é composto dos planos materiais – ligados aos aspectos da espetacularidade, o visual – e os aspectos da enunciação, os sentidos produzidos nos enunciados. ADAMOV (1964) define como representação, ou seja, “a projeção, no mundo sensível, dos estados e imagens que constituem suas moias ocultas [...] a manifestação do conteúdo oculto, latente. que acoita os germes do drama” (ADAMOV, 1964 apud PAVIS, 2008, p. 372).

Tais definições remetem ao signo saussuriano que “une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica” (SAUSURRE, 2006 p.80), ou seja, a união de um significante e um significado. Porém PAVIS, (2008) amplia a discussão e define o signo teatral.

No teatro o “plano do significante (da expressão) é constituído por materiais cênicos (um objeto, uma cor, uma forma, uma luz, uma mímica, um movimento etc.), ao passo que o plano do significado é o conceito, a representação ou a significação que vinculamos ao significante, estando entendido que o significante varia em suas dimensões, natureza, composição. Para uma

semiologia saussuriana, significante e significado (ou, se preferirem. plano dos sistemas significantes e plano dos significados ou semas) bastam, unindo-se, para formar a significação, sem que seja necessário recorrer ao referente. o objeto, existente ou imaginário, ao qual o signo remete na realidade. Para os signos linguísticos. a significação - a saber. a união do significante e do significado - é não-motivada, o que quer dizer que a seleção do significado e do significante não é analógica. Para os signos cênicos. ao contrário, sempre há uma certa motivação (ou analogia ou iconicidade) entre significante e significado, muito simplesmente porque o referente do signo dá a ilusão de confundir-se com o significante. de modo que se compara muito naturalmente signo e mundo exterior, o teatro passando mesmo a ser, em certas estéticas, a arte da mimese. (PAVIS, 2008, p.357).

A semiologia do teatro então deixa claro que apesar da aproximação do signo saussuriano, o teatro deve ser entendido como a arte que imita a vida e, portanto, deve ser encarada como o processo criativo que provoca sensações semelhantes às reais onde há a possibilidade de reconhecimento do ser real na obra.

O termo teatral, enfim, também pode se referir a um repertório de obras ou a obra de um autor. É comum na literatura se referir ao teatro de Brecht, ao teatro Shakespeariano ou à obra do teatro Rodriguiano. Portanto, do espaço de representação, o termo teatro metonimicamente se transmutou para a arte, o gênero, o repertório ou metaforicamente como ações do mundo real, no caso de se tratar por exemplo, do grande teatro da vida.

### **1.1 O TEATRO POLÍTICO NA CENA GREGA**

Como Alencar em Senhora, afastaremos “indiscretamente uma dobra do reposteiro” para compreender as relações do plano dos enunciados do fazer teatral e a formação do homem. Ou seja, como o teatro esteve ligado desde os primórdios aos genes constituintes das sociedades, formando ou deformando conceitos, transmitindo conhecimentos ou ainda provocando sensações inúmeras por meio da palavra em movimento.

Para prosseguirmos em direção aos nossos objetivos, torna-se mister fazer uma viagem diacrônica aos primórdios dos estudos sobre o teatro, seus princípios e a ligação com o texto escrito que será levado a apreciação do público. Voltemos, pois, bem mais

que “cinco Sóis (...) passados”<sup>1</sup>

Há uma discussão histórica entre a definição do Teatro Puro e do Teatro Literário. Entende-se que o primeiro não está calcado apenas no texto, mas em todo o mecanismo que constitui a teatralidade: o gesto, a ação, o movimento, as cores, luzes. “O elemento visual da cena e a colocação em situação dos discursos são as marcas da teatralização.” (PAVIS, 2008, p. 374); já o Teatro Literário, portanto, está ligado diretamente a dramatização que “diz respeito (...) unicamente à estrutura textual: inserção em diálogos, criação de uma tensão dramática e de conflitos entre as personagens, dinâmica da ação.” (idem). Pavis complementa o pensamento afirmando que:

A história do teatro ressoa em outra parte da eterna polêmica entre partidários apenas do texto e amadores do espetáculo, na medida em que texto e literatura passam quase sempre como sendo gênero nobre e que têm para si a vantagem de uma conservação intata (ou, ao menos, assim considerada) para as gerações futuras, ao passo que a mais bela expressão cênica é tão efêmera quanto o sorriso de uma mulher bonita. Esta oposição é de natureza ideológica: na cultura ocidental, tende-se a privilegiar o texto, a escritura, a sucessão do discurso. A isto se acrescenta a emergência quase simultânea do encenador (no meado, no final do século XIX, responsável pela visualização cênica do texto) e do teatro como arte autônoma. (PAVIS, 2008, p. 373).

E conclui:

Se não há, portanto, oposição irremediável e absoluta entre teatro puro e literário, existe uma tensão dialética entre o ator e seu texto, entre o significado que o texto pode assumir à simples leitura e a modalização que a encenação lhe imprime, a partir do momento que ele é enunciado por meios extra-verbais. A teatralidade não surge mais, pois, como uma qualidade ou uma essência inerente a um texto ou a uma situação, mas como um uso pragmático da ferramenta cênica, de maneira a que os componentes da representação se valorizem reciprocamente e façam brilhar a teatralidade e a fala. (ibidem).

A literatura é compreendida de várias formas de acordo com a corrente teórica

---

<sup>1</sup> Alusão a um verso do Canto V de Os Lusíadas, do poeta português Luís de Camões, que mostra a passagem do tempo das navegações através da observação do sol.

que faz a definição do termo ou o período em que o estudo foi realizado. “Se a literatura não foi sempre igual, pode-se facilmente concluir que os modos de pensá-la foram igualmente muito diversificados.” (ZILBERMAN, 2012, p.12). TAVARES (1991) corrobora afirmando que:

O termo literatura é mais uma dessas palavras impossíveis de uma conceituação uniforme, tal a polivalência de sentidos com que é tomada não só no âmbito restrito das Belas-Artes (com suas inúmeras teorias estéticas e escolas), como também nas conversas gerais da fala rotineira. (TAVARES, 1991, p. 27).

Apesar da existência de expressões de teatro em culturas antigas, ligadas aos aspectos ritualísticos, como o Egito e a China, foram os gregos reconhecidos como “o berço do teatro, ainda que a procedência seja do Egito” (JUNIOR, 1980, p.3). É de se esperar que os gregos, que mantinham contato com outras culturas, realizassem num processo dialógico, como teoriza Bakhtin, a apropriação desses elementos, retirando do contexto ritualístico original, acrescentando ou suprimindo fatores de acordo com os ideais da sociedade dominante que era. Desta forma, mais facilmente as ideias foram difundidas para outros espaços, tornando-os detentores da “patente”. É fato que os gregos se utilizaram de elementos presentes em outras culturas, porém, as alterações e novidades acrescentadas, fazem do teatro grego o precursor das atividades da cena como conhecemos atualmente.

Vernant e Vidal-Naquet (1997, p.1), ao falarem sobre as origens da tragédia, afirmam que as inovações trazidas pelos gregos “no campo da arte, das instituições sociais e da psicologia, fazem dela uma invenção”. Tal fato se deu por ser constituído nos gregos um processo de organização da arte teatral centrada nos elementos fundamentais da Tragédia proposta por Aristóteles. Os autores destacam ainda que a tragédia se constitui como:

Gênero literário original, possuidor de regras e características próprias, a tragédia instaura, no sistema das festas públicas da cidade, um novo tipo de espetáculo; além disso, como forma de expressão específica, traduz aspectos da experiência humana até então despercebidos; marca a formação do homem interior do homem como sujeito responsável. (VERNANT; VIDAL-NAQUET, 1997, p. 01).

Em *A Poética*, encontramos um conjunto de anotações das aulas do filósofo ateniense Aristóteles (384-322 a.C.) que trata sobre arte e poesia e eram destinados aos encontros do Liceu – escola filosófica fundada por Aristóteles. As anotações serviam como esquema de suas aulas que eram transmitidas oralmente e não destinadas para serem lidas. O que se se immortalizou da obra e chegou até nossos dias, pertence às chamadas obras acromáticas, que eram destinadas apenas a um círculo de pessoas conhecedoras das teorias da escola de Aristóteles.

“O primado da *Poética* de Aristóteles na teoria do teatro, bem como na teoria literária, é incontestável”, afirma Carlson (1997). Segundo o autor não há registros tão completos sobre o tema em autores precedentes:

A *Poética* não apenas é a primeira obra significativa na tradição como os seus conceitos principais e linhas de argumentação influenciaram persistentemente o desenvolvimento da teoria ao longo dos séculos. A teoria do teatro ocidental, em essência começa com Aristóteles. Sem dúvida, alguns escritos anteriores chegaram a tocar ligeiramente no assunto, embora, se pusermos à parte algumas observações dispersas de Isócrates (436-338 a.C.), os únicos comentários de algum peso que ainda restam sobre o drama antes de Aristóteles se encontram em Aristófanes (c.448-380 a.C.) e Platão (c. 427-347 a.C.). (CARLSON, 1997, p. 13).

Em Silva (2015) encontramos que em *Arte Poética*, Aristóteles cria um raciocínio que separa e diferencia os textos, classificando a obra literária através de regras e normas próprias da literatura. Finaliza afirmando que:

Esse marco, ainda determinante na produção literária do ocidente, mesmo após tantos séculos de evolução literária, é uma fonte de estudos históricos que embasam pesquisas voltadas ao tema, e ainda direcionam positivamente as investigações de críticos e teóricos da modernidade. Aristóteles abre sua obra fazendo menção à distinção entre os gêneros. (SILVA, 2015, p. 42).

Esse mergulho “por mares nunca dantes navegados” de Aristóteles pelo gênero poético que era utilizado nas apresentações de teatro nos primórdios do teatro grego trouxe contribuições com relação a organização da dramaturgia, dando atenção maior a tragédia que era considerada “superior” por trazer todos os elementos necessários para a

educação do homem grego. É importante frisar que o termo educação para os gregos adquiriria um sentido diferente do que estamos acostumados a utilizar na nossa cultura, sendo então um conceito ampliado no sentido de agregar fatores morais e religiosos, formando um conceito não abstrato ou apenas estético.

Os antigos estavam convencidos de que a educação e a cultura não constituem uma arte formal ou uma teoria abstrata, distintas da estrutura histórica objetiva da vida espiritual de uma nação; para eles tais valores concretizavam-se na literatura, que é a expressão real de toda cultura superior. (JAEGER, 1995, p. 01).

A educação compreendida pelos ideais gregos, segundo Jaeger (1995), não é uma propriedade individual, e sim, pertence essencialmente à comunidade, participando na vida e no crescimento da sociedade, tanto na organização exterior quanto na elevação espiritual. Acreditava-se que os princípios de uma comunidade são conservados e transferidos, preservando assim as peculiaridades físicas e espirituais, “mudam os indivíduos, o tipo permanece o mesmo”. O homem, segundo eles, seria único animal capaz de conservar e transmitir sua forma de existência social e espiritual, propagando os princípios através da vontade consciente e da razão. “Uma educação consciente pode até mudar a natureza física do homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria (...) formas melhores de existência humana” (JAEGER, 1995, p.3).

Essa educação era transmitida, normalmente, em forma de mandamentos que continham instruções como “honrar pai e mãe, honrar aos deuses, respeitar os estrangeiros” (ibidem, p.23), porém, eram acrescidos de conceitos para a moral externa, regras de prudência para a vida, transmitidos oralmente durante séculos, além “de comunicação e conhecimentos profissionais, a cujo conjunto os gregos deram o nome de *theçne*” (ibidem).

O autor ainda afirma que “a história da educação grega coincide substancialmente com a da literatura. Esta é no sentido originário que lhe deram os seus criadores, a expressão do processo de autoformação do homem grego” (ibidem, p.19). Ou seja, a utilização do texto dramático como forma de educação formava o homem grego, moldando o seu caráter, a *Arete*.

A *Arete* é entendida de diversas maneiras no curso da história do povo grego, iniciando-se no mundo aristocrático, e exclusivamente para ele, como a destreza, a

força, as formações morais e espirituais. Na Odisseia, de Homero, encontramos a *Arete* como sinônimo de prudência e habilidade. E por fim é definida por Homero como um sentido ético mais geral, designando “o homem nobre, que na vida privada como na guerra, rege-se por normas certas de conduta, alheias ao comum dos homens” (HOMERO, apud JAEGER, 1995, p.28). Nos filósofos e poetas posteriores, como em Sófocles, o termo ganha nova dimensão e passa a ser conceituado a partir da *Psyche*, sendo a alma reconhecida como o centro do Homem. “É dela que dimanam todas as suas ações e suas condutas” (JAEGER, 1995, p.327). A *Arete*, então, de forma geral, é o ideal do Homem, ético, dualístico, formado de corpo e alma, que possui atributos veneráveis tanto moral como fisicamente.

Mas quais contribuições Aristotélicas foram e são importantes nessa construção do texto associado a dramaticidade?

Começemos, pois, pela teoria da imitação. Sempre presente em várias artes, a imitação também era constante na arte grega e serviu para discussões sobre o belo, a concepção de arte ontológica e metafísica presentes nas obras de Sócrates e Platão. Esses filósofos compreendiam a *mimeses* “como um tipo de produtividade que não criava objetos originais, mas apenas cópias distintas do que seria a verdadeira realidade.” (ARAUJO, 2011, p. 71). A imitação, então, era limitada, “falsa, ilusória e prejudicial ao discurso ideal do filósofo, em detrimento da verdade.” (idem)

Aristóteles contesta a teoria do Simulacro, que segundo Platão, do qual era discípulo, produz uma cópia de uma imitação, pois considera que a realidade já é um processo de criação do inteligível. Assim, a arte criaria um afastamento maior do real que pode enganar ou dissimular a verdade. Aristóteles, portanto, elabora uma nova visão sobre a *mimeses*, mostrando que a imitação é da natureza do ser e pode ser percebida desde os primórdios. Utilizar essa habilidade pode ser pedagógica e a identificação com as personagens, auxilia na purificação, na educação e na formação de consciência sobre normas e condutas positivas. Para ele:

A tendência para a imitação é instintiva no homem, desde a infância. Neste ponto distinguem-se os humanos de todos os outros seres vivos: por sua aptidão muito desenvolvida para a imitação. Pela imitação adquirimos nossos primeiros conhecimentos, e nela todos experimentamos prazer. (ARISTÓTELES, 2010, p. 04).



Para o filósofo, pela imitação podemos contemplar coisas, objetos, ações que não são passíveis de observar na vida real sem causar ojeriza, ou seja, pela imitação o ser humano consegue observar e aprender com elementos repugnantes presentes na sociedade. Assim:

“A prova é nos visivelmente fornecida pelos fatos: objetos reais que não conseguimos olhar sem custo, contemplamo-los com satisfação em suas representações mais exatas. Tal é, por exemplo, o caso dos mais repugnantes animais e dos cadáveres.” (ARISTÓTELES, 2010, p. 05).

Assim “a imitação não se limita mais ao mundo exterior, mas se sustenta pelo critério de verossimilhança e fornece a representação como uma possibilidade, no plano fictício, sem qualquer compromisso de traduzir a realidade empírica.” (ARAUJO, 2011, p.72). Ao trazer essa ideia de verossimilhança, em contraponto ao simulacro de Platão, Aristóteles apoia-se na representação do mundo como visões da realidade, tendo possibilidades de se dizer de diferentes formas sobre as coisas, possíveis de serem realizadas e que produzem efeitos moralizantes.

Ao produzir essa relação de imitação atrelada a ideia de verossimilhança, observamos que o teatro literário pode ser a base para a formação do homem em sociedade, pois, através dos textos se constrói informações ou pretende-se moldar caracteres. Os textos literários utilizados no teatro provocam então o reconhecimento, a identificação com as ações do herói ou os sentimentos de terror e compaixão.

Esse recurso foi utilizado pelos gregos, quando na formação da sociedade baseada no direito, utilizou-se do teatro para um modelo social que apresentava os feitos heroicos, porém, inseria o processo punitório das ações através do julgamento. Santos (2005) afirma que:

O momento histórico da tragédia grega corresponde a um estado particular de articulação entre o mito e o pensamento jurídico que está em pleno trabalho de elaboração. Trata-se de duas categorias que irão se confrontar nos palcos gregos, exprimindo o debate entre o passado mitológico e o presente da cidade, ou seja, a fase de transição entre um conjunto de valores marcadamente religiosos, valores do *oikos*, lar, e os novos valores democráticos. Está-se, pois, diante de um momento significativo em que os valores coletivos da pólis recém fundada se sobrepõem aos valores individuais da aristocracia. (SANTOS, 2005, p. 47).

Segundo Jaeger (1995), o teatro era utilizado para a celebração das festas dionisíacas, e as peças não eram reconhecidas apenas por seus atributos artísticos, servindo para a evolução espiritual e culto ao deus Dionísio. Quando o Estado passa a organizar as festas, a tragédia torna-se um gênero popular, e por isso é utilizado como instrumento maior de educação e modulação da *Arete* nesse novo conceito de sociedade, baseada no direito. O mito de Dionísio poucas vezes entrou na orquestra e os outros mitos foram deixados em segundo plano. As estruturas da poesia deram maior ênfase no papel do coro, por exemplo, que servia como juiz das ações dos heróis, representando a voz do povo. As ações comuns nas obras míticas, como violência, vinganças e morte não caberiam mais nesse modelo social. O papel do destino, tradicional das obras gregas, era mantido, porém os julgamentos se davam no plano do direito, servindo como modelo de ações sociais aceitáveis.

Tal efeito é conseguido pela catarse, “a purgação das paixões”, palavra de origem grega – *katharsis*. “Trata-se de um termo médico que assimila a identificação a um ato de evacuação e de descarga afetiva; não se exclui daí que dela resulte uma ‘lavagem’ e uma purificação por regeneração do ego que percebe.” (PAVIS, 2008, p.40). Utilizada em áreas como a psicanálise, a catarse é entendida como a relação de gozo ante às ações do outrem e quando aliada ao prazer estético diz respeito ao trabalho do imaginário e a entrega provocada pelo público à verdade cênica, a ilusão do teatro (idem).

Para Carlson (1997), Aristóteles “sustenta que a tragédia não encoraja as paixões, mas na verdade livra delas o expectador”. Ou seja, “a tragédia atuaria à maneira da medicina homeopática, tratando os distúrbios pela administração de doses atenuadas de agentes similares – no caso a piedade e o terror” (CARLSON, 1997, p.16).

Apesar da mudança da celebração do divino para a moldura do caráter humano dentro das tragédias, era possível perceber e reconhecer a importância do dionisíaco para a formação da catarse.

O êxtase dos atores na tragédia era verdadeiramente dionisíaco. Era o elemento da ação sugestiva que se exercia sobre os espectadores para compartilharem como realidade vivida a dor humana que na orquestra se representava. Isto se aplica principalmente aos cidadãos que formavam o coro, os quais exercitavam o ano inteiro para se compenetrarem intimamente do papel que iam representar. (JAEGER, 1995, p. 294).

A catarse defendida por Aristóteles, portanto, deriva da construção organizada do texto e não somente da intenção de representar o real.

Na imitação em verso pelo gênero narrativo, é necessário que as fábulas sejam compostas num espírito dramático, como as tragédias, ou seja, que encerrem uma só ação, inteira e completa, com princípio, meio e fim, para que, assemelhando-se a um organismo vivente, causem o prazer que lhes é próprio. (ARISTÓTELES, 2010, p. 37).

Em Roubine (2003), constata-se que há uma contradição ao se pensar o processo da catarse aristotélica, visto que para consegui-la precisamos vislumbrar sensações nada agradáveis no plano ficcional para conseguir o efeito no plano real:

O paradoxo da catarse é que o prazer da representação procede de duas emoções que são experimentadas como desagradáveis. Para compreender isso basta transpor para o teatro a análise aristotélica da representação plástica: sinto prazer diante do espetáculo de acontecimentos que, na realidade, teriam me enchido de terror ou de compaixão, porque, precisamente, esses acontecimentos são mediados por procedimentos da representação. De modo que a piedade e o medo que posso sentir no teatro são como purificados da amargura que os impregna na realidade. Pois, ao mesmo tempo que me entristeço ou me assusto em contato com o acontecimento representado, gozo da beleza dessa representação. (ROUBINE, 2003, p. 19).

O poeta trágico, segundo Jaeger (1995), “atingiu verdadeira importância política”. Ou seja, a arte poética nos textos teatrais conseguiu na evocação das emoções, nas relações entre o público e a obra apresentada, um movimento de envolvimento do exterior com o interior do ser, do imaginário atrelado às ações reais, com ações organizadas com intuito de construir o verossímil atrelado a formação social e a educação.

## **1.2 DO PANEM ET CIRCENSES AO BARDO INGLÊS**

Após o período clássico, auge de toda formação da cultura grega, incluindo o surgimento da filosofia, como também o desenvolvimento econômico, a região entra em declínio, abalada pela guerra como também as disputas entre Atenas e Esparta. O

enfraquecimento da Grécia facilitou a invasão dos Macedônios e por fim a região foi assimilada pelos Romanos.

“O império romano foi um Estado militar. Antes de Augusto, os romanos eram guerreiros, depois de Augusto, governaram o mundo”, afirma Margot Berthold (2001) em História Mundial do Teatro. Afirma que até os deuses estavam sobre o domínio do estado. Antes de alguma invasão, faziam uma cerimônia religiosa (a *evocatio*) solicitando que seus deuses abandonassem a cidade sitiada e se mudassem, pois teriam templos mais grandiosos e maior respeito. Com isso, muitos templos foram transferidos das cidades invadidas para Roma.

Desse modo, o santuário de Diana foi deslocado da cidade latina de Arícia para o Aventino, e a Juno Regina dos etruscos foi "recolada" no Capitólio, vinda de Veio. Da mesma forma, Minerva, uma sucessora da Palas Atena grega venerada na cidade etrusca de Falério, chegou a Roma, onde se juntou a Júpiter e Juno como o terceiro membro da mais alta tríade de deuses romanos na colina do Capitólio. Roma ainda hoje a recorda, na Igreja de Santa Maria sopra Minerva, edificada no século VIII. (BERTHOLD, 2001, p. 139).

À tríade Júpiter, Juno e Minerva eram dedicadas as primeiras festas religiosas oficiais onde se apresentavam espetáculos, chamadas *Ludi Romani*. Os romanos, sendo um povo racional e técnico, seguiam os conceitos das estratégias militares na construção de suas festividades. “O teatro de Roma fundamentava-se no mote político *panem et circenses* - pão e circo - que os estadistas astutos têm sempre tentado seguir” (ibidem). Tal estratégia mostrava o poder do estado, refletindo nas atividades de diversão toda a ideologia do Império romano, militar, guerreiro, dominador.

Para essa política foi necessário construir espaços para as apresentações, pois, anteriormente os teatros físicos não existiam. Eram construídas estruturas para as festividades que seriam demolidas logo após o término da festa. Mas se engana quem pensa que os teatros suntuosos que conhecemos hoje, como o Coliseu, foram feitos para as apresentações das tragédias, considerada superior e completa pelos gregos, havia a predileção pela comédia, pelo circo, pelas lutas de gladiadores e competições.

Os dois traços característicos do Império Romano, tanto em questões de arte quanto de organização, eram a síntese e o

exagero, que podem também ser encontrados nas formas específicas do teatro romano. O drama sozinho não oferecia campo suficiente para a exibição do poder e esplendor. O teatro da Roma imperial queria impressionar. Na verdade, ele precisava impressionar num império que abrangia desde o extremo norte da Germânia até as costas da África e a Ásia Menor. Onde quer que as legiões romanas pisassem, eram seguidas por "jogos" que forneciam diversões e sensações de todo tipo, para manter o moral nas fileiras romanas e entre os povos conquistados. (BERTHOLD, 2001, p. 155).

A autora afirma ainda que “com toda a certeza, nenhum drama de qualquer mérito literário foi jamais apresentado no Coliseu. Seus muros abrigaram tudo o que correspondia ao show e ao espetáculo no sentido mais amplo da palavra” (idem, p 157). Em alguns momentos da história, restava aos artistas de teatro as encenações nas festas oficiais, disputando espaços com as outras atrações.

O anfiteatro não pertencia aos poetas. Servia de palco aos jogos de gladiadores e às lutas de animais, para combates navais, espetáculos acrobáticos e de variedades. Quando a perseguição aos cristãos se iniciou com Domiciano, o sangue humano correu aos borbotões no Coliseu, no mesmo local onde multidões de cinquenta mil pessoas aplaudiam os atletas campeões ou os atores de mimos e de pantomimas. Seu teatro era o espelho do *imperium rontanum* - para melhor ou para pior, e era muito mais um *show business* organizado do que um lugar dedicado às artes. (idem, p. 140).

A princípio, o teatro literário produzido em Roma era mera cópia ou traduções das tragédias e comédias gregas, porém, com o passar dos anos alguns comentaristas foram aparecendo e constituindo pensamento a maneira romana que orientava os poetas do período. “O modelo aristotélico não terá nenhuma incidência sobre o teatro latino ou medieval. Os gramáticos e filósofos, que são praticamente os únicos leitores de Aristóteles, não mostraram na época nenhum interesse por seu pensamento estético” (ROUBINE, 2003, p. 21).

Um dos mais importantes pensadores romanos foi Horácio (65 a.C. - 8 a.C.), constituindo uma obra ligada à análise do fazer poético e da diferenciação entre os gêneros. Em sua obra *Ars Poetica* ou *Epistula ad Pisones* (18 a.C.), o filósofo e poeta tece comentários acerca do fazer poético e a melhor maneira de construir seu texto, segundo a visão romana de poesia.

Suponhamos que um pintor entendesse de ligar a uma cabeça humana um pescoço de cavalo, ajuntar membros de toda procedência e cobri-los de penas variegadas, de sorte que a figura, de mulher formosa em cima, acabasse num hediondo peixe preto; entrados para ver o quadro, meus amigos, vocês conteriam o riso? Creiam-me, Pisões.? bem parecido com um quadro assim seria um livro onde se fantasiassem formas sem consistência, quais sonhos de enfermo, de maneira que o pé e a cabeça não se combinassem num ser uno. (HORACIO, 2005, p. 55).

Dessa maneira começa a organizar o pensamento que construiu material que foi reverenciado e seguido pelas gerações precedentes. Alguns modos se assemelham ao professor do Liceu grego, mas, em muito se diferencia. O poeta romano afirma que devemos escrever apenas sobre o que temos capacidade, o domínio do assunto, "um tema adequado a suas forças", "ponderem longamente o que seus ombros se recusem a carregar, o que aguentem", e finaliza afirmando que "a quem domina o assunto escolhido não faltará eloquência, nem lúcida ordenação" (idem, p. 56).

