

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Katia Helena de Jesus Soares

**LEITURAS DE ANJO NEGRO:
O Teatro em Prol do Letramento Crítico**

Belo Horizonte

2023

Katia Helena de Jesus Soares

**LEITURAS DE ANJO NEGRO:
O Teatro em Prol do Letramento Crítico**

Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de **Pós-Graduação em Letras** da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de mestre em **Letras**.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Alves Assis

Belo Horizonte

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S676l	Soares, Katia Helena de Jesus Leituras de <i>Anjo Negro</i>: o teatro em prol do letramento crítico / Katia Helena de Jesus Soares. Belo Horizonte, 2023. 119 f. : il. Orientadora: Juliana Alves Assis Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras 1. Rodrigues, Nelson, 1912-1980 - Anjo negro. 2. Teatro brasileiro. 3. Representação teatral - Formação. 4. Teatro - Estudo e ensino. 5. Leitura. 6. Letramento. 7. Análise do discurso. 8. Enunciação (Linguística). I. Assis, Juliana Alves. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título. SIB PUC MINAS CDU: 800.852
-------	--

Katia Helena de Jesus Soares

**LEITURAS DE ANJO NEGRO:
O Teatro em Prol do Letramento Crítico**

Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de **Pós-Graduação em Letras** da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de mestre em **Letras**.

Profa. Dra. Juliana Alves Assis – PUC MINAS (Orientadora)

Prof. Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira – IFMG – (Banca Examinadora, Titular)

Profa. Dra. Jane Quintiliano Guimarães Silva – PUC MINAS (Banca Examinadora, Titular)

Profa. Dra. Sandra Maria Silva Cavalcante – PUC MINAS (Banca Examinadora, Suplente)

Belo Horizonte, 06 de outubro de 2023.

Dedico este trabalho aos meus filhos e ao meu marido.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

À PUC Minas.

À Juliana Alves Assis, pela sua orientação e seu acolhimento.

À minha mãe, *in memoriam*, por ter me ensinado a não desistir e por ter me mostrado através da sua vida que tudo é difícil para uma mulher negra.

À minha irmã Elenice, *in memoriam*, à minha irmã Gugu e ao meu irmão Marcão; sem eles, a Kyrius não teria chegado até aqui.

A todos os participantes da Kyrius ao longo de sua trajetória; sem eles, não teríamos a história que temos, os registros, os relatos e nem o conhecimento que acumulamos até aqui.

Ao Renato Nunes, por ter me aconselhado a apresentar o projeto no mestrado de Letras.

Ao Marcelo Lucchesi, amigo, ator e diretor de teatro.

Ao meu marido e aos meus três filhos, por terem me dado suporte para realizar esta pesquisa.

À Talita, ao Lucas, ao Alan, à Luísa, à Cibele e ao Mateus, por terem participado desta pesquisa-ação a fim de investigar a relação entre teatro e letramento crítico.

*O teatro pode ser praticado mesmo por quem não é artista,
da mesma maneira que o futebol pode ser praticado
mesmo por quem não é atleta.
(Augusto Boal, 1979, p. 44).*

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa desenvolvida no âmbito do curso de teatro da Kyrius Cia de Artes, durante um ciclo semestral. Com o objetivo de investigar os impactos da formação teatral da Kyrius no desenvolvimento do letramento crítico dos alunos participantes desse curso, optou-se pela metodologia pesquisa-ação, de modo que se possibilitasse a realização de uma formação teatral voltada para a construção de leituras – feitas por eles – da peça *Anjo Negro* (1946), do dramaturgo brasileiro Nelson Rodrigues. Assim, as etapas dessa formação foram descritas, o que gerou informações sobre a prática cênica e seus reflexos no processo de letramento. As leituras produzidas pelos estudantes foram analisadas pelo método interpretativo com foco nos indícios de diversos discursos presentes na criação de suas enunciações, observados à luz dos estudos de Mikhail Bakhtin e Valentin Volóchinov, entre outros autores. Os alunos nunca haviam lido uma tragédia, apenas um deles já havia ouvido falar de Nelson Rodrigues, mas nenhum deles havia lido ainda uma obra do autor, bem como nunca haviam criado um texto a partir de leituras teatrais de qualquer outro dramaturgo. Entretanto, ao vivenciarem diferentes processos coletivos do fazer teatral associados à leitura do texto teatral, eles produziram expressivas leituras da peça *Anjo Negro*, as quais foram incluídas no espetáculo realizado no fim do ciclo semestral da formação teatral da Kyrius, contribuindo para a construção coletiva dele. Esse dado, junto aos demais levantados e analisados, demonstra que as práticas leitoras associadas ao fazer teatral presente na formação teatral investigada contribuíram para o desenvolvimento do letramento crítico dos participantes.

Palavras-chave: teatro; formação teatral da Kyrius; letramento crítico; leitura.

ABSTRACT

This dissertation presents a research developed in the theater course of Kyrius Cia de Artes, during a semester cycle. In order to investigate the impacts of Kyrius' theatrical training on the development of critical literacy of the students participating in this course, the action research methodology was chosen, so that it was possible to carry out a theatrical training focused on the construction of readings - made by them - of the play *Anjo Negro* (1946), by the Brazilian playwright Nelson Rodrigues. Thus, the stages of this training were described, which generated information about the scenic practice and its reflexes in the literacy process. The readings produced by the students were analyzed by the interpretive method focusing on the evidence of various discourses present in the creation of their enunciations, observed in the light of the studies of, among others, Mikhail Bakhtin and Valentin Volóchinov. As a relevant finding, the research showed that the students had never read a tragedy, only one of them had heard of Nelson Rodrigues, but none of them had yet read a work by the author, as well as they had never created a text from a theatrical reinterpretation of any other playwright. However, by experiencing different collective processes of theater making associated with the reading of the theatrical text, they produced expressive re-readings of the play *Anjo Negro*, which were included in the show performed at the end of the biannual cycle of Kyrius theater training, contributing to its collective construction. This data, together with the others surveyed and analyzed, demonstrates that the reading practices associated with the theatrical performance present in the investigated theatrical training contributed to the development of the participants' critical literacy.

Keywords: theater; Kyrius theater training; critical literacy; reading.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Oficina de alongamento	68
Imagem 2 – Jogando energia	69
Imagem 3 – Receber energia, contramovimento e o grunhido monossilábico	69
Imagem 4 – Ocupando espaço	70
Imagem 5 – Mãos na cintura e intercalando falas (exercícios 5 e 6)	71
Imagem 6 – Condutor e conduzido	72
Imagem 7 – Blá, blá, blá/Blá, blá, blá opressor e oprimido (exercícios 8 e 9)	73
Imagem 8 – Olhos fechados na rua	73
Imagem 9 – Olhos fechados na rua	74
Imagem 10 – Leitura do texto <i>Anjo Negro</i>	75
Imagem 11 – Roda de conversa	75
Imagem 12 – Dramatização inspirada em <i>Anjo Negro</i>	76
Imagem 13 – VIII Mostra Cultural Ressurgir – Apresentação de teatro	80

LISTA DE QUADROS

Quadro Cênico 1 – Ana Maria	85
Quadro Cênico 2 – Elias	90
Quadro Cênico 3 – Negro 2	93
Quadro Cênico 4 – Virgínia	96

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	O TEATRO E A FORMAÇÃO DO LEITOR	23
2.1	Um breve histórico dos estudos dos campos teatro e educação	24
2.2	A formação teatral e o desenvolvimento de saberes de diferentes ordens para a prática de leitura	29
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS À LUZ DOS ESTUDOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN.....	37
3.1	Ideologia, dialogia e gênero de discurso e a produção do enunciado	37
3.2	Breve apresentação do gênero dramático tragédia	52
4	METODOLOGIA	58
4.1	O método de Pesquisa-Ação	58
4.2	Uma breve história da Kyrius Cia de Artes	61
4.3	A coleta de dados	65
4.3.1	<i>O dia a dia das oficinas</i>	65
4.3.2	<i>Os jogos/exercícios teatrais ensinados e praticados no curso</i>	67
4.4	Diário das aulas aos sábados na Sede da Kyrius Cia de Artes	76
5	O SUJEITO ANALISTA DA PERSONAGEM	81
5.1	O discurso em cena	83
5.1.1	<i>Análise dos excertos criados pelos estudantes na formação teatral</i>	83
5.1.1.1	<i>Transcrição da cena construída pela estudante 1, enunciando como Ana Maria e se dirigindo a Ismael</i>	85
5.1.1.2	<i>Transcrição da cena construída pelo estudante 2, enunciando como Elias e se dirigindo a Virgínia</i>	89
5.1.1.3	<i>Transcrição da cena construída pela estudante 3, enunciando como Negro 2 e se dirigindo a Elias</i>	93
5.1.1.4	<i>Transcrição da cena construída pela estudante 4, que enuncia como Virgínia e se dirigindo a Ismael</i>	95
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105

REFERÊNCIAS	110
--------------------------	------------

APÊNDICE	116
-----------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

Foi nas ruas da periferia de Contagem, em Minas Gerais, que o teatro me encontrou e me encantou. Desde então, juntamente com outros jovens da comunidade, tomados pelo desejo de dizer algo à comunidade por meio de nossa arte, começamos o Grupo Kyrius, em 1993. Em nossas primeiras experiências de rua, fomos motivados a trabalhar a autoestima, a autonomia, o empoderamento e o protagonismo juvenil. Logo, ficou explicitada a difícil realidade social das periferias e das cidades onde o projeto Kyrius e seus integrantes atuavam: a falta de escolaridade, o desemprego, a baixa renda, a falta de perspectivas, a invisibilidade social, a violência e a pobreza. Confrontados por essa condição, percebemos que ela era parte igualmente da nossa história mais particular, e assim vimos no teatro uma possibilidade de mudar essa realidade.

Por meio das artes cênicas, foram diversas as apresentações que realizamos nas periferias da região metropolitana de Belo Horizonte e em várias outras cidades de Minas Gerais, sobretudo no Norte de Minas, no Vale do Jequitinhonha e fora do estado também. Do teatro de rua, começamos a fazer teatro de palco, o que ao mesmo tempo foi mágico e importante, pois as leituras das obras encenadas eram maiores do que as que fazíamos para as performances de rua. Circulamos com vários espetáculos, mas agora em diante majoritariamente nas casas de teatro. Foi em meio a esse processo de pequenas formações, de pequenas montagens e grandes montagens, de leituras para montagens cênicas, de apresentações nas ruas e nas casas de teatro que os integrantes aprenderam a ler, a interpretar, a fazer leituras de si mesmos e das obras lidas. Pode-se dizer que o teatro foi importante em suas vidas, porque deu visibilidade a quem era invisível, ampliou os horizontes de quem não tinha perspectiva, deu a oportunidade de fala para quem não era ouvido; assim, possibilitou a participação dos integrantes das formações/espetáculos em várias práticas sociocomunicativas, e a ampliação dos saberes de diferentes ordens para a prática de leitura. E, como resultado disso, houve o retorno de diversos integrantes à escola para concluir as etapas necessárias, completarem o ensino fundamental e o ensino médio e se profissionalizassem como artistas ou em outras atividades, e houve também aqueles que conseguiram ingressar na universidade e concluir a graduação, rompendo com a quase sempre involuntária herança familiar de perpetuação da baixa escolaridade.

Foram muitos os resultados positivos provindos dessa prática social, contudo demorou um certo tempo para que os coordenadores da ação fizéssemos a correlação entre a formação teatral realizada e o desenvolvimento do letramento crítico. Foi somente depois de

participarmos de muitas formações sobre os temas educação e cultura, bem como a relação entre o teatro e a educação, a própria experiência que tínhamos vivenciado e os diferentes relatos que tínhamos de ex-integrantes/estudantes reconhecendo o grande impacto do teatro sobre a vida deles, sobre a sua escolha por formações, empregos e mesmo sobre o seu papel de liderança no emprego ou na comunidade, que essa correlação começou a ser estabelecida.

Foi assim que se iniciou uma observação arguta acerca dos fenômenos arte e cultura e das interconexões entre eles nos processos coletivos de ensino-aprendizagem na formação e na produção teatral, que eram executados há anos. Logo, gerou-se uma reflexão sobre eles que acabou sendo encorpada pelos relatos dos antigos e atuais participantes e dos seus familiares e mesmo pelas informações conseguidas sobre estes pelas redes sociais, levando a uma compreensão do potencial da ação que executávamos há anos e nos possibilitando as seguintes constatações: a) de que a maioria dos integrantes da Kyrius Cia de Artes que participaram de atividades teatrais por mais de dois anos desenvolveu níveis de competências leitoras e interpretativas, e b) de que a maioria dos que entraram na Cia entre as idades de 06 e 12 anos e que ficaram no grupo por mais de três anos desenvolveu diversificados conhecimentos importantes para a prática de leitura que lhes permitiram participar de contextos de linguagem acadêmica, ou seja, colaborando para que eles rompessem com a herança cultural de baixa escolaridade na família.

Essas constatações influenciaram, pois, na minha atuação enquanto professora de sociologia na escola pública e me fizeram compreender por que a ação proposta pela Kyrius obtinha melhores resultados de participação e de compreensão de conteúdos de sociologia pelo alunado nas aulas em que se utilizavam música, imagem, filme, jogos teatrais durante a leitura de textos de sociologia e de trechos de textos teatrais, em que os alunos faziam parte da encenação. Portanto, ter ciência desses pontos fortaleceu ainda mais a minha percepção sobre a importância do teatro no contexto da escola e do desenvolvimento do letramento crítico.

Essa formação teatral até o presente momento tem sido mantida dentro de um espaço público e acontece duas vezes por semestre, em geral com turmas de 10 a 15 alunos e com o apoio de voluntários e parceiros. Nem mesmo a pandemia da Covid-19 a interrompeu, pois, durante o confinamento e o isolamento social determinados pelo governo, a formação aconteceu no formato *online*, com aulas síncronas e assíncronas em plataformas digitais. Nesse contexto sanitário, começamos a fazer o teatro digital, que está inserido dentro da linguagem audiovisual. Essa foi uma outra experiência desafiadora, que demandou dos estudantes participantes mais foco e a prática de improviso, por causa das constantes quedas de internet e do *delay* nas transmissões. O teatro é uma arte coletiva, e o sucesso de um espetáculo depende do empenho

de todos os envolvidos na produção. Cientes disso, os estudantes tiveram que se adaptar a essa linguagem no meio digital, onde a plateia não é vista, e em seguida interagir com essa plateia nas salas virtuais abertas depois do espetáculo, conversando sobre a personagem e explicando como foram os processos criativos nesse ambiente. Assim, aprenderam também a encenar no ambiente virtual, desenvolvendo o letramento digital. Ademais, como um alívio providencial, manter as oficinas de teatro nesse período pandêmico foi muito bom para a saúde mental dos participantes e para a fruição dos espectadores.

Desse modo, a formação e a produção cultural desenvolvidas na Kyrius se constituíram numa prática pedagógica com foco no “aprender, saber e fazer junto”. Os estudantes participam das oficinas e de todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, de montagem e de produções, de forma que se alcança um trabalho coletivo cujos resultados do processo são apresentados à comunidade. Outrossim, é importante declarar que uma Mostra Cultural é realizada no final da formação dos estudantes, e nela são apresentadas as montagens cênicas, as coreografias e os repertórios musicais aprendidos durante as oficinas, bem como trabalhos de outros artistas locais.

A partir de uma análise acurada, a percepção que se tem é que esse processo de formação artística foi fundamental para o desenvolvimento c, à luz da perspectiva do letramento crítico. Logo, é para obter mais informações sobre essa formação que se decidiu submetê-la a uma pesquisa-ação com o objetivo de defender e comprovar que sua descrição contribuirá inestimavelmente com informações importantes para o seu aprimoramento e a sua efetividade, ao mesmo tempo que os efeitos percebidos pela prática teatral aliada ao letramento crítico serão explicados, tendo-se como apoio a obra de teóricos que estudam os fenômenos linguísticos no ato da fala.

Noutros termos, considerada a discussão exposta, esta dissertação toma como objetivo central investigar os processos de leituras e de montagem cênica inspirados no texto teatral *Anjo Negro*, do dramaturgo brasileiro Nelson Rodrigues, os quais foram vivenciados pelos participantes do curso de teatro do projeto Kyrius Casa das Artes a fim de evidenciar as relações entre as experiências de teatro e o desenvolvimento do letramento crítico. Como objetivos específicos, busca-se:

1. Demonstrar as contribuições das experiências de teatro, rodas de conversas, ensaios, criação do cênica, entre outras atividades, para a formação de sujeitos críticos;
2. Apontar a experiência com o teatro como uma ferramenta essencial na formação de letramento crítico;

3. Descrever as leituras e as soluções cênicas (entonações) realizadas pelos participantes na construção de uma nova dramaturgia, as quais sinalizam a percepção, por parte deles, das relações de poder, de desigualdade e de injustiça presentes no texto teatral e como eles se identificam com elas.
4. Contribuir para a investigação científica sobre o fenômeno letramento crítico e seus desdobramentos.

A pesquisa-ação, segundo Thiollent (1986), é um instrumento ideal em pesquisas de base empírica e que possibilita a participação ativa do pesquisador e dos participantes envolvidos na prática, sem prejuízos para a objetividade científica, que será garantida pela explicação teórica do fenômeno que está sendo investigado. Nesse intuito, adotar o método de pesquisa-ação foi importante, pois a descrição das etapas e os materiais coletados durante a sua execução nos ajudaram a compreender que a eficiência da prática formativa se deve ao fato de associar práticas leitoras do texto teatral a processos coletivos envolvidos no fazer teatral, oportunizando aos participantes a possibilidade de vivenciarem uma experiência estética e de serem sujeitos em diferentes interações sociocomunicativas, as quais contribuirão para a aquisição de conhecimentos e saberes de diferentes ordens que são inerentes ao sujeito letrado (Soares, 2009).

Assim, para responder a esses questionamentos, foi realizada uma pesquisa-ação tendo como campo a formação teatral da Kyrius Cia de Artes, a qual aconteceu no primeiro semestre de 2022, com o objetivo de coletar materiais para extrair deles as informações sobre a temática investigada. Um vasto material foi coletado e registrado nas diferentes etapas da sua execução, exigindo um recorte para fins analíticos; dessa forma, foram selecionados os textos criados pelos estudantes participantes da formação teatral analisada nesta pesquisa-ação para compor leituras cênicas da obra *Anjo Negro*, do dramaturgo brasileiro Nelson Rodrigues. Posteriormente, esses textos foram transcritos, analisados e compreendidos, sobretudo, à luz dos estudos de Mikhail Bakhtin e Valentin Volóchinov, confirmando as contribuições dos processos formativos fomentados por esta Cia para o desenvolvimento do letramento crítico, tal qual já havíamos intuído, o que se tornou uma bandeira nossa pela democratização do acesso à cultura.

Dialogando com Street (1995), Silva (2019) lembra que o *letramento* envolve um conjunto de conhecimentos adquiridos pelo sujeito, os quais permitem a ele interagir em diferentes contextos de práticas sociocomunicativas. O processo de letrar-se, segundo Silva (2019), é sempre dialógico, contextual e axiológico e envolve tanto o domínio da cultura escrita

quanto a capacidade de saber construir sentidos (SILVA, 2019). A participação do indivíduo em práticas de letramento na posição de sujeito depende das experiências anteriores vividas por ele em contextos de uso de linguagem. Nesse sentido, é importante que a pluralidade seja considerada no âmbito da escola formal e mesmo não formal, pois ela cria condições para que o educando possa adquirir e vivenciar o letramento crítico enquanto sujeito de diferentes práticas sociodiscursivas, desenvolvendo assim ferramentas cognitivas que lhe possibilitarão dialogar em diferentes ambientes plurilinguísticos, plurivocais e pluriculturais.

Letrar-se é um processo em constante evolução e, quanto mais experiências de interações sociocomunicativas o indivíduo vivenciar, mais bem-sucedido ele será em processos de interação em outros contextos, pois irá desenvolver várias competências que envolvem o ato enunciativo. Saber ler o enunciado falado e o não falado, as entonações, as pausas e os gestos que valoram e demarcam a posição ideológica do outro durante a enunciação e responder ao outro usando os mesmos recursos é uma atividade complexa, porém essencial para a manutenção do diálogo, pois é a fala desses outros que traz as informações que nos auxiliam na busca de palavras para compor réplicas. Isso ocorre porque o sujeito letrado sabe decodificar o discurso do outro e os recursos linguísticos verbais e não verbais no contexto em que foram produzidos.

Portanto, o letramento crítico, enquanto prática pedagógica, tem como possibilidade não só contribuir para que o indivíduo amplie sua autonomia individual, como também a sua participação cidadã, pois essa ferramenta intelectual revela para este sujeito imerso em distintas atividades sociocomunicativas que os textos escritos (Street, 1995 *apud* Silva, 2019, p. 299) também são constituídos de discursos calcados em ideologias que circulam no meio social. No caso do ensino de teatro com base nos princípios do letramento crítico, a meta é fazer com que o aluno perceba as relações de poder, de desigualdade e de injustiça presentes no texto, identifique como tais relações se apresentam na contemporaneidade em diferentes práticas sociais e promova intervenções cênicas que visem a reflexões e a mudanças, bem como demonstre ter consciência política e crítica.

Nesse sentido, uma formação teatral em que a leitura do texto teatral esteja associada aos processos coletivos do fazer teatral se coloca como um laboratório profícuo para o desenvolvimento do letramento em leitura na visada do letramento crítico. Como um exemplo nítido, a montagem do espetáculo é um fazer coletivo de compromisso com o autor e a sua obra, mas igualmente com o grupo, sendo necessário que os participantes, por meio de leituras individuais e coletivas, se encontrem com o universo do autor da obra, compreendam os diferentes conflitos e as relações afetivas, emocionais e de poder entre as personagens criadas

pelo dramaturgo, estudem a obra e as personagens, façam leituras individuais e coletivas, promovam discussões sobre o texto em rodas de conversas e voltem ao texto novamente, de modo que essas revisitações possam vir a suscitar nos participantes novos valores, criticidade e outras concepções sociopolíticas que poderão ser incorporados na encenação, resultando numa nova dramaturgia.

De maneira geral, a linguagem teatral – tal como a apreensão de um enunciado – é complexa, uma vez que integra som, imagem, texto, luz e animação, sendo, portanto, uma linguagem multimodal; por isso, ela apresenta muitas vantagens para o contexto educativo, pois pode contribuir para desenvolver saberes de diferentes ordens para a prática de leitura quando altera a dinâmica da aula, estimulando a participação dos estudantes presentes na experiência pedagógica. Como se não bastasse, o teatro é um instrumento educacional importante no desenvolvimento desses saberes, bem como contribui para que o estudante aprenda a usar as linguagens artísticas, corporais e verbais em diferentes contextos.

Entretanto, a despeito de todos os benefícios pedagógicos do teatro, seja enquanto um veículo artístico de aquisição do conhecimento, seja enquanto uma ferramenta didática que pode contribuir de forma efetiva para elevar os níveis de letramento em leitura (os quais, quando baixos, comprometem os processos educativos no Brasil), o teatro, que foi extirpado das escolas durante a ditadura militar no país, ainda hoje continua excluído da cultura escolar.

Nesse sentido, os baixos níveis de letramento em leitura apresentados pelos jovens estudantes brasileiros indicam a necessidade de intervenções pedagógicas com práticas leitoras que despertem o estudante para o mundo da leitura. Nas aulas de literatura, por exemplo, muitas vezes o texto teatral é usado como um auxílio pedagógico para desenvolver no estudante o hábito da leitura. Todavia, como afirma Grazioli (2019), somente a leitura de um texto teatral por si só não forma leitores, pois é preciso, em conjunto, que processos coletivos do fazer teatral sejam associados ao ato de leitura para que o estudante seja conduzido ao maravilhoso mundo dos livros e da ficção literária.

