



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Letras
Departamento de Teoria Literária e Literaturas
Programa de Pós-Graduação em Literatura

CARLA CRISTINA CAMPOS BRASIL GUIMARÃES

**A *DÉRISION CHEZ IONESCO*: ANTES QUE A PEÇA TERMINE E A
CORTINA SE FECHER A CANTORA CARECA ARRANCA OS
CABELOS PARA PROMOVER A LITERATURA E A EDUCAÇÃO**

Brasília - 2018

CARLA CRISTINA CAMPOS BRASIL GUIMARÃES

**A *DÉRISION CHEZ IONESCO*: ANTES QUE A PEÇA TERMINE E A CORTINA SE
FECHE A CANTORA CARECA ARRANCA OS CABELOS PARA PROMOVER A
LITERATURA E A EDUCAÇÃO.**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Magalhães dos Reis

BRASÍLIA

2018

CG963d Campos Brasil Guimarães, Carla Cristina
A Dérison Chez Ionesco: antes que a peça termine e a cortina se feche a cantora careca arranca os cabelos para promover a literatura e a educação / Carla Cristina Campos Brasil Guimarães; orientador Maria da Glória Magalhães dos Reis. -- Brasília, 2018.
103 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Literatura) --
Universidade de Brasília, 2018.

1. La Cantatrice chauve. 2. dérison. 3. literatura e educação. 4. texto teatral. 5. Teatro do Absurdo. I. Magalhães dos Reis, Maria da Glória, orient. II. Título.

CARLA CRISTINA CAMPOS BRASIL GUIMARÃES

*A DÉRISION CHEZ IONESCO: ANTES QUE A PEÇA TERMINE E A CORTINA SE
FECHE A CANTORA CARECA ARRANCA OS CABELOS PARA PROMOVER A
LITERATURA E A EDUCAÇÃO.*

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

Aprovada em _____ de _____ de 2018.

BANCA EXAMINADORA

PRESIDENTE:

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

MEMBROS:

Profa. Dra. Cristina Casadei Pietraroia
Membro Externo do Programa
Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Adriana de Fátima Barbosa Araújo
Membro Interno do Programa
Universidade de Brasília

SUPLENTE:

Prof. Dr. André Luís Gomes
Membro Interno do Programa
Universidade de Brasília

Todo o fantasma, toda a criatura de arte, para existir, deve ter o seu drama, ou seja, um drama do qual seja personagem e pelo qual é personagem. O drama é a razão de ser do personagem; é a sua função vital: necessária para a sua existência.

Luigi Pirandello

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que acreditam nas potencialidades do texto literário!

AGRADECIMENTOS

À professora Glória, minha querida orientadora, uma guerreira, de coração enorme, que jamais poupou esforços em me guiar nesta caminhada e com a qual tive a felicidade de compartilhar as alegrias e descobertas da pesquisa com o texto teatral!

À minha mãe, Gorette, que me permitiu ter sonhos.

Ao meu companheiro, Pedro Fontes, sem o qual essa dissertação não teria tido a mesma força, obrigado por ser luz neste caminho e por me acompanhar nesta jornada, amo-te.

À professora Cristina Casadei Pietraroia pela generosidade de aceitar compor minha banca de defesa e contribuir com esta dissertação.

À professora Adriana de Fátima Barbosa Araújo pela delicadeza e força de ter aceitado compor a banca de defesa, pelas enormes contribuições durante esses anos de mestrado e por seguir me apresentando o amor pela pesquisa e pela educação.

À professora Luciana Hartmann pelas contribuições na banca de qualificação que me auxiliaram a chegar ao fim deste ciclo.

Ao professor André Luís Gomes pela generosidade das contribuições da qualificação e na banca de defesa.

Ao grupo de pesquisa Literatura, Educação e Dramaturgias Contemporâneas pelo espaço de amizade, luz e análises sempre estimulantes que compõem o escopo do meu trabalho.

Ao grupo de pesquisa Literatura, Femininos e Revolução pela acolhida e pelas discussões sempre ponderadas que me animam todos os dias a lutar contra o patriarcado.

Aos meus amigos queridos de luta e de excelentes risadas, Babi, Carlinhos e Thais! Obrigada por não terem me deixado desistir.

À CAPES pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação analisa os diálogos entre o texto literário e a educação, através do estudo do texto teatral *La Cantatrice Chauve*, obra de Eugène Ionesco, dramaturgo do Teatro do Absurdo. Para ele, suas peças têm como principais reflexões o papel do indivíduo na sociedade, bem como sua insignificância em relação a sua existência. Somos todos coadjuvantes do nosso próprio espetáculo e nada mais trágico que nossa inabilidade de representar nosso próprio papel. O trágico e o cômico se fundem nas obras de Ionesco, em *La Cantatrice chauve* as risadas abrem o espetáculo e são o enredo para as mais diversas tragédias humanas. Por isso, Ionesco recusa a distinção entre tragédia e comédia, pois, para ele, os dois gêneros se completam. Portanto, analisaremos a concepção da *dérision* por meio das “farsas trágicas” e “dramas cômicos” no contexto da literatura e da educação. O trabalho com a educação passará pelo texto literário de maneira quase que intrínseca a esta dissertação, uma vez que, nesta perspectiva, a literatura e a educação estarão ligadas por meio da importância do elemento artístico na prática social. Dessa forma, pela educação podemos encontrar elementos que estimulem os leitores para que eles se interessem pelo texto literário. Vale ressaltar, igualmente, o papel da literatura enquanto força de transformação da sociedade. Segundo Todorov (2010), a literatura está em perigo, e a contribuição desta dissertação será uma análise dos elementos estéticos de nossa cultura para garantir que apenas ela perca os cabelos, e não a literatura.

Palavras-chave: *La Cantatrice chauve*; *dérision*; literatura e educação; texto teatral; Teatro do Absurdo.

ABSTRACT

This work analyzes the dialogs between the literary text and education through the study of the theatrical text *La Cantatrice chauve*, written by Eugène Ionesco, dramatist from the Theatre of the Absurd movement. Ionesco's plays have the purpose of reflect on the individual's role in society, as well as the insignificance of their existence. We are all supporting actors and actresses of our own play and nothing more tragical than our inaptitude to play our own roles. The tragic and the comic merge together in the Ionesco's texts and in *La Cantatrice chauve* the laughs open the theatrical play and are the story to a great variety of human tragedies. As so, Ionesco refuses the distinction between tragedy and comedy, because, for him, those two theater genres complete each other. Therefore, we will analyze the *dérision* concept through the "tragic comedies" and the "comic tragedies" in the literature and education context. In this dissertation. the education will be part of the literary text in an almost intrinsic way, considering that the literature and education will be connected by the importance of the artistic element of social practices. In this perspective, through education we may find elements that stimulate the readers, so they become interested by the literary text. It should be equally noted the literature role as a force to transform society. According to Todorov (2010), the literature is in danger and this dissertation contribution will be an analysis of the aesthetic elements of our bald soprano to assure that only her loses the hair, and not the literature.

Keywords: *La Cantatrice chauve*; *dérision*; literature and education; theatrical text; Theatre of the Absurd.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1. AS CORTINAS SE ABREM PARA A LITERATURA E A EDUCAÇÃO ..	24
1.1 O lugar do ensino de literatura nas escolas	26
1.2 A literatura entra na escola: narrativa da construção do processo colaborativo	33
1.3 Literatura e ensino ou Ensino de literatura?	40
CAPÍTULO 2. É UM ABSURDO?! A ATUALIDADE E O TRABALHO COM O TEATRO DO ABSURDO NA <i>LA CANTATRICE CHAUVE</i>	46
2.1 O riso e o trágico nas obras de Ionesco: a tragédia da linguagem	52
2.2 <i>A dérision</i> : caminhos possíveis para o trabalho com a literatura e a educação	62
CAPÍTULO 3. A CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS NO TRABALHO COM O TEXTO TEATRAL.....	68
3.1 Orientação didático-reflexiva – ODR, o trabalho com a literatura e a educação	82
3.2 O encontro entre a literatura e a sala de aula	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de muito amor pela dramaturgia, pela educação e bastante transpiração, resumidos na compreensão de que o texto teatral é uma das imbricações mais belas da literatura, seja nos estudos estéticos, seja nos poéticos e, principalmente, em seu lugar enquanto componente educacional, em sala de aula. É importante compreender que ressaltar suas potencialidades não tem como objetivo diminuir o lugar do teatro, mas de ampliá-lo, por meio da reflexão teórica proporcionada por aqueles que trabalham com a literatura e suas reflexões diante do texto.

Meu trabalho com o teatro começou quando estava iniciando meu curso de graduação, minha escolha: Letras-Francês, um mundo de perspectivas se abria. Fui exposta a diversos textos, atividades, congressos e a professores incríveis que me colocaram em contato com novas reflexões, principalmente, no tocante à educação e sua importância transformadora na formação dos indivíduos.

E, como futura professora de Letras, me questionava a todo o momento sobre como conectar o papel da educação com minha paixão pelo teatro. A partir dessas reflexões e minha forte ligação com o texto teatral, comecei a desenhar o que seria hoje minha dissertação de mestrado, sobre a qual vocês se debruçarão.

Mas como essa paixão virou dissertação? Minha primeira constatação de sua necessidade e meus primeiros sentimentos da importância deste trabalho surgiram quando compreendi que o teatro, por meio de sua pluralidade e polifonia, teria um papel importante na compreensão dos elementos estéticos e poéticos, que são o foco dos estudos literários.

Dessa forma, partirei do pressuposto de que o texto teatral traz uma importante contribuição enquanto gênero literário, pois podemos encontrar em sua composição, e aqui me refiro, também, à forma do texto, um lugar extremamente relevante no contato com o leitor. Através da sua forma e seus diálogos, ele transforma palavra em voz, em corpo, em transpiração. Sua oralidade emerge do papel, o que torna possível a construção de sentidos em novas perspectivas. Por isso ele, assim como outros gêneros, tem vida e por onde passa, ecoa.

É, portanto, no teatro, que encontraremos o elemento artístico fundamental para o desenvolvimento das reflexões que permeiam a literatura, ou seja, a possibilidade de colocá-lo em cena. No caso do drama contemporâneo, sua multiplicidade de novas interpretações traz consigo, de uma maneira ainda mais fértil, a possibilidade de trabalhar com a poesia, a

filosofia, a sociologia e inúmeros processos artísticos. Como nos apresenta Sarrazac¹, ao falar sobre essa “nova” obra dramática:

A obra dramática encontra-se isenta da obrigação de seguir o encadeamento cronológico dos acontecimentos. Ela explora, numa abordagem diferencial e aleatória, as potencialidades de cada situação. Surge, então, um teatro dos possíveis, cuja primeira intuição remonta a Brecht, quando este inculcava nos atores a técnica do “não-antes-pelo-contrário” [...] Mas, aquilo que em Brecht estava ainda implícito torna-se hoje explícito. Assiste-se, no teatro de Gatti ou Benedetto, à radicalização e à transposição para o domínio da literatura de um método de trabalho característico do ator brechtiano (SARRAZAC, 2002, p. 64-65).

Apesar de o teatro brechtiniano não ser objeto deste trabalho, trago esta citação para exemplificar esse novo lugar do teatro contemporâneo, em que a peça *La Cantatrice chauve*, está localizada. Essa peça é um dos pontos de partida desta dissertação que apresentaremos logo adiante, se encontra nesse momento como uma possibilidade de novas configurações na passagem do texto para a cena. Importante, no nosso caso, por sua possibilidade de significação em sala de aula, uma vez que todos esses elementos se tornam reais na prática social, e por real aqui me refiro à concretude do objeto artístico, ou seja, transformação, incômodo e toque. Mas não se preocupem, falaremos nos próximos capítulos sobre a importância da arte.

Com isso, é na arte, por meio do teatro, que, neste trabalho, desenvolveremos a conexão entre os estudos literários e a educação. Por meio do teatro, essa conexão se tornará partilha. E, para tanto, o espaço para tal prática será a sala de aula. Uma vez que é, também, na escola em que encontramos os sujeitos em formação e em constante reflexão; a escola torna-se, pois, um lugar importante para potencializarmos as propostas que aqui serão apresentadas.

É importante ressaltar que a sala de aula não é apenas aquele espaço físico tradicional, uma sala retangular, com poucas janelas e alunos enfileirados. Ela faz parte de uma grande rede de conexões capaz de transformar a sociedade, na medida em que, dentro de um contexto mais amplo, pode auxiliar nas construções de sujeitos críticos e ativos. Por isso, é importante a compreensão de que não se trata de uma imagem utópica e irreal da educação, mas de um pensamento crítico e reflexivo da potencialidade do trabalho em sala de aula.

É nesse sentido que a pluralidade e a polifonia, conceitos desenvolvidos por Bakhtin (1997), que trabalharemos em capítulos posteriores, podem ser incorporados no trabalho com o texto teatral. Mas de que maneira? Por meio de uma compreensão da sociedade enquanto totalidade e não apenas como fragmento. Com isso, quero dizer que é necessária a

¹ Jean-Pierre Sarrazac é um escritor e teórico francês que possui diversos estudos sobre o drama moderno.

compreensão das diversas contradições e da complexidade das relações do mundo em que os indivíduos se encontram inseridos.

Candido fala sobre isso quando descreve a importância da literatura devido ao seu poder humanizador diante da sociedade:

Uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade (CANDIDO, 2004, p. 186).

Todos esses elementos apresentados por Candido coadunam com a perspectiva aqui adotada, pois, a partir da constatação da importância do trabalho com os elementos estéticos do teatro nos mais diversos espaços, como, por exemplo, na sala de aula, conseguiremos sanar tanto a necessidade de promover a reflexão dos indivíduos quanto a de garantir a eles a literatura enquanto fruição.

Ademais, a literatura nos apresenta as mais diversas visões do mundo, mediante seu elemento estético. Logo, a formação crítica humana também se desenvolve e se estabelece uma vez que: “quanto mais facetada se educar a receptividade, quanto mais móvel for, quanto mais superfície oferecer aos fenômenos, tanto mais mundo o homem percebe” (SCHILLER, 1991, p. 81- 82).

Sendo assim, um dos objetivos deste trabalho será o de fortalecer as relações entre os sujeitos, bem como a transformação dos mesmos, por meio das práticas sociais e dos elementos estéticos que compõem o teatro, recorrendo à aplicação de atividades com a literatura em sala de aula. A partir dessas reflexões, as obras de Bakhtin serão de extrema importância para a conexão desses elementos, principalmente o do teatro, pois demonstraremos que, partindo de uma perspectiva em que o texto teatral é polifônico, essa compreensão nos dará margem para trabalhá-lo em consonância com a formação dos mais diversos sujeitos.

O teatro traz em si elementos estéticos que passam do texto para a encenação, bem como da encenação para o texto. É quase como se fosse possível perceber a existência de um *continuum* de interpretações e reinterpretações, que tocam os leitores ou espectadores de diferentes maneiras, entre elas, por meio da reflexão sobre o lugar que cada um desempenha. Essas percepções que, como dito anteriormente, casarão com os conceitos de dialogismo e polifonia de Bakhtin.

Ademais, permito-me apresentar Bernard Dort (2010), mais um autor que trabalharemos nesta dissertação. A contribuição deste autor vem da necessidade de criarmos um quadro teórico de profissionais que trabalhem com o teatro moderno, contribuindo com as

análises aqui propostas. Dessa forma, ele nos trará importantes subsídios para o estudo das relações entre o palco e a plateia.

Este paradoxo é importante para este trabalho, porque quem vos fala não é propriamente uma atriz, uma diretora, mas uma leitora. Nesse sentido, a montagem cênica toma uma configuração de partilha com o texto, e faz com que as relações entre o palco e plateia só sejam construídas por meio da reflexão desses importantes elementos em conjunto e, partindo, também, da análise do texto teatral.

Tais ressignificações tornam o termo “montagem cênica” muito instável, pois já não abarcam as multiplicidades do trabalho com o texto. Portanto, nesta dissertação, utilizaremos o termo “encenar a leitura”, cunhado por Gomes e Magalhães:

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

A partir dessas reflexões, vemos a importância de romper com algumas análises baseadas apenas em binômios ou dicotomias, uma vez que o objetivo do trabalho será o de compreender seus elementos de maneira totalizante. Ou seja, partiremos sempre do entendimento dos elementos teatrais a partir de uma construção dialógica, a partir da interação entre esses fundamentos de uma maneira inter-relacional e não a partir de uma lógica de exclusão.

Para Dort, a verdade está fora do palco, na sociedade, que é o denominador comum entre o palco e a plateia (DORT, 2010, p. 10). Dessa maneira, o teatro e seus elementos propõem uma reflexão da sociedade em contato com a encenação e com o texto teatral. Nesse sentido, como dito anteriormente, não se trata de um paradoxo em que os dois elementos se anulam, mas de duas perspectivas que podem se complementar por meio dos diálogos possíveis.

E, a partir dessas reflexões, como poderíamos relacionar o teatro com a sala de aula? Neste trabalho, partiremos da compreensão contemporânea do teatro. Podemos vê-lo enquanto drama, em um princípio de desconstrução da constituição aristotélica sobre a cena, ou seja, sobre seu distanciamento do que foi apresentado por Aristóteles, em sua obra *Poética*, principalmente, no que se referia a ideia da *mimesis* e na proposta das relações entre o distanciamento do espaço cênico e do público.

Lembramos que esse distanciamento não é uma proposta de exclusão de uma teoria, mas de afastamento para tomar o fôlego necessário que um estudo sobre um texto da

vanguarda necessita, para construir novas perspectivas e, sobretudo, apresentar novas propostas.

Por isso, Sarrazac (2017) também terá um importante papel na construção dessas novas perspectivas. Por meio de sua teoria do drama moderno, em que, ao propor a necessidade de uma nova leitura e interpretação do drama, também revisitará antigos paradigmas e contribuirá com as reflexões aqui propostas, como a discussão sobre o texto.

Dessa forma, os apontamentos nos guiaram para a apresentação de uma perspectiva de que as análises propostas sobre o texto teatral não estão apenas em um elemento, seja, espaço cênico ou texto ou público, mas simultaneamente em todos os elementos. Por isso, acredito que seja importante localizarmos sobre quais espaços nos referimos, e, com isso, qual será nosso ponto de partida.

Nossa discussão se concentrará em desenvolver novas ressignificações para conceitos não tão novos. Entre eles, o conceito de *mimesis* enquanto representação. Repensar esse conceito torna-se necessário a partir de minhas interações com meus alunos, em sala de aula. Para eles, o conceito se configura em uma visão do teatro como um objeto de demonstrar, no sentido da cena, a realidade mimética e sem considerar o papel de reflexão do qual o processo artístico faz parte.

A partir dessas novas construções, o objetivo principal será o de repensar o papel do teatro, na literatura e na educação, na formação dos sujeitos, esses que pertencem a uma sociedade em movimento. Assim, cada elemento desta dissertação deverá ser entendido como partes interdependentes, localizados em um espaço temporal bem definido, espaço este composto por uma sociedade ativa. Quando me refiro à sociedade ativa, quero vinculá-la à mesma noção de movimento já empregada, ou seja, em construção e com papéis sociais que nos apresentam diferentes perspectivas diante dos diferentes contextos.

Neste momento, começará a tomar forma o entendimento da importância da atividade teatral, da arte, como elemento da construção da sociedade, bem como de suas práticas sociais. Neste contexto, a escola emerge, para nós, como um dos espaços das práticas sociais mais importantes da sociedade.

Sendo assim, é na escola, mas, não apenas nela, que ocupamos nossos espaços enquanto indivíduos na construção dos saberes, evidentemente, mas também na nossa construção enquanto sujeitos. E nessas construções levamos adiante um questionamento importante para os profissionais que trabalham com a literatura na escola: qual é a importância da literatura?

Provavelmente, na tentativa de busca desta resposta, encontraremos outras tantas perguntas sobre a importância de se falar de literatura, não importa de que gênero, e sobre educação e ensino. Para tanto, trabalharemos com alguns autores, como: Todorov (2010), Sartre (1997), Candido (2004) e Paulo Freire (1987). Os pensamentos de Todorov e Candido serão desenvolvidos partindo de seus trabalhos enquanto teóricos da literatura e na relação que apresentam sobre a importância da literatura. Sartre emerge nesta pesquisa com a necessidade de se compreender os indivíduos - o indivíduo engajado - que estão inseridos na perspectiva de lidar com a literatura e o teatro enquanto prática social; Paulo Freire será a base que orientará o desenvolvimento sobre o papel transformador da educação na sociedade.

Este percurso se torna necessário para que nós, estudiosos da literatura, compreendamos a importância de seus objetos, bem como para que os leitores de objetos literários sintam sua força. No entanto, é importante ressaltar que nosso objetivo com esta dissertação não é o de incorrer em um anacronismo sobre a importância da literatura na construção dos sujeitos e das escolas, mas de promover uma reflexão, através do texto teatral e da importância de se trabalhar a literatura enquanto prática social.

Digo isso, pois, durante minhas participações em congressos nacionais e internacionais, tenho percebido que o número de estudos desenvolvidos por pesquisadores especialistas em literatura que possuem um olhar para a educação é, ainda, muito pequeno se compararmos com as pesquisas desenvolvidas por pesquisadores de outras áreas. Esses dados podem ser comprovados mediante um levantamento simples dentro dos congressos da área de linguística, por exemplo, em que o eixo literatura e ensino é sempre recorrente, o que ocorre com menos frequência nos congressos de literatura.

Dessa forma, é preciso que assumamos nosso lugar de fala, enquanto pesquisadores de literatura, e ocupemos os espaços que devem ser destinados a quem se dedica ao estudo literário na educação. A literatura não é ferramenta ou instrumento, ela é uma força. Uma força motriz capaz de transformar uma sociedade, de comparar objetos estéticos, de transmitir memória, de preservar culturas, dentre outras.

Para tanto, continuarei a apresentar alguns autores que guiaram metodologicamente esta pesquisa. Permito-me salientar que, como venho desenvolvendo neste primeiro momento, apenas os citarei e trarei algumas questões-chaves para o desenvolvimento da dissertação. Partindo da perspectiva da importância do teatro, apresento Anne Ubersfeld, estudiosa da semiótica teatral que se dedicava à pesquisa do paradoxo Texto x Representação, trazendo-nos a reflexão inicial a ser desenvolvida sobre o papel do texto teatral para a sociedade

moderna. Segundo Anne Ubersfeld (2013, XI), o texto teatral é um documento textual cuja chave está fora dele.

Dessa maneira, pode-se entender que o teatro vai além do texto. Ele nos retira da zona de conforto enquanto leitores passivos quando damos voz a ele, ou seja, a partir do estreitamento das relações entre o leitor e o texto, por meio da leitura. Passamos, a todo momento, de espectadores a atores no nosso palco. Ele ultrapassa as linhas do papel e os elementos estéticos se tornam vivências, encontros e transformações.

Ubersfeld (2013) traz novas contribuições para o entendimento da cena, bem como reflexões sobre o lugar do ator e do espaço teatral. Com isso, mais do que apenas elementos cênicos, o teatro promove a alteridade. Troca. Olhar. Toque. Elementos que dão força ao texto teatral, como dito anteriormente. É como se as palavras conectadas a outros elementos criassem novos significados, saindo das margens do papel.

O resultado disso é que, apesar das divisões propostas como por exemplo, espaço cênico e lugar dos espectadores, o teatro, segundo Ubersfeld, será um zona composta pelos que estão juntos, os que olham e os que são olhados. Contrariando estas divisões estáticas e delimitadores na cena teatral, abrindo assim para um todo, composto pelos movimentos entre esses lugares e entre os sujeitos que o compõem.

Essa nova construção da compreensão, não só do lugar do teatro, mas também do seu impacto social, é um dos objetivos deste trabalho: por meio de análises de novas perspectivas e de reflexões sobre conceitos que envolvem o texto teatral e o drama contemporâneo, pretende-se traçar novas abordagens sobre os aspectos estéticos do texto teatral, bem como metodologias que auxiliem as atividades em sala de aula.

O resultado das transformações do gênero dramático, de uma maneira geral, será, também, objeto de reflexão aqui adotado, pois as novas zonas de confluências dos espaços cênicos serão fundamentais para o trabalho do texto teatral na educação. Não se trata de um ponto fácil de ser abordado e acabaremos nos distanciando cada vez mais da teoria clássica do teatro, na qual a criação está estritamente vinculada à obra teatral e ao distanciamento dos elementos já apresentados.

E, quando aqui me refiro ao clássico, não me refiro simplesmente ao teatro aristotélico, pois, como lembra Ubersfeld (2013, p. 20), o texto é considerado praticamente sinônimo de encenação teatral, ainda no século XIX. É apenas no início do século XX que os movimentos de vanguarda se opõem ao texto-centrismo, entre eles Ionesco, autor da peça que analisaremos nesta dissertação.

Ionesco configura-se como expoente de uma das correntes teóricas chamada de Teatro do Absurdo e é essa corrente vanguardista que terá como principal objetivo promover a ruptura com o já mencionado teatro aristotélico. Ele e tantos outros autores de vanguarda reivindicavam uma desvinculação a tudo que se entendia como teatro até o início do século XX, conforme afirma Pavis:

A forma preferida da dramaturgia absurda é a de uma peça sem intriga nem personagens claramente definidas: o acaso e a invenção reinam nela como senhores absolutos. A cena renuncia a todo mimetismo psicológico ou gestual, a todo efeito de ilusão, de modo que o espectador é obrigado a aceitar as convenções físicas de um novo universo ficcional. (PAVIS, 2013, p. 2)

Sobre o Teatro do Absurdo é importante, do mesmo modo, dar voz ao teórico que consagrou e sistematizou esta corrente, Martin Esslin. Dessa forma, apresento um trecho de sua introdução em sua obra intitulada *O Teatro do Absurdo*, de 1968:

A 19 de novembro de 1957 um grupo de atores preocupados se preparava para enfrentar seu público. Os atores eram integrantes da companhia Actor's Workshop de San Francisco, e o público era formado por mil e quatrocentos sentenciados da penitenciária de San Quentin. [...] Não era de espantar que os atores e o diretor, Herbert Blau, estivessem apreensivos. Como iriam enfrentar uma das plateias mais duras do mundo com uma peça obscura e altamente intelectual quase provocara arruaças diante de algumas das mais sofisticadas plateias da Europa ocidental? Herbert Blau resolveu preparar a plateia de San Quentin para o que viria, e subiu ao palco para enfrentar um mar de fósforos a acender cigarros dos sentenciados que superlotavam a penumbra do Refeitório Norte. Blau comparou a peça a uma obra de jazz “na qual se deve ouvir o que aparece”. Era por esse mesmo processo que ele esperava que houvesse algum sentido, algum significado pessoal para cada membro da plateia em *Esperando Godot*. Abriu-se o pano. A peça começou. (ESSLIN, 1968, p. 15)

Provavelmente, esta seja a primeira inquietação dos textos do movimento do Teatro do Absurdo, a dificuldade de compreendê-la a partir de critérios lineares ou lógicos, mas é importante ressaltar que, conforme nos relata Esslin, todos os presos compreenderam Godot e o estão esperando. Como na peça citada, *Esperando Godot*, o público se encontra sempre em busca, diálogo após diálogo, esperando. Por vezes Godot, outras, a Cantora careca. O impacto do Teatro do Absurdo começa quando a cortina se abre. Em mais uma citação, Esslin (1968) nos apresenta a grandiosidade de *La Cantatrice chauve*:

Somente em A cantora careca [...] Alain Bosquet isolou nada mais nada menos de trinta e seis “receitas de comicidade” que variam desde a negação da ação (isto é, cenas nas quais nada acontece), perda da identidade dos personagens, título enganoso, surpresa mecânica, repetição, pseudo-exotismo, pseudológica, abolição da sequência cronológica, proliferação de duplicações (isto é, toda uma família

chamada Bobby Watson), perda de memória, surpresa melodramática (a empregada diz “sou Sherlock Holmes”), coexistência de explicações opostas para o mesmo fato”, descontinuidade de diálogo, criação de falsas esperanças, até recursos puramente estilísticos como a frase feita, o truísmo, a onomatopeia, provérbios surrealistas, uso de línguas estrangeiras para efeitos de nonsense, perda total de sentido, degeneração da linguagem em pura assonância e esquemas de som (ESSLIN, 1968, p. 175)

As discussões de como esses elementos se encontram na peça serão desenvolvidas durante os capítulos 2 e 3 da dissertação, para que juntos possamos discutir a composição dessas obras e sua possibilidade de reflexão do mundo, partindo da análise desses indicadores que são do uso da palavra.

Retomaremos, portanto, Bakhtin, outro teórico importante para a fundamentação teórica desta dissertação. Mikhail Bakhtin foi pesquisador, teórico e filósofo, mas sua maior contribuição permanece na área das linguagens. Toda forma de arte pressupõe uma linguagem, por isso será importante na construção do conceito de teatralidade que se concretizará através dos signos, das sensações e, principalmente, na compreensão de como os sujeitos interpretam a arte teatral.

Ele se dedicou à definição de noções, conceitos e categorias de análise da linguagem com base nos mais diferentes discursos, como: cotidiano, artístico, filosófico, científico e institucional. Em sua trajetória, foi um dos mais destacados pensadores do que se convencionou chamar de “Círculo de Bakhtin”, composto por diferentes intelectuais que se dedicavam a trabalhar com diferentes formas de se estudar linguagem, literatura e arte, dentre eles o linguista Valentin Voloshinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938).