O culto aos clássicos já era pregado em comentaristas anteriores, porém, encontramos agora um poeta favorável à continuidade da tradição do modelo de escrita dos antigos, todavia, incorporando ao discurso que os novos usos também podem constituir a perfeição, o belo. "Se acaso ideias nunca enunciadas impuseram a criação de expressões novas, será o caso de forjar termos que não ouviram os Cetegos de túnica cintada (ibidem). Ou seja, o filósofo já admite que usada com parcimônia as novidades são bem-vindas à língua, podemos transformar os padrões de acordo com a época vivida, como os Cetegos, que demoraram, mas, se renderam aos novos modelos de túnicas.

Outro fator importante da obra de Horácio diz respeito à verossimilhança das personagens, a imitação e a construção da catarse. Declara que tudo deve ser fiel aos caracteres ou coerentes a eles.

Deve-se ou seguir a tradição, ou criar caracteres coerentes consigo. Se o escritor reedita o celebrado Aquiles que este seja estrênuo, irascível, inexorável, impetuoso, declare que as leis não foram feitas para ele e tudo entregue à decisão das armas. Medéia será feroz e indomável; Ino, chorosa; Ixíon, pérfido; Io, erradia; Orestes, sorumbático. (HORACIO, 2005, p. 58).

Apesar de pregar a fidelidade aos predecessores, devemos observar também que o filósofo não deixa os objetivos da sociedade romana distantes da escrita do texto poético. “Princípio e fonte da arte de escrever é o bom senso”, diz para iniciar o pensamento e na sequência insere os valores pretendidos afirmando que as caracterizações das personagens devem imbuir-se deles. Devem elas conter na sua constituição aparente os "deveres para com a pátria e para com os amigos, com que amor devemos amar o pai, o irmão, o hóspede, qual a obrigação dum senador, qual a dum juiz, qual o papel do general mandado à guerra”. O poeta assim “sabe com segurança dar a cada personagem a conveniente caracterização”.

Assegura-se, desta forma, que o leitor/expectador se envolva com o texto e se eduque, pois, o poeta ao observar o “modelo da vida e dos caracteres” vai “colher uma linguagem viva”. Assim, na construção do texto “não basta serem belos os poemas; têm de ser emocionantes, de conduzir os sentimentos do ouvinte aonde quiserem”. Só assim, conduzirão os sentimentos da plateia em direção ao efeito catártico desejado. Conclui o pensamento afirmando que além do texto, o ator tem fundamental importância no processo, e deve emocionar-se primeiro para depois comover o expectador:

O rosto da gente, como ri com quem ri, assim se condói de quem chora; se me queres ver chorar, tens de sentir a dor primeiro tu; só então, meu Télefo, ou Peleu, me afligirão os teus infortúnios; se declamares mal o teu papel, ou dormirei, ou desandarei a rir. Se um semblante é triste, quadram-lhe as palavras sombrias; se irado, as carregadas de ameaças; se chocarreiro, as joviais; se severo, as graves. A natureza molda-nos primeiramente por dentro para todas as vicissitudes; ela nos alegra ou impele à cólera, ou prostra em terra, agoniados, ao peso da aflição; depois é que interpreta pela linguagem as emoções da alma. Se a fala da personagem destoar de sua boa ou má fortuna, romperão em gargalhadas os romanos, cavaleiros e peões. (HORÁCIO, 2005, p. 58).

Diferentemente de Aristóteles, que pregava gênero puro para as tragédias e as comédias, Horácio defendia a ideia de que a mistura de gêneros poderia ser mais interessante. Para ele, a exposição desnecessária de violência ou uma cena demasiada violenta, não poderia ser encenada, por exemplo, por falta de questões técnicas o que tornaria a cena inverossímil ou ridícula. Ou ainda para tornar plausível uma

transformação antinatural, como a de um ser humano em animal, o melhor seria optar pela narrativa do fato e não a representação.

Apesar das mudanças consideráveis na visão sobre a poética, duas coisas semelhantes continuaram presentes nos apontamentos de Horácio: o prazer e a educação. “Os poetas desejam ou ser úteis, ou deleitar, ou dizer coisas ao mesmo tempo agradáveis e proveitosas para a vida”. (HORÁCIO, 2005, p. 65). Contribuições foram surgindo no período, transformando a maneira de se pensar e escrever o teatro, sempre com o intuito de normatizar os procedimentos. Carlson (1997), discorre sobre o tema, afirmando que:

Outros críticos também escreveram sobre as distinções dos gêneros, posto que esse pensamento circulou por toda a Idade média até o Renascimento, sendo possível encontrar definições nas obras dos gramáticos Evânncio e Donato voltadas para a comédia essencialmente. Há definições sobre a estrutura, que segundo Donato e Evânvio, teria que ser dividida em prólogo (apresentado antes do início da ação), a prótase, introduzindo a ação, a epítase ou complicação e por fim a catástrofe ou resolução; sobre o acompanhamento musical; os valores simbólicos dos costumes; a representação no drama e a declamação dos versos. Esses comentários serviram de manual para os críticos latinos por conterem um catalogo de orientações sobre as adequações, a verossimilhança, a pureza de gênero, a conveniência, a clareza e a unidade, pautados nos ideais romanos. (CARLSON, 1997, p. 25).

Margot Berthold (2001) comenta que, com o passar dos anos, há o declínio do drama romano e a extinção da comédia, surgindo, portanto, uma espécie rústica de farsa conhecida como fábula atelana. A autora assevera que a função desse tipo de teatro era encerrar as festas estatais, onde eram apresentadas peças históricas e as tragédias, criando uma retaguarda alegre, conforme coloca um dos escoliastas de Juvenal, "para ajudar os espectadores a secar as lágrimas". (BERTHOLD, 2001, p.161)

Originalmente feita de forma improvisada, uma dramaturgia foi criada para as fábulas atelanas por Pomponius e Noviu, que metrificaram os textos, sempre carregados de obscenidades, mas mantiveram o dialeto dos camponeses latinos e as expressividades rústicas.

As sátiras eram disparadas principalmente em direção aos militares, aos doutores e filósofos, e sua estrutura era baseada em personagens fixos, sendo alguns deles: Maccus (o idiota),



Pappus (vilão avaro e libidinoso), Dossenus (filósofo parasita). Os atores usavam máscaras ao representar os tipos rudes e glutões, de palavreado pouco polido e chulo, mas que pareciam garantir sucesso e popularidade ao gênero. Tratava-se das farsas improvisadas, às quais os escritores conferiram forma literária, e das quais somente alguns fragmentos são conhecidos. A fábula atelana deu origem, mais tarde, na Renascença, aos personagens da *Commedia dell'Arte*. (CEBULSKI, 2013, p. 19-20).

Com a perseguição religiosa, que se opuseram “a todas as formas de *spcctaculum* por mil anos” ((BERTHOLD, 2001), o teatro foi demonizado e sucumbindo como forma apenas de expressão artísticas e literária. Apossado pela igreja cristã, que percebeu que formas como o *Mimo* e a *Pantomima* (teatro baseado em *mimesis*), eram populares, foi se tornando instrumento do cristianismo até a construção de uma dramaturgia própria que teve seu auge na Idade média.

Na Alta Idade Média, o teatro herdado do período clássico greco-romano, já em franco declínio, foi abertamente combatido pela Igreja Católica, tornando-se objeto de discussões em concílios papais, que impuseram crescentes ordens proibitivas, restringindo assim, o fazer teatral. As atrizes passaram a ser equiparadas às prostitutas e os atores, em geral, sofriam perseguições de todo o tipo. Desse modo, os espetáculos foram reduzidos às proezas dos saltimbancos e aos cantores e malabaristas ambulantes que realizavam pantomimas e palhaçadas em circos e feiras populares. (CEBULSKI, 2013, p. 23).

E finaliza afirmando que:

No entanto, em Plena Idade Média, o teatro começa a ressurgir, florescendo na Baixa Idade Média, quando justamente a Igreja se aproxima dele para educar os fiéis, a grande maioria analfabeta na doutrina cristã. (ibidem).

Sobrevoando a Idade Média, percebemos que o teatro foi apagado por muito tempo até o surgimento de algum registro que nos forneça informações sobre as práticas das artes da cena. Magaldi (1989) afirma ter havido um hiato de dez séculos após o auge grego e o florescimento do teatro romano, para que a história registrasse o aparecimento de um teatro. Segue explanando que:

As condições de vida e o processo de formação das línguas neolatinas não favoreceram a continuidade cênica, entendida como fenômeno social e não cultivo escolar de literatura clássica”. (MAGALDI, 1989, p. 69).

Quando retorna na Idade Média, o teatro literário está quase sempre atrelado aos dogmas da igreja e ao processo de doutrinação cristã. “Ele aparece vinculado ao ofício religioso, e o drama litúrgico não se distingue da liturgia cristã”, salienta Magaldi (1989). A Idade Média foi denominada pelo historiador italiano Caesar Baronius como “Era das Trevas” (*saeculum obscurum*), em 1602, o que pode, a princípio, nos remeter a obras com construções escuras e carregadas de uma aura densa. Entretanto, afirma Margot Berthold, existir uma antítese entre as ações ocorridas e as obras apresentadas:

O teatro da Idade Média é tão colorido, variado e cheio de vida e contrastes quanto os séculos que acompanha. Dialoga com Deus e o diabo, apoia seu paraíso sobre quatro singelos pilares e move todo o universo com um simples molinete. Carrega a herança da Antiguidade na bagagem como viático, tem o mimo como companheiro e traz nos pés um rebrilho do ouro bizantino. Provocou e ignorou as proibições da Igreja e atingiu seu esplendor sob os arcos abobadados dessa mesma Igreja. (BERTHOLD, 2001, p. 185).

Explana Carlson (1997), que os críticos e teóricos do período se voltam para as alegorias bíblicas e para a interpretação, diminuindo a atenção ao drama. Normalmente se limitam a reescrever os comentários dos escritores clássicos tardios e aplicando os resultados desses estudos aos poetas clássico. Virgílio tornou-se o favorito desse grupo de pensadores. Em alguns autores, como o bizantino João Tzetzes, há relatos sobre a tragédia e a comédia bem defasados com relação aos estudos dos predecessores. Assegura Tzetzes que “o objetivo da tragédia é levar o expectador à lamentação; e o da comédia é fazê-los rir”. A comédia então se transforma em um regularizador social, ridicularizando os caracteres considerados inadequados como o vigarista e o malvado, ressaltando como decoro, portanto, as outras ações.

A Idade média perdurou por muitos séculos e a variedade de produção dramática pululou pela Europa. Segundo Cebulski (2013), há peças religiosas (autos, mistérios, milagres, moralidade), apresentadas nas datas comemorativas do calendário da igreja, que serviam para mostrar os mistérios, a história da igreja e dogmas, de forma acessível.

São consideradas criações dramáticas importantes por apresentarem elementos teológicos, verossimilhança moral e psicológica, misturados às realidades sociais do período. As peças profanas (a farsa, a *sottie* e o *entremez*) surgem tardiamente nas feiras e praças, utilizando o repertório do cancionero popular, com enredo imitando as situações engraçadas da vida cotidiana, ou se utilizando da figura do Bobo da Corte para tecer críticas ao sistema.

Observa-se na linha religiosas da literatura medieval inglesa, na francesa e na anglo-normanda traços semelhantes como o desenvolvimento de peças em trilogia, formando um ciclo de ações bíblicas – desde a Criação até a Ascensão de Cristo, por exemplo, nos afirma Williams (2010). Esses espetáculos eram apresentados em três dias para um público de camponeses de uma região e possuíam espaços determinados para encenação: de um lado, no alto, o céu; do outro o inferno; ficando o meio para a representação das outras cenas, possibilitando mudança de cenários que caracterizavam os espaços. Muito ligado a liturgia da procissão, essas obras exibiam sempre espaços conhecidos pelo público, possuindo também um padrão de fala simples contendo as ações, o que cristalizava os movimentos, transformando-os num padrão gestual. (WILLIAMS, 2010, p. 65-70).

Uma boa representação para esse período está na obra do dramaturgo português Gil Vicente. Segundo Moisés (2006), em Portugal, durante a Idade Média, tivemos o teatro composto por *momos*, *arremedilhos* e *entremezes*, breves representações de caráter religioso, satírico ou burlesco. Em Gil Vicente que vamos encontrar as primeiras representações do Teatro Popular, caracterizado por ter a linguagem, o tema e as formas de representação acessíveis ao povo e muitas vezes com a participação direta dele. Gil Vicente começa a ganhar prestígio na corte como recitador de poemas. Após ganhar a confiança dos monarcas, encena ao invés de recitar e é bem recebido. Introduz, portanto, nas suas obras, o teatro popular, de cunho profano, em contraposição ao teatro religioso, muito comum no período. Utilizava como mote de seus textos, os mitos portugueses e os costumes, agregando os tipos populares e os membros da sociedade não retratados em outros poemas. Através de alegorias e metáforas conseguiu refletir e questionar os valores da sociedade portuguesa do seu tempo.

Ressalta ao primeiro olhar no texto vicentino 1) a concisão de pensamento, levada a cabo, dum modo decididamente lapidar, 2) a felicidade na construção dos versos, que escoam com um ritmo

fácil, espontâneo e saltitante, 3) a vibração da cena num nível que se mantém até o desfecho. Assim, a cena, embora leve, concentra um efeito teatral que salta à vista, como se prenunciássemos, pela simples leitura, a representação no palco com todas as virtualidades que ostenta. (MOISÉS, 2006, p. 73).

A literatura dramática do medievo ainda reflete nos dias atuais em encenações de Autos (de Natal ou da Paixão de Cristo), utilizadas pela igreja nas comemorações das datas festivas. No Brasil, a representação da *Paixão de Cristo da cidade de Nova Jerusalém*, em Pernambuco, é realizada desde 1968, atingindo um público superior a quatro milhões de espectadores em sua trajetória. O evento, considerado o maior espetáculo a céu aberto do mundo, colocou a cidade pernambucana em evidência mundial, movimentando a economia e o turismo no agreste durante a temporada anual de apresentações.

Enfim, para Magaldi (1989), o drama religioso medieval marcou o primeiro grande afastamento dos padrões greco-latinos, possibilitando que o palco tivesse uma ampla possibilidade e perspectivas diferenciadas de produção. “Muitos críticos não reconhecem a eficácia cênica da dramaturgia medieval. Por outro lado, o palco passar a conter todo o universo” (MAGALDI, 1989, p. 71-72).

Passando com o voo sobre o sombrio período medível, chegamos ao Renascimento, período historicamente conhecido como a era da liberdade do indivíduo, do despertar do conhecimento, das transformações políticas, religiosas, culturais, como também das revoluções sociais e econômicas que mudaram os conceitos do medievo. Há novamente a valorização da antiguidade clássica, abrandada, porém, as influências místicas e religiosas sobre a sociedade, aliado a um crescimento da racionalidade, das ciências e da observação da natureza.

Historicamente, as guerras e revoluções são marcos nos processos de transição humana, e segundo Berthold (2001), a queda de Constantinopla, nesse período, ocasionou a fuga de milhares de eruditos bizantinos para o Oeste. Com eles foram levados os manuscritos da Antiguidade, verdadeiros tesouros, propiciando o conhecimento para o povo do ocidente dos clássicos grego que, posteriormente, foram publicadas na ocasião da instalação dos prelos. No mesmo período os conhecimentos geográficos também se expandiram, devido às grandes navegações e Copérnico defendia sua teoria que a terra era um astro como outro no sistema. “Pela primeira vez, a Cristandade viu-se confrontada com a Antiguidade em largo plano” (BERTHOLD,

2001, p.269).

Baseado em Carlson (1997), Berthold (2001), Magaldi (1989) e Roubine (2003), traçaremos um painel do pensamento sobre a história, a estrutura e a crítica do drama em alguns países durante o Renascimento.

A *Poética* ficou perdida durante muito tempo para o Ocidente e só foi resgatada através do trabalho de tradução feita por Hermannus de uma versão, considerada meio distorcida, do filósofo Averróis. Apesar de ser citado na idade Média, Aristóteles não tinha a credibilidade de Horácio, Cícero, Platão ou de Donato. Foi em países como a Itália, França, Espanha e Inglaterra, que houve a redescoberta de Aristóteles movimentando toda a crítica dramática, reestabelecendo a sua poética e provocando as tentativas de relação com a obra crítica já firmada, predominantemente horaciana.

Na opinião generalizada dos críticos italianos do início do século XVI, a tradição clássica era, em essência, monolítica, com as aparentes contradições e inconsistências resultando de más leituras, más traduções ou corrupções nos textos transmitidos. Assim, os críticos de meados daquele século empreenderam a formidável tarefa de decodificar Aristóteles utilizando, obviamente, os conceitos já estabelecidos pela tradição latina, com sua ênfase na instrução moral. (CARLSON, 1997, p. 36).

Assim, só após a publicação de Francesco Robortello (1516-1558), surgiu o primeiro comentário de vulto sobre a obra de Aristóteles. O autor conseguiu alinhar os escritos aristotélicos com as teorias horacianas, com relação a mimese, ao deleite, as instruções morais e a representação na teoria dramática. Além de Robortello, outros críticos também fizeram comentários e, enfim, é retomada a ideia de emocionar. Portanto, a teoria vigente no período se constitui nas bases: instruir, deleitar e emocionar, ficando a cargo final da tragédia, a purificação dos ouvintes. Embora haja produção de críticas na França, na Espanha ou Inglaterra, os italianos, predominantemente os Humanistas, foram os mestres na elaboração da nova crítica, sendo então seguidos pelos países adjacentes.

Atribui-se aos Humanistas o fruto da formação de uma escola de acadêmicos que foi reconhecida pelos reis, cardeais e intelectuais pelo seu papel de instrução. O modelo foi seguido em vários países e o mecenato começa a ser adotado como forma de manter nos reinos os artistas proeminentes.

A arte do discurso dramático, domesticado pelo teatro escolar; para aplicação didática e pedagógica, era combinada com os padrões da procissão e da homenagem no programa das festividades cortesãs. Nas peças pastorais, revestia-se de graça sentimental. Na tragédia, era submetida às regras recém-redescobertos das unidades aristotélicas e, eventualmente, ajudou que os primeiros temas históricos relacionados com a atualidade da época ganhassem a luz do palco. (BERTHOLD, 2001, p. 272).

Importante observar que o teatro renascido teve importantes contribuições em outros campos, além da crítica literária. Os artistas plásticos, matemáticos e arquitetos imprimiram ao teatro formas típicas dos estudos de harmonização, racionalidade e equilíbrio renascentista. “A perspectiva foi a grande paixão do *Quattrocento*”, assegura Berthold (2001). Nomes como Rafael e Vitruvius frequentemente aparecem colaborando em estudos ou construindo cenários para as peças. Em um capítulo no quinto livro do *De Architectura*, Vitruvius faz uma espécie de tratado sobre a construção de um teatro, tornando-se modelo para várias construções.

O formato de um teatro, explicou Vitruvius, deve ser planejado de modo que, de acordo com comprimento do diâmetro da área mais baixa e partindo de seu centro, um círculo possa ser descrito e, dentro dele, quatro triângulos equiláteros e equidistantes. Esses triângulos tangenciam o círculo, à maneira dos astrónomos quando determinam os doze signos do zodíaco, de acordo com as leis musicais das esferas. (BERTHOLD, 2001, p. 284).

Porém, as construções extraordinárias trouxeram perdas à qualidade literária renascentista, deixando-a em segundo plano. A autora também comenta que “no decorrer de um século, o teatro renascentista viveu uma repetição em câmera rápida do teatro romano. Quanto mais suntuoso o palco se tornava e quanto mais atenção era dispensada a seus aspectos visuais, mais desvalorizado ficava o conteúdo literário” (idem, p.291).

Um fato sobre a construção dos teatros também chama a atenção. Com o período elizabetano, os textos teatrais passaram a ser submetidos a análise prévia antes das apresentações na corte. Pressionados com esses atos de censura, muitas companhias se tornaram independentes e se associaram a donos de casas de espetáculos, criando uma

rede de teatros também independentes. Os lucros eram consideráveis, fazendo com que alguns artistas se tornassem milionários. O mesmo fim não era destinado aos dramaturgos, que às vezes vendiam suas peças por quantia irrisória, mas eram exploradas por muito tempo pelos realizadores.

O período elizabetano, apesar dos atos de censura, revelou ao mundo um poeta e dramaturgo, “cuja obra funde uma visão poética e refinada do mundo a um forte caráter popular, na qual assassinatos, violações da lei, da moral e dos costumes, incestos e traições são os ingredientes usados para entretenimento do público” (TEIXEIRA, 2005, p.243). Estamos falando de William Shakespeare!

O Bardo inglês ou simplesmente o Bardo, como era conhecido, construiu uma obra dramática, com clássicos históricos, romances e aventuras, passando pela fantasia e pela comédia, apresentadas até hoje pelos palcos do mundo. Seus estudiosos costumam dividir sua produção em algumas fases, levando em consideração a maturidade que foram adquirindo seus textos ou a cronologia das apresentações. Shakespeare também ficou conhecido pelo “cuidado que teve de aproximar os atores do público, o que ocorre tanto na organização material da cena – o palco mais profundo que largo, avançando até o meio da plateia – quanto da utilização dos temas” (ibidem). Mas seu principal valor está nas novidades agregadas à construção de sua dramaturgia, num período onde o resgate clássico estava em voga. Berthold (2001) afirma que “Shakespeare não tomou partido na controvérsia a respeito das regras teóricas, embora ela tenha se inflamado também em Londres” e finaliza assegurando que “Shakespeare divertiu-se arrolando um irônico catálogo dos gêneros exemplares de drama”.

A respeito disso Teixeira (2005) comenta:

Seus textos teatrais não obedecem à clássica unidade de tempo, lugar e ação, da tradição aristotélica. Situando-se na convulsiva transição do feudalismo para o capitalismo, suas peças são construídas de pequenas cenas que desenvolvem um enredo central, em torno do qual gravitam vários sub-enredos, alternando o vivo e grosseiro linguajar das camadas populares com o lirismo poético e densa reflexão sobre a condição humana. (TEIXEIRA, 2005, p. 243).

Sábato Magaldi (1989), em *O texto no teatro* faz uma importante contribuição aos estudos sobre Shakespeare, analisando desde o iniciante dramaturgo, ator e produtor até chegar as peças clássicas. Afirma que “a ele (Shakespeare) caberia o título, além de

maior autor, maior adaptador da história do teatro, dando às tramas, aos esboços, e às sugestões dos outros a total eficácia em cena (MAGALDI, 1989, p. 105)”. Digno de todas as honras e de imortalidade, Shakespeare insere-se na história do teatro e na história do drama como profuso inovador dos meios de produção do teatro literário.

### 1.3 QUE COMECEM AS REVOLUÇÕES!

Os ideais libertários das revoluções Francesa, Americana e Industrial representam o clima que paira sobre as sociedades, principalmente a europeia, que deseja construir uma nova realidade para o povo, derrubando os velhos valores feudais da aristocracia, da monarquia e da igreja católica. *Liberté, Égalité, Fraternité*, soa pela França nas vozes dos camponeses, das ruas e de grupos políticos com atitudes radicais. A troca dos costumes artesanais pelo manufaturas fez a maioria rural se deslocar para as cidades ocupando os cargos gerados pelas indústrias manufatureiras. Entretanto, as condições de trabalhos não dignas a que eram sujeitados os trabalhadores, fez surgir insurreições, como a dos quebradores de máquinas, que danificavam os equipamentos, chamando a atenção para o regime a que estavam submetidos. Os trabalhadores chegavam a trabalhar por cerca de quinze horas, gerando lucros para as empresas e empresários, e recebiam em troca baixíssimas remunerações.

A efervescência social do período, trouxe impactos nas produções artísticas, acarretando uma enormidade de modificações no pensamento intelectual, iniciadas com o renascimento. Margot Berthold (2001), afirma que as transformações decorrentes do período, reuniram a Europa numa “atmosfera otimista” gerada pelas novas ideias, que diminuiu os rococós barrocos e aumentou as visões da cidade com retratos das ruas, dos criados e das prostitutas, numa dicotomia que fez “a corte e a cidade (...) os dois centros da sociedade”.

Sob o signo do Iluminismo instituiu-se um novo postulado: o da supremacia da razão. Ideias humanitárias, entusiasmo pela natureza, noções de tolerância e várias "filosofias" fortaleceram a confiança do homem na possibilidade de dirigir seu destino na terra. Em 1793, Deus foi oficialmente destronado na Catedral de Notre Dame de Paris, e a deusa Razão foi colocada em Seu lugar. (BERTHOLD, 2001, p. 381).

Sobrevoando e analisando os textos e a crítica teatral dos séculos XVII e XVIII,



encontramos um aspecto que chamam a atenção e modifica toda a trama: a Inglaterra, que era a *Prima donna* do século anterior, é devastada e a França aparece como protagonista.

As guerras civis e religiosas que tragaram a Inglaterra em meados do século XVII puseram termo a toda uma era de inquietações críticas. Com o fechamento dos teatros, não seria de esperar que aparecessem escritos sobre o drama, a menos que se tratasse de denúncias de fundo religioso. Quando a tradição foi reestabelecida por John Dryden (1631-1700) e outros, nos anos de 1660, todo o panorama crítico europeu tinha se modificado. A antiga preeminência da Itália estava agora com a França, onde as concepções desenvolvidas pela geração de Corneille proporcionaram o quadro geral para as discussões sobre a teoria dramática do final daquele século e boa parte do seguinte. A Inglaterra, em especial, mostrava-se aberta à influência francesa porque vários membros de destaque do partido realista estavam exilados em Paris em meados do século, absorvendo as ideias culturais concorrentes naquela capital. (CARLSON, 1997, p. 109).

Apesar de ter perdido o posto de principal influenciadora para a França, a Inglaterra continuou sendo um polo importante de pensamento crítico para as artes, gerando então uma onda de dúvidas sobre que pensamentos seguir.

Inglaterra ou França? Eis a questão.

A ampla familiaridade com os modelos franceses gerou a preocupação de harmonizar as práticas dos dois países, ou, quando isso pareceu impossível, de decidir qual das duas era preferível. Deveriam os dramaturgos seguir o arranjo solto dos enredos de Shakespeare ou a estrutura mais cerrada de Corneille; recorrer a versos brancos como o primeiro ou a versos rimados como o segundo? (ibidem, p. 110).

Os escritos teóricos, segundo Carlson (1997), começam a surgir, apontando as qualidades e as agruras de cada estilo de produção, mostrando muitas vezes a inclinação dos críticos para um estilo ou outro. Sobre os textos ingleses, apontam o fato de terem no enredo um amontoado de fatos, provocando a confusão tanto do autor quanto do público; misturam o cômico com a tragédia, e isso provocaria uma forma muito intensa de conseguir emoções na plateia; e por fim, a acusação recai sobre o excesso de ações e violência.