Os aspectos até aqui abordados, desde os relatos de participantes de diferentes formações que confirmam o impacto da experiência vivida com o desenvolvimento de saberes diversificados de práticas leitoras até a pesquisa-ação realizada na formação teatral para investigar a relação entre o teatro, a linguagem teatral em contextos educativos e o conhecimento teatral que não faz parte da cultura escolar mas que pode vir a ser inserido nela, nos impõem alguns questionamentos:

- a) Que conexões há entre o fazer teatral, a experiência estética e a leitura?

- b) Por que as práticas leitoras do texto teatral na Kyrius Cia de Artes contribuem para a formação do leitor e para o letramento crítico?
- c) Por que os textos criados pelos alunos para as leituras da peça *Anjo Negro*, de Nelson Rodrigues, e a montagem do espetáculo com base nela (ainda que está não seja objeto deste trabalho) constituem um elemento indicador do desenvolvimento do letramento crítico?
- d) Se a relação entre a leitura do texto teatral e a formação de leitores é tida como indireta, e se, por essa razão, os processos coletivos envolvidos no fazer teatral se configuram como uma possibilidade de conexão seminal entre o estudante e o mundo da leitura, por que o teatro não faz parte da cultura escolar do Brasil?

Essas perguntas nortearam a presente pesquisa-ação e serão, em parte, respondidas por ela ao longo dos capítulos. O capítulo intitulado *O Teatro e a Formação do Leitor* é constituído de duas seções: a primeira é denominada “Um Breve Histórico dos Estudos dos Campos Teatro e Educação”, e a segunda é nomeada “A Formação Teatral e o Desenvolvimento dos Saberes de Diferentes Ordens para a Prática de Leitura”. Na primeira seção será apresentado um breve histórico dos campos do teatro e da educação, de modo a descortinar a origem comum deles nos primórdios – uma vez que a tragédia, mesmo sendo um tipo de texto concebido originariamente como teatral, teve um papel central na dinâmica social e educativa da Grécia Antiga – e a forma como se deu a separação entre eles por causa das devidas especificidades de cada um, ainda que tenham mantido um diálogo que resultou na criação do método dramático de aprendizagem e na construção de diferentes jogos cênicos, como aqueles elaborados por Viola Spolin no Estados Unidos e por Augusto Boal no Brasil. Também se discorrerá sobre a ditadura militar no Brasil e a consequente retirada do teatro da escola, bem como a demora, mesmo depois da redemocratização e da legislação constitucional vigente desde então, em se reinseri-lo na cultura escolar. Na seção seguinte, o assunto tratado versará sobre a experiência estética proporcionada pelo teatro na formação do leitor ao longo de sua vivência dramatúrgica, evidenciando a importância das etapas coletivas do fazer teatral para transportar o estudante para o fantástico mundo da leitura, tendo em vista que não há uma relação direta entre o texto teatral e a formação do leitor. Neste subcapítulo também haverá uma reivindicação pela presença do teatro na grade curricular da escola e na cultura escolar.

O tema central do capítulo denominado *Pressupostos teóricos à luz dos estudos do Círculo de Bakhtin* é o seu uso e o funcionamento na linguagem humana. Abordados mais profundamente no primeiro subcapítulo, “Ideologia, Dialogia e Gênero de Discurso e a

Produção do Enunciado”, os enunciados serão compreendidos dentro das noções e das características que lhes são atribuídas como constitutivas – especialmente a partir dos estudos de Bakhtin e Volóchinov, autores do Círculo bakhtiniano –, a saber, a dialogia, a ideologia e a axiologia. No entendimento dos autores, cada uma dessas noções é como um ponto de intercessão do enunciado. Para eles, os enunciados são constituídos durante o diálogo entre os interlocutores, e os seres humanos interagem através dos enunciados, que são construídos a partir da resposta de um para com o outro. Dessa forma, o enunciado só pode ser compreendido no contexto concreto de sua produção, pois é dentro deste que ele será absorvido e receberá um significado para ser avaliado e respondido pelo outro.

Nesse capítulo encontra-se também a seção intitulada “Breve Apresentação do Gênero Dramático Tragédia”, em que faremos uma abordagem sobre a tragédia, estilo de gênero dramático e suas características, bem como sobre as suas mudanças sofridas e os novos sentidos que ganhou ao longo dos séculos para além daqueles que continha em seus primórdios na Grécia Antiga, confirmando a assertiva de Bakhtin (1997) acerca do fato de que o gênero sempre se lembra do passado, mas habita o hoje. Assim, se nos tempos helênicos o herói da tragédia era um homem da linhagem real, virtuoso, bem-visto pela comunidade e que, devido a um erro inconsciente, se torna vítima da desgraça e do infortúnio, acabando dominado pela tristeza e levado a um final trágico e nefasto, e com a sua morte resulta em harmonia, os heróis da peça *Anjo Negro* não são da realeza e o mundo caótico do qual fazem parte é resultado direto de ações conscientes, derivadas, por sua vez, da natureza corrupta que está em toda a humanidade; além disso, a culpa não é resolvida nem mesmo com a morte.

O capítulo seguinte delinea a *Metodologia* utilizada por esta pesquisa-ação e foi subdividido em três seções: a seção 4.1 – “O Método Pesquisa-Ação”, a seção 4.2 – “Uma Breve História da Kyrius Cia de Artes” e, por fim, a seção 4.3 – “A Coleta de Dados”. Na primeira seção, apresentaremos o método e os motivos de sua escolha, ao mesmo tempo que traremos em pormenores as suas características. O método pesquisa-ação é o mais adequado para realizar uma pesquisa que tenha como ponto de partida a base empírica, nesse caso a investigação desta formação teatral. Por meio da descrição e da análise da formação, obtivemos informações e conhecimentos que ajudarão no seu aprimoramento. Na presente pesquisa-ação houve a participação ativa e simultânea da pesquisadora e dos demais participantes na atividade, mas sem o prejuízo da objetividade e sem implicar o distanciamento das inquietações científicas, porquanto é na teoria que será encontrada a explicação para se compreender a situação, planejar com a melhor eficácia e explicar o resultado.

Em seguida, na seção 4.2 apresentaremos uma breve história da Kyrius Cia de Artes entidade que sedia a formação teatral, atuante na política de direitos humanos e na garantia dos direitos culturais. A entidade atua nas periferias desde a sua fundação para democratizar o acesso à cultura, e, ciente da importância dos processos coletivos do fazer teatral para fomentar um ambiente de experimentações estéticas essenciais no processo de aprendizagem, na formação do leitor e no desenvolvimento do letramento crítico de crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade, desde 2017 iniciou o Projeto Kyrius Casa das Artes, sediado no bairro Água Branca, em Contagem.

Na seção subsequente, 4.3, será apresentada a descrição das etapas da formação teatral estudada em questão, que se iniciou em abril e terminou em julho de 2022. Nove alunos fizeram matrículas nessa formação e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹ para participarem do projeto de pesquisa que investigou a relação entre o teatro e o letramento crítico. Na descrição, serão registradas as datas das aulas e as atividades realizadas, assim como haverá também os registros com fotografias das atividades desenvolvidas. Além das leituras de *Anjo Negro* feitas pelos estudantes participantes, as quais foram separadas para análise, temos outros materiais, como, por exemplo: dois diagnósticos, as filmagens de leituras, de jogos e exercícios, e vídeos de outras atividades e da apresentação realizada na Mostra Cultural.

No Capítulo *O Sujeito Analista da Personagem*, o objetivo será a análise da transcrição das leituras da obra *Anjo Negro* feitas pelos estudantes. Nesse capítulo, a proposta consistirá em descrever e analisar os signos linguísticos verbais e não verbais operados pelos participantes durante a criação dos discursos, de forma que construíssem para si mesmos (mas “na pele” das personagens escolhidas para interpretar) novos significados e se fizessem compreendidos. Os diálogos criados por eles consideraram tanto os personagens – levando em conta o personagem que queriam representar – como com qual outro personagem da peça iriam dialogar, e o tema estabelecido pelo recorte das cenas que eles escolheram também foi uma pré-condição para a elaboração das falas.

A análise de cada fala enunciada considerou esses aspectos, o que foi feito a partir das falas escolhidas pelos estudantes para serem declaradas aos destinatários e da forma como operaram os enunciados para se fazerem compreendidos, os quais demonstraram a

¹ O projeto de pesquisa aprovado no CEP CAAE, nº 5.137, tem um nome diferente do nome da dissertação, pois durante processo verificou-se a necessidade de um novo título que fosse mais apropriado, todavia se trata do mesmo projeto. O título anterior era *A FORMAÇÃO ARTÍSTICA E O LETRAMENTO CRÍTICO: um estudo de caso da relação entre a leitura e interpretações dos textos teatrais e a formação de sujeitos críticos*.

compreensão dos temas presentes na obra do autor e a forma como significaram e responderam ao destinatário.

Nas leituras feitas, percebem-se a voz do autor, as vozes dos estudantes e as vozes sociais que falam sobre os conflitos ali estabelecidos. Além disso, essas leituras demonstram também que os estudantes compreenderam a obra, identificaram os conflitos emocionais nela presentes, observaram as relações de poder, de desigualdades raciais e de gêneros contidas na trama e fizeram o uso de signos verbais e não verbais para gerar piedade ou terror. Esses elementos constituem indicadores da eficiência das práticas pedagógicas adotadas que associam atividades de leitura com processos coletivos e criativos do fazer teatral.

Já nas *Considerações Finais* o objetivo será apresentar os resultados da pesquisa-ação e ao mesmo tempo demonstrar a relevância dessa prática social fomentada pela Kyrius Cia de Artes para além de uma simples formação teatral, pois na sua didática de ensino a instituição associa a leitura do texto teatral com os processos coletivos de produção teatral, contribuindo também para o acúmulo de formas renovadas e revigorantes de prática de leitura e do letramento crítico.

2 O TEATRO E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se ler à medida em que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida.

(Lajolo, 1993, p. 7).

Ler não é uma tarefa simples; pelo contrário, é complexa e para a sua efetivação é necessário saber identificar pistas e utilizar estratégias que ajudem na construção de sentido daquilo que foi inicialmente decodificado. A leitura é a porta de inclusão na sociedade escolarizada, por meio dela acessamos a informação e formamos o educando; por isso é prioridade no sistema educacional. Segundo Souza (2018), a leitura é um dos saberes mais importantes que os alunos desenvolvem no contexto escolar, sendo a porta de entrada para todas as aprendizagens; assim, o ato de ler é essencial na vida em sociedade. Consequentemente, milhões de crianças e adolescentes vão à escola para desenvolver sua competência leitora, tendo em vista que o sucesso dos alunos na vida escolar depende da capacidade de ler e entender o que se lê.

Sobre a leitura, afirma Freire (1982), a sua importância se deve ao fato de que também é um ato político e por isso se torna imprescindível saber ler. A leitura a qual o autor se refere não consiste em decifrar signos linguísticos, mas sim em saber que a realidade e a linguagem estão ativamente entrelaçadas produzindo ideologias que impedem que o indivíduo se liberte e busque condições éticas para construir uma sociedade solidária. Nesse sentido, segundo o ponto de vista desse ilustre pedagogo e pensador, somente por meio da leitura crítica um sujeito pode ser emancipado, pois perceberá marcas ideológicas que as palavras carregam dos contextos em que foram constituídas e que precisam ser problematizadas, possibilitando outras leituras e criação de sentidos.

Pesquisas educacionais revelam que os níveis de letramento no Brasil são muito baixos, o que denota o fracasso do sistema do ensino brasileiro (Amorin, 2019, n. p.). Muitos alunos decodificam as palavras, mas não conseguem interpretar, entender o que estão lendo. Os níveis de leitura ficaram ainda mais comprometidos, dizem os especialistas em educação (Maluf, 2022, n. p.), depois da pandemia de Covid-19, pois os alunos permaneceram dois anos fora de sala de aula e, no caso da escola pública, muitos, sem plano de internet em casa e sem o conhecimento básico das tecnologias de informação e comunicação, não puderam acompanhar as aulas síncronas ou assíncronas. Acrescentem-se a isso os relatos constantes de professores sobre o desinteresse dos alunos pelas aulas, os quais preferem muitas vezes prestar atenção nos

diversos aparatos tecnológicos atuais, a exemplo do celular, que – para eles – é mais interativo e interessante (VALANDRO, 2021).

Com o objetivo de mudar essa realidade, projetos de apoio pedagógico direcionados para o desenvolvimento de saberes de diferentes ordens para a prática de leitura têm sido implementados. Este capítulo, conforme anunciado na introdução, terá dois momentos: no primeiro será feito um breve histórico sobre os campos do teatro e da educação; e, no segundo momento, sobre o teatro e a formação do leitor.

O teatro é uma literatura de gênero dramático, um tipo de arte escrita para ser representada por um ator ou por um conjunto de atores com o objetivo de despertar na plateia vários sentimentos. O texto teatral pertence ao gênero tipo narrativo e ele se difere dos demais desta categoria pela peculiaridade de que é escrito para ser encenado. Gosling (2017) afirma que, apesar de todos os elementos que constituem a encenação, tais como o cenário, a música, a luz, o teatro começa com um texto, que resultará na materialização da ideia do autor. Nesse sentido, para a autora,

[toda] peça dramatúrgica [...] é primeiramente uma forma de expressão literária, uma vez que nasce através de palavras, a partir das quais se constrói um universo de significados e busca-se a provocação do seu leitor. Somente quando o texto é representado, emprestam-se outras ferramentas de significação ao objeto original – cenário, representação física dos personagens, efeitos de luz e som – e aí texto vira espetáculo e realiza-se plenamente no universo teatral. (Gosling, 2017, n. p.).

2.1 Um breve histórico dos estudos dos campos teatro e educação

Como já foi exposto na introdução, a formação teatral contribui para a formação de leitores críticos. O teatro surgiu na Grécia durante os rituais religiosos em homenagem a Dionísio. A nascente arte de representar foi muito importante para a civilização grega. A tragédia e a comédia são os dois gêneros teatrais mais importantes da Antiguidade e da atualidade, já o drama, por sua vez, primeiro surgiu por volta de 550 a.C., e a sátira iniciou-se em torno de 500 a.C., ou seja, aproximadamente 50 anos depois.

As tragédias eram textos teatrais com histórias trágicas e dramáticas acerca das paixões humanas e envolviam personagens nobres, deuses e heróis, e os seus principais autores são Ésquilo, Sófocles e Eurípides. Já a comédia é um gênero crítico, burlesco e humorado que fazia críticas sociais e ilustrava obscenidades e intrigas sentimentais; seus mais importantes autores são Aristófanes, Antífanos e Menandro. Naquele período, os textos escritos eram encenados apenas por homens, sendo que, na tragédia, a peça era constituída por três atores e, na comédia, por quatro atores. Nos dois gêneros, havia o coro, o qual era constituído por vários

atores representando uma voz coletiva que ajudava a plateia a compreender o andamento do espetáculo. As apresentações aconteciam nos festivais e havia um júri composto por gente da nobreza, no caso da tragédia, e por pessoas da população, no caso da comédia, com votação e premiação dos espetáculos.

Certamente, o teatro grego, desde sua gênese, como bem observa Valandro (2021, p. 168), “forjou uma relação simbiótica entre literatura e teatro”, um encontro entre o texto e a representação, estabelecendo-se, desde então, uma relação íntima entre o teatro e a literatura, a conexão entre os campos do teatro e da educação. Assim, os estudos sobre os campos do teatro e da educação iniciaram-se na Antiguidade e antecedem o surgimento do binômio teatro-educação, cuja origem se deu na segunda metade do século XIX. Segundo Japiassu (2008), os estudos nos campos do teatro e da educação iniciaram-se na Antiguidade Clássica, e os gregos Aristóteles e Platão e os romanos Horácio e Sêneca são seus principais precursores. Foi no pensamento romano sob influência aristotélica, afirma Courtney (1980), que Horácio teve o entendimento de que o teatro tinha duas funções: a de entretenimento e a educativa, enquanto para os romanos a ideia mais aceita era a de que a imitação fazia referência ao teatro e à arte, e, nesta lógica, com a educação.

No Brasil colônia, o teatro foi instrumentalizado pelos jesuítas no processo educativo dos Jesuítas voltado para a catequização dos povos indígenas, asseveram Saviani (2013) e Santana (2002), visto que na perspectiva da igreja Católica eles eram pagãos e precisavam da fé católica. Os primeiros teatros foram criados no Brasil depois da vinda da família imperial portuguesa, e foi então que aconteceram em solo nacional as apresentações das companhias artísticas europeias para a nobreza, evidenciando que neste país a arte teatral era um artigo de luxo para poucos. O projeto de criação da escola dramática para a formação de atores teve apoio e repercussão em meados do século XX, como afirma Santana (2002), e sua implantação se deu de forma lenta, mas gradual, pois, naquele contexto, o teatro na escola dentro do modelo tradicional de ensino era restrito às comemorações nas festas cívicas e à animação de solenidades (LEAL; ROSSI, 2020).

O século XX, de acordo com Leal e Rossi (2020), foi marcado por movimentos inovadores no teatro e na educação. O método dramático para aprendizagem já era executado nos Estados Unidos com extrema relevância. A dramaturga norte-americana Viola Spolin foi a precursora em organizar uma proposta de ensino de teatro para contextos formais e não formais de educação. Em seu trabalho, foram 30 anos de pesquisas utilizando jogos teatrais com pessoas de diferentes faixas etárias com o objetivo de libertá-las de comportamentos cênicos automatizados e rígidos, o que resultou no livro *Jogos teatrais na sala de aula* (1938), no qual

a autora fornece sugestões de vários jogos com o propósito de instaurar um ambiente acolhedor baseado na confiança e no respeito, tornando possíveis a liberdade, a criatividade e o aprendizado (Martins; Barreiros, 2008). Como se não bastasse, afirmam Martins e Barreiros (2008, n. p.) que os esforços de Spolin “resultaram no oferecimento de um detalhado programa de oficina de trabalho com a linguagem teatral destinado a escolas, centros comunitários, grupos amadores e companhias teatrais”.

No Brasil dos anos 1940, aponta Santana (2002), surgiram as primeiras experimentações do teatro-educação na escolinha de arte de Antônio Augusto, entretanto, devido à falta de tradição no ensino do teatro, o que de fato ocorreu foi uma “difusão massiva do espontaneísmo” (Leal; Rossi, 2020, p. 140).

Nos anos 1960, o dramaturgo Augusto Boal criou o Teatro do Oprimido, um teatro genuinamente brasileiro e latino-americano, com uma proposição inspirada principalmente na estética brechtiana e na pedagogia libertadora de Paulo Freire que tornava o palco acessível a todos, uma vez que essa metodologia parte do pressuposto de que todos são atores e rompe com a quarta parede que separava os artistas da plateia. Boal criara uma linguagem que pudesse traduzir o modo de ser, pensar e sentir do povo brasileiro. Assim, foi no Teatro de Arena de São Paulo que Boal começou, ainda na década de 1960, a perseguir a formulação de uma poética teatral genuinamente brasileira, e foi então que nasceu o Teatro do Oprimido (Japiassu, 2008, p. 43).

Noutros termos, o Teatro do Oprimido (TO) é “um método teatral que reunia exercícios, jogos e técnicas teatrais para democratização dos meios de produção teatral e transformação da realidade por meio do diálogo” (Giovanaz, 2021, n. p.). O Teatro reúne seis técnicas que foram criadas para ajudar as demandas pedagógicas descobertas por Boal quando ele vivia no estrangeiro. Experimentações com o método de Boal foram adotadas em vários centros de educação informal de crianças, adolescentes, jovens e adultos nos Centros de Teatro do Oprimido (CTO's). Os jogos para atores e não atores criados pelo dramaturgo brasileiro ganharam repercussão e notoriedade nacional. Segundo Japiassu,

[além] do próprio Augusto Boal e de seus Centros de Teatro do Oprimido (CTOs) espalhados por todo o planeta, no Brasil, sua pedagogia teatral tem inspirado experimentações e investigações do uso do teatro na educação informal de crianças, jovens e adultos como as que vêm sendo desenvolvidas pela professora Joana Lopes (1989), do Instituto de Artes da Universidade de Campinas (Unicamp). (Japiassu, 2008, p. 54).

Nesse ínterim, a arte dramática foi incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 4.024, de 1961, fixando essa disciplina em ginásios vocacionais, colégios

de aplicação e escolas pluricelulares, como bem coloca Japiassu (2008). Ainda de acordo com o autor,

[aos] sete anos, a criança era iniciada na alfabetização e na aprendizagem da matemática, com planos de ensino que seguiam as diretrizes da Secretaria de Educação. O currículo incluía, além da educação física obrigatória, atividades teatrais e de canto e jogos aritméticos. (Japiassu, 2008, p. 63).

Todavia, em 1964, durante a ditadura militar, os movimentos renovadores foram bloqueados e os líderes desses movimentos foram presos e exilados, como foi o caso de Augusto Boal; as escolas foram invadidas e, depois de 1968, foram tomadas e trancadas (Leal; Rossi, 2020). Logo após, em 1971, ainda na ditadura militar, foi sancionada uma nova LDB, a lei n. 5.692/1971, que reativou o ensino de educação artística na grade curricular da educação básica como atividade educativa obrigatória, conforme o texto abaixo:

Art. 7º. Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (Brasil, 1971).

Consequentemente, com a interferência dos militares nas escolas e o incentivo para cursos técnicos, os cursos voltados para a formação artística foram esvaziados e, mesmo com a lei aprovada, não havia professores formados nesta área, o que levou a um novo rearranjo feito para cumprir a nova legislação. Assim, para atender a essa demanda, criou-se a disciplina de desenho geométrico, que nada mais era do que um conteúdo de matemática empregado na educação artística, utilizando-se de profissionais de áreas afins à da matemática.

Com a redemocratização, tivemos duas leis de diretrizes e bases sobre o componente curricular de arte nos ensinos fundamental e médio. A LDB n. 9.394, do dia 20 de dezembro de 1996, que tornou obrigatório o ensino de artes visuais, e a Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008, publicada no Diário Oficial da União, que alterou a lei n. 9.394, tornando obrigatório também o ensino de música. Como se percebe, o teatro ficou de fora do componente escolar.

Infelizmente, o debate sobre o método dramático para a aprendizagem no Brasil se deu apenas em meados do século XX, em 1940, conforme já dito anteriormente. Somente nos anos 1970, novas experimentações de propostas metodológicas a partir dos jogos teatrais de Viola Spolin foram realizadas pelo grupo de pesquisadores em teatro e educação da ECA/USP, que foi liderado pelas professoras Maria Lúcia de S. B. Pupo (1991, 1997) e Ingrid Dormien Koudela (1991). Além delas, Ricardo Japiassu (2008) também pesquisou as práticas lúdicas de natureza escolar a partir dos jogos de Spolin. As metodologias de ensino elaboradas levaram

em conta o ponto de vista cultural em desenvolvimento na educação na virada do milênio (LEAL; ROSSI, 2020).

Como consequência, somente 20 anos depois da inserção das artes visuais e da música sancionou-se uma nova alteração na LDB, a Lei 13.278/2016, tornando o teatro e a dança componentes obrigatórios da disciplina de Artes. Mas, apesar da regulamentação no componente curricular, o teatro ainda não foi inserido na cultura escolar. Com efeito, diz Grazioli (2019), mesmo depois das mudanças no Plano Nacional de Educação (PNE) com a redemocratização, ainda prevalecem práticas de ensino nada lúdicas que prejudicam o desenvolvimento da leitura. Isso se deve à cultura escolar que se manteve no interior das escolas descrita por Julia (2001, p. 1), qual seja, uma cultura concebida “como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”.