Um dos aspectos mais inovadores da produção do Círculo de Bakhtin foi enxergar a linguagem como uma constante no processo de interação mediado pelo diálogo - e não apenas como um sistema autônomo, como verificamos na seguinte citação:

“A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam” (BAKHTIN, 1997, p. 326).

Segundo essa concepção, a língua só existe em função do uso que locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem lê ou escuta) que a transforma em situações (prosaicas ou formais) de comunicação. Dessa forma, o ensinar, o aprender e o empregar a linguagem passam necessariamente pelo sujeito. Passam pela nossa Cantora careca.

Nessa relação dialógica entre locutor e interlocutor, entre marido e mulher, entre *Sr e Sra Smith*, em que o verbal e o não verbal influenciam de maneira determinante a construção do texto ganhou uma configuração mais clara. Pois, em cada réplica, a busca pelos sentidos se modifica. Por outro lado, o interlocutor - o leitor - interpreta e responde externamente com postura ativa àquele enunciado através de um novo enunciado oral.

Esse é um dos exemplos da importância da reflexão bakhtiniana sobre a linguagem e suas infinitas possibilidades. A linguagem em *La Cantatrice chauve* é de extrema importância para a análise dos elementos estéticos e poéticos da peça. Como dito anteriormente, Ionesco brinca com ela a partir de uma perspectiva social de sua construção.

Outra importante contribuição de Bakhtin será no entendimento de como a estética é percebida nas relações sociais. Os elementos estéticos provêm de uma atitude ética que funda e revê valores em constante movimento de transformação. Ela se completa quando nos voltamos para nós mesmos, elaboramos o material recolhido dando-lhe forma. “Uma obra de criação verbal (...): guia o processo de identificação e proporciona o princípio de acabamento ao outro” (BAKHTIN, 1997, p. 47). Dessa forma, o outro se torna um elemento importante na construção das percepções dos indivíduos.

Ademais, para essas análises, é preciso visitar e estabelecer conexões com algumas unidades necessárias para nossa compreensão dos elementos estéticos apresentados na nossa peça, como, por exemplo, nosso entendimento sobre arte. Primeiramente, de que arte estamos falando aqui? Da arte que se responsabiliza pela ação humana na vida e que reflete essa ação em seus elementos constitutivos, colaborando na formação da subjetividade humana e na criação de um sentido para a vida cotidiana, ou da arte que não se propõe a nenhuma reflexão, que é apenas um fruição?

A partir da escolha pela primeira colocação, podemos supor, então, que usufruir da arte ou mesmo vivenciá-la pode se constituir num ato ético, de comprometimento com a melhoria das condições de existência no mundo, levando o ser humano, pela sensibilização, pela reflexão e pela linguagem a se relacionar com a alteridade, estabelecendo uma relação dialógica, que é uma categoria fundamental no pensamento de Bakhtin.

A atividade estética cumprirá, assim, a tarefa de reunir no interior do indivíduo, em suas reflexões, a dispersão do sentido e do efêmero do mundo, construindo, por meio da emoção e da razão, um significado para sua vida, conduzindo-o em comunhão com o outro diferente dele, na direção de um acabamento, de um completar-se no espaço, no tempo e no sentido. Essa tarefa, embora construída na relação, só pode ser finalizada quando esse

indivíduo retorna a si e elabora todo o sentido captado no mundo (BAKHTIN, 1997, p. 204-205).

Dentro desse contexto, trabalharemos a construção dos sentidos por meio da análise da peça *La Cantatrice chauve*. Para tanto contaremos com a contribuição do próprio Ionesco, que em seu livro *Notes et contre-notes* (2014) propõe revisitar suas peças e as críticas às suas peças, nos auxiliando a dar o tom do autor em algumas das nossas análises.

Citei-a exaustivamente, contextualizei-a no campo epistemológico, mas ainda falta mencionar como ocorreu nosso contato. Afinal, vocês não estariam lendo esta dissertação se a peça não tivesse me tocado e não houvesse partilha.

Enfim, *La Cantatrice Chauve* foi construída como objeto da dissertação a partir do primeiro contato que tive com o texto. Em minha primeira aula de Prática do Francês Oral e Escrito 1 - PFOE1, encontrei-me com quem hoje seria minha orientadora, a Professora Doutora Maria da Glória Magalhães dos Reis e com o texto de Ionesco *La Cantatrice Chauve*, que se tornaria o objeto de minha dissertação.

SCÈNE I Intérieur bourgeois anglais, avec des fauteuils anglais. Soirée anglaise. M. SMITH, Anglais, dans son fauteuil et ses pantoufles anglais, fume sa pipe anglaise et lit un journal anglais, près d'un feu anglais. Il a des lunettes anglaises, une petite moustache grise, anglaise. A côté de lui, dans un autre fauteuil anglais, Mme Smith, Anglaise, raccommode des chaussettes anglaises. Un long moment de silence anglais. La pendule anglaise frappe dix-sept coups anglais. (IONESCO, 2016, p. 11)²

Esse cenário inglês demorou a sair de minha cabeça. Alguns anos depois, em uma das diversas pesquisas que fiz sobre a obra, encontrei a tese da Profa. Dra. Vivianne Araújo Alves da Costa Pereira intitulada: Ionesco crítico em “Da teoria da derrisão a derrisão da teoria”, da qual pude aumentar minha paixão pelo trabalho de Eugène Ionesco, assim como compreender um pouco mais sobre sua trajetória.

A partir dessas leituras, de pesquisas sobre o autor e de uma boa dose de diversos espetáculos no *YouTube*, nesse primeiro momento, foi o que fizeram com que as diversas vozes que compunham o meu eu enquanto ser social se juntassem àquele texto. Foi no absurdo dos efeitos estéticos criados pelo texto de Ionesco, que encontrei o que resultaria na

² CENA I Interior burguês de uma casa inglesa, com poltronas inglesas. Tarde inglesa. O Sr. Smith inglês, sentado na poltrona com chinélos ingleses, fuma seu cachimbo inglês, lendo um jornal inglês, perto da lareira inglesa. Usa óculos ingleses e um pequeno bigode esbranquiçado inglês. Ao seu lado, numa outra poltrona inglesa, a Sra. Smith, inglesa, remenda meias inglesas. Um longo momento de silêncio inglês. O relógio inglês dá dezessete badaladas inglesas. (IONESCO, 2016, p. 11, tradução nossa)

minha dissertação: a estética do Teatro do Absurdo e o trabalho do texto teatral em sala de aula. Esses dois aspectos estiveram conectados em todo o meu processo de formação.

Em um primeiro momento, enquanto estudante de Letras, e hoje enquanto professora de língua francesa na Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF, era preciso falar de educação na literatura e principalmente na formação de professores. Neste estágio, Ionesco foi sublime ao trazer todos esses questionamentos em seu texto. Ele tornou esse diálogo possível, por meio de interações absurdas e nos apresentou uma verdadeira sátira de nós mesmos.

Dizemos sem dizer nada. Essa é a principal proposta do drama da linguagem do autor, a partir do riso e do sentimento de alteridade que dão voz ao gênero tragicômico em seu texto. Mas qual foi o caminho percorrido pelo autor para que chegássemos nessas constatações? É preciso retomar a gestação de sua obra, ou seja, sua percepção sobre o manual de aprendizagem de língua inglesa que o colocou diante das repetições exaustivas e nenhum diálogo com o social.

Como ele costumava dizer em diversas entrevistas, o manual escolar o ensinou a falar sem dizer nada. Mas como seria essa relação? Ela se manifesta, principalmente, na relação dos seus personagens simples e estereotipados. Eles pronunciam frases feitas, acompanhadas de ações rotineiras, agindo como bonecos autômatos. Não há reflexão, apenas ações repetitivas. Ionesco (1966) diz que:

Les Smith, les Martin ne savent plus penser parce qu'il n'y a rien à dire de personnel, l'absence de vie intérieure, la mécanique du quotidien, l'homme baignant dans son milieu social, ne s'en distinguant plus. Les Smith, les Martin ne savent plus parler, parce qu'ils ne savent plus penser, ils ne savent plus penser parce qu'ils ne savent plus s'émouvoir, n'ont plus de passions, ils ne savent plus être, ils peuvent « devenir » n'importe qui, n'importe quoi, car, n'étant pas, ils ne sont que les autres, le monde de l'impersonnel, ils sont interchangeables : on peut mettre Martin à la place de Smith et vice versa, on ne s'en apercevra pas.³ (IONESCO, 1966, p. 249)

Sendo assim, o trabalho elaborado com a linguagem em *La Cantatrice chauve* é de suma importância, pois se trata de um convite à reflexão sobre o jogo de palavras que o autor nos apresenta. No momento em que os diálogos repetitivos, constantes e guiados por frases aparentemente sem sentido, provocam e incomodam de maneira tão dura, é impossível não se manifestar.

³ Os Smith, os Martin não sabem mais pensar porque não há nada a dizer de pessoal, a ausência de vida interior, a mecânica da vida cotidiana, o homem mergulhado em seu ambiente social, não se distingue mais. Os Smith, os Martin não sabem mais falar, porque não sabem mais pensar, não sabem mais pensar porque não sabem mais se mexer, não têm mais paixões, não sabem mais ser, não sabem "Tornar-se" alguém, qualquer coisa, porque, não sendo, eles são apenas os outros, o mundo do impessoal, eles são intercambiáveis: podemos colocar Martin no lugar de Smith e vice-versa, nós não notaremos diferença. (IONESCO, 2014, p. 249, tradução nossa)

A risada acompanhada da perplexidade do que se ri incomoda. O desconforto é presente em cada suspiro e, após cada riso, as repetições que, primeiramente, não pareciam fazer sentido inquietam e transformam o riso em perplexidade. É o caso da cena IV, por exemplo, em que um casal, casado há pelo menos 2 anos, se vê mas não se reconhece. *C'est curieux!*

O enredo desta história é o principal ponto para a compreensão dessas relações. *La Cantatrice chauve* nos apresenta a história de duas famílias inglesas do pós-guerra, decadentes e pertencentes à burguesia: os Smith e os Martin. E, como dito anteriormente, o tema principal centra-se na dificuldade de comunicação entre as pessoas.

Isso se realiza, pois as conexões ou réplicas entre os personagens são desconectadas em si, ou seja, os diálogos muitas vezes não estão conectados em sequências lógicas da linguagem. Tudo isso ocorre no uso dos clichês, de lugares comuns, que dominam a comunicação diária, eliminando desta maneira a autenticidade do seio das relações humanas, gerando, seres autômatos, como podemos observar na seguinte rubrica da cena IV:

Mme MARTIN s'approche de M. Martin sans se presser. Ils s'embrassent sans expression. La pendule sonne une fois, très fort. Le coup de la pendule doit être si fort qu'il doit faire sursauter les spectateurs. Les époux Martin ne l'entendent pas.
(IUNESCO, 2016, p. 37).⁴

A precisão do autor em colocar na rubrica elementos como “sem pressa” e “sem expressão” marcam uma cena inquietante pela falta de movimento. No entanto, esse universo apático da realidade dos personagens contrasta com o soar bem forte do relógio, que, como o autor coloca, deve ser tão forte ao ponto de que os espectadores se sobressaltem.

Entendemos, portanto, que esses elementos são de grande contribuição para a compreensão das camadas de análises presentes no percurso dessa pesquisa, bem como para a construção do título desta dissertação: *A dérision chez Ionesco*: antes que a peça termine e a cortina se feche a cantora careca arranca os cabelos para promover a literatura e a educação.

Justificado pela necessidade de trabalhar por meio dos elementos estéticos da *dérision*, optamos neste trabalho por não traduzir para o português, o que explicaremos mais adiante, uma vez que compreendemos que se trata de muito mais do que um riso zombeteiro, como nos apresentam alguns dicionários quando procuramos pela palavra “derrisão”. Trata-se de um escárnio ou desprezo presente nas réplicas do nosso texto. Ademais, o jogo de palavras

⁴ A Sra. Martin se aproxima do Sr. Martin sem pressa. Eles se beijam sem expressão. O relógio soa uma vez, muito forte. A batida do relógio deve ser tão forte que deve assustar os espectadores. O casal Martin não o ouve. (IUNESCO, 2016, p. 37, tradução nossa).

com o título da peça é um dos objetivos deste trabalho, que foi pensado para evidenciar a importância de se pensar as relações possíveis da literatura com a educação, na atualidade.

Dessa forma, a partir da contextualização aqui apresentada, trabalharemos, no primeiro capítulo, intitulado “As cortinas se abrem para a literatura e a educação”, com a ideia de contextualizar a proposta desta dissertação, bem como estudar o lugar do ensino de literatura na escola, a construção do processo colaborativo, e, por fim, trazer o debate sobre “ensino de literatura” ou “literatura e ensino”.

No segundo capítulo, “É um absurdo!? A atualidade e a dualidade do trabalho com o Teatro do Absurdo e *La Cantatrice chauve*”, analisaremos o Teatro do Absurdo, corrente teórica na qual Ionesco e nossa obra se encontram inseridas, além do existencialismo e como a *dérision* se desenvolve na obra de Ionesco.

No terceiro capítulo intitulado: “A construção do sujeito no trabalho com o texto teatral”, lidaremos com a construção e a reconstrução do sujeito em meio a essas novas configurações do trabalho com o teatro em sala de aula, e partindo desse desenvolvimento, apresentaremos uma proposta de uma Orientação Didática Reflexiva – ODR que é um guia didático para ser aplicado em sala de aula de Francês Língua Estrangeira - FLE com o texto *La Cantatrice chauve*. Finalmente, fecharemos as cortinas, ou a porta da sala de aula, com as conclusões finais, na qual tentaremos apresentar os resultados desta dissertação, por meio dos diálogos possíveis entre as artes e a educação.

CAPÍTULO 1. AS CORTINAS SE ABREM PARA A LITERATURA E A EDUCAÇÃO

Como já dito na introdução, esta dissertação é resultado de muito amor pela dramaturgia e pelo trabalho com a literatura em sala de aula. Pensando nesses diálogos possíveis, serão desenvolvidos, neste primeiro capítulo, as principais linhas que comporão suas leituras neste percurso. Questionar-nos-emos sobre o papel do texto dramático por meio da peça *La Cantatrice chauve*, e minha proposta inicial será demonstrar como se desenvolverá a reflexão teórica sobre o trabalho com a literatura em sala de aula, bem como sua relação com o leitor.

Gostaria de retomar uma questão apresentada na introdução: como essa paixão virou dissertação? O primeiro passo para a pesquisa começa com um problema, e meu primeiro questionamento enquanto aluna era o da dificuldade do trabalho com a literatura em aula de língua estrangeira. E essas constatações surgiram quando compreendi que o teatro, por meio de seus múltiplos enunciados, sua pluralidade, e polifonia, teria um papel importante na compreensão dos elementos estéticos e poéticos, que são o foco dos estudos literários.

O objetivo seria, então, o de elaborar um percurso a partir do meu trabalho em sala de aula com o texto teatral passando pelos conceitos que permeiam a minha prática como: cena, texto e representação, em contexto de sala de aula, bem como na importância de se trazer para o debate a responsabilidade do mediador, aquele que trabalha com o gênero dramático, além da tarefa de propor uma reflexão sobre o lugar do espectador, na criação teatral.

Porém, como trabalhar esses elementos de maneira horizontal e não vertical? Por horizontal, entendemos como de uma maneira que não seja apenas algo imposto e fundamentado pelo professor para o estudante, mas sim de maneira que a composição venha de uma construção entre todos os agentes que compõem o fazer em sala de aula.

Partindo dessas premissas, identificamos que a partir desses aspectos e com o objetivo de desenvolver a autonomia dos estudantes na sala de aula, em relação aos conteúdos que serão desenvolvidos, todo o percurso das análises desta pesquisa se desenvolverá a partir de seus interlocutores, a saber: estudantes e professora.

Sobre meus educandos, falamos aqui de estudantes de francês das escolas públicas de Brasília, mais precisamente, do Centro Interescolar de Línguas - CIL, na região administrativa do Guará. De uma maneira geral, em relação ao teatro, é preciso levar em consideração que meus alunos não vão ou vão muito pouco a ele.

Certa vez, uma aluna me disse: “o teatro pra mim vale muito, vale tanto que não consigo acessá-lo”. E, por isso, acredito ser importante trabalharmos questões que possam ajudar a diminuir as distâncias que estabelecem os lugares do teatro e do espectador.

Em seu primeiro capítulo de *O Teatro Morto*, Peter Brook⁵ chama a atenção para as questões que estariam contribuindo para o distanciamento entre o espectador e o teatro. Seriam elas:

No mundo inteiro, o público de teatro está definhando. Existem movimentos novos ocasionais, bons escritores novos e assim por diante, entretanto, como um todo, o teatro não só fracassa em elevar ou instruir, mas raramente distrai. O teatro tem sido frequentemente chamado de prostituta, no sentido de que se trata de uma arte impura. Mas hoje isso é verdade em outro sentido: as prostitutas tomam o dinheiro e depois dão o prazer. (BROOK, 1970, p. 2)

O questionamento que Brook traz no que se refere à mercantilização do teatro é um dos elementos importantes apresentados pelos estudantes para o fato de eles não irem ao teatro. Os altos custos tornam o teatro inacessível, dificultando o acesso ao espetáculo. Dessa forma, precisamos repensar qual o espaço do teatro, ou quais novos espaços o teatro pode nos proporcionar, bem como ampliar as concepções do que é o fazer teatral para que possamos aproximar o teatro dos estudantes.

Será que não existe teatro fora dos textos dramáticos encenados em salas caras e/ou representados fora dos grandes centros das cidades? Acreditamos que existe, sim, e por acreditarmos na existência desses espaços lhes apresentaremos a sala de aula como uma possibilidade. A sala de aula emerge como uma alternativa de transportar o teatro para próximo dos indivíduos. Essa proximidade ocorre baseada em um olhar libertador do ambiente educacional, bem como de um olhar que traga o gênero dramático para o centro das discussões.

Mas o que vem a ser um olhar libertador? Evocaremos aqui Paulo Freire⁶, aquele que nos trará as bases teóricas sobre as minhas perspectivas de interação em sala de aula, como:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdo; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode

⁵ Peter Brook foi diretor de teatro e cinema britânico. Propõe um teatro de caracterização psicológica dos personagens que torne visível a "invisível" alma humana. Procura também imprimir caráter crítico e polêmico às montagens, substituindo a passividade do espectador pela participação do público no espetáculo.

⁶ Paulo Freire foi educador, pedagogo e filósofo brasileiro. Patrono da educação brasileira acredita que a educação é um ato político e defendia uma prática em sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos. Ensinar não é transmitir a missão do professor é possibilitar a criação ou a produção do seu conhecimento, dizia ele.

ser a do depósito de conteúdo, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 38)

Nesta colocação percebemos o primeiro aspecto do trabalho com o drama, que será desenvolvido nesta pesquisa, o aspecto reflexivo. Trabalhar com o texto dramático em sala de aula é compreender que cada indivíduo encontra-se inserido em um momento histórico e está dotado de capacidade de agir e refletir dos pontos trabalhados por meio do texto.

Com isso, a sala de aula pode se abrir para este universo de ação e reflexão e, a partir dessas questões e de uma concepção dialógica do texto teatral, apresentaremos práticas desenvolvidas por mim em minha sala de aula, que assumem como eixo central o protagonismo do espectador na criação teatral, bem como os diálogos que compõem o trabalho com o texto de Ionesco na educação.

Nesse sentido, o teatro passará a ocupar outros espaços, como já dito anteriormente, no caso desta dissertação, a sala de aula. Para tanto, me deterei, primeiramente, ao papel do texto teatral enquanto gênero literário, pois sua atuação, hoje, na educação, vem pautada por meio dessa possibilidade de trabalho, ou seja, do trabalho com o gênero discursivo a partir da concepção adotada pelos PCNs nos currículos escolares de educação básica que trabalharemos no subtítulo subsequente.

1.1 O lugar do ensino de literatura nas escolas

Partindo das referências apresentadas anteriormente, sobre o ponto de partida do trabalho com o texto teatral em sala de aula, é preciso dimensionar e explorar qual o lugar do ensino de literatura nas escolas. Para tanto, nosso percurso irá desde as bases legais até algumas propostas de reflexões que se propõem a analisar quais são os caminhos possíveis para trabalhar com a literatura nas escolas.

Mas o que são os PCNs? Eles são os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo Governo Federal, que funcionam como diretrizes para a educação e que tem como principal objetivo orientar os educadores por meio da normatização de fatores fundamentais concernentes a cada disciplina.

Segundo o documento de 1997, o propósito do Ministério da Educação, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

No entanto, no âmbito das Línguas Estrangeiras Modernas - LEM, a minha área de atuação, a literatura sequer é mencionada. Aliás, a leitura é ligada apenas aos mecanismos necessários para respaldar o processo comunicativo, ou seja, para que os agentes discursivos compreendam informações e sejam capazes de repassar esses enunciados.

Apesar de não haver um espaço direto para prospecções literárias em sala de aula, outros elementos evidenciados na filosofia dos novos PCNs nos apresentam potencialidades e possibilidades de propostas de trabalho com a literatura em sala de aula de LEM.

Para tanto, são necessárias algumas abordagens importantes, entre elas: uma reflexão sobre a literatura e sobre sua importância na formação do sujeito leitor. Isto é, de que maneira a literatura pode auxiliar na consolidação dos objetivos apresentados como basilares para os PCNs, como no desenvolvimento do cidadão enquanto sujeito reflexivo e autônomo, por exemplo.

Uma importante abordagem metodológica que emerge dessas discussões é o uso de gêneros enquanto possibilidade na educação. Evidentemente, o conceito de gênero é bem mais antigo que os novos PCNs; entretanto, é a partir dele que conseguiremos conectar o ensino de literatura nas aulas de LEM.

Para tanto, demonstraremos como se consolidou o trabalho com gêneros em sala de aula. E esse ponto nos demonstra inúmeras perspectivas de realização, principalmente, com o teatro. É importante, antes de irmos ao texto *La Cantatrice chauve*, apresentar aqui a concepção de gênero que adotarei.

Na literatura, no que se refere aos estudos sobre gêneros, recorro a três autores específicos, são eles: Bakhtin, Dolz e Schneuwly, além das contribuições apresentadas por Vygotski que serão desenvolvidas oportunamente. Seus aportes são necessários para a compreensão de que o gênero é um instrumento, como colocado por Bakhtin, mas também é um objeto de ensino-aprendizado, como colocado por Dolz e Schneuwly. Dessa forma, a partir dessas perspectivas, podemos dizer que para esta dissertação o gênero terá o papel de orientar o trabalho por intermédio da perspectiva de instrumento, que legitimará as propostas aqui elencadas de ensino-aprendizado com o texto literário.

É necessário pensar em alguns elementos colocados por Bakhtin (1992) na estrutura do conceito de gênero:

Os gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. (BAKHTIN, 1997, p. 274)

Partindo dessa expectativa, apresentaremos aqui a proposta de trabalhar com o teatro em sala de aula. Mas por que em sala de aula? Como já dito anteriormente, se o objetivo desta pesquisa é fazer os educandos entrarem em contato com esse gênero, é necessário modificar e/ou construir novos espaços para esse contato do espectador com o teatro. Ademais, como explicita Dolz e Schneuwly (2004):

Uma proposta de ensino/ aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

Dessa maneira, o trabalho com o teatro, enquanto gênero textual nos apresenta uma perspectiva de ampliar o olhar dos educandos sobre sua própria realidade através de intervenções didáticas que possibilitem a reflexão deles sobre suas práticas sociais, por exemplo.

Igualmente, segundo Martins (1997), a sala de aula deve ser considerada um lugar privilegiado de sistematização do conhecimento e de interações entre alunos e professores, sendo estes articuladores na construção do desenvolvimento. Essa reflexão tem suas bases na teoria vygotskyana, que se baseia no processo de interação, no contexto educacional, que considera as intervenções pedagógicas, na sala de aula, essenciais para a construção de saberes.

Vygotsky (1991) trabalha com conceitos importantes para esta dissertação, como a noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e zona de desenvolvimento real (ZDR), que são fases do desenvolvimento da aprendizagem de crianças. O aporte que ele nos apresenta é que a conexão entre desenvolvimento e aprendizagem ocorre por meio da zona de desenvolvimento proximal, que é, de acordo com ele, a distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real, ou seja, a fronteira entre a autonomia das crianças frente a um problema (nível de desenvolvimento real) e a solução de um problema por meio da interação com outros, para, posteriormente, poder resolver qualquer obstáculo sozinho (nível de desenvolvimento potencial).

Por meio da discussão estabelecida pelo autor, fica evidente que a aprendizagem tem caráter primordial no desenvolvimento da mente, sendo que para a efetivação desse processo é necessária a inclusão tanto daquele que aprende quanto daquele que ensina e, principalmente, da interação entre eles. Segundo Vygotsky, (1991, p. 98), a ZDP permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando

o acesso não somente ao que já foi atingido por meio do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.

Para Vygotsky, o elemento principal entre essas interações é a *mediação*, conceito este que pode ser definido como “o processo de intervenção de um elemento intermediário, como os instrumentos e os signos, na relação entre indivíduos e entre o homem e a natureza”. Dessa forma, é por meio de signos (como as palavras) e instrumentos (um pedaço de madeira utilizado para alcançar um fruto numa árvore, por exemplo) que o ser humano pode relacionar-se com a natureza e com os outros indivíduos, diferentemente dos animais.

A linguagem surge da necessidade de comunicação para a realização do trabalho coletivo; surge da necessidade de um sistema simbólico complexo que permita a discriminação de objetos para serem armazenados na memória, para que assim o homem possa pensar em objetos mesmo quando estes não estejam em seu campo visual.

Para explicar o processo de absorção/construção de conhecimento, utilizaremos a ZDP, a qual é definida como a “distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial”. Lembrando que desenvolvimento real é baseado naquilo que o indivíduo consegue elaborar sozinho e o *desenvolvimento potencial* seria o que o indivíduo realiza com a ajuda de alguém, para depois realizar por si próprio e possivelmente alcançar o nível de desenvolvimento real.

Nesses termos, a aprendizagem pode ser vista como um processo que se expressa primeiro externamente, para que depois venha a ser internalizado. A exposição a falas sociais de pessoas mais experientes e a interação das crianças nessas falas fariam com que a criança/sujeito desenvolvesse o que alguns autores chamam de fala egocêntrica, a partir da qual a criança oraliza uma espécie de “raciocínio organizador” de suas ações.

Num estágio posterior, essa fala é *interiorizada*, dando-se esse processo de planejamento da ação e controle do comportamento de maneira interna, possibilitando o envolvimento da criança/sujeito em atividades complexas através da mediação, sendo esse processo nomeado de *fala interior*. A aprendizagem sucederia ao desenvolvimento, sendo esse um processo não-natural, mas construído.

Vemos com isso a importância do papel do professor (ou qualquer pessoa com quem a criança/sujeito se relacione) como um mediador do conhecimento historicamente produzido, atuando inclusive no desenvolvimento do aluno (e não somente em sua aprendizagem); o professor é, segundo essa leitura, sujeito atuante na Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno.

Ademais, a aprendizagem é vista como um processo em que a qualidade da interação produzida entre professor e aluno num espaço construído sócio-historicamente é de extrema importância. É necessário esclarecer que a linguagem, segundo esses supostos, tem papel de preponderância máxima, uma vez que não é somente encarada como objeto de ensino/aprendizagem, mas também o meio (mediação) pelo qual se dará o ensino/aprendizagem. Daí a necessidade de se trabalhar com os gêneros do discurso, como o texto teatral.

Retomar Vygotski foi importante para a compreensão do elemento gênero, mas também para respaldar o trabalho proposto pelos PCNs. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, como dito anteriormente, expressam a necessidade de apresentar a linguagem aos alunos em suas situações de comunicação verbal, o que parece ser bastante coerente, pois somente dessa forma é que se pode inserir o educando enquanto sujeito em práticas sociais de uso da escrita; somente dessa maneira é que se forma não só alunos alfabetizados, mas também sujeitos letrados, capazes de construir de forma mais profunda juízos valorativos acerca da sociedade e de suas comunidades, com o auxílio da linguagem.

A capacidade da linguagem de “organizar” o pensamento deve ser exposta como mais um motivo para que se direcione uma maior atenção no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que um sujeito que consiga lidar melhor com as práticas sociais da linguagem vai também ter maior capacidade de expor suas ideias, e mesmo concebê-las de maneira mais clara, mais articulada e crítica e menos instintiva. Os PCNs expõem a intenção de formar sujeitos agentes no seguinte trecho: “(...) um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (1998, p. 19).

Tais saberes só podem ser transmitidos por via dos enunciados que manifestam o discurso. Entretanto, os discursos (em sua materialidade discursiva, o enunciado) organizam-se através de formas relativamente estáveis, os *gêneros do discurso*. Os PCNs dizem algo que pode acrescentar a essa discussão:

(...) quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possui sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos. (PCN, 1998, p. 21)

Do trecho, pode-se ter uma ideia de como os PCNs encaram a questão dos gêneros, além de como funciona a organização em gêneros através do discurso. Nesse caso: não só a emissão é importante, mas também o locutor, a sua relação com o receptor, a posição hierárquica ocupada por cada um dos agentes da interlocução, etc. No entanto, na página 23, os PCNs apontam em uma direção que toma o *texto*, e não o enunciado, como *unidade de ensino da língua*, o que parece ser uma contradição: se, por um lado, o documento tenta chamar a atenção para a necessidade de ensinar a linguagem em seu uso, por outro, não trabalha com a noção pela qual se dá esse uso e ao mesmo tempo aponta para o texto como uma possibilidade.