Tentou-se, então, uma retomada da obra de Shakespeare com um viés que buscava compreender a alma do escritor. Foram retirados os excessos e declamações, restando, segundo Berthold (2001), uma obra que “restaurou a naturalidade, a desenvoltura, a simplicidade e o humor genuíno”.

Um outro ponto criticado no teatro inglês, diz respeito a introdução dos cenários e da iluminação, que segundo os críticos da época, são louváveis, mas poderiam comprometer o conteúdo em valorização do espetáculo.

Recai sobre os franceses, sendo uma constância em todos os teóricos, a condenação do hábito econômico na construção das tramas, substituindo as ações por narrações. Alegam que o impressionante da obra é a representação e não o relato. Entre as muitas vozes intelectuais aparece a de Neandro, que em ataque aos franceses, afirma que “os enredos são secos, as paixões frias, a variedade sufocada pela rígida separação de gêneros, sacrificando-se assim a credibilidade em nome da escrita subserviência às unidades”. E finaliza com a comparação: “se merecemos censura por mostrar muita ação, os franceses a merecem por economizá-las”. (CARLSON, 1997, p. 111).

Além dos fatores apontados, uma velha discussão retorna aos embates travados pelos críticos: deve-se ou não usar o texto em verso?

Defensores da rima, como John Dryden (1631-1700), alegavam que eram usadas “antes de Shakespeare e atualmente pelas sociedades mais polidas da Europa”, servindo como “freio a desarvorada e indócil imaginação dos poetas” (Carlson, 1997, p.110). Por outro lado, os defensores da liberdade, essencialmente rebatem baseando-se na teoria da verossimilhança. O cunhado de Dryden, Robert Howard (1626-1698), rebate suas teorias:

A rima pode ser adequada ao poema, forma premeditada de expressão, mas o teatro precisa dar a ilusão de uma fala espontânea. Se a fantasia exuberante do poeta necessita de um freio, que ele aprenda a disciplinar-se recorrendo a expedientes menos artificiais. (HOWARD, apud CARLSON, 1997, p. 110).

Há ainda os que defendem os usos de acordo com o gênero do espetáculo: os versos brancos para as comédias e os rimados, mais nobres, para as tragédias.

Enfim, o período é de constantes e profundas transformações. Roubine (2003), ao apontar as mudanças do século XVII, mostra duas vertentes de pensamento que adentram o século XVIII, provocando grande embate entre os críticos. Segundo ele, os

Antigos, defensores do Aristotelismo e das regras, impediam qualquer forma de transformação e de progresso, criando uma espécie de doutrina fechada, com estética atemporal. Regras essas que não seriam “modificáveis ao sabor da evolução dos gostos do público, das práticas sociais, da tecnologia cênica etc. Atemporais, colocavam-se como intangíveis”. Em contrapartida, os Modernos, proclamam que “a criação artística, a exemplo das ciências, deve ela também se submeter a processos de evolução, de transformação, em suma à lei do progresso” (ROUBINE, 2003, p. 59).

Em defesa da evolução, Perrault (1687), questiona o dogma da superioridade eterna dos antigos. Afirma que os Modernos fizeram “tão bem quanto os seus modelos, às vezes melhor”. Exemplifica, afirmando que:

E isso prova claramente que a arte, como qualquer produção humana, está submetida à lei universal do progresso. As comédias de Molière não são indignas das de Terêncio. As tragédias de Racine nada têm a invejar das de Eurípides. O exame da produção do século XVII, nesse domínio preciso, corrobora sua hipótese. De Mairet a Corneille, de Corneille a Racine, a marcha rumo a uma crescente perfeição estética é patente. Mas como não ver a consequência decorrente de tal análise? Se o teatro também está submetido à lei do progresso, portanto da mudança, a estética por ele reivindicada e a teoria que o fundamenta não poderiam ser imutáveis. (PERRAULT, 1687, apud ROUBINE, 2003, p. 59).

As duas visões mantiveram-se ativas, dividindo opiniões. Porém, uma nova concepção, atrelada às questões sociais, emerge provocando uma retomada do teatro após um novo período de ataque antiteatro, sob as acusações de blasfêmia, imoralidade e linguagem vulgar. A ópera não escapou às acusações, e é taxada de fútil e pomposa demais. Sob a ótica da burguesia entra em cena o Drama Burguês, cunhado pelo grande nome do Iluminismo francês, Denis Diderot.

Cebulski (2013), explicita que “a forma dramática séria, cujos personagens representavam o ser humano concebido como sendo bom na sua essência, e cujos erros eram cometidos devido ao contexto social em que vivia”, caracteriza o Drama Burguês. Segue apontando ainda que “o tom utilizado na fala dos atores era sentimental, de modo a provocar o choro, a comoção no público ao apresentar os sofrimentos dos personagens, vítimas da pressão social à qual eram submetidos”. (CEBULSKI, 2013, p. 43).

Apesar de inovador, por substituir o verso pela prosa, o estilo não produziu nenhuma obra de relevância. Mazoti (2016), explica que “Diderot ansiava por uma reconstrução do teatro francês, buscava por um novo teatro que causasse comoção e que permitisse a visibilidade da nova classe social: a burguesia”. Enfatiza, porém, que “os seus valores são representados através da família, trabalho, sucesso, entre outros elementos. Contudo, devemos ressaltar que esta era a burguesia reformista e não a revolucionária” (MAZOTI, 2016, p. 08).

A importância do Drama Burguês se dá, entretanto, por ser a base do Drama Romântico, estilo que tenta expurgar o classicismo, com textos majestosos e heroicos, baseados nos feitos greco-romanos, instaurando os conceitos burgueses, apresentando para a convivência com o sublime, o grotesco. O grotesco será apresentado e defendido pelo poeta e dramaturgo francês Vitor Hugo, em seu prefácio da peça Cromwell, de 1827, considerado o manifesto romântico, com sua apologia à liberdade total de criação.

O prefácio de Hugo, desenrola o novelo das ideias do período e vai tecendo um manto que será usado pelos adeptos do drama romântico francês, que até os dias de hoje ainda é influente – basta olharmos os filmes, as novelas de televisão, os romances. Alguns teóricos afirmam que as ideias apresentadas no prefácio não representam necessariamente uma novidade, mas tem o mérito de reunir e entrecruzar as vozes dos teóricos pilares do estilo até então dispersas. Aliado a isso, o estilo da escrita de Vitor Hugo transformou o texto num documento, num manifesto, num marco.

Vitor Hugo começa apontando as idades do homem, caracterizando o primitivo, o antigo e o moderno. Com isso ele vai apresentando a evolução do homem paralelo ao caminhar da poesia pelos tempos. Associando, enfim, ao primitivo, o lirismo; ao antigo, a epopeia; e ao moderno, o drama.

O primitivo tem a poesia nascida com ele, está perto de Deus: a sociedade é uma comunidade: a Gênese é o poema. “Sua lira tem somente três cordas: Deus, a alma, a criação” (HUGO, 2002, p. 07). Segundo o autor, o homem é mais livre, pois, só há a família, não há povos; não há propriedades, não há leis, guerras. “Cada raça existe à vontade” (ibidem). Como se os homens vivessem numa infância e a adolescência. É a fase Lírica.

Porém, essa fase passa e torna-se necessário assumir outras responsabilidades que ficaram a cargo do homem antigo. O antigo, então, segue o instinto social, abandonando os hábitos nômades, transformando a sociedade patriarcal em sociedade

teocrática.

O acampamento dá lugar à cidade, a tenda ao palácio, a arca ao templo. Os chefes destes estados nascentes são ainda pastores, mas pastores de povos; seu cajado pastoril tem já a forma de cetro. Tudo se detém e fixa. A religião toma uma forma; os tiros regulam a prece; o dogma vem emoldurar o culto. Assim o sacerdote e o rei dividem entre si a paternidade do povo; assim à comunidade patriarcal sucede a sociedade teocrática. (HUGO, 2002, p. 18).

A essa transformação da sociedade será marcada pelo aumento considerável de população, fazendo com que essa aglomeração provoque guerras pelos territórios e a migração para outros espaços, as viagens. Toda essa narrativa, serve para Vitor Hugo, explanar o papel da poesia. A poesia servirá então, para o relato dos feitos, refletir os acontecimentos, sendo, portanto, Épica. Para ilustrar sua comparação, Vitor Hugo exalta toda a grandiosidade do teatro dos antigos. A tragédia é colocada como a mais importante forma de epopeia, com suas longas apresentações ao ar livre que arrastava multidões, seus suntuosos espetáculos e, é claro, a eloquência dos poetas:

Desenvolvem-se enormes espetáculos. É, e não citamos aqui senão de memória, é Prometeu na sua montanha; é Antígona a procurar, do cimo de uma torre, o irmão Polinice no exercito inimigo (As Fenícias); é Evadne, lançando-se do píncaro de uma rochedo nas chamas em que arde o corpo de Capaneu (As Suplicantes, de Eurípedes); é um navio que se vê surgir no porto, e que desembarca no palco cinquenta princesas com seu séquito (AS Suplicantes, de Ésquilo). A arquitetura e poesia, lá, tudo apresenta caráter monumental. A antiguidade nada tem de mais solene, nada de mais majestoso. Seu culto e sua história se misturam ao seu teatro. Seus primeiros atores são sacerdotes; seus jogos cênicos são cerimônias religiosas, festas nacionais. (HUGO, 2002, p. 20-21).

Finalizando as idades do homem em associação com a poesia, o poeta proclama que “nova era vai começar para o mundo e para a poesia”, voltando seu discurso em defesa do cristianismo, que segundo ele, é “uma religião espiritualista, que supera o paganismo material e exterior, desliza no coração da sociedade antiga, mata-a, e neste cadáver de uma civilização decrépita deposita o germe da civilização moderna” (ibidem, p. 21). E segue demonstrando os dogmas e as histórias que justificam suas afirmações

sobre o cristianismo ser a verdade salvadora do homem.

Toda essa caracterização serve como prólogo para inserir no discurso um elemento fundamental na construção teórica de Hugo: o grotesco. Quando afirma que a poesia se modificou, ante a modificação da sociedade, o ator explicita que “o cristianismo conduz a poesia à verdade”, assim, a Musa Moderna enxerga com um olhar mais amplo as composições sociais. Essa amplitude abre espaço para a observação do feio, que coexiste ao lado do belo, “o disforme perto do gracioso, o grotesco no reverso do sublime, o mal com o bem, a sombra com a luz” (ibidem, p. 26).

A poesia dará um grande passo, um passo decisivo, um passo que, semelhante ao abalo de um terremoto, mudará toda a face do mundo intelectual. Ela se porá a fazer como a natureza, a misturar nas suas criações, sem entretanto confundi-las, a sobra com a luz, o grotesco com o sublime, em outros termos, os corpos com a alma, o animal com o espírito, pois o ponto de partida da religião é sempre o ponto de partida da poesia. Tudo é profundamente coeso. (HUGO, 2002, p. 27).

A inserção desse elemento nas construções do Drama Romântico marca a divisão entre a literatura clássica e a literatura romântica. Na união do tipo sublime ao tipo grotesco nasce o gênio moderno. A comédia, será então, portadora dessa genialidade. Justificando questionamentos que tal elemento já existia anteriormente, o autor justifica, que a comédia sempre foi menosprezada pelos clássicos, achacada pela epopeia e que os tipos grotescos eram tímidos e sem a devida valorização. Na literatura romântica, não!

No pensamento moderno, ao contrário, o grotesco tem um papel imenso. Aí esta por toda parte; de um lado, cria o disforme e o horrível; do outro, o cômico e o bufo. Põe ao redor da religião mil superstições originais, ao redor da poesia, mil imaginações pitorescas. É ele que semeia, a mancheias, no ar, na água, na terra, no fogo, estas miríades de seres intermediários que encontramos bem vivos nas tradições populares da Idade Média; é ele que faz girar na sombra a ronda pavorosa do sabá, ele ainda que dá a Satã os cornos, os pés de bode, as asas de morcego. É ele, sempre ele, que ora lança no inferno cristãos estas horrendas figuras que evocará o áspero gênio de Dante e de Milton, ora o povoa com estas formas ridículas no meio das quais se divertirá Callot, o Michelangelo burlesco. (HUGO, 2002, p. 31).

Por fim, Vitor Hugo arremata o pensamento afirmando que a poesia nascida do cristianismo é o drama. O drama que tem o caráter do real. Resulta da combinação natural do sublime e do grotesco. “Porque a verdadeira poesia, a poesia completa está na harmonia dos contrários” (ibidem, p. 46). O real seria então livre das amarras das unidades pseudo-aristotélicas, devendo a maneira de Shakespeare, Corneille, Molière e Beaumarchais, misturar o cômico e trágico, fazer agir e não narrar, usar as unidades de tempo e lugar de forma real. Ou seja, a unidade que deve existir é a de conjunto:

Não é possível tampouco haver três unidade no drama como três horizontes num quadro. Além disso, guardemo-nos de confundir a unidade com a simplicidade de ação. A unidade de conjunto não repudia de maneira alguma as ações secundárias nas quais deve apoiar-se a ação principal. É preciso somente que estas partes, subordinadas ao todo de maneira hábil, gravitem sem cessar para a ação central e se agrupem ao redor dela nos diferentes andares, ou antes, nos diversos planos do drama. A unidade de conjunto é a lei de perspectiva do teatro. (HUGO, 2002, p. 57).

Sobre a polêmica utilização da prosa ou do verso, Vitor Hugo é enfático:

Que o drama esteja escrito em verso ou prosa, isto não é senão uma questão secundária. A categoria de uma obra deve ser fixada não segundo sua forma, mas segundo seu valor intrínseco. Nas questões deste tipo, só há uma solução; só há um peso que pode fazer inclinar a balança da arte: é o gênio. (HUGO, 2002, p. 79).

O manifesto da arte romântica de Vitor Hugo é um documento importante para a história da literatura por defender a liberdade ante o despotismo dos sistemas, dos códigos e das regras. Numa das afirmações contundentes, explana sobre as transformações da natureza, da sociedade e da língua, que não é a mesma em diferentes séculos. As línguas mudam, não devem ser fixadas, como um corpo que muda e é necessário mudar a roupa que o cobre.

O que é preciso destruir antes de mais nada, é o velho falso gosto. É preciso desferrujar a literatura atual. É em vão que ele a corrói e a embaça. Fala a uma geração jovem, severa, poderosa, que não o compreende. A cauda do século XVIII arrasta ainda no século XIX; mas não somos nós, jovens que vimos Bonaparte, que a seguraremos. (ibidem, p. 97).

Imbuídos desse espírito de liberdade teremos um engajamento no texto teatral literário envolto por aspectos revolucionários, florescendo na Europa como uma epidemia. Surgido na Alemanha, com Johann von Goethe (1749 - 1832) e Friedrich von Schiller (1759 - 1805), se espalha pela França, Rússia, Inglaterra, Noruega e Dinamarca.

Conseguiram a liberdade buscando aspectos que se aproximem do seu próprio povo, com temáticas populares e nacionalistas.

Há uma nova ideia de natureza, a ênfase no sensual e no metafórico, o relativismo histórico e a busca de um princípio unificador individual em cada obra específica – estão lançando claramente as bases da teoria estética romântica. (CARLSON, 1997, p. 167).

Goethe prega a renúncia às regras do teatro alegando que as unidades de lugar são opressivas como uma prisão e as de ação e tempo, cadeias para a imaginação. Em seu entendimento a unidade interna do texto é que deve ser valorizada, mostrando o conflito do ego com o universo, o ego se chocando com o “movimento necessário do todo” (ibidem, p. 167). Também é contrário ao modo francês de construção teatral.

O romantismo alemão está intimamente atrelado a filosofia e nas palavras de Kant encontra base para sua construção. Para Kant, a arte é autônoma e deve ser desvinculada dos fins utilitários. E Schiller, baseado em Kant, afirma ainda que o fim da arte não é a representação do sofrimento, como simples sofrimento. O objetivo é representar o supracensível, fornecendo a ponte entre a liberdade moral e a necessidade, a aparência. Mesmo que pareça impossível, teríamos uma noção dessa tensão. Carlson (1997) diz que para Goethe a *kátarsis* deve assumir uma outra relação:

Mais uma vez ele encarece objetivo do dramaturgo como a consecução da harmonia mediante a reconciliação de elementos opostos; mas observa eu essa reconciliação, equivalente, segundo ele à *kátharsis* de Aristóteles, ocorre no palco, e não nos espectadores. É um erro, insiste Goethe, reivindicar para o teatro um efeito benéfico sobre o público, seja de natureza moral ou emocional. Esse efeito pertence ao domínio da filosofia e da religião, e não do teatro. (CARLSON, 1997, p. 176).

Essa nova postura assumida pelo teatro romântico abriu as portas para a



construção dos novos rumos traçados não só pelos dramaturgos, mas por todos os integrantes da arte da cena, posto que, uma nova forma de interpretação foi exigida para os atores, as criações de cenário foram reformuladas e com os avanços tecnológicos dos equipamentos de iluminação, também os espaços físicos do teatro necessitaram de reformas.

### **1.3.1 Conversa na coxia: a arte sacro-política em Mato Grosso**

Enquanto a Europa, sendo berço das atividades culturais do ocidente, passava por períodos conflitantes sobre as teorias basilares do teatro, a América, principalmente a do Norte, já tinha um teatro consolidado, recebendo as informações advindas de França e Inglaterra, na sua maioria, porém, estava na busca de um teatro identitário. Especificamente no Brasil, as atividades culturais estavam atreladas as festas públicas comemorativas ou religiosas, comuns no século XVII.

A partir do século XVIII, essas atividades são diminuídas pois, começam a surgir as primeiras casas de espetáculos e a chegada de companhias de outros países.

A segunda metade do século XVIII significou, para o teatro brasileiro, o aparecimento das primeiras casas de espetáculos, com a implantação de elencos regulares, e de incipiente, mas bem caracterizada profissionalização. Recebeu também a colônia lusitana na América, àquela época, a primeira visita de companhia europeia, a do ator português Antônio José de Paula, que esteve no Rio de Janeiro, retornando a Portugal em 1794. A diversificação de gêneros, uma das tônicas do teatro português de então, teve alguns reflexos no Brasil, ao menos fazendo chegar até o Rio o teatro de bonecos, extremamente popular em Lisboa, cedo testemunhado por viajantes estrangeiros na cidade brasileira. (ARAÚJO, 1977, p. 17).

O repertório no teatro produzido no Brasil se baseava nos textos espanhóis e em autores que estavam sendo utilizados em Portugal, mas devido à forte presença jesuítica no país, os textos com cunho religiosos eram encenados em colégios.

É de notar a reincidência do drama religioso no âmbito dos colégios. Isto aconteceu nas décadas iniciais, no Maranhão, onde os jesuítas fizeram representar, em 1731, uma peça intitulada Concórdia; no Pará, em 1739, onde se encenou Hercules

Gallicus, Religionis Vindex, do Padre Aleixo Antônio, e em outras partes do País. A documentação deixa transpirar escassas informações sobre alguns textos de origem portuguesa, como os de "o Judeu," a tragédia Inês de Castro e entremezes, um dos quais intitulado Saloio Cidadão todos encenados em Cuiabá, em 1790. (ibidem, p. 19).

Apesar das construções de teatros estarem mais presentes no Rio de Janeiro, o primeiro registro de texto originalmente brasileiro se dá em Pernambuco:

O pernambucano Luís Álvares Pinto (1719-1789), autor de Amor Mal Correspondido (do qual restam pequenos fragmentos), aparece como um dos primeiros brasileiros - senão o primeiro - a terem peças de sua autoria levadas a palcos regulares. Sua obra foi apresentada em 1780, em teatro construído no Recife em 1772 e existente até 1850. (idem).

Desembarcamos, então, no estado de Mato Grosso do século XVIII para verificar o que estaria acontecendo na cena teatral e nos deparamos com intensa produção. Virgílio Correia Filho, em História de Mato Grosso (1969), explana que devido às longínquas distâncias do estado e aos conflitos existentes, cada oportunidade de recebimento de autoridade ou comemoração de algum feito, como promoção de oficiais, aniversário do príncipe, eram marcadas por festividades públicas, nas quais eram apresentados números de coreografias, música e teatro. Em uma dessas comemorações, em virtude ao apoio de um ato aplaudido de Lara Ordonhes, foi realizada uma festa com duração de 30 dias, onde após os atos religiosos se seguiram apresentações. Filho (1969) descreve que:

No domingo, que se seguiu, que se contavam 23 do mês, assinalou o cronista, foi conduzido à Igreja matriz debaixo de pátio carregado por seis republicanos e acompanhado pela Câmara, com toda a mais nobreza e povo. Terminada a cerimônia religiosa, de solene missa, com sermão, passaram a fazer-lhe outros muitos outros festejos, como foram três tardes de cavalhadas em correram as pessoas da primeira nobreza da terra, cinco comedias e duas operas, que tudo representou em tablado na rua, além de outas danças e folguedos, que levavam muitos dias. (FILHO, 1969, p. 641).

A quantidade de trabalhos apresentados são admiráveis tão quanto a magnitude

do evento. Ele segue descrevendo as manifestações, onde chama a atenção para a riqueza na produção de cenografia.

Deveria ter gasto fidalgamente, em correspondência com os promotores das homenagens consagradoras, que despenderam com a orquestra, mais numerosa do que as anteriores, com a singularidade nunca vista, ao menos ao meu tempo, e, em Cuiabá, de possuir uma trompa, com as vestes de grande parte dos figurantes, quando desprovidos de recursos, com os preparativos do teatro, todo iluminado com grandes profusões de luzes de cera (em todas as mais comédias só apareceram velas de cera que neste tempo estão bastantes caras), e com as decorações do jardim, guarnecido de estátuas no alto de cada um dos quatro arcos. (FILHO, 1969, p. 645).

E arremata observando o texto apresentado:

Admira como pudesse Cuiabá organizar tão variado repertório, em que se incluía até uma tragédia de Voltaire, bem acolhida, apesar da versificação um pouco frouxa por defeito do tradutor. (Idem).

As manifestações são registradas não apenas em Cuiabá como em Vila Bela da Santíssima Trindade, cidade importante por ser a primeira capital da Capitania de Mato Grosso.

Não deve ser crível a visão que todas as manifestações artístico-culturais apresentadas no estado de Mato Grosso fossem apenas para a diversão e entretenimento da população das cidades. É preciso olhar os bastidores das ações e perceber o fundo político que cerca as apresentações. Silva (2015), comenta sobre as intenções do teatro no período, afirmando que:

O teatro converteu-se em um forte instrumento para adestrar, uma vez que, mesmo sendo ficção, o público tende a assistir o conteúdo como se fosse a própria realidade. Com as cenas vividas por atores, os acontecimentos tornavam-se mais verossímeis e o efeito bem mais consistente. (SILVA, 2015, p. 96).

O mecanismo estratégico da utilização do teatro evita o uso força do dominador e em contrapartida faz-se do controle cultural um modelo exemplar a ser seguido,

trazendo os benefícios pretendidos pela coroa portuguesa de forma lúdica e leve, conforme relata Silva (2015):

De modo geral, as colônias portuguesas viviam uma realidade em dois contextos distintos: de um lado, a pobreza da população que vivia uma época de crise; de outro a grande evasão das riquezas com destino à Europa. A relação colonizador/colonizado estava estabelecida e o pensamento seguia exatamente pelo viés que define o perfil entre explorado e explorador, entre quem deve mandar e quem deve obedecer.

Nesse sentido, o pensamento do colonizador propunha que para dominar economicamente a região era necessário dominá-la também culturalmente. Foi pensando nessa perspectiva que os portugueses introduziram nas colônias o gosto pelo teatro, que, sem dúvida, teve uma importância crucial na política de dominação. Consequentemente, o efeito era positivo ao colonizador, tendo em vista que didaticamente ensinava-se a obedecer às normas sem que se pusesse necessariamente a força. (ibidem, p. 96-97).

Mato Grosso torna-se um dos únicos estados que aderiu fortemente a essa tradição, registrando encenações onde, segundo Silva (2015), “tanto as autoridades quanto o povo misturavam-se, em plateia e corpo de atores, de maneira que índios, negros, mulatos e brancos podiam encenar”. Afirma também que não se estabelece nessa relação uma sociedade igualitária, posto que as personagens estavam condicionadas à posição social de cada brincante. Apesar de toda efervescência do período, os estudos sobre teatro no Brasil, pouco ou nada falam sobre Mato Grosso.

A tradição e herança do século XVIII de manifestações teatrais aliando o sagrado e o político permanece no estado e pode ser percebida em outros momentos da história de Mato Grosso. Um destaque importante está no trabalho de produção do Padre Raimundo Conceição Pombo Moreira da Cruz, o Padre Pombo, no século XX. De acordo com o que nos apresenta Silva (2017), Pombo é oriundo da Congregação Salesiana, escrevendo um volume expressivo de textos teatrais - tanto dramas quanto comédias e farsas – alçando-o à cadeira nº 4, na Academia Mato-Grossense de Letras,.

Um bom exemplo descrito por Silva (2016, 2017) está no drama sócio-político *O último pelotão*, provavelmente de 1964, posto que a publicação não tem data mas há uma dedicatória com 07 de outubro de 1964. O autor resume o texto como

Uma representação do período da ditadura militar, cujas didascálias apontam à uma cenografia que possa ilustrar um país vizinho à Cortina de Ferro. Cortina de Ferro foi uma expressão utilizada no Ocidente para designar a fronteira imaginária que dividiu a Europa em duas áreas de distintas influências, tanto política quanto econômica, em um período que durou desde o final da Segunda Guerra Mundial até ao final da Guerra Fria. SILVA, 2017, p. 4058)

Nesse cenário, que reflete bem o período da ditadura militar no Brasil, a trama se desenrola apresentando personagens e conflitos sobre a repressão e a luta pela liberdade política, o Socialismo e o Capitalismo, num jogo de segredos e pistas que vão se revelando a cada cena. “Como é característico da escrita teatral de Pombo, cria-se toda uma trama com elementos secretos que vão se revelando, gradativamente, a fim de surpreender o espectador.”, afirma Silva (2017).

O elemento sacro aparece pelas vozes das personagens, aliando o clima de conflito social com a visão teocêntrica do autor criado nas doutrinas Salesianas.