É inquestionável que a cultura escolar é estruturada por uma rotina organizada por uma disciplina rígida e circunscrita de uma estrutura física que contribui para a manutenção das desigualdades sociais, como bem coloca Bourdieu (2008), ou mesmo para disciplinar o movimento dos corpos com o objetivo de exercer o poder para produzir sujeitos capazes de funcionar como engrenagens da/na sala, como observa Foucault (1989 *apud* Grazioli, 2019). Em vista disso, Grazioli (2019) expressa que a escola, tal como a conhecemos, foi pensada dentro de um modelo ideológico e histórico que influenciou na sua arquitetura espacial, administrativa e pedagógica. De acordo com sua análise, “[nesta] estrutura apolínea prevalece um modelo tradicional de ensino que não forma sujeitos críticos, pensantes e transformadores, pelo contrário, essa estrutura dificulta a ‘leitura ativa, criativa e por isso viva’” (Grazioli, 2019, p. 14).

Em suma, assevera Grazioli (2019, p. 17) que, nessa cultura escolar, o teatro é visto como um conhecimento não relevante e, por isso, não é contemplado nos programas de ensino como atividade curricular. Isso acontece, ainda segundo Grazioli (2019), por fatores que vão desde o desconhecimento da função dessa arte no desenvolvimento dos alunos aos problemas econômicos do país que afetam o setor educacional. Decerto, o real problema, afirma Grazioli (2019), pode ser o fato de que a linguagem teatral pode ser vista como um obstáculo, pois ela se constitui em um risco para uma escola que foi ideologicamente arquitetada para manter a ordem e a disciplina. Para o autor,

[o] êxtase e o entusiasmo do “sair de si”, a superação da própria individualidade para a experiência espiritual de outra condição, a incorporação de um espírito alheio, provocativo e perturbador são algo muito perigoso para um tipo de controle didático-

pedagógico compromissado, mesmo que não declaradamente, com o “méttron”, com a medida de cada um. (Grazioli, 2019, p. 13).

Por isso tudo, infelizmente, reforça Grazioli (2019, p. 80), o teatro ainda é usado apenas como um recurso pedagógico ou um apoio qualquer, e, reflexo de um impacto negativo na educação, os alunos deixam de desenvolver vários outros saberes que lhes são essenciais na vida em sociedade.

2.2 A formação teatral e o desenvolvimento de saberes de diferentes ordens para a prática de leitura

O teatro é um conhecimento que atravessa e integra todos os outros conhecimentos e se constitui como uma atividade importante na sala de aula, pois favorece a capacidade de aquisição de uma rica capacidade de leitura por parte do estudante e a promoção de benefícios para a educação sociocultural.

De fato, os diferentes binômios que nomeiam o fazer teatral não significam que o conhecimento teatral não seja uno e único, ao contrário, o conhecimento do teatro é subsidiado pelo mesmo princípio, tal como acontece nos demais conhecimentos, e a variação da nomenclatura apenas se dá em função do contexto em que ele será ensinado. Assim, assevera Grazioli (2019, p. 24) que a linguagem artística é idêntica em seus princípios para o professor e para o ator.

Exposto isso, Grazioli (2019) afirma que é urgente a presença do teatro na cultura escolar, e, junto a Costa e Franco (2018), assinala que isso não só acontece porque os profissionais da educação de outras áreas desconhecem a função do teatro no desenvolvimento global e harmonioso do ser humano. Essa potencialidade do fazer teatral advém do fato de o teatro ser um conhecimento que integra outros conhecimentos, sendo, portanto, adaptável a qualquer contexto, seja como um auxílio na aula de literatura, seja na promoção de outros benefícios para a educação sociocultural.

A reivindicação de Grazioli (2010) já é em si uma denúncia de que existe uma falta de espaço para a leitura do texto teatral na escola, pois a escola prioriza apenas alguns gêneros do discurso. Consequentemente, temos poucas pesquisas sobre o tema, pois um grande percentual de pesquisas de intervenção pedagógica com o uso do teatro para a formação de leitores se dá fora dentro do contexto escolar.

A relação entre o texto teatral e a formação de leitores não é direta e só pode ser explicada pelos processos vividos coletivamente no fazer teatral. Dessa forma, tal relação se

estabelece à medida que são realizados os jogos e exercícios, leituras individuais e coletivas, roda de conversas, a construção coletiva da cena, do cenário, do figurino, da sonoplastia, os ensaios criativos e a representação. São essas ações que viabilizam o despertar do estudante para o fantástico mundo da literatura.

É unanimidade entre os autores trazidos para este capítulo que o problema de indisciplina e a falta de interesse do aluno na sala de aula pelo conteúdo a ser trabalhado não têm a ver com a disciplina em si, mas com o modo de ensinar. Decerto, o problema, para os estudantes, está na necessidade de se reinventar o ensino dentro de um modelo libertador em que o aluno e a sua realidade sejam considerados no processo de construção do conhecimento, como defendido por Freire (1987). Segundo o educador, o fato

de todos nós termos tido tão pouca chance de testemunhar modelos libertadores [*de ensino*] faz com que seja mais fácil culpar a matéria em si, em vez de reinventar o ensino através das discussões e preleções dialógicas. Em segundo lugar, os cursos de Redação, Comunicação e Literatura podem ter corpos-de-conhecimento tão imponentes quanto qualquer outra disciplina. Esses cursos têm sido dados, tradicionalmente, de forma passiva, que aliena e silencia os estudantes, pela voz sonolenta do professor e pelos materiais distantes dos estudantes. (Freire, 1987, p. 63).

O problema desse modelo de ensino criticado por Freire (1987) é que ele não é dialógico, pois está estruturado dentro de uma concepção de educação bancária, na qual o ensino se dá de forma passiva, sem a participação do aluno. O conteúdo ensinado não considera o conhecimento do aluno; pelo contrário, está desconectado dele, esvaziado de sentido, assim os alunos não se sentem incentivados a refletir sobre o tema e essa falta de conexão interfere na interpretação e na produção de sentidos (Martins; Barreiro, 2008). Como resultado, os alunos, tornados passivos diante de um conhecimento que não lhes faz sentido algum, diante de um texto com palavras de difícil compreensão, se tornam apáticos e, no mundo atual altamente tecnológico, acabam muitas vezes preferindo o entretenimento do celular.

Mudanças nesse cenário de passividade diante do conhecimento, de acordo com Geraldi (2010), exigem uma revisão na concepção de aula e da participação do professor e do aluno no processo de produção do conhecimento. Segundo o autor, fatores históricos, sociais, políticos e econômicos afetaram a identidade do professor, impactando os processos de ensino e aprendizagem e comprometendo os papéis do aluno e do educador. Ao longo dos anos, a função do professor deixou de ser a de produtor do conhecimento, para ser um transmissor de conhecimento produzido por outros, e mais recentemente assumiu a tarefa de ser o controlador do tempo do aluno mediante o material didático produzido pelas editoras.

Indo na contramão dessa realidade educacional paralisante, a aula como *acontecimento* defendida por Geraldi (2010) estabelece mudanças significativas na relação professor-aluno-

aprendizagem, uma vez que a relação com o vivido é a inspiração do processo de ensino, assim a sua base de aprendizagem está na experiência dos sujeitos envolvidos no processo de produção de conhecimento, de modo que a aula se torne o local do encontro entre o vivido do professor e o do aluno com o conteúdo a ser problematizado, questionado, replicado. Nessa lógica, assevera Geraldi (2010), inverte-se a relação do professor como transmissor e do aluno como receptor de conhecimento, sendo ambos aprendizes e produtores de conhecimento, tornando a aula um evento, um experimento de ensino-aprendizagem.

As aulas de teatro contribuem de forma significativa para que a leitura seja um acontecimento. Isto ocorre porque o teatro é uma ferramenta didática (Valandro, 2021) que abrange competências e áreas distintas do conhecimento que contemplam o uso da prática de leitura, o que contribui para que o educando aprenda a usar as linguagens artísticas, corporais e verbais em diferentes contextos – ideal educacional que também é assumido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ratificando que as artes cênicas são um conhecimento viável e eficaz que muito tem a oferecer à formação de leitores e à educação sociocultural.

O uso estratégico dos jogos teatrais, na perspectiva de Martins e Barreiros (2008), altera a dinâmica da sala de aula, estimulando a participação de todos os presentes na experiência pedagógica, e neste sentido pode-se dizer que o teatro ao mesmo tempo contribui para o aprendizado e diverte os estudantes. Nesta mesma linha de argumentação, afirma Grazioli (2019) que os exercícios com base na improvisação e na experimentação propostos para fins pedagógicos no fazer teatral deslocam o corpo e a voz da rotina disciplinar à que estão submetidos os alunos na escola, possibilitando a eles o extravasamento, a brincadeira, o relaxamento e libertando seus comportamentos cênicos outrora automatizados e rígidos – formas de expressão que os tornam flexíveis para representar um personagem e vivenciar em si as emoções e sensações que vão produzir nos outros.

Os jogos teatrais utilizados no processo são eficientes porque, como observa Souza (2018), eles dinamizam as aulas, fazendo com que os alunos dialoguem uns com os outros e com o conhecimento que está materializado no texto teatral, culminando no desenvolvimento de representações que, conforme Valandro (2021, p. 173), “evocam e manipulam diversos signos, sejam eles verbais ou não, que se convertem em instrumentos fundamentais para o desenvolvimento da inteligência verbal, emocional, intra e interpessoal”. São esses recursos que dão ao estudante conhecimento para discernir e compreender e estratégia desenhada na cena pelo autor da personagem, permitindo o encontro do ator com a personagem, do ator com o leitor.

Nesse mesmo entendimento, Martins e Barreiros (2008) asseveram que o teatro é um grande jogo no qual a trama, cuja tessitura inclui partes previstas e não previstas da vida humana, define o desenlace conquistado no texto teatral, de modo a exigir que o leitor seja ativo e saiba usar “as estratégias de seleção, antecipação, inferência e a verificação sem as quais não é possível ler com proficiência” (Martins; Barreiros, 2008, n. p.). Além disso, acrescentam os mesmos autores, no fazer teatral os processos são marcados por regras, exercícios físicos e vocais, jogos cênicos e interpretação, exigindo compromisso de quem vai participar diretamente da dramatização e atenção de quem vai assistir ao que está sendo dramatizado.

O teatro, ao mesmo tempo em que torna a aula dinâmica e trabalha o corpo e a voz por meio da representação, estimula o desenvolvimento das competências leitoras, contribuindo para a fluência da fala e a proficiência na leitura, ou seja, para a formação de um leitor crítico. As trocas entre teatro e literatura na sala de aula, como assinala Valandro (2021), podem refletir na formação de leitores críticos de textos verbais, gestuais e do contexto em que vivem. Ademais, despertam no aluno o desejo pela leitura.

O autor acrescenta que o diálogo entre o teatro e o texto literário deve acontecer na sala de aula, tendo em vista que, neste lugar, as duas artes se encontram e dialogam, bem como o uso do teatro ou dos jogos teatrais junto ao estudo de literatura dá mais dinamicidade e qualidade à aula, pois estabelece pontes com os conhecimentos que os estudantes têm, oportunizando encontros com obras que podem levá-los a desfrutar e “apreciar esteticamente o texto a sua frente” (Valandro, 2001, p. 170). Ademais,

[dado] o exposto, considera-se que o programa de estudos ideal para a literatura é aquele que considera tanto os cânones quanto outras obras que “conversem” com a realidade do aluno, fazendo-o entender a importância de ambas. Isso porque, voltando à premissa das palavras supracitadas, pode-se entender que diferentes públicos tenham diferentes dizeres e soa mais confortável e acolhedor partir de textos que utilizem a “língua” do público discente para ir avançando em direção a leituras relativamente mais complexas e metafóricas. (Valandro, 2001, p. 171).

A articulação entre teatro e literatura, ainda na visão de Valandro (2021), é possível porque essas duas artes possuem uma íntima relação, pois o que diferencia o texto teatral dos demais gêneros narrativos constitutivos da arte literária é o fato de que nele não existe a presença do narrador, a história é para ser encenada, ser vivida pelas personagens de forma que simulem uma realidade, exigindo delas verdade nas cenas e o uso eficiente de linguagem verbal e não verbal. Dessa forma, como acrescenta Souza (2018), o texto teatral “pode ser utilizado ao longo do desenvolvimento intelectual do adolescente [...] pode servir para que haja uma transição gradativa, onde o aluno, através da decodificação do significado do gesto espontâneo transforma-o em uma forma de comunicação com a plateia” (Souza, 2018, p. 4-5).

No percurso desse processo até a encenação, são necessárias atividades anteriores, tais como roda de leituras, roda de conversas e debates, ensaios criativos e ensaios gerais. Além disso, o sucesso de uma apresentação teatral envolve cumplicidade entre os participantes do espetáculo, e para tal são necessários acolhimento, reconhecimento, pontualidade, respeito, ou seja, uma entrega plena para que o espetáculo possa ser oferecido à plateia. Em seguida, a culminância: é no ato da representação que a leitura e a dramatização se unem e o texto ganha vida, provocando sensações e emoções diversas na plateia, ao mesmo tempo em que ensinam sobre outras visões de mundo, provocam criticidade e estimulam a criatividade (Valandro, 2021). Essa miscelânea de situações ocorre no universo cênico porque

Criar é fazer, mas fazer algo novo, diferente ou recriar a partir do já existente, isto é, ser capaz de utilizar qualquer objeto, por mais insignificante que seja, para chegar a algo distinto. Portanto, a criatividade é toda conduta espontânea, toda conduta que tenha um sotaque pessoal e não meramente repetitivo, será tudo aquilo que possa reconhecer-se a si mesmo, tudo o que se possa simplesmente qualificar como original (Pozuelo, 2002 *apud* Valandro 2021, p. 168, tradução do autor).²

Verifica-se ainda, no argumento de Costa e Franco (2018), que a relevância do teatro se dá pelo fato de ele ser um acontecimento abrangente, que incorpora a dialogicidade, a dinamicidade, a experiência estética, linguagens verbais e não verbais, e a sua prática na sala de aula permite que os estudantes tenham o acesso a sentimentos, sensações, percepções e compreensões quando entram em contato com o texto, os personagens, o jogo teatral ou com um projeto de encenação. Neste ambiente de ludicidade, os estudantes são provocados pelas leituras de textos teatrais e jogos cênicos, argumenta Souza (2018), e criam uma versão da história que lhes foi apresentada em sala de aula para ser dramatizada e despertar na plateia sentimentos variados, o que exige do elenco o domínio do texto e o aprendizado de recursos linguísticos necessários para a sua expressão, fechando assim um ciclo de aprendizado em torno da compreensão, da interpretação e do uso da língua nas práticas sociais.

Ademais, todos esses processos constitutivos do fazer teatral aqui apresentados de maneira geral indicam que as contribuições do teatro para o desenvolvimento individual podem ser divididas em dois momentos, respectivamente: num primeiro momento, o teatro estimula o gosto dos alunos pela leitura; num segundo momento, favorece que o estudante se torne um

² Crear es hacer, pero hacer algo nuevo, diferente o recrear a partir de lo ya existente, es decir, ser capaces de utilizar cualquier objeto, por insignificante que sea, para llegar a algo distinto. Por lo tanto, la creatividad es toda conducta espontánea, toda conducta que tenga un acento personal y no meramente repetitivo, será todo aquello que pueda reconocerse a sí mismo, todo lo que sencillamente pueda calificarse de original.

leitor crítico de outros textos, interpretando-os, problematizando-os, relacionando-os e refletindo sobre eles.

Vale destacar também a análise de Grazioli (2019) sobre a relação entre leitura do gênero dramático e a formação de leitores, cujo percurso reuniu a atividade teatral, a leitura dramática e a leitura e concluiu que a proficiência leitora no ambiente escolar exige a confluência dessas três áreas. Além disso, ele defende que o teatro pela sua relevância, uma vez que as artes cênicas funcionam como uma via por onde perpassam múltiplos elementos distintos que, acionados conjuntamente, podem propiciar “ao ser humano o crescimento global e Harmonioso” (Grazioli, 2019, p. 34). Em suma, trata-se de

uma atividade responsável pelo desenvolvimento global e harmonioso do indivíduo e que auxilia no seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Além disso, o teatro promove a socialização por meio da aproximação, do contato e da troca entre indivíduos, favorece a construção de pessoas mais críticas e conscientes, além de configurar-se como uma atividade de caráter estético, capaz de promover a verdadeira experiência artística, tão necessária, contudo, praticamente ausente da escola brasileira, instituição que, muitas vezes, transforma-se no único lugar de contato do cidadão com a arte. (Grazioli, 2019, p. 201-202).

Entretanto, as contribuições do teatro não se resumem ao desenvolvimento individual de práticas leitoras. A atividade teatral se constitui num conjunto de ações vivenciadas na sala de aula e mediadas pelo(a) arte-educador(a), ou pelo professor/ator, ou pela professora/atriz; isso é que torna a aula dinâmica e participativa, fazendo com que o estudante se sinta acolhido e interaja com os outros, haja vista que, nas leituras dramáticas, há uma convocação do Outro, bem como uma oportunidade de reflexão sobre o Eu, sobre o contexto do texto teatral que ajudará na adaptação criativa e contextualizada da peça que será dramatizada pelos estudantes, gerando uma integração do sujeito consigo mesmo. O resultado disso para ele é a maturidade, a percepção, a criatividade, a inventividade e uma leitura sobre a sua própria realidade numa perspectiva cidadã de transformação da realidade.

Na representação teatral, o texto dramático transforma-se em teatro (Grazioli, 2019); o ator, pontua Souza (2018), assimila a personagem em seu corpo, sem, contudo, abdicar da sua identidade. Ao se colocar no lugar do outro, vivenciar a realidade da personagem, suas perfeições e imperfeições, isso desperta nele o desejo pelo autoconhecimento e o torna receptivo às emoções, compreensivo com o drama alheio – acontece uma “transformação”. A experiência de conhecer a si e aos outros e saber ler o mundo, argumenta Valandro (2021), é um exercício reflexivo essencial para a formação de sujeitos críticos que vão interagir com o mundo com o objetivo de transformá-lo, o que na perspectiva freiriana é uma prática educativa libertadora.

Souza (2018) considera o teatro uma prática social que, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento mental e emocional do estudante, o educa de forma a lidar com os conflitos que acontecem na escola e fora dela. Nesse sentido, o teatro é um conhecimento que promove benefícios para a educação sociocultural (Valandro, 2021) e colabora para o autoconhecimento, o amadurecimento e o discernimento, condições essenciais para o letramento crítico, no ponto de vista de Martins e Barreiros (2008), uma vez que a “arte contribui para a experiência individual, coletiva e para [a] compreensão do homem, sua maneira de pensar, sentir, agir no tempo e no espaço, seus sonhos, sentimentos e emoções” (Martins; Barreiros, 2008, n. p.).

A arte dramática, segundo Barcelos (1975 *apud* Grazioli, 2019, p. 25), afeta o ser humano de forma que ele “desenvolve uma série de hábitos e atitudes, tais como concentração, autenticidade, relaxação, confiança, poder de crítica e de diálogo que irão influenciar no seu comportamento afetivo e cognitivo”. Essas iluminações ocorrem, ainda conforme Barcelos (1975 *apud* Grazioli, 2019), porque, durante a participação dos jogos, da leitura e da representação, o indivíduo experimenta diferentes modos do comportamento humano, a exemplo do choro, do riso, da luta, da agressão, do questionamento.

No teatro existe espaço para que o estudante problematize, por meio da conversa e da encenação, temas pertinentes para a sociedade, como ética, justiça, solidariedade, preconceito etc. (GRAZIOLI, 2019). Esse ambiente de dialogicidade é um convite à participação do outro no processo; ao acolhimento de ideias e opiniões que fazem o outro se sentir pertencer; ao autoconhecimento, despertando interesse na participação e fortalecendo o trabalho em grupo, a autonomia, a confiança em si mesmo e o protagonismo, conforme previsto na PCN’s da educação básica. “O teatro”, de acordo com este documento educacional brasileiro,

promove oportunidades para que adolescentes e adultos conheçam, observem e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operando com um modo coletivo de produção de arte. Ao buscar soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, os alunos afinam a percepção sobre eles mesmos e sobre situações do cotidiano. A necessidade de narrar fatos e representar por meio da ação dramática está presente em rituais de diversas culturas e tempos, e provavelmente diz respeito à necessidade humana de recriar a realidade em que vive e de transcender seus limites. (Brasil, 1998, p. 88).

De maneira geral, basicamente todos os textos e autores aqui trabalhados compartilham da mesma opinião sobre três pontos: o primeiro deles é a necessidade de se reinventar o ensino mudando a dinâmica da sala de aula com o objetivo de despertar o interesse dos alunos pela aula e diminuir o isolamento social decorrente da interação via mídias sociais. O segundo ponto entende que o teatro tem de ser inserido na cultura escolar, seja enquanto um auxílio pedagógico

na aula de literatura, seja por ser um conhecimento que possibilita o desenvolvimento global e harmonioso do indivíduo e não apenas uma atividade de extraclasse. O terceiro ponto será expresso por meio de um excerto de Costa e Franco (2018, p. 141): “o teatro pode ser considerado como uma nova perspectiva do ensino-aprendizagem, pois, envolve as possibilidades, a intuição, a subjetivação, a criatividade, ou seja, elementos existentes nas relações dessa manifestação artística”.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS À LUZ DOS ESTUDOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN

O enunciado concreto [...] nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes do enunciado. O seu significado e a sua forma são determinados principalmente pela forma e pelo caráter da interação. Ao separar o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto da forma quanto do sentido.

(Volóchinov, 2019, p. 128).

Este capítulo de estudo bibliográfico está dividido em duas seções: a primeira intitulada “Ideologia, Dialogia e Gênero de Discurso e a Produção do Enunciado”, e a segunda nomeada “Breve Apresentação do Gênero Dramático Tragédia”. Na primeira seção propõe-se retomar as reflexões do Círculo de Bakhtin, especialmente por meio de textos de Bakhtin e Volóchinov, com a finalidade de explicar o estudo da palavra como enunciado, isto é, sua natureza histórica, social e viva, enquanto fundamento da relação contínua entre sujeito-linguagem-história. Na segunda seção, o objetivo é o de desenvolver uma reflexão sobre o gênero tragédia, assumido como gênero à luz dos estudos de Bakhtin e iluminado a partir dos teóricos da filosofia e da dramaturgia, bem como críticos de teatro e literários, que se debruçam sobre as mudanças ocorridas neste gênero desde Aristóteles até os dias atuais.

3.1 Ideologia, dialogia e gênero de discurso e a produção do enunciado

Para Bakhtin (1997, p. 293), o enunciado completo trata-se da “unidade real da comunicação verbal”, pois a comunicação se dá de fato no uso concreto da língua em sua forma concreta de enunciados. Para Bakhtin (1997, p. 294), “A fala diz ele, só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala”. Esse objeto de linguagem, contudo, não pode ser investigado isoladamente, mas no contexto do seu acontecimento, pois no processo comunicativo os interlocutores deixam pistas que evidenciam a compreensão, a réplica enquanto tomada de posição, o projeto de discurso nas escolhas de conteúdo ideológico e axiológico durante a comunicação, entre outras marcas da enunciação.