Os PCNs admitem que o discurso seja manifesto nos textos (1998, p. 21), contudo não se pode deixar de considerar os fatores extratexto quando se fala do todo discursivo, do qual o texto é somente uma parte, correndo o risco de se fazer uma análise simplificada ao extremo que não exprime as muitas variáveis envolvidas no ato discursivo e que retoma a discussão acerca do uso social da linguagem, motivo pelo qual os PCNs se fizeram necessários.

Bakhtin (1997, p. 301) é categórico nesse ponto: todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável *de estruturação como um todo*. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). A produção de textos pura e simplesmente acrescenta muito pouco à aprendizagem dos alunos, assim como a “leitura silenciosa” deles.

Somente contextualizado com a realidade do aluno e de sua comunidade é que pode esse texto fazer ao aluno algum sentido; quando contextualizado dessa forma, esse texto passa já à categoria de enunciado, de discurso. A organização em *gêneros textuais* é, portanto, pouco eficiente para a percepção do todo discursivo; somente a generalização em *gêneros discursivos* pode dar uma noção clara acerca de tal fenômeno. Os “lugares” dos quais partem os enunciados devem ser levados em conta. Para fazer outra citação de Bakhtin:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no *tudo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros dos discurso*. (BAKHTIN, 1997, p. 280)

Bakhtin mostra, no trecho, que as situações de uso da língua têm relação íntima com as *esferas da atividade humana* nas quais se dão, e que é dentro de certo número de situações características dessas esferas que vão ocorrer esses gêneros, sendo que, em algumas esferas, os gêneros são mais ou menos característicos e mais ou menos flexíveis quanto ao tema, estilo e construção composicional; para que se compreenda melhor o que é tema (ou unidade temática), estilo e construção composicional.

Dessa forma, se o discurso constitui-se nas relações que se estabelecem antes e durante a sua produção e também nos efeitos que são produzidos pelo texto; se os enunciados são a concretude discursiva por meio da qual se manifesta o discurso; se o discurso é a ferramenta com a qual se dá a mediação entre aluno e professor e entre os interlocutores, decorre daí a importância dos gêneros discursivos para a formação de sujeitos atores/agentes na sociedade, conscientes da sua cidadania e com meios para manifestá-la criticamente. Silva esclarece mais profundamente, no seguinte trecho, a importância da apropriação dos gêneros:

A apropriação de diferentes gêneros discursivos como habilidade de uso da língua falada e escrita pelo homem, em situações diversas de comunicação, está subjacente à proposta curricular para o letramento, o que é bastante coerente, haja vista que os gêneros são modelos de contextos culturais orientadores da ação do homem no espaço cultural. (SILVA, 2005, p. 225)

Portanto, através dos gêneros do discurso (e não do texto, da oração ou da palavra) é que pode o sujeito se envolver nas práticas letradas cotidianas, o que implica dizer que, na sociedade urbana contemporânea, é somente através dos gêneros discursivos que pode um sujeito apoderar-se de mecanismos (sociais ou não) que se utilizam da leitura, e não somente da habilidade de ler.

É nesse sentido que os PCN's do ensino fundamental reiteram a função da escola de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de socialização e possam agir sobre (e com) eles, transformando-os, continuamente, nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam (BRASIL, 1998).

Toda essa discussão é importante para nos aproximarmos da minha proposta de investigação com o texto teatral em sala de aula. A construção das interações do educando com seu contexto social são alguns dos elementos que respaldarão meu trabalho com meus alunos e demonstrará como a construção histórica acerca daquilo que seja o ato de ler e das estratégias valorizadas numa aula de leitura influenciam na maneira como os estudantes encaram a prática da leitura.

1.2 A literatura entra na escola: narrativa da construção do processo colaborativo

Após discorrermos sobre o trabalho com a literatura e o ensino somos levada a outra inquietação. Como o faremos? Mediante o aporte metodológico. Nesta dissertação, a perspectiva adotada é a metodologia colaborativa. Ou seja, desde a escolha do meu tema, o trabalho com a derrisão, neste caso, e o caminhar dele será modulado a partir das minhas interações com os meus coparticipantes, meus educandos.

É importante ressaltar que meu primeiro contato com essa metodologia surgiu em uma disciplina da graduação do curso de antropologia, pois eu precisava de um escopo metodológico pra minha pesquisa e ela representava bem como eu me via e via meus alunos no processo da dissertação, como coparticipantes.

A partir desse momento, comecei a responder algumas perguntas que me ajudariam a lidar com o percurso da minha pesquisa. Eram elas: com quem eu quero conversar? Quais os vínculos desses participantes e suas relações entre si? Com quem eu deveria conversar? Com essas perguntas foi necessário pensar o tema a partir dos cenários de atuação.

Dessa forma, a construção partirá do coletivo, em que todos terão a oportunidade de falarem e de serem ouvidos. Com essa compreensão, desenvolver uma pesquisa colaborativa “significa agir no sentido de possibilitar que os agentes partícipes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com objetivo de criar, para os outros partícipes, possibilidade de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação” (MAGALHÃES, 2002, p. 28).

Assim, deixamos bem determinado como pretendemos trabalhar com os interlocutores desta dissertação, de maneira a deixá-los completamente tranquilos para proporem e discutirem, além de poderem se colocar como cocriadores dando ênfase no processo, pois, de acordo com Desgagné (1998), a pesquisa colaborativa “se articula em volta de projetos onde o interesse de investigação se baseia na compreensão que os práticos, em interação com o pesquisador, constroem a partir da exploração, em contexto real, de um aspecto que se refere a suas práticas profissionais”.

Ademais, este autor faz uma síntese do conceito de pesquisa colaborativa, destacando a tripla dimensão que tem caracterizado esse tipo de pesquisa:

- 1 – A pesquisa colaborativa supõe a construção de um objeto do conhecimento entre pesquisador e práticos[...].
- 2 – A pesquisa colaborativa associa ao mesmo tempo atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional[...].
- 3 – A pesquisa colaborativa visa uma mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade de prática[...]. Essa síntese pressupõe que uma pesquisa colaborativa só se desenvolve por meio de articulações e relações bem negociadas entre

pesquisadores, partícipes e instituições (escolares e universitárias). (DESGAGNÉ, 1998, p. 7-8)

Nessas relações, as preocupações dos pesquisadores aproximam-se das preocupações dos participantes e se instaura um desafio colaborativo de pesquisa, de construção de conhecimentos, mediado, sobretudo, pela reflexividade. Nesse sentido, todos os participantes são agentes ativos na construção do conhecimento e no estabelecimento dos caminhos da pesquisa.

Portanto, podemos concluir que, na pesquisa colaborativa, pesquisadores e copesquisadores, e não mais objetos de estudo, são essencialmente ativos e as reflexões construídas coletivamente são orientadas para as ações que pretendem agir sobre a realidade. Nesse sentido, há, pois, um processo formativo que mobiliza saberes da teoria e da prática, científicos e experienciais de sujeitos historicamente situados, capazes de desenvolver competências e habilidades em um processo contínuo de construção de novos conhecimentos que se mobilizam para transformar, no caso de minha proposta, a prática educativa.

A partir dessa perspectiva, apresentaremos a primeira atividade proposta para este capítulo. Fizemos a escolha de apresentar aos estudantes, de maneira aberta e disposta ao diálogo, o texto *La Cantatrice chauve*, baseada em uma proposta de um primeiro olhar sobre o texto, pois muitos deles demonstraram pouco ou nenhum contato com o texto teatral, como já dito anteriormente, e, a partir desse primeiro olhar, podemos encontrar em sua estrutura, e aqui me refiro à forma do texto, elementos importantes no contato com o leitor.

O que pude observar, primeiramente, é que através da sua forma e seus diálogos, ele transforma palavra em voz, em corpo, em transpiração. Pedi para que cada um lesse uma página, sem nesse primeiro momento dividir em cenas, por exemplo, pois a intenção era a de que eles descobrissem o texto. E, com o desenvolver da atividade, foi possível ver cada aluno, colocando sua impressão em cada leitura, sua oralidade emergindo do papel, o que tornou possível a construção de sentidos em diversas perspectivas.

As vozes dos alunos eram singulares, cada um dava uma interpretação ao texto que era lido e em alguns momentos só se ouvia risadas. Por isso digo que o texto teatral tem vida e por onde passa, ecoa. E esse eco são as vozes do texto e dos meus alunos, presentes em todos os momentos em que me dispus a trabalhar o texto teatral.

Voltemos um pouco para falarmos mais sobre esse momento. Em uma das minhas primeiras experiências de trabalho com o texto teatral, aqui já mencionada, lidei com um grupo de 15 estudantes de nível intermediário na língua francesa. O primeiro impacto do texto é com a forma, a maioria deles me explicaram que nas escolas o texto em prosa é sempre a

escolha dos professores e, por isso, o estranhamento com um texto “nesse formato todo errado”, disse uma educanda de 22 anos.

É, portanto, nesse formato “todo errado”, que encontraremos o elemento artístico fundamental para o desenvolvimento das reflexões que permeiam o trabalho com a literatura, principalmente, em sala de aula, uma vez que todos esses elementos se tornam reais na prática social, e por real, aqui, me refiro à concretude do objeto artístico, ou seja, transformação, incômodo e toque.

No momento que começa a leitura do texto, a entonação muda, sem nenhum pedido ou indicação, vemos palavras sendo transformadas pelas vozes deles. Eles se divertiram, quando inquietos sobre trabalhar com uma possível montagem/encenação, eu disse: “bem, não sou atriz e nem acho que o texto se resume a apenas isso”. Os estudantes concordaram e saímos da primeira aula com a data que iríamos trabalhar novamente com o texto.

No segundo momento, a cena VIII de *La Cantatrice chauve* foi a escolhida para trabalharmos. Como os estudantes não conheciam a peça, eles pediram para que eu escolhesse qual cena trabalharíamos, pois tínhamos apenas duas aulas por semana, de apenas 1 hora e 15 minutos e outras atividades a serem vencidas de acordo com o calendário da nossa escola. Sendo assim, minha escolha foi pautada na busca pela cena que possuía várias leituras disponíveis na *internet*, porque acreditava que eles poderiam ter um maior acesso a materiais de estudo e teriam a possibilidade de trabalhar em autonomia fora da sala de aula.

Como já apresentado, existem diversas dificuldades no trabalho com o texto teatral em escolas de ensino básico, como o tempo e a necessidade de lidar com diversos conteúdos além das estratégias metodológicas com o teatro. Ademais, existia, também, o modo com o qual meus educandos viam o teatro, com estranhamento, e se meus alunos olham com estranhamento para o texto teatral, o motivo é simples: ele é sempre preterido nas “disputas” curriculares. Ou seja, nas obras escolhidas pelos professores para serem trabalhadas, o lugar de destaque é do romance, raramente o texto teatral.

Uma das dificuldades encontradas no desenvolvimento de atividades com o texto teatral muitas vezes decorrem da ideia de alguns professores que pensam que o texto teatral deve ser mantido com o professor de artes cênicas, pois eles possuem salas próprias e conhecimento, além de outros professores que optam apenas por trabalhar com o gênero literário romance.

Como contrapartida a essas dificuldades, trago o texto teatral para a sala de aula e apresento-lhes a riqueza dele, bem como sua grandiosidade e/ou multiplicidade em revelar aspectos discursivos importantes para os currículos escolares e o vasto campo da análise que

pode ser discutido em sala. Não ganharemos todas as batalhas, mas apenas algumas, e são elas que me permitem apresentar esta pesquisa.

Finalmente, conseguimos trabalhar com uma cena de *La Cantatrice chauve*. Dessa forma, é a arte, por meio do teatro, que, como objeto deste trabalho, possui a função de transformação e conexão entre os estudos literários e a educação.

Partindo desse lugar, voltemos à cena! Nesta aula não lhes entreguei a peça completa, apenas a cena. Nenhum dos alunos fez nenhum questionamento sobre a forma, mas já foram se dividindo pra ver quem lia que personagem. Questionei meus coparticipantes o porquê de eles preferirem dividir ao invés de ler juntos. A resposta: porque o texto está dividido. Gostei do olhar, mas confesso que fiquei com um pouco de receio de que, na descoberta das rubricas, nós tivéssemos propostas pautadas no naturalismo.

Isso pois, enquanto movimento estético, o naturalismo se distancia da própria proposta aqui apresentada. O objetivo desta é reconfigurar os elementos do teatro em sala e não estruturá-los de maneira a promover uma cópia daquilo que já vem sendo desenvolvido, como entendemos que as práticas teatrais naturalistas vêm se pautando: pela busca da retratação fidedigna da realidade, o que não é nossa proposta, pelo menos não sem nenhuma reflexão anterior.

Dessa forma, minha inquietação foi movida pela possibilidade de não encontrarmos espaço para uma criação direcionada a partir do olhar dos meus alunos, uma vez que eu gostaria que as indicações cênicas não formassem uma força contrária às ideias e propostas deles. Bem, isso não ocorreu e alguns aspectos foram determinantes para que eles se sentissem capazes de se manifestar.

O primeiro aspecto é a compreensão de que a sala de aula não é apenas aquele espaço físico tradicional composto por cadeiras alinhadas uma ao lado da outra, sempre em posição contrária à mesa do professor; é preciso repensá-la e modificá-la. Ela faz parte de uma grande rede de conexões capaz de transformar os olhares dos alunos, na medida em que, dentro de um contexto mais amplo, pode auxiliar nas construções de sujeitos críticos e ativos diante da sociedade.

Voltemos à prática desenvolvida por mim com a cena VIII, elas esclareceram a ideia de polifonia e do *continuum* já apresentadas neste trabalho. Bem, recebi meus alunos como faço sempre, pergunto como eles estão e como foi o dia deles, nunca me coloquei em sala de aula com uma postura de superioridade ou de diferença e procuro sempre demonstrar, principalmente no primeiro dia, que estamos todos em busca do conhecimento, somos todos

educandos. Através do que chamo de *contrat d'apprentissage*, o nosso contrato de aprendizagem, é estabelecido no começo do semestre.

É um espaço de trocas em que peço para que meus alunos digam suas experiências e expectativas em relação ao curso. Um momento importante para que eles saibam que aquele espaço, a sala de aula, é nosso e necessário em um contexto colaborativo para que possamos definir de que maneira as aulas serão conduzidas.

Nesses termos, definimos três aulas de ambientação. Nessas aulas o objetivo principal era conhecer e se reconhecer no texto. Além disso, modificar nossas relações de maneira que eles compreendam o papel deles enquanto coautores dessas práticas, e, por fim, de que eles pudessem refletir sobre o motivo de participarem dessas relações, uma vez que, pelos meios administrativos, eu me configuro como autora da dissertação. Mas qual seriam os ganhos deles?

Essa não foi uma resposta fácil e, até os últimos dias de aula, não tínhamos resposta para ela. Contudo, o processo de descoberta que permeou este projeto foi bastante enriquecedor, principalmente para mim, que consegui ter diferentes olhares sobre a mesma prática e me via sempre na necessidade de refletir sobre nossas aulas, a fim de que trabalhássemos pelo projeto e pelos alunos. Mas voltemos às práticas.

Na primeira aula, após a leitura, fizemos uma roda de conversas para elencarmos as primeiras impressões do texto e, assim, poderíamos, juntos, definir que tipo de atividade faríamos com ele. Assim que começamos, fui indagada por um dos coparticipantes: professora, podemos conversar sobre o que gostaríamos de trabalhar em sala de aula? Eu, rapidamente, disse sim e, assim demos os primeiros passos ao que foi a proposta de uma participação colaborativa.

Com o início do diálogo, me dei conta de que os alunos sentiam falta de debates, para se apropriarem e se reconhecerem como falantes de outro idioma. Uma simples pergunta me apresentou um universo de possibilidades, além de terem achado muito legal que alguém perguntou como eles se sentiam e o que pensavam. Uma coisa que achei muito interessante é que tinha medo que a distinção hierárquica, que socialmente coloca professores e educandos em lados opostos, pudesse influenciar meus objetivos, mas não foi o que aconteceu.

Levei a proposta para meu alunos após a leitura da cena VIII, eles adoraram a possibilidade de participarem e de compor meu texto. Logo, começaram as inquietações como: o riso que os provocava, mas que não era exatamente o que eles entendiam por engraçado. Em algum momento, um aluno se referiu a “humor negro”, e foi o mais próximo que eles conseguiram nomear para o incômodo que sentiam.

Aproveitei que tínhamos uma pausa para as provas e pedi para que eles lessem a peça e refletissem sobre os aspectos mais relevantes. O mais importante no desenvolvimento desta representação é a composição dialógica desses espaços e desses indivíduos. E a concepção de que não entrei para confirmar hipóteses, mas para construir uma nova narrativa e que o estranhamento e a busca por novas relações entre o texto e nossas práticas seriam meu ponto de partida.

No entanto, percebo que eles se veem hoje muito mais ativos e se colocam à frente do diálogos, deliberando ou puxando assunto. Para mim, esse foi um dos maiores ganhos da minha pesquisa. Enquanto aluna sempre me deparei com silêncios constrangedores: o professor fazia a pergunta e nem eu nem meus colegas nos sentíamos à vontade para nos expressarmos, nenhuma opinião em aula de literatura e a falta do diálogo pode esvaír toda a proposta e/ou simplesmente não gerar resultados, e aqui me refiro também às construções que ocorrem no percurso dos debates, nem mesmo nas leituras silenciosas.

Na segunda aula, já conhecíamos o texto e pedi para que, em grupos, eles definissem quais elementos, na percepção deles, deveríamos trabalhar e o motivo. Aproveitei e trouxe alguns títulos de livros que falavam sobre educação. Deixei os materiais sobre a mesa e pedi que eles livremente escolhessem o que quisessem ler. Ninguém pegou os livros. Tudo bem. Falamos sobre os textos, foi bem interessante, eles levantaram algumas questões políticas sobre a educação. Nesse momento, aproveitei para apresentar o contexto de produção da peça *La Cantatrice chauve* e continuamos conversando e desenvolvendo pontos sobre os olhares deles em relação ao processo educacional em que eles viviam, partindo da aprendizagem do francês.

Na terceira e última aula, no processo de ambientação com o texto, eu levei novamente os textos e chegamos a diversas questões como: o ensino de línguas ser pouco valorizado na área pública, sobre o papel da língua estrangeira para a construção deles enquanto indivíduos, e que eles nunca se colocaram pra refletir sobre isso. Um dos alunos, marceneiro, com 55 anos, me disse que se ver lendo e falando francês modificou a relação que ele tinha com ele mesmo.

Então, a partir dos relatos decidimos pelo seguinte tema: a literatura estrangeira e seu papel na construção dos alunos da comunidade do CILG⁷. O mais interessante? Pensamos: em literatura e o papel na sociedade e um dos alunos: “mas somos nós, você não disse que nós faríamos juntos?” Pois então, coloque a gente no título. Bem, aqui estão! E, assim, começa

⁷ Centro Interescolar de Línguas do Guará - CILG.

este trabalho. Dividido em dois momentos, as duas atividades principais, a elaboração de uma carta para a direção com a proposta de trabalhar na escola e, um segundo momento de apresentação das análises da peça.

É importante ressaltar que apesar da proposta aqui ser direcionada ao ensino básico, nada impede que novas reflexões surjam, bem como outras propostas para sua aplicação em outros contextos. Minha escolha foi baseada no meu atual trabalho, que se concentra no Centro de Línguas do Guará – CILG. O CIL é uma rede de escolas públicas gerenciadas pelo Governo do Distrito Federal – GDF e que tem por objetivo fornecer, prioritariamente aos alunos da rede pública de Brasília, aulas de espanhol, inglês e francês.

Todas essas políticas públicas me possibilitaram, hoje, ter contato com esses alunos e propor essas atividades. No cerne dessas relações encontramos diversas possibilidades de reflexões, nem sempre novas, mas certamente atuais. São diálogos que possibilitam diversas abordagens dentro da perspectiva do trabalho com o texto teatral na área de literatura e ensino.

Ademais, percebo que esse cenário os deixa mais tranquilos para me enviarem sugestões ou apresentá-las em sala. O que aconteceu quando eu propus trabalhar com esse livro, *La Cantatrice chauve*, bem como com essa cena, VIII, foi exatamente isso, milhões de questões brotavam a todo momento. O primeiro impacto é sempre o estranhamento. Um título que para eles aparece como inacabado, em especial quando leem a página que relaciona os personagens e a cantora não está lá.

Até de fraude chamaram Ionesco. Um fato é que ri muito este dia. Ainda bem que provavelmente ele não se preocuparia com isso, como ele mesmo disse: *J'espère que mon théâtre a plus d'humour que mes polemiques. J'espère*⁸ (IONESCO, 1966, p. 12). Pedi, então, para que eles dessem uma chance a ele. E assim chegamos a configuração apresentada acima e o trabalho que apresentarei no Capítulo III, a cena VIII escolhida por mim, como dito anteriormente, pela dinâmica e possibilidades de interação e, também, para agradar ao conteúdo da aula do dia que dizia que eu deveria trabalhar os pronomes.

⁸ Eu espero que meu teatro tenha mais humor que minhas polêmicas. Eu espero. (IONESCO, 2014, pg. 12, tradução nossa)

1.3 Literatura e ensino ou Ensino de literatura?

Para podermos avançar nas interações em sala de aula gostaria de trazer outras duas questões importantes para esta dissertação, são elas: a relação entre literatura e ensino e a importância da pesquisa colaborativa. Primeiramente, por que ensino de literatura e não literatura e ensino?

Provavelmente a realidade em que essas discussões se encontram é o resultado desta primeira inquietação de ordem metodológica. Dentre os mais diversos aportes que se têm trabalhado sobre uma possível teoria de pedagogia e/ou metodologia para o ensino da literatura, pouco se tem falado de sua relação com o indivíduo nesse contexto.

O ensino da literatura nas escolas e na universidade vem sendo baseado prioritariamente nos estudos dos movimentos estéticos. Pouco se lê e menos ainda reflete-se sobre as obras literárias. Isso é o resultado de políticas voltadas para um ensino baseado em resultados quantitativos de seleções para o ingresso nas universidades.

O objetivo principal não tem sido a busca pelo papel revolucionário da literatura enquanto arte, mas do trabalho compacto e estrutural dos movimentos literários, bem como o distanciamento do trabalho a partir do objeto. Sendo assim, a reflexão que parte de questões históricas e teorias que permeiam o objeto literário não faz parte das discussões literárias nas salas de aula.

Dessa forma, os estudos literários nas escolas têm se constituído por meio de uma relação de passividade entre o aluno e seu objeto, em que não se é priorizado o olhar do aluno e nem as reflexões acerca do lugar deste objeto artístico na sociedade. Neste contexto, é importante salientar que o educando em formação não é estimulado a desenvolver ou criar suas próprias hipóteses, nem a analisar diferentes obras construindo diversas discussões sobre as possíveis relações entre a obra e a sociedade que o cerca.

No entanto, qual seria a importância da modificação deste parâmetro e como o utilizaremos em nosso trabalho? Primeiro, é importante que compreendamos que esta pesquisa busca dos educandos um olhar mais crítico e engajado para que ele possa tomar pra si o desenvolvimento de suas reflexões e do seu papel em sala de aula, principalmente, no caso do professor de literatura, pois o nosso objeto pode nos levar a este processo de reflexão-ação. E, aqui quando me refiro a engajado, retomo Sartre (1970).

Sartre em sua obra revolucionou o pensar sobre o indivíduo e sua relação com o mundo, pois:

Que o homem primeiramente existe, se descobre, surge no mundo; e quer só depois se define. O homem, tal como o concebe o existencialista (Sartre), se não é definível, é porque primeiramente não é nada. Só depois será alguma coisa e tal como ele se concebe depois da existência, como ele se deseja após este impulso para a existência; o homem não é mais que o que ele faz. Tal é o primeiro do existencialismo. (SARTRE, 1970, p. 216).

Nesse cenário atual, pensar a literatura como agente transformador é uma tentativa semelhante ao esforço de Sísifo para carregar sua pedra, que no caso é o de enfrentar alguns movimentos como, o de olhar o texto como um fim em si mesmo, sem potenciais finalidades de vinculá-lo ao mundo. Quando me refiro a Sísifo, falo expressamente do Mito de Sísifo de Camus, que introduz sua filosofia do absurdo.

Toda essa temática será retomada quando falarmos de Ionesco e do Teatro do Absurdo. No entanto, algumas considerações devem ser feitas sobre o que seria esse mito. Camus entende o cenário social como o indivíduo sempre em busca de sentido e unidade em uma luta constante pela sobrevivência no absurdo da vida.

Dentro desta perspectiva, Camus compara o absurdo da vida do indivíduo com a situação de Sísifo, filho do rei Éolo e Enarete, que era considerado o mais astuto de todos os mortais. Todavia, Sísifo morre de velhice e Zeus envia Hermes para conduzir sua alma ao Hades. Já no tártaro, Sísifo é considerado um rebelde e, como punição, foi condenado por toda a eternidade a rolar uma grande pedra com suas mãos até o cume de uma montanha. O problema era que toda vez que ele estava quase alcançando o cume, a pedra rolava para baixo até o início, invalidando completamente seu esforço.

Desse modo, é preciso compreender e apresentar de uma maneira bastante coesa como funcionará o trabalho com a literatura, neste trabalho, no que se refere à educação, a fim de evitarmos lidar com conceitos que não nos permitirão chegar ao topo da montanha, mas nos levarão à direção oposta.

Portanto, dentro do paradigma de ensino e literatura, na perspectiva adotada por esta pesquisa, não faz sentido trabalhar com o ensino de literatura, mas com a literatura e ensino ou com literatura e educação, escolha feita para o título, uma vez que abarca várias possibilidades de trabalho, como a formação de professores e/ou desenvolvimento de metodologias nas salas de aula. A troca da preposição emerge para que ambas as palavras funcionem em igualdade de posição. Assim, não há como se pensar em ensino sem se repensar a literatura, bem como não há como se pensar a literatura senão inserida em suas práticas sociais. Proponho também lidar com a palavra educação e não ensino, bem como educando e não aluno.

Ademais, no caso da palavra ensino, há em sua etimologia uma ligação muito forte com a palavra transferência, o que desconfigura o entendimento adotado nesta pesquisa, de que a educação deve estar alinhada no sentido da construção do conhecimento entre o aprendente e o educador. Dessa forma, a palavra ensino estaria alinhada com a educação bancária exposta por Paulo Freire e não com a construção do conhecimento, perspectiva adotada nesta dissertação.

Outro autor de extrema relevância no papel da literatura e ensino que utilizaremos é Todorov (2010). Para ele, a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos. Podemos ver nessa afirmação uma justificativa para um tratamento que, a partir de então, extrapola as fronteiras das abordagens imanentistas do texto, distando assim dos métodos estruturalistas mais tradicionais.

Será uma mudança substancial para além do texto, no qual a literatura ganhará contornos muito mais vastos, ampliando o universo do autor, incitando-o “a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (TODOROV, 2010, p. 23). Nesse sentido, o próprio Todorov tomará consciência de que a literatura vai muito além do texto.

O autor retoma um outro ponto importante, já citado anteriormente, que os programas atuais de ensino de literatura estão pautados no “estudo da disciplina”, não no “estudo do objeto”, constatando em seguida: “ensinamos nossas próprias teorias acerca de uma obra em vez de abordar a própria obra em si mesma” (TODOROV, 2010, p. 31).

Se fizéssemos o contrário, isto é, focando o ensino no estudo das obras literárias, poderíamos ir bem além, encontrando um “sentido” que permitisse compreender melhor o homem e o mundo, para aí descobrir uma beleza que enriquecesse sua existência. Mas esse é caminho ignorado pelo atual ensino de literatura, que dá as costas a essa “função humanizadora” da literatura, para usar a expressão de Antônio Candido.

O que vemos hoje, ao trabalharmos com literatura em todas as séries é uma preocupação tão exacerbada com os métodos de análises, que a própria literatura em si acaba “reduzida ao absurdo” de um amontoado de teorias, atentas somente a fazer uma abordagem interna, esquecendo que “as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto” (TODOROV, 2010, p. 32).

A partir dessa perspectiva, a atividade do artista seria imitar a natureza, criada por Deus, e sob essa ótica ele também se igualaria ao criador, pois criaria por meio da imitação da beleza. Nesse sentido, segundo Todorov, esse artista ganharia status de criador equiparando-se a uma deidade (2010, p. 46). Sendo assim, o gosto residiria na subjetividade dos leitores ou

espectadores. E a literatura passaria a ser definida em apenas generalizações, por exemplo, tudo que estiver em forma de letra e em uma capa dura será literatura.

Há ainda uma concepção romântica da “arte pela arte”. Essa concepção não introduz ruptura notável, conforme sublinha Todorov. A arte continua a ser um conhecimento do mundo (TODOROV, 2010, p. 61). O que a diferencia é o “juízo de valor”: a arte possuiria um grau de conhecimento mais elevado que o da ciência e daria “acesso a uma segunda realidade, proibida aos sentidos e ao intelecto, mais essencial ou mais profunda do que a primeira” (TODOROV, 2010, p. 62).