O contexto cria uma tensão social típica de tempos difíceis, opressivos, de modo que a religião é transformada em um ato de resistência, cujos agentes principais são as crianças e adolescentes entre 11 a 15 anos de idade, em uma demonstração de que o futuro dependerá da educação ofertada às novas gerações. (SILVA, 2017, p. 4059)

Os textos de Padre Pombo apresentam caráter didático, ou seja, fazem um papel educativo, de instrução, mas que levam o expectador a uma reflexão sobre problemas sociais vigentes no seu momento. Utiliza para a construção de sua dramaturgia, de cenas e personagens bem-humorados, mas se atentando em criar ações que possibilitem a reflexão dos acontecimentos e se crie um posicionamento crítico da plateia.

## 1.4 A MODERNIDADE GALOPANTE: QUEBRA DE PAREDES

*NORA (imperturbável) Quero dizer que das mãos de papai passei para as suas. Você arranhou tudo ao seu gosto, gosto que eu partilhava, ou fingia partilhar, não sei ao certo; talvez ambas as coisas, ora uma, ora outra. Olhando para trás, agora, parece-me que vivi aqui como vive a gente pobre, que mal consegue ganhar o seu sustento. Vivi das gracinhas que fazia para você, Torvald; mas era o que lhe convinha. Você e papai cometeram um grande crime contra mim. Se eu de nada sirvo, a culpa é de vocês.*

*Casa de bonecas, Ibsen, 1879*

As mudanças ocorrem agora, no fim do século XIX, com cada vez maior velocidade, surgindo “novas formas de dramaturgia, de concepções de encenação e de interpretação” (CEBULSKI, 2013, p. 47). Com as mudanças de paradigmas provocadas pela Revolução Industrial e pelo Positivismo, o Romantismo entra em decadência na literatura e nas outras estéticas artísticas, fazendo surgir estilos de produção cultural mais voltadas às questões da luta de classe e o conhecimento científico.

Entram em cena o Naturalismo e o Realismo, influenciados pelas teorias de Darwin e os posicionamentos de Comte, que vinham confrontando os conceitos então solidificados pela religião e pela sociedade burguesa.

A discussão dos teóricos vai estar primeiro numa teorização sobre a própria nomenclatura do movimento, o naturalismo. No drama romântico houve uma aproximação e percepção diferenciada da cor local, da natureza e a utilização dessa natureza nas produções para o teatro. Agora, o natural é questionado...

O que é o natural?

É possível imitar o natural?

A cópia do natural é fiel?

A cópia fiel do natural não deixa espaço para a imaginação?

Então dos influenciadores do período, ecoam as vozes sobre as questões.

Berthold (2001) faz um panorama dos pensamentos dissonantes

Goethe e o pintor-litógrafo Schadow divergiam a respeito do que denominavam "naturalismo". Adolph von Menzel, um

mestre da meticulosa pintura histórica tanto quanto da atmosfera mágica, declarou: "Nem tudo o que é medrosamente copiado da natureza é fiel à natureza". Lembrando o exemplo das figuras de cera, "nas quais a imitação da natureza pode atingir seu mais alto grau", Schopenhauer rejeitou toda aparência de realidade que "não deixa nada para a imaginação". O conceito de "realismo poético", de Otto Ludwig, talvez seja o que melhor haja caracterizado a fase estilística entre o romantismo e o naturalismo. (BERTHOLD, 2001, p. 441).

O realismo poético concebe a recriação do mundo de forma ampla, entendendo a extensão do mundo e a sua unidade mental reunidas num meio artístico. Essa forma, então, seria mais adequada para o movimento que procura "compreender os tempos e sua realidade", ou seja, "ver o homem em sua vida quotidiana, em seu meio ambiente e seus compromissos sociais" (ibidem).

Com a burguesia no controle total da sociedade, o teatro encontra a barreira da classe dominante não se reconhecer nos delírios românticos, como o individualismo, o culto a morte ou os arroubos das paixões exacerbadas. Roubine (2003), comenta que os jornais criticavam em alto e bom som "o triunfo do falso, do convencional, do empolado". Apresenta a definição de Zola sobre o teatro romântico, ao qual acusa de ser "qualquer peça que zombe da verdade dos fatos e dos personagens, que faça passear no palco fantoches com barrigas de farelo". A solução seria criar um produto que representasse essa nova sociedade burguesa que estava na plateia e as classes que gravitassem ao redor dela, tentando alcançar os louros sociais.

Mas essa condenação irrecorrível cavava um vazio teórico - que não ia tardar a ser preenchido por uma nova doutrina cujos fundamentos caberiam de direito à crítica burguesa do "irrealismo" delirante dos românticos. A cena da época assiste ao retorno desse "gênero sério", drama ou comédia, que o século XVIII definira e tentara, com mais ou menos felicidade, realizar. Esse teatro se apressa em corresponder à exigência dominante. (ROUBINE, 2003, p. 109).

O papel do teatro realista seria então, segundo Berthold (2001), desnudar o abuso social, discutir o relacionamento entre o indivíduo e a sociedade e, tanto no sentido literal quanto em outro mais elevado, mostrar-se como um teatro útil, com cenários que reproduzam fielmente os salões com seus sofás e lustres. Vasos de planta, lareira, cortinas, mármore. Os atores estão naturalmente conversando!

O extenso monólogo dramático foi substituído pela ação episódica sustentada por adereços. As personagens sentavam-se à mesa tomando chá ou jogando paciência e, falando com seus parceiros, em vez de dirigir-se ao público, casualmente revelavam seus problemas. "Hoje o palco é uma sala de visitas mobiliada para parecer exatamente com o os elegantes salões de hoje", escreveu Sardou. "No centro, os atores sentam-se em volta da mesa e conversam com bastante naturalidade, olhando um para o outro, como fazem as pessoas na realidade". (BERTHOLD, 2001, p. 441).

Nomes como Henrik Ibsen (1828 - 1906), August Strindberg (1849 - 1912), George Bernard Shaw (1856 - 1950), Anton Tchekhov (1860 – 1904), Constantin Stanislavski (1863 – 1938) e Eugene O'Neill (1888 - 1953), transformaram as cenas teatrais pelo mundo ao conferir aos seus trabalhos caracteres realistas. Cebulski (2013) aponta algumas contribuições do período:

As contribuições estéticas do Realismo foram essenciais para que a arte teatral evoluísse, e foi a partir delas que emergiu a figura do diretor, e que a encenação ancorou-se na realidade, permitindo o desenvolvimento de técnicas de construção do personagem. O realismo legou aos palcos temas, situações e tipos humanos esquecidos em estéticas anteriores, os quais foram sistematizados na carpintaria dramática, provocando alterações na arte de representar. Importante ressaltar, que esse movimento afirmou-se por meio de peças e de nomes que até hoje são revisitados. (CEBULSKI, 2013, p. 53).

Não só os atores realistas são revisitados até hoje, como também os teóricos. Um grupo do Teatro de Moscou, liderados por Stanislavski, sistematiza um método que orienta o trabalho do ator. Conhecido mundialmente, o Método Stanislavski, consiste em um treinamento de atores para “eliminar o formalismo e a mecanização da representação, romper com as rotinas, aniquilar os estereótipos” (ROUBINE, 2003, p.117), por meio de observação e vivências das situações necessárias para a construção de uma personagem. Corroborando, Cebulski (2013), com a ideia afirmando que “Stanislavski explorou o ego profundo do ator, a sua intimidade mais profunda, ou seja, a sua personalidade particular” (CEBULSKI, 2013, p. 51).

A figura do diretor é criada e se torna elemento fundamental nas produções por ser a visão externa capaz de assegurar que todos os detalhes estão em perfeita harmonia e possíveis de crença. Assegura Roubine (2003), que segundo Stanislavski, cabe ao



diretor o papel de formar a coerência.

O diretor, a seus olhos, é responsável pela coerência global da representação da articulação significativa de tudo que contribui para ela. Não há detalhe desprezível. A forma e a matéria do menor objeto têm um potencial de sugestão e de emoção que justifica que lhe dediquem o mesmo cuidado que aos elementos cênicos ou interpretativos que passam por essenciais. (ROUBINE, 2003, p.117).

Ao naturalismo não são atribuídos grandes feitos para o teatro quanto foi desenrolado nos romances. São creditados para os ilustres, um arcabouço rico para as pesquisas do século XX. Roubine (2003), comenta que:

O naturalismo não produziu obras-primas incontestáveis no teatro. Seu mérito terá sido sobretudo o de irrigar boa parte das pesquisas do século XX, particularmente relativizando esse respeito estrito pelas regras de boa fabricação, da qual Dumas filho fazia o alfa e o ômega da arte teatral. Ali onde este identifica a construção dramática a um teorema, o naturalista aconselha que não se preocupe além da conta com receitas velhas. Sua própria eficácia as torna no fundo suspeitas. A intriga? Que seja uma simples trama. As famosas etapas obrigatórias de qualquer peça bem-feita desde Aristóteles, a "exposição", o "clímax", o "desenlace"? Elas nada têm de essencial comparadas ao esforço para animar a cena com um sopro de vida irresistível. Afinal de contas, na existência de cada um, raramente há uma "exposição", um "clímax" e um "desenlace". (ROUBINE, 2003, p. 113).

Porém destaca qualidades

A novidade da teoria naturalista é que ela não retoma o combate donquixotesco travado, há gerações, em nome da "verdade" ou da "natureza", contra as convenções do teatro. Admite, ao contrário, que o antagonismo entre umas e outras faz parte de sua própria essência, e recomenda explorá-lo em benefício do realismo, ou melhor, nuance importante, da vida. O dramaturgo naturalista deve dar "um arpejo de vida às árvores pintadas dos bastidores". Deve trazer "pela rotunda do cenário o grande ar livre da vida real" (idem).

Seguindo pela estrada trilhada, principalmente pelo naturalismo, encontramos o teatro envolto nas tendências do século XX, onde se encontram as denominadas

Vanguardas Europeias. O pensamento do período, afirma que o teatro deve ter uma visão diferente do drama, levando em consideração três aspectos: o psicológico, a metafísica e a visão simbolista. Sobre aquela recai o papel de observar a vida moderna de forma psicológica, positivista; a outra prega o teatro com diálogos platônicos, mais filosóficos que dramáticos; e esta, diferindo profundamente das demais, cria entidades filosóficas intelectuais, com personagens sobre-humanas num cenário emocional e sensual (CARLSON, 1997, p. 283) O Simbolismo adentra fortemente nas esferas das artes da cena, negando o realismo, então presente nos textos e teorias.

## Estático

## Abstrato

## Semelhante a um transe

### **UMA SOMBRA VERDE DIZ MAIS QUE UMA ÁRVORE DE PAPELÃO**

São algumas descrições atribuídas ao movimento simbolista, presentes em Carlson (1997), que também aponta o rebaixamento do ator, como no teatro do alemão Wilhelm Richard Wagner (1813 -1883), que dá mais importância a luz e a música. A oposição ao teatro estático, como o crítico Alfred Jarry (1873 – 1907), assegura que há outras possibilidades, sendo simbolista:

O ator poderia também fazer-se abstrato e evocativo usando os

gestos universais da marionete, usando uma máscara que sugerisse diferentes expressões ao mudar ligeiramente sua relação com a luz e falando com uma voz especial – a espécie de voz que a boca da máscara teria se os músculos de seus lábios pudessem mover-se. De fato, para evitar qualquer intrusão possível do particular, Jarry advoga a dicção de toda a peça num tom monocórdico. (CARLSON, 1997, p. 285).

Os ideais simbolistas se espalham pelo mundo pregando a purificação da emoção humana, a ênfase no espiritual, a força no íntimo da personagem, a realidade subjetiva, o *daemon* oposto: O ANTITEATRO.

São ideias apregoadas por William Butler Yeats, que segundo Carlson (1997), pretendia desenvolver uma espécie de teatro impopular em contraponto ao teatro popular que seguia seu curso objetivo, sendo visto e entendido. “A obra do dramaturgo espiritual deverá ser clandestina, quase subversiva”, afirma e segue “quero criar para mim um teatro impopular e uma audiência que seja como uma sociedade secreta, onde a admissão seja por favor e nunca para muitos”. A caracterização de sua obra se dá como a de uma poção secreta manipulada pelas feiticeiras dos contos de fadas:

Ali uns poucos iniciados experimentarão a arte misteriosa, sempre evocando ou quase evocando, nos que o compreendem, coisas ternamente amadas, fazendo seu trabalho por sugestão e não por declaração direta, uma complexidade de ritmos, cores e gestos que permeia o espaço não como intelecto, mas como memória e profecia. (CARLSON, 1997, p. 299).

Tais pensamentos chegam a Rússia, influenciados por Nietzsche e Wagner, e há a batalha de Vsevolod Emilevitch Meyerhold (1874 – 1940) contra Stanislavski.

O íntimo contra o realismo psicológico.

“um culto, uma missa, em cujos mistérios talvez se oculte a Redenção.”

Aleksei Remizov (1877 – 1957)

Meyerhold condena o teatro realista por não deixar nada à imaginação. Lukacs, por sua ignorância do processo de desenvolvimento na sociedade moderna e a falta de apoio ao socialismo. (idem, p 320).

Como todo processo na literatura é cíclico, a era abstrata vai perdendo força e há um retorno ao texto, à veneração aos clássicos, a ênfase novamente no ator e o despojamento do palco. Tudo isso acontecendo entre os anos 1914 a 1930. Mas as transformações são constantes no século XX e a calma vai ser abalada pelo Futurismo na França.

REVOLUÇÃO CIENTÍFICA DEDICADA À VELOCIDADE  
 À LUTA À MULTIDÃO À FÁBRICA  
*FISIOCOFOLLIA* LOUCURA PELO CORPO  
 A PLATEIA DEVE SER SURPREENDIDA  
 OS CLÁSSICOS DEVEM SER PROSTITUÍDOS  
 MAIAKOVSKI FAZ O FUTURISMO RUSSO

Filippo Tommaso Marinetti, conhecido apenas por Marinetti, fundador do Futurismo, acreditava que o teatro seria o melhor veículo para propagação das teorias. Em visita a São Petersburgo e a Moscou, entra em contato com o Futurismo Russo e Meyerhold. na volta à Itália, escreve em parceria com Emilio Settimelli, um artigo onde revela os princípios do drama futurista, em sua concepção. Segundo ele, algumas concepções russas ainda estavam atreladas ao passado. Portanto, revela em *O teatro futurista sintético*, de 1915, que:

Seu sutil atécnico-dinâmico-simultâneo-autômato-alógico-irreal resume os objetivos do novo drama sintético que, segundo esperavam seus criadores, iria ajudar a encorajar a muita-almejada-grande guerra. Técnicas tradicionais como a construção de momentos de clímax, prenúncios e conexões lógicas deviam ser abolidas. O novo teatro devia remodelar a realidade, e não fotografá-la, desafiar a lógica aceita e ser extremamente compacto, comprimindo em alguns minutos, em poucas palavras e gestos, inumeráveis situações, emoções, ideias, sensações, fatos e símbolos. Devia ser um ginásio destinado a treinar o espírito para a vida no novo mundo da velocidade e do progresso científico. (MARINETI, 1915 apud CARLSON, 1997, p. 332) .

O teatro futurista devia se importar, segundo outros teóricos futuristas, em experimentar inovações outras:

Um teatro abstrato dirigido para as sensações emocionais da

plateia, para os sentimentos despertados pela cor e pelo espaço, e não pelas palavras do poeta ou pelos gestos do ator. Em vez de telas pintadas, o palco deve empregar arquitetura eletromecânica, receber uma vida poderosa através das emanações cromáticas de uma fonte luminosa proporcionada por reflexos elétricos de vidraças dispostas e coordenadas analogicamente com a psique de cada ação cênica. (CARLSON, 1997, p. 332 - 333).

Complementam que:

Em termos mais extáticos de espetáculos elétricos e mecânicos, nas quais as formas animadas e inanimadas porfiariam, se fundiriam e se transformariam numa espécie de máquina-balé-cósmica. (idem).

Para tal feito, segundo Carlson, utilizavam de recursos tecnológicos para palco e a aplicação de teorias experimentais de concepção cênica, como o palco giratório, o ciclorama, o horizonte em cúpula, a iluminação multicolorida, os projetores de efeito, a mecanização da vida e o princípio funcional do autômato.

Para Berthold (2001), o ator teve no período “um staccato nas montagens verbais acusticamente condicionadas”, o que possibilitou o dinamismo da cena, das coreografias, associado aos movimentos da mecânica, dos aparatos tecnológicos, da luz, do movimento constante. (BERTHOLD, 2001, p.483). Tal movimento continuou balançando a cena italiana até antes da primeira guerra mundial, por volta de 1930, quando foi perdendo espaço para novas correntes que adentraram pelos tabladados do mundo, como o Dadaísmo e o Expressionismo.

Os fatores histórico-sociais transformaram o teatro do século XX para além da estética, há o retorno ao engajamento político e a cobrança do papel do público nas construções das obras. Na Rússia, Meyerhold declarava que o teatro não tinha objetivo de apresentar uma obra de arte acabada, mas, antes, tornar o espectador co-criador do drama. Criou as teorias do teatro biomecânico e varreu os últimos vestígios do teatro burguês. O teatro se transforma em instrumento de luta de classe, destinada ao arrebatamento das massas politicamente hesitantes e indiferentes. Eram utilizados todos os recursos para tal intento: música, canções, acrobacias, caricaturas, esporte, imagens projetadas, filme, estatística, discursos... (ibidem, p. 499)

Mas um nome aparece e figura entre os mais importantes criadores de teorias e

modificações na história mundial das artes da cena: o alemão Bertold Brecht! Poeta, dramaturgo e encenador, Brecht, cria as diretrizes do drama épico totalmente enovelado com seu tempo. Sempre foi “bem mais homem da prática teatral do que pensador de gabinete” (ROSENFELD, 2010, p.145), assim, experimentou muito e reformulou por várias vezes suas teorias.

O palco assumia o ritmo de nossa época, o “tempo” do século XX. Enquanto a reformulação com fins de agitação e propaganda da peça ainda estava em andamento, o novo drama encontrou um autor em Bertolt Brecht. Este, em sua colaboração com Piscator, veio a perceber que o teatro revolucionário dependia não apenas da peça, mas também da direção. Mas a encenação “dinâmica” permanecia para Brecht uma solução provisória, válida apenas enquanto não fosse possível uma transformação radical do teatro pela base. Não aceitava nem o “milieu como destino” naturalista, nem o pathos expressionista do Ó-Homem, e tinha suas reservas sobre a direção puramente agitadora. Não desejava provocar emoções, mas apelar para a inteligência crítica do espectador. Seu teatro devia transmitir conhecimento, e não vivências. (BERTHOLD, 2001, p. 504).

Para Rosenfeld (2010), Brecht deve ser entendido, tanto nas peças como nas teorias, dentro do meu momento histórico e principalmente na situação do teatro de pós guerra mundial. O autor elenca os ancoradouros que sustentam a obra brechtiana, apontando como um conceito inovador no período.

Há raízes que o ligam ao teatro naturalista, mas o seu antiilusionismo e marxismo atuante separam-no radicalmente do ilusionismo e passivismo daquele movimento. Por sua vez, o antiilusionismo e antipsicologismo dos expressionistas são totalmente “transfuncionados”, na obra de Brecht, despidos do apaixonado idealismo e subjetivismo desta corrente. Brecht absorveu e superou ambas as tendências numa nova síntese, à semelhança do marxismo que absorveu e reuniu o materialismo mecanicista e o idealismo dialético de Hegel numa nova concepção. (ROSENFELD, 2010, p. 145).

Sendo antiaristotélico, o teatro de Brecht apresenta duas razões pelas quais discorda da teoria grega: a) o não desejo de apresentar apenas relações inter-humanas individuais; b) o intuito didático do teatro brechtiano (ROSENFELD, 2010, p. 147). Assumindo esse papel, revela um teatro preocupado não com a esfera íntima, individual,

mas, com toda a sociedade, política, com função pedagógica. O papel do texto precisava ser rediscutido e entendido de forma diferente por cada público particular. Em Berthold (2001), temos exemplificado como o texto deve se posicionar para atingir os objetivos. A autora relata que se deve promover:

A renúncia à psicologia em favor da exemplaridade; o apelo à objetividade crítica. É uma consequência lógica de seus objetivos que ele os mostre de preferência em seus heróis negativos tal como podem ser encontrados, desde Na Selva das Cidades (1924), ao longo de sua obra dos anos 30, até em suas grandes obras posteriores. (ibidem, p. 506).

Um bom exemplo este em Mãe Coragem e seus filhos (Mutter Courage und ihre kinder), de 1941, onde “não pretende provocar compaixão, mas promover o conhecimento e a condenação da exploração da guerra” (ibidem, p. 507).

O didático, então, é compreendido como um teatro “capaz de esclarecer o público sobre a sociedade e a necessidade de transformá-la” (ROSENFELD, 2010, p. 148). Ao eliminar a ilusão, o público não entra em um processo de *katarsis*, efeito esse que fará com que todos saiam purgados e descarregados das emoções, esquecendo de problematizar as situações apresentadas. Pelo contrário, o teatro didático de Brecht incita a reflexão e as ideias rebeldes capazes de derrotar as plataformas burguesas impostas para a sociedade. Isso não significa que as emoções devam ser retiradas de cena, o que se pretende é elevar a emoção ao raciocínio.

Para o ator, as inovações estão na tarefa de não deixar o público esquecer que estamos no teatro o tempo todo e o que estão vendo é uma representação, criando a ideia do distanciamento, ocasionada também pela quebra da quarta parede.

Portanto, ao ator não caberia confundir-se com a personagem, já que tal atitude prejudicaria a instauração da consciência revolucionária. Com efeito, o resultado desejado era lembrar ao público que o personagem não é uma imitação do real, mas uma simulação, um objeto fictício. Foi do estudo da arte chinesa do espetáculo, que Brecht trouxe essa nova modalidade no seu teatro épico: o efeito de distanciamento, embora não proibisse que seu ator, durante os ensaios, se colocasse na pele da personagem. Porém, isso serviria, segundo ele, como um método de observação, parte essencial da arte do comediante. (CEBULSKI, 2013, p. 62).

Outros pontos podem ser destacados na construção do drama épico brechtiano, o

papel da música é um deles. Segundo a Berthold (2001), com as canções o autor pretendia parodiar as óperas burguesas, transformando-as em instrumento de informação e não apenas diversão. “As canções tiveram um papel importante nas peças de Brecht, desde o início. Elas interrompem a ação, marcam a pausa, que é anunciada por um gongo”. Mas algumas vezes o “tiro saiu pela culatra” e a plateia absorveu o uso das canções de forma pitoresca, não percebendo sua real função crítica. Explana ainda que o dramaturgo conseguiu reunir novamente o teatro e a fruição, a crítica e a diversão, aspectos presentes no teatro burguês. É um teatro que provoca prazer no conhecimento, a alegria da mudança da realidade. Finaliza apontando que:

Brecht, todavia, não mudou decisivamente a função social do teatro, mas, sim, o próprio teatro e o drama. Sua proposta de denunciar e abolir as contradições económicas e sociais da sociedade burguesa pressupunha, antes de tudo, a convenção como o oponente indispensável, que cumpria desafiar, e o espectador deveria ser transformado, de um observador saboreante num parceiro especulativo. (BERTHOLD, 2001, p. 510).

O teatro de Brecht traz realmente uma ruptura no pensar teatral do século XX, provocando estudos até os dias atuais. Seus textos, apesar de serem escritos no início do século anterior, trazem reflexões atuais e situações comuns nas sociedades ocidentais contemporâneas.

### **1.5 É TEATRO OU SÃO OUTRAS COISAS?**

Nosso sobrevoos serão sobre outras formas de expressão do século XX e XXI. Posto que o teatro ganha outras significações, provocando debates sobre a importância dessas construções e experimentações dos artistas das décadas iniciais dos anos de 1900.

Evoé!<sup>2</sup>

Encontramos a marca da experiência em todo o século XX. Passamos pelas consideradas vanguardas, pelo retorno aos clássicos, o teatro do absurdo, pelas

---

<sup>2</sup> Evoé!” era o que gritavam os participantes dos bacanais como forma de invocar Baco (ou Dioniso, para os gregos), deus do vinho e das festas. As bacantes – ou ménades, mulheres devotas do deus – entoavam “Evoí! Evoí!”. Assim, brindes e gritos permeavam essas orgias ritualísticas. Para saber mais acesse o artigo Evoé em: <https://www.spescoladeteatro.org.br/noticia/ponto-evoe>.



revoluções provocadas pela economia, o surgimento do teatro musical estadunidense, o teatro de crítica aos costumes, o teatro psicológico, os pequenos teatros, os marginais, as grandes casas de espetáculos, enfim, uma sucessão de movimentos que alteraram o criar, o compor, o fazer e o assistir.

Três grandes nomes marcam as transformações de 1930 a 1950, conforme afirma Carlson (1997): Brecht, Artaud e Stanislavski. Já apresentamos as contribuições da Alemão Brecht na cena anterior, com seu teatro de dimensão política e social, caracterizando as peças didáticas que envolvem o espectador, fazendo ser parte da reflexão sobre o tema, o chamado Drama Épico.

O chamado Teatro da Crueldade, desenvolvido pelo ator, poeta, roteirista, dramaturgo e diretor de teatro Antonin Artaud, traz para a cena, segundo Cebulski (2013, p.64), “uma renovação total na arte dramática a partir do trabalho de corpo do ator, em cujo gesto e grito devem estar presentes a crueldade da existência”. Corroborando com as ideias de Brecht, Artaud também acredita em um teatro revolucionário, “necessário para reorganizar a existência humana” (Carlson, 1977, p. 379). Segundo o autor, o teatro de Artaud, se aproximava e se afastava de Brecht em alguns sentidos:

Como Brecht, tentou dissociar o teatro tal qual deveria ser, o remate dos mais puros desejos da humanidade, daquilo que efetivamente era, um fácil e enganoso provedor de prazeres passageiros ao qual se ia como se vai ao bordel. A perspectiva de Artaud, entretanto, era a de um teatro que pudesse mudar o homem psicologicamente e não socialmente, por meio da liberação das forças tenebrosas e latentes em sua alma. Assim, Brecht e Artaud acabaram representando posições diametralmente opostas, o primeiro estimulando o espectador ao raciocínio e à análise, o outro considerando o pensamento discursivo como uma barreira ao despertar do espírito aprisionado no corpo. Em Artaud, vislumbramos as inquietações dos teóricos simbolistas e surrealistas levadas à máxima radicalização. (CARLSON, 1997, p. 379).

Em *O teatro e seu duplo*, uma das obras mais importantes de Artaud e do teatro do século XX, o autor apresenta vários pontos de confronto e de modernidade no pensamento sobre a arte. São de Artaud as ideias contrárias aos ideais em voga no período de “reteatralizar” o teatro: para ele o mais importante seria voltar à vida, não de maneira naturalista, mas de forma mística e metafísica; também prega o abandono das

palavras, alegando que elas são incapazes de representar o interior do homem.