Nossa investigação tomou como material de análise os enunciados produzidos pelos alunos de teatro do curso de formação de iniciação teatral da Kyrius Cia de Artes, os quais, ao longo das oficinas realizadas, se basearam na peça *Anjo Negro*, de Nelson Rodrigues. Assim,

as pistas deixadas pelos enunciados engendrados no ato comunicativo durante o curso constituem evidências do desenvolvimento de práticas leitoras por parte desses alunos.

Volóchinov (2019) nos mostra que as palavras não são apenas fenômenos sonoros, mas também signos ideológicos. Ao serem pronunciadas, não conseguimos dissociá-las da realidade cultural, histórica e artística que elas refletem, e isso ocorre porque todas as esferas de atividade humana estão ligadas pela palavra; ademais, cada esfera dessa realidade, conforme descreve Bakhtin (1997), produz seus repertórios de discursos relativamente estáveis, denominados gêneros de discursos.

Outrossim, as palavras nunca são neutras, pois são acentuadas pela intenção de quem fala, de forma que, como afirma Bakhtin (2010),

um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações de outros ou despovoada das vozes de outros. Absolutamente. A palavra, o locutor a recebe da voz do outro e está repleta de voz do outro, bem como nesse sentindo deriva de outro contexto, e está impregnada de elucidações de outros. (Bakhtin, 2010, p. 244).

Similar a essa coadunação de vozes postulada pelo teórico russo, a formação teatral realizada na Kyrius Cia de Artes possibilitou o encontro dos estudantes com o texto dramático e, a partir das leituras coletivas e das rodas de conversas, eles aprofundaram o conhecimento sobre o dramaturgo Nelson Rodrigues e o contexto histórico e social em que a obra *Anjo Negro* foi criada. Além disso, ao se colocarem no lugar do *outro* (no caso, os personagens da peça) e produzirem o seu enunciado, apropriando-se dele como se fossem realmente este *outro*, o qual é a materialidade desta investigação, os estudantes participantes levaram em conta a voz dos diferentes personagens da trama no contexto histórico, político e cultural em que a peça foi produzida, colocando no enunciado produzido uma acentuação no discurso, atualizando-o de forma que ficasse explicitado o grupo social a que pertence, confirmando a perspectiva bakhtiniana que assinala o caráter dialógico do enunciado, uma vez que

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou. (Bakhtin, 2010, p. 244).

As palavras, na condição de signos ideológicos, representam pontos de vista e, quando colocadas no *front* das relações dialógicas, produzem sentidos que mantêm os signos vivos e flexíveis, evidenciando a complexidade que é o embate das falas produzidas pelos sujeitos em interação.

Bakhtin (2010), nas suas investigações, percebeu que são as vozes individuais e sociais que permitem observar, na perspectiva das conexões dialógicas, as grandes polêmicas dentro dos diferentes campos do conhecimento, bem como as manifestações cotidianas da fala. A ideia de *diálogo* para esses teóricos do Círculo de Bakhtin nos leva a conceber que o enunciado é constituído de diferentes vozes que estão em constante interação, e, mesmo quando o indivíduo fala consigo mesmo, ele está falando com outra voz, evidenciando a dependência humana de “um outro que produza conosco sentidos e formas de se compreender a experiência humana a partir de uma linguagem” (Scorlini-Comin; Santos, 2010, p. 746). Nesse mesmo entendimento, Volóchinov (2014) explica a relação entre o sentido e a dialogia:

É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito *da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. (Volóchinov, 2014, p. 137, grifos do autor).

Vale destacar que, ao priorizar investigar a língua a partir da perspectiva dos processos enunciativos com o objetivo de compreender a dinâmica da produção dos enunciados, bem como os sentidos a eles incorporados, esta escola linguística optou por compreender a linguagem a partir dos seus falantes, ou seja, numa inter-relação entre o EU e o OUTRO e, portanto, dentro da perspectiva da alteridade (Faraco, 2005), por sujeitos que, para serem reconhecidos, compreendidos, ouvidos e lembrados pelos OUTROS, mobilizam diferentes gêneros discursivos, pois, afinal, como bem coloca Bakhtin, “[a] morte absoluta – o não-ser – é o estado de não ser ouvido, de não ser reconhecido, de não ser lembrado. Ser significa ser para um outro, e por meio do outro, ser para si mesmo” (Bakhtin 1994 *apud* Faraco, 2017, p. 48-49).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que os enunciados são dialógicos, marcados pela heterogeneidade, sendo atravessados sempre pela palavra do *outro*, evidenciando assim no mínimo a presença de duas vozes, a voz individual e a social, que, interagindo no ato comunicativo em determinado contexto, poderão convergir ou divergir sobre a realidade sógnica da enunciação (Fiorin, 2010). Essa ideia se mostra bem delineada nas palavras de Bakhtin (1997):

Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos

e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição *definida* numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições. E por esta razão que o enunciado é repleto de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal. (Bakhtin, 1997, p. 316, grifo do autor).

No caso desta presente investigação, o sujeito estudante de teatro em contato com a obra *Anjo Negro*, ao realizar a tarefa de escolher um personagem para ser e criar, na pele deste, respostas alternadas às falas de outro personagem da mesma obra, estabeleceu as fronteiras para o diálogo, de forma que produziu réplicas que se opõem, confirmam ou complementam as falas ditas no texto de Nelson Rodrigues, que, por sua vez, repercutem outras vozes, confirmando a tese supracitada de Bakhtin de que um enunciado se forma como resposta a outro e, por isso, eles refletem-se reciprocamente, formando um elo de comunicação verbal e não verbal dentro de uma determinada esfera. O movimento feito pelo estudante para conseguir realizar tal feito exigiu dele leituras, compreensão, correlação com outros enunciados, a criação dramatúrgica e a enunciação do discurso, objetivando a atualização da obra teatral e confirmando a importância de se estudar o enunciado no contexto da sua compreensão. Percebe-se, pois, que a confluência entre os aspectos essenciais do processo enunciativo e a interpretação teatral é primordial, visto que

A entonação expressiva, a modalidade apreciativa sem a qual não haveria enunciação, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social determinada, afetam a significação. O valor novo do signo, relativamente a um “tema” sempre novo, é a única realidade para o locutor-ouvinte. (Volóchinov, 2014, p. 15).

Neste sentido, segundo Bakhtin (1997), o princípio dialógico funda a alteridade como componente do sujeito e dos seus discursos. Admitir a dialogia como elemento fundante da alteridade, segundo Bakhtin (1997), é reconhecer, portanto, que o mundo exterior chega até nós pela palavra do outro. São as vozes coletivas do outro que estão em nossa memória coletiva e que são evocadas no momento em que dialogamos com o outro em determinado contexto que nos possibilitaram compreender o mundo exterior e tomar uma posição concordando ou divergindo para, somente então, enunciar uma réplica. Assim, seja pela alteridade, seja pela assimilação, a voz do outro faz parte da nossa fala, tal como explicita Bakhtin (1997), quando afirma que

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente

e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. [...] Mas em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade. Dir-se-ia que um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos, falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressividade do autor. (Bakhtin, 1997, p. 315-319, grifos do autor).

Logo, a interação dialógica e combativa fomenta a formação do discurso que nos distancia do assujeitamento e ao mesmo tempo demonstra que os discursos não são nossos, pois já existiam em determinado contexto social, histórico e cultural, evidenciando, assim, que o papel do ser humano é ser intermediador dos discursos dos outros, sendo essencial para esta interação a compreensão do conteúdo que está sendo pautado no diálogo. Em consonância com essa asserção, afirma Volóchinov (2014) que

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (Volóchinov, 2014, p. 137).

É possível concluir, em suma, que a compreensão da fala do outro é essencial para que o diálogo seja mantido, pois é o entendimento do que o outro enuncia que orienta o sujeito a se posicionar frente a essa fala (enunciado), para que em seguida ele possa dar uma resposta com outro enunciado, mantendo a continuidade da conversa e evidenciando que é na interação com o interlocutor que o enunciador se orienta. Novamente, conforme explicitado por Volóchinov (2014) na citação abaixo:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Volóchinov, 2014, p. 117, grifos do autor).

Pelo outro, “pelo novo, pelo irrepetível do enunciado, pelo concreto de sua singularidade, pelo horizonte social avaliativo”, confirma-se a conclusão de Volóchinov (2014) de que a dimensão axiológica é inerente à significação da palavra viva.

Os enunciados não são produzidos de forma aleatória, mas dentro de esferas de ação, que são definidas por Bakhtin (1997) como os campos das atividades humanas centrais, que organizam as ações humanas em sociedade por meio dos discursos e das práticas, sendo determinados por contextos peculiares e objetivos de cada esfera de ação. Essas esferas,

segundo Fiorin (2010, p. 61), provocam o surgimento de certos tipos de gêneros com estabilidade instável, fronteiras flexíveis e abertos a mudanças, confirmando que o mundo da vida é como o “mundo da historicidade viva, o todo real da existência de seres históricos e únicos que realizam atos únicos e irrepetíveis, o mundo da unicidade irrepetível da vida realmente vivida e experimentada” (Faraco, 2009, p. 8).

Assim, quanto mais conhecimento sobre os diferentes gêneros de discurso, maiores serão as possibilidades de participação em diferentes relações dialógicas e auditórios. Os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades, e são analisados pelo Círculo de Bakhtin a partir do modo de sua realização, ou seja, da sua função no processo de interação. Os seres humanos operam em esferas de ação por meio da linguagem na forma de enunciados não estáveis, que sofrem mudanças conforme alterações nessas esferas, objetivando relativa estabilidade de enunciados (FIORIN, 2010). Sobre isso, escreve Fiorin (2010) que

O gênero estabelece, pois, uma interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem. Os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades. Conteúdo temático, estilo e organização composicional constroem o todo que constitui o enunciado, que é marcado pela especificidade de uma esfera de ação. (FIORIN, 2010, p. 61-62).

A concepção dialógica da linguagem, segundo o Círculo de Bakhtin, como nos lembra Fiorin (2010, p. 17), é constituída de três núcleos: “a unicidade do ser e do evento; a relação eu/outro; a dimensão axiológica”. São esses três eixos que possibilitam compreender a língua para além de um conjunto de regras gramaticais. Assim, levando-se em consideração esses aspectos, pode-se afirmar que o contexto, o dialogismo e a valoração são três coordenadas essenciais na construção de um enunciado, sendo preciso, portanto, para a sua compreensão saber os motivos para a sua produção e os elementos utilizados na sua criação, tendo em vista que os enunciados explicitam a posição do autor sobre determinado tema e o desejo dele de impressionar e influenciar o mundo, levando os outros a se posicionarem na realidade (Fiorin, 2010, p. 18-19).

É neste entroncamento que os enunciados são construídos e podem propiciar novos enunciados, bem como mudanças nos gêneros discursivos. Por corolário, um enunciado se constrói a partir de outro enunciado, e as vozes que deles participam podem convergir ou divergir, dependendo do contexto em que estão interagindo no ato enunciativo.

Em seus estudos sobre a linguagem vista sob o prisma dos discursos, o Círculo de Bakhtin leva em conta o fato de que as noções de individual e social são complexas e estão em

constante interação, e isso ocorre porque o enunciado se encaminha a vários destinatários, os imediatos e os superiores, e sobre estes pode-se afirmar que a identidade dos enunciados pode variar de grupo econômico, de tempo e de local, e, na medida em que são colocados em contato com outro enunciado em situação específica, o sentido é compreendido e seguido da réplica para com o autor, sendo essa a dinâmica da criação discursiva.

A criação de um discurso envolve três personagens: o autor, o destinatário e todas as outras vozes que já habitavam o seio do próprio discurso, porquanto no diálogo nos encontramos com a palavra do outro (PIRES, 2002). O destinatário é o interlocutor direto, que compreende e responde de forma esperada, ativa e avaliativa o enunciado que lhe foi remetido pelo autor, mas também existe um terceiro destinatário, o qual é denominado “superdestinatário” (Bakhtin, 1997, p. 356). Trata-se de um destinatário invisivelmente presente no discurso, que, devido a uma visão diversificada do mundo, emerge em diferentes contextos históricos, porém pode vir a existir de forma concreta por meio de diferentes expressões ideológicas, tais como “Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, a ciência, etc.” (Bakhtin, 1997, p. 356). No processo de apreensão dessas três instâncias no discurso, considerar o papel central do dialogismo é fundamental, haja vista que

Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência: a consciência do outro e seu universo, isto é, outro sujeito (um tu). A explicação implica uma única consciência, um único sujeito; a compreensão implica duas consciências, dois sujeitos. O objeto não suscita relação dialógica, por isso a explicação carece de modalidades dialógicas (outras que não puramente retóricas). [Mas a] compreensão sempre é, em certa medida, dialógica. (Bakhtin, 1997, p. 339).

Na construção de um enunciado, o sujeito produtor de discurso leva em conta seu destinatário e a reverberação produzida por seu enunciado e pelos enunciados produzidos em resposta ao conteúdo proposto na enunciação. Todo enunciado tem um destinatário, assim como objetiva uma resposta esperada e suscita um ponto de vista do enunciador, que no ato de enunciação agregará um elemento ideológico. Logo, esquadrinhando esse arranjo dialógico e ideológico na enunciação, Bakhtin (1997) vai concluir:

Enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar essa resposta de modo ativo; por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavenho-me das objeções que estou prevenendo, assinalo restrições etc.). Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha

dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos linguísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado. (Bakhtin, 1997, p. 322).

No caso específico da iniciação teatral proposta pela Kyrius Cia de Artes e analisada neste trabalho, a produção do discurso dos alunos levou em consideração outros destinatários para além dos personagens criados pelo autor da obra que eles escolheram para dialogar, tais como os colegas com quem fizeram leituras coletivas e os arte-educadores, instrutores e avaliadores das atividades cênicas nas oficinas. Mesmo que a intervenção direta dos professores sobre o material produzido só tenha sido feita depois, com vistas à apresentação por parte dos alunos da peça *Anjo Negro* na Mostra Cultural anual para a comunidade, ainda assim é preciso considerá-los como destinatários, uma vez que a realização dos ensaios era uma atividade demandada por eles. Assim, nos discursos elaborados para dialogar com os personagens da obra *Anjo Negro*, escolhidos como *corpus* desta pesquisa, ficam evidentes as diferentes vozes e os diferentes destinatários com quem esses estudantes estavam dialogando, confirmando, desse modo, que o ser humano, por intermédio do seu discurso, sempre pressupõe os destinatários e suas respostas, pois o sujeito produtor de discursos não quer apenas a compreensão passiva, e sim deseja réplicas que revelem o posicionamento dos seus interlocutores, seja este de aprovação, apoio ou divergência.

Por conseguinte, em cada enunciado elaborado por eles, percebem-se, como uma espécie de amálgama dialógico, a voz do autor da obra, a voz dos estudantes participantes da formação teatral, os sentidos estabelecidos na forma de enunciar, bem como suas posições ideológicas, o destinatário escolhido para ser o interlocutor e a atualização de discursos presentes na peça, o que exige a produção de réplicas, posicionamentos e pontos de vista dos seus diferentes interlocutores, como a personagem, o autor, os colegas, os arte-educadores. Ademais, também é preciso considerar o fato de que o texto produzido pelos próprios estudantes também objetiva responder às expectativas do professor.

Fica assim explicitado que o destinatário é parte constitutiva do enunciado, sendo, portanto, concebido em função do ouvinte, ou seja, de sua compreensão. Nesse processo de falas e réplicas entre os participantes do diálogo, de um sujeito para com os outros, faz parte da orientação social apresentar também a questão dos valores, que é o aspecto ideológico, conforme afirma Bakhtin (1997):

Por exemplo, o gênero de divulgação científica dirige-se a um círculo preciso de leitores, com certo fundo aperceptivo de compreensão responsiva; é a outro leitor que se dirigem os textos que tratam de conhecimentos especializados, e é a um leitor muito diferente que se dirigirão as obras de pesquisas especializadas. Em todos esses casos, levar-se-á em conta o destinatário (e seu fundo aperceptivo), e a influência dele sobre

a estrutura do enunciado é muito simples: tudo se resume à amplitude relativa de seus conhecimentos especializados. (Bakhtin, 1997, p. 322-323).

Assim, considerando-se a produção a ser analisada nesta dissertação, conclui-se que os sentidos de determinados enunciados não podem ser compreendidos pelas unidades da língua, ao contrário, sua compreensão vem das relações dialógicas contínuas que eles estabelecem entre os interlocutores (personagem, autor, colegas, instrutores) durante o diálogo. Assim, serão consideradas as relações dialógicas estabelecidas pelos estudantes nos discursos produzidos para que o personagem escolhido por cada um dialogasse num novo contexto com o personagem do autor da obra *Anjo Negro*.

Dessa forma, a interação transforma-se na própria concepção da linguagem e constitui a realidade fundamental da língua, pois o enunciado enquanto produto da interação contribui para um elo no processo comunicativo, de forma que, ainda que seja verbalizado outra vez, o seu valor axiológico será outro, porque a sua produção será em outro contexto social. Por todos esses aspectos, Menegasse e Calvacanti (2013), à luz dos conceitos estudados pelo Círculo de Bakhtin, explicam que

Dois enunciados verbalmente idênticos nunca significam a mesma coisa [...]. O contexto nunca é o mesmo. O falante e o ouvinte, o escritor e o leitor, também mudam: não importa quantas características possam compartilhar, dois enunciados nunca compartilham tudo. Cada um deles é único e cada qual, portanto, significa e é entendido como significando algo diferente, mesmo quando são verbalmente os mesmos. (Menegasse; Cavalcanti, 2013, p. 434-435).

Nesse sentido, o fato de se perceber nos enunciados transcritos e analisados nesta pesquisa a presença de várias características da peça *Anjo Negro* não significa que o texto seja o mesmo, pois a sua produção levou em conta a compreensão do estudante da obra, a intenção do estudante nessa produção, o contexto dessa produção e o auditório em que e para o qual seria apresentado. Da mesma forma, ainda que diferentes companhias teatrais dramatizem o mesmo texto teatral da consagrada peça *Anjo Negro*, o significado do enunciado nunca será o mesmo, pois o contexto é diferente, enunciador e enunciatário não são os mesmos, de forma que é no ato de enunciar que se constitui o sentido. Os enunciados são produzidos para dialogar com o interlocutor a fim de que ele possa decodificar a mensagem, construir o sentido e se posicionar por meio de réplicas.

O postulado de Volóchinov (2014), de que o enunciado verbalizado em diferentes interações recebe um novo valor, sofrendo um grau de valoração pelo falante, ressalta a importância do conceito de valoração dentro do Círculo de Bakhtin e da sua necessidade para o estudo da linguagem. Ademais, a valoração está relacionada a vários conceitos desse quadro,

mas atinge o seu aperfeiçoamento na inter-relação entre ideologia e linguagem, uma vez que os índices de luta de valor social marcam os enunciados, indiciando a posição ideológica dos sujeitos falantes (Pereira; Rodrigues, 2014, p. 177).

Nesta perspectiva, diz-nos Volóchinov (2014), a dimensão ideológica está associada a um entendimento dos grupos de classe, sempre numa perspectiva de valor social construído e sempre numa dimensão arbitrária. Com base nesse entendimento, o autor defende que “[a] realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais. [...] A palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (Volóchinov, 2014, p. 35-36).

Trata-se, portanto, bem como nos dizem Pereira e Rodrigues (2014), de uma ideologia cujos pressupostos estão embasados numa concepção de base materialista de criação linguística e ideológica e que carrega uma “significação social e mais precisamente, uma significação de classe” (Pereira; Rodrigues, 2014, p. 178). No anseio de complementar esse raciocínio, é oportuno apontar que

Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente. Assim, ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam, por assim dizer, cada um dos signos ideológicos. Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhado de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (Volóchinov, 2014, p. 38).

Sendo assim, o Círculo de Bakhtin acusa a existência de uma conexão entre a ideologia e a linguagem, ressaltando a participação da ideologia na constituição da linguagem de modo indissociável. Na visão de Volóchinov (2014), a ideologia pode ser definida como uma tomada de decisão, tendo em vista que nenhum enunciado é neutro, pois continuamente recebe dos interlocutores uma marca de valor, confirmando a assertiva do autor quando ele pontua que “Tudo que é ideológico possui um valor semiótico [...] Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (Volóchinov, 2014, p. 31-33). O signo significa mais do que a sonoridade de sua forma-padrão, sua existência não está restrita apenas a essa realidade estrutural; além disso, ele reflete e refrata outra realidade, que lhe é dado pelo seu destinatário num contexto sócio-histórico estabelecido, a partir dos seus critérios de avaliação durante o ato de enunciação, bem como critérios de interpretação e ressignificação, confirmando assim que o signo possui uma natureza interindividual e social. Assim, confirma-se, como bem coloca Volóchinov (2014).

Nesse sentido, a ideologia do cotidiano deve ser compreendida como um lugar da criação ideológica, espaço em que as mudanças emergem e se acumulam, ressignificando os signos ideológicos, tornando-os vivos e dinâmicos, conforme explicitado a seguir por Volóchinov (2014), para quem

[a ideologia do cotidiano] coloca a obra numa situação social determinada. A obra estabelece assim vínculos com o conteúdo total da consciência dos indivíduos receptores e só é apreendida no contexto dessa consciência que lhe é contemporânea. A obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência (dos indivíduos receptores) e recebe dela uma nova luz. É nisso que reside a vida da obra ideológica. (Volóchinov, 2014, p. 12).

Nesse horizonte, prosseguindo com Volóchinov (2014), o que mantém um signo vivo é a capacidade que ele tem de estabelecer vínculos com a consciência dos indivíduos receptores, de ser interpretado fomentando novas ressignificações, até que lhe seja dado pela classe dominante um caráter inatingível, tornando-se então parte de um sistema ideológico formalizado. Dessa forma, tudo o que torna o signo vivo e dinâmico é também um dispositivo para a “refração e [a] deformação do ser”, que mascaram a luta por índices sociais de valor, fazendo-o parecer que contém apenas um significado (Pereira; Rodrigues, 2014, p. 179).

Volóchinov (2014) acrescenta ainda que a ação de atribuir valor obedece ao princípio de base ideológica e que a sua análise impõe a compreensão da relação entre ideologia e linguagem, uma vez que a ideologia é parte constitutiva da linguagem, resultando na noção de que ambas são indissociáveis, pois, “[se] a língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto o pensamento, a ‘atividade mental’, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia” (Volóchinov, 2014, p. 17).

Assim, o índice de valor social que cada signo ideológico, segundo Volóchinov (2014), detém é de natureza social, sendo absorvido pela consciência individual como desta e se tornando índice individual de valor. Nessa gama de ressignificações, e sob esse ponto de vista, a realidade ideológica é a superestrutura que está acima da base econômica, sendo que a consciência individual é apenas um morador do edifício dos signos ideológicos (Volóchinov, 2014, p. 36).

Esse fato chama atenção para a dupla natureza do signo, pois, ao mesmo tempo que vive como parte de uma realidade, ele reflete e refrata uma outra realidade, podendo em simultâneo ser uma representação fiel dela ou mesmo distorcê-la, sendo uma arena da luta de classes onde índices de valor social se confrontam, transformando-os em algo vivo, móvel, apto para evoluir. Na medida em que o signo recebe da classe dominante um caráter difícil de ser alcançado e, portanto, acima da luta de classes, ocorrem o ocultamento da luta de índice social travada e o

apagamento da versatilidade dos signos, com o objetivo de que tal signo seja convertido em monovalente. Sobre esse movimento interno dos signos, Volóchinov (2014) explica que

Esta dialética interna do signo não se revela inteiramente a não ser nas épocas de crise social e de comoção revolucionária. Nas condições habituais da vida social, esta contradição oculta em todo signo ideológico não se mostra à descoberta porque, na ideologia dominante estabelecida, o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e tenta, por assim dizer, estabilizar o estágio anterior da corrente dialética da evolução social e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia. Donde o caráter refratário e deformador do signo ideológico nos limites da ideologia dominante. (Volóchinov, 2014, p. 48).