A literatura, sob esse aspecto, continuaria a ser algo (quase) inacessível, uma vez que se comportaria como uma arte, à qual somente os “iluminados” ou iniciados teriam acesso. Passado o percurso histórico, podemos chegar a capítulos mais substanciais do livro de Todorov?. Trata-se dos dois últimos: “O que pode a literatura?” e “Uma comunicação inesgotável”.

O primeiro apresenta a interface curativa e libertadora da literatura. É claro que são adjetivos que não podem ser tomados em seus significados estritos, pois a literatura cura e liberta no sentido de que “ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (TODOROV, 2010, p. 76).

Essa cura e libertação são transformações que ocorrem em cada indivíduo, de maneira diversa, sempre no seu interior. A literatura “tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções”, citando Antônio Candido (2004). Ela “percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciaram, mas que a ficção reconhece em seus detalhes”, complementando com Antoine Compagnon (COMPAGNON, 2009, p.50).

Dentro desse contexto, conforme apresentado anteriormente, o modo como as análises de obras literárias são tratadas na escola e nas universidades são essenciais para o entendimento de que o trabalho apenas com ilustração a conceitos sem métodos de análises subestima o papel que a literatura possui na formação desses indivíduos. Os textos são usados somente como meros exemplificadores e o “sentido” da obra, ou seja, aquilo que “nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos” é ignorado (TODOROV, 2010, p. 72).

Dessa forma, os relatos dos professores de literatura no ensino básico são que as leituras de obras literárias, quando feitas, acabam sendo meramente ilustrativas. Em alguns casos, talvez não se possa dizer sequer que haja uma leitura da obra, mas somente uma leitura da leitura, uma espécie de “meta-leitura”, na qual o “leitor” toma conhecimento de

determinado livro lendo somente o que a crítica escreveu sobre a obra e com isso se mostra isolada da verdade, podendo ser consideradas como verdadeiros simulacros.

Nesse momento, vemos a necessidade de refletirmos sobre o ensino, e aqui me refiro a um processo que é contínuo, de construção e reconstrução de paradigmas nas mais diversas esferas sociais. Segundo Vygotsky (1991), a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as pessoas penetram na vida intelectual daquelas que as cercam. A aprendizagem é fundamentalmente uma experiência social, de interação pela linguagem e pela ação.

Nesse aspecto, mostra-se necessário falar de Paulo Freire (1987). Por meio de sua perspectiva poderemos compreender a necessidade da reflexão a respeito das práticas aplicadas nas aulas de literatura, principalmente no contexto universitário, uma vez que se trata de alunos que estão se preparando para a prática da docência.

Para Freire, o conhecimento consiste em conhecer com propriedade e domínio algum assunto, seu contexto; compreender as relações que legitimam esse conhecimento e as diversas dimensões: histórica, cultural, e política daquele saber. Por outro lado, esse conhecimento consiste também em saber os caminhos para se obter mais informações atualizadas e de qualidade sobre um determinado assunto.

O professor em processo de formação inicial precisa ter uma visão ampla e profunda sobre a complexa realidade na qual se insere a sua prática educativa e precisa também de um espaço de reflexão sobre o sentido dela. No entanto, este processo de reflexão, fundamental à formação inicial do professor, como uma prática que deve ser incorporada à sua atividade profissional, tem sido mal compreendida.

É importante, não confundir a noção de profundidade de conhecimento com especialização, para Morin (2000):

O conhecimento especializado é uma forma particular de abstração. A especialização “abs-trai”, em outras palavras, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio, introduz o objeto no setor conceptual abstrato que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistemicidade (relação da parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos; conduz à abstração matemática que opera de si própria uma cisão com o concreto, privilegiando tudo que é calculável e passível de ser formalizado. Ou seja, a especialização que se fecha sobre si mesma, sem permitir sua integração na problemática global ou na concepção de conjunto do objeto do qual ela só considera um aspecto ou uma parte. (MORIN, 2000, p. 41-42)

Com isso, podemos concluir que o saber muito sobre um assunto em particular, e desconhecer outros assuntos são essenciais ao exercício da docência. O modelo que

aparentemente tem se imposto na sociedade do conhecimento, e dessa forma também para o professor, é aquele do especialista “que sabe muito sobre quase nada”.

Todo esse percurso de levantamento do trabalho com a literatura em sala de aula, eixo norteador dessa dissertação, é composto por bastante reflexão e até mesmo de entendimento da necessidade de diversificação do trabalho em sala de aula com a literatura. O trabalho nunca acaba; ele se constrói e reconstrói à medida que as reflexões incitadas por ele nos levem a novos parâmetros ou configurações ou olhares, por exemplo.

Para finalizar, é importante passarmos pelos pontos principais deste capítulo, que serão fundamentais para o continuar de nossa caminhada. Já tratamos sobre a importância do trabalho com a literatura na sala de aula enquanto prática social e falamos, também, sobre o papel engajado do indivíduo e do papel do professor como sujeito ativo e reflexivo da sua própria prática.

Além disso, desenvolvemos, a partir da experiência em sala de aula no CILG, os primeiros elementos da metodologia colaborativa, assim como a construção estética da obra por intermédio da reflexão e das relações entre o binômio educação e literatura. Além disso, trabalhamos a importância da literatura na formação do leitor enquanto sujeito ativo na sociedade e, por consequência, definimos o papel da arte neste emaranhado de relações. Entendemos que antes de retornar à sala de aula é necessário tomarmos fôlego e apresentarmos alguns elementos sobre a atualidade, o Teatro do Absurdo, a *dérision* e *La Cantatrice chauve*.

CAPÍTULO 2. É UM ABSURDO?! A ATUALIDADE E O TRABALHO COM O TEATRO DO ABSURDO NA *LA CANTATRICE CHAUVE*.

O objetivo principal deste capítulo é o de apresentar de que maneira o Teatro do Absurdo, enquanto conceito estético, pretende contribuir para a reflexão do trabalho com o texto literário em sala de aula, seu significado e a sua importância para a recepção de hoje, bem como a contribuição do conceito de *dérision* para o desenvolvimento de algumas análises da peça *La Cantatrice chauve*, que, há mais de 60 anos, continua sendo lida e encenada. Por isso, nos ateremos aqui a extrair os elementos estéticos e filosóficos que nos levam a continuar trazendo à tona a Cantora careca.

O movimento que faremos para apresentar a atualidade da obra de Ionesco começará pela tomada de fôlego e retorno ao cenário do teatro e da sociedade dos anos 1950, ano de estreia de *La Cantatrice chauve*, um pós-guerra que modificou a sociedade mundial marcada pelo holocausto e pela dicotomia do socialismo e capitalismo.

Em contrapartida a esses movimentos históricos, surgem pensamentos filosóficos e literários que se debruçam na tentativa de explicar ou de propor reflexões acerca do sujeito que se apresenta no pós-guerra, ou seja, de que maneira esses indivíduos foram influenciados e como se compõem diante dos acontecimentos. Entre esses movimentos encontra-se o existencialismo.

De acordo com o existencialismo, a reflexão estava centrada no indivíduo e sua busca se caracterizava pela “atitude existencial”, ou uma sensação de desorientação e confusão face a um mundo aparentemente sem sentido e absurdo. No meio desses questionamentos encontrava-se Ionesco, que, em seus textos, nos apresentava os conceitos de “essência” e “existência” a partir do uso do “eu absoluto”, fora da história, e do “eu relativo”, indissolúveis e inerentes a si mesmos.

O homem é antes de tudo um projeto que é vivido subjetivamente, em vez de ser um musgo, um apodrecimento ou uma couve-flor; nada existe antes deste projeto; nada está no céu inteligível, e o homem será primeiro o que ele projetou ser. Não é o que ele quer ser. Pois o que comumente queremos dizer com querer é uma decisão consciente, que para a maioria de nós é mais tarde do que era ela mesma. Eu posso querer participar de uma festa, escrever um livro, casar, tudo isso é apenas uma manifestação de uma escolha mais original, mais espontânea do que o que se chama vontade. Mas se a existência realmente precede a essência, o homem é responsável pelo que ele é. Assim, o primeiro passo do existencialismo é colocar todo homem em posse do que ele é e colocar sobre ele a total responsabilidade de sua existência. E quando dizemos que o homem é responsável por si mesmo, não queremos dizer que o homem seja responsável por sua estrita individualidade, mas que ele seja responsável por todos os homens. (SARTRE, 1970, p. 14, Tradução nossa).

Sobre a responsabilidade do homem e o diálogo entre a essência e a existência, é importante ressaltar que nenhum dos dois elementos trazidos por Sartre passa por Ionesco de maneira neutra, ou seja, de forma passiva, pois essas ideias serão objeto de reflexão e de crítica a Sartre, tanto no seu aspecto político quanto em sua literatura engajada. Esta última, que para Ionesco era limitada ao realismo, efetua uma cisão do binômio realismo/imaginação, resultando dessa forma não em uma descoberta da verdade, mas em seu acobertamento de uma realidade criada a serviço de poderes políticos totalitários, como aqueles da antiga União Soviética.

Para Ionesco, Sartre se comporta de forma submissa à história, posicionando-se frente ao contexto contemporâneo de maneira alienada. Sua crítica a esse engajamento e a esse olhar advém do seu entendimento de como a política influencia as relações entre os indivíduos. Para ele:

Tout est politique, nous dit-on ? En un sens, oui. Mais tout n'est pas de la politique. La politique professionnelle détruit les rapports normaux entre les gens, elle aliène ; l'engagement ampute l'homme. Les Sartre sont les véritables aliénateurs des esprits. (IONESCO, 2014, p. 309)⁹

Suas críticas a Sartre baseiam-se, em sua maioria, a esse engajamento de esquerda comunista. Um bom exemplo é o que consta na revista *Magazine Littéraire*, que publica uma entrevista com Ionesco em que ele afirma que a obra *L'être et le néant*¹⁰ é anti-humanista e que as relações humanas estão fundamentadas em termos de relações de força, apreendendo nestas uma moral imperialista que encontrará, anos depois, sua correspondência no mundo nazista.

Para ele, no mundo pós-guerra, as pessoas, cansadas, se tornaram boas, e Sartre, atento à história, transforma o seu existencialismo em humanismo (IONESCO, 2014). No entanto, as críticas fortes de Ionesco dirigida a Sartre não são suficientes para distanciá-lo de Sartre, como notamos na mesma entrevista: “J'en veux à Sartre, mais je ne peux pas nier que j'ai été nourri par lui.”¹¹ (IONESCO, 2014, p.10).

No *Journal en miettes* (1967), Ionesco menciona o seu diálogo com o Existencialismo ao citar o conhecido postulado de Sartre sobre a existência preceder a essência. Imediatamente após essa observação, ele leva essa ideia ao extremo, aludindo à possibilidade de um dos elementos do binômio, a essência, não ser, não existir. A consequência dessa

⁹ Tudo é político, nos dizem? De certo modo, sim. Mas nem tudo é política. A política profissional destrói as relações normais entre as pessoas, aliena; o compromisso amputa o homem. O Sartre é o verdadeiro alienador dos espíritos. (IONESCO, 1964, p. 309, tradução nossa)

¹⁰ O ser e o nada. (Sartre, 1997)

¹¹ Estou com raiva de Sartre, mas não posso negar que fui alimentado por ele. (IONESCO, 2014, p.10 Tradução nossa).

apreensão particular do fundamento existencialista é relevante para a construção da obra ionesciana, pois a essência sartriana, que corresponde ao ser ou à explicação da existência, segundo Ionesco, irá desaparecer.

É exatamente acompanhado pela ausência do ser que esse autor do Teatro do Absurdo constrói suas primeiras obras, distanciando-se, desse ponto de vista, do existencialismo sartriano. O dramaturgo que se entretém em uma relação reativa com o existencialismo, especificamente com Sartre, irá se aproximar do postulado do “absurdo” camusiano, tanto em um desenvolvimento distinto, quanto em uma nova expressão artística. Não é por acaso que um conjunto de textos dramáticos, surgido poucos anos após os primeiros escritos de Camus, é batizado por Martin Esslin (1968) sob o nome de Teatro do Absurdo, como já enunciamos anteriormente.

Esslin analisa este teatro a partir de Albert Camus, que muitos lembram estar inserido erroneamente no existencialismo, como no caso da afirmação dos editores da Gallimard, na publicação de *Le Mythe de Sisyphe*: “Rattaché à tort au mouvement existentialiste, qui atteint son apogée au lendemain de la guerre, Albert Camus écrit en fait une oeuvre articulée autour de l’absurde et de la revolte”¹² (CAMUS, 1942, p. 11). A partir do ensaio de Camus, Esslin ancora sua comparação entre a maneira com a qual a noção de absurdo é desenvolvida por Camus e pelos autores do Teatro do Absurdo, afirmando a presença de similitude entre eles, centrada no sentimento do absurdo suscitado pela ausência de axiomas seguros para a existência humana, no pós Segunda Guerra, e distinção entre ambos, que estaria na expressão desse sentimento.

O existencialismo para Esslin:

(...) exporia o sentimento do irracional da conduta humana Eugène Ionesco: da influência à criação sob a forma de um raciocínio lúcido e logicamente construído [...]” (ESSLIN, 1968, p.41), enquanto o Teatro do absurdo exprimiria esse mesmo sentimento na construção da obra, denunciando “[...] o que a razão tem de inadequação, abandonando deliberadamente as etapas racionais e o pensamento discursivo. (ESSLIN, 1968, p.41).

A noção de “absurdo” desenvolvida por Albert Camus (1942), como bem indica no subtítulo de *Le Mythe de Sisyphe. Essai sur l’absurde*¹³, tem como fundamento uma distinção significativa entre o sentimento do absurdo e a noção do absurdo. O primeiro é a tomada de consciência da estranheza do homem frente a um universo privado de sentido, e o segundo é a análise racional desse sentimento. Camus discorre sobre o sentimento do absurdo como um

¹² Falsamente ligado ao movimento existencialista, que atingiu o auge após a guerra, Albert Camus escreveu de fato um trabalho articulado em torno do absurdo e da revolta "(CAMUS, 1942, p. 11, tradução nossa).

¹³ “O mito de Sisifo. Ensaio sobre o absurdo” (1942) tradução nossa

divórcio entre o “*homme de sa vie, l’acteur et son décor*”¹⁴ (1942, p. 20), assinalando que, muito antes de ele perceber a estranheza dessa separação, esse homem já se sentia deslocado dentro de seu universo. Camus faz um itinerário da corrente existencialista, analisando as obras dos escritores filósofos cujo pensamento gira em torno da questão da condição absurda do homem no mundo, como aquelas de Kierkegaard, Jasper, Heidegger, Chestov.

Entretanto, estes existencialistas encontram vias outras para apaziguar o absurdo que não aquelas do pensamento racional – fato que os distingue da filosofia camusiana, pois nesta o sentimento da condição da existência absurda desagua necessariamente na noção do absurdo – está fundada na análise racional dessa condição. Em outras palavras, o sentimento que o homem experimenta na sua separação do mundo pode não seguir necessariamente a uma procura racional de explicação dessa separação, mas sim levar à fuga ao absurdo, que a ela se segue, por meio de argumentos metafísicos – em uma nostalgia de unidade do homem com o mundo – ou irracionais; todos escapando ao racional frente ao mundo-mudo e aos homens em si que “*sécrètent de l’inhumain*”¹⁵ (CAMUS, 1942, p. 31).

Sob o ponto de vista dessa estranheza do homem frente a si mesmo, há uma convergência entre o pensamento de Camus e o de Sartre, na medida em que em ambos ronda a sensação de inumano e ainda acreditavam na ideia de liberdade. O próprio Camus irá efetuar uma correspondência entre tal sensação, que faz parte do absurdo, e a *nausée* de Sartre, referindo-se implicitamente a ele como “*un auteur de nos jours*”¹⁶ (CAMUS, 1942, p. 31).

O pensador franco-argelino, no prólogo de *Le Mythe de Sisyphe*, antecipa o seu método de investigação do sentimento do absurdo, esclarecendo que

“[...] on trouvera seulement ici la description, à l’état pur, d’un mal de l’esprit. Aucune métaphysique, aucune croyance, n’y sont mêlées, pour le moment. Ce sont les limites et le seul parti pris de ce livre.”¹⁷ (CAMUS, 1942, p. 16).

Nessa investigação, ele o faz sem querer fugir desse sentimento por explicações metafísicas (as *mauvaises raisons*), as quais possam recriar um mundo próximo (o *familier*) que dissipa o absurdo. Tomando diretamente as palavras do autor franco-argelino, ele esclarecerá: “[...] un monde qu’on peut expliquer même avec de mauvaises raisons est un

¹⁴ “O homem sua vida, o ator e seu cenário” tradução nossa.

¹⁵ Secretamente o desumano. Tradução nossa.

¹⁶ Um autor dos nossos dias. Tradução nossa.

¹⁷ “encontraremos aqui apenas a descrição, em estado puro, de uma doença da mente. Nenhuma metafísica, nenhuma crença, está misturada, no momento. Estes são os limites e o único viés deste livro” (CAMUS, 1942, p.16, tradução nossa).

monde familier [...]”¹⁸ (CAMUS, 1942, p. 20). Em outras palavras, a noção do absurdo é um método do qual é revelada a condição do homem no mundo, e que rejeita, sobretudo, os argumentos que não se sustentam através da razão, ou seja, os argumentos metafísicos.

Seu caráter é o da oposição, de dilaceramento e divórcio entre homem e mundo (CAMUS, 1942, p. 56), sem a possibilidade de reconciliação, pois a razão, único instrumento de investigação da relação, é vã, incapaz de suprimir o espaço entre aqueles. Camus, ao longo de sua obra, deixa claro que seu método de pensamento sobre o estudo da relação do mundo-homem é fundado na aceitação do absurdo apreendido nesse afrontamento, não vendo outra saída para além desse embate. Entretanto, ele desenvolve um estudo, anos após *Le Mythe de Sisyphe*, fundado em outra relação entre homem-mundo, que abranda o sentimento do absurdo. Trata-se de *L’homme révolté* (CAMUS, 1951), que efetua uma transformação positiva dessa relação, expressa na revolta da condição absurda.

A tomada de consciência do absurdo, apreendida no discurso racional, ainda tem seu pertencimento à modernidade, mesmo que em seus últimos instantes. Contudo, essa consciência será substituída, em Ionesco, pela inconsciência da condição absurda de muitas de suas personagens. Podemos afirmar que estas são, acima de tudo, trágico-cômicas – trágicas por habitarem em um mundo estranho, separado delas próprias, e cômicas pela inconsciência de sua condição – expressa no automatismo insuperável das personagens. A exceção a essa inconsciência nos é dada na lucidez única da personagem Béranger, de *Rhinocéros* – um eco da voz de Ionesco. Este confessa “C’est moi, Béranger”¹⁹ (IONESCO, 1977b, p. 95).

A maior parte das personagens habita um mundo esvaziado de toda expressão, conteúdo, ancorando-se sobre os escombros de palavras, em seu automatismo (clichês) e de comportamentos. Tal automatismo é outro recurso empregado por Ionesco para o efeito cômico; uma espécie de “[...] distraction de la vie. Le comique est ce côté de la personne par lequel elle ressemble à une chose [...]”²⁰ (BERGSON, 1948, p.88), que irá expressar, em última análise, o não ser.

O autor estabelece uma comparação entre a sua segunda vertente do insólito, a negativa, e a noção de absurdo de Camus, vislumbrando como critério diferencial a desdramatização:

En fait, ce qu’il ne faut pas dans mes pièces, c’est lacher l’insolite au profit du pathétique. Il faut éviter le pathétique; la dérision, l’ironie doivent l’emporter. Même

¹⁸ “[...] um mundo que pode ser explicado mesmo com más razões é um mundo familiar [...]” (CAMUS, 1942, p. 20, tradução nossa).

¹⁹ “Eu sou, Béranger”¹⁹ (IONESCO, 1977b, p. 95, tradução nossa).

²⁰ “[...] distração da vida. O cômico é aquele lado da pessoa pelo qual ela se parece com algo [...] ”(BERGSON, 1948, p. 88, tradução nossa).

si on a une conscience, une vision apocalyptique de l'histoire il y a aussi, derrière, cette idée que le monde n'est qu'une farce. Il faut dédramatiser. C'est ce qui distingue Macbeth de La Peste, de Camus. Camus n'avait pas d'humour. (IONESCO, 1977b, p.163)²¹.

A essa altura, fazemos uma ponderação sobre as diferenças entre o absurdo camusiano e o Teatro do Absurdo que não estão localizadas somente nas formas com as quais um e outro exprimem o sentimento de absurdo, como afirma Esslin. Observamos que as distinções atingem não somente um discurso racional sobre o absurdo, como aquele de Camus, e sua expressão artística no Teatro do Absurdo. Em Ionesco, o mundo absurdo e a lucidez camusianos são transformados em sua falta de consciência, em uma ausência do ser, deste ser em sua tentativa de elucidação da própria condição absurda.

As noções de essência-existência sartrianas, como podemos observar, são levadas ao extremo, implodindo-as e sendo substituídas pela noção do não-ser. É exatamente acompanhado pela ausência do ser que esse autor do Teatro do absurdo constrói sua obra, escolhendo para a sua expressão a via tragicômica. O drama camusiano da condição absurda e a noção da essência sartriana são apagados, ou desdramatizados, para retomar o termo de Ionesco, restando tão somente o riso – o riso apesar de tudo – porém, um riso sarcástico provocado pela descrença:

Peut-on, on ne peut certainement pas, doit-on essayer d'arriver à quelque chose? Finalement, je ne le pense plus vraiment. Il reste à dire où l'on en est [...]. Des états présents, suivis d'autres états présents sans aboutissement autre, ou sans esperance d'aboutissement autre que le rire. Le rire malgré tout. Ou le rire naturel, le rire jaillissant naturellement. Le rire des morts en sursis. Le rire de la foi. Le rire de l'incroyance. Mais oui, c'est à cela que je veux aboutir. Je n'arrive qu'à des rires grinçants. (IONESCO, 1985, p.19).²²

Mas que riso é esse? Como esse olhar para o riso irá influenciar as obras de Ionesco é o que trabalharemos nas próximas páginas, de maneira a apresentar mais um elemento que se propõe iluminar o texto de Ionesco, *La Cantatrice chauve*.

²¹ De fato, o que não é necessário em minhas peças é abandonar o incomum em favor do patético. Devemos evitar o pathos; o escárnio e a ironia devem prevalecer. Mesmo que tenhamos uma consciência, uma visão apocalíptica da história, há também, por trás dessa ideia de que o mundo é apenas uma piada. Nós devemos jogar desdramatizar. Isso é o que distingue Macbeth da Peste, de Camus. Camus não tinha senso de humor. (IONESCO, 1977b, p. 163, tradução nossa).

²² Podemos, certamente não podemos, devemos tentar pensar em alguma coisa? Finalmente, eu realmente não penso mais nisso. Resta dizer onde estamos [...]. Estados presentes, seguidos por outros estados presentes sem qualquer outro resultado, ou esperança de resultado que não seja o riso. Riso apesar de tudo. Ou riso natural, riso que salta naturalmente. A risada dos mortos em suspenso. O riso da fé. O riso da incredulidade. Mas sim, é isso que quero alcançar. Eu só tenho risadas barulhentas. (IONESCO, 1985, p. 19, tradução nossa).

2.1 O riso e o trágico nas obras de Ionesco: a tragédia da linguagem

Sobre o cômico como via de expressão da condição absurda e trágica, Ionesco confessa: “[...] plus désespérant que le tragique, le comique n’offre pas d’issue. Je dis:”désespérant”, mais, en réalité, il est au-delà ou en deçà du désespoir ou de l’espoir.”²³ (IONESCO, 1966, p. 61). O desespero e a luta vã, expressos no riso acabam, por fim, transformando-se na denúncia e superação da trágica condição humana:

C’est aussi une dénonciation de l’absurdité, un dépassement du drame. L’humour suppose une conscience lucide. Il suppose un dédoublement, une conscience lucide de la vanité de ses propres passions. On continue alors de vivre ses passions tout en sachant qu’elles sont absurdes, ou stupides même si on ne peut très bien lutter contre. (IONESCO, 1977b, p. 140).²⁴

Ionesco vai se aproveitar das discussões do riso para tentar ir além daquelas teorias modernas as quais se fundamentavam no existencialismo, que havia levado nosso autor ao extremo da condição humana, mas ele já não queria mais estar lá. Começamos analisando a função do riso.

Para ele, em sua escritura dramática, o riso desempenha um papel duplo. Primeiramente, o de disfarçar a tragédia, no sentido do elemento trágico, sofrido pelos personagens por meio dos automatismos, da falta de finalidade de suas ações, além das diferenças entre ideia (e seu discurso) e realidade. Posteriormente, o riso desempenha o papel do desencadeamento dessa tragédia, a partir da percepção do leitor-expectador, ou seja, quando a obra passa do estado de fruição e provoca o leitor de maneira que ele se sinta um agente capaz de captar sua sensibilidade e transfigurar.

Nesse momento, ele nos apresenta a distinção entre o absurdo camusiano e o de Ionesco, uma vez que o primeiro está desenvolvido na consciência lúcida da condição absurda do homem, e o segundo mascara-a na inconsciência das personagens. É somente no contato com a obra que o indivíduo despertará essa lucidez na recepção do texto dramático e na sua encenação.

²³ “[...] mais desesperado que o trágico, o cômico não oferece uma saída. Eu digo “desesperado”, mas na realidade está além ou além do desespero ou da esperança” (IONESCO, 2014, p. 61, tradução nossa).

²⁴ É também uma denúncia do absurdo, uma superação do drama. Humor supõe consciência lúcida. Ele supõe uma duplicação, uma consciência limpa da vaidade de suas próprias paixões. Continuamos a viver nossas paixões, sabendo que elas são absurdas, ou estúpidas, mesmo que não possamos lutar muito bem. (IONESCO, 1977b, p. 140, tradução nossa)

Essas diferenças e semelhanças que apontamos constituem uma passagem pelo existencialismo por Ionesco, que denuncia esse mundo sistemático de pensamentos forjados para explicar sua frustração por sua insuficiência:

Certes, nous en connaissons des explications! On nous en a donné beaucoup et nous disposons de toutes sortes de systèmes de pensée [...] tous les systèmes de pensée, toutes les explications paraissent insuffisantes”.²⁵ (IONESCO, 1977b, p. 133)

Anunciando uma ruptura filosófica e artística, Ionesco ignora o sujeito em sua capacidade de formular explicações que deem conta do absurdo do mundo (sem a priori, sem finalidade) sem a presença: “J’ai l’impression qu’il n’y a de raison à rien et que seule nous pousse une force incompréhensible. Il n’y a de raison à rien. Tout est contestable à l’intérieur de soi-même.”.²⁶ (IONESCO, 1966, p. 23)

E, nesse contexto de valorização do objeto artístico para a formação do homem, Ionesco nos apresenta seus recursos estéticos, como a farsa trágica, que é como ele define sua escritura dramática, ou seja, é um conjunto de pensamentos sensíveis que antecipa um movimento filosófico e literário, constituindo uma paródia moderna. Traduz-se, pois, a expressão de uma modernidade desiludida com os “a priori” e com a procura racional de explicação para sua própria condição absurda no mundo.

Dessa maneira, seu teatro para transpor e transfigurar seria uma expressão dessa impotência, “[...] impuissance humaine, cette inutilité de nos efforts peut aussi en un sens, paraître comique”.²⁷ (IONESCO, 1966, p. 61) Estabelecendo uma comparação entre a filosofia de Camus e a do Teatro do absurdo, com relação à noção de razão forjada na modernidade, poderíamos apontar a primeira em sua angústia e revolta diante de uma razão vã para o conhecimento do mundo (CAMUS, 1942), denunciado por Camus por ser o pensamento inerentemente antropológico, pelo fato de o homem colocar-se no objeto a ser conhecido.

Com relação ao que designaremos sob a etiqueta contundente de modernidade, em tal observamos a diluição do sentimento de absurdo, restando constatar e analisar outra condição, a condição moderna, na crítica à onipotência da razão da modernidade. Ionesco, avizinhandose das teorias da modernidade na desconstrução do conceito da razão iluminista, irá afirmar:

²⁵ “Claro, sabemos algumas explicações! Nós recebemos muitos deles, e temos todos os tipos de sistemas de pensamento ... todos os sistemas de pensamento, todas as explicações parecem insuficientes” (IONESCO, 1977b, p.133, tradução nossa).

²⁶ “Tenho a impressão de que não há razão para nada e que só nós forçamos uma força incompreensível. Não há razão para nada. Tudo é questionável dentro de si mesmo” (IONESCO, 2014, p. 23, tradução nossa).

²⁷ “[...] o desamparo humano, essa inutilidade de nossos esforços também pode parecer, de certo modo, cômica” (IONESCO, 2014: 61, tradução nossa).