O teatro, na própria medida em que permanece encerrado em sua linguagem, em que fica em correlação consigo mesmo, deve romper com a atualidade; que seu objetivo não é resolver conflitos sociais ou psicológicos e servir de campo de batalha para paixões morais, mas expressar objetivamente verdades secretas, trazer à luz do dia através de gestos ativos a parte de verdade refugiada sob as formas em seus encontros com o Devir. (ARTAUD, 1999, p. 33).

Ressalta Roubine (2003), que “o modelo artaudiano excomunga o texto”, porém admite que usa a base dos textos para suas composições, de forma adaptada, subvertida.

No entanto, não podemos deixar de admitir que, em seus projetos e suas raríssimas realizações, Artaud não fez outra coisa senão se confrontar a textos. Pronto a violentá-los, com mais ou menos rudeza! Não anuncia ele que o teatro da crueldade encenará "sem levar em conta o texto..." toda uma série de textos ilustres ou marginais (Arden offFeverham, um excerto de Zohar, a história de Barba Azul, um conto do Marquês de Sade, melodramas, o Woyzeck de Büchner...)? Enfatiza claramente que esses textos serão "adaptados", "transpostos", "vestidos". Que "do teatro elisabetano ... só serão mantidos a indumentária de época, as situações, os personagens e a ação. (ROUBINE, 2003, p. 191).

Assim, nas palavras de Artaud (1999), devemos:

Fazer isso, ligar o teatro à possibilidade da expressão pelas formas, e por tudo o que for gestos, ruídos, cores, plasticidades, etc., é devolvê-lo à sua destinação primitiva, é recolocá-lo em seu aspecto religioso e metafísico, é reconciliá-lo com o universo. (ARTAUD, 1999, p. 34).

O outro nome citado por Carlson (1997), como parte importante do pensamento teatral do século XX, não é novo e já apareceu em cenas anteriores: Constantim Stanislavski! Mas porque trazê-lo à tona novamente? Pelo simples fato de ter conseguido organizar seus pensamentos em uma obra que chega a América e começa a ser basilar no processo das transformações por aqui. *A preparação do ator* surge numa versão em inglês e desperta grande curiosidade nos Estados Unidos, por apresentar as

experiências de um grupo da Rússia, engajado, motivando os artistas que tiveram uma maior consciência de classe durante o período da Depressão. Dai seguem outras obras de Stanislavski influenciando as artes na América.

Nos anos 30 e 40, período em que mais fortemente se fez sentir a influência de Stanislavski na América, seu sistema era conhecido sobretudo através da perspectiva parcial oferecida por *A preparação do ator*. A ênfase do livro incide no desenvolvimento dos recursos interiores e na libertação tanto da mente quanto do corpo para responder às exigências do texto. Stanislavski volve “ao mágico se” de *Minha vida na arte* como como expediente para estimular a imaginação, amparada pela confiança do ator em sua criação e enriquecida com as lembranças de suas emoções pessoais. Ele invoca um consistente propósito orientador ao longo da peça, o “supra-objetivo” que tem o poder de extrair todas as faculdades criativas do ator e absorver todos os detalhes, todas as unidades ínfimas de uma peça ou enredo. (CARLSON, 1997, p. 368).

Arremata o pensamento, alertando aos atores que:

Embora fragmente a obra em pequenas unidades coerentes, cada qual como seu escopo próprio, o ator nunca deve perder de vista esse objetivo superior. Coerentemente ordenadas, as unidades menores criarão uma “linha ininterrupta de ação”, unificando o trabalho interior do ator e subordinando-o ao supra-objetivo. Stanislavski considera esses três conceitos – apreensão interior, supra-objetivo e linha ininterrupta de ação – os aspectos mais importantes do processo criativo do ator. (idem).

Outras obras de Stanislavski, como *A construção do personagem*, e outros autores russos também foram estudados na América, ganhando espaço em revistas de artes que foram surgindo e propagando as teorias.

Novas formas de pensar a arte surgem após 1950 e ampliam as possibilidades de construção. Nomes como Eugenio Barba, o diretor Peter Brook e o polonês Jerzy Grotowski agitaram os movimentos de teatro pelo mundo. O trabalho pelo texto também perpassa pelo trabalho com o ator. Grotowski, apresentado para o mundo pelo aluno Eugenio Barba, cria uma teoria denominada de Teatro Pobre, fundada na relação ator-texto-espço. Em Carlson (1997) encontramos a definição da obra de Jerry Grotowski como sendo a busca de um novo ator.

O teatro literário ou acadêmico recorria ou ao ator elementar, essencialmente uma ilustração neutra, ou ao ator artificial, o criador de uma estrutura de efeitos físicos e vocais. Grotowski, procura desenvolver um terceiro tipo, um ator artificial mais avançado chamado de arquetípico, que utiliza sua técnica para exprimir imagens tiradas inconsciente coletivo. (CARLSON, 1997, p. 442).

Ou seja, um ator bem preparado que, num estilo antinaturalista, consiga criar dinâmica e ritmo, transcendentos dos valores naturais, em palcos menores, com maior aproximação da plateia, que deve embarcar no mundo criado pelo arquetipo. Essa construção do ator arquetípico seria a materialização dos ideais de Artaud, que era considerado o papa da modernidade. Também prezava pela redução dos elementos cenográficos em elevação aos valores do ator.

Berthold (2001), afirma que estamos em um período que o texto literário no teatro deve ser reconsiderado e atravessado por outras mídias.

O lema do teatro de agitação política de hoje é: a direção para a ação. O texto subjacente, na medida em que é considerado obrigatório, é simplesmente matéria-prima. Pode ser substituído por provocadoras colagens de filmes, cartazes, notícias de jornal, sinais ou transparências - pela introdução de meios extrateatrais (BERTHOLD, 2001, p.139).

E Roubine (2003) arremata a relação do teatro no período com o texto asseverando que:

Em suma, o modelo contemporâneo se caracteriza por uma abordagem bem menos dogmática da questão do texto. Provavelmente porque atualmente o imperialismo do autor não está em nada na ordem do dia. Tudo pode constituir um texto, e o essencial é que um elo de necessidade profundamente vivenciado se estabeleça entre, de um lado, o diretor e seus atores e, de outro, o texto. (ROUBINE, 2003, p. 192).

Nessa relação com o texto e as experimentações nas cênicas, continuam surgindo ações e questões respondidas (ou não) pelos fazedores e teóricos de teatro. Bons exemplos estão na construção do *Happening*, das Performances e do teatro Panique. O que eles têm em comum? O papel do acaso.

Fundamentada na proposta de ser um novo teatro, o termo *Happening* aparece

primeiramente numa edição da revista de arte *Tulane Drama Review* (TDR), no verão de 1965 e é definida de acordo com Carlson (1997) como:

Forma intencionalmente composta de teatro na qual diversos elementos ilógicos, inclusive interpretação não convencional, se organizam numa estrutura compartimentada. O fato de ser internacionalmente composto diferencia o happening do teatro casual, já que os elementos do primeiro, embora possam ser determinados pelo acaso, são dispostos num esquema intencional. Todavia, sua relação é ilógica; são reunidos segundo uma estrutura particular do artista que, ao contrário do teatro tradicional, não se transforma numa estrutura de informação acessível ao expectador. O enredo e a história, a exposição e o clímax, a causa e o efeito são abandonados em favor da estrutura compartimentada na qual cada unidade teatral permanece solitária, sem que a informação transite por elas ou outras quaisquer. No happening, a interpretação é não convencional, envolvendo tarefas específicas simples sem o cunho do tempo, lugar e caráter tão importante para o teatro convencional. (CARLSON, 1997, p. 444).

Pavis (2008) ressalta que a proposição de uma atividade teatral construída “utilizando o acaso, o imprevisto e o aleatório, sem vontade de imitar uma ação exterior, de contar uma história, de produzir um significado, usando tanto todas as artes e técnicas imagináveis quanto a realidade circundante” não deve ser pensada como uma coisa “desordenada ou catártica”, pretende, na verdade, refletir sobre o espetacular e a “produção de sentido nos limites estritos de um ambiente previamente definido” (PAVIS, 2008, p. 191).

A proposta, portanto, seria uma soma das ideias apresentadas pelos dadaístas, futuristas e outros movimentos antecessores, ampliando evidentemente as relações entre os artistas e a plateia, num borramento de fronteiras entre a arte e a vida cotidiana que leva o teatro aos espaços menos convencionais. Você pode ser surpreendido num parque, ouvir palavras sem sentido nos corredores do metrô, dentro do ônibus quando estiver voltando do trabalho, nas praças, ver atores pendurados no alto de um prédio ou até mesmo ouvir um pianista no topo de uma montanha. É possível perceber, pelas descrições apresentadas, uma mistura de várias vertentes já propostas e as contribuições da nova forma:

John Cage (1912-1992) é o responsável pelo *Theater Piece # 1*, ou simplesmente "o evento", realizado no Black Mountain College, na Carolina do Norte, Estados Unidos, em 1952,

considerado o primeiro happening da história da arte. No espetáculo, M. C. Richards (1916-1999) e o poeta Charles Olson (1910-1970) lêem poemas nas escadas enquanto David Tudor (1926-1996) improvisa ao piano e Merce Cunningham (1919-2009) dança em meio à audiência. Pendurada, uma *white painting* de Robert Rauschenberg (1925-2008), uma velha vitrola toca discos de Edith Piaf (1915-1963). Café é servido por quatro rapazes de branco. Cage, sentado, lê um texto que relaciona música e zen-budismo, algumas vezes em voz alta, outras, em silêncio. O espetáculo apela simultaneamente aos sentidos da visão, audição, olfato, paladar e tato, e, além disso, envolve os artistas mencionados e outros participantes, que interferem, aleatoriamente, na cena. (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRAS, 2020).

Na Europa, o Teatro Panique, Teatro Pânico ou Movimento Pânico, ligada ao movimento surrealista e dadaísta, propõe que o ator mergulhe na improvisação e no perecível, teorias também defendidas pelo *Happening* estadunidense. Nomes como Fernando Arrabal (1932), Roland Topor (1938-1997) e Alejandro Jodorowsky (1930) compõe o quadro de realizadores do Panique, nome que define “não a um grupo nem a um movimento artístico, mas antes a um estilo de vida, ou melhor, não sei o que isso seja”. Uma definição bem típica do dadaísmo! Tentando compreender melhor a definição encontramos em Carlson (1997) a seguinte definição:

O Panique expressa-se melhor em festivais, cerimônias teatrais, jogos, arte e solidão indiferente e caracteriza-se por confusão, humor, terror, acaso e euforia. Graças a uma sequência de trocadilhos e fórmulas pseudomatemáticas, Arrabal demonstra que a Vida é Memória e Homem é o Acaso e que a preocupação fundamental do artista cifra-se sempre em unir a mecânica da memória e as regras do acaso. Quanto mais a obra do artista for governada pelo acaso, confusão e inesperado, mais estimulante e fascinante será. (CARLSON, 1997, p. 445).

Teixeira (2005) expõe outros fatores:

Destituído de regras e dogmas e inspirado pelo *hapenning*, para os adeptos dessa nova linguagem, o insólito, a crueldade e a surpresa têm mais importância que a mensagem, razão pela qual eram postas em cena personagens neuróticas, num mundo de magia, totalmente desvinculado da técnica dramática aristotélica tradicional. (TEIXEIRA, 2005, p. 260).

O Panique francês desejava encontrar sua essência no que sempre foi considerado para o teatro convencional um problema: o efêmero. Jodorowsky declarava em seus textos que era irrealizável a tradição de tornar permanente uma arte que em sua natureza é passageira, tentando emoldurá-la através do texto, da repetição mecânica, nos cenários fixos. Uma obra pode ganhar com a improvisação, com os espaços mutantes e reais, enfim com ênfase na vida. O ator deve subordinar “as palavras aos gestos e não ao contrário”. As palavras devem surgir da experiência em si, *in actu*, não com um ator mostrando uma personagem ou se revelando atrás dela, mas como um “poeta em estado de transe”, semelhante ao pensamento artaudiano, apesar de não o citar em suas teorias. (CARLSON, 1997, p. 445).

Na última ponta dos trabalhos com ao acaso aparece a Performance ou *Performance art*, composta pelo teatro, pela música, pela poesia, o audiovisual, com “uma preocupação especial com o movimento e o gesto, que são decodificados a fim de traduzir um discurso, que é totalmente simbólico, isto é, que não se baseia na palavra ou em argumentos”. O *performer* atua como agente-reagente, criando e apresentando, ou seja, é ator-autor-sujeito-emissor-receptor, dependente muitas vezes das “muitas circunstâncias, (...) da variação do público e do espaço” (CEBULSKI, 2013, p. 70).

Pavis (2008) comenta que a Performance poderia ser traduzida por "teatro das artes visuais", e afirma que “não é fácil distingui-la do happening”. Segundo o autor:

A performance associa, sem preconceber ideias, artes visuais, teatro, dança, música, vídeo, poesia e cinema. É apresentada não em teatros, mas em museus ou galerias de arte. Trata-se de um "discurso caleidoscópico multitemático" (A.WIRTH). Enfatiza-se a efemeridade e a falta de acabamento da produção, mais do que a obra de arte representada e acabada. O performer não tem que ser um ator desempenhando um papel, mas sucessivamente recitante, pintor, dançarino e, em razão da insistência sobre sua presença física, um autobiógrafo cênico que possui uma relação direta com os objetos e com a situação de enunciação. (PAVIS, 2008, p. 284).

E arremata a ideia explanando que:

A arte da performance é perpetuamente reestimulada por artistas que têm de seu trabalho uma definição híbrida, deixando, sem pudor, que suas ideias derivem na direção do teatro, de um lado; por outro, no da escultura, considerando mais a vitalidade e o

impacto do espetáculo do que a correção da definição teórica daquilo que estão fazendo. A *performance art*, a bem dizer, não quer significar nada. (idem).

No jogo da performatividade percebemos uma quebra nas relações dos signos normalmente utilizados na construção da dramaturgia do teatro convencional, forçando uma nova abordagem e leitura do espectador, muita vez provocado a compor a/na cena. “Joga-se com os códigos e com a maneira como eles se inserem na obra teatral, dificultando ou embaralhando a leitura do espectador, jogando com a sua capacidade de reconhecimento e interpretação” (SILVA, 2010, p. 24).

O grande fundamento da *Performance art* é “justamente o seu caráter de evento (*eventness*), de um ato que acontece, de uma experiência do real” (ibidem, p. 25). O autor segue apontando outros caracteres que qualificam a performance e o performer:

A materialidade dos objetos e/ou do corpo do performer toma o lugar da ficção que a narrativa criava; o que acontece neles e com eles é a narrativa em si, pondo em cena processos em que a autorreferencialidade se afirma para o espectador. É o ato e o momento da comunicação, o processo em si, processo que é fundamentalmente a relação entre a esfera do palco (espaço de atuação, atores, ação) e a esfera do público, que se apresenta como obra. (idem).

Não mais o ator clássico, nem o ator marionete ou o ator criativo, imersivo, a performance o ator/performer ganha outras molduras ou quebra-as, expondo-se de maneira crua, cruel e verdadeira. Para o performer cabe a não-representação!

Quanto à não-representação, a Performance, e, por extensão, o teatro performativo, se coloca claramente ao lado, à parte, ou à distância, da noção de representação. O conceito de *representar* envolve a ideia de ser a imagem ou a reprodução de algo, ou de estar no lugar de alguém ou alguma coisa. Dentro do teatro, é a ideia da referência que está em pauta ao falarmos de representação. (idem).

Nesse enlace provocado pelo jogo do real e do ficcional, o trabalho do ator se afasta cada vez mais da noção de construção de personagem, sendo substituída por rituais e jogos, aquecimentos específicos e inespecíficos, a fim da construção dos programas performativos que serão expostos nos “eventos”.



### 1.5.1 Conversa na coxia: o mundo performativo está em Mato Grosso

Enquanto o mundo aplaude as criações geniais de Millie Brown, Marina Abramovic, Chris Burden entre outros, o Brasil, ganha corpo e impulso com nomes da arte do acaso como Flávio de Carvalho, Wesley Duke Lee, Paulo Brusky, Hélio Oiticica, Lygia Clark e Márcia X nos primórdios. Mais recentemente Eleonora Fabião, Matteo Bonfitto, Marcos Bulhões, Marcelo Denny, Priscila Toscano, Michelle Mattiuzzi e Maikon K figuram como teóricos, pesquisadores e performers da maior importância no país.

Em Mato Grosso, tradição do teatro performativo tem raízes no teatro, na poesia e nas artes plásticas com nomes como Adir Sodré e o grupo Caximir, que movimentaram a cena das artes dos anos 80 em Cuiabá. O primeiro criou performances de pintura, cercado com velas e sempre ao som de músicas, expressava não apenas com o pincel e tintas, mas com todo o corpo seus anseios artísticos; misturando poesia, música e irreverência, o Caximir sacudiu a cena *underground*, não só de Cuiabá como de outros estados.

O grupo Gambiarra, formado por importantes nomes como Liu Arruda, Ivam Belém, Meire Pedroso, Claudete Jaudy, Vital Siqueira, Wagton Douglas. entre outros, movimentava a cena com performances provocadoras pelas ruas, praças e bares. Inreventes, debochados, com um humor popular e reflexivo, utilizavam a linguagem regional para produzir as cenas que invadiam a cidade.

Ivam Belém, comenta em entrevista ao site RDNEWS sobre as motivações e atravessamentos que o grupo incorporava em sua obra:

Cuiabá, na década de 80, estava vivenciando um fluxo muito intenso de pessoas vindo para cá e isso causou um choque cultural. O teatro foi nossa arma para combatermos a xenofobia que a gente estava vivendo naquele momento. Pudemos combater a ideia de que a nossa cultura é inferior a dos que aqui chegavam. (BELÉM, 2019)

Lioniê Vitório e J. Astrevo, conhecidos pelo trabalho com humor da duplas Nico e Lau, possuem uma importante contribuição na arte performativa do estado, quando formavam junto com outros companheiros a Cia Folhas Produções. Na era experimental, criaram vários trabalhos, como destaque para os espetáculos *Fantasma e*

*vinhos*, *Um trem expressionista* e *Pressão Baixa*. Este último navegando totalmente nas ondas da performance e teatro performativo, era apresentado em espaços não convencionais com instalações formadas por objetos cotidianos mas com novas posições e funcionalidades, como utensílios de cozinhas pendurados, jornais, uso de luz e sonoridades alternativas.

Com caráter educativo mas com muita tendência performativa, o *Ânima*, grupo de teatro da ETFMT, nasce dentro da antiga escola Técnica Federal Federal de Mato Grosso, em 1987 e permanece em atividade por muitos anos dentro da instituição. Liderado pelo professor Gilberto Nasser, o grupo se reunia nas tardes de sábado para estudo e produção de teatro, chegou a ter quase 200 pessoas por oficina em determinados períodos. Era comum após uma oficina teórica ou prática, a construção de cenas de improviso ou rapidamente ensaiadas que se transformavam em experiências performativas que ocupavam espaços diversos da escola como a quadra, os corredores, a sala de ginástica e até o teatro da ETFMT, ainda em funcionamento na década de 90. Por lá passaram nomes que atuam até hoje nas Artes da Cena do estado de Mato Grosso, sendo ao lado do Grupo Cena 11, um dos únicos espaços permanentes de estudo de teatro na capital.

Muitos outros nomes construíram essa história, não só em Cuiabá, mas em Alta Floresta, em Primavera do Leste, Cáceres, Rondonópolis, Barra do Garças, Nova Olímpia, Campo Verde, Sorriso, Lucas do Rio Verde, Sinop... mas a conversa é rápida e vamos nos atentar num feito. Em 2016, dezembro, um grupo de atores apresenta nas dependências do Sesc Arsenal, em Cuiabá, um trabalho que reunia um grupo de atores, velhos companheiros de trabalho no teatro convencional. Yandra Firmo, Everton Brito e Luciano Paullo e o novato Ismael Diniz, mostram pela primeira, inclusive para eles, *Carne*: uma narrativa sobre a memória. Ao longo do tempo foram somados ao elenco original Talita Figueiredo e Benone Lopes.

Num híbrido de teatro, cinema, poesia, música e vida, a peça reúne histórias de opressão recolhidas de diversas fontes num cenário com plataformas de diversas alturas que remetem a casas encrustadas num morro, típico de comunidades menos favorecidas. O público já é tirado do conforto quando na entrada é levado para os fundos do teatro, ou seja, as portas dos camarins. Lá também são selecionados: os que ficam vendo a primeira cena na presença da atriz/performer e os que seguem e acompanham tudo por telas distribuídas no espaço interno. Durante todo o espetáculo, o público é surpreendido

e obrigado a se posicionar, seja sobre a cena, seja no espaço, para melhor assistir as performances que acontecem em vários lugares da sala.

O espetáculo é definido por Brito (2020) como:

Entende-se esse espetáculo como uma narrativa híbrida, interartística, que propõe o diálogo entre diversas artes e mídias e cuja proposta cênica foi concebida a partir de textos que têm como tema central a opressão. A composição do espetáculo foge aos parâmetros do teatro tradicional ao dispor a plateia dentro do palco e recorrer à linguagem audiovisual, por meio da exibição de um curta-metragem e dos bastidores de um camarim filmado ao vivo, os quais são transmitidos através de projeções em cena, assim como por compor-se a partir da junção de performances diversas, num movimento fragmentário. Essas experimentações possibilitam ao espectador um ponto de vista particular, que atua como estratégia de construção da cena e como exigência do percurso de leitura. (BRITO, 2020, p. 06).

Em forma de performance de longa duração, que duram todo o tempo do trabalho, e outras de curta, o trabalho é modificado a cada apresentação, adequando-se no espaço e nos acontecimentos da sociedade, que são incluídos nas performances. Já foi experimentado em teatros diversos, em uma casa cuiabana, com seus vários quartos, salões e jardim e até em praça pública.

Um trecho citado acima pode ter causado estranhamento: “inclusive para eles”, no segundo parágrafo. De fato, cada apresentação é surpresa para o público e para os atores/performers, pois não há ensaio em conjunto, como tradicionalmente vemos no teatro convencional. Cada um produz seu material utilizando aquecimentos específicos e inespecíficos, que grosso modo seriam estímulos pessoal e temas sociais testados no corpo, na voz e no texto de cada um, individualmente, com seus ritos e jogos pessoais.

## **ATO II - LITERATURA E TEATRO: ENTRE O REAL, O POSSÍVEL E O REALIZÁVEL**

### **CENA 1 O MERGULHO SENSORIAL DOS JOGOS TEATRAIS**

Até agora passeamos sobre o teatro ocidental, desde sua base grega até os movimentos de vanguarda, performativo, como forma de apresentação da arte com sua multiplicidade de conceitos, fazeres e possibilidades de construção. Todavia, o recorte na nossa proposta se debruça na junção entre o fazer teatral e a literatura, com o objetivo de ser um instrumento de ampliação de horizontes de leitura, construindo uma

experiência diferenciada para os alunos e professores, no trato com o texto literário. Experiência essa que desenvolve a liberdade e a autonomia de pensamento, fazendo com o envolvimento do leitor com o texto seja maior que o ler da palavra.

Segundo Spolin (2017), o jogar teatral é libertador, intuitivo e transformador:

Uma criança só poderá trazer uma contribuição honesta e excitante para a sala de aula, por meio da oficina de teatro, quando lhe damos liberdade pessoal. O jogador precisa estar livre para interagir e experimentar seu ambiente social e físico. Jovens atuantes podem aceitar responsabilidades para comunicar-se, ficar envolvidos, desenvolver relacionamentos e cenas teatralmente válidas apenas quando lhes é dada a liberdade para fazê-los. (SPOLIN, 2017, p.31).

Segue afirmando que as experiências surgem no “contato direto com o ambiente, por meio do envolvimento orgânico com ele. Isso significa o envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo” (ibid.). Aliás, para a autora, a intuição é muitas vezes negligenciada, considerada um dom, uma dotação de alguns. Porém, acredita-se que a intuição é um aspecto do transcender, do sair do lugar conhecido, familiar. Por isso, o fazer teatral torna-se importante espaço de experimentação, uma oportunidade de se autoconhecer e transpor seus limites. Destaca-se que “o intuitivo só pode ser sentido no momento em que somos libertos para nos relacionarmos e agirmos, envolvendo-nos como o mundo em constante movimento e transformação à nossa volta (ibid.).

O pensamento se completa com a transformação provocada pela liberdade e a intuição. “Os efeitos do ato de jogar não são apenas sociais ou cognitivos”, afirma Spolin (2017, p. 31), podem aparecer no corpo, em objetos criados e na troca entre os pares.

Impossíveis de serem captadas em palavras, as transformações parecem surgir a partir do movimento físico intensificado e da troca desta energia entre os parceiros. A transformação ocorre não apenas uma, mas muitas e muitas vezes.

Transformações são mágica teatral e uma parte intrínseca da maioria dos jogos teatrais. (ibid., p 32).

Os jogos teatrais, portanto, potencializam os processos de leitura, abrindo caminhos pouco navegados pelo ambiente escolar nas práticas pedagógicas. Muitos estudos sobre leitura apontam a necessidade de interação entre o leitor-texto no sentido macro e não do leitor-fragmento, do leitor-frase. A experimentação teatral, por meio dos

jogos pode ser uma boa opção para realizar o processo da leitura mais plena.

Um debate entre a *Estética da recepção*, de Hans Robert Jauss com os *Jogos Teatrais*, de Viola Spolin, contribui para uma ação pedagógica afirmativa, posto que as ideias do autores seguem por um mesmo viés, coadunando com os princípios de interação social e linguística. A Estética da recepção busca valorizar a figura do leitor e da literatura como elementos privilegiados nos estudos literários, articulando aspectos sincrônicos (a recepção atual de um texto) com aspectos diacrônicos (recepção ao longo da história), como também os processos de experiência da vida do leitor e suas relações com o texto lido.

Segundo Jauss (1979) a experiência estética, torna-se emancipadora na medida em que abarca três atividades: a poesis, que compreende o prazer do leitor ao sentir-se co-autor da obra literária; a aisthesis, o prazer estético advindo de uma nova percepção da realidade, proporcionada pelo conhecimento adquirido por meio da criação literária; e a katharsis, o prazer proveniente da recepção e que ocasiona, tanto a liberação, quanto a transformação das convicções do leitor, mobilizando-o para novas maneiras de pensar e agir sobre o mundo.

Tais pensamentos coadunam com Paulo Freire, em sua *Pedagogia da Autonomia* (1996), que explana como:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p. 28).