Logo, é na relação entre ideologia e linguagem que a valoração é aprimorada e os enunciados passam a representar realidades sógnicas que constituem as vozes sociais usadas pelos falantes nos diálogos para atualizar discursos.

Em adição, ainda é preciso destacar que, como explana Volóchinov (2019), a estilística do enunciado não é estabelecida pelas vontades individuais, psíquicas ou emocionais, mas está associada à classe a que o indivíduo pertence, tendo em vista que o pertencimento de classe do falante, afirma o autor, organiza a estrutura estilística do enunciado, demonstrando que “[a] ideologia de classe penetra de dentro (por meio da entonação, da escolha e da disposição das palavras) de qualquer construção verbal, não só por meio do seu conteúdo, mas pela sua própria forma, a *relação* do falante com o mundo e as pessoas, bem como a *relação* com dada situação e dado auditório” (Volóchinov, 2019, p. 308-309, grifos do autor).

A palavra, ao ser pronunciada, traz consigo a realidade cultural, histórica e artística que ela reflete, dessa forma ela tem um valor estilístico, e a escolha da palavra e a forma de expressá-la nos discursos pelos interlocutores também remetem a uma arena de luta de classes e indiciam o gosto estético do falante e a voz social que ele representa, como bem expõe Volóchinov (2019) no excerto a seguir:

No entanto, lembremos mais uma vez que esse falante pertence a alguma *classe*, tem uma *profissão*, possui algum nível de *desenvolvimento cultural*. Por fim, ele pronuncia uma palavra (em voz alta ou para si mesmo) em algum *ambiente* diante de um *ouvinte*, presente ou presumido. Graças a todas essas condições, a essas forças (fatores) que organizam tanto o conteúdo quanto a forma do enunciado, a palavra do falante sempre está repleta de olhares, opiniões, avaliações que no fim das contas são inevitavelmente condicionadas pelas relações de classe. (Volóchinov, 2019, p. 315, grifos do autor).

Assim, há um entendimento de que o enunciado é criado em função do seu ouvinte, sendo que o interlocutor é projetado na construção de um enunciado, evidenciando, pois, que o enunciado é socialmente dirigido e jamais poderá ser explicado fora do contexto sócio-histórico, ou seja, sem se considerar a exterioridade.

Da mesma forma no enunciado, afirma Bakhtin (1997) que o discurso verbal não é independente do extraverbal, ao contrário, seu surgimento é induzido pelo contexto extraverbal e conserva esta relação com ele. A definição de que há uma integração entre ideologia, signo e linguagem fez com o Círculo de Bakhtin tomasse a não neutralidade dos discursos como um pressuposto para a análise, pois estes possuem uma extensão valorativa e manifestam uma apreciação social, podendo-se afirmar, em vista disso, que “todo enunciado é ideológico” (Faraco, 2009, p. 47). Nessa mesma perspectiva, Volóchinov (2019), na obra *A palavra na vida e a palavra na poesia*, se vale do método sociológico para a análise das obras artísticas, a fim de evidenciar o caráter social da arte, e, para tal, se utiliza da relação entre estruturação dos materiais, artefato, artista e artista receptor para explicar a relação entre os enunciados e a forma verbal do discurso material, contrapondo-se ao método formal de estudo com foco na forma material. A opção por este método para a análise dos enunciados decorre do fato de que, segundo Volóchinov (2014), no processo da fala o discurso verbal é dependente da situação extraverbal, sendo, nesse contexto, que o caráter social do enunciado se constitui e se confirma, acontecendo simultaneamente o trabalho da ideologia e da valoração.

Num entendimento similar, Bakhtin (1997) explicita, na obra *Estética da criação verbal*, que o artista, na organização do artefato, tem que projetar a inter-relação social do criador e do contemplador, tanto no que tange aos aspectos materiais quanto aos processos de estruturação dos materiais.

De outro modo, o que Bakhtin (1997) afirma é que os discursos são criados nas esferas de poder e, portanto, sofrem refração pela ideologia e pela valoração, dando existência real ao enunciado, tendo em vista que “[a] realidade histórica e natural torna-se o tema de nossas palavras na condição de signos ideológicos. A palavra como todo signo ideológico, não só reflete a realidade, mas também a refrata na comunicação social viva, na interação discursiva viva” (Volóchinov, 2019, p. 320).

Além disso, acrescenta Bakhtin (1997, p. 312), “[a] emoção, o juízo de valor, a expressão são coisas alheias à palavra dentro da língua, e só nascem graças ao processo de sua utilização ativa no enunciado concreto”. Nesse entendimento, afirmam Pereira e Rodrigues (2014) que o enunciado dentro dos estudos do Círculo de Bakhtin possui três características, que permitem defini-lo enquanto unidades reais e concretas de interação e um *locus* de observação da relação enunciado/valoração, a saber: (i) a intercalação entre os interlocutores; (ii) o acabamento dado pelo interlocutor ao se posicionar em resposta ao enunciado do outro; e (iii) a vivacidade e a entonação do interlocutor ao exteriorizar o enunciado durante a interação com o outro (Pereira; Rodrigues, 2014, p. 182-183).

No que diz respeito à primeira característica, Pereira e Rodrigues (2014) apontam que a intercalação acontece pelo fato de que, nos enunciados, os sujeitos são as unidades dos diálogos, sendo a *conclusividade* a capacidade de provocar uma resposta, ocorrendo assim um ato de apreciação do enunciado do outro pelo interlocutor.

Diante da tarefa de ter que escolher um personagem para interpretar e outro para com o qual dialogar, os estudantes, depois de leituras da obra *Anjo Negro* em rodas de conversas, fizeram as seleções das personagens, além de um trabalho de leitura e investigação no texto em busca de pistas que ajudassem a compor as falas dos personagens escolhidos em forma de diálogo. Esses exercícios resultaram em enunciados que rememoravam a voz do autor da peça e outras vozes sociais do contexto, ao mesmo tempo que provocaram novos sentidos para estes enunciados com um acabamento que evocava uma resposta e um posicionamento do outro, confirmando a tese bakhtiniana de que “a reprodução do texto pelo sujeito (volta ao texto, leitura, nova execução, citação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal” (Bakhtin, 1997, p. 333).

Certamente, a construção da personagem e da montagem cênica exige mais que saber ler, é preciso também dialogar com o outro, com o contexto e fazer a sua atualização, e todo este movimento envolve investigação, experimentação e reflexão, que são etapas fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico. As diferentes etapas de construção da personagem e das cenas ajudam a perceber as relações de poder, de desigualdade e de injustiça na trama, as quais podem auxiliar na adaptação contextualizada do espetáculo e na atualização dos discursos já ditos pelo autor da obra.

Esse movimento feito pelo sujeito de retomada e atualização do “já dito” faz com que o texto nunca seja acabado, mas esteja em constante processo relacional com o contexto, com outro texto e com vários discursos que são atualizados e inseridos numa teia de criações. Desta forma, as nossas palavras são as palavras dos outros, se inserem na ordem do repetível sem, contudo, ser uma mera reprodução, mas, sim, uma provocação de sentidos outros, uma retomada da palavra visando a problematizar o já dito.

Em relação à segunda característica, o enunciado exige uma tomada de posição dos interlocutores a partir da percepção e compreensão dos discursos enquanto um todo orgânico, pois são eles que escolhem intencionalmente os temas e dão o acabamento necessário dentro das condições e finalidades do enunciado e do gênero discursivo a que pertencem (Pereira; Rodrigues, 2014, p. 182). Conforme explicado por Bakhtin (1997), é o gênero do discurso que nos permite compreender o discurso do outro e estabelecer conexões. Afirmar ainda Bakhtin que “[a] escolha do gênero do discurso é determinada em função da ‘especificidade de uma dada

esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc.” (BAKHTIN, 1997, p. 302).

Nos estudos de Bakhtin, os gêneros são classificados conforme seu uso interacional; assim os estudantes de teatro, à medida que liam o texto *Anjo Negro*, foram identificando pistas nos diálogos das personagens, na tensão nos diálogos, no destino nefasto delas e na tentativa constante de se causar terror à tragicidade das histórias de cada uma, o que ajudou os estudantes na identificação do tema, do conteúdo e do estilo desse gênero discursivo, bem como contribuiu na composição de discursos que fossem compreendidos pelas personagens com que eles escolheram dialogar. Os discursos por eles produzidos constituíram, dessa forma, o repertório cênico e literário da remontagem teatral e formal que apresentaram no palco teatral.

Ademais, a leitura individual do texto do autor, as leituras coletivas, as rodas de conversas, os jogos cênicos e a proposta de se fazer uma cena/discurso que dialogasse com uma das personagens da peça para ser avaliada pelo professor e ser apresentada no palco denunciam as condições de produção que afetam tanto o texto quanto a leitura do texto.

Acerca da terceira característica, Pereira e Rodrigues (2014) assinalam que todo gênero de discurso exige um tom que varia de grau, valorando o enunciado expresso pelos interlocutores durante a interação, demonstrando que a entonação também é constitutiva do enunciado e afirmando a impossibilidade de haver enunciados neutros. Em concordância com esses pressupostos, os estudantes perceberam em diálogo com as personagens da obra de Nelson Rodrigues que o tom do gênero tragédia é causar o terror, a piedade e o sofrimento dos protagonistas diante do destino nefasto que lhes é imposto.

Logo, nos enunciados produzidos pelos estudantes da formação e que integram a materialidade desta investigação, percebe-se que a leitura de mundo deles e a identificação das pistas psicológicas/emocionais das personagens criadas pelo autor – como choro, voz alta, voz baixa, ritmo de fala, agressividade, ameaça, desprezo, suicídio, sedução, acusação – foram usadas no ato de enunciar, evidenciando a estratégia de usar a entonação/valoração para promover uma reacentuação do gênero, permitindo uma certa criatividade, sem que necessariamente signifique a elaboração de um novo gênero, apenas determinando o estilo do enunciador, isto é, a relação valorativa do enunciador com o seu objeto de discurso e com os outros enunciados (Pereira; Rodrigues, 2014, p. 184).

Certamente, a interação exige a compreensão do enunciado pelos interlocutores e os autores do Círculo de Bakhtin, e, tendo isso em perspectiva, Volóchinov (2014) esclarece que

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo, deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não

pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (Volóchinov, 2014, p. 136-137).

No que toca aos enunciados produzidos pelos estudantes, cabe enfatizar que a arte de interpretar exige mais do que decorar palavras, pois é necessário que se avalie o personagem que se vai interpretar e as outras personagens da trama com quem a personagem escolhida estabelece interações. Ao construir o personagem, o ator considera o texto e o que o personagem pensa de si e dos outros personagens da trama e, a partir dessa investigação e experimentação, ele constrói enunciados, por meio de recursos verbais e não verbais, que dialogam com o contexto do autor da obra, de modo que promovam uma reflexão sobre a atualidade. Cabe ainda considerar que nos enunciados a palavra nem sempre está presente, mas o discurso está sempre presente.

Assim, este estudante iniciante de teatro, para fazer esta atividade, precisa entender que o texto contém várias camadas para além da sua superfície aparente, tais como a camada de emoção, a camada estética, a camada da escrita, que, para serem mobilizadas, exigem que ele saiba usar com mais propriedade vários elementos importantes do discurso, como a emoção, o juízo de valor, a expressão. São esses aspectos que o ajudarão a refletir sobre as relações ideológicas, axiológicas e o contexto, bem como a estabelecer sentidos e a propor a sua própria dramaturgia, mantendo continuidade com o gênero tragédia.

3.2 Breve apresentação do gênero dramático tragédia

Esta seção foi aberta com o objetivo de fazer uma breve apresentação do gênero tragédia, tendo em vista a importância que os estudos sobre os gêneros do discurso têm para os escritos do Círculo de Bakhtin e para a literatura, além do fato de que o material em que essa pesquisa-ação se debruça tem, como materialidade para análise, um *corpus* constituído de excertos produzidos pelos alunos participantes do curso de iniciação teatral da Kyrius Cia de Artes para dialogar com personagens da tragédia *Anjo Negro*, criados pelo dramaturgo Nelson Rodrigues.

A tragédia, segundo Lima (2011, p. 80), é um gênero teatral cuja origem remonta a Grécia Antiga, mais precisamente a rica e poética tradição religiosa daquela sociedade, no canto dos corais ao deus Dionísio. Trata-se de um gênero difícil de definir, uma vez que ao longo da história ele influenciou inúmeras obras, inclusive as contemporâneas, sofrendo modificações e

ganhando outros sentidos para além daqueles que havia em seus primórdios. Aristóteles, no livro *Poética*, fez o primeiro estudo teórico da tragédia, definindo-a como

a mimese de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada, com cada uma das espécies de ornamento distintamente distribuídas em suas partes; [a tragédia é a] mimese que se efetua por meio de ações dramatizadas e não por meio de uma narração, e que, em função de compaixão e do pavor, realiza a catarse de tais emoções. (Aristóteles, 2017, p. 71).

Trata-se, em suma, de uma mimese de um ato heroico, em que os atores encenam situações por meio de linguagem metrificada e com personagens de caráter elevado, como os heróis, sendo que durante a ação criam seu caráter e definem seu destino, provocando no espectador sentimentos de terror e compaixão. Ademais, a tragédia, tal como Aristóteles (2017) a delineou em sua obra, possui na sua estrutura seis partes constituintes:

Uma vez que a tragédia é a mimese de uma ação que se efetua por meio da atuação das personagens que devem, necessariamente, possuir qualidades segundo o caráter e o pensamento [1450a] (o pensamento e o caráter [são as duas causas naturais das ações], pois é por meio desses fatores que também se qualificam as ações e segundo as ações todos são bem-sucedidos ou malsucedidos), e o enredo é a mimese de uma ação – pois digo que o enredo é a combinação dos fatos [5]; os ‘caracteres’, o que nos permite dizer que as personagens em ação possuem tal ou tal qualidade; e o “pensamento”, todas as personagens que viabilizam, aos que falam em cena, demonstrar algo ou manifestar algum conhecimento –, é necessário que, como um todo, a tragédia seja constituída de seis partes – por meio das quais possui tal ou tal qualidade –, a saber: enredo, caracteres, elocução, pensamento, espetáculo e melopeia [10]”. (Aristóteles, 2017, p. 75).

No objetivo de trazer mais entendimento aos elementos constitutivos da tragédia, Assumpção (2021, p. 312) explica que o enredo é a encenação de um feito construído decorrente de um conjunto de fatos. Os caracteres relacionam-se aos personagens representados durante a encenação. O pensamento refere-se aos personagens que falam durante a encenação, demonstrando um saber. O espetáculo tem a ver com o aspecto visual e a melopeia, com a parte musical. Já a elocução, esclarece o próprio Aristóteles (2017, p. 87), corresponde aos sentidos possíveis em função das palavras selecionadas para serem ditas durante a encenação.

Em resumo, diz Versa (2005), a tragédia é *a imitação de um ato heroico feita por personagens que agem em conformidade com seu pensamento e caráter*. E, por isso, o principal elemento dela é forma como os fatos são tramados, ou seja, o *mythos*, também denominado enredo. Em sua composição integral, o enredo é constituído de peripécia (estabelecimento de um conflito), de reconhecimento (quando o herói reconhece o erro cometido) e de catástrofe (dor no final da obra).

O texto trágico, explica Santos (2005), era uma arte elevada, pois se limitava a encenar um ato heroico, sendo papel do dramaturgo escolher um mito sobre um herói ou mesmo um

acontecimento e fazer um recorte para ser mimetizado no teatro. O herói, objeto da dramaturgia, era um homem que pertencia à linhagem real e de caráter relativamente bom. Seguindo essa perspectiva, acrescenta Santos (2005, p. 58) que o herói, para despertar a empatia da plateia, não podia ser totalmente bom, mas, sim, ser dotado, de forma equilibrada, de virtudes e vícios. De forma geral, o início do espetáculo apresenta o herói no ápice de uma vida plena, próspera, cheia de vigor, beleza e inteligência, mas, devido a um erro inconsciente (não se trata de um erro moral) praticado por ele, ocorre um revés do destino, com ele tornando-se então vítima da desgraça e sendo dominado pela tristeza, o que leva os espectadores à catarse.

Além desses aspectos, é importante ressaltar que as tragédias possuem o recurso do coro, que representa uma voz coletiva que tem como papel observar e questionar as atitudes do herói perante a plateia.

Versa (2005), tendo como referencial teórico as obras de filósofos, dramaturgos, críticos de arte, realiza um estudo diacrônico sobre as teorias que tratam do gênero trágico, com o objetivo de demonstrar o entendimento que teóricos de outras épocas, posteriores a Aristóteles, tiveram sobre o gênero trágico. Nesse sentido, o autor aponta que durante o Império Romano, que esteve sob forte influência grega, os teóricos discutiam a comédia no campo da retórica, e as definições dadas por eles a este gênero referem-se às definições que Aristóteles havia dado à tragédia.

No período da Idade Média, os críticos se debruçavam em interpretar as alegorias bíblicas, e, de fato, o interesse dos teóricos da época pela poesia se ampliou a partir do século XII, todavia não conseguiram produzir teorias fortes acerca da tragédia e desconheciam a obra “Poética de Aristóteles” (VERSA, 2005, p. 75). Com o florescimento do Renascimento Italiano, o grande filósofo e escritor grego foi redescoberto, mas houve diferentes entendimentos sobre a sua obra, pois as versões dela carregavam a herança do período em que havia sido mais repudiada.

Já no Renascimento florescido na Inglaterra surgiu uma leva de grandes dramaturgos, com destaque para William Shakespeare, que produziu várias tragédias magníficas. Nelas, o trágico ganhou novos sentidos, ampliando o foco que nos primórdios era centrado no destino do herói. Um exemplo da mudança do sentido do trágico naquele período é apresentado por Bonnici (2001 *apud* Versa, 2005) sobre os textos de Shakespeare:

O erro trágico pode estar na sociedade, como nos casos de podridão da corte dinamarquesa em Hamlet; e da corrupção do mundo romano em Antony and Cleopatra. Essa imperfeição pode ser algo cósmico e misterioso que se depara na dramática fúria de Lear contra o céu, no fantasma do Rei Hamlet e nas bruxas que profetizam diante de

Macbeth. Todas essas imperfeições e falhas são inevitáveis na vida humana. (Bonnici, 2001 *apud* Versa, 2005, p. 75).

Nesse entendimento, o trágico pode ser o herói, a sociedade, a corte, o sobrenatural. Assim, o erro trágico não está apenas no protagonista/herói, mas também na sociedade, no universo, na corte, o que demonstra que “o sentido do trágico antigo”, este com o foco centrado no destino do herói, não se evidencia mais como o principal aspecto, e o destino do herói não é mais regido pelos deuses, e sim pela sua própria consciência.

Enquanto isso, na França do século XVII de Molière e Racine, afirma Versa (2005, p. 75), o foco da discussão é o fundo moral da tragédia. René Rapin, um dos estudiosos presentes no trabalho de Versa, destaca que a preferência de Aristóteles pela tragédia é em função de sua moral, uma vez que “ela se vale das paixões para moderar os excessos apaixonados, ensina humildade ao mostrar a ruína dos poderosos, induz os homens a controlar sua piedade e voltá-la para os objetos adequados, e encoraja-os a enfrentar as dificuldades da existência” (CARLSON, 1997 *apud* VERSA, 2005, p. 75-76). Já na França setecentista, ainda é evidente a preocupação moral da tragédia, e, em vista disso, com objetivo de não ofender o público, as tragédias são amenizadas.

Ainda segundo Versa (2005), o estudo sobre a essência da tragédia empreendido por Schiller aponta para o fato de que Kant tornou evidente que os estudos sobre a essência do trágico não podiam ser pautados apenas a partir de esfera estética, como afirmava Aristóteles, mas a partir da relação entre a esfera estética e a moral. Já o crítico Rosenfeld, ao analisar Schiller, continua Versa (2005), destacou que a tragédia tem por tarefa mais elevada tornar o invisível visível, ou seja, representar cenicamente a liberdade do mundo moral, de forma que ela possa ser vista e gerar questionamentos.

Na Alemanha do século XVIII, prossegue Versa (2005), em meio à reestruturação do país, surge Gotthold Ephraim Lessing, o primeiro teórico do drama alemão, que em seus estudos sobre o trágico destacou o efeito emocional deste gênero, classificando a piedade como a emoção central da tragédia. Goethe, outro teórico alemão em seus estudos comparativos sobre a tragédia clássica e moderna, concluiu que a grandeza da tragédia clássica estava no fato de ela ser regida pelo destino e a fraqueza da tragédia moderna estava, por sua vez, no fato de ela ser regida pela liberdade e pela vontade, o que, para ele, a tornou insignificante. Ademais, contrapondo-se a Aristóteles, Goethe afirma que a catarse não ocorre nos espectadores, mas no palco.

Versa (2005) também destaca que Hegel foi outro teórico que estudou as mudanças do teatro antigo para o moderno com foco no papel do ator, apontando que nos primórdios da

dramaturgia o ator tinha menos importância do que o domínio da técnica, enquanto que para os períodos mais recentes das artes cênicas a ênfase é na personalidade individual do artista. Além disso, a partir dos seus estudos sobre as obras dos principais dramaturgos da tragédia, Hegel pontua três formas de embate frente ao drama, as quais foram elencadas por Versa (2005) na seguinte passagem:

[A] principal, desenvolvida por Ésquilo, da oposição “entre a vida ética em sua universalidade social e a família como a esfera natural das relações morais” [...]. A segunda é percebida em Édipo Rei, em que um homem executa o erro sem saber ter feito tal ato, e a terceira, da tragédia moderna, na qual o herói reveste-se de uma posição ética única e é substituído por personagens, logo o conflito torna-se algo introspectivo, tornando assim o personagem como o mais importante da tragédia. (Versa, 2005, p. 77).

Para Kierkegaard, afirma Versa (2005), tanto a tragédia quanto a comédia tal como eram nos primórdios desapareceram porque foram construídas dentro de uma visão fechada do destino, sendo que na reflexão moderna o drama se livrou do destino, uma vez que o herói reflete sobre a sua própria ação. Já a teoria da tragédia de Nietzsche é regida por uma dualidade entre os modos apolíneo e dionisíaco, entre o princípio da individuação, que liberta e traz felicidade, e o princípio da quebra do jugo da individuação, os quais possibilitam ao indivíduo o encontro com as “causas geradoras do ser” (Nietzsche *apud* Versa, 2005, p. 78). Nessa perspectiva, para Nietzsche, descreve Versa (2005), abrir mão desse jogo resultaria na destruição do gênero trágico.

Numa outra linha de análise e pesquisa, os estudos de Bakhtin se debruçam em discutir sobre a permanência e a renovação dos diferentes gêneros, e para tal, como afirma Campos-Toscano (2009, p. 28-29), o autor russo deixa de abordar o sentido do trágico sob a perspectiva do “ângulo artístico-literário”, amplamente discutido por vários teóricos, para focar no “contexto histórico e sociocultural [...] relacionado aos diferentes fazeres dos homens” (Campos-Toscano, 2009, p. 29). Seguindo essa abordagem, Bakhtin vai defender que,

Por sua natureza mesma, o gênero literário reflete as tendências mais estáveis, “perenes” da evolução da literatura. O gênero sempre conserva os elementos imorredouros da arcaica. É verdade que nele essa arcaica só se conserva graças à sua permanente renovação, vale dizer, graças à atualização. O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisto consiste a vida do gênero. Por isso, não é morta nem uma arcaica com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isto que tem a capacidade de assegurar a unidade e a continuidade desse desenvolvimento. (Bakhtin, 2010, p. 122).