“[...] il n’y a de raison à rien. Tout est contestable à l’intérieur de soi-même.” (IONESCO, 1966, p.23).²⁸

Essa relação que as obras e o autor entretêm com o modernismo é complexa, pois o primeiro se apropria dos textos do modernismo em uma continuidade que estabelece seu pertencimento. Essa continuidade ora leva ao extremo, ora efetua derivações do texto do modernismo, inaugurando uma tentativa de romper com esses preceitos, em sua vontade de tomar uma via diferente da anterior. Ionesco, assim, procede em um contexto de desilusão quanto à modernidade – essa *déchéance mondaine de l’esprit* – parodiando-a:

Si j’ai montré les hommes dérisoires, risibles, ce ne fut nullement par souci de comédie. Mais, comme on ne peut guère en ces moments de *déchéance mondaine de l’esprit*, proclamer la vérité, on peut toujours au moins, montrer ce que l’homme devient ou peut devenir quand il est coupé de toute transcendance...Telle fut ma démarche, j’ai essayé de mettre en évidence ce néant qui est l’absence de foi, l’absence de vie spirituelle. Si je fus donc parfois comique, c’est par souci de pédagogie: le comique n’est que la deuxième face de la tragédie...²⁹ (IONESCO, 1991, XCV).

Uma questão pertencente à literatura e à filosofia do existencialismo concerne à concepção da linguagem, que encontraremos em nossa retomada ao texto *La Cantatrice chauve*. Para Ionesco, nossa peça se trata de uma verdadeira tragédia da linguagem “tragédie du langage” (IONESCO, 1966, p. 248). Pois, a obra apresenta expressões fixas, clichés desgastados que revelam:

[I]es automatismes du langage, du comportement des gens, le ‘parler pour ne rien dire’, le parler parce qu’il n’y a rien à dire de personnel, l’absence de vie intérieure, la mécanique du quotidien, l’homme baignant dans son milieu social, ne s’en distinguant plus.³⁰ (IONESCO, 1966, p. 249).

A verdade absoluta ou os “axiomes élémentaires” (IONESCO, 1966, p. 245) são esvaziados e tornados clichés, em um automatismo da linguagem que traduz o falar impessoal sobre nada, denunciando o apagamento do ser, tão absurdo quanto cômico: “[...] les personnages comiques, ce sont les gens qui n’existent pas [...]”³¹ (IONESCO, 1966, p. 249).

²⁸ “(...) não há razão para nada. Tudo é contestável dentro de si mesmo” (IONESCO, 2014, p. 23, tradução nossa).

²⁹ Sim, eu já mostrei homens irrisórios, risíveis, não era por causa da comédia. Mas, como dificilmente podemos, nestes momentos de decadência mundana do espírito, proclamar a verdade, podemos sempre pelo menos mostrar o que o homem se torna ou pode tornar-se quando está separado de toda transcendência... Tal foi na minha abordagem, tentei destacar esse nada que é a ausência de fé, a ausência de vida espiritual. Então, às vezes eu era cômico, e por causa da pedagogia: o cômico é apenas a segunda face da tragédia ... (IONESCO, 1991, XCV, tradução nossa).

³⁰ Os automatismos da linguagem, do comportamento das pessoas, do “falar para não falar nada”, da conversa, porque não há nada a dizer sobre o pessoal, a ausência de vida interior, a mecânica da vida cotidiana, o homem banhado em seu ambiente social, não se distingue mais. (IONESCO, 2014, p. 249, tradução nossa).

³¹ “[...] personagens cômicos são pessoas que não existem [...]” (IONESCO, 2014: 249, tradução nossa).

Como já apresentamos anteriormente, essa obra é construída a partir de diálogos de um livro didático de inglês para estrangeiros, o *Assimil*. Ionesco transcreve em sua obra muitos dos seus diálogos, fundados sobre axiomas elementares: a personagem que informa ao seu marido o seu nome, o número de filhos que eles têm, onde eles moram, apresenta pela primeira vez a empregada e um casal de amigos conhecidos! Tudo isso como se ela não soubesse nada, como se houvesse um esquecimento – ou uma inconsciência, ou uma extrema distração dos axiomas elementares (IONESCO, 1966).

Ao transcrever esses axiomas, eles começam a ser minados no seu próprio interior, desarticulando a linguagem e retirando a sua função de representação do mundo. O absurdo aí se instala pelo esvaziamento da comunicação e ausência de interação entre as personagens, pela falta do ser. A consciência trágica dessa condição das personagens, sob o ponto de vista comparativo entre o absurdo de Camus e o de Ionesco, será restituída pela sua tomada de consciência no riso do leitor-expectador.

Serão estes que apreenderão a natureza absurda da comunicação, em um riso trágico. Ionesco parece construir uma literatura filosófica – em referência ao estudo comparativo entre literatura e filosofia de Macherey (1990) – antecipando uma discussão que somente anos mais tarde viria à tona nas teorias da pós-modernidade, mas que não é nosso objetivo nesta dissertação. O que será fundamental, em Eugène Ionesco, é que iremos observar como o tema existencialista de explicação do mundo está ligado a uma espécie de transformação paródica sobre a racionalidade que tudo quer abraçar.

E, nesses termos, a constatação do vazio é apresentada por meio do sentimento de absurdo que preenche o ser. O riso explode na tomada de consciência, pelo leitor-expectador, no sentimento de uma “*décalage*” (retomando o termo de Ionesco) entre a linguagem, entre os sistemas filosóficos-políticos e entre os comportamentos. E estes, por fim, se esvaziam em virtude da descrença de sua capacidade de fundamentar uma explicação do mundo e ele mesmo.

Diante da impotência da razão e da linguagem, nada resta a nós leitores senão o riso que a constata e que a ela reage. Analisado sob esta perspectiva o absurdo de Ionesco, é possível localizarmos sua obra em continuidade e ruptura com o existencialismo – ruptura cujos passos ainda não compreendemos para onde caminham em termos de corrente teórica, mas que emancipam o leitor do texto teatral, à medida que proporciona, por meio do contato com o objeto artístico, a reflexão de seu mundo e de si, o que se distancia completamente das correntes que abarcaram o autor e que já foram apresentadas neste trabalho.

E como todas essas discussões culminaram no conceito do Teatro do Absurdo, cunhado por Esslin? Primeiramente, é evidente que o final de uma guerra é marcado por um processo de ruptura, mas e o período que segue? É um marco zero? Não há relação alguma com o período anterior? Bem, o Teatro do Absurdo vai nos mostrar que um estudo diacrônico representa melhor essas construções. Começaremos a dissertar sobre essa problemática pela análise da nomenclatura dada a esse movimento, o Teatro do Absurdo. Tomemos a declaração de Martin Esslin (1968) sobre o conceito criado por ele e suas ligações com autores como Ionesco, Beckett, Adamov, entre outros:

É importante assinalar, entretanto, que os dramaturgos em questão não fazem parte de um movimento definido e proclamado por eles próprios. Ao contrário, cada um destes escritores se considera um marginal solitário em relação à literatura, isolado dentro do seu próprio mundo. Cada um tem seu ponto de vista pessoal sobre o problema de matéria e forma. Cada um tem suas próprias raízes, suas fontes e seu contexto. Se sua obra claramente nos revela pontos em comum, apesar deste trabalho isolado, é porque retratam e refletem as preocupações e ansiedades, as emoções e os pensamentos de muitos seus contemporâneos no mundo ocidental. (ESSLIN, 1968, p. 21).

Parece-nos que os próprios autores rejeitaram serem nomeados. É inegável a importância pedagógica da nomenclatura, uma vez que de maneira geral ela vai concentrar as discussões aqui já apresentadas em um único fator, mas, é importante que compreendamos que não se trata de encaixotar tudo em parâmetro, pensando na impossibilidade/dificuldade de comportar as construções epistêmicas que ocorre nas ciências humanas. Pois, se olharmos apenas em uma configuração rígida e fechada no tempo, não conseguiremos abranger de maneira mais ampla os lugares de que falam esses autores, seus contextos de criação, e, principalmente, o impacto de suas obras.

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (SANTOS, 1988, p. 56).

Boaventura de Sousa Santos é diretor do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e coordenador científico do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa. Sua importância nesta discussão está ligada à necessidade de repensarmos os paradigmas sociais que nos são impostos, lembrando que mesmo nos apresentando essa reflexão, não devemos fazer uma interpretação rasa e sem questionamentos do referencial teórico.

Na citação acima, ele refere-se a uma ruptura dos processos paradigmáticos da ciência moderna, e com isso nos apresenta uma crise na teoria clássica e nos faz um convite à

reflexão. A partir disso, de que maneira nos posicionaremos? Em um processo de desconstrução, devemos tentar provocar novos aportes teóricos, e quais serão? Sabemos apenas que em vez da ordem já estabelecida, estaremos expostos à desordem.

Como coloca Sarrazac (2017), a partir de agora, é com a desordem que se deve contar; é a desordem, aquilo que mina as regras sacrossantas e todo o espírito de unidade, que precisa entrar em cena. Essa desordem colocada por Sarrazac já foi identificada e vivenciada pelos autores do absurdo. Esses referenciais são importantes para entender o motivo de Esslin conectar Ionesco ao Teatro do absurdo, mas, também, importantes para a questionarmos e para que possamos compreender como todas essas facetas de nosso dramaturgo se coadunam na *La Cantatrice chauve* que farão parte de nossas análises dentro e fora da sala.

Com isso, faço aqui um convite à compreensão deste movimento a partir das suas próprias obras, e, principalmente, através da obra que é objeto desta dissertação. Falemos um pouco sobre Ionesco. Primeiro, ele não era francês, era romeno. Isso, nascido na Romênia, um país cuja língua oficial é romena, que Ionesco só aprendeu aos treze anos, pois passou a maior parte da infância na França, mas foi na Romênia que ele entrou na universidade de Bucareste e se tornou professor.

E, apesar de não trabalhar com teatro, acabou escrevendo uma peça a partir de suas experiências como estudante de inglês. Segundo ele:

*En 1948, avant d'écrire ma première pièce : La Cantatrice Chauve, je ne voulais pas devenir un auteur dramatique, J'avais tout simplement l'ambition de connaître l'anglais. L'apprentissage de l'anglais ne mène pas nécessairement à la dramaturgie. Au contraire, c'est parce que je n'ai pas réussi à apprendre l'anglais que je suis devenu écrivain de théâtre.*³² (IONESCO, 1966, p. 243)

Na sua época, o método de aprendizagem, o famoso manual, utilizado era o *Assimil*, e o próprio Ionesco escreveu o que ocorreu:

Comecei a trabalhar. Copiava conscienciosamente frases inteiras do meu manual com o objetivo de decorá-las. Ao relê-las atentamente, o que aprendi não foi inglês, mas algumas verdades surpreendentes: que, por exemplo, há sete dias na semana, coisa que eu já sabia; que o chão é em baixo, o teto no alto, coisas que eu também já sabia, porém às quais eu nunca havia dedicado séria consideração, ou talvez das quais eu nunca havia esquecido, e que me pareciam, repentinamente, tão esclarecedoras quanto indiscutivelmente verdadeiras. (Apud. ESSLIN, 1968, p. 122-123)

³² Em 1948, antes de escrever minha primeira peça, *La Cantatrice chauve*, eu não queria me tornar um dramaturgo, só queria saber inglês. Aprender inglês não leva necessariamente à dramaturgia. Pelo contrário, é porque não consegui aprender inglês que me tornei um escritor de teatro. (IONESCO, 2014, p. 243, tradução nossa).

Com o desenvolvimento de seus estudos, dois personagens apareceram Mr. e Mrs.

Smith:

Para grande surpresa minha, Mrs. Smith informou ao marido que eles tinham vários filhos, que moravam nas redondezas de Londres, que o sobrenome deles era Smith, que Mr. Smith era empregado em um escritório, e que tinham uma empregada, Mary, que, como eles mesmos, era inglesa... E eu gostaria de salientar a natureza irretorquível, perfeitamente axiomática, das declarações de Mrs. Smith, bem como a maneira integralmente cartesiana do autor de meu primeiro livro de inglês; pois o que havia de notável nele era a rotina eminentemente metódica de sua busca da verdade. Na quinta lição chegam os Martin, amigos dos Smith; os quatro começam a conversar e partindo de axiomas básicos elaboram verdades mais complexas: “O campo hoje está mais quieto do que a grande cidade...” (Apud. ESSLIN, 1968, p. 123)

Assim nasce A Cantora careca, que já foi *L'Anglais sans peine*, e já foi também, *L'heure anglaise*.

Et pour quoi cette oeuvre s'appelle-t-elle La Cantatrice Chauve et non pas L'Anglais sans peine, comme je pensai d'abord l'intituler, ni L'Heure anglaise, comme je voulus, un moment, le faire par la suite ? C'est trop long à dire : une des raisons pour lesquelles La Cantatrice chauve fut ainsi intitulée c'est qu'aucune cantatrice, chauve ou chevelue, n'y fait sont apparition, Ce détail devrait suffire. (IUNESCO, 1966, p. 246)³³

Talvez tenha que dizer que não será o suficiente, porém isso fica para um próximo capítulo. É importante dizer que esta peça foi sucesso total, desde as suas primeiras encenações, com o teatro quase sempre vazio. Não durou seis semanas no *Théâtre des Noctambules*, por exemplo. Talvez, não fosse o momento. O que sabemos é que sua importância para o Teatro do Absurdo e para o público só ocorreu alguns anos após a sua primeira encenação.

O espetáculo que consagrou e internacionalizou da peça foi e é o encenado no *Théâtre de la Huchette* (Fotografia 1) em Paris, que mantém a mesma montagem, assinada por Nicolas Bataille, desde 1957, e é encenada, ininterruptamente, todos os dias com exceção dos domingos, tornando possível que, 61 anos após a primeira montagem, a peça de Ionesco seja vivenciada por outros espectadores.

³³ E por que esse trabalho chamado *La Cantatrice chauve* e não o Inglês sem dor, como eu pensei em chamá-lo, nem A hora inglesa, como eu queria, por um momento, fazê-lo? É demasiado longo para dizer: uma das razões pelas quais *La Cantatrice chauve* foi assim chamada é que nenhuma cantora, careca ou peluda aparece, este detalhe deve ser suficiente. (IUNESCO, 2014, p. 246, tradução nossa)

Fotografia 1 – Entrada do *Théâtre de la Huchette*



Fonte: Autoria própria (2017).

Dessa forma, tivemos acesso à montagem mais encenada da referida peça e também a única que tivemos a oportunidade de assistir em um teatro, não por falta de oportunidades, pois, ainda hoje diversas companhias de teatro a encenam, como é o caso de Os Dramáticos,³⁴ que, no primeiro semestre de 2018, fizeram duas leituras dramáticas da referida peça. Por isso, é para nós muito importante saber como *La Cantatrice chauve* chega aos espectadores, ou seja, de que forma o texto toca aqueles que têm a oportunidade de assisti-la.

Ademais, existem diversas críticas à peça, mas que não foram objeto direto dessa pesquisa, por questões metodológicas. Voltemos às dificuldades encontradas pela peça em sua estreia. Na nossa concepção, não se tratou de fracasso, pois, provavelmente, este seria o seu maior impacto, não causar, a princípio, impacto nenhum. Mas, foi a partir dela que Ionesco se viu realizado enquanto dramaturgo.

Para Ionesco esse primeiro encontro com o teatro vivo tornou-se um marco decisivo; não só ficava espantado que o público risse diante daquilo que ele considerava um espetáculo trágico da vida humana, reduzida a um automatismo sem paixão por intermédio das convenções burguesas e da fossilização da linguagem, ficava também profundamente comovido ao ver tomarem vida as criaturas de sua imaginação. (ESSLIN, 1968, p. 126)

Apesar de todo o desconforto, percebe-se que, para Ionesco, aquele era o teatro no qual acreditava. Tudo aquilo que o perturbava em outros dramaturgos, como Brecht era superado no momento em que ele compreende que a essência do teatro está na ampliação dos efeitos e, assim, seu teatro era justamente aquilo que ele reivindicava.

Si donc la valeur du théâtre était dans le grossissement des effets, il fallait les grossir davantage encore, les souligner, les accentuer au maximum. Pousser le

³⁴ Os Dramáticos é uma companhia de teatro que promove leituras dramáticas, no Teatro Goldoni em Brasília.

théâtre au-delà de cette zone intermédiaire qui n'est ni théâtre, ni littérature, c'est le restituer à son cadre propre, à ses limites naturelles. Il fallait non pas cacher les ficelles, mais les rendre plus visibles encore, délibérément évidentes, aller à fond dans le grotesque, la caricature (...) Humour, oui, mais avec les moyens du burlesque. Un comique dur, sans finesse, excessif. Pas de comédies dramatiques, non plus. Mais revenir à l'insoutenable. Pousser tout au paroxysme, là où sont les sources du tragique. Faire un théâtre de violence: violence comique, violemment dramatique. (IONESCO, 2014, p. 22)³⁵

No meio desta inquietação sobre existência e essência, sartriano, do absurdo de Camus e dessa pequena reflexão sobre *La Cantatrice chauve*, entendemos que quando Ionesco começa a escrever suas peças, além de nos apresentar suas angústias face aos problemas dos indivíduos retratados por meio de seus personagens, ele nos coloca diante de um forte e pulsante processo de reconstrução do drama.

Se retomarmos, por exemplo, a tríade palco, público e ator a partir de Ionesco, veremos algumas modificações. Começaremos pelo palco, de um modo geral, o espaço cênico não perderá sua configuração; diferentemente de outros autores, como Brecht, por exemplo, Ionesco não ultrapassa as barreiras do palco.

Com isso, quero dizer que há um distanciamento físico bem determinado no que se refere ao espaço do ator e do espectador. Na verdade, acredito que provavelmente isso simplesmente não importava aos autores do absurdo. A maior preocupação era com a linguagem e era mediante ela que o palco e os espectadores se conectariam. Portanto, através do texto. Mais uma vez em *Notes et Contre-Notes*, Ionesco fala um pouco sobre esse fenômeno, que foi sendo construído no momento em que ele passou a escrever a peça:

Um phénomène bizarre se passa, je ne sais comment : le texte se transforma sous mes yeux, insensiblement, contre ma volonté. Les propositions toutes simples et lumineuses, que j'avais inscrites avec application sur mon cahier d'écolier, laissées là, se décantèrent au bout d'un certain temps, bougèrent toutes seules, se corrompirent, se dénaturèrent. (IONESCO, 1966, p. 246).³⁶

O objetivo era para além de proceder a uma crítica à realidade exterior ao próprio teatro, mas propor um mecanismo de auto reflexividade, já que, como dissemos

³⁵ Se, portanto, o valor do teatro estava na ampliação dos efeitos, era necessário ampliá-los ainda mais, para enfatizá-los, para acentuá-los ao máximo. Levar o teatro para além dessa zona intermediária, que não é teatro nem literatura, é restaurá-lo ao seu próprio ambiente, aos seus limites naturais. Era necessário não esconder as cordas, mas torná-las ainda mais visíveis, deliberadamente óbvias, para ir ao fundo no grotesco, na caricatura (...) Humor, sim, mas com os meios burlescos. Um comico duro, sem delicadeza, excessivo. Nenhuma comédia dramática também. Mas volte para o insuportável. Empurre tudo ao limite, onde estão as fontes do trágico. Fazer um teatro de violência: violência cômica, violentamente dramática. (IONESCO, 2014, p. 22, tradução nossa)

³⁶ Um fenômeno bizarro aconteceu, eu não sei como: o texto foi transformado sob meus olhos, insensivelmente, contra a minha vontade. As proposições simples e luminosas, que eu havia inscrito com aplicação em meu caderno escolar, saíram de lá, instaladas depois de um certo tempo, movidas por si mesmas, corrompidas e desnaturadas. (IONESCO, 2014, p. 246, tradução nossa).

anteriormente, as propostas teatrais anteriores e contemporâneas ao conflito mundial (o teatro da linha Brechtiana e o teatro Naturalista) faziam parte dessa ordem, e como elas já não comportavam o dinamismo das relações sociais e mereciam ser reavaliadas, o Teatro do Absurdo surgia como uma nova via, uma nova possibilidade.

Este processo de compreensão entre realidade, linguagem e teatro da voz é uma faceta muito importante deste teatro – o metateatro. No sentido de ir além daquilo que já existia, por isso, trata-se de uma proposta de teatro que parte de uma vertente niilista, ou seja, uma negação e recusa da política, da história, da religião e da sociedade como princípios unificadores.

É, portanto, um teatro que tenta também refletir o caos universal, o labirinto existencial que cerca o homem, a desintegração da linguagem como decodificador do mundo e como meio de expressar verdades. O caos e condição existencial são muitas vezes expressos por uma ausência de espaço e tempo determinados e lineares, por uma desintegração e muitas vezes ausência de intriga, que leva claramente a uma inércia das personagens, frequentemente marionetes vazias, desprovidas de sentido.

Uma peça que espelha bem as ideias anteriores é *À Espera de Godot*, de Samuel Beckett, durante a qual dois vagabundos-palhaços presentes num não-lugar, num qualquer tempo, procuram um sentido para a sua existência. Estes estão presos num labirinto circular, que os coloca sempre num mesmo posto, à espera...

A fragmentação linguística é muitas vezes abordada, na peça em questão, pelo mínimo uso da linguagem verbal. Nesse caso, prefere-se o gesto, a luz, o som e os símbolos cênicos, que irão oferecer ao público uma interpretação mais próxima do dito “real”, diferentemente de um jogo de palavras que era afinal vazio e artificial. Outra forma de abordar esta temática é através de uma falta de concordância entre o gesto e a palavra, como forma de denunciar crua e claramente a forma ilícita e pouco verdadeira com que as palavras são proferidas na nossa sociedade.

Na peça *As Cadeiras*, de Ionesco, por exemplo, são dispostas cadeiras no palco como sendo um público invisível, reunido para escutar uma mensagem que será transmitida a qualquer momento. Contudo, o orador é afinal surdo-mudo. O que fica? O vazio linguístico. O vazio existencial. Outra vertente deste teatro poderá também ser a sua face irônica e satírica, tentando, por meio da formulação da intriga, refletir o mundo de um modo muitas vezes cru e até violento, cruel e grotesco.

Em tais exemplos, vemos que o Teatro do Absurdo tentou, em última análise, quebrar todos os limites entre o que é teatro, o que é realidade, e como estas realidades se confundem,

contaminam e refletem mutuamente. Numa tentativa de chegar ao essencial e de ampliar todos os limites do próprio conceito de teatro, tivemos os dois exemplos de peças, que desafiam o próprio conceito de peça e de teatro, assim como *La Cantatrice chauve*.

2.2 A *dérision*: caminhos possíveis para o trabalho com a literatura e a educação

Neste tópico, delinearemos o conceito de *dérision* a partir da obra de Ionesco. Essa escolha se deve à necessidade de demonstrar que, ao trabalharmos com o texto literário, os conceitos e o trabalho de análise devem ter por base o objeto, a peça. Para tanto, nosso desenvolvimento partirá do conceito, por meio de uma reflexão sobre o lugar da *Cantatrice chauve*, ou seja, da construção do jogo teatral de Ionesco, passando pelo desenvolvimento de uma linha que se distancia do teatro moderno, para tomar o fôlego necessário para nos apresentar o processo de construção da peça.

Algumas das grandes dificuldades em analisar essa peça é a falta de intrigas ou mesmo de uma linearidade em sua história. Por vezes, não compreendemos o que os personagens dizem, nem a relação de suas falas com o contexto das réplicas. No entanto, fica evidente a falta de compromisso do autor de estabelecer uma relação mimética de representação de determinada realidade.

O que vemos em sua peça é que os personagens se colocam como marionetes que não se preocupam em estabelecer uma interação entre os indivíduos que eles nos apresentam, mas uma relação mecânica. A tragédia da linguagem, aqui já apresentada, torna-se a cada momento mais evidente, por meio de uma linguagem que não tem como objetivo o de comunicar. Um exemplo é o que ocorre na última cena em que palavras, letras, sons são proferidas aleatoriamente.

SR. SMITH: A, e, i, o, u, a, e, i, o, u, a, e, i, o, u, i !
 SRA. MARTIN: B, c, d, f, g, h, l, m, n, p, q, r, s, t, v, w, x, z !
 SR. MARTIN: De l'ail à l'eau, du lait à ail !
 SRA. SMITH (imitant le train): Teuff, teuff !
 SR. SMITH: C'est !
 SRA. MARTIN: Pas !
 SR. MARTIN: Par !
 SRA. SMITH: Là !
 SR. SMITH: C'est !
 SRA. MARTIN: Par !
 SR. MARTIN: I !
 SRA. SMITH: Ci !³⁷ (IONESCO, 1954, p. 99-100)

³⁷ SR. SMITH: A, e, i, o, u, a, e, i, o, u, a, e, i, o, u, i !

SRA. MARTIN: B, c, d, f, g, h, l, m, n, p, q, r, s, t, v, w, x, z !

SR. MARTIN: Do alho ao óleo, do óleo ao alho !

SRA. SMITH (imitando um trem): Tchu, tchu, tchu, tchu, tchu, tchu, tchu, tchu, tchu, tchu,

Se, por um lado, esses diálogos se mostram insuficientes para uma compreensão, ou seja, para que possamos afirmar a existência de comunicação real entre as personagens, por outro lado, a própria alternância das frases, obedecendo a um ritmo determinado pelo jogo cênico, nos demonstra que esse é o comprometimento de Ionesco, dizer sem dizer nada. Temos aqui um cenário profícuo para o trabalho com a educação, uma vez que a ação, também, aparece transfigurada, pois, como já dito, não há uma história a ser contada, mas sim fragmentos, o importante é que esses fragmentos ou lacunas acabem por dar ritmo à peça na medida em que colaboram para a criação da expectativa de que algo aconteça.

É o que verificamos todas as vezes que a peça foi lida em sala de aula, os alunos, estão sempre à espera. Seja da cantora careca, seja de uma palavra que dê sentido à história que eles criam. E todas essas reflexões saem, também, da experiência estética e artística que o texto os proporciona, incontáveis risos. Ao revelar os automatismos da linguagem, revelados pelo manual inglês, Ionesco mostra a falência da ilusão comunicativa, de modo que as falas das personagens vão se tornando cada vez mais significantes, sem significado. Até chegar ao que foi apresentado na citação anterior, unidades sonoras mínimas, fazendo com que o tom cômico dê lugar à seriedade diante não mais de situações patéticas, mas a presença da constatação da falta de sentido mais profundo nas relações entre os indivíduos.

Em meio a essas relações temos uma preocupação citada diversas vezes por Ionesco, principalmente nas relações que passam pelo cômico, como no trecho a seguir:

Il n'y a pas toujours de quoi être fier: le comique d'un auteur est, très souvent, l'expression d'une certaine confusion. On exploite son propre non-sens, cela fait rire. Cela fait aussi dire à beaucoup de critiques dramatiques que ce qu'on écrit est très intelligent. [...] Si je comprenais tout, bien sûr, je ne serais pas « comique ».³⁸
(IONESCO, 1966, p. 252)

As ligações que o autor faz com o cômico e a confusão dele diante dos fatos apresentados nos mostra que, apesar de “isso faz rir”, estamos diante de algumas importantes reflexões, afinal o que faz rir? Porque faz rir? E como o riso chega a nós apresentando fatos

tchu!

SR. SMITH: Não!

SRA. MARTIN: é!

SR. MARTIN: Por!

SRA. SMITH: Lá!

SR. SMITH: É!

SRA. MARTIN: Por!

SR. MARTIN: A!

SRA. SMITH: Qui! (IONESCO, 2016, p. 99-100)

³⁸ Nem sempre há de que se orgulhar: o cômico de um autor é, muito frequentemente, a expressão de uma certa confusão. Explora-se sua própria falta de sentido, isso faz rir. Isso também faz muitos críticos dramáticos dizer que o que se escreve é muito inteligente. [...] Se eu compreendesse tudo, certamente, eu não seria “cômico”. (IONESCO, 2014, p. 252, tradução nossa)

trágicos? É importante ressaltar aqui que usamos esse termo pensando em sua aplicação contemporânea.

Para tanto, voltemos à última fala e a última rubrica de *La Cantatrice chauve*:

C'est pas par là, c'est par ici, c'est pas par là !

*Les paroles cessent brusquement. De nouveau, lumière. M. Et Mme Martin sont assis comme les Smith au début de la pièce. La pièce recommence avec les Martin, qui disent exactement les répliques des Smith dans la première scène, tandis que le rideau se ferme doucement.*³⁹ (IONESCO, 2016, p. 101)

O riso que se depreende da repetição não é mais ingênuo ou apenas irônico, mas comporta igualmente certa melancolia diante do absurdo da condição humana, da dimensão trágica da existência que se vê diante da espera que a peça termine, porém ela apenas recomeça, como se os personagens fossem os mesmos, uma vez que a história já é conhecida, não há fim.

Nesse momento, as risadas que nos levam a crer que a peça é compreendida pelo público como comédia dão lugar à perplexidade em que o dramaturgo resalta o fundo trágico que a perpassa e lhe confere um valor estético. Sem negar inteiramente o aspecto cômico das situações apresentadas, Ionesco faz notar que estas constituem o lado aparente de uma sociedade que, sem ter objetivos nem esperanças, apenas continua a seguir modelos. Essa é a *dérision*.

Diante da contínua surpresa que o espetáculo do mundo lhe oferece, Ionesco parece reagir por meio da exploração do cômico, que (re)vela – ao menos parcialmente – o fundo trágico da própria condição humana. Nesse sentido, o termo *dérision* comporta tanto o riso mais ingênuo quanto aquele advindo do sarcasmo, que permite entrever uma atitude de descrença, ou mesmo desprezo, em relação à superficialidade do homem como ser social, fazendo com que a obra de Ionesco demonstre um pessimismo latente, que se manifesta sob a máscara do riso.