Esse processo constrói uma nova relação entre o leitor – autônomo e criador – com a obra lida, possibilitando que interfira na leitura com sua vida criando linhas de entendimento diferentes dos seres que em contato com o texto apenas o visualizaram e não sentiram com o corpo todo e o reconstruíram.

Assim, podemos entender que há nos estudos sobre a leitura uma preocupação em se redimensionar a concepção escolar, fugindo do que a escola tem trazido para os alunos, em muitos casos, como pretexto para outras análises. O contato com a literatura e os enigmas do texto literário devem ser apresentados aos alunos com o intuito de configurar um novo significado da palavra escrita, do próprio texto e também do mundo

do leitor. O texto literário deve, portanto, ser o facilitador dessa criação de imaginários, de sons e sentidos que podem ser lidos com todos os sentidos do corpo.

Na construção do letramento literário, o leitor deve passar por várias fases: na materialização da palavra, na inserção no mundo da palavra e a formação específica da escola. Assim, o teatro pode ser um instrumento importante nessa construção através das ações orquestradas em jogos de improviso, que tem no Brasil o nome de Viola Spolin como principal representante. Os *Jogos Teatrais*, de Viola Spolin, dialogam com a proposição pelo fato de ser “o jogo um conjunto de regras que o jogador aceita compartilhar. As regras não restringem os jogadores, elas fazem como que o jogador permaneça no jogo.” (2017, p. 29). Acrescenta ainda que “as oficinas de jogos teatrais são úteis para desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo” (ibidem)

Já Boal (1980), criador do teatro do Oprimido, método teatral que empodera as classes menos favorecidas da sociedade, declara que as técnicas teatrais devem ser utilizadas por qualquer pessoa e não apenas por atores preparados para o ofício. O autor corrobora da ideia que o teatro deve ser libertador e construtor de uma visão crítica da sociedade em que o homem vive, principalmente na América Latina, devido ao colonialismo. Boal afirma que o alfabetismo teatral é necessário por ser uma forma de comunicação muito poderosa e útil nas transformações sociais. Por isso, ao utilizarmos como aliados os jogos teatrais e o teatro do Oprimido, idealizado por Boal, instrumentalizamos nossos alunos na observação do texto, nos possíveis caminhos a ser trilhado, no entendimento do verbal e na reconstrução do texto utilizando não apenas a palavra, mas os vários recursos das artes cênicas na elaboração do sentido.

Esse diálogo, também proposto por Jauss, entre as experiências do leitor e o texto trabalhado, cria um mecanismo composto pela a leitura do texto literário → a experimentação com os jogos teatrais → a adaptação da obra lida → a criação de leituras possíveis → finalizando com a melhoria dos processos de leitura.

## 1.1 OLHARES SOBRE A LITERATURA SAÍDA DO MATO

Pensando em aliar os saberes produzidos pelos alunos através dos jogos e o letramento literário, voltemos nossos olhares para os autores/produtores de texto da nossa região. Ao escolher os autores do estado de Mato Grosso como proposição, levamos em consideração que apesar dos autores serem reconhecidos pela qualidade literária dentro dos metiês acadêmicos ou universitários, as obras produzidas pelos escritores mato-grossenses tem pouca inserção nas escolas públicas e sempre estiveram fora dos conteúdos dos livros didáticos utilizados no estado, ou seja, há produção de qualidade em Mato Grosso, porém não são utilizados nos aparelhos formais de ensino de forma suficiente para gerar a difusão e o consumo das obras.

Isso nos faz pensar no conceito de campo literário formulado por Pierre Bourdieu (1996) onde campo é um espaço social de relações objetivas onde há disputas pelos agentes na relação do poder. Tais disputas determinam a hegemonia e a seleção do capital intelectual para aquele campo. Certo disso podemos encontrar exemplos de autores consagrados nos materiais utilizados nas aulas de literatura mesmo que os mesmos não dialoguem em nada com a realidade vivenciada pelo aluno. Os clássicos, e apenas eles, povoam os livros didáticos ou a seleção dos professores. É comum encontrar um Shakespeare ou Gil Vicente em detrimento aos autores produtores de literatura no nosso estado, como Marta Cocco ou Luciene Carvalho.

Chiappini (2005, p. 115) afirma que “estudar literatura não é só ler os textos consagrados pela tradição da história da literatura brasileira, por exemplo”. Evidente que “os clássicos são importantes, mas não só eles, especialmente na idade em que esses jovens se encontram, haja vista que muitos desses adolescentes sequer tiveram qualquer contato com o mundo da leitura literária” (SILVA e PEREIRA, 2020, p. 163).

Tocaremos aqui num assunto já bem discutido nos meios acadêmicos, que é o da existência ou não de uma literatura mato-grossense. Leite (2005), afirma que a questão está posta por historiadores e críticos, mas não está bem resolvida:

O problema reside justamente no fato de que é necessário, de algum modo regionalizar os compêndios e antologias, torná-los, e tratá-los, como de Mato Grosso, em Mato Grosso ou Mato-grossenses – porque entre outras coisas isso significa a garantia de uma inserção na comunidade, de um conhecimento e reconhecimento e de um mercado – e, ao mesmo tempo,

justificar a escolha e seleção dos poetas e autores como escritores de, ou em, Mato Grosso ou mato-grossense. (LEITE, 2005, p. 235).

Por outro lado, a literatura produzida em Mato Grosso, não difere em nada do que é produzido no restante do país, então é uma literatura genuinamente brasileira. Segundo Antônio Cândido, para se ter uma literatura de um país ou local, é necessário que haja um sistema literário, e não apenas manifestações literárias. O autor compreende que a literatura é:

Um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes duma fase. Estes denominadores são, além das características interna (língua, temas, imagens), certos elementos de natureza social psíquica, embora literariamente organizados, que se manifestem historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização. Entre eles se distinguem: a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes do seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor, (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos), que liga uns aos outros. O conjunto dos três elementos dá lugar a um tipo de comunicação inter-humana, a literatura, que aparece sob este ângulo como sistema simbólico, por meio do qual as veleidades mais profundas do indivíduo se transformam em elementos de contato entre os homens e de interpretação das diferentes esferas da realidade. (CÂNDIDO, 2000, p. 23).

Leite (2005), defende que há nos escritos do estado de Mato Grosso, uma ligação voltada ao pertencimento, o que nos difere e nos assemelha:

É interessante pensar como esse conjunto de escritores e textos mato-grossenses dialoga, se manifesta e reconhece enquanto uma literatura produzida em Mato Grosso. Observar essa literatura brasileira manifesta de modo diferente nesse Estado, implica em desvelar e entender o que realmente imaginamos que seja aquilo que nos identifica, no interior do conjunto, nos difere de outros conjuntos e coloca-nos em relação como a comunidade que não apenas reconhece o material produzido como também se re-conhece nele. Isso tendo sempre em mente uma definição de literatura, do próprio Cândido, enquanto um sistema que se estabelece nas relações escritor-obra-leitores. (LEITE, 2005, p. 236).



Desde modo, a literatura produzida no estado de Mato Grosso por sua vasta produção, com temáticas universais, pode ser compreendida como uma literatura brasileira, apresentando pontos, em maior ou menor grau de regionalidade, mas sempre ligados ao lugar que se encontram, ou seja, o espaço de produção e não somente pela temática da cor local. Para Marta Cocco, em *O ensino da literatura produzida em Mato Grosso*, “no cenário da literatura atual, a diversidade de gêneros, de temas, de estilos é a grande tônica e as diferenças entre as regiões são mais evidentes quando tratadas pelo viés folclórico” (COCCO, 2006, p. 83).

Torna-se mister então compreender como se dá o sistema literário em nosso estado, iniciado no século XX, perceber a riqueza de produção e as possibilidades de trabalho que temos para desenvolver em sala de aula. O objetivo não é trazer todos os autores, mas alguns representantes para traçar um painel ilustrativo da nossa literatura.

Poucas são as fontes de história da literatura de Mato Grosso e a nossa opção foi feita em se basear na *História da literatura de Mato Grosso* (2001), de Hilda Magalhães Dutra. A autora faz um mapeamento da literatura do século XX e explana que “a nós interessa compilar a história da literatura de Mato Grosso buscando enfatizar as características estruturais e conteudísticas que o legitimam enquanto diferença no cenário literário nacional. (DUTRA, 2001, p. 16).

Segundo a autora, a evolução da literatura produzida em Mato Grosso apresenta três fases. Na primeira, classificada como romântico-parnasiana, estão os autores da primeira metade do século XX com uma literatura estruturalmente conservadora que resgata valores estéticos do século anterior, mas já apresenta uma identidade própria conseguindo aliar o regional a alguma maestria criadora.

Dutra (2001), apresenta Dom Aquino Correia como um dos nomes que despontam no período, produzindo uma literatura parnasiana compromissada com os sentimentos, os valores da pátria e com Mato Grosso. Tal mistura gerou uma série de poemas que aliava os valores formais, típicos da escola literária que admirava e reproduzia, porém, fugindo do lema Arte pela Arte. Ao estilo romântico, idealizava a realidade, filtrando o real através de uma lente transfiguradora da emoção. O poeta engrandece atos, sentimentos, aspectos culturais e geográficos das terras de Mato Grosso.

Quem melhor definiu Dom Aquino, foi o colega de batina, Padre Pombo. Afirma

que suas obras são de um sincretismo original:

São clássicos pela perfeição de forma e apurada correção da linguagem; são românticos pela liberdade da inspiração; são parnasianos, pela hierática solenidade escultural dos seus poemas, do ponto de vista da técnica e finalmente são místicos, pela natureza religiosa da maior parte dos seus motivos. (CRUZ, 1982, p. 69-70).

A obra de Dom Aquino traz um cunho didático pedagógico, pastoral, moralista, sempre preocupado com a elevação espiritual do leitor. Num outro viés, o autor apresenta a literatura épica, transformando os feitos históricos de Mato Grosso em epopeias.

Também apresentando características didáticas, voltadas para a formação do homem comum, José de Mesquita é outro poeta dessa geração com traços parnasianos. Seus poemas descortinavam as regras do bom viver, ditadas pelo espírito cristão. Consegue se diferir de D. Aquino, por imprimir um certo erotismo e sensualidade feminina em alguns textos. Entretanto não transborda os sentimentos por um freio filosófico do amor cristão. É mais ousado que Aquino por tratar a mulher erotizada, a mulher dissimulada ou a mulher santificada. Outro ponto da obra de Mesquita está ligado à temática da psicopatia. Dutra (2001), explana que há uma velada transgressão à norma, um velado fascínio pelo marginal, pelo desconhecido, tornando seus textos mais atraentes ao leitor.

José de Mesquita é responsável, também, por fazer um retrato de Cuiabá do fim do período colonial com uma gama de detalhes não encontrada em nenhum outro escritor do período.

Nas décadas de 1930 a 1940, temos a ação do Estado Novo no Brasil, prometendo modernização, impulso político, econômico e social. Mato Grosso recebe melhorias nos meios de comunicação, nos Correios e telégrafos, nos meios de transporte. Há a 1ª transmissão de rádio, a chegada do cinema falado e os voos até o sudeste. Nesse contexto, a literatura do estado convive com o antigo e os traços de modernidade. Há os parnasianos já consagrados e o aparecimento dos progressistas, transformando a literatura em variada e plural.

Lenine Póvoas, relata as diferenças da sociedade cuiabana desse período e as estratégias que utilizaram para se manter a atividade cultural em face ao isolamento

geográfico da capital.

Enquanto Cuiabá permaneceu isolada dos grandes centros do País (término da Guerra do Paraguai até a Revolução de 30), viveu intenso brilho e notável desenvolvimento cultural, com a criação de um grande número de entidades de ensino, associações culturais e órgãos de imprensa. (PÓVOAS, 1982, apud DUTRA, 2001, p. 122).

A segunda fase é marcada pela literatura rebelde e experimental tendo como práxis a inovação estrutural. Os autores da segunda fase, onde se encontram Lobivar de Matos, Wladimir Dias Pino, Silva Freire, Ricardo Guilherme Dick e Manoel de Barros, mantêm a relação com a temática regional, mas com abordagem crítica e universalizada.

Sobre Lobivar de Matos vale ressaltar que o poema já lançara trabalhos libertos das amarras dos sonetos antes mesmo de se discutir estética modernista em Mato Grosso. Por ter morado no Rio de Janeiro, entrou em contato e absorveu com rapidez os conceitos do modernismo, empregando magistralmente em seus trabalhos os versos ser métrica e sem rima, criando uma poética que se assemelha com a narrativa, despojada. Assume a visão das classes menos favorecidas, construindo com os bairros periféricos, o marginalizado, sua obra com matizes naturalistas com engajamento social.

A pena de Lobivar de Matos é, pois, em consonância com o engajamento da literatura da época, a voz sem som das minorias, mais especificamente dos operários, do desempregado, e, com bastante frequência, da mulher, sempre mostrada por ele com objeto de dominação, duplamente subjugada (pela sociedade/pelo marido). (DUTRA, 2001, p. 132).

Destaque merece também na obra de Matos, o uso do surrealismo “lente através da qual a natureza é vista sob um olhar metaforizante, distorcendo as imagens e impondo a lógica do inconsciente”, segundo Dutra (2001). Suas obras *Areotorare* e *Sarobá*, mostram:

Um mundo social sem horizonte, reproduzindo o grito sufocado dos dominados. Em todos os textos adivinhamos a terrível mancha do abandono e da marginalidade, elementos filtrados pela crueza de um olhar poetizante realista que universaliza a dor do oprimido. (ibid., p. 143).

Outro autor que destacaremos no período é Silva Freire, nascido em Mimoso MT, foi advogado, professor, poeta e jornalista. Junto ao colega Wladimir Dias Pino

criou as revistas *Arauto da juvenília*, *Japa* e *O saci*, importantes para a divulgação dos conceitos da estética nova. Como autor experimental, desafiou o conservadorismo da literatura clássica, criando uma obra metalinguística e muitas das vezes hermética.

Definindo-se enquanto jogo, atividade lúdica, a poesia empreende, dentre outros, um esforço de atomização e erotização sígnicas, recursos caros aos vanguardistas de 50 e 60. Tais expedientes se traduzem numa radical redução frásica e na conseqüente valorização do vocabulário e suas possibilidades de desvelamento lexicais. (ibid. p. 109).

Abolindo os versos e valorizando os espaços em branco, trilhou um caminho de brincar com as palavras e colocar o aspecto visual em destaque, abusando dos tipos maiúsculos e minúsculos, o que torna a letra carregada de carga semântica. Segundo Dutra (2001), “a palavra é a razão da existência do poema, é o espaço experimental que sustenta seu próprio projeto estético”. Mas engana-se quem pensa ser Silva Freire apenas um poeta estético, suas obras têm algo teor filosófico, voltado para o social e não para o intimista, “que transita do particular ao universal, na sondagem da essência das coisas” (ibid., p. 164).

Nas mãos do poeta, segundo Dutra (2001), Cuiabá é retratada como se fosse uma câmara, com quadros rápidos, histórias e ambientes que surgem na visão do leitor, criando corpo físico e cultural a cada página.

Silva Freire recria Cuiabá, sua história e sua gente, montando, ao longo de suas páginas, uma grande arquitetura geo-político-estético-cultural da capital mato-grossense, tematizando, sucessivamente, as regiões, os bairros, as ruas, os logradouros e os tipos exóticos cuiabanos. (ibid., p. 166).

Para Mahon (2020), os poetas tiveram percursos diferentes nas trajetórias da vanguarda literária no período. Ressalta que:

Lobivar e Dias-Pino foram os primeiros a romper abertamente de forma efetiva, produzindo uma literatura divergente do modelo imposto pela AML. Não tentaram negociar institucionalmente, como o fizeram os modernistas paulistas por meio de Graça Aranha, tampouco se acomodaram na agremiação literária hegemônica, como acabaram por fazer João Antonio Neto, Gervásio Leite, Rubens de Mendonça e Benedito Sant’Anna da Silva Freire, os quatro intelectuais que se mantiveram numa região limítrofe entre a transação social

e a divergência literária. (MAHON, 2020, p. 94).

Seguindo a linha cronológica traçada por Dutra (2001), na terceira fase, os autores conversam com a pós-modernidade apresentando o elemento regional, mas com um viés no misticismo, nas relações intertextuais e metalinguísticas, agregando a sensualidade e a violência e as análises filosóficas. Magalhães (2014) afirma que os autores que moravam fora do estado de Mato Grosso e tiveram contato com a estética modernista produzida nos grandes centros como Rio de Janeiro e São Paulo, ao retornarem ao estado participam do projeto de modernização da literatura em Mato Grosso. Aponta que em Silva Freire, um dos poetas mais expoentes do estado, os elementos da cidade e da região onde viveu – Cuiabá e Mato Grosso – estão presentes, porém afirma que o autor consegue fugir a territorialidade ao criar imagens universais e as mostrar as múltiplas identidades que constituem o homem mato-grossense.

Nessa fase encontramos nomes como Marilza Ribeiro, Tereza Albuês, Hilda G. D. Magalhães, D. Pedro Casaldáliga, Lucinda Persona e Aclyse de Matos.

Alguns fatos históricos são importantes de serem ressaltados nos anos 70 a 90: a expansão das atividades pecuárias, incentivadas pelos Governo Federal, que gerou o aumento do fluxo migratório, principalmente do Sul do Brasil para terras de Mato Grosso; a divisão do estado, aumentando a rede viária e expandido os sistemas de comunicação para as cidades menos populosas. Tais fatos geraram um sentimento de reação ao que era considerado “invasão sulista” e uma forte onda de defesa do meio ambiente.

Com maior ou menor intensidade, os jovens dos anos 1980 que compunham as primeiras músicas, as primeiras peças teatrais e os primeiros versos expostos em varais na Universidade Federal de Mato Grosso, ou já publicados em toalhas de mesa espalhadas por bares do entorno da UFMT, reagem às “invasões bárbaras”. Julgavam pertencer a uma comunidade fechada que estava sofrendo atentados culturais de elementos alienígenas. (MAHON, 2020, p. 117-118).

Destacaremos, como exemplo do período, duas importantes autoras, com perfis diferentes de produção. A primeira é Marilza Ribeiro, cuiabana, autora de obras como *Meu grito* – poemas para um tempo de angústia, de 1973; *Corpo desnudo* (1981) e *Dança dos girassóis* (2004), entre outras.

Os traços marcantes da obra da autora são o erotismo e o compromisso social,

segundo Dutra (2001). Os poemas estão caracterizados pelo compromisso com o aqui e agora, o grito de denúncia dos menos favorecidos, aliado ao viés existencialista que permeia toda a sua produção. Afirmando sua existência enquanto mulher e poeta, Marilza põe na pauta o erotismo, um erotismo transcendente, místico em alguns momentos. No prefácio do livro *Corpo desnudo*, Clovis Moura, sintetiza o estilo da autora como uma mescla de sensações enoveladas:

Nesta poetisa harmonizam-se o sensual e o crítico-social sem nenhuma fratura, mas pelo contrário, através de uma unidade raramente conseguida. É através do seu corpo, das sensações que ela sente e da reflexão desses sentimentos que esta poetisa se realiza. (RIBEIRO, 1981, p. 09).

Em Dutra (2001), temos uma análise do livro *Corpo desnudo*:

A poesia é o seu instrumento de denúncia do processo de dominação que reina nos latifúndios mato-grossenses e que é responsável por uma história de sangue e medo. Tematizando essa realidade, Marilza Ribeiro faz de sua literatura a voz dos que não têm vez ou voz, confabulando no seu grito, o grito das minorias, categoria que inclui, dentre outros, os menores abandonados, os trabalhadores braçais e as mulheres. A mulher, aliás, é o tema basilar do livro, que, ao especular o erotismo, o faz associando-o à emancipação feminina. (DUTRA, 2001, p. 230).

Em prosa, como no conto *Um grilo na palma da mão*, Marilza explora o existencial do menor sem mãe, criado pela avó, que deseja que ele durma. Criando um embate entre a anciã e o desejo da criança de ser manter acordado e ligado ao amigo grilo que pousou em sua mão, a autora reflete sobre o abandono da criança e o imaginário infantil formatado pelos medos criados pelos adultos. O desejo da avó, que ele durma, o menosprezo pelos sentimentos do pequeno e um segundo abandono na vida dele, fazem com que o sono eterno seja a única saída.

As várias facetas da autora criam uma trajetória singular dentro da literatura produzida em Mato Grosso, flertando com as temáticas do seu tempo, do seu corpo e do mundo que ela vive.

Já em Tereza Albuês, a literatura ganha novos rumos com uma produção mais ligada ao espiritual.

Os anos 80 e 90 caracterizaram-se basicamente pela

espiritualização, uma busca interior que inclui o resgate de valores não muito privilegiados nesse século, como as religiões e todas as demais manifestações místico-exotéricas. Tais manifestações convivem, entretanto, com um a era da multimídia, conformando um momento *sui generis* nesse final de século, dividido entre a festa e o apocalipse, concretizados respectivamente na exacerbação do misticismo e na radicalização da violência. (DUTRA, 2001, p. 235).

A literatura de Albuês, portanto, tem um ar neorromântico, aliando o regional e o místico, num clima que mistura o sobrenatural, o mistério, os costumes da região e o transcendental. Em várias de suas obras é possível encontrar esses romances de sensações misteriosas, vidências e as práticas frequentes das comunidades ribeirinhas, num registro ao mesmo tempo real e ficcional.

Os autores formadores da fase contemporânea da literatura produzida em Mato Grosso seguem os passos da terceira fase, porém, ampliam as temáticas do seu tempo, além de enveredar por novas estéticas e linguagens da literatura. São autores como Ivens Scaff, Antonio Sodré, Marta Cocco, Edson Flávio, Luciene Carvalho, Eduardo Mahon e Wander Antunes alguns representantes da fase contemporânea da literatura produzida em Mato Grosso.

Magalhães (2014, p. 56) explicita que no estado de Mato Grosso grande parte das escolas literárias que vem antes do Modernismo estão presentes, convivendo e convergindo na produção dos escritores, tornando o século eclético “em que as águas dos mares dessas terras foram banhadas por mares de outras terras e de outros momentos.”

Enfim, a possibilidade de um trabalho com uma literatura produzida em seu próprio estado, seu microcosmos, pode acarretar uma infinidade de afetações e catarses produtoras de sentidos múltiplos, de afetividades, de singularidades ao mesmo tempo que amplia a pluralidade de linguagens, posto que os textos selecionados apesar de terem caráter regional, como a variante linguística utilizada, os cenários comuns, a flora a fauna, são textos que dialogam com a literatura universal. Cabe, enfim, ao trabalho do letramento literário, apresentar as nuances diferenciadas que as obras podem conter e capacitar o olhar desse leitor para encontrar nas pistas do texto os sentidos possíveis de leitura. Lajolo (1993) infere que ler não é apenas decifrar, como num jogo de adivinhações. É preciso relacionar com outros textos, atribuir significados, conseguir perceber o tipo de leitura que o autor pretendia, entregar-se à leitura ou rebelar-se contra

ela ou ainda propor uma outra leitura não prevista. Ou seja, a autora propõe que a leitura deva ser uma construção entre o autor, o leitor e seu universo.

### **ATO III – EXPERIMENTANDO O EU E O OUTRO**

#### **CENA 1 CONSTRUINDO O JOGO, [DES]CONSTRUINDO O TEXTO**

*“É necessário ser parte do mundo que nos circunda e torná-lo real tocando, vendo, sentindo o seu sabor, e o seu aroma – o que procuramos é o contato direto com o ambiente”*

*VIOLA SPOLIN*

Para uma boa experiência com a leitura/desconstrução/releitura de uma obra literária, torna-se necessário mergulhar nessa área, controversa, do processo de (re) criação de um texto, mecanismo que altera uma obra base, transformando-a em uma visão /leitura sobre um determinado ponto de vista. A escolha basilar para esse estudo está na obra *Uma teoria da adaptação* (2013), da autora canadense Linda Hutcheon e suas contribuições para o pensamento sobre as adaptações de obras para diferentes mídias. Hutcheon, ao produzir sua obra discorre sobre as adaptações mais frequentes encontradas na sociedade como é o caso das utilizadas pelo cinema ou TV, porém é possível repensar sua teoria para fins educacionais.

Antes de adentrarmos no assunto sobre adaptação literária e seus possíveis usos nas práticas pedagógicas da escola, é preciso considerarmos alguns pensamentos sobre letramento e principalmente sobre o letramento literário. Posto que para conseguir um bom resultado de adaptação, as bases estilísticas e formais do texto original convém serem preservadas, apesar do processo de adaptação. Os conhecimentos do letramento literário alicerçam o adaptador e salvaguardam a “beleza” da obra adaptada.

As pesquisas sobre letramento são relativamente novas no Brasil e vislumbram um olhar mais abrangente para as práticas de ensino de língua na educação básica. Muitos são os teóricos que se debruçam sobre o tema, portanto, muitas são as definições sobre o termo abrindo um grande leque conceitual sobre a temática. Todos convergem, entretanto, que o termo letramento está ligado às práticas cotidianas de leitura e escrita, englobando também os fatores da linguagem oral e as vivências do leitor.

O uso do termo letramento aponta para os anos 80 do século XX, quando se



percebe que a palavra alfabetizado não era mais suficiente para abarcar as novas habilidades exigidas para o leitor daquela época. As mudanças das relações sociais exigiam do leitor muito mais que a decodificação dos códigos da língua. Era necessária a utilização mais eficiente e competente dos trâmites que envolvem a língua escrita na sociedade vigente daquele período o que envolvia diferentes usos da língua escrita nas diferentes práticas sociais.

A autora Magda Soares (2003) explicita que quando as sociedades se tornaram mais centradas na escrita e as demandas por práticas de leitura e de escrita multiplicaram-se, o homem utilizou de diferentes formas de apropriação do texto escrito, passando do papel para a tela dos meios eletrônicos, ficou-se insuficiente ser apenas alfabetizado, ou seja, é preciso também saber fazer uso no novo contexto que se havia estabelecido (SOARES, 2003). O PCN, documento orientador das diretrizes para a educação utilizado no início dos anos 2000, já apontavam sobre a importância de se perceber a leitura como um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Orienta o PCN (2000) sobre os conhecimentos de língua portuguesa:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura (BRASIL, 2000, p.18).

Essa linha de pensamento também está presente na BNCC para o ensino médio, que já apontava desde a sua elaboração para o processo discursivo. Ou seja, todas as

atenções estão voltadas para a relação entre o texto produzido, o leitor e a recepção do texto, estudada pelas práticas de letramento.