Assim, em concordância com Bakhtin, o gênero, embora se lembre do passado, vive do presente, e por conter essa notável característica ele é e pode ser aberto de modo a ser criativamente atualizado.

Nelson Rodrigues é um grande dramaturgo brasileiro, que ao longo de sua carreira escreveu quatro tragédias, *Vestido de Noiva* (1943), *Álbum de Família* (1946), *Anjo Negro* (1946) e *Senhora dos Afogados* (1947). Sobre as tragédias deste dramaturgo, Lima (2011, p. 84) afirma que se percebe claramente em sua composição “um aproveitamento consciente e criativo de estilos já consagrados, em conjunto com o uso de recursos absolutamente inovadores”. Nelas há elementos da tragédia antiga, como o coro, e estão presentes o teatro expressionista, características do naturalismo, uma apresentação exagerada e violenta do drama burguês e até mesmo recursos das técnicas de cinema.

Nas tragédias elaboradas por Rodrigues, Assumpção (2021) considera que o autor tanto faz uma atualização do sentido do trágico, pois simultaneamente questiona a noção de culpa, quanto da ideia de destino. Assim, ocorre, na obra do dramaturgo, uma ruptura com a noção de fatalidade do destino no sentido grego, e em seu lugar assume-se uma apropriação da visão cristã de culpa bem cristalizada em nossa cultura. Nesse entendimento, a desgraça e o caos não acontecem ao acaso, mas decorrem da natureza corrupta do ser humano, a qual está presente em toda a humanidade e se manifesta em ações conscientes. Todavia, a culpa não é resolvida com a morte, e nem traz paz e harmonia, o que gera uma sensação de desconforto no espectador. A esse respeito, Assumpção (2021), ao fazer um detalhado estudo sobre as personagens que habitam a tragédia *Anjo Negro*, assinala que

Todas as suas ações foram originadas pelo racismo que eles tinham contra as pessoas de pele negra. Todo o amor e desejo que eles sentiam por outras pessoas, como Ismael por Ana Maria e Virgínia, e Virgínia por Elias e o filho que ela achava que seria um homem, ocorreram por estas pessoas serem brancas. Ana Maria amou Ismael por ele tê-la educado ao longo dos anos a odiar os negros e a amar os brancos. Para isso, como vimos aqui, ele cegou Ana Maria, quando ela era nova demais para se lembrar desse evento, e disse ser branco para ela. Os personagens dessa peça agiam conscientemente, mas foram vítimas do racismo em nossa sociedade. (Assumpção, 2021, p. 318).

Assim, vê-se que o grande laboratório de Nelson são as famílias e o contexto de transformações sociais no Brasil, tendo como cenário principal o Rio de Janeiro. Na peça *Anjo Negro*, utilizada nessa pesquisa-ação, o trágico são os problemas estruturais que, tal como no século XX (quando a obra foi criada) e ao longo da história do país, ainda se mostram bastante presentes em nossa sociedade, mais precisamente o racismo. Todos os personagens da peça foram afetados por esse contexto sociocultural, e é em torno dele que o caos foi gerado e a trama foi constituída.

4 METODOLOGIA

4.1 O método de Pesquisa-Ação

O método de pesquisa no qual se insere esta investigação é o da pesquisa-ação, método que se coloca como o mais adequado à investigação aqui proposta, na medida em que as práticas sociais investigadas no curso de formação teatral da Kyrius Cia de Artes, tendo em conta seu papel no desenvolvimento do letramento crítico dos envolvidos no processo, envolvem também a participação direta da pesquisadora à frente das ações de formação.

A pesquisa-ação tem como foco observar, descrever e argumentar sobre o processo que compreende as etapas de uma ação coletiva a fim de se obter a solução de problema social, educativo e organizacional. Para que uma pesquisa seja qualificada como pesquisa-ação, é necessário que haja uma “ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação” (THIOLLENT, 1986, p. 15). Segundo Thiollent (1986), trata-se de uma categoria de pesquisa social que tem como principal sustentáculo o empírico, cujas elaboração e efetivação estão correlacionadas a uma ação ou à solução de um dilema coletivo.

[A] pesquisa-ação é organizada para realizar os objetivos práticos de um ator social homogêneo dispondo de suficiente autonomia para encomendar e controlar a pesquisa. O ator é frequentemente uma associação ou um agrupamento ativo. Os pesquisadores assumem os objetivos definidos e orientam a investigação em função dos meios disponíveis. (Thiollent, 1986, p. 17).

Tripp (2005) afirma que, de maneira geral, a pesquisa-ação é um processo de aprimoramento de uma prática social, tendo em vista que a descrição e a interpretação da ação em todas as etapas do processo vão resultar em conhecimento para o pesquisador e as pessoas envolvidas na ação. Assim, diferentemente das pesquisas convencionais em que há separação entre observador e observados, permite-se na pesquisa-ação uma coparticipação dos pesquisadores e das pessoas envolvidas no processo de solução de um problema social, sem que isso implique a perda de objetividade científica. “Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (Thiollent, 1986, p. 15).

A pesquisa-ação, por seu caráter alternativo, diverge do padrão convencional de pesquisa, pois admite que não há um padrão de cientificidade universal e que o protagonismo ativo do pesquisador e das pessoas envolvidas não implica necessariamente a perda de

objetividade. Noutros termos, a admissão da coparticipação do pesquisador e das pessoas envolvidas no dilema que está sendo investigado não significa abandono do espírito científico:

Na pesquisa ativa há um constante questionamento, sempre é preciso argumentar a favor ou contra determinadas apreciações e interpretações. Seu aspecto coletivo pode ser fonte de manipulações. Sob controle metodológico, há também condições de uma constante autocorreção, sempre melhorando a qualidade e a relevância das observações. [...] Em si, a intercomunicação entre observadores e pessoas e grupos implicados na situação e também a restituição do papel ativo a todos os participantes que acompanham as diversas fases da pesquisa não constituem infrações ao "código" da ciência, quando este é entendido de modo plural, em particular no plano metodológico. (Thiollent, 1986, p. 23).

Como se observa, não existe uma tensão entre o campo da prática e o da pesquisa, a questão é que, na pesquisa-ação, o ponto de partida é o da base empírica, mas sem o abandono da preocupação científica, pois é exatamente na teoria que encontramos a ajuda para compreender a situação, planejar com melhor eficácia e explicar o resultado. Sobre isso, assim se expressa Tripp:

Como processo de melhoria da prática, considera-se às vezes que a pesquisa-ação é atórica, mas embora seja verdade que a teoria disciplinar tradicional não é prioridade principal, é, contudo, importante recorrer a ela para compreender as situações, planejar melhoras eficazes e explicar resultados. (Tripp, 2005, p. 450).

Cabe lembrar que a pesquisa-ação é pautada por dois objetivos: a busca da solução de um problema a partir de um repertório de alternativas acrescida das propostas de ações dos envolvidos, e obter as informações alcançadas por meio dos instrumentos possíveis na pesquisa-ação. A relação constante entre eles é uma particularidade desse tipo de pesquisa, que elabora técnicas dentro do contexto sociocultural do seu uso que permitem obter mais informações sobre determinada prática social, resultando em mais conhecimento sobre o problema a ser solucionado. Assim, por meio da “pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (Thiollent, 1986, p. 19).

Essa linha de pesquisa é constituída pela ação, o conhecimento e a experiência, que estão em relação de modo a contribuir para a discussão e os avanços sobre o problema que se pretende transformar. Isso não quer dizer que a pesquisa-ação tem um objetivo apenas instrumental de solucionar problemas, mas, para além disso, ela visa a promover a tomada de consciência sobre os problemas políticos e culturais envolvidos na situação. A meta consiste em “tornar mais evidente aos olhos dos interessados a natureza e a complexidade dos problemas considerados” (Thiollent, 1986, p. 18).

A pesquisa-ação, portanto, não se confunde com a pesquisa de intervenção, esta que, segundo Santos e Silva (2013), com base em Betti (2009), remete a ações realizadas de forma unilateral e impositiva, eliminando a ideia de mediação e de construção intersubjetiva. A metodologia aqui defendida, dada a posição epistemológica e pedagógica adotada, se insere numa concepção de trabalho de interlocução, que por sua vez incorpora a noção bakhtiniana de interação (Volóchinov, 2014), espaço de trocas entre sujeitos que em diálogo produzem saberes, questionam crenças e se constituem enquanto sujeitos (Santos; Silva, 2013). Dessa forma, defendem Santos e Silva (2013), esse método possui uma dimensão exotópica, podendo ser utilizado por professores que desejam investigar a sua prática de ensino. Assim, professor e o pesquisador são o *outro* de cada um, e ambos têm posição privilegiada e estão num lugar “fora” para perceber o outro, demonstrando, conforme explicitado por Bakhtin (1997), que o EU se constitui do Outro, pois é na interação com o OUTRO que se possibilita um acabamento provisório, ainda que temporário.

Assim, enquanto em um momento o professor permite que o pesquisador, ao ocupar seu espaço, desvele a sua prática ao pesquisar, no caso, a prática de leitura dos alunos (a qual envolve interação), em outro, o pesquisador ocupa um espaço “de fora” e passa a refletir sobre a prática desse professor. Sendo assim, eu só me “completo” a partir do momento em que sou capaz de enxergar minhas ações com o olhar do outro. Somente assim me torno acabado, ainda que esse acabamento tenha prazo de validade. Logo, o pesquisador que investiga sua sala de aula de leitura acaba por conhecer a si próprio, a se constituir como professor, ao sair do lugar de pesquisador e observar-se “de fora” como professor. (Santos; Silva, 2013, p. 18).

Foi na interação entre a professora de teatro e a pesquisadora, bem como nas mudanças de posições que permitiam um olhar “de fora” tal como o esquadrinhado acima pelas autoras, que essa investigação foi se constituindo, evidenciando dessa forma que os dispositivos da pesquisa-ação são caracterizados pela dialogicidade, assumindo que a intercomunicação entre os agentes do objeto investigado como parte de uma investigação qualitativa não é sinônimo de anticientificidade, conforme exposto anteriormente.

A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. Reduzir a ciência a um procedimento de processamento de dados quantificados corresponde a um ponto de vista criticado e ultrapassado, até mesmo em alguns setores das ciências da natureza. Do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação etc. Com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta. (Thiollent, 1986, p. 23-24).

Todos esses elementos resultam em produção de conhecimento sobre o problema de natureza social que um grupo pretende conhecer e transformar. Assim, a partir de uma base

empírica, investigam-se todas as etapas do processo que envolve a ação com o objetivo de solucionar o problema a ser analisado. Só então se busca uma base teórica que explique o problema. Todavia, não se trata de adotar uma teoria já formulada, mas de fazer a problematização dela na sua aplicação.

Uma vez apresentado o método e as suas particularidades, o que se pretende agora é apresentar uma breve história do Kyrius Cia de Artes, iniciando pelo calendário de aulas com a descrição do número de alunos participantes e das atividades realizadas em cada dia de aula nos ensaios para a produção de espetáculo. Cada uma dessas etapas do ciclo de formação teatral será apresentada, de modo que o leitor conheça essa prática social de formação teatral em contexto não formal de educação e as suas implicações no processo de desenvolvimento do letramento crítico dos participantes, o que será objeto do capítulo de análise.

O conhecimento produzido sobre essa formação teatral e o seu papel desenvolvimento do letramento crítico nos ajudará a compreender melhor a prática social coletiva da formação desenvolvida dentro do projeto Casa das Artes executado pela Instituição, bem como nos mostrará como ela poder ser melhorada quanto à técnica, de modo que cada participante desenvolva a consciência coletiva nos planos político e cultural.

4.2 Uma breve história da Kyrius Cia de Artes

A Kyrius Cia de Artes surgiu em 1993 na periferia de Contagem, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais, a partir do ideal de jovens que identificaram na arte a melhor maneira de expressar seus sentimentos e emoções à comunidade.

Dentre vários conceitos, a *arte* pode ser definida como algo inerente ao ser humano, feito por artistas a partir de um senso estético, com o objetivo de despertar e estimular o interesse da consciência de um ou mais espectadores, além de causar diferentes efeitos. Cada expressão artística possui significado único e diferente.

Assim, em 1997, a Cia realiza suas primeiras experiências com o teatro de rua, levando o grupo de jovens a trabalhar a autoestima, a autonomia, o empoderamento e o protagonismo juvenil.

Foi a partir desse momento que a Kyrius se deparou com a triste realidade da população onde esses jovens atuavam, qual seja: a falta de escolaridade, o desemprego, a baixa renda, a falta de perspectivas, a inviabilidade social, a violência e a pobreza.

Diante desse quadro, viu-se a necessidade de o projeto falar ao mundo sobre a cultura e a arte, elaborando, no ano de 2000, seu primeiro espetáculo em palco profissional. Ao todo,

foram feitas três produções: *Um Homem Segundo o coração*, em 2000; *Amigos de Rua*, em 2001; e *Esta Noite Tudo Bem*, em 2002. Todas muito bem-sucedidas.

Para dar continuidade ao sonho de promover cultura nos lugares mais desassistidos do Estado de Minas Gerais, os jovens atores, agora profissionais nas áreas de administração de empresa, psicologia, sociologia e educação, fundam uma Organização da Sociedade Civil com Interesse Público (OSCIP), passando a atuar, além de nas ruas, nas casas de artes das cidades, priorizando as regiões com pouca acessibilidade cultural. Agregaram, a partir de então, ao teatro as artes circenses, oficinas de artes, a experimentação e a investigação cênica, já que uma das concepções de arte que pode auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticos, estéticos e atende a essa mobilidade conceitual é a que aponta para uma articulação do fazer, do conhecer e do exprimir.

Em 2004, a Organização tornou-se pessoa jurídica com atestado de funcionamento e em 2009 recebeu o título de utilidade pública municipal. Em 2005, inscreveu-se no Conselho da Criança e Adolescentes e em 2014 obteve o primeiro Cac do FIA Contagem para o projeto carro-chefe da instituição, que é o Kyrius Casa das Artes.

Nos anos de 2009 e 2010, a Kyrius desenvolveu três projetos que foram aprovados para captação de recursos financeiros, quais sejam: *o Rural Mambembe da KYARTES*, *o O Reino de Aranin*, ambos pela *Lei Estadual de Incentivo à Cultura (LEIC-MG)*, e *Tudo bem outra vez?*, pela *Lei Rouanet*.

No ano de 2010, a Organização recebeu atestado de qualificação estadual. No ano de 2011, a Cia, ainda pensando em desenvolver o projeto Rural Mambembe KYARTES, através de uma iniciativa do grupo, associados e amigos, conseguiu arrecadar recursos que possibilitaram a compra de um veículo Rural Aero Willys ano 76, e concomitantemente recebeu recurso via emenda parlamentar para construção de um palco móvel que foi acoplado ao veículo, podendo então executar um dos tão sonhados projetos. Esse projeto foi executado com tanto êxito que levou a Cia a ser contemplada na Quinta Edição Cena Minas, na categoria III – Equipamentos e Materiais, através do Espetáculo *Era Uma vez o Lobo*, uma (re)leitura da estória da Chapeuzinho Vermelho. O prêmio recebido foi usado em prol da Rural Mambembe, nome dado ao veículo.

A Rural Mambembe (patrimônio cultural) é um transporte versátil, pois, ao mesmo tempo em que é cenário das peças de rua, também transporta móveis e o cenário, ganhando assim, nas apresentações, mais visibilidade e versatilidade, bem como promovendo a acessibilidade de comunidades carentes aos bens artísticos culturais.

O projeto Kyrius Casa das Artes foi implantado em 2016 após assinatura de um acordo de cooperação técnica entre a Kyrius e a Secretaria de Trabalho e Geração de Renda – Setger, e desde então tem acontecido regularmente neste espaço. Trata-se de uma proposta de iniciação artística, qualificação de artista e formação de público para as artes, tendo em seu arcabouço metodológico o foco no “aprender saber e fazer junto”. Os estudantes participam das oficinas e de todas as etapas do processo de ensino aprendizagem, de montagem e de produções. Logo, é um trabalho coletivo cujos resultados do processo serão apresentados à comunidade.

O projeto é focado na capacitação e na promoção da experiência artística. Há a oferta de oficinas de diferentes linguagens artísticas, o que propicia um conhecimento global para a formação do estudante e seu contato com a arte, para a construção da identidade artística local e para o diálogo artístico cultural. Além disso, proporciona possibilidades de entretenimento e reflexões à sociedade local, por meio das apresentações dos resultados do processo de ensino e aprendizagem do semestre.

Desta forma, o projeto cultural se insere na política nacional de educação integral, tendo o caráter singular de ofertar aos participantes, prioritariamente, a arte e a cultura, trabalhando os demais conteúdos de forma transversal, possibilitando o desenvolvimento integral do estudante como cidadão ativo em sua realidade local.

Desde que foi iniciado o projeto no Centro de Formação do Trabalhador – CEFORT, Contagem contou com 420 pessoas matriculadas e frequentes nos cursos, uma média de 60 pessoas por ano, a grande maioria moradores da região do Água Branca. Os cursos são divididos em módulos semestrais e cada oficina tem duração de 24 horas. A grande maioria dos alunos (80%) são crianças e adolescentes estudantes da rede estadual e municipal de educação e por isso as oficinas acontecem no contraturno escolar. Algumas oficinas acontecem aos sábados também.

Em 2017 e 2018, o projeto foi custeado com recursos do Fundo Municipal com um pequeno aporte de 20 mil reais para pagar os arte-educadores de cultura. Em 2019 e 2020, o projeto foi mantido pelo trabalho voluntário dos artistas parceiros do projeto.

No final de 2020, em meio à pandemia, foi iniciada uma proposta de *lives*, oficinas e eventos em plataformas digitais, assim as atividades aconteciam no sistema híbrido, com aulas síncronas e assíncronas. Nesse contexto, foi realizada a primeira “Live Especial de Natal”³ do projeto Kyrius, com a participação de artistas e da professora de música e coralista Cacá Compara, que falou sobre a história da música brasileira.

³ “Live especial de Natal”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gnB9FK7_AJs&t=1065s>.

Em 2021, deu-se início à experiência de teatro digital com o projeto “Fique em casa com Shakespeare direto de Contagem”, que resultou no espetáculo *Muito disse me disse*, inspirado na obra *Muito barulho por nada*, de William Shakespeare.⁴

O projeto *Dança, Cordas e Acordes na Casa das Artes* e o *Projeto Casa das Artes, aprovados pelo Fundo Estadual de Cultura*, foram realizados em 2021 no formato híbrido, com aula síncronas e assíncronas. O primeiro tinha como objetivo fazer uma oficina de dança folclórica,⁵ por meio da compra de sete violinos, que seriam emprestados para alunos inscritos no curso de violino.⁶ O segundo dizia respeito ao teatro com aulas *online* e apresentação do teatro digital *E agora?*.⁷ Com a flexibilização das restrições da pandemia de Covid-19, foi feita a Esperançar – VII Mostra Cultural Kyrius no formato presencial.⁸

Em 2022, além das oficinas e mostras, os artistas e alunos da Cia se reuniram para montar o espetáculo de rua *Medeia, sem ter para onde voltar*, com artistas da cidade e com os alunos do projeto, no intuito de participar do programa televisivo *Rolê nas Gerais*, da Rede Globo Minas, que desejava apresentar aos telespectadores as etapas de uma apresentação de um grupo de teatro de rua.⁹

Atualmente, a Kyrius Cia de Artes tem uma cadeira no Conselho da Criança e dos Adolescentes, conseguindo eleger sua indicada como titular desta pasta e tendo poder de voto. A principal finalidade do ponto de cultura é democratizar o acesso à cultura, e suas ações são de enfrentamento da desigualdade nas suas diferentes dimensões: cultural, educacional, social, econômica, com foco prioritário nas questões de gênero e raça. Em vista disso, uma frase que se estabelece como um dos lemas defendidos pela Kyrius é: “As artes são as principais ferramentas para a reflexão no aprendizado, na autonomia e no protagonismo jovem”.

A partir da experiência adquirida nesses 30 anos, seja com atividade de teatro, seja com oficinas de artes pontuais ou com formação contínua, percebe-se que os melhores resultados vieram de uma prática metodológica em que a relação entre ensino e aprendizagem das artes priorizou o “*aprender a fazer*” e o “*saber fazer junto*”. A cultura pode ser pensada como uma

⁴ *Muito disse me disse*, espetáculo do “Fique em casa com Shakespeare direto de Contagem”, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UcsUM4QYDnQ&t=348s>>.

⁵ Projeto Danças, Cordas e Acordes na Casa das Artes – Danças Folclóricas, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VWGh7PHEtVw>>.

⁶ Projeto Danças, Cordas e Acordes na Casa das Artes – Violino, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qbuldJnDZvM&t=248s>>.

⁷ *E agora?*, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9yOKkLgX6K8&t=859s>>.

⁸ Esperançar – VIII Mostra Cultural Kyrius, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3wkcTHZ1cL8&t=116s>>.

⁹ Grupo Kyrius no programa televisivo *Rolê nas Gerais*, da Rede Globo, disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/10914556/?s=0s>>.

rede de significados e métodos através dos quais as pessoas dão forma a sua experiência, e devido a seu caráter transversal pode ser adequada a diferentes oficinas e contextos de ensino e aprendizagem.

4.3 A coleta de dados

4.3.1 O dia a dia das oficinas

Tendo em conta o objetivo da pesquisa e o fato de ela se caracterizar como uma pesquisa-ação, cumpre-nos descrever as práticas desenvolvidas no âmbito das aulas de teatro do projeto Kyrius Casa das Artes, o que permitiu a coleta de material para nossa investigação: gravações das oficinas.

As oficinas, constituídas de alongamento/aquecimentos, jogos cênicos, leituras coletivas do texto teatral *Anjo Negro* e roda de conversas, ensaios criativos para montagem teatral e apresentação teatral, oportunizaram aos estudantes inscritos experimentar diferentes etapas do fazer teatral. Além disso, possibilitaram o contato com o gênero dramático tragédia do dramaturgo Nelson Rodrigues, que trata do tema racismo. Do ponto de vista da temática desenvolvida, deu-se ênfase à reflexão sobre práticas de racismo presentes no texto escolhido para a encenação, consideradas suas possíveis relações com o contexto atual do Brasil.

As oficinas do curso teatral objeto desta investigação aconteceram aos sábados, das 15:00 às 17:30 horas, entres os meses de abril e agosto de 2022, e foram conduzidas por dois arte-educadores que integram o projeto Kyrius. Elas eram constituídas de jogos e exercícios adaptados ou inventados dentro da proposta de vivenciar para o palco e para vida, com o objetivo de criar um nível de confiança entre os participantes e com o propósito de uma produção coletiva. Nesse sentido, durante todo o contexto de aulas, jogos e concepção coletiva de encenação teatral, o espetáculo teatral foi trabalhado como resultado de um trabalho coletivo de vários atores e de várias cenas. Para a compreensão desse nível de confiança, foi adotada durante a oficina a ideia de tribo, enquanto uma comunidade em que cada membro age um pelo outro. E em que cada ator/atriz era uma parte importante do processo.