Com isso podemos compreender que o cômico nasce da não compreensão, da confusão, do questionamento que se vê presente na disputa das palavras, entre as réplicas, levando-nos à conclusão derrisória de que rimos de nós mesmos. E é a partir desses elementos que encontramos a importância de se trabalhar com essa peça na atualidade.

³⁹ Não é por lá, é por aqui, não é por lá, é por aqui! As palavras param abruptamente. Mais uma vez, luz. O Sr. e a Sra. Martin sentam-se como os Smith no início da sala. A peça recomeça com os Martins, que dizem exatamente as mesmas réplicas dos Smiths na primeira cena, enquanto a cortina se fecha suavemente. (IONESCO, 2016, p. 101, tradução nossa)

Uma vez que compreendemos o papel humanizador da literatura, conforme relata Candido (2011), todos os dilemas que Ionesco propõem em *La Cantatrice chauve* se tornam cenários de possibilidades com o trabalho em sala de aula, como nos explica Rouxel (2004):

É necessário instituir alunos, sujeitos leitores, o que significa renunciar, na sala de aula, ao conforto de um sentido acadêmico, conveniente, “objetivando”, para engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos. A leitura literária, assim pensada, se apoia nas experiências de leituras particulares dos alunos pelos quais o texto toma vida e significação. (ROUXEL, 2004, p. 21)

O trecho nos apresenta a importância de mediar a relação entre os educandos e o texto literário, além das potencialidades desse trabalho. Nesse contexto, o gênero teatro nos apresenta outras possibilidades, não só na formação do leitor, mas no respeito por parte do professor de compreender e lidar com os diversos significados de sua leitura, que se diferencia de outros gêneros pela oralidade que sua escrita provoca, bem como a criatividade da recepção. Vejamos o que Rouxel tem a nos dizer sobre a experiência estética provocada pelo texto:

A experiência estética, que é resposta do sujeito leitor às solicitações da obra lida, pode igualmente ser apreciada a partir das metamorfoses que o leitor imprime ao texto, tornando-o seu. Durante a leitura, o leitor se apropria do texto: ele o reconfigura à sua imagem, completando-o com elementos oriundos de sua história pessoal e de sua cultura ou, inversamente, deixando-lhe lacunas, apagando tal aspecto que não atraiu muito sua atenção. (ROUXEL, 2004, p. 23)

A citação nos apresenta a importância dos elementos que colaboram para a compreensão de que o leitor, seja ele, profissional ou não, cria uma relação de interdependência com o texto de maneira tão profunda que seu significado só se faz presente através deste “toque”. Dessa maneira, não há de se esperar outra percepção, ou análise sem o contato entre o leitor e o texto. E, apesar, da autora não se referir a um gênero específico, o gênero teatral se coloca fortemente dentro dessa perspectiva.

Uma vez que, como já desenvolvido anteriormente, é no gênero teatral que a interação se torna imprescindível, a ponto de podermos depreender que ele só existe, enquanto sujeito de significado, a partir do momento que é lido. Mas, por que retomar essa questão é importante neste momento? Já que compreendemos a importância da interação entre o leitor e o texto precisamos nos questionar se essa relação ocorre? É preciso, também, estabelecer a necessidade de que as discussões em sala de aula partam dos seus objetos, da literatura. Já em 1966, data da primeira publicação de *Notes et Contre-Notes*, de Ionesco, isso já era um ponto relevante, como veremos na seguinte citação:

Je dois pourtant avouer qu’il me semble constater qu’une chose assez étrange se passe de nos jours, - au sujet des œuvres littéraires et dramatiques. J’ai bien

l'impression que la discussion porte rarement sur l'œuvre elle porte surtout à côté. C'est comme si l'œuvre n'intéressait que dans la mesure où elle est prétexte à discussion. On demande donc d'abord à un auteur de s'expliquer sur ses pièces de théâtre, - et ses explications semblent passionner davantage que l'œuvre qui est ce qu'elle est, qui doit s'expliquer par elle-même.⁴⁰ (UNESCO, 1966, p. 307)

A obra precisa ser lida. Para que por meio dela possamos ter acesso ao conhecimento que ela nos apresenta, bem como a suas provocações, portanto, deixemos que a obra fale por meio de nossas aulas. É a partir dela que todo o trabalho de reflexão mediante o aspecto humano apresentado por Ionesco deixará de ser matéria para ser partilha. É preciso ler o teatro para que possamos compreender a *dérision*, e mais que isso, para que ela ilumine o mundo ao qual pertencemos. Apesar de diversas críticas ligarem a fragmentação apresentada nas obras de vanguarda como impossíveis de tocar a realidade, acreditamos que, em um mundo fragmentado, a forma se serve para captar a sensibilidade do conteúdo.

E, nesse momento, que a arte transfigura, ou seja, ela transforma o impossível “Il est mort il y a deux ans. Tu te rappelles, on a été à son enterrement, il y a un an et demi”⁴¹ (UNESCO, 2014, p. 18), como a possibilidade de alguém ter morrido há 2 anos e seu enterro ter acontecido há um ano e meio, possível. E dentro desse impossível-possível, o riso provoca consternação, dúvida, reflexão, inquietação e tantos outros sentimentos. Entre a comicidade e o trágico, deixemos as dicotomias de lado e vejamos as duas como duas faces da vida, como Ionesco nos apresenta:

Le comique n'offre pas d'issue. Je dis : « désespérant », mais, en réalité, il est au-delà ou en deçà du désespoir ou de l'espoir. Pour certains, le tragique peut paraître, en un sens, réconfortant, car, s'il veut exprimer l'impuissance de l'homme vaincu, brisé par la fatalité par exemple, le tragique reconnaît, par là même, la réalité d'une fatalité, d'un destin, de lois régissant l'Univers, incompréhensibles parfois, mais objectives. Et cette impuissance humaine, cette inutilité de nos efforts peut aussi, en un sens, paraître comique.⁴² (UNESCO, 2016, p. 61)

Nesse trecho, Ionesco apresenta bem a relação da *dérision* apresentada anteriormente, uma relação que não é nem completamente cômica nem completamente trágica, mas que nos

⁴⁰ Devo admitir, no entanto, me parece que uma coisa bastante estranha está acontecendo hoje em dia - sobre obras literárias e dramáticas. Tenho a impressão de que a discussão raramente é sobre a obra, que está sobretudo ao lado. É como se a obra interessasse apenas na medida em que ela fosse pretexto para a discussão. Pedimos, portanto, a um autor para explicar suas peças, e suas explicações parecem mais apaixonadas do que o trabalho que é o que é, que deve ser explicado por si mesmo. (UNESCO, 2014, p. 307, tradução nossa)

⁴¹ Ele morreu há dois anos. Você se lembra, nós estivemos em seu funeral há um ano e meio atrás (UNESCO, 2014, p. 18, tradução nossa)

⁴² O cômico não oferece uma saída. Eu digo "desesperado", mas na realidade está além ou abaixo do desespero ou da esperança. Para alguns, o trágico pode parecer, em certo sentido, reconfortante, porque, se ele quer expressar o desamparo do homem vencido, quebrado pela fatalidade por exemplo, o trágico reconhece, ao mesmo tempo, a realidade de uma fatalidade, um destino, leis que governam o universo, incompreensível às vezes, mas objetivo. E essa impotência humana, essa inutilidade de nossos esforços também pode, em certo sentido, parecer cômica. (UNESCO, 2014, p. 61, tradução nossa)

apresenta o tom de comicidade dentro do trágico e vice-versa, por meio dessa impotência humana de lidar com as mais diversas situações.

Le théâtre est, évidemment, un reflet de l'inquiétude de notre époque. Rien ne peut l'empêcher d'être aussi l'expression des inquiétudes de toujours. On mourait d'amour il y a cent ans ; on mourait aussi de la peur de mourir ; comme aujourd'hui.⁴³ (IONESCO, 2014, p. 182)

É importante compreender que quando Ionesco coloca o teatro como um reflexo da nossa época, não se trata de algo mecânico, de uma representação objetiva, mas de apresentação das inquietações em que os indivíduos se encontram. E tomando o objetivo da arte como o de iluminar por meio de seus elementos estéticos a realidade, nossa proposta neste capítulo em atravessar o momento históricos das vanguardas, em compreender o Teatro do Absurdo, e em questionar através da *dérision* o lugar do cômico e do trágico é o de, justamente, propor novas reflexões sobre antigos paradigmas por meio do desenvolvimento desses termos. E, assim, a forma, neste caso o teatro, se serve para captar o conteúdo, como nos apresenta Bastos na seguinte citação:

O que a obra literária evidencia não é este ou aquele fato em particular, mas um processo desencadeado por um fato ou um conjunto deles sim, mas configurando-se como devir. A obra não é uma reprodução, mas a iluminação de uma direção histórica. Aí a vida de cada indivíduo está ligada à vida da coletividade, encontra assim o seu páthos. Em vez de meramente reproduzir a realidade, ilumina-a, esclarece o seu próprio tempo, que reúne o tempo da obra e o tempo social. Ela evidencia os limites do mundo real e as possibilidades que nele se abrem para o futuro. (BASTOS, 2011, p. 188)

Sendo assim, a *dérision* enquanto elemento estético iluminará as relações entre os sujeitos e o seu próprio mundo de maneira a nos apresentar não mais o trágico e cômico como suas faces distintas, mas, de nos apresentar diálogos possíveis entre as “farsas trágicas” e os “dramas cômicos”. Ao evidenciar os limites do mundo, ela nos apresenta novas possibilidades.

Continuaremos nossas discussões no próximo capítulo, começando pelo lugar do sujeito que nos apresentará uma revolução no teatro pelo teatro. Por meio da exploração dos clichês, dos ecos, das repetições que não se transformam em consequências. E, assim, colocaremos em discussão a própria arte e seus modelos com a materialidade cênica. Ademais, finalizaremos com uma proposta de trabalho com o texto em sala de aula.

⁴³ O teatro é, naturalmente, um reflexo da ansiedade do nosso tempo. Nada pode impedir que seja a expressão das preocupações de sempre. Nós morremos de amor cem anos atrás; nós também morremos do medo de morrer; como hoje. (IONESCO, 2014, p.182, tradução nossa)

CAPÍTULO 3. A CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS NO TRABALHO COM O TEXTO TEATRAL

O trabalho com o teatro e suas multiplicidades veem nos apresentando durante o percurso desta dissertação alguns elementos de discussão centrais para o nosso objetivo, entre eles, a construção do sujeito, que desenvolveremos neste capítulo. Trata-se de refletir a complexidade das relações entre o sujeito no drama moderno, principalmente, dentro de sala de aula e, para tanto, iremos reconsiderar alguns outros conceitos já estabelecidos, como a noção de público/espectador e de espaço cênico como parte do processo de se determinar como eles se encontram na sala de aula dentro desse teatro contemporâneo.

A importância desta reflexão está aliada à necessidade de se redefinir os espaços em que encontraremos o trabalho com o texto teatral, no caso a sala de aula, tendo em vista que os educandos caminharão de maneira autônoma diante desses princípios, ou seja, por meio de um processo interacional, em que não apresentaremos a eles os conceitos de forma fechada e sem discussão. Promovendo entre os educandos uma postura crítica para que possam desenvolver e criar suas próprias representações.

Nesses termos, os educandos serão convidados a refletir sobre a composição entre palco e público, uma vez que o palco/espaço cênico se transportará para a sala de aula e os conceitos de público/espectador poderão ser reinterpretados de maneira a serem ressignificados pelos próprios educandos ou pelos professores, em uma dialética entre o ensinar e o aprender formada por meio da relação entre o educador e o educando, onde ambos aprendem e ensinam mutuamente.

Essas discussões veem acompanhadas das relações estabelecidas com o próprio percurso que as teorias do teatro, desde a Aristóteles e o teatro grego até o teatro contemporâneo, veem passando. Apesar deste não ser o objetivo principal deste trabalho é importante estabelecer quais são as relações em que se encontram o texto *La Cantatrice chauve* dentro dessas linhas teóricas. Como demonstrado no capítulo anterior, os movimentos de vanguarda tiveram um importante papel na arte em termos de propor discussões sobre o pós-guerra e de que maneira todo o contexto social faria parte das inquietações dos indivíduos.

Nesses termos, cabe à nós ressaltar que o olhar dessas reflexões não tem como objetivo analisar a obra literária como documento, mas sua potencialidade a partir de seus elementos estéticos ou poéticos que nos mostrarão alguns fechos de luzes em nossa Cantora careca, e a partir do texto encontrar alguns fundamentos com os quais poderemos apresentar as contradições do mundo presentes na vida dos educandos, por exemplo.

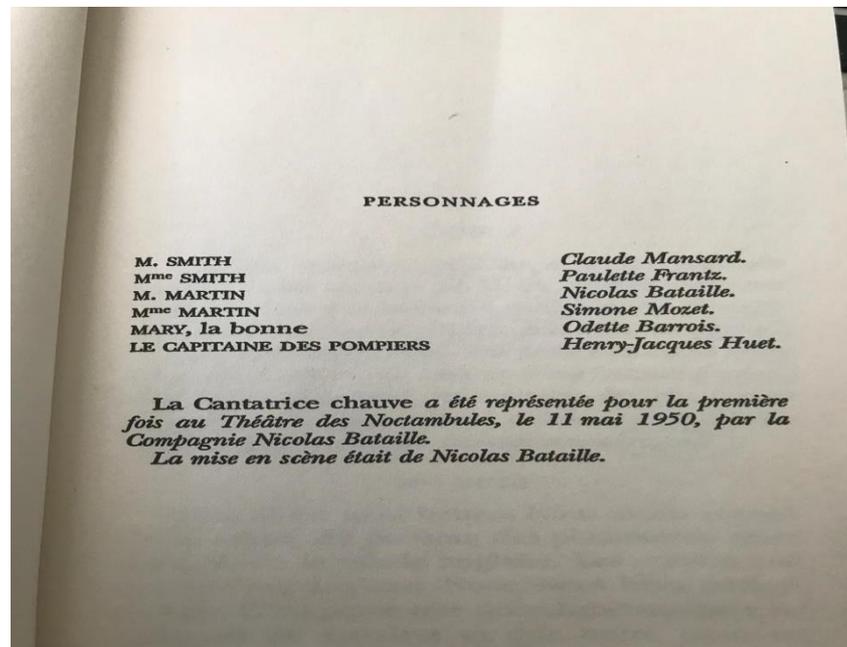
Para tanto, tomemos uma citação do professor Hermenegildo Bastos:

A escrita literária é já uma leitura da sociedade. Como tal, ela propõe uma interpretação do mundo, ela é já uma hermenêutica. Antes, portanto, de interpretarmos a obra, convém saber que ela é já, por si mesma, uma interpretação que se sobreponha à primeira. (BASTOS, 2011, p. 17)

Deixemos a obra falar, é o que propõe Bastos (2011) na citação que apresentamos, e é um dos aspectos relevantes para esta dissertação, pois, ele dá força ao trabalho com o texto literário em sala de aula, em um contexto de desenvolvimento e proposições de reflexões sobre os educandos e seus lugares e suas relações com o mundo. Tomemos, por exemplo, as análises do título de nossa peça, que já tivemos a oportunidade de trabalhá-la diversas vezes em sala de aula e assim como nós, em nossa primeira leitura, os educandos se intrigam sobre o porquê dessa escolha, afinal, quem é a Cantora careca?

Se elaborarmos nossa análise a partir do título, é possível verificar, primeiramente, que existe na composição do texto de uma presença-ausente. Isso, pois, apesar de ser o título da peça, não existe nenhum personagem com fala ou mesmo previsto no texto com esse nome. É importante lembrar, que na forma do texto teatral convencionou-se anunciar antes das cenas uma lista que apresenta os personagens do drama. Vejamos o que ocorre na peça:

Imagem 1 - Lista de personagens, *La Cantatrice chauve*



Fonte: Autoria própria (2018)

Trata-se de uma grande brincadeira de esconde-esconde, o leitor atento procura em cada réplica essa mulher, mas só a encontrará na voz do outro personagem, mais precisamente, na do bombeiro na cena X. Uma cantora que é careca, mas por que ela ser

careca faz diferença? Qual a importância da falta de cabelos para quem canta? E a inquietude do leitor continua em todas as cenas até que sua presença só será percebida pela primeira e última vez na já mencionada fala do bombeiro:

*Le pompier se dirige vers la sortie, puis s'arrête
À propos, et la Cantatrice chauve ?*

Mme Smith

Elle se coiffe toujours de la même façon ! (IONESCO, 2016, p. 88)⁴⁴

Ademais, podemos depreender que o autor faz, também, uma espécie de brincadeira na construção desse título. O leitor ao procurar uma relação entre as palavras cantora e careca, nessa busca pela compreensão a partir do bloco sintagmático faz com que seja “forçada” uma interpretação através de uma figura de linguagem, por exemplo. Nesse caso, por meio de um oximoro/paradoxo surge uma possibilidade que consiste em relacionar numa mesma expressão ou locução de palavras conceitos contrários.

O que não é o caso do título em questão. O oximoro não funcionará como uma figura de linguagem, não em seu sentido estrito, ou seja, de uma locução de palavras que nos apresentam conceitos contrários. Pois, nem cantora nem careca se opõem em um primeiro olhar. Mas, o que temos é que essa composição aparentemente absurda que faz com que o leitor procure algum sentido metafórico ao tentar interpretar esses dois elementos que parecem não fazerem sentido. E com isso Ionesco nos provoca.

E a inquietação continua, quando Mme. Smith dá força ao efeito de ilusão evidenciado por Pavis (2013), a Cantora careca continua a usar o mesmo penteado mesmo sem cabelos. Mas, trata-se do Teatro do Absurdo, tudo é possível. Inclusive, uma cantora sem cabelos utilizar o mesmo penteado, uma verdadeira caricatura. No entanto, nessas pistas encontraremos os elementos de reflexão necessários para questionar e analisar o lugar desse sujeito no drama contemporâneo. Como nos aponta Sarrazac, em uma de suas análises sobre a obra *Seis personagens em busca de um autor* de Pirandello:

Não é apenas a ação linear que se encontra quebrada, interrompida, contradita; é a própria unidade do drama, o microcosmos dramático. O dispositivo do teatro dobre o teatro de Seis personagens rompe irremediavelmente em dois o pequeno universo da obra: de um lado, as personagens com seus dramas vividos; de outro, os membros da trupe de teatro. Supõem-se que os segundos se tornarão, graças a seus talentos, os operadores dos primeiros que, não obstante, não cessam de recusar as pretensas leis de sua arte. Sob esse ponto de vista, não é apenas a forma dramática que Pirandello faz aqui explodir; é, igualmente, a ideologia subjacente a essa forma. Para o Diretor, é evidente que a conveniência interdita a representação da cena incestuosa entre o

⁴⁴ **O bombeiro** se dirige a saída, para e pergunta

E a Cantora careca ? ?

Madame Smith

Ela continua se penteando da mesma maneira ! (IONESCO, 2016, p. 88, tradução nossa)

Pai e a Enteada em casa de Madame Pace; ora quando a enteada coloca em questão as convenções da representação, isso vai permitir contornar o interdito, ultrapassar os limites da *mimesis* por meio do recurso da *diegésis* – relato e comentário do drama vivido pelas personagens. (SARRAZAC, 2017, p. 6)

Pirandello e suas peças representam um dos momentos mais importantes na ruptura de algumas tendências clássicas da obra teatral, em que anos após o processo de ruptura/desconstrução, iniciadas nas vanguardas europeias, é possível verificar análises contundentes desse “novo” teatro, distanciado da concepção aristotélico-hegeliana da forma dramática.

Dessa forma, em nossas análises nos deparamos com personagens desprovidos de emoções, de paixões, de utopias, perfeitamente substituíveis uns pelos outros e um cenário caótico responsável por tirar o espectador da passividade apresentada pela identificação momentânea com os personagens. Como ocorre na cena IV, em que os dois personagens, Sr. e Sra. Smith nos apresentam uma situação em que um casal com pelo menos dois anos de casamento podem acabar não se percebendo, como no trecho a seguir:

SCÈNE IV

Mme et M. MARTIN (s'assoient l'un en face de l'autre, sans se parler. Ils se sourient, avec timidité)

M. MARTIN: Mes excuses. Madame, mais il me semble, si je ne me trompe, que je vous ai déjà rencontrée quelque part.

Mme. MARTIN : A moi aussi, Monsieur, il me semble que je vous ai déjà rencontré quelque part.

M. MARTIN : Ne vous aurais-je pas déjà aperçue, Madame, à Manchester, par hasard ?

Mme. MARTIN : C'est très possible. Moi, je suis originaire de la ville de Manchester! Mais je ne me souviens pas très bien, Monsieur, je ne pourrais pas dire si je vous y ai aperçu, ou non !

M. MARTIN : Mon Dieu, comme c'est curieux! Moi aussi je suis originaire de la ville de Manchester, Madame !

Mme. MARTIN : Comme c'est curieux ! (IONESCO, 2016, p. 27)⁴⁵

É curioso! Ionesco por meio da reiteração nos convida a pensar e repensar o lugar desses personagens, e o nosso próprio lugar. As réplicas que saem do estranhamento para a descoberta se apresentam de maneira derrisória. O riso aqui não nos aproxima daquela situação, pelo contrário, denota indiferença e por vezes desprezo pelo caráter trágico da cena.

⁴⁵ CENA IV

(O Sr. e a Sra. Martin sentam-se frente a frente, sem se falarem. Sorriem um para o outro, timidamente. O diálogo que se segue deve ser dito com voz arrastada, monótona, meio cantante, sem nuances)

SR. MARTIN: Desculpe minha senhora, mas me parece, se não estou enganado, que a conheço de algum lugar.

SRA. MARTIN: Eu também, meu senhor, parece que o conheço de algum lugar.

SR. MARTIN: Por acaso, minha senhora, eu não a teria visto em Manchester?

SRA. MARTIN: É bem possível. Eu sou da cidade de Manchester! Mas não me lembro muito bem, meu senhor, eu não poderia dizer se o vi ou não!

SR. MARTIN: Meu Deus, que curioso! Eu também sou da cidade de Manchester, minha senhora!

SRA. MARTIN: Que curioso! (IONESCO, XX, p. Xx, tradução nossa)

Levando-nos a uma questão bastante relevante, em que medida o que assistimos é capaz de nos provocar ? E, de que maneira?

Nesses meandros, cabe à nós nos perguntarmos quem é esse sujeito? Que recebe a obra e compreende suas potencialidades? Ele é ator? Educando? Diretor? Espectador? Leitor? Além dessas questões, percebemos que o trabalho com o sujeito é diferente quando se trata de abordá-lo como um objeto teatral, ou seja, a leitura de um texto teatral não é a mesma de um romance. Isso, pois, a forma e suas potencialidades, como a oralização e a encenação, nos apresentam diferentes possibilidades de análises e interpretações. Mas, essa não é uma exclusividade apenas dessa peça, mas, desse gênero, e é o desafio constante que nos deparamos ao trabalhar com o teatro, pois, ele multiplica os pontos de vista e os ângulos e nos apontam para várias direções, que podem se relacionar tanto com o texto, quanto com o espetáculo, e com a sala de aula, na escola, por exemplo.

Para começarmos essa discussão falemos de Rancière⁴⁶, que neste capítulo terá um lugar fundamental, pois, a inquietação aqui proposta de uma necessidade de repensar o sujeito advém do trabalho que ele desenvolveu em seu livro, *o espectador emancipado*. Já que constatamos que o teatro está em constante modificação em sua forma e a partir de uma perspectiva histórica, em suas relações com os espectadores e com o mundo, é necessário revisitar o lugar da plateia, do público, ou seja, do espectador.

Para tanto, precisamos entender o lugar desse educando que se transforma junto com as relações do teatro, sendo assim, para iniciar essa discussão, começaremos apresentando como são as relações das pessoas com o espetáculo teatral, por meio de diversas referências da importância da mobilização do teatro em todo processo histórico e a partir dessas constatações trabalharemos com o “o paradoxo do espectador” apresentado na obra de Rancière. Tal paradoxo tem como princípio a afirmativa de que “não há teatro sem espectador” (2012, p. 08).

Essa afirmação é muito importante para esse trabalho, pois, o primeiro relação dos educandos com o teatro é a de espectador. Mas quem é esse espectador? E quais são os limites da sua atuação? É o que Rancière tentará responder neste seguinte trecho, após, chegar à seguinte constatação: Ora, como dizem os acusadores, é um mal ser espectador, por duas razões:

Primeiramente, olhar é o contrário de conhecer. O espectador mantém-se diante de uma aparência ignorando o processo de produção dessa aparência ou a realidade por ela encoberta. Em segundo lugar, é o contrário de agir. O espectador fica imóvel em

⁴⁶ Jacques Rancière é um filósofo e escritor franco-argelino.

seu lugar, passivo. Ser espectador é estar separado ao mesmo tempo da capacidade de conhecer e do poder de agir. (RANCIÈRE, 2012, p. 8)

A partir dessa citação vemos que estamos diante da necessidade de se repensar a dita passividade do espectador. Para Rancière, a dedução mais lógica que decorre do paradoxo sobre o espectador é a de que o teatro seria uma cena de ilusão e passividade. No entanto, uma conclusão diferente da platônica, que acreditava que a *mímese* teatral era lugar em que ignorantes iriam para assistir sofrendores, que prevaleceu durante muito tempo entre os críticos do teatro, mas que já não comporta mais o que se convencionou chamar de teatro contemporâneo, esse novo drama ou o drama moderno.

Por isso, trabalharemos as diferentes possibilidades e o lugar do teatro na superação dessa relação passiva do público com o espetáculo e, também, com a leitura do texto teatral. Nas palavras de Rancière, os críticos compreendiam que: “É preciso um teatro sem espectadores, em que os assistentes aprendam em vez de ser seduzidos por imagens, no qual eles se tornem participantes ativos em vez de serem voyeurs passivos.”. (2012, p. 9)

No entanto, esse lugar de passividade não corresponde mais as atuais propostas, como já dissemos anteriormente, logo, os sujeitos que fazem parte de todos os processos de interação com o texto estarão em movimento. Como vimos na primeira leitura que fizemos com os educandos e as primeiras análises sobre o título da peça, eles não ficaram calados e distantes, mas, inquietos e falantes. Sendo assim, para identificarmos como esses elementos compõem o sujeito no drama é preciso pensarmos alguns deles de acordo com nossa abordagem metodológica e a partir do trabalho com o texto contemporâneo. Uma vez que, para esta pesquisa é importante essa relação com *La Cantatrice chauve* tendo em vista o desenvolvimento das discussões sobre esse .

O que nos leva a duas questões: a primeira de que desde Brecht e Artaud, dois teóricos do teatro, já é possível verificar essa ruptura, no tocante ao lugar do espectador, tanto em relação as unidades cênicas quanto em relação aos olhares, como nos apresenta Rancière em suas citações aqui apresentadas. Um dado importante, é que para ele, o teatro épico de Brecht já compreendia que os espectadores não deveriam se identificar com os personagens da cena. Ao contrário, o espetáculo deveria mostrar algo estranho, inabitual, um enigma cujo sentido os espectadores tivessem que buscar como cientistas quando observam os fenômenos e procuram suas causas. Nessas afirmações teremos um cenário fértil inclusive para nos questionarmos sobre o conceito de *mimesis*, enquanto representação. O que não conseguiremos finalizar, devido ao tempo de escrita deste mestrado, mas que será algo que gostaria de desenvolver em um trabalho posterior, no doutorado.

No entanto, o papel que esses elementos ou desses estranhamentos que nós apresentamos demonstram que existe uma força que sai da centralidade do espaço e das relações entre os personagens para o espectador, que em nossa percepção geraria a partir deste momento, ou seja, da interação com o texto uma reflexão, por exemplo, uma partilha o que leva ao educando, no caso de nossa pesquisa, a tornar-se consciente daquela cena e de sua situação social ao mesmo tempo em que desejaria e/ou encontraria possibilidades de transformação a partir do contato com o drama. O que nos leva a conclusão de que a dita passividade aqui dá lugar a busca, ao eco e a inquietação.

Mas como esse movimento é percebido através de um olhar do texto teórico? Em outra perspectiva, também apresentada por Rancière em seu texto, temos o teatro da crueldade, como é conhecido o teatro de Artaud, que propunha um dilema ao espectador semelhante aos das pessoas nas decisões da ação em que o espectador seria arrastado para a ação cênica na posição do ser na posse de suas energias vitais integrais. Nesse contexto, o espectador sai, literalmente, de seu espaço e além de participar do jogo teatral ele interfere na programação do texto que passa a depender das escolhas do outrora pacífico espectador.

Assim, Rancière, por meio da apresentação desses dois olhares ou de duas formas teatrais, entendendo que enquanto de certa maneira para Brecht o espectador deveria ganhar distância e refinar a observação, para Artaud o contato, a troca se fazem de maneiras completamente distinta, pois ela deve fazer com que o espectador se aproxime ao máximo perdendo sua condição de observador. Nas palavras de Rancière: os reformadores do teatro reformularam a oposição platônica entre *Khorea* e teatro como oposição entre verdade do teatro e o simulacro do espetáculo. (2012, p. 11)

Para os reformadores, estava na “verdade do teatro” a possibilidade de constituição estética, outrora considerada na comunidade coreográfica, pela qual o público iria confrontar-se com ele mesmo e colocar-se de forma ativa. Em ambas, ao público era apresentada uma verdade, um sentido de teatro. Dessa forma, Rancière propõe que sejam revistos os pressupostos que sustentam a oposição entre o teatro e o simulacro do espetáculo. Ele afirma que esses pressupostos se configuram num jogo de equivalências e oposições. As equivalências se dão entre público teatral e comunidade, olhar e passividade, exterioridade e separação, mediação e simulacro. As oposições, por sua vez, são entre coletivo e individual, imagem e realidade viva, atividade e passividade, posse de si e alienação.