Por isso os estudos apontam na necessidade de se entender que podemos ter letramento em diferentes situações de relações sociais como o letramento digital, o letramento visual, o letramento político, o letramento escolar e assim por diante. Essas noções de letramento estão ligadas a um conjunto de competências que o leitor adquire para que compreenda os códigos necessários para a leitura e escrita em cada contexto, entendendo a necessidade de adaptação em cada um deles. Para Magda Soares (2009), o letramento é o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.” (SOARES, 2009, p. 39).

Apesar de apenas o letramento escolar ser valorizado, não podemos pensar num ser social leitor apenas quando há a decifração dos códigos verbais da escrita, e sim, num sujeito que interage na sociedade de diferentes maneiras, nos usos dos diferentes textos em diferentes suportes, como contando uma história para os netos, expondo seu ponto de vista para um colega numa reunião, analisando os rótulos de produtos num mercado, lendo as placas de trânsito, assistindo a um filme, fazendo ações nos caixas eletrônicos ou enviando uma mensagem pelo celular.

Refletindo sobre as práticas escolares do uso dos textos literários, vamos nos atentar ao Letramento Literário, definido por Cosson (2006) como um uso singular da escrita. Esta singularidade apontada pelo autor será caracterizada pelo fato de a literatura ocupar um lugar diferenciado na linguagem, pois cabe a ela transformar a palavra em cores, cheiros e sabores, tornando o mundo mais compressível e humano. À escola, enfatiza o autor, cabe o papel de realizar o letramento literário com práticas educativas específicas impossíveis de se consumir com o simples consumo do texto literário.

Na história do ensino da literatura na educação básica, várias práticas foram adotadas durante os anos. A maioria utilizando o texto literário como pretexto para o ensino de normas gramaticais que não dialogam em nada com as especificidades do texto literário. Marisa Lajolo (1986), na obra intitulada *O texto não é pretexto*, discute as relações entre os usos do texto na escola e afirma que:

O texto não é pretexto pra nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato da escritura (LAJOLO, 1986, p. 52).

A autora segue afirmando que o texto é usado na escola com os mais diferentes fins e funções, muitas vezes de forma reprovável, inconfessável e discutível e nem sempre (ou só às vezes) interessantes. O texto é pretexto! É pretexto para atividades de aprendizagem onde o texto é “intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo” É objeto de dissecação, de estudo e de análise não levando em consideração que ele, o texto, é um produto do trabalho individual de um autor que somente vai se encontrar e se completar – ou ao menos preencher várias lacunas deixadas pelo autor – no ato também individual do leitor (ibidem, p. 53).

As ideias apresentadas pelas pesquisas sobre o letramento literário apontam para novas perspectivas de apresentação do texto em sala de aula, fugindo da ideia da escolha de um texto por possuir os elementos gramaticais necessários em determinado conteúdo do currículo, a leitura de fragmentos de obras clássicas para verificação de características da escola literária pertencente ou ainda como elemento para reflexão pós algum problema surgido no decorrer das aulas.

Pensar na utilização de textos em sala de aula é tarefa do professor e também da escola quando constrói as diretrizes de trabalho, traçando os objetivos a serem alcançados no processo de ensino e da aprendizagem dos seus alunos, quando organiza seus currículos levando em consideração a comunidade escolar atendida ou quando faz os planejamentos coletivos, focados na interdisciplinaridade ou individuais pensando no processo de aquisição de conhecimento em determinada turma.

Nesse sentido, as escolhas dos textos, de diversos gêneros, para o trabalho na escola, devem levar em conta o conjunto de aspectos sociais envolvidos nos processos da leitura e da escrita. Não é possível se pensar num mundo globalizado e cercado de informação, que o texto é um objeto rígido e frio, criado como o intuito de decodificação de letras, de classes gramaticais e afins.

Muitas vezes as práticas utilizadas pelos professores no trato com o texto literário são centradas na dissecação do texto como objeto de estudo de sentença

gramatical. Como afirma Lajolo (1986), “os textos escolares constam de ser exemplos de modelo de língua”. O uso nesse sentido, acrescenta, é equivocado e tem-se a ilusão que esse trabalho aumentaria o domínio das regras gramaticais e do vocabulário. Finaliza a ideia afirmando que o texto é visto como um repositório de ocorrência linguística que seguem à risca as normas gramaticais cultas. Autores como Rui Barbosa, Euclides da Cunha e Machado de Assis seriam vítimas dessas práticas que veem no texto um pretexto para colocar no estudante as regras de regência, colocação pronominal e concordâncias, muitas vezes em desuso na língua moderna. Tais ações castigariam alunos e professores por se deter apenas às normas que nunca seriam aplicadas na vida cotidiana (LAJOLO, 1986, p.56).

Desta feita, utilizar o texto literário como pretexto para análises meramente gramaticais surtiria pouco efeito na construção de um produtor eficaz ou de um leitor interativo, posto que todos os outros fatores que cercam o texto literário seriam desconsiderados.

Outra constatação que percebemos ao analisar muitos dos materiais didáticos disponível nas escolas para o trabalho com o ensino da língua materna e literatura, como livros didáticos e apostilas, é o uso apenas de fragmentos de obras literárias os textos que falam sobre a obra, como resumos de enredos ou esquemas de poemas mais longos. Tais práticas são empregadas normalmente quando se pretende utilizar o texto literário para o ensino de história da literatura. Saber apenas a história, reconhecer características em trechos aleatórios da obra ou decorar datas de nascimento de autor não faz um leitor de texto literário competente. É preciso construir nesse leitor a criticidade e o olhar para o estilo, as construções e intenções de cada texto a fim de provocar mudanças significativas na formação da personalidade do leitor.

Um texto literário tem várias funções, não utilitárias e imediatas como outros textos, e sim, funções de construção de um processo de investigação psicológica, ou como uma forma de entretenimento, ainda como importante vetor de crítica social e acima de tudo como direito.

Em *O direito à literatura* (1995), o crítico Antonio Candido, trata da relação entre literatura e direitos humanos, afirmando que para se pensar essa relação teríamos basicamente que pressupor e reconhecer que aquilo que para nós é considerado indispensável, também será indispensável para o próximo. E nesse pressuposto que está a raiz do problema, pois a tendência é achar que nossos problemas são mais urgentes

que o do outro. A maioria das pessoas reconhece como importante para o outro o direito a habitação, alimentação e saúde, porém nunca a possibilidade de se ouvir um artista da música clássica ou ler um consagrado escritor. Quando se pensa em uma sociedade igualitária, todos tem o direito de passar de um estágio mais popular para um estágio mais erudito e umas das formas de se fazer isso é com a literatura (CANDIDO, 1995, p. 174)

Assim, quando não temos uma visão global do texto, englobando o enredo, a linguagem, o estilo do autor, as relações com o contexto de produção e outros fatores passíveis de análise no texto literário, estamos alijando o indivíduo de um direito universal que é o acesso à literatura.

### **1.1 O TEXTO LITERÁRIO ENTRANDO EM CENA**

Os usos rotineiros dos textos literários como modelo de língua, análise meramente gramatical ou ainda como uma cartografia de características de determinado período literário poderiam ser transformados em uma maneira interessante para estudantes, tanto do fundamental quanto do ensino médio, utilizando processos outros de manipulação dos livros. A utilização das técnicas das Artes Cênicas é proposta como uma boa ferramenta para tal intento.

“Agora, por toda parte, vê-se que os muros estão ruindo. Por toda parte faz-se teatro e todo mundo o faz. Porque na luta contra a opressão devem-se usar todas as armas. É preciso usá-las! É preciso que o povo as use!”, disse Boal (1980, p.10). A escola enquanto formadora de indivíduos autônomos, críticos e leitores poderia se apropriar com mais qualidade dos ensinamentos da Arte da Cena para esses intuitos. Por que então a escola tem tanta resistência a usar tal arma?

Spolin (2017) pontua que utilizar os jogos teatrais na sala de aula produz um frescor e traz vitalidade para as atividades do cotidiano escolar, não sendo um passatempo para os alunos, mas sim um auxiliar para o ensino e para a aprendizagem. Para a autora, os jogos ampliam a consciência dos problemas e desenvolvem o intelecto do aluno, pois os jogos podem ser usados nas relações intertextuais e multidisciplinares.

Ou seja, os jogos teatrais utilizados para a sala de aula possibilitam contatos outros com o texto escrito, além apenas da significação da palavra no texto estudado. O gênero utilizado no texto dramático contribui para a observação de possibilidades de

movimento, de forma, de cheiros e cores, enfim, contribui para o processo da leitura em seu sentido lato. Para Spolin (2017):

As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo. (SPOLIN, 2017, p. 29).

É possível ler com as mãos, com o olfato, com a audição, com a boca, com os pés com os poros; e tal fato marca o educando como produtor de um novo texto como também como leitor primeiro da obra adaptada, pois as pistas do autor que são seguidas se associam as marcas históricas do adaptador, formando um texto mais rico de significado para o novo espectador: o público que vai receber a obra adaptada. O teatro, portanto, enriquece as experiências com o texto literário. Através das técnicas dos jogos teatrais, institui-se ou recupera-se os prazeres da leitura e o mergulhar nos meandros do universo literário de forma a descobrir possibilidades de leitura além da palavra. É possível sentir a força das múltiplas intenções com o corpo, o gesto, a voz e os recursos cênicos.

Bakhtin (2003) afirma que “se tomarmos o texto no sentido amplo de conjunto coerente de signos, então também as ciências da arte (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) se relacionam com textos (produtos da arte)” (BAKHTIN, 2003, p.330). Tais textos utilizados nas ciências das artes são apresentados em vários suportes midiáticos como o livro, a tela de pintura, o mármore, a voz, a tela do computador, o corpo etc. E para cada suporte é necessário construir ou reconstruir o texto, respeitando as características do gênero ou subvertendo, misturando-os, criando os gêneros híbridos. “Não há textos puros, nem poderia haver” (ibid., p.332). Nesse processo de transmutação do texto, as adaptações merecem que nos debruçemos sobre elas e avaliemos sua importância no contexto artístico-cultural da humanidade.

Há controvérsias sobre o uso das adaptações de textos literários para outras mídias, como do romance para o cinema, do romance para ópera ou teatro, do cinema para o livro etc. Robert Stam (2006) afirma sobre o discurso purista da crítica cinematográfica que:

A linguagem convencional da crítica sobre as adaptações tem sido, com frequência, profundamente moralista, rica em termos que sugerem que o cinema, de alguma forma, fez um desserviço à literatura. Termos como “infidelidade”, “traição”, “deformação”, “violação”, “abastardamento”, “vulgarização”, e “profanação” proliferam no discurso sobre adaptações, cada palavra carregando sua carga específica de ignomínia. “Infidelidade” carrega insinuações de pudor vitoriano; “traição” evoca perfídia ética; “abastardamento” conota ilegitimidade; “deformação” sugere aversão estética e monstruosidade; “violação” lembra violência sexual; “vulgarização” insinua degradação de classe; e “profanação” implica sacrilégio religioso e blasfêmia. (STAM, 2006, p. 20).

O autor segue afirmando que:

Embora seja fácil imaginar um grande número de expressões positivas para as adaptações, a retórica padrão comumente lança mão de um discurso elegíaco de perda, lamentando o que foi “perdido” na transição do romance ao filme, ao mesmo tempo em que ignora o que foi “ganhado”. (idem).

No prefácio de *Uma teoria da adaptação* (2013), a autora canadense Linda Hutcheon explica que é um equívoco pensarmos que as adaptações são feitas apenas de livros para o cinema. Explica que desde o período vitoriano se adapta quase tudo “e para quase todas as direções possíveis; as histórias de poemas, romances, peças de teatro, óperas, quadros, músicas, danças e tableaux vivants eram constantemente adaptados de uma mídia para outra, depois readaptadas novamente” (p.11). Esses hábitos foram herdados e atualmente fazemos as mesmas coisas utilizando os recursos tecnológicos disponíveis como a televisão, o rádio, mídias eletrônicas, como também parques temáticos, jogos e experiências de realidade virtual. “A adaptação fugiu do controle. É por isso que seremos incapazes de entender seu apelo e até mesmo sua natureza se considerarmos somente filmes e romances” (HUTCHEON, 2013, p. 11).

Para pensarmos mais a fundo sobre adaptação utilizaremos alguns pontos trazidos por Hutcheon (2013) em *Uma teoria da adaptação*. Na obra a autora se foca mais nas formas artísticas de adaptação para o cinema, a ópera e outras mídias, mas a proposta deste trabalho é repensar a teoria e propor uma metodologia com fins educacionais aplicáveis na escola.

### 1.1.1 A adaptação e as raízes fundamentais

Presentes nas culturas há muitos anos, as adaptações, povoam diferentes campos do fazer artístico. É possível observar na moda, com releituras de estéticas e padronagens; no cinema, um campo vasto para tal ação, surgem versões de romances, de contos, de fatos históricos; no teatro ou na televisão, de forma explícita ou não; nos jogos de videogame ou em parques temáticos, as adaptações estão presentes e fazem sucesso. “A arte deriva de outra arte; as histórias nascem de outras histórias”. (HUTCHEON, 2013, p. 22)

Para a autora, embora haja número elevado de trabalhos elaborados a partir de outros, ainda há uma resistência de críticos por considerarem secundárias, menores, derivativas, ferindo a obra inicial. Entretanto, ressalta que o processo é aceitável quando se faz uma versão de uma peça de teatro para artes consideradas nobres como a ópera e o balé, mas vemos os narizes torcidos para versões contemporâneas para o cinema ou televisão. Há uma espécie de preconceito, uma indignação seletiva com as obras e as mídias que foram utilizadas.

Tal fator não é novo e é explicado por Stam (2006) baseando-se em seis pontos de discussão:

Resumi esses preconceitos nos seguintes termos: 1) antiguidade (o pressuposto de que as artes antigas são necessariamente artes melhores); 2) pensamento dicotômico (o pressuposto de que o ganho do cinema constitui perdas para a literatura); 3) iconofobia (o preconceito culturalmente enraizado contra as artes visuais, cujas origens remontam não só às proibições judaicoislâmico-protestantes dos ícones, mas também à depreciação platônica e neo-platônica do mundo da aparências dos fenômenos); 4) logofilia, (a valorização oposta, típica de culturas enraizadas na “religião do livro”, a qual Bakhtin chama de “palavra sagrada” dos textos escritos); 5) anti-corporalidade, um desgosto pela “incorporação” imprópria do texto fílmico, com seus personagens de carne e osso, interpretados e encarnados, e seus lugares reais e objetos de cenografia palpáveis; sua carnalidade e choques viscerais ao sistema nervoso; 6) a carga de parasitismo (adaptações vistas como duplamente “menos”: menos do que o romance porque uma cópia, e menos do que um filme por não ser um filme “puro”). (STAM, 2006, p. 21).

Hutcheon (2013) explica que o preconceito pode estar ligado às “expectativas



contrariadas por parte do fã que deseja fidelidade ao texto adaptado que lhe é querido, ou então por parte de alguém que ensina literatura e necessita da proximidade com o texto” (HUTCHEON, 2013, p. 24). Apesar de aspectos negativos, a adaptação está presente nas culturas e com o advento das novas mídias, ganha força e expande seu campo de atuação.

Pensando na adaptação como processo possível de ser utilizado no ambiente escolar, auxiliando nas práticas de leitura e interação como texto literário, é imprescindível que pensemos de que forma essa ferramenta deve ser utilizada e quais os fundamentos que a rege.

Continuando com o pensamento de Huchteon (2013, p. 29), deve-se esperar que o primeiro ponto a se pensar é que a adaptação é uma entidade ou um produto formal. Temos que ter sempre em vista que será uma transposição anunciada de uma ou mais obras, passíveis de mudança de mídia, ou de gênero ou ainda de foco (o contexto vai variar de acordo com quem conta). Não podemos esquecer que há mudanças também se transpusermos do real para o ficcional, do relato histórico para a narrativa etc.

a adaptação é uma transposição anunciada e extensiva de uma ou mais obras em particular. Essa “transcodificação” pode envolver uma mudança de mídia (de um poema para um filme) ou gênero (de um épico para um romance), ou uma mudança de foco e, portanto, de contexto: recontar a mesma história de um ponto de vista diferente, por exemplo, pode criar uma interpretação visivelmente distinta. A transposição também pode significar uma mudança, em termos de ontologia, do real para o ficcional, do relato histórico ou biográfico para uma narrativa ou peça ficcionalizada. (HUTCHEON, 2013, p. 29).

Ou seja, durante o processo o professor tem que apresentar, conceituar, orientar os alunos a perceberem as variações e características de cada gênero ou suporte utilizado para então conceber o processo de adaptação como ferramenta de leitura e produção de texto. Assim, a adaptação não se torna uma desconstrução rasa da obra original, simplificada, mas sim, uma nova obra, recheada de novas significações inerentes aos seres envolvidos com o texto,

O segundo ponto, segundo a autora, é a valorização do processo de criação. Adaptar “sempre envolve tanto uma (re)interpretação quanto uma (re-) criação; dependendo da perspectiva, isso pode ser chamado de apropriação ou recuperação” (p. 29). A leitura e entendimento da obra original torna-se então fundamental para se

produzir uma adaptação de qualidade. Só podemos fazer uma reinterpretação de uma obra quando há uma interpretação dela. O estudo e aprofundamento do enredo, das personagens, dos espaços, do narrador e elementos afins são imprescindíveis e a percepção de como isso pode ser redimensionado para a nova mídia, contribuem para aumentar as possibilidades de leitura e a recriação do texto. Essa ação de recontar e de como recontar pode comunicar com novos públicos, apresentando bens culturais que não chegariam em sua forma original até uma determinada comunidade leitora.

Há sempre um recuperador paciente para cada apropriador expulso por um oponente político. Priscilla Galloway, adaptadora de narrativas míticas e históricas para jovens e crianças, disse que se sente motivada pelo desejo de preservar relatos que são valiosos, mas que pouco comunicarão a um público novo sem certa “reanimação” criativa, e essa é a sua tarefa. (GALLOWAY, 2004 *apud* HUTCHEON, 2013, p. 30).

Por fim, segundo Linda Hutcheon, temos que se deixar perceber enquanto uma relação entre textos, ou seja, a adaptação é vista a partir da perspectiva da recepção. Pessoas que já conhecem a obra original vão reagir diferentemente das que estão entrando em contato pela primeira vez. E todas precisam se conectar com o produto apresentado, mesmo que de formas diferenciadas. Ressalta que “a adaptação é uma forma de intertextualidade; nós experienciamos as adaptações (enquanto adaptações) como palimpsestos por meio da lembrança de outras obras que ressoam através da repetição com variação” (HUTCHEON, 2013, p. 30).

Pensando nesse tripé transposição - ato criativo - engajamento intertextual, é possível desenvolver atividades de leitura de textos literários de maneira mais eficiente, percebendo outros aspectos possíveis além do que tradicionalmente se percebe na escola e já expostos nesse trabalho. As adaptações, portanto, podem ser aliadas dos professores que sempre almejam a melhoria do padrão de leitura.

### **1.1.2 A adaptação e os jogos teatrais**

A história dos Jogos Teatrais remonta os anos 60 do século XX e está vinculado ao movimento de renovação que se deu nos Estados Unidos, onde técnicas de experimentação em grupo e a busca de novas formas de comunicação, fugindo do

apresentado pelo *show business* dos teatros da Broadway, foram sistematizadas. Originam-se daí as técnicas desenvolvidas por Viola Spolin, uma pesquisadora estadunidense, que tinha uma preocupação para além do palco, com a proposta pedagógica. Retomando ideias de teóricos teatrais como Stanislavski, criou um sistema que utilizava técnicas teatrais complexas isoladas em segmentos, e que foram adaptadas a princípio para crianças. Hoje em dia vários grupos de artistas da cena se utilizam dos jogos para o desenvolvimento de seus trabalhos aliados a outros teóricos surgidos na trilha deixada por Spolin.

Segundo Spolin (2017) “o jogo é um conjunto de regras que o jogador aceita compartilhar. As regras não restringem os jogadores, elas fazem como que o jogador permaneça no jogo. Atuar é fazer” (2017, p. 29). Ao utilizar os jogos na sala de aula, o professor cria um ambiente de interação, onde alunos e professores são parceiros nas descobertas, experimentam, trocam e respondem a estímulos positivos para o aprendizado. A autora acrescenta ainda que:

As oficinas de jogos teatrais são uteis para desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo (SPOLIN, 2017, p. 29).

Utilizar então os jogos em sala pode ser uma potente ferramenta para a exploração do texto literário, compreendendo todas as nuances e possibilidades de imersão numa obra conotativa. Spolin (2017) pontua que utilizar os jogos teatrais na sala de aula produz um frescor e traz vitalidade para as atividades do cotidiano escolar, não sendo um passatempo para os alunos, mas sim um auxiliar para o ensino e para a aprendizagem. Para a autora, os jogos ampliam a consciência dos problemas e desenvolvem o intelecto do aluno, pois os jogos podem ser usados nas relações intertextuais e multidisciplinares. (SPOLIN, 2017, p.29)

Ou seja, os jogos teatrais utilizados para a sala de aula possibilitam contatos outros com o texto escrito, além apenas da significação da palavra no conto estudado. O gênero utilizado no texto dramático contribui para a observação de possibilidades de movimento, de forma, de cheiros e cores, enfim, contribui para o processo da leitura em seu sentido lato.

## **ATO IV – O JOGO ESTÁ LANÇADO, ENTRE EM CAMPO!**

### **CENA 1 A PROPOSTA DA METODOLOGIA**

Esta pesquisa é qualitativa e de natureza bibliográfica, na qual buscamos tanto discutir estratégias de mediação de leitura literária, mas sobretudo, na perspectiva de Viola Spolin (2010), propor oficinas de jogos teatrais configuradas em um modelo de Sequência Didática, conforme as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Essa metodologia de trabalho que une jogos teatrais e a sequência didática tem por objetivo inserir ou confirmar o leitor no âmbito do letramento literário (COSSON, 2006) e, ao mesmo tempo, dar visibilidade a textos e autores da literatura produzida em Mato Grosso por meio da possibilidade de leitura compartilhada, do mergulho e da adaptação teatral que tencionam aprimorar as habilidades de leitura dos estudantes, em especial, do 1º ano do Ensino Médio. Logo, a metodologia proposta tem em vista a construção de um “projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ, e SCHNEUWLY, 2004, p. 99), uma vez que é imprescindível o engajamento dos participantes para o desenrolar de cada uma das etapas das atividades.

É importante esclarecer, contudo, que as atividades aqui sugeridas podem ser desenvolvidas por diferentes idades, gêneros ou série, às vezes, necessitando apenas de pequenas adaptações a fim de atender o público-alvo, haja vista que o importante é “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ, e SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Certamente, nenhuma atividade didática é uma receita pronta, logo, o papel do mediador na articulação, avaliação contínua, na conciliação, na transformação e na (re)organização do processo é imprescindível para que o trabalho tenha êxito na realidade em que está inserido.

Aliás, no uso dos jogos de improvisação é sempre importante ter conhecimento que as atividades desenvolvidas devem ser pré-preparadas, mas que o andamento das oficinas depende da movimentação do grupo participante, do envolvimento dos alunos e dos produtos gerados, portanto, nem todas as atividades programadas podem ser desenvolvidas no dia planejado ou pode ocorrer a falta de exercícios, necessitando sempre de ter um banco de atividades maior que o planejamento para possíveis imprevistos.

Sendo assim, nesta proposta, é preciso deixar claro que o trabalho do mediador da leitura e, obviamente, da adaptação não pode ser passivo e centrado na observação dos fatos. Nesse sentido, é mister que a ação do pesquisador seja efetiva, orientando os caminhos, sugerindo percursos de ação do grupo e também resolvendo os conflitos produzidos no desenvolver das atividades de forma interativa. Afinal, as situações sociais e os problemas de diferentes naturezas encontradas nessas situações ficcionais ou reais é que tem o poder expandir os níveis de compreensão leitora do indivíduo, alargando, também, seus horizontes de leitura (AGUIAR; BORDINI, 1988), já que é através da interação com o outro, com o texto que o leitor age sobre o mundo e encontra soluções passíveis de serem construídas em determinado espaço e tempo.

Por fim, salienta-se que as técnicas utilizadas propõem oficinas teóricas e práticas, e a roda de conversa, com duração de quatro horas para cada encontro, sendo que a previsão é de oito encontros que serão detalhados a seguir, mas que, de forma simplificada consistem em momentos de leitura associados a jogos de improvisação e relaxamento, seguidos por rodas de conversa e finalizados com registro individual dos participantes em uma caderneta de anotações.

## **1.1 OS JOGOS TEATRAIS E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

O processo organizado por Spolin (2010) aponta que o sistema de jogos teatrais é um processo cumulativo que começa de maneira fácil, como dar um passo numa estrada ou fazer uma operação matemática de soma simples com um dígito, mas que necessita um cuidado para não derrubar nossos objetivos. As ações devem ser planejadas e ao mesmo tempo livres. Isso só se torna possível porque as exigências da própria forma de arte desenvolvida apontam os caminhos, molda-os e regulam o trabalho e, conseqüentemente, re-moldam os participantes para enfrentar os desafios propostos para a solução dos problemas motivados pelo próprio texto, pela adaptação ou pelo mediador.

Já em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), encontramos os procedimentos que remetem para a organização escolar do conhecimento e, portanto, norte para o trabalho, especialmente, com alunos do ano inicial do Ensino Médio a fim de colocá-los em contato com o gênero conto, produzido em Mato Grosso. Para os autores, a Sequência Didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira modular com o

objetivo de ajudar o aluno a dominar um gênero textual, numa dada situação de comunicação, possibilitando a leitura, a escrita e a fala de maneira adequadas. Os módulos organizados devem desenvolver habilidades comunicativas de leitura, fala e escrita, visando um produto final e tendo como base o texto no processo de ensino-aprendizagem como um fio condutor que possibilita desenvolver os mecanismos e o domínio da língua.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a primeira etapa destina-se às respostas de qual gênero será produzido, para quem, como e por quem. Assim, é necessário que os participantes conheçam o percurso que será trilhado a fim de que compreendam que é necessário engajamento para que o trabalho produza os resultados esperados. Além disso, nesse momento faz-se necessária a discussão e exposição para que os participantes conheçam os textos que serão trabalhados e também os gêneros que serão produzidos. Em seguida, os autores recomendam a tentativa de produção dos gêneros, de acordo com conhecimentos prévios, ou seja, na autoconscientização em forma de diagnóstico que serve tanto para o aluno quanto para o professor-mediador. E, por fim, o trabalho de sequência didática diagnosticando, solucionando os problemas e expandindo as possibilidades de leitura, de interação com o texto e, principalmente, de construção de sentido.