Como já anunciado, a obra *Anjo Negro*, de Nelson Rodrigues, foi escolhida por pautar principalmente o tema racismo, que é um tema crucial para compreendermos como se dão as relações sociais na sociedade contemporânea.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP,¹⁰ e nove alunos fizeram matrículas.¹¹ Durante o processo, dois estudantes saíram do curso, por causa da mudança do local de ensaio, pois ficou longe de suas casas. Outro aluno, morador do abrigo Municipal também saiu em razão de uma punição por descumprir as normas do abrigo municipal onde morava. Por viver um histórico familiar de violência, este último foi retirado do convívio com a família. Uma quarta estudante, que tinha mais de 30 anos e era mãe, desistiu do curso quando leu o texto e se sentiu impactada pela frase “Deus mata as criancinhas”. Ela alegou não conseguir ler a frase, pois, segundo sua concepção, Deus não seria capaz de cometer tal ato.

Nas oficinas, depois do aquecimento e do alongamento, eram introduzidos os seguintes jogos: jogando energia, ocupando espaço, mãos na cintura, intercalando falas, contra movimento e o grunhido monossilábico, blá, blá, blá opressor e blá, blá, blá oprimido – inspirado em Augusto Boal. A ideia era de que era memorizar os nomes e os gestos e palavras que cada jogo exigia. Os jogos não seguiam a mesma sequência e nem sempre se realizavam todos eles. Os jogos teatrais tinham como objetivo a construção da consciência corporal, além de mostrar a importância do corpo e dos gestos na criação de uma dramaturgia na contemporaneidade. Todos os sábados, diferentes exercícios/jogos eram realizados com o objetivo de ajudar o participante a romper com a concepção tradicional de teatro, que, de forma hierárquica, colocava a dramaturgia do texto e do diretor acima da dramaturgia coletiva dos integrantes do espetáculo e da plateia. Nesta nova concepção, o discurso do corpo e das sensações sobrepõe-se ao texto, estabelecendo uma nova composição dramatúrgica que está conectada ao acontecimento, ali e agora, de forma que a arquitetura da cena sempre se renove e produza sentidos outros, mas que muitas vezes reeditam discursos antigos numa nova roupagem.

Os exercícios de alongamento, de aquecimento e de voz realizados durante as aulas tinham como proposta preparar o corpo para construir e repetir um repertório de jogos cênicos que poderiam ajudar na composição de cenas propostas pelos instrutores. Na maioria das aulas, havia pequenos temas que deveriam ser representados pelos participantes do curso.

¹⁰ O projeto aprovado no CEP CAEE, nº 5.137, tem um nome diferente do nome da dissertação, pois durante processo verificou-se a necessidade de um novo título que fosse mais apropriado, todavia se trata do mesmo projeto. O título anterior era ***A FORMAÇÃO ARTÍSTICA E O LETRAMENTO CRÍTICO: um estudo de caso da relação entre a leitura e interpretações dos textos teatrais e a formação de sujeitos críticos.***

¹¹ Todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, bem como autorizaram o uso de sua imagem no projeto de pesquisa.

Dos seis estudantes que foram frequentes nas oficinas, apenas quatro fizeram a elaboração do discurso que aqui será analisado, bem como participaram da montagem resultante dessa formação na Mostra Cultural de 2022. Na dramatização criada havia cenas com leituras do texto, cenas com música instrumental tocada ao vivo, com música tocada em som mecânico e com os discursos criados pelas personagens que os estudantes escolherem ser.

4.3.2 Os jogos/exercícios teatrais ensinados e praticados no curso

A formação teatral objeto desta investigação durou 4 meses, de abril a agosto, e acontecia aos sábados das 15:00 às 17:30 horas. Foram 14 dias de aula com duas horas e meia de duração, um total de 35 horas de encontros presenciais e virtuais, sendo que a maior parte foi presencial. As oficinas, na sua grande maioria, aconteceram na sede oficial da Kyrius, que fica nas salas 1 e 2 do CEFORT, situado na rua São Marcos, 247, no Bairro Água Branca, e três encontros para oficinas aconteceram na Avenida Teleférico, 765, no Bairro Conjunto Água Branca, ambos em Contagem, MG.

As aulas se iniciavam com atividades de alongamentos e aquecimento, seguidos de exercícios físicos (jogando energia e ocupando espaço), dos jogos cênicos (mãos nas cinturas, intercalando falas, condutor e conduzido, blá, blá, blá, blá, blá, blá opressor e blá, blá, blá oprimido), das práticas leitoras (leitura, ensaios criativos, roda de conversa), e uma única vez foi realizada a atividade “olhos fechados na rua”.

Abaixo da descrição de cada atividade vai uma foto ilustrativa. Para algumas atividades que são parecidas, vamos ilustrá-las com uma única foto e indicar na legenda abaixo a quais atividades elas se referem.

1) Alongamento/aquecimento

Em todos os encontros foram realizados exercício de alongamento e aquecimento, objetivando a preparação do corpo, a coordenação motora, a lateralidade e o equilíbrio. Após esse aquecimento, iniciavam-se os exercícios físicos e os jogos cênicos. A proposta é a preparação do corpo para as performances. As artes da cena exigem um corpo cênico.

Imagem 1 – Oficina de alongamento

Fonte: Dados da pesquisa.

2) Jogando energia

A proposta desse jogo/exercício é o aquecimento, a coordenação motora, a consciência corporal e a sinergia coletiva. O exercício consiste em passar uma mão por cima da outra simulando a ideia de que uma energia está sendo enviada e, em seguida, fazer um contramovimento. Após formar um círculo, qualquer um dos participantes, seja professor ou aluno, dispara energia para qualquer um dos demais participantes, que faz um contramovimento e dispara energia para outro participante e assim sucessivamente. Outro formato deste exercício é um dos participantes se posicionar ao centro e disparar energia para os participantes do círculo, que fazem um contramovimento e devolvem a energia para quem está no centro, que novamente fará um contramovimento, podendo devolver para quem enviou ou para outro participante. A ideia desta atividade é que todos possam estar com a autoestima elevada e atentos.

Imagem 2 – Jogando energia



Fonte: Dados da pesquisa.

3) Receber energia, contramovimento e o grunhido monossilábico

Essa atividade envolve diferentes etapas, tais como aquecimento, coordenação motora, consciência corporal, sinergia coletiva. O exercício consiste em receber energia, fazer um contramovimento, repassar energia junto com um grunhido monossilábico. Após formar um círculo, qualquer um dos participantes, seja professor ou aluno, dispara energia para qualquer um dos demais participantes, que, ao receber energia, faz um novo contramovimento e dispara energia junto com um grunhido monossilábico. A ideia desta atividade é que todos possam estar com a autoestima elevada e atentos.

Imagem 3 – Receber energia, contramovimento e o grunhido monossilábico



Fonte: Dados da pesquisa.

4) Ocupando espaço

Nessa atividade o que se pretende é a coordenação, a memorização, a consciência corporal e o equilíbrio cênico. A ocupação do espaço cênico acontece a partir de diferentes comandos que devem ser executados quando ditos os seguintes números/comandos: 1) bater palmas; 2) esmorecer o corpo e falar “ham”; 3) congelar; 4) mão com mão; 5) perna com perna; 6) cabeça com cabeça. Os participantes devem andar dentro dos espaços cênicos definidos pelos instrutores e fazer os movimentos de acordo com o número falado. Outro comando acrescentado foi o de dividir todos os participantes em papéis de vítima, inimigos e protetores, estabelecendo que, ao bater da palma, todas as vítimas deveriam se esconder do inimigo atrás do protetor, o que gerou uma proximidade corporal entre os participantes e muita gargalhada.

Imagem 4 – Ocupando espaço



Fonte: Dados da pesquisa.

5) Mãos na cintura

Trata-se de exercícios de aquecimento, coordenação, lateralidade, atenção e foco. Dois participantes, um ao lado do outro, um de frente e outro de costas, têm de girar simultaneamente de forma contínua, ora para a esquerda, ora para a direita, de forma que cada um deles fique ora de frente, ora de costas. Os participantes formam duplas e, ao som das palmas, viram ora para a esquerda, ora para a direita, devendo sempre manter as mãos na cintura.

6) Intercalando falas

Esse exercício é parecido com o anterior. A proposta é promover aquecimento, coordenação, lateralidade, atenção, foco e concentração. Dois participantes, com as mãos na

cintura, um ao lado do outro, um de frente e outro de costas, têm de girar simultaneamente de forma contínua, ora para a esquerda, ora para a direita, falando frases quaisquer. As frases devem ser ditas quando os participantes se alternam ficando de frente, de modo que a última palavra dita por um participante deva ser a primeira do outro participante. As frases não precisam manter a continuidade de sentido, visto que dentro do teatro moderno o texto e o autor cedem espaços para que atores e plateia interajam compondo sua dramaturgia.

Imagem 5 – Mãos na cintura e intercalando falas (exercícios 5 e 6)



Fonte: Dados da pesquisa.

7) O condutor e o conduzido

A proposta nesse exercício é potencializar o trabalho em equipe, o corpo, a atenção e a criatividade. Neste exercício são formadas duplas, que se subdividem em condutor e conduzido e se alternam no comando da atividade. O estudante condutor, valendo-se do seu dedo indicador, deverá conduzir o seu par, que deverá movimentar o corpo e a cabeça de forma que não retire os olhos do dedo indicador que o está conduzindo. Essa dinâmica trabalha a alternância no jogo cênico e nos diálogos, bem como a expressão facial e a concentração.

Imagem 6 – Condutor e conduzido



Fonte: Dados da pesquisa.

8) Blá, blá, blá

Objetivando a concentração, a interpretação e a entonação, nessa proposta a equipe é dividida em duplas, as quais constroem uma cena com diálogos usando a sílaba “blá” repetidas vezes, com variações de timbre e entonação.

9) Blá, blá, blá opressor e oprimido

Inspirado em Augusto Boal, esse exercício tem dois papéis definidos: o opressor e o oprimido. Os estudantes têm de dialogar verbalizando apenas o blá, blá, blá, com diferentes entonações, expressão facial, volume de voz e gesto à medida que vão elaborando a cena. No processo, de acordo com a orientação dos instrutores os estudantes alternam o papel e modificam consequentemente as entonações, os gestos, as expressões, o volume de voz, ao mesmo tempo criando uma cena com pequenas performances. O objetivo desta atividade é mostrar a importância de saber usar determinados aspectos da fala para estabelecer o diálogo no ato comunicativo e compreender que o mesmo acontece na interpretação teatral e no jogo cênico a ser dramatizado. Além disso, também se demonstra que muitos papéis sociais que desempenhamos no dia a dia estão carregados de marcas prosódicas e gestuais.

Imagem 7 – Blá, blá, blá/Blá, blá, blá opressor e oprimido (exercícios 8 e 9)



Fonte: Dados da pesquisa.

10) Olhos fechados na rua

A equipe é dividida em dupla e deve andar um percurso em que um dos participantes terá seus olhos vendados e será conduzido por outro, que será o condutor, sendo que, a partir da metade do caminho, se trocam as posições.

Imagem 8 – Olhos fechados na rua



Fonte: Dados da pesquisa.

Imagem 9 – Olhos fechados na rua

Fonte: Dados da pesquisa.

11) Leitura, roda de conversa e dramatizações

Nessa atividade, o propósito é fazer leituras das cenas escolhidas. Considerando-se o texto escolhido *Anjo Negro*, buscou-se perceber nos diálogos entre as personagens do texto práticas e discursos racistas. A leitura seguida de conversas sobre o tema visava a perceber a compreensão sobre os diálogos estabelecidos, sobre as práticas de racismo presentes ao longo deles e que se encontravam ainda presentes e mesmo sobre seus novos contornos.

A justificativa elaborada pelos atores para as personagens escolhidas e os elementos cênicos adotados pelo diretor na construção das cenas também serviram como material nesta pesquisa, uma vez que temos ainda como princípio norteador a ideia de que educação é uma experiência em que todos são aprendizes e o conhecimento é uma construção coletiva que envolve todos os participantes implicados no processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, as gravações dos alunos na prática dos jogos, das dramatizações, das leituras e os vídeos produzidos pelos alunos com temáticas do texto e do extratexto também nos darão pistas e elementos que nos permitirão descrever gestos de interpretação no corpo e nos discursos presentes na composição das cenas.

Imagem 10 – Leitura do texto *Anjo Negro*



Fonte: Dados da pesquisa.

Imagem 11 – Roda de conversa



Fonte: Dados da pesquisa.

Imagem 12 – Dramatização inspirada em *Anjo Negro*



Fonte: Dados da pesquisa.

4.4 Diário das aulas aos sábados na Sede da Kyrius Cia de Artes

Aula do dia 02/04/2022 – Aula inaugural de teatro.

Dia 09/04/2022 – Recesso em função de feriado municipal (Jubileu de Nossa Senhora das Dores).

Dia 16/04/2022 – Recesso em função do feriado prolongado de Semana Santa.

Aula do dia 23/04/2022 – Foi criado um grupo de WhatsApp com o título de “Vivências Teatrais”, e os alunos foram adicionados ao grupo. Foi por intermédio dele que durante o curso eram enviados vídeos de teatro, textos de teatro, recados etc. Também por meio de desse recurso, os alunos enviaram três vídeos criados e gravados por eles. O primeiro vídeo elaborado e gravado deveria conter o discurso produzido em que relacionavam as noções de tribo e teatro. O propósito desta tarefa era avaliar como os estudantes compreendiam o teatro enquanto um trabalho coletivo que exige compromisso de todos os integrantes. No segundo vídeo, cada estudante deveria escolher um personagem para ser e criar um enunciado para outro personagem também escolhido por ele, e o terceiro vídeo que foi produzido trazia a opinião do aluno sobre o texto *Anjo Negro*. Nesse grupo também foram enviados os *links* dos dois diagnósticos¹² produzidos pela pesquisadora para os alunos, de modo que o primeiro foi enviado

¹² Avaliação diagnóstica I e Avaliação diagnóstica II.

no início do curso e segundo, no final do curso. O primeiro diagnóstico buscou averiguar o contato anterior com o texto teatral, já o segundo diagnóstico objetivou observar a evolução do desenvolvimento do letramento crítico dos participantes.

Aula do dia 30/04/2022 – Nessa aula tivemos 40 minutos de jogos, durante os quais foram usados os jogos descritos no subcapítulo anterior (alongamento; jogando energia; ocupando espaço; mãos na cintura; intercalando falas; contramovimento e grunhido monossilábico), e o objetivo dessa sequência foi o de desenvolver consciência corporal, sentimento de pertencimento, equilíbrio e concentração. Ainda nessa aula, foi apresentada aos alunos a proposta de pesquisa e seus objetivos, bem como os instrumentos de coleta de informações 1 e 2. Todos os inscritos na formação aceitaram participar da atividade. Durante as atividades havia um grande engajamento dos participantes, as aulas eram dinâmicas e demandavam dos alunos iniciativa e presença de espírito. Em algumas atividades, como na ‘ocupando espaço’, o comando dos instrutores era dado por números que, uma vez verbalizados, exigia respostas e gestos; já as atividades ‘mãos na cintura’, ‘jogando energia’ e ‘recebendo energia’ exigiam uma sincronicidade de gestos e sons que obrigava a todos a ficar de prontidão.

Aula do dia 07/05/2022 – Foi realizada a mesma sequência de jogos da semana anterior, a saber: alongamento; jogando energia; ocupando espaço; mãos na cintura e intercalando falas; contra movimento e grunhido monossilábico. Esses exercícios duraram em torno de 30 minutos, sendo acrescido o blá blá blá opressor e oprimido. Os seis estudantes do curso estiveram presentes.

Aula do dia 14/05/2022 – Foram realizados os aquecimentos e jogos durante em torno de 30 minutos. Em seguida, os instrutores separaram os alunos em duplas e deram o contexto de uma cena para que os alunos criassem os diálogos. Os contextos dados foram “alguém fumando dentro do ônibus num dia de chuva” e “um jovem sentado no lugar destinado a idoso, gestante e deficiente físico”. Depois das apresentações, os alunos fizeram roda de conversa. Cada grupo fazia considerações sobre as apresentações dos outros. O grupo que estava sendo avaliado não podia refutar a análise do outro, pois, com isso, queríamos que os estudantes aprendessem a ouvir críticas sem levá-las para o lado pessoal. Os sete estudantes do curso estiveram presentes.

Aula do dia 21/05/2022 – Leitura e roda de conversas com os estudantes sobre as cenas 1, 2 e 3 do primeiro ato da peça *Anjo Negro*. Nessa atividade houve a participação de quatro estudantes e do segundo instrutor. Durante a roda de conversa, os estudantes falaram sobre o racismo existente na época da peça e a forma como o autor abordou o tema, assim como também

falaram sobre o racismo atualmente vigente no Brasil e no mundo e sobre como as pessoas tentam não falar sobre o tema e até mesmo negam o racismo. A instrutora rememorou o assassinado do afro-americano George Floyd por asfixia, ocorrido em 2020 por um policial militar, e de João Alberto Silveira Freitas, afro-brasileiro assassinado também em 2020 após ser espancado por dois seguranças (um deles policial militar), ambos brancos, no estacionamento do supermercado Carrefour, em Porto Alegre (RS), bem como refletiram sobre o movimento Vidas Negras Importam, iniciado nos Estados Unidos. Apenas um dos estudantes desconhecia a matéria, pois a família dele, por motivos religiosos, não assistia à televisão. Os demais conheciam o movimento americano e, com a leitura de *Anjo Negro*, obra escrita em 1946, perceberam que pouca coisa mudou, reconhecendo assim a importância de haver movimentos de luta contra o racismo e outras formas de preconceito.

Aula do dia 28/05/2022 – Devido ao encerramento de contrato de acordo de cooperação técnica – que cedia o espaço CEFORT para o projeto Kyrius –, tivemos que mudar o local de ensaio. Antes de falar com os alunos sobre a mudança, fizemos uma atividade denominada foi “Andar descalço de olhos vendados”. Ela envolvia a caminhada em duplas, sendo um aluno com os olhos tapados e o outro aluno como condutor. A caminhada durou 30 minutos. A experiência foi analisada pelos alunos como positiva e, embora o trajeto contivesse um auge e um declive, um dos participantes relatou que sentiu a descida do morro e sentiu que estivesse andando numa rua reta, com olhos tapados. A mudança do local de aulas de teatro para um local mais distante da casa dos alunos refletiu na continuidade de um estudante, que saiu do curso. Logo, seis estudantes do curso continuaram presentes nos ensaios.

Aula do dia 04/06/2022 – Nesse dia, os aquecimentos, jogos e exercícios foram realizados seguindo a sequência da aula do dia 07/05/2022, acrescida do blá, blá, blá e do blá blá blá oprimido e opressor. Depois do aquecimento e dos jogos (com duração de 30 minutos), os instrutores propuseram como tarefa a realização de um vídeo em que o aluno falasse sobre como compreendia a relação entre tribo e teatro, uma vez que esta noção estava agregada à noção de teatro enquanto um grupo, coletivo que exigia um nível de comprometimento dos participantes. Os vídeos criados foram apresentados pelos alunos e todos puderam expor sua opinião sobre o material produzido. O texto produzido para vídeo será analisado em outro capítulo. Ele foi incorporado à montagem cênica que foi apresentada pelos alunos/participantes do teatro na VIII Mostra Cultural. Família, engrenagem, coletivo, cuidado, papel social, obra de arte foram alguns dos termos presentes nos vídeos. Um fato interessante foi que os alunos se prontificaram a ajudar uns aos outros tanto na interpretação do texto como na filmagem dos vídeos, e às vezes

até participando da produção um do outro. Nas filmagens, estiveram presentes cinco alunos e os dois instrutores. Todavia, somente dois alunos encaminharam vídeos no grupo da turma.

Aula do dia 11/06/2022 – Essa aula ocorreu de forma *online*, porque o arte-educador 2 e outros dois alunos estavam com Covid-19. Três alunos não participaram da aula, uma por falta de internet e os outros dois por motivo de agenda pessoal. Da sua casa, cada aluno realizou o aquecimento/alongamento. A atividade proposta aos participantes da aula foi escolher ser um personagem da peça e criar um enunciado para outro personagem da peça, também escolhido pelo estudante a partir de um trecho do texto *Anjo Negro*, e depois decorar e fazer filmagem do trecho escolhido. O vídeo produzido a partir dessa filmagem constitui o *corpus* que será analisado nesta pesquisa-ação. Esse material foi postado no grupo da turma. Ao todo, estiveram presentes na aula dois alunos e dois instrutores, sendo que o segundo instrutor saiu mais cedo da sala virtual.

Aula do dia 18/06/2022 – Montagem e ensaio de uma apresentação de 12 minutos. A montagem teatral seguia o seguinte roteiro de cenas: artistas entrando e formando uma imagem e emitindo um som; o texto que relaciona teatro a tribo; uma performance na qual os artistas, com o movimento dos corpos e som, construíam a engrenagem de uma máquina, que sugeria a ideia das partes se unindo e formando o todo; a leitura das cenas 1 e 3 do teatro *Anjo Negro*; uma cena com duas pessoas com as mãos amarradas arrebentando as correntes da escravidão ao som da música “Retirantes”, de Dorival Caymmi, tema da novela *A Escrava Isaura* (Record TV, 2004-2005); a dramatização dos textos criados pelos estudantes a partir das aulas dos dias 04/06/2022 e 11/06/2022; e, por fim, os artistas encerram a apresentação dançando o samba “Sorriso negro”, gravado pelo grupo Fundo de Quintal.

Aula do dia 25/06/2022 – Voltamos a ensaiar no espaço CEFORT, sede da Kyrius Cia de Artes, mas não conseguimos ter novamente a presença da aluna que havia saído do curso por causa da distância do local anterior de ensaios. Em todo caso, ensaiamos a montagem teatral concebida coletivamente na aula anterior, com ela seguindo o mesmo roteiro de cenas que fora apresentado no último ensaio.

Ensaio geral no dia 06/07/2022 – Ensaio da montagem, segundo o roteiro ensaiado nas aulas dos dias 18/06/2022 e 25/06/2022. Neste ensaio, foi acrescentada na abertura da montagem uma música de violino ao vivo tocada por um dos alunos, que também estuda violino no projeto Kyrius. As cenas subsequentes seguiram o mesmo roteiro utilizado na aula do dia 25/06/2022.

Ensaio geral no dia 08/07/2022 – Ensaio da montagem, o qual seguiu o roteiro ensaiado no ensaio geral do dia 06/07/2022.

VIII Mostra Cultural Ressurgir, apresentada no dia 09/07/2022 – Foi realizado um ensaio geral com música e luz antes de a plateia chegar e ocupar as cadeiras para a apresentação da VIII Mostra Cultural Ressurgir. A apresentação dos alunos de teatro aconteceu às 20 horas. A casa estava cheia, e nesse dia houve também apresentações de violino, flauta doce, circo, violão, desenho e balé. Havia 80 alunos para apresentar, e nas plateias estavam seus pais, amigos e convidados.

Imagem 13 – VIII Mostra Cultural Ressurgir – Apresentação de teatro



Fonte: Dados da pesquisa.

5 O SUJEITO ANALISTA DA PERSONAGEM

Neste capítulo, conforme apresentamos na introdução, a pretensão é fazer a descrição e a análise das participações cênicas de estudantes de teatro da Kyrius Cia de Artes, tendo em conta a experiência deles com a obra *Anjo Negro* na sua formação teatral, que se iniciou em abril de 2022. Essa ação será orientada pelos objetivos da pesquisa.