Para o autor, as ideias contidas na obra *O mestre ignorante* ajudam a reformular as questões apresentadas na obra *O espectador emancipado*. O primeiro livro descreve a relação pedagógica entre professores e educandos, a qual considera que existe uma distância entre a

posição deles, respectivamente, do mestre e o do ignorante. Nesse prisma, o primeiro apenas pode aproximar o seu saber da ignorância do segundo se recriar incessantemente tal distância é como se o distanciamento fosse condição *sine qua non* para a existência de ambos, pois sua posição, a do mestre, exige que esse esteja sempre um passo à frente. Como contraponto, o autor apresenta a possibilidade da emancipação intelectual, que prega a igualdade das inteligências, de modo que não haja um saber maior que o outro, e que dessa forma tanto o mestre quanto o educando tenham algo a acrescentar no processo de aprendizagem.

Segundo ela, o ignorante não precisa transpor um abismo entre a sua ignorância e o saber do mestre, mas apenas cruzar o caminho daquilo que já sabe até aquilo que ignora, apreendendo signo após signo a relação entre o que ignora e o que sabe. O mestre ignorante é aquele que ignora a noção de inteligências desiguais, para ele não existem fronteiras e hierarquias fixas nas posições do mestre e do ignorante. Rancière afirma que os pedagogos embrutecedores compartilham convicções com os reformadores teatrais.

A primeira é a de que existe um abismo separando as posições dos espectadores, passiva, e dos artistas, ativa. Oposição entre o olhar e o saber que define uma “partilha do sensível” pela qual existe uma distribuição apriorística de posições e capacidades vinculadas a elas. Rancière pergunta se o que cria a suposta distância entre o espectador e o artista não é exatamente o desejo de eliminá-la. Afirma que considerando a emancipação intelectual, podemos ponderar que olhar também é agir. Dessa forma, o espectador, assim como o aluno, também age selecionando, comparando e interpretando.

Além disso, ele critica a noção de que ação do espectador é pré-determinada pelo artista, como prega a lógica do pedagogo embrutecedor segundo a qual o aluno deve apreender aquilo que o mestre faz apreender. Ao contrário, escreve que “os espectadores veem, sentem e compreendem alguma coisa à medida que compõe seu próprio poema, como o fazem, à sua maneira, atores ou dramaturgos, diretores, dançarinos ou performers.” (2012, p. 18)

Decorre disso que a noção do teatro como algo essencialmente comunitário, diferente da televisão e do cinema, a exemplo da comunidade coreográfica platônica, também pode ser questionada. Na lógica da emancipação sempre a uma terceira coisa, como, por exemplo, um livro que é estranho ao mestre e ao aluno. Da mesma forma, no teatro, a performance não é a transmissão do saber do artista ao espectador numa relação de causa e efeito controlada pelo primeiro. Ela é a terceira coisa estranha ao artista e ao espectador cujo domínio nenhum deles possui.

Nesse sentido, é preciso levar em conta o processo teatral na medida em que ele coloca o sujeito em contato consigo mesmo, com os outros, com a pequena e com a grande história ele pode ser muitas coisas menos passivo. Dessa forma, proporemos aqui que é possível discernir quatro instâncias subjetivas reais no processo teatral - o autor e o diretor, o ator e o espectador, face-a-face - ao qual deve ser adicionada uma instância ficcional, o personagem, que será um ponto de encontro, um véu de ficção mais ou menos impenetrável entre o espectador e o ator.

Optamos por deixar de lado o discurso e os olhos ausentes do processo de representação, o autor e o diretor, para se concentrar na partilha, como ponto de junção ou disjunção entre os dois. “Presenças reais” do ator e espectador que compõem o teatro. O sujeito como personagem é entendido como uma individualidade ficcional construída sobre o modelo de uma pessoa real, dotada de um ato e de um ditado singular.

Em um drama teatral pós- crise, em que nem as relações intersubjetivas nem as relações intersubjetivas são auto evidentes, o sujeito não apenas tem dificuldade em se comunicar, mas também em conhecer, reconhecer e compreender a si mesmo. Reflexão de um sujeito contemporâneo em crise, o caráter das dramaturgias da busca ou a reconquista de si mesmo é exibido em pesquisa completa, em plena composição ou reconstrução.

Vago, fragmentado, disperso, dotado de uma consciência fragmentária de si mesmo, ele aparece sempre no início da peça como uma instância elusiva, para ele, para os outros protagonistas do drama, para os espectadores. É o estudo deste cenário no teatro da busca de si mesmo que proponho aqui. Entende-se que a natureza verdadeiramente abissal de tal assunto de estudo não pode pretender ser exaustiva. O propósito desta reflexão é muito mais identificar constantes, processos e ferramentas relevantes que refletissem a singularidade deste questionamento no modo teatral.

A primeira constante que pode ser identificada é a definição do sujeito como sujeito da fala. O sujeito em crise está lutando para se expressar, em busca do que precisamente funda sua palavra. Ele está procurando por suas condições de enunciação, obscurecidas pela origem desconhecida de sua percepção do mundo.

Esta pesquisa do EU - espectador é raramente a economia de um TU - personagem ou de um NÓS - drama. Mas, um VOCÊ como os outros e outros personagens, você como duplo ou espelho, necessário para a elucidação do EU. TU como um espectador levado para a tarefa, empurrado, em busca de compreender, não só falar com ele, mas também o que se disse, e como sua própria construção muda a sua própria percepção.

NÓS como uma reconstituição de uma comunidade, seja cultural, étnica, familiar ou mesmo humana, após a eclosão de uma catástrofe da ordem da intimidade, política ou humanitária. NÓS como uma assembleia teatral para reconstituir em torno deste desejo de reunir, reposicionando um assunto singular em uma comunidade.

A aplicação de contribuição espectador pode ser em torno da abordagem hermenêutica para completar, ou em torno de uma estética participativa para destruir todos os clichés habituais, que todos reconhecem cada um e o outro. E, enfim, o espectador é finalmente levado a questionar seu próprio status como sujeito, onde a dramaturgia do personagem se torna a dramaturgia do espectador.

Quando perguntado sobre o motivo de escrever, Ionesco (1966) responde com uma pergunta ao entrevistador: *si je suis écrivain, pourquoi êtes-vous mon lecteur? C'est en vous-même que vous trouvez la réponse à la question que vous me posez.* (1966, p. 13)⁴⁷ Essa relação proposta pelo autor demonstra o objetivo da reflexão aqui levantada em suas peças que se mostraram também reconstrução do olhar do espectador, provocam a inquietação nos espectadores.

E, conseqüentemente, reconhecimento enquanto sujeitos e espectadores. Em outro texto do mesmo livro, Ionesco reforça o papel da arte nessa construção:

Si un auteur, me demandait, à moi, pourquoi je lis, pourquoi je vais au spectacle, je répondrais que j'y vais, non pas pour avoir des réponses mais pour avoir d'autres questions ; non pas pour acquérir la connaissance, mais, tout simplement, pour faire connaissance avec ce quelque chose, avec ce quelqu'un qu'est une œuvre. Ma curiosité de savoir s'adresse à la Science et aux savants. La curiosité qui me dirige au théâtre, au musée, au rayon littérature de la librairie est d'une autre nature. Je veux connaître le visage et le cœur de quelqu'un que j'aimerai ou que je n'aimerai pas.⁴⁸ (IONESCO, 1966, p. 14)

O que Ionesco nos apresenta, é a importância do objeto artístico na construção dos sujeitos, partindo de um papel ativo, uma vez que o processo de contato com a arte se faz por meio de movimentos de idas e partidas. De maneira que, os sujeitos se transfiguram a partir desses contatos. Por isso, não há passividade nesse processo, pois, não há possibilidade do objeto artístico não provocar algum tipo de partilha.

⁴⁷ Se eu sou escritor, por que você é meu leitor? É em si mesmo que você encontra a resposta para a pergunta que me faz. (IONESCO, 2014, p. 13, tradução nossa)

⁴⁸ Se um autor me perguntasse, por que eu leio, por que vou ao espetáculo, eu responderia que eu vou, não para ter respostas, mas para ter outras perguntas; não para adquirir conhecimento, mas, simplesmente, para me reconhecer com esta coisa, com este alguém que é uma obra. Minha curiosidade de saber se dirige à ciência e aos cientistas. A curiosidade que me leva ao teatro, ao museu, ao departamento de literatura da livraria é de outra natureza. Eu quero conhecer o rosto e o coração de quem eu gostaria ou de quem eu não gostaria. (IONESCO, 2014, p. 14, tradução nossa)

Sendo assim, o estudo do sujeito não pode prescindir de uma reflexão sobre sua sujeição, sua objetivação de certa forma. O sujeito como sujeito de percepção, transformado em objeto percebido. Dessa forma, o sujeito em contato com o drama ao captar a sensibilidade do conteúdo através da forma proposta se coloca no centro do debate daquele objeto.

E, dentro desse contexto que emerge nosso trabalho com a educação, esse sujeito em contato com o drama se reapresenta, modificado, sensível a partilha, e, como diria Rancière, emancipado, ira transpor os limites do espaço cênico e ao sair do público e se tornar ator. Ou o nosso espect-ator, como Boal⁴⁹, nos apresenta. Sendo assim, os educandos transmutam do lugar passivo e começam a interferir diretamente no drama, por meio dele mesmo, e, nesse momento, todo espaço de fruição sede lugar a novas criações.

O espect-ator que, na verdade, para Boal são espect-atores, têm a responsabilidade de retirarem dos espectadores a condição de meros observadores passivos e passarem a serem protagonistas tanto nas cenas teatrais quanto em suas vidas. Ou seja: aqueles que são observadores e atuantes nas cenas teatrais devem, também, assumir, junto com seus parceiros o controle de suas vidas, sabendo como e quando devem agir.

No princípio, o teatro era o canto ditirâmico: o povo livre cantando ao ar livre. O carnaval. A festa. Depois as classes dominantes se apropriaram do teatro e construíram muros divisórios. Primeiro, dividiram o povo, entre atores e espectadores: gente que faz e gente que observa. Terminou-se a festa! Segundo, entre os atores, separou os protagonistas das massas: começou o doutrinação coercitivo! O povo oprimido se liberta. E outra vez conquista o teatro.

É necessário repensar essas fronteiras! De uma maneira geral, primeiro o espectador volta a atuar, a fazer parte do espaço cênico, e em segundo, é necessário compreendermos que todos podemos compor os espaços e, não somente, atores profissionais, todos podem ser personagens. O que coaduna com o percurso que estamos fazendo, neste capítulo, para compreender esse novo sujeito, que no nosso caso irá ser fundamental para entender quais os espaços veem sendo ocupados e os que ainda podem ser ocupados pelos nosso educandos.

Para tanto, é necessário desenvolver, também, a ideia de espectador de Boal. Para ele, mais do que a catarse e a identificação, movimento apresentados por alguns autores como

⁴⁹ Augusto Boal foi diretor de teatro, dramaturgo e ensaísta brasileiro. Fundador do Teatro do Oprimido, que alia o teatro à ação social, suas técnicas e práticas difundiram-se pelo mundo, de maneira notável nas três últimas décadas do século XX, sendo largamente empregadas não só por aqueles que entendem o teatro como instrumento de emancipação política mas também nas áreas de educação, saúde mental e no sistema prisional.

Pavis, ele acreditava que poderia e deveria ocorrer um envolvimento maior do espectador com as personagens e a cena. Nesses termos, a interação ultrapassaria uma simples identificação com a personagem, e passaria a apresentar um anseio do indivíduo em ocupar os espaços fazendo com que a pessoa que assiste o espetáculo, o espectador, sai da passividade e passe a atuar no espetáculo. Assim para Boal:

Espectador, que palavra feia! O espectador, ser passivo, é menos que um homem e é necessário re-humanizá-lo, restituir-lhe sua capacidade de ação em toda sua plenitude. Ele deve ser também o sujeito, um ator, em igualdade de condições com os atores, que devam por sua vez ser também espectadores. Todas essas experiências de teatro popular perseguem o mesmo objetivo: a libertação do espectador, sobre quem o teatro se habituou a impor visões acabadas do mundo. E considerando que quem faz teatro, em geral, são pessoas direta ou indiretamente ligadas às classes dominantes, é lógico que essas imagens acabadas sejam as imagens da classe dominante. O espectador do teatro popular (o povo) não pode continuar sendo vítima passiva dessas imagens. O mundo é dado como conhecido, perfeito ou a caminho da perfeição, e todos os seus valores são impostos aos espectadores. Estes passivamente delegam poderes aos personagens para que atuem e pensem em seu lugar. Ao fazê-lo, os espectadores se purificam de sua falha trágica – isto é, de algo capaz de transformar a sociedade. Produz-se a catarse do ímpeto revolucionário! A ação dramática substitui a ação real. O mundo se revela transformável e a transformação começa no teatro mesmo, pois o espectador já não delega poderes ao personagem para que pense em seu lugar, embora continue delegando-lhe poderes para que atue em seu lugar. A experiência é reveladora ao nível da consciência, mas não globalmente ao nível da ação. Ação dramática esclarece ação real. O espetáculo é uma preparação para a ação. A poética do oprimido é essencialmente uma Poética da Liberação: o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que pensem nem para que atuem em seu lugar. O espectador se liberta: pensa e age por si mesmo! Teatro é ação! Pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: é um ensaio da revolução! (BOAL, 2013, p. 24)

Boal (1999) utiliza-se de uma fábula chinesa de Xuá-Xuá, que é a fêmea pré-humana que teria descoberto o teatro, para demonstrar como ele compreende a ideia do espectador. Xuá-Xuá viveu há dezenas de milhares de anos, quando as pré-mulheres e os pré-homens ainda vagavam pelas montanhas e pelos vales, à margem dos rios e dos mares, pelos bosques e florestas, matando outros animais para se alimentar, comendo plantas e frutos, protegendo-se do frio, morando em cavernas.

Neste momento, não havia se inventado ainda nenhuma linguagem falada ou escrita. Xuá-Xuá era a mais bela fêmea e Li-Peng o mais forte dos machos. Naturalmente, eles se sentiam atraídos um pelo outro, gostavam de ficar juntos, se lambar, tocar, abraçar, fazer sexo juntos, sem saber ao certo o que estavam fazendo. Um belo dia, Xuá-Xuá sentiu que seu corpo se transformava: seu ventre crescia mais e mais, além da elegância. Então ela preferiu ficar só, vendo seu ventre inchar.

Uma noite, Xuá-Xuá sentiu seu ventre de mexer. Dentro do ventre da mãe, Lig-Lig-Lé, assim se chamava o menino, ou qualquer outro nome que fosse, porque nenhuma

linguagem fora inventada. Lig-LigLé crescia e se desenvolvia. Alguns meses depois Xuá-Xuá deitou-se à margem de um rio e deu à luz a um menino. Era pura magia! Xuá-Xuá olhava o seu bebê. Aquele corpinho minúsculo, que parecia com o seu, era sem dúvida uma parte sua que antes estava dentro dela e agora estava fora. Mãe e filho eram a mesma pessoa.

De longe, Li-Peng observava. Bom espectador. Uma noite Li-Peng queria criar sua própria relação com o menino. Xuá-Xuá ainda dormia quando os dois (pai e filho) partiram, como bons companheiros. Li-Peng soube perfeitamente que ele e Lig-Lig-Lé eram duas pessoas diferentes. Ele era ele, e a criança era o outro. Ensinou seu filho a caçar, pescar etc. Lig-Lig-Lé estava feliz. Xuá-Xuá chorava cada vez mais porque perdera uma parte bem-amada de si mesma. Xuá-Xuá reencontrou pai e filho alguns dias mais tarde. Tentou recuperar seu filho, mas o pequeno corpo disse não.

Xuá-Xuá foi obrigada a aceitar que aquele pequeno corpo, mesmo tendo saído do seu ventre, obra sua – ele era ela! – era também uma outra pessoa com seus próprios desejos e vontades. Esse reconhecimento obrigou Xuá-Xuá a olhar para si mesma e a ver-se como apenas uma mulher, uma mãe, uma dos dois: obrigou-a a se identificar e a identificar os outros. Foi nesse momento que se deu a descoberta!

Quando Xuá-Xuá renunciou a ter seu filho totalmente para si. Quando aceitou que ele fosse um outro, outra pessoa. Ela se viu separando-se de uma parte de si mesma. Então, ela foi ao mesmo tempo atriz e espectadora. Agia e se observava: eram duas pessoas em uma só – ela mesma! Era espect-atriz. Como somos todos espect-atores. Descobrimo o teatro, o ser se descobre humano.

Existem dois elementos importantes dentro desta fábula, a primeira é o modo como ela representa de forma poética o “agir e observar” que podemos compreender que é o que Boal espera de um espect-ator, e a segunda é o papel do teatro na formação do homem. Esses dois princípios são determinantes para nossa concepção do trabalho com o texto teatral em sala de aula. Compreender o momento e a ação, observando o agir de outrem faz com que o espectador saia de seu lugar de catarse e/ ou fruição e interage com o espetáculo, podendo intervir na cena com a qual se identifica, ou construindo novas relações de acordo com seu olhar e sua reação diante daqueles elementos estéticos.

Dessa forma, a revolução de que Boal fala, a revolução provocada pelo e para o teatro, ocorre quando a pessoa sai do seu lugar de espectador e passa a ser um espect-ator. Todos esses fatores veem ao encontro do que foi discorrido durante nosso percurso nesta dissertação e serão fundamentais para a próxima etapa. Nesse momento, traremos de volta, os educandos e retornaremos com a metodologia colaborativa. Infelizmente, pelas barreiras

propostas pela tempo da dissertação, fizemos uma escolha de deixar o capítulo 2 e o início do 3, que foram exercícios de levantamento de bibliografia, para que eu fizesse, afinal como disse um dos educandos: o título será seu, o trabalho chato é seu também professora. Novas perspectivas.

Pretendemos, então, apresentar uma proposta de interação em sala de aula com nosso texto. Passando por todos os pontos desenvolvidos até aqui, o objetivo será desenvolver a reação dos educando diante do texto teatral, para então apresentarmos propostas para ou uma espetáculo ou uma leitura dramática. Guiados pela possível identificação deles com algum personagem ou alguma situação, partindo da seguinte indagação: se ele pudesse entrar na cena e transformar aquele momento de sua vida, o que ele faria? Dessa forma, o espect-ator possibilitará a transformação, a reação, a “revolução” realizada durante o espetáculo? Subvertendo todo o sistema que privilegiou somente a observação e transformaria seu papel de espectador, passivo e em um agente de transformação, um ator de seu próprio espetáculo.

Esses são os termos que demonstram os novos níveis de atuação em sala de aula, [...] possibilidade de métodos de trabalho que proporcionassem uma melhor preparação do indivíduo para ações reais na sua existência cotidiana e social com vistas a uma liberação. Basicamente, o “espect-ator” é incentivado a interromper a ficção observada, sempre que julgar “falsas, ou irreais, ou mistificadoras ou ineficientes ou idealistas” as soluções vistas em cena, situando-se este teatro, portanto, nos limites entre ficção e realidade, e o “espect-ator” entre pessoa e personagem.

Uma vez tendo ciência de seu poder e das possibilidades de transformação, o espectador da vida real, tendo participado de uma experiência num espetáculo como espectador, terá mais facilidade de identificar o momento em que ele não passa de um mero observador e saberá o momento e a maneira de se tornar mais atuante, promovendo a revolução através das suas experiências teatrais.

É importante ressaltar que diferentes pesquisadores já estão se aprofundando nos estudos sobre o papel do espectador, dentre os que foram apresentados aqui a nomenclatura de boal é a que mais se adequa nesta proposta, uma vez que une os dois elementos que emergem do lugar dos educandos em sala de aula: o espectador e o ator. Provavelmente, se escolhêssemos fazer alguma modificação na estrutura apresentada por Boal seria dar um pouco mais de “ação” na palavra. Por ora deixemos a ação para a sala de aula.

3.1 Orientação didático-reflexiva – ODR, o trabalho com a literatura e a educação

Este espaço tem como principal objetivo apresentar uma proposta possível de metodologia do trabalho com o texto literário em sala de aula. Além de apresentar propostas que fomentem o debate na construção de práticas docentes ou que as ressignifique, a partir de alicerces baseados nas experiências apresentadas por nossos educandos e do trabalho de pesquisa aqui desenvolvido. É, pois, importante ressaltar que os estudos os quais nos levaram a esta proposta são resultados de anos de dedicação à pesquisa realizada no grupo de pesquisa GEDLLE – Grupo de Estudos em língua e literatura estrangeiras, antecessor do atual grupo, Literatura, Educação e Literaturas Contemporâneas que continua a trabalhar com e pela literatura e ao qual eu devo o amadurecimento deste trabalho.

Ademais, é preciso que consideremos alguns parâmetros pelos quais fizemos a escolha de trabalharmos com a ODR e não um plano de aula, tradicional. A principal diferença é a interação com o educando, como trabalhamos com um texto teatral, e conforme já dissertamos durante todos os capítulos anteriores, não será possível tratar nossos educandos apenas como receptores passivos, é preciso pensar em práticas que proporcionem a reflexão-ação, ou seja, com momentos que privilegiem uma educação libertadora nos termos apresentados por Paulo Freire, conforme a seguinte citação:

Uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe proporcionasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização (FREIRE, 2014, p. 80-81).

A proposta apresentada por Freire coaduna com todas as reflexões propostas nesta dissertação em termos gerais, e esse é o papel da literatura, portanto, apresentamos nos capítulos anteriores diversas conexões que basearam a aproximação do texto, do teatro e da educação, por isso, dissertaremos sobre quais são as maneiras de aproximá-los e qual seu lugar na construção do conhecimento e da prática libertadora.

Dessa forma, vamos apresentar algumas questões que são importantes para nossa proposta de prática. Primeiro, o contato com o texto, é necessário que seja privilegiado sua leitura, pois, é a partir dela que os espaços de reflexão irão emergir, e é por meio dela que os educandos poderão apresentar suas próprias leituras de mundo. Ademais, a partir desses momentos que poderemos entender de que forma ocorrerá o processo de ensino e

aprendizagem, de maneira que possamos conduzir as experiências que serão apresentadas pelos nossos educandos. Com isso, as atividades apresentadas irão contemplar diferentes níveis de saber. Para tanto, trago uma reflexão sobre o lugar desses educandos, segundo Paulo Freire:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. Na visão “bancária” da educação o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987, p. 33)

Compreender que há diferentes saberes é importante para que possamos modificar algumas narrativas pessimistas, uma vez que essas desqualificam alguns saberes dos educandos em detrimento de outros, por exemplo, os que envolvem os seguintes discursos: ele não é capaz, eles não leem nada, todos preguiçosos, entre outras que não privilegiam o trabalho com o texto literário, pelo contrário, só afastam o educando da sala de aula e da literatura. Ademais, é preciso que tenhamos em mente que a literatura é para todos, como Candido (1995) nos apresenta é um direito do ser humano e isso significa desmistificar as relações canônicas e nos apropriarmos de narrativas contemporâneas que estão mais perto das realidades dos educandos. A partir dessas intenções conseguiremos a compreensão de que todos àqueles que se comprometam com um trabalho, e aqui me refiro a proposta do trabalho literário são capazes de vivenciar as experiências que a literatura pode nos proporcionar.

Dentro dessa perspectiva, temos que evidenciar o trabalho desenvolvido na Universidade de Brasília - UnB, por meio dos grupos: *En classe et en scène* e *Dramaturgia e Crítica Teatral* dirigidos pela Professora Doutora Maria da Glória Magalhães dos Reis e do Professor Doutor André Luís Gomes, respectivamente. Ambos possuem trabalhos que são resultados da experiência com o texto dramático em sala de aula. Em um artigo publicado no GT de dramaturgia e teatro eles nos apresentam um pouco de seus caminhos e sobre a experiência de encenar a leitura a partir do projeto *Quartas Dramáticas*⁵⁰.

⁵⁰ Projeto de extensão da Universidade de Brasília.

Encenar a leitura tem sido, portanto, um meio de unir teoria e prática, de retirar educandos e educandas da condição de receptores para atuar de forma crítica e criativa do processo de aprendizagem de um gênero tão desprezado pelos cursos de Letras e até das Cênicas: o gênero dramático. O Teatro. (MAGALHÃES e GOMES, 2017, p. 44)

Neste trabalho compreender o lugar dessa proposta, seja de encenar a leitura, é importante para evocar como apresentado pelos autores “as descobertas das potencialidades”, seja, a leitura de teóricos, do texto e dos métodos teatrais, pois esses ampliam o olhar dos aprendentes por meio do aspecto artístico para eles mesmos e para os lugares que eles se propõem a ocupar na sociedade. Como já dissertamos, esses lugares são os mais diversos, mas a proposta do trabalho a ser desenvolvido é o de apresentar esse novo espaço, estar na cena por meio de uma postura ativa em relação a si mesmo e em relação ao texto teatral.

Nesses termos, a proposta apresentada pelos autores é muito importante, já que esse trabalho já vem sendo desenvolvido há alguns anos com as turmas de graduação do curso de Letras da Universidade de Brasília. No entanto, o objetivo desta dissertação, neste momento será o de apresentar caminhos. Por entendermos que pensar na educação e na literatura é compreender que os estudos que objetivam levar o texto literário para a sala de aula precisam serem desenvolvidos por meio de cotidianos exercícios de reflexão, já que são elementos que estão sempre em construção ou reconstrução assim como as estruturas sociais aonde eles estão inseridos.

Por isso, nosso caminho começou pela educação, passou pelos elementos estéticos e o trabalho com o texto teatral, culminou para o lugar desses novos sujeitos e se encerra com propostas do fazer literário em sala de aula, e aqui a palavra “proposta” é necessária, pois, a necessidade que as grandes teorias possuem de conceitualizar, de estabelecer parâmetros, de categorizar e de nominar os processos não corresponde ao percurso aqui apresentado. Nossa proposta trata-se de repensar e reestabelecer diálogos entre a educação e a arte, com a finalidade de proporcionar espaços que proponham uma construção crítica do conhecimento.

Dessa forma, pensar na educação e trazer a sala de aula é compreender que os estudos estão em constante modificação, e que nossas pesquisas precisam continuar acompanhando as mudanças dos sujeitos. A partir dessa constatação é possível escolher atividades que problematizem e ressignifiquem as interações dos aprendentes, bem como sua criatividade que perpassam seus corpos.

Por isso, é necessário desenvolver recursos que propiciem um novo olhar para as práticas desenvolvidas em sala de aula, bem como para a formação de professores. É primordial que seja feito um trabalho voltado para encorajar o poder de agência dos

aprendentes de modo que eles consigam não só se apropriar do gênero, no nosso caso o dramático, como também refletir sobre novas estratégias de educação que terão como objetivo facilitar a integração desses alunos às questões educacionais, priorizando uma postura de agente ativo e não passivo, e essa postura deverá ocorrer tanto da parte do professor quanto da parte do aprendiz.

Dessa forma, apresentaremos uma proposta pedagógica levando em conta a educação voltada para o desenvolvimento de atividades que propiciem a leitura, a reflexão e a produção. Para tanto, vou apresentar o início dos diálogos que levaram aos resultados presentes nessa proposta. O principal ponto de partida foi o conceito “sequência didática” proposto por Dolz e Schneuwly (2010), a Sequência Didática (SD) trata-se de um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

Antes de trabalharmos com sua estrutura é importante transcorrer sobre o principal ponto que diferencia o plano de aula, método tradicional, da sequência didática. A principal diferença entre esses dois modelos é que a sua base discursiva tem seus pilares desenvolvidos no binômio reflexão-ação, uma vez que a SD se desenvolve a partir da concepção do interacionismo social, de Vygotsky, já apresentado no capítulo 1, e do entendimento de que as atividades trabalhadas em sala de aula devem contemplar diferentes níveis de ação.

Dessa maneira, as atividades desenvolvidas devem ser elaboradas, prioritariamente, por objetos específicos que sejam socialmente elaborados, fruto das experiências dos aprendentes. É importante que as obras que serão abordadas em sala de aula apresentem uma conexão dos saberes dos estudantes, seja para propiciar o debate, seja para trabalhar com elementos que caem nos exames de seleção para acesso às universidades, por exemplo. Nesta modalidade, o processo de ensino e aprendizagem estará relacionado à compreensão de que os elementos estéticos presentes no texto literário podem e devem ser abordados pensando no contexto social em que os aprendentes encontram-se inseridos.

A partir dessa perspectiva, o objetivo do professor que trabalha com a SD deve ser pautado na dedicação para entender de que forma a literatura, mais precisamente, o texto teatral, atuarão na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos indivíduos. Dessa forma, a SD apresentou-se como um excelente ponto de partida para que o professor consiga trabalhar o desenvolvimento da leitura e da escrita/encenação/ leitura encenada, no contexto de produção, no trabalho com a literatura em sala de aula, como afirmam Dolz e Schneuwly:

A sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010, p. 86-87).