Desse modo, na somatória desses métodos, encontraremos o planejamento adequado para a elaboração de um conjunto de procedimentos metodológicos que contemplam o desenvolvimento de oficinas teóricas lidando com o texto literário e o texto dramático, ressaltando aspectos peculiares de cada gênero, suas estruturas, linguagem e possibilidades de leitura. Assim, as oficinas possibilitam maior contato entre o grupo, tanto visual, como físico, como também a experimentação de exposições orais e corporais dos sentimentos e materialização da palavra do texto base. Nesse viés, destaca-se a importância das oficinas de improvisação que são realizadas em forma de jogos, nos quais, o mediador apresenta os estímulos e, assim, individualmente ou em grupos, os participantes desenvolvem ações de resposta. Essas atividades são estruturadas em exercícios de relaxamento, seguidos por aquecimento corporal e vocal e exercícios para estudo das intenções do texto, leitura e produção textual, com exercícios priorizando as adaptações do conto para o gênero dramático.

Desse modo, sugere-se que as oficinas sigam a seguinte estruturação:

- 1º encontro: os objetivos desse encontro são apresentar o trabalho que será

desenvolvido, conhecer o grupo participante, suas histórias e intuítos e expectativas. Além disso, esse momento é importante para a divisão das primeiras atividades e, sobretudo, para o esclarecimento e dúvidas dos participantes.

Ainda nesse encontro recomenda-se que seja dado início ao trabalho da oficina de leitura que apresentará os textos que serão lidos e adaptados, bem como, também, uma breve biografia dos autores. Nesse caso, optou-se por textos da literatura produzida em Mato Grosso, já que esse material não é contemplado nos livros didáticos, tencionando, assim, valorizar a cultura regional e despertar o estudante para diferentes expressões artísticas.

Nesta primeira etapa recomenda-se, ainda, a leitura silenciosa e individual para que cada participante tenha conhecimento do conteúdo do conto. Em seguida, propõe-se que a leitura seja feita em voz alta, por voluntários, para todos os participantes, expandindo a compreensão individual e ajudando a todos a assimilar as características da obra. Para tal, é necessário que os alunos apontem fatos relevantes e marcantes de cada texto como palavras desconhecidas, imagens provocadas, expectativas, frustrações, possíveis leituras etc. Nessa fase, sugere-se que os alunos mantenham uma caderneta de registros a fim de anotar suas próprias observações, construções de imagens, ideias ou tópicos de pesquisa de assuntos, imagens desconhecidas. Salienta-se, ainda, a importância desse momento ao final dos encontros para a manutenção de registro dos fluxos mentais (Brainstorming), das sensações vivenciadas, das ideias produzidas e os experimentos de adaptação do conto para o texto teatral, haja vista que tanto Pavis (2008) quanto Magaldi (2002) deixam clara a importância do observador na construção estética teatral, assim, a exploração do potencial de observação e reflexão dos participantes é imprescindível.

2º encontro – Os objetivos desse encontro são promover o autoconhecimento de possibilidades de criação, o conhecimento do grupo e a interação entre os participantes. Além disso, recomenda-se que nessa fase seja desenvolvido um estudo teórico sobre texto dramático. Assim, num primeiro momento podem ser feitas as conceituações sobre o texto teatral, suas características e particularidades e exercícios de adaptação de texto do conto para o teatro. Na sequência, recomenda-se a realização de exercícios de relaxamento e aquecimento físico utilizando técnicas do teatro do Oprimido e dos jogos teatrais de Spolin (2010), sendo que tais “exercícios dividem os corpos nas suas partes, nos seus músculos, e aqueles em que se ganha controle cerebral sobre cada músculo e

cada parte, tarso, metatarso e dedos, cabeça, tórax, pelve, pernas, braços, face esquerda e direita.” (BOAL, 1980).

Posteriormente, é interessante que os alunos experimentem sensações diversas, como alegria, tristeza, dor, afeto, através dos jogos de improvisação, que orientam percursos de construção do corpo quase nunca experimentadas na vida cotidiana. Tais jogos podem ser desenvolvidos utilizando as orientações e exercícios de Augusto Boal em *200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* ((1980) ou ainda os *Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin* (2014) , de Viola Spolin. A indicação dos livros se dá pelo fato de serem direcionados justamente para pessoas com pouca ou nenhuma prática nas Artes da Cena, além de trazerem detalhamento de como aplicar os exercícios em manual de instrução, com material utilizado, metodologia de aplicação, variações do mesmo jogo e resultados esperados.



Imagem 1 – Capa da 3ª edição  
Fonte: Internet

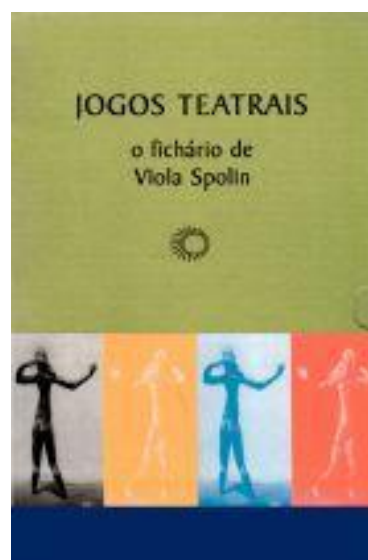


Imagem 2 – Capa da 3ª edição  
Fonte: Internet

São jogos individuais e coletivos pré-selecionados, que vão fluindo de acordo com o caminho que o grupo vai traçando. O papel do mediador das oficinas é observar as potências encontradas no grupo e direcionar os objetivos sem interferir nas sensações dos participantes. Esses exercícios permitem liberar emoções e sentimentos que serão utilizados nas adaptações dos textos literários. Essas sensações ficam registradas nos corpos e servem para futuras ações do projeto. Adamov (1964) nos fala sobre a “manifestação de conteúdo oculto projetado no mundo sensível”, logo, essa etapa tende



a estimular que o participante seja capaz de deixar fluir estados e imagens latentes a fim de que a representação se concretize.

Em seguida, propõe-se uma roda de conversa na qual os participantes possam compartilhar as experiências vividas e contribuem para aquilo que Jaeger (1995) chama de uma “educação consciente”, na medida em que proporciona a troca de ideias, a autodescoberta e a descoberta do outro, seus pontos de vistas, suas opiniões e suas formas de encarar a vida. Assim, as rodas de conversas possibilitam a troca de informações, de sensações experimentadas e interpretações das ações produzidas pelo próprio participante ou o resultado das observações das ações feitas no grupo. É de fundamental importância no processo, pois auxilia na exposição oral das ideias e nas discussões das soluções dos problemas propostos. E, por fim, é importante que os participantes façam seus registros pessoais na caderneta de anotações.

3º encontro - O objetivo desse encontro é explorar o primeiro conto sugerido através da oficina de improvisação.

No primeiro momento devem ser realizados exercícios de relaxamento e aquecimento físico para integração do grupo de trabalho de acordo com os objetivos a serem trabalhados no dia. Na sequência, os participantes deverão ser divididos em grupos de quatro ou cinco pessoas, de forma aleatória através de jogos, e, então, devem fazer a leitura do conto selecionado para o dia: **Macauã**, de Ivens Cuiabano Scaff. O conto apresenta a história de um menino que surge numa comunidade ribeirinha e logo é adotado por todos da comunidade, tornando-se uma espécie de faz-tudo do local. Bugrinho é seu nome. Um menino esperto, que adora andar de cavalos, mas discriminado pelos colegas da escola por seu jeito tímido e calado. Certa vez, vai chegar à comunidade um barco e todos se alegram, especialmente Bugrinho que diz já ter conhecido um barco igual, no que é logo ridicularizado por todos da sala. Porém a professora intervém e deixa o menino contar sua experiência. Talvez com ciúmes do destaque de Bugrinho, alguns meninos armam uma armadilha, impedindo que o tímido garoto consiga ir a visita ao barco. A trama se encerra de forma misteriosa e mítica, que prende a atenção do leitor.

O próximo passo consiste em explorar as palavras, as imagens e as possibilidades de leitura, por meio de jogos de improvisação pré-selecionados, mas que dependem do andamento do grupo para a ordenação e execução. Logo, a atenção do mediador e a flexibilidade de técnicas e a capacidade de adaptação a diferentes

contextos que podem surgir durante o trabalho é de extrema relevância.

Para o fechamento, recomenda-se a aplicação da roda de conversa e, ainda, as anotações na caderneta individual.

Macauã tem uma temática muito atual relacionada ao *bullying*, além da questão de identificação local, já que o universo do conto é a região do pantanal mato-grossense. Desse modo, há possibilidade de reconhecimento da geografia, dos personagens e da fauna local presentes no texto, o que facilita a construção imaginária da representação dramática e a veiculação de sentimentos e pensamentos passíveis de serem conectados com o enredo. Ao falar sobre *bullying* e as formas de violência, vale lembrar que, apesar de o teatro não objetivar a resolução de conflitos sociais ou psicológicos, como aponta Artaud (1999), ele é uma importante ferramenta para suscitar debates, reflexões e questionamentos acerca do ser humano e do mundo sócio-cultural construído por ele, logo, textos como o de Scaff são capazes de promover discussões frente a uma determinada realidade e, a partir disso, ser capaz de buscar novas vias de percepção e de ação sobre o mundo.

4º encontro - O objetivo desse encontro é explorar o segundo conto sugerido para o trabalho: **O grilo na palma da mão**, de Marilza Ribeiro. Inicia-se do mesmo modo que os anteriores, com exercícios de relaxamento e aquecimento físico, individuais e coletivos, propostos pelo mediador da oficina. Sequencialmente, é feita a divisão de grupos de quatro a cinco pessoas e a exploração das palavras, das imagens e das possibilidades de leitura, através de jogos de improvisação pré-selecionados. Os próximos momentos posteriores são destinados à roda de conversa e aos registros na caderneta de anotações pelo grupo dos trabalhos do dia.

O enredo apresentado no conto mostra a relação de uma criança, que depois descobrimos ser abandonado pelos pais, com um grilo que se encontra pousado em sua mão. Porém, a avó atua como uma antagonista da felicidade do menino, insistindo que ele vá dormir, senão o grilo vai comê-lo. Após várias tentativas de diálogo entra a anciã e o garoto, a atitude da senhora é espantar o grilo e colocar o menino na cama. Tal ação, porém engatilha uma reação inesperada do garoto que desfalece refletindo sobre sua vida. O final do conto é emocionante e surpreende o leitor pela poética crua das ações.

Nesse encontro, é possível trabalhar as relações familiares, as percepções sensíveis da criança frente ao abandono e, ainda, com a singela possibilidade de encontrar uma via de fuga desse sofrimento que o consome. Explorar a psicologia do

mundo infantil frente ao sentimento de abandono, que, de acordo com Corso e Corso (2006) “configura-se no pior medo da criança”, e também, uma forma de explorar as emoções, os sentimentos e os pensamentos dos participantes e suas relações consigo mesmo e com os outros, afinal, a perda, a separação e o abandono são presenças constantes na vida de qualquer pessoa. Além disso, as questões de realidade e fantasia podem ser exploradas na relação proposta por Carlson (1997) que trata do estímulo à imaginação enriquecido pelas vivências e lembranças pessoais, assim, a construção de sentidos é enriquecida pelas experiências individuais compartilhadas e discutidas no grupo.

5º encontro - O objetivo desse encontro é explorar o terceiro conto sugerido. No primeiro momento, são realizados exercícios de relaxamento e aquecimento físico para integração e seleção do grupo de trabalho do dia. Na sequência, os participantes fazem a releitura e exploração do conto selecionado: **Trabalhinho em Cáceres**, de Wander Antunes. Numa exploração do imaginário de uma cidade de fronteira, encontra-se um assassino de aluguel e sua vítima. Impossibilitado de fazer o serviço por uma força emocional, o assassino elabora um plano e traz sua futura vítima para seu lado, numa viagem de trabalho para qual o homem/vítima foi contratado. O objetivo é executar o serviço inicialmente combinado fora do espaço familiar da vítima. Porém, uma reviravolta, digna de filme de faroeste, atrapalha a ação pretendida pelo matador de aluguel, criando um final inesperado para o leitor.

Os próximos momentos são destinados à roda de conversa e aos registros na caderneta de anotações das adaptações feitas do conto pelo grupo na oficina.

Nesse conto, a temática da violência é patente, sendo que o imaginário de uma cidade fronteiriça é explícito. Logo, é possível gerar discussões sobre a cor local, sobre as percepções de diferentes observadores sobre o objeto, levando os participantes a romperem a linha de exterioridade do texto a fim de ser transformado num parceiro especulativo e questionador da narrativa proposta (BERTHOLD, 2001). Nesse sentido, as interações humanas, questões de laços de confiança, coleguismo e amizade podem levantar reflexões sobre a sociedade, seus valores, sua moral auxiliando os participantes e descobrir vias de sentido a partir da experimentação do texto.

6º encontro - O objetivo desse encontro é explorar o quarto conto sugerido para o projeto. No primeiro momento, são realizados exercícios de relaxamento e aquecimento físico para integração e seleção do grupo de trabalho. O próximo passo é a

exploração das palavras, das imagens e das possibilidades de leitura, através de jogos de improvisação pré-selecionados, do conto **O inventor do martelo de orelha**, de Antonio Sodré. A sugestão desse conto se dá pela linguagem diferenciada e a tendência ao surrealismo da obra, apresentando aos leitores uma outra vertente da literatura produzida no estado. Sodré cria um enredo na qual um francês inventor de um martelo diferente para sua época é dominado pelo poder que o martelo trouxe a sua vida. O poder o leva as raias da loucura e o enredo se encerra com os desdobramentos que as ações megalomânicas do inventor criou. Um texto que brinca muito com os signos verbais apresentados.

Os últimos momentos são destinados à roda de conversa e aos registros na caderneta de anotações das adaptações feitas do conto pelo grupo.

O conto de Sodré chama a atenção pela ironia e pelo surrealismo da composição. Nessa narrativa o trágico e o cômico andam juntos na construção do enredo, sendo que é possível estimular o debate acerca dos limites da racionalidade, bem como os limites entre loucura e sanidade. De acordo com Teixeira (2005), com relação ao *Panique*, a marca de colocar em cena situações ou personagens desvinculados dos padrões formais de representação levam o espectador e, nesse caso, também os participantes, a experimentar uma tessitura de sentidos que se afasta do comum, do ordeiro em direção ao provocativo e, portanto, a um processo de comunicação crítica entre o texto e o leitor.

7º encontro - O penúltimo encontro é destinado a escolha e finalização dos textos desenvolvidos nas oficinas. O grupo decidirá e selecionará uma adaptação de cada conto para reescrita, finalização e digitação. É possível que o grupo também selecione partes interessantes das adaptações para formar um único texto de cada conto. É importante que todo o grupo opine sobre as obras produzidas, ajudando na seleção dos textos que acharem mais interessantes ou a junção de textos na formação de uma obra coletiva. Cada conto finalizado deverá ser preparado e ensaiado para apresentação de leitura do mesmo por um grupo de participantes.

Nesse momento, metaforicamente, será possível dar forma e materializar o trabalho que até então foi desenvolvido, uma vez que, os participantes poderão, a partir das experimentações oriundas das oficinas de improvisação, dos registros nas cadernetas e, especialmente, das discussões emergidas durante os encontros, compor e delinear uma livre adaptação a ser encenada. Dessa forma, os participantes serão

capazes de tecer tramas, esboços e trocar sugestões livremente até que as cenas estejam moldadas de acordo com as expectativas dos participantes, já que é por meio do deslocamento entre olhar e objeto é que se dá a construção da representação (PAVIS, 2008).

8º encontro – O último encontro do grupo deve ser destinado à socialização e leitura dos contos produzidos para a comunidade. Do mesmo modo que “texto e leitor interagem a partir de uma construção do mundo e de algumas convenções compartilhadas” (COLOMER, 2003, p. 96), é nesse quadro de convenções que o texto representado proporciona diferentes interações com os espectadores a partir das matérias imaginadas e apresentadas pelos atores no palco. Além disso, esse momento de compartilhamento de leituras na forma de adaptação teatral estimula o prazer, diverte, provoca emoções e, sobretudo, transforma a consciência dos envolvidos, como afirma Coelho (1997) quando versa sobre a fantasia provocada pelas palavras.

## **CENA FINAL - DESCE O PANO**

Ao apagar as luzes, indicando o encerramento da sessão, cabe a reflexão que esse trabalho não objetiva encerrar as discussões sobre o uso do teatro na educação, muito menos trazer uma receita de infalível de metodologia para as aulas de leitura com alunos do ensino médio. Pelo contrário, nossa proposta é mais uma provocação no universo dos saberes, da palavra, do corpo, da voz, da alma.

O teatro, uma forma híbrida de expressão, pode ser utilizar da música, das cores, dos figurinos, cenários ou não. Mas sempre vai ter um ator ou uma atriz que se envolveu com a palavra, mesmo que não seja dita, mas foi atravessado por ela. O ator, peça fundamental do jogo cênico, pode criar mil maneiras de dizer, de enviar uma mensagem, mas foi a palavra a primeira motivação. E pela palavra chegamos até esse capítulo final.

A magia da palavra que foi escrita num texto literário vai mover os corpos em direção ao encontro de signos talvez não visíveis a olho nu, usando uma expressão das ciências biológicas. O nosso ver a olho nu, na literatura, está na capacidade de envolvimento que nos é fornecida. Como dizem Cosson e Souza (2001) ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita. E quando temos a oportunidade de conhecer esse processo, o homem se salva! Se salva por se tornar autônomo, capaz de inferir nos

vários âmbitos da sua sociedade, é crítico e se constrói um ser melhor.

Nas discussões encaminhadas percebeu-se que o homem é um ser mutante, com ideias e pensamentos variáveis pela sua história. Tenta-se a todo momento criar um mundo novo, adequado aos seus anseios sociais, que nem sempre são positivos para todos, porém, promovem inqueitações e mudanças. Desde os gregos até os dias de hoje, o pensar sobre a literatura aplicada nas artes da cena, constituem importantes ferramentas para o entendimento desse homem no mundo e suas relações com os outros.

Por meio desses estudos é possível perceber o que nos torna humanos, o que nos une e o que nos difere, o que nos faz viver em sociedade. A palavra está sempre presente.

O trilha que seguimos nos leva por estradas da história do teatro ocidental, parando em algumas estações, até chegar a estação literatura e compreender a importância de conhecer seus pares, o seu local de vivência. Mato Grosso é um celeiro de artistas da palavra que precisam ter suas frases, períodos, parágrafos, versos, estrofes, ideias, corpos, faces, universos, divulgados e analisados. E nada melhor que a escola para fazer esse movimento. Acreditamos na necessidade de se criar o ambiente de prazer capazes de seduzir o leitor, como Barthes (1987) assegura, que drague o leitor para a fruição num espaço propício oferecido pela escola. Assim, criando “a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo”.

O autor fala de jogo e nossa principal ferramenta apresentada nesse trabalho é o jogo. O jogo de Spolin e de Boal, que sempre acreditaram ser possível se expressar através do teatro, sendo você um ator formado ou amador, um trabalhador da indústria, um professor, uma dona de casa, um aluno da educação básica. Jogar nos permite conhecer o mundo, respeitando o colega de jornada e apoiando-o e sendo apoiado, pois “a experiência nasce do contato direto com o ambiente, por meio de envolvimento orgânico com ele” (SPOLIN, 2017, p. 31).

O jogo do teatro se funde com o jogo da literatura, e vice-versa, nosso objetivo é verificar que transformações são desenvolvidas no processo de leitura do texto literário após as experimentações que os jogos teatrais possibilitaram, suas contribuições para o entendimento das nuances do texto e como afetaram o leitor/adaptador das obras.

A compreensão de leitura e o processo de recepção proposto por Jauss (1979) nos leva a valorizar um elemento fundamental na dinâmica do texto, o leitor. O leitor é

um ser dinâmico e não passivo; o leitor completa os sentidos com sua história. As lacunas do texto deixadas pelo autor tem um preenchimento com o olhar e a vivência do interlocutor, tornando-o muito mais rico de sentidos e pontos de vista.

Ao aluno leitor na nossa proposta é atrelada mais uma tarefa que é a de reescrever. Ao jogar com seus pares, o aluno recria os sentidos e no exercício de registrar o que sentiu, recria o texto com olhos olhares, acrescentando parte de si e dos outros na nova composição. Com as reflexões provocadas Hutcheon (2011), percebemos que é necessário entender o processo das adaptações e quebrar a resistência de críticos puristas que consideram qualquer olhar diferente do autor original como versões secundárias, menores, derivativas, culturalmente inferiores.

A potência criativa pode ser muito valorizada nos jogos teatrais, então por que seu uso ainda é limitado? A proposta apresentada é uma tentativa de incentivar os usos dos elementos teatrais na sala de aula, nas atividades de leitura. Certo que não é uma atividade fácil, pois necessita um preparo e domínio do professor na elaboração dos exercícios a serem aplicados na sequência didática aqui apresentada. Porém, como toda novidade, ao ser enfrentada vai se tornando orgânica e divertida ao mesmo tempo, pois o professor aplicador não é um mero expectador. Tem papel importante na condução do grupo mas também deve ter a humildade de aceitação do movimento natural dos brincantes. Não há hierarquia no jogo! Todos fazem parte da engrenagem e devem contribuir para que esta funcione com o mínimo de defeito.

Os resultados das análises podem contribuir para a utilização com maior frequência dos jogos teatrais como ferramenta de ensino e aprendizagem por professores da área da linguagem tanto como auxiliares na melhoria da leitura e produção de texto como no desenvolvimento inter-relacional dos alunos.

Espera-se ainda que desperte nos jovens participantes o desejo pelo conhecimento da cultura literária do seu estado e até possibilite o encontro entre os autores e os seus leitores, ampliando assim a relação entre o produtor e o seu consumidor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ARAÚJO, Nelson. **Latin American Theatre Review**. Fall in The University of Kansas, Journals@KU, 1977.

ARAÚJO, Maria Cláudia. **Kalíope**. São Paulo, ano 7, n. 14, jul./dez., 2011.

ARISTÓTELES. **Arte Poética**. São Paulo: Martin Claret, 2010.

ARISTÓTELES. **A poética clássica/ Aristóteles, Horácio, Longino**; introdução 7. Ed. por Roberto de Oliveira Brandão; tradução direta do grego e do latim por Jaime Bruna. - 12,Ed. São Paulo, Cultrix, 2005.

ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo, Perspectiva, 1987.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. Tradução Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sergio Coelho e Clovis Garvia. São Paulo. Perspectiva, 2001.

BOAL, Augusto. **200 exercícios para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BRITO, Leandro dos Santos. **As estratégias poéticas do espetáculo Carne: uma narrativa sobre a memória**. Cuiabá, UFMT, 2020.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3ª ed.. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARLSON, Marvin. **Teorias do teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade**. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo, Fundação da UNESP, 1997.

CEBULSKI, M. C. **Introdução à História do Teatro no Ocidente: dos gregos aos nossos dias**. 1. ed. Guarapuava, Editora Unicentro, 2013. v. 1. 126p .

COCCO, Marta Helena. **O ensino da literatura produzida em Mato Grosso: regionalismo e identidade**. Cuiabá, Cathedral Produções, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 1997.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.



CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mario. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: educação para a vida**. Vida e educação, Fortaleza, v. 10, 2006.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acessado em: 20/06/2020.

CRUZ, Pe. Raimundo da Conceição Pombo Moreira da. **Educação moderna**. São Paulo, Livraria Salesiana, 1982.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Oraís e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo, Mercado das Letras, 2004.

FILHO, Virgílio Correia. **História de Mato Grosso**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro - Ministério da Educação e Cultura, 1969.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez editora e Autores associados, 1989.

HAPPENING . In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>. Acesso em: 13 de Out. 2020.

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

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. Tradução Artur M. Parreira; adaptação para a edição brasileira Mônica Stahel; revisão do texto grego Gilson Cesar Cardoso de Souza. 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

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

JUNIOR, Raymundo Magalhães. **Teatro I**. Biblioteca educação e cultura. Vol 6. Rio de Janeiro: Bloch, FENAME, 1980.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

MAGALHÃES, Epaminondas de Matos. **Por entre brenhas, picadas a foíce, matas bravas: a produção poética em mato grosso no século XX e XXI**. Porto Alegre, PUCRS, 2014.

MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao Teatro**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MAGALDI, Sábato. **O texto no teatro**. Coleção estudos. São Paulo: Perspectiva – Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

MASSAUD, Moises. **Literatura portuguesa através dos textos**. 33<sup>a</sup> ed. São Paulo, Cultrix, 2006.

MAZOTI, Patrícia Aurora Corrêa. **Adaptação, transposição e tradução. Sobre a teoria dos gêneros dramáticos: drama burguês e drama novo**. Revista A palo seco, Ano 8, n. 8, 2016.

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

PIERCE, Charles Sanders. **Semiótica**, tradução de José Teixeira Coelho Neto, São Paulo: Perspectiva, 2000.

SANTAELLA, Lucia. **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

SANTOS, Adilson dos. **A tragédia grega: um estudo teórico**. Revista Investigações - Linguística e Teoria Literária. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. v. 18, n. 1, 2005.

SILVA, Agnaldo Rodrigues. **Teoria Literária: poética e teatro**. Cáceres, UNEMAT Editora, 2015.

SILVA, Agnaldo Rodrigues. **O teatro político-religioso do século XX – Padre Pombo e a dramaturgia brasileira produzida em Mato Grosso**. Revista Ecos, Mato Grosso, vol.21, Ano 13, n° 02, 2016.

SILVA, Agnaldo Rodrigues. **O Teatro Brasileiro produzido em Mato Grosso – História e memória em Padre Pombo e Israel Figueiredo**. In: ANAIS ABRALIC. 15., Rio de Janeiro, UERJ, 2017. p. 4055 - 4060.

SILVA, Daniel Furtado Simões. **Texto dramático e performativo: entre o real e o ficcional**. Revista Cena, Rio Grande do Sul, Número 8, 2010. ISSN 1519-275X

SPOLIN, Viola.. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para professor**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

STAM, Robert. **Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade**. Ilha do Desterro. Florianópolis, nº 51 p. 019- 053 jul./dez., 2006.

TAVARES, Hênio. **Teoria literária**. 10ª ed. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Vila Rica, 1991.

TEATRAL. In: **DICIONÁRIO Michaelis On-line**. São Paulo, Editora Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 27.04.2020.

TEIXEIRA, Ubiratan. **Dicionário de teatro/Ubiratan Teixeira**. – São Luís: Editora Instituto Geia, 2005.

VERNANT, Jean-Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre. **Mito e tragédia na Grécia antiga**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

WILLIAMS, Raymond. **Drama em cena**. Tradução Rogerio Bertoni. São Paulo, Cosac Naify, 2010

ZILBERMAN, Regina. **Teoria da literatura I**. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.