Tal como esclarecemos anteriormente, a opção, na pesquisa, pelo texto teatral *Anjo Negro*, do dramaturgo Nelson Rodrigues, se deu por esta obra pertencer ao gênero tragédia e ter sido escrita numa linguagem mais contextualizada, bem como por ela ser uma tragédia familiar. Além disso, também se levou em conta a abordagem do tema *racismo* na obra, que, em nossa perspectiva, é ainda um dos grandes e graves problemas da sociedade brasileira. Rodrigues, cuja dramaturgia consistia em dramatizar a “vida como ela é”, aborda o forte preconceito racial na sociedade brasileira ao mesmo tempo que inaugura a presença do personagem negro no teatro com o papel de protagonismo, e não apenas com o de figurante, como era a prática comum no teatro nacional até então.

O autor problematiza a temática da cor no Brasil evidenciando de forma clara e precisa os desdobramentos e destinos de cada um dos personagens da obra. A questão racial, cabe destacar, perpassa toda a trama. No conteúdo temático do gênero tragédia, a tensão é permanente, uma vez que o trágico e a morte são estratégias para excitar o terror ou a piedade na plateia. Nessa forma de representação dramática, o percurso do protagonista é cercado por acontecimentos funestos.

Em consonância com esse gênero e com a referida obra, a proposta aqui é examinar o material gerado e coletado durante a formação dos estudantes de teatro da Kyrius, de modo a demonstrar que a formação teatral potencializa o desenvolvimento do letramento crítico. Para isso, pretende-se observar, descrever e analisar os diferentes movimentos dos alunos na realização de uma atividade no percurso da formação, tais como a seleção e o recorte da obra original, bem como outras pistas que indiquem movimentos do processo de leitura vivido pelos estudantes na (re)construção das personagens escolhidas, considerados os recursos verbais e não verbais empregados.

Assumimos, com Rosa (2019), que o *letramento* é um conceito elástico, cujo potencial de abrangência se deve a três aspectos característicos contidos em seu cerne: instrumentalidade, pluralidade e mensuralidade. Ele é um saber maravilhoso para a comunicação humana, o qual pode ser desenvolvido em qualquer contexto e pode ser medido pelo nível de proficiência do

uso competente da leitura e da escrita em diferentes práticas sociais do uso da língua/linguagem (Rosa, 2019, p. 3).

Reiteremos, conforme exposto em outros momentos deste texto, que o discurso também é o *locus* em que a relação com a ideologia fica explicitada; além disso, nos gestos de interpretação materializados nos discursos há sempre os discursos de outros, marcados por valores e apreciações (Volóchinov, 2014).

No caso dos dados deste trabalho, trata-se de descrever e analisar os aspectos linguísticos, ao lado de outros aspectos não verbais, que relacionam a voz e a emoção e incidem diretamente sobre o modo de dizer nas atividades desenvolvidas pelos estudantes na formação para teatro. No ato de comunicação, a voz constitui a materialidade que oferece emoção e sentido ao enunciado.

Conforme exposto no capítulo dedicado à metodologia, a tarefa proposta para cada estudante de teatro e que é objeto desta análise foi a de escolher duas personagens da obra *Anjo Negro*, sendo uma personagem para ser representada, cuja fala deveria ser dirigida à outra personagem escolhida da trama. Nesse sentido, eles deveriam selecionar os personagens, fazer um recorte da temática da obra e, baseados no roteiro original, criar um texto, ou seja, uma fala a ser produzida pela personagem escolhida, tomando como interlocutor outra personagem da obra. Os estudantes podiam construir falas para qualquer personagem da obra e não apenas para aqueles com os quais dialogavam na peça, e os personagens escolhidos não precisavam ser necessariamente aqueles que estavam nas três primeiras cenas do Primeiro Ato, que foi o recorte estabelecido para esta investigação e lido e discutido na roda de leituras em grupo. De forma geral, os personagens escolhidos para o diálogo foram aqueles com os quais eles já dialogavam na peça, mas nem todos os personagens escolhidos para enunciar estavam nas três primeiras cenas, como é o caso da estudante 1, que escolheu ser a personagem Ana Maria, a qual só aparece no Segundo Ato. Por sua vez, os alunos 2 e 4 fizeram a seleção de temas que estavam fora das três primeiras cenas do Primeiro Ato para elaborarem seus enunciados.

Quando a tarefa foi estipulada, os alunos já haviam realizado leituras individuais e coletivas do texto, além de uma roda de conversa sobre as três primeiras cenas do Ato inicial da peça; assim, os estudantes, a partir dos processos vivenciados, escolheram as personagens e elaboraram um texto respondendo à tarefa. O texto criado deveria ser interpretado, gravado e enviado no grupo da turma. Nessa atividade, num primeiro momento, não houve uma intervenção direta dos arte-educadores.

A realização dessa atividade demandou de cada estudante: (i) a interpretação do roteiro e a avaliação valorativa da sua própria personagem e das outras personagens da trama; (ii) o conhecimento do texto e de técnicas teatrais; e (iii) o uso de técnicas de gravação de vídeo.

Assim, o estudante, a partir de um recorte da obra teatral *Anjo Negro*, ao construir e interpretar seu texto, assumiu a posição enunciativa de uma personagem por ele escolhida – o EU escolhido –, mas ao mesmo tempo produzindo um texto para outra personagem – o OUTREM escolhido –, o que por sua vez o influenciou na elaboração do discurso criado para o EU. Noutros termos, os discursos produzidos são marcados pela condição incontornavelmente dialógica da linguagem (Bakhtin, 1997).

Os textos produzidos pelos estudantes participantes da formação teatral da Kyrius Cia de Artes são, portanto, o centro da análise apresentada neste capítulo, tendo-se como foco elementos verbais e não verbais mobilizados por esses estudantes a partir de critérios valorativos. No cômputo geral, essa atividade leitora e performática proporcionou simultaneamente uma possibilidade de experimentação, observação e comunicação, o que permitiu que o estudante penetrasse o contexto em que a obra foi criada na posição de interlocutor, percebendo as relações de poder nessa tragédia, que contém, entre as principais temáticas, o racismo, a violência doméstica, o cárcere privado, a pedofilia, o assassinato de crianças negras.

5.1 O discurso em cena

5.1.1 Análise dos excertos criados pelos estudantes na formação teatral

Dada a extensão do material gerado ao longo de todo o processo de formação dos estudantes, apenas o resultado de uma atividade será tomado para análise. Assim, o *corpus* objeto da análise são os textos produzidos, interpretados e gravados pelo celular como tarefa de casa, os quais foram propostos na oficina *online* do dia 11 de junho de 2022 e posteriormente foram encaminhados pelo celular no grupo de WhatsApp da turma. Nesse dia a aula foi *online* porque havia participantes que tiveram contato com pessoas infectadas com o vírus da Covid-19 ou que contraíram a doença, em razão da onda da variante Ômicron, à época em evidência no Brasil.

Além disso, conforme esclarecido na metodologia, tivemos baixas no número de participantes da atividade. Um adolescente morador de um abrigo municipal saiu porque por causa de quebras de regras do abrigo foi por causa da mudança de local do curso por um mês. Como sabido, ocorreram mudanças na coordenação geral do espaço onde normalmente

acontecem as aulas e tivemos que transferir a atividade teatral, que acontecia aos sábados, para outro espaço mais distante das casas dos estudantes, o que resultou na desistência de dois deles.

Foram selecionadas as atividades realizadas por 4 estudantes participantes do curso para compor o *corpus* desta investigação. O critério para essa escolha foi a participação dos estudantes nas oficinas e na Mostra Cultural anual da Kyrius Cia de Artes; assim eles realizaram todas as tarefas previstas na sua formação teatral. Os participantes aqui serão denominados estudantes 1, 2, 3 e 4.

A atividade foi individual e, como anunciado, os estudantes puderam selecionar a personagem do texto teatral *Anjo Negro* que queriam ser e a personagem para a qual iriam criar a fala. Para realizar a seleção da personagem e a criação atualizada ou redimensionada do texto, eles tinham impressas as cenas iniciais do Primeiro Ato da peça (Cena 1, Cena 2 e Cena 3), bem como o texto completo na versão digital encaminhada no grupo de WhatsApp da turma. O material que foi transcrito e analisado não sofreu interferência dos instrutores na seleção das personagens e/ou mesmo no texto a ser criado para a atividade, a única orientação que os estudantes receberam foi através de uma atividade de improvisação que fizeram em outro dia de oficina, anterior ao que interessa à nossa análise, por meio do seguinte comando: “se eu fosse este personagem, eu diria isto para esse/aquele personagem”. Somente houve orientações e correções das falas, com dicas de entonações e pausas para a melhora na interpretação após o dia 18 de junho, visando à apresentação na Mostra Cultural que aconteceu no mês seguinte, no dia 09 de julho.

Assim, o exercício que está sendo analisado nesta pesquisa-ação revela um estudante-leitor que leu o roteiro da peça, que compreendeu a personagem que ele iria representar, teve empatia pela sua história dela (re)significando-lhe os sentimentos, bem como a personagem a quem ela viria a se dirigir, inovando certas ideias ou introduzindo o contexto dramatúrgico criado pelo autor da peça no ambiente inovado.

Desse modo, a estudante 1 escolheu ser a personagem Ana Maria e fazer um discurso para o personagem Ismael; o estudante 2 optou por interpretar o personagem Elias e elaborou um discurso para a personagem Virgínia; o aluno 3 escolheu ser o personagem Negro 2 – que é um dos guardiões da casa de Ismael e que ajuda a enterrar o filho deste com Virgínia – e dirigiu-se a Elias; finalmente, o integrante 4 decidiu representar Virgínia, sendo seu texto dirigido a Ismael.

Dado o exposto, faremos a seguinte sequência: apresentaremos um breve resumo de cada personagem escolhida pelos estudantes; em seguida traremos a transcrição da fala produzida no vídeo referente à personagem em questão, com a descrição de aspectos e recursos

importantes presentes na gravação, os quais concorrem para promover efeitos de sentido na cena. Por fim, analisaremos o material transcrito.

5.1.1.1 Transcrição da cena construída pela estudante 1, enunciando como Ana Maria e se dirigindo a Ismael

Ana Maria é filha de Virgínia e Elias, mas foi criada por Ismael (irmão de criação de Elias), assassino de seu pai e marido de sua mãe. Ela é branca, deficiente visual e filha de uma traição planejada, uma vez que sua mãe queria assassinar os filhos que nasciam com a cor de pele igual à do pai, que era negro. Ana Maria, desde que nasceu, foi vítima de violência. Ela foi vítima de alienação parental e assédio sexual praticados por seu padrasto e tio Ismael, que também jogou ácido em seus olhos para que ela não visse que ele era negro. Mesmo sendo vítima desse homem, ela se apaixonou por ele, acreditando que ele fosse branco, ela própria tornando-se, por isso, racista, uma vez que foi doutrinação por Ismael (que é negro e racista) para acreditar que ser negro era ruim. A adolescente cresceu numa rede de mentiras, que tinha como pano de fundo a vingança de Ismael pela traição de sua mulher e o racismo de Virgínia, que assassinou os próprios filhos porque tinham a mesma cor de pele que a do pai. Ana Maria acreditava que Ismael a amava e que era branco, e desconhecia que sua deficiência visual fora provocada por ele ao pingar ácido nos seus olhos quando ela era pequenina, de modo que a enteada não tivesse memória da sua cor. Ismael, desejoso de vingar a traição de Virgínia, convida Ana Maria para ser sua mulher e viver junto dele no túmulo de vidro, criando uma contenda entre mãe e filha. O plano, porém, não dá certo, pois Virgínia, ao saber que seria abandonada pelo marido e traída pela filha, seduz Ismael e juntos trancam Ana Maria sozinha no túmulo de vidro. Ana Maria grita, mas não é escutada por Virgínia e Ismael; e, tal como seu verdadeiro pai, Elias, teve o mesmo destino funesto.

QUADRO CÊNICO 1 – ANA MARIA

[ofegante e fazendo meneio da cabeça]

Por quê? [triste, ofegante, braços cruzados acariciando o antebraço, pausa]

Por quê? [triste, chorando, ofegante, pausa, ênfase leve]

Por quê? [triste, tom mais alto, pausa, ênfase moderada]

Eu falhei com você para merecer isso? [decepcionada, chorando, enfática, pausa]

Só me diga o motivo? [indignação, raiva, choro, ênfase moderada, pausa]

Você disse que ela era o problema. [expressão facial indicando que está indignada, revoltada, enciumada, tom elevado, choro, pausa]

Vo... você disse que me amava. [hesitante, desapontada, chorando, enfática, pausa]

Que nenhum homem jamais me amaria como você me ama. [decepcionada, chorando, fala acelerada, pausa]

O amor que recebo é a morte! [indignada, revoltada, gritando, enfática, pausa]

Você é o meu pai, você cuida de mim. [ressentida, chorando, ênfase leve, pausa]

Só me dê um motivo, por favor?!!! [resignada, chorando, mãos ao rosto, silêncio]

[Ana Maria abaixa-se, saindo da câmera, e ouve-se um tiro; silêncio]

Fonte: Dados da pesquisa.

A estudante 1, que escolheu interpretar Ana Maria, fez um recorte da obra *Anjo Negro* na Cena 9 do Segundo Ato, momento da peça em que a personagem foi trancada sozinha no túmulo de vidro por Ismael, descobrindo assim que ele a abandonou para ficar com Virgínia, que é a mãe dela. Tendo como base esse acontecimento decisivo na história, a estudante 1 elabora uma leitura reflexiva da personagem a partir do lugar que ela ocupa na trama e das relações de poder apresentadas pelo autor da obra. Os enunciados produzidos pela estudante 1 tinham como interlocutor direto o personagem Ismael.

A personagem inicia seu discurso usando como estratégia argumentativa a repetição do pronome interrogativo “por quê”, associando-o à pausa, à respiração ofegante e simulando diversas emoções, como a tristeza, a raiva, a angústia e o choro, que, junto com a pausa, o ritmo e a ênfase, foram usadas pela estudante 1 para causar tensão permanente, chamar a atenção dos seus interlocutores para o seu sofrimento e servir como um convite para experimentar as mesmas sensações e emoções vividas pela personagem no texto teatral e literário, dando assim uma nova luz à obra *Anjo Negro*. Na pele de Ana Maria, a estudante 1, a partir das leituras coletivas e da roda de conversas, e ciente das características da tragédia, usa expressões e entonações para promover tensão constante, do início ao fim, mantendo harmonia, estabilidade e continuidade com o gênero dramático tragédia, simulando assim estar em choque com a sua descoberta e reivindicando a necessidade de uma explicação que justifique o abandono de quem dizia amá-la e odiar a outra.

Logo em seguida, a personagem Ana Maria diz: “Eu falhei com você para merecer isso?”, pergunta por meio da qual ela associa o conceito moderno de *mérito* contrapondo-o à ideia de destino nefasto característico da tragédia e questionando os interlocutores sobre o motivo do abandono de Ismael, mobilizando esta que demonstra o conhecimento de técnicas argumentativas da estudante 1 de colocar conceitos antagônicos em diálogo com o propósito de contribuir para uma reflexão sobre a injustiça da vida, pretendendo assim corroborar o objetivo central da tragédia, qual seja, o de causar a compaixão em quem assiste a ela. Além disso, a

estudante 1 demonstra com outro enunciado ter compreendido o funcionamento dos diálogos numa tragédia, bem como o uso dos conceitos contrários como estratégia para obter uma réplica e continuar o ato comunicativo.

A ideologia do mérito se baseia na crença de que tudo depende apenas do esforço e da dedicação pessoal; tendo por base esse conceito, o abandono de Ismael é tratado como uma injusta punição resultante de um suposto comportamento reprovado. Assim, na construção da personagem Ana Maria, a estudante 1 recorre a uma orientação axiológica em que a punição está associada à falha, à imperfeição. Dessa forma, o algoz é interrogado não em relação à ação em si mesma, mas, sim, em relação às motivações, pensadas na relação direta com as “falhas” da vítima.

A noção de meritocracia não deixa transparecer o fato de que somente em igualdade de condições é possível exigir ou explicar, pelo empenho pessoal, o resultado de qualquer coisa, além disso ela está a serviço dos interesses de uma classe dominante e serve como instrumento de alienação. Vale destacar que essa ideologia perpassa diferentes aspectos da vida cotidiana, refratando inclusive na psique humana, uma vez que uma de suas bases de sustentação é a condição humana do sentimento de culpa, um atributo do inconsciente que se articula com a angústia para reprimir o desejo, gerando frustração. Certamente, como afirma Gonçalves (2019, p. 278-279), “trata-se, portanto, de uma culpa real, desestruturadora da personalidade e provocadora de desamparo, afinal é a constatação da imperfeição e, ao mesmo tempo, a reprovação dessa imperfeição”.

É importante apontar que a ideologia do mérito evoca uma dimensão axiológica/valorativa que não deixa transparente as relações de poder sobre as quais os signos estão assentados e são constituídos, colocando a punição como a consequência da falta de competência ou de uma atitude ruim. Inequivocamente, há uma relação dialógica entre os signos e os contextos em que eles são usados. A personagem Ana Maria está frustrada, pois compreende o abandono de Ismael como algo pessoal, no entanto ela está cega (literal e metaforicamente) quanto aos problemas do racismo e de seus desdobramentos na sua família, os quais afetam a todos.

Em outro enunciado de Ana Maria – “Você disse que *ela* era o problema” – é importante destacar o uso do pronome pessoal “ela” no lugar do nome da personagem Virgínia ou, mais especificamente, do uso da palavra “mãe”, o que denuncia a existência de uma relação conflituosa entre a filha e a mãe, porquanto fica explícito que houve uma quebra na hierarquia familiar e que Ana Maria já não vê Virgínia como mãe, mas como igual, evidenciando a condição de duas mulheres que disputam o mesmo homem e, portanto, são adversárias.

Ademais, a acusação acerca da posição anterior de Ismael, que havia dito que Virgínia “era o problema”, denuncia o quanto Ana Maria foi vítima da alienação parental promovida pelo padrasto, que a criou como pai no lugar de Elias e fez com que ela depreciasse tanto a sua mãe.

Ana Maria traz em seguida uma sequência variada de flexão em torno do verbo *amar*, com as palavras *amava*, *amaria*, *ama* e *amor*: “Vo... você disse que me *amava*./Que nenhum homem jamais me *amaria* como você me *ama*./O *amor* que recebo é a morte!”. Com esta sequência flexionada de *amar* junto ao substantivo *amor*, a personagem faz uso eficiente das possibilidades deste verbo no que tange ao tempo, além de explorar de formas variadas um signo com sentido amplo com a intenção de convencer os seus destinatários da veracidade do seu amor por Ismael, demonstrando assim um certo domínio no uso das palavras no seu discurso para ser compreendida. Além disso, Ana Maria evidencia a crença na ideologia do amor romântico, ao mesmo tempo que indicia o abuso psicológico e sexual vivido e ressalta a paixão pelo abusador, bem como a dependência emocional dele. A adolescente Ana Maria, vítima de alienação parental, é também apaixonada pelo seu abusador, sinalizando que possivelmente desenvolveu a síndrome de Estocolmo, que trata da paixão da vítima pelo seu abusador, uma condição que não se restringe a vítimas de sequestros ou reféns, podendo ainda ser aplicada a pessoas vítimas de abuso doméstico ou infantil, tráfico humano e incesto. Ela coloca em suas falas o drama de milhares de crianças e adolescentes do Brasil abusados por familiares, pais, padrasto, avôs, amigos. Segundo Ribeiro (2019), os traumas das vítimas de abuso sexual marcam a vida toda e é possível estabelecer conexão entre o suicídio e a violência sexual.

Vale destacar ainda que em “Você é o meu pai, você cuida de mim”, frase pronunciada pela personagem em tom choroso, numa tentativa de sensibilizar Ismael e lembrá-lo de que ele era o seu pai e que sua tarefa era de proteger e cuidar dela, e não matá-la, a Ana Maria construída pela estudante 1 está dentro de uma formação discursiva machista e patriarcal, em que a mulher é dependente do homem, seja como filha, seja como esposa, e não tem força nem autonomia para mudar seu destino.

Finalmente, Ana Maria implora por uma razão pela qual foi preterida por Ismael: “Só me dê um motivo, por favor?!!!”, revelando a necessidade de uma explicação que pudesse tirar dela o fardo da culpa. Ana Maria carrega as marcas do abuso sexual, da ideologia patriarcal e do abandono, e o sentimento de culpa e de baixa autoestima é muito grande, pois para ela é um fardo pesado sentir-se culpada pelo abandono de um homem de quem ela tinha dependência emocional, sem o qual a sua vida fica sem sentido; e, tragicamente, diante do silêncio de Ismael, a Ana Maria recriada pela estudante 1 dá um fim a sua própria vida.

Nessa cena, pode-se dizer que ocorre uma atualização do texto, revelando uma tendência comportamental juvenil do contexto atual, pois a estudante 1, ao dar como solução final para a personagem Ana Maria o suicídio, tanto aumentou a tragicidade do fim da personagem como fez emergir a questão do impacto do trauma do abuso sexual sobre a crescente incidência do suicídio na adolescência no Brasil contemporâneo, como bem atestam os dados da Associação Paulista de Medicina – APM, recolhidos no período de 2016 a 2021, que apontam um aumento de 49,3% nas taxas de mortalidade de adolescentes entre 15 e 19 anos, alcançando o valor de 6,6 por 100 mil. Já entre jovens de 10 a 14 anos, a taxa foi de 45%, ou seja, 1,33 a cada 100 mil deles (APM, 2022). Ademais, a partir de um estudo realizado por Plunkett *et al.* (2001 *apud* KEHDI, 2012, p. 13), é importante observar que a idade em que começou o abuso e a proximidade do abusador da criança abusada são as variáveis que contribuem para tentativas de suicídio e para a consumação deste ato. Analisando-se, portanto, com atenção a história biográfica das personagens criadas pelo autor de *Anjo Negro*, percebe-se que Ana Maria era vítima de abuso sexual e de alienação parental.

Logo, todos os recursos usados pela estudante 1 na (re)construção da personagem concorrem para gerar tensão, terror, piedade e levar todos os envolvidos (intérpretes e plateia) à catarse, no sentido grego em que o gênero tragédia foi constituído, o qual trata da libertação, da expulsão ou da purgação do que é estranho à essência ou à natureza de um ser e que, por isso, o corrompe. Assim, Ana Maria apresenta no seu texto elementos da estrutura interna da tragédia, como o conflito, que é a parte que mais chama a atenção do espectador, e, por fim, a parte da conclusão, o desfecho. A personagem vivida pela estudante 1 sabe que, consideradas as relações de poder presentes nesta tragédia, não poderá mudar seu destino, este já traçado por Virgínia e Ismael.

5.1.1.2 Transcrição da cena construída pelo estudante 2, enunciando como Elias e se dirigindo a Virgínia

Elias é deficiente visual, branco e irmão de criação de Ismael, que é negro. A deficiência visual foi provocada por Ismael, que não queria que ele, sendo branco, visse a sua cor, e foi então que deliberadamente colocou ácido no colírio do irmão. Certo dia, a pedido da mãe de Ismael, Elias vai ao encontro deste e no caminho é informado por um grupo de coveiros que seu sobrinho morreu e que a sua cunhada é branca. Elias é recebido com hostilidade pelo irmão, mas depois de muita insistência é autorizado por este a ficar na casa dele durante o velório e o enterro, no entanto Ismael o proíbe de se aproximar de sua esposa. Todavia, Virgínia, a esposa de Ismael, ao saber da presença e da cor do cunhado, o convida para subir ao seu quarto para

conversarem. Nesse encontro, os dois se conhecem e contam as histórias de dor impostas a ambos por Ismael, o estupro sofrido por ela, a cegueira infligida nele e o ódio que os dois nutrem pelo marido/irmão. Virgínia quer um filho branco e, antes que engravide de outra criança negra, seduz o