Essa explicação nos remete à necessidade de entender de que se trata esse “gênero” e de que forma ele ou eles (os gêneros) vão estar presentes na sequência didática, importante também, pois, as sequências abrangem não só a literatura, mas outras áreas. Dolz e Schneuwly resumem às considerações de Bakhtin (1953/1979) sobre gêneros, chegando a três pontos principais:

- 1) Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- 2) Três elementos os caracterizam: conteúdo temático; estilo; e construção composicional; e
- 3) A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

A partir desses pontos, Dolz e Schneuwly concluem que o gênero é o instrumento principal da SD. No entanto, partindo do entendimento de que o processo de ensino e aprendizagem baseia-se nas relações sociais e na compreensão de que a língua encontra-se em constante movimento, o gênero não pode atuar apenas como instrumento. Na verdade, ele passaria a assumir o papel norteador, o que significa que ele será um dos mecanismos pelo qual a SD vai se guiar. Portanto, a SD é o instrumento, ou melhor é um dos recursos possíveis.

Até o momento trabalhamos com o respaldo teórico necessário para justificar a escolha da sequência didática e posteriormente o que passamos a chamar Orientação Didático-reflexiva (ODR), a partir de agora desenvolveremos sua estrutura, as bases e fundamentos a serem sugeridos ao professor. Como dito anteriormente a delimitação do gênero é o fundamento no qual se desenvolverá a progressão proposta. A partir disso ela será capaz de instrumentalizar os meios que auxiliarão os professores a ajudar o estudante a se apropriar de um gênero.

O objetivo principal de nossa proposta pedagógica é criar contextos de produção precisos que permitirão aos aprendentes a possibilidade de se apropriarem das técnicas e dos recursos necessários ao desenvolvimento de suas ações de linguagem tanto no que diz respeito à leitura e a escrita, em situações de interação diversas.

A proposta pedagógica desenvolvida enquanto ODR, se apresenta da seguinte forma:

- 1) Gênero: Os enunciados são determinados a partir de cada campo da atividade humana que vai elaborá-los e organizá-los através de tipos e formas relativamente estáveis

que constituem o gênero. Podem ser: conversas espontâneas, publicidade, entrevistas, texto literário etc.

2) Agente discursivo: O objetivo neste ponto é definir a quem se dirige Orientação didático-reflexiva (ODR). Aprendentes do ensino médio? Crianças em fase de alfabetização? Alunos do curso de Letras?

3) Tempo estimado: Se a proposta será desenvolvida em apenas uma aula ou se precisará de um pouco mais de tempo.

4) Suporte: Quais são os meios físicos que serão utilizados para a realização da proposta. Podem ser os mais diversos, dependendo do gênero escolhido pode ser: livro, cartão postal, filme etc.

5) Sugestão de documento: Baseado no gênero a ser desenvolvido, como título do filme ou link da Internet, modelos de cartões etc.

6) Ações de linguagem: O que se pode fazer com a linguagem: Compreender, produzir ou interagir de forma escrita ou oral, formal ou informal e de maneira criativa.

7) Objetivos: O que se espera conseguir com a proposta, em linhas gerais.

8) Elementos constituintes da ODR: Com a finalidade de delimitar uma sequência de ações, o objetivo aqui é apenas orientar o educador para os principais pontos a serem abordados de maneira que fique claro para o aluno o desenvolvimento das atividades.

9) Contexto de produção e uso: Quem produz aquele documento e para quem é dirigido, quais são as questões sociais e ideológicas veiculadas pelo documento.

10) Elementos linguístico-discursivos e literários: Quais são os elementos discursivos (pode-se dizer que são os elementos gramaticais que por meio dos quais o documento é construído) desenvolvidos nesta sequência? Apenas linguísticos ou houve o uso de gêneros literários (elementos para a análise do texto literário)?

11) Reflexão pedagógica: Dá-se em dois aspectos, o primeiro destinado para que o educador reflita sua prática pedagógica de modo que identifique como foi a apropriação, o desenvolvimento e o trabalho dos alunos durante a proposta e de que modo ela colaborou para o objetivo do aluno, bem como quais são os pontos que devem ser adaptados. O segundo através de diários reflexivos do estudante descrevendo seu processo de apropriação do gênero ou ainda por meio de uma Produção Final baseada no gênero trabalhado.

12) Atividades complementares: Espaço reservados para descrever se houve a necessidade do uso de mais atividades além daquelas que estavam previstas na proposta inicial.

Essa forma é pensada para abarcar nesses doze pontos uma estrutura de tópicos a serem trabalhados enquanto guia para o trabalho em sala de aula, ou seja, não se trata de elementos fixos, mas, de propostas para reflexão do gênero e de reflexão para o desenvolvimento. Uma vez que se defina o gênero e os agentes discursivos é possível repensar de que maneira as atividades podem ser propostas e desenvolvidas. De maneira que:



Os dois elementos são necessários para delimitar os outros passos, sendo assim no momento que determinamos qual o gênero e o agente discursivo, esses serão basilares para a escolha dos outros tópicos. Pois, a depender desses dois parâmetros algumas atividades podem não se encaixar para determinado público, no caso, o agente discursivo. Por exemplo, se trabalhamos com a literatura, e nossos agentes discursivos estão nas séries iniciais, é importante que o livro apresente os temas com os quais os alunos estão inseridos.

É importante ressaltar que o objetivo é potencializar o trabalho com determinada obra literária, e não classificatória e muito menos de exclusão, ou seja, não se trata de dizer que uma obra é melhor que a outra ou que determinada obra só pode ser trabalhada com grupos de determinada faixa etária, mesmo porque em um contexto mais amplo de trabalho, ou seja, em escolas que não dividem por séries, por exemplo, os livros podem ter diferentes análises a depender dos agentes discursivos, isso quer dizer que não existe uma obra “apropriada” para cada série, mas que algumas escolhas podem aumentar a contribuição dela no contexto dos alunos.

É o caso da minha proposta, que é trabalhar com *La Cantatrice chauve*. A princípio é possível que como já explicitado, em capítulos anteriores, por ser um texto inserido no contexto do Teatro do Absurdo ele pode sofrer com alguns preconceitos em relação a propô-lo como leitura em sala de aula. Algumas vezes, textos que podem gerar muitas discussões e diferentes opiniões são preteridos nesse contexto, mas no nosso caso, são esses que devem ser escolhidos, pois, esse é nosso objetivo com a literatura, provocar reflexão.

Dessa forma, escolhemos trabalhar com ele nas turmas de Específico 2 - E2⁵¹ todos os estudantes são maiores de idade. As aulas de literatura, no planejamento de nossa escola, se desenvolvem no segundo semestre de cada bimestre, neste caso temos apenas 3 aulas para trabalhar o texto. O que nos apresenta a necessidade de conversar com os aprendentes sobre a necessidade do trabalho em autonomia. Uma vez definidos o gênero, literatura, e os agentes discursivos, estudantes do CIL, nível E2, podemos passar para os outros tópicos.



Nesse caso, a relação é hierárquica, visto que ambos são escolhidos em função do gênero e do tempo disponível para a atividade e de que a depender do suporte, a ser proposto, a sugestão de documento pode e deve acompanhar a escolha do primeiro. No nosso caso, eles se fundem por que a sugestão de documento é o texto teatral que é representada pelo suporte livro, mas, evidentemente que podemos propor outros documentos, como foi nosso caso, apresentamos vídeos de encenação da referida peça.

Após esses elementos surge a necessidade de se pensar quais são os objetivos com a atividade, bem como quais são os mecanismos que os aprendentes irão desenvolver durante a proposta, visto que nossa proposta inicial era trabalhar de maneira colaborativa, os objetivos irão emergir após o contato dos estudantes com o texto. Evidentemente, que em alguns casos eles já podem ser mediados pelos educadores, mas, nesses casos a proposta deverá ser validada pelos educandos.

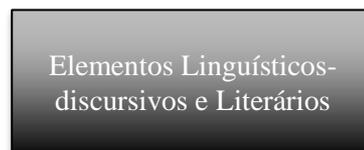
Os riscos deste trabalho são enormes, afinal, no nosso caso, o corpus já havia sido determinado, e se os alunos decidissem não trabalhar com o texto? Bem, evidentemente que não teria os resultados aqui já apresentados, mas, compreenderemos que mesmo a não escolha é baseada em dados que podem contribuir com a dissertação. Assim como o trabalho em sala

⁵¹ No currículo dos CILs do DF o curso específico se divide em seis (6) níveis a saber E1, E2, E3, E4, E5 e E6. Sendo E1 o primeiro nível e E6 o último.

de aula. Enquanto professora de literatura é preciso estar aberto para as diversas leituras propostas pelos educandos, saber escolher leituras, mas, também, estimular novas leituras, partindo da concepção da importância da autonomia e de que a escolha coletiva a prioriza. Voltemos para os outros elementos:



Nestes dois elementos, ambos se retroalimentam visto que, uma vez determinado; para quem o documento é dirigido, quem o produz e as questões sociais e ideológicas é possível determinar todos os elementos que compõem a ODR. No nosso caso, o documento é dirigido aos alunos do CILG, os elementos serão produzidos em uma atividade conjunta dos educandos com a educadora, e as questões sociais e ideológicas que estão presentes são o pós-guerra e o ensino de língua estrangeira.



Definir os fundamentos linguísticos-discursivos e literários são importantes para termos uma noção da abrangência da ODR, ou seja, determinando quais os elementos de análise conseguiremos delimitar em quais outros momentos, níveis pedagógicos, por exemplo, essa ODR poderá ser utilizada, por meio da abrangência dos aspectos linguísticos e/ou dos gêneros literários. No nosso caso trata-se de um trabalho com o gênero literário teatro e os instrumentos de análise perpassam os aspectos linguísticos como o trabalho com figuras de linguagem e os aspectos semânticos das escolhas lexicais do autor. Além, da importância do contexto de produção para propiciar o debate sobre o ensino de línguas na sala de aula.



Apesar de compreendermos que partindo de uma abordagem colaborativa as reflexões são intrínsecas ao processo de desenvolvimento das atividades em aula é necessário um tópico específico para que sejam tomadas notas sobre todo os processos que compuseram a prática

docente e discente. Além das reflexões sobre o processo é importante também as reflexões sobre a/as produções finais dos estudantes.

Sendo assim, teremos três momentos de análise: o primeiro que refletirá a construção coletiva e dentre elas, as análises e os debates, em segundo um espaço destinado para que o educador reflita sua prática pedagógica de modo que identifique como foi a apropriação, o desenvolvimento e o trabalho dos educandos durante a proposta e de que modo ela colaborou para o objetivo do aluno, bem como quais são os pontos que devem ser adaptados e o terceiro através de diários reflexivos do estudante descrevendo seu processo de apropriação do gênero ou ainda por meio da Produção Final.

Apesar da proposta aqui apresentada não ter sido finalizada a tempo da conclusão desta dissertação é possível apresentar a proposta inicial e alguns elementos já desenvolvidos com a finalidade de identificarmos abordagens para o trabalho do texto literário em sala de aula. Para tanto, segue a tabela abaixo:

ORIENTAÇÃO DIDÁTICO-REFLEXIVA: <i>La Cantatrice chauve</i> entra em sala de aula			
	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	ELEMENTOS REFLEXIVOS	STATUS
Gênero	Literário; texto teatral	Propor a peça para os alunos por meio da apresentação do autor e contexto histórico.	
Agentes discursivos	Alunos do nível E2 do curso de Francês do CILG	A escolha para trabalhar com esses educandos foi pautada na necessidade de se refletir o processo de educação e os aspectos culturais que estão ligados ao trabalho com o teatro	
Tempo Estimado	2 aulas de 1:15h cada	O tempo estimado além de levar em conta as etapas da ODR foi pensado com o objetivo de dar continuidade ao trabalho em	

		uma semana de aula.	
Suporte	<p>https://www.youtube.com/watch?v=79Wer_ohTE8&t=2608s; http://www.ciep.fr/sites/default/files/focus-pratique-theatrale-service-enseignement-du-fle.pdf</p>	Os dois suportes têm por objetivo apresentar a peça encenada e as potencialidades do trabalho com o texto teatral em classe de língua estrangeira.	
Sugestão de documento	Peça <i>La Cantatrice chauve</i>	-	
Ações de linguagem	Expressão oral e escrita, sensibilidade estética, imaginação e criatividade	São todos os meios que propiciaram a interação dos educandos com o texto.	
Objetivos	<p>a) Permitir a apropriação do gênero teatro</p> <p>b) Favorecer a compreensão dos elementos linguísticos-discursivos da língua francesa</p> <p>c) Possibilitar a imaginação e a criatividade por meio da interação com o texto e das reflexões suscitadas em sala de aula</p>	É importante a construção do gênero por meio do trabalho com a carga semântica do texto, além da forma é preciso desvendar no tecido textual o processo da leitura e as lacunas dele. Como o signo é dialético e vivo é necessário conceber atividades que promovam a leitura e a escrita com o objetivo de proporcionar imaginação e criação.	
Elementos Constituintes	d) Apresentar as características do	Todos os elementos foram escolhidos baseados nas	

	<p>texto dramático a partir das vivências dos alunos</p> <p>e) Ler o texto com os educandos afim de construirmos os elementos estéticos e poéticos por meio da oralização do texto.</p> <p>a) Escolher uma cena para montarmos em sala</p> <p>b) Como produção final a elaboração de um jornal de bordo em que os alunos pudessem refletir sobre a atividade e o papel do texto.</p>	<p>interações com os estudantes e com a necessidade de se desenvolver a estrutura composicional do texto. Passando pela oralidade e o olhar dos educandos em relação as possibilidades de se trabalhar a encenação a partir da compreensão dos educandos em relação ao drama. E, para a produção final a produção de um texto escrito vem da busca de se avaliar o processual através das narrativas dos alunos, o que nos possibilitará adaptar esta ODR para novas práticas.</p>	
Contexto de produção e uso	Despertar o olhar do aluno para as potencialidades do texto dramático.	É preciso incentivar os educandos a trabalhar as diferentes camadas do texto literário.	
Elementos linguísticos-discursivos e literários	Figuras de linguagem, explorar as metáforas e repetições do texto, bem como sua estrutura composicional.	Elementos que emergem das interações entre educandos e educadores.	
Atividades complementares	Não foi previsto.	A atividade complementar deverá ser implementada caso os	

		educandos demandem ou caso existam lacunas da atividade que precisam de uma nova abordagem.	
--	--	---	--

A partir desse exemplo, de uma prática pedagógica permeada pelo trabalho com a ODR compreenderemos como chegar no nosso objetivo principal, que é o de criar contextos de produção e uso que possibilitarão aos educandos e aos educadores instrumentos necessários para o desenvolvimento do trabalho com a literatura e a educação em sala de aula em situações de interações diversas. Permitindo com que ambas as partes, por meio de reflexões construam suas relações por meio da composição textual. Ademais, é importante salientar que nossa proposta é o primeiro momento de um método que deve ser construído e (re)construído na prática, resgatando/registrando, problematizando, sistematizando e produzindo.

3.2 O encontro entre a literatura e a sala de aula

Para finalizar esta dissertação, escolhemos discorrer sobre o contato entre a literatura e a sala de aula. Em forma de encontro, entre o leitor e o texto ou entre o educador e o educando, em que o objetivo principal desses contatos é construir ou (re)construir as relações de espaços afetivos. Através da tentativa de responder as seguintes questões: a quem interessa essa formação? e literatura pra quem?

Para tanto, é importante delimitarmos nosso ponto de partida; que é o entendimento de que o texto literário nos apresenta um mundo a se descobrir. Segundo Todorov (2010) “a literatura não conheceria limites” sendo assim tanto a literatura quanto o homem caminharam juntos e nesse percurso ambos criam uma relação de interdependência, em que os indivíduos se reconhecem por meio da literatura, mas é importante lembrar que “o conhecimento da literatura não é um fim em si mesmo mas uma das vias régias que conduzem a realização pessoal de cada um” (TODOROV, 2010, p. 33).

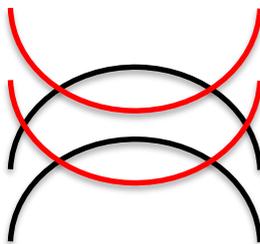
Dessa forma, podemos dizer que a educação tem um papel social, assim como a literatura e é esse ponto em que ambas se encontram que é nosso interesse apresentando *La Cantatrice chauve* como uma possibilidade, uma vez que só poderemos compreender o mundo em que estamos inseridos a medida em que o compreendemos como um mundo

passível de modificação e por meio do potencial de entrega que o teatro pode nos apresentar enquanto construção estética.

E, nesse momento, ele emerge como um diapasão da vida emitindo vibrações de uma nota que nos apresenta os paradigmas de um mundo em que estaremos sempre nos questionando sobre noções como, por exemplo, a de liberdade e de realidade. Nesses exercícios de reflexão provocados pelo objeto artístico, em nosso caso trabalhar o teatro, nos tem apresentado a importância da centralidade do corpo nos processos de ensino-aprendizagem enquanto elemento fundamental para a constituição de propostas de ensino-criação como a apresentada neste capítulo.

Dessa forma, como já apresentado a passividade do sujeito/ espectador dá lugar a incorporação de uma emoção de entrega capaz de gerar mudanças a partir de um novo paradigma, o da arte-atuante. Em que nossos educandos estarão lidando com essa ressignificação do próprio espaço de sala de aula, em que a leitura do texto se apresentará como um espaço de possibilidades e de vivências.

Como coloca Rouxel (2014) a experiência estética é um momento privilegiado na formação do leitor, pois, ela deixa rastros por meios dos pontos de contatos seja na memória, nos valores ou na personalidade. De maneiras muito particulares ligadas a cada vivência do leitor, por isso é importante a produção dos diários de bordo. Quando os aprendentes passam de leitores para autores, eles podem fazer ecoar as questões que antes lhe pareciam estrangeiras, distantes e transfigurar todos os elementos por meio de sua realidade e assim dando outro valor a sua leitura e as experiências resultantes da leitura. Como no esquema a seguir:



Nessa figura, o que vemos é a interação dos ecos que emergem do primeiro contato do leitor com a obra, nas linhas vermelhas, com o eco das experiências de vida do leitor, nas linhas pretas. De um lado, temos o processo cognitivo que vai permitir que esse sujeito

interprete os estímulos oferecidos pela leitura através daquilo que os olhos puderam captar. Do outro lado, em contrapartida a esses incentivos estão as emoções que são ligadas as relações que o indivíduo possui com sua vida e que ecoam da mesma maneira que os primeiros ecos e, embora partam de diferentes “lugares” quando em contato eles nos apresentam o sentido deste encontro para a leitura e a vida no leitor literário.

Por isso, a importância da produção final no trabalho com a literatura, pois, ela é um instrumento importante de compreensão que vai nos apresentar, no nosso caso, as potencialidades de se trabalhar com o texto literário contemporâneo e com o teatro, por meio das leituras de nossos educandos. Como nos apresenta Rouxel (2014);

Novas práticas se desenvolvem atualmente nas salas de aula, da educação infantil à universidade, dentre as quais, o trabalho com diários e cadernos de leitura. Eles permitem observar o ato da leitura, captar as reações, as interrogações dos leitores ao longo do texto, identificar as passagens sobre as quais eles se detêm, que eles às vezes grifam para guardar o termo destacado. Esses escritos possibilitam vislumbrar como a personalidade do leitor se constrói no espelho do texto: os julgamentos axiológicos sobre os discursos ou a ação dos personagens, as hesitações e as interrogações sobre a maneira de apreciar o mundo ficcional ou a qualidade da escrita testemunham essa construção identitária. (ROUXEL, 2014, p. 26)

São esses os vestígios que colaboram para o trabalho com o texto literário em sala de aula. Compreender de que maneira os elementos estéticos se conectam com a leitura de mundo dos aprendentes e como elas se ressignifica transformando cada experiência literária em única. E, no trabalho com o gênero teatro é preciso estabelecer o encontro com o corpo a partir da prática teatral, mas esse é objeto de uma próxima pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início do fim. *La Cantatrice chauve* não nasce no nada, mas no centro dos discursos latentes das disputas de narrativas que estabelecem o teatro como gênero literário. Dessa maneira, apresentamos nesta dissertação entre vozes e silêncios algumas das potencialidades do trabalho com o texto teatral em sala de aula e demonstramos as forças que se convertem para a formação dos sujeitos, por meio das práticas sociais e dos elementos estéticos que compuseram a teoria do Teatro do Absurdo.

Escutamos e demos voz aos aprendentes que fizeram de alguma forma parte desta pesquisa e por meio deles delimitamos novos espaços, iluminamos as estruturas e (re)construímos as relações entre os educandos e educadores com o objetivo de transformar essas relações por meio da construção de um espaço afetivo. E todo esse processo foi de encontro com a necessidade de dar visibilidade as questões teórico metodológicas de uma tentativa de se estabelecer uma pedagogia da literatura.

Promovemos o encontro do texto e do leitor por meio da leitura na sala de aula. E atribuímos pelo e para o sujeito novos papéis dentro desse texto, que não mais se propõem a ser uma representação da vida, como um espelho, mas nos apresentar uma vida possível de modificação. Em meios aos fragmentos apresentados em nossa peça, como os discursos que parecem não dizer nada, na ausência-presente de nossa Cantora e na narrativa de casais que não se enxergam, a obra procura nos apresentar esse cenário de maneira que suscitam em nós questionamentos.

Com isso, o teatro, no mundo contemporâneo, torna-se uma possibilidade, seja de ruptura ou de transformação. O riso da *dérision* emerge como resistência, como superação de uma situação, pois o distanciamento momentâneo causado pela gargalhada só acontece com a conexão. Sendo assim, as críticas que apresentam os textos da vanguarda apenas como fragmentos não conseguem acessar a expressividade das múltiplas dimensões do humano presentes em seus textos.

Para tanto, dissertamos sobre o lugar da literatura e da educação por meio de referenciais bibliográficos que nos apresentaram as potencialidades do trabalho com o texto literário, bem como nas dificuldades apresentadas por meio de conceitos que colocam educandos e educadores em relações de hierarquia, o que não vai de acordo com nosso olhar sobre a educação. Com o objetivo de dar voz a esses atores, apresentamos a metodologia colaborativa que teve como principal objetivo redimensionar os lugares da prática docente,

por meio de uma participação mais ativa dos aprendentes, que se envolveram em todas as reflexões que constituem o trabalho, que é, também, resultado das interações deles.

Tivemos diversas dificuldades, a busca por um referencial teórico que abarcasse a metodologia colaborativa foi o maior deles, fomos ao departamento de antropologia em busca de uma teoria que pudesse abarcar nossos educandos e apesar dos nossos limites, como a possibilidade de fazê-los trabalhar em autonomia, do pouco tempo em sala de aula e da falta de tempo para a pesquisa, muitas atividades não foram completamente desenvolvidas. No entanto, trabalhar em colaboração nos apresenta a relevância do processo e da construção do conhecimento por meio dele.

Ademais, em meio a essas dificuldades é importante constatar a relevância do desenvolvimento das teorias sobre o existencialismo camusiano para a construção da peça que é objeto desta dissertação, pois por meio delas ampliamos o olhar sobre os diálogos possíveis entre o teatro contemporâneo e suas relações com as potencialidades do texto dramático de iluminar o mundo diante de suas contradições.

A partir dessas reflexões, o novo sujeito se apresenta e o lugar do educando se reconfigura por meio da partilha e da possibilidade da leitura cênica. Nesse sentido, essas modificações requerem a necessidade de uma proposta pedagógica para trabalhar com a literatura nesse novo cenário. A Orientação Didático-Reflexiva (ODR) emerge, portanto, como uma possibilidade, uma via pedagógica com a finalidade de auxiliar os educadores na organização de suas aulas.

Pretendemos, em um outro momento, dar continuidade as atividades colaborativas a partir da continuação desta pesquisa com o objetivo principal de desenvolver uma proposta didática colaborativa que auxilie a formação dos professores de literatura. Este projeto se dará no âmbito do Mestrado Internacional, no qual a proposta colaborativa se desenvolverá entre Nantes, na França e Aveiro, em Portugal. Dessa forma, finalizamos esta dissertação com o encontro entre a literatura e a sala de aula, reiterando a importância do trabalho com a literatura e a educação. O fim do início.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10ª Ed. São Paulo: Huditec, 1997.

BASTOS, Hermenegildo; ARAÚJO, Adriana de F. B. (Orgs.) **Teoria e Prática da Crítica Literária Dialética. Brasília**. Editora UnB, 2011.

BASTOS, Hermenegildo. **Crítica Marxista**. Disponível em:
https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/resen%20a2018_06_29_21_01_06.pdf. Acesso em 02 de outubro de 2018.

BERGSON, H. **Le Rire**. Paris: PUF, 1948.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo, Cosac Naify, 2013.

_____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2005.

_____. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BROOK, Peter. **O teatro e seu espaço**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1970.

CAMUS, Albert. **L'homme révolté**. Paris: Gallimard, 1951.

_____. **Le mythe de Sisyphe**. Paris: Gallimard, 1942.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

DESGAGNÉ, Serge. **Réflexions sur le concept de collaborative**. Les Journées du CIRADE. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement em Éducation, Université du Québec à Montreal, octobre – 1998. pp. 31-46. Tradução-Livre: Adir Luiz Ferreira. Natal/ novembro de 2003.

DORT, Bernard. **O teatro e sua realidade**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010

ESSLIN, Martin. **O Teatro do Absurdo**. Tradução Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HUBERT, M.-C.; BERTRAND, M. Eugene Ionesco: **Classicisme et modernité**. Aix en Provence: Publications de l'université de Provence, 2011.

HUTCHEON, L. **Poética do pós-modernismo: história teoria ficção**. Tradução Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

IONESCO, E. **Ionesco: s'expliquer dans l'inexplicable**. Le Magazine Littéraire, jan. 2014. Disponível em: <<http://www.magazine-litteraire.com/actualite/hommage/ionesco-s-expliquer-inexplicable-14-01-2014-119463>>. Acesso em: 01 de junho de 2018.

_____. **Non. Traduit du roman et annoté par Marie-France Ionesco**. Paris: Gallimard, 1986.

_____. **Le noir et le blanc**. Paris: Gallimard, 1985.

_____. **Théâtre Complet. Édition d'Emmanuel Jacquard**. Paris: Gallimard, 1991. (Bibliothèque de la Pléiade, 372).

_____. **Antidotes**. Paris: Gallimard, 1977a.

_____. **Entre la vie et le rêve**. Entretiens avec Claude Bonnefoy. Paris: Gallimard, 1977b.

_____. **Journal en miettes**. Paris: Gallimard, 1967.

_____. **Notes et contre-notes**. Paris: Gallimard, 2014.

_____. **La Cantatrice chauve suivi de La leçon**. Paris: Gallimard, 2016.

_____. **Rhinocéros**. Paris: Gallimard, 1959.

MACHEREY, P. **À quoi pense la littérature?** Exercices de philosophie littéraire. Paris: PUF, 1990.

MAGALHÃES, M. C. C. **Sessões reflexivas como ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula**. 5º Congresso da Sociedade \internacional para a pesquisa cultural e teoria da atividade. Amsterdam: Vrije University. Julho de 2002.

_____. **O professor de línguas como pesquisador de sua ação**: A pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). In: Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: UEL, 2002. p. 39-55.

MAGALHÃES, Maria da Glória; Gomes, André Luís. **Quartas Dramáticas**: uma experiência com a encenação da leitura in: ALVES, L. K.; MIRANDA, C.A. (Org) Teatro e ensino: estratégias de leitura do texto dramático. São Carlos: Pedro & João editores, 2017. p. 41 – 55.

MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula**: reconhecer e desenvolver o mundo. São Paulo: FDE, 1997, nº 28, p. 111-122. (Série ideais).

MORIN, Edgar. **Cap.III Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez: Brasília-DF:UNESCO,2000.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

PEREIRA, Viviane Araújo Alves da Costa. **Ionesco crítico em "Da teoria da derrisão à derrisão da teoria"**. 2014. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/T.8.2014.tde-13042015-173849. Acesso em: 23 de setembro de 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2012.

ROUXEL, A. **O ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor**. In: ALVES, J. H. P. (org.). Memórias da Borborema 4 – Discutindo a Literatura e seu ensino. Campina Grande (PB): Abralic, 2014.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Estudos Avançados., São Paulo, v. 2, n. 2, Aug. 1988.

SARRAZAC, Jean-Pierre. **Poética do drama moderno**. Trad. Newton Cunha, J. Guinsburg, Sonia Azevedo. São Paulo, Perspectiva, 2017.

_____. **O futuro do drama**. Porto: Campos das Letras, 2002.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada: Ensaio de Ontologia Fenomenológica**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Existencialismo é um Humanismo**. Tradutora: Rita Correia Guedes. Baseada na obra da edição: Les Éditions Nagel, Paris, 1970.

_____. **L'existencialisme est un humanisme**. Disponível em: <http://prepagrandnoumea.net/hec2015/TEXTES/SARTRE%20L%20existencialisme%20est%20un%20humanisme.pdf>. Acesso em: 01 de junho de 2018.

SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. São Paulo: E.P.U., 1991.

SCHNEUWLY, B. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, S.M.C. (2005). **Psicologia Escolar e Arte: uma proposta para a formação e atuação profissional**. Campinas, SP: Alínea/EDUFU.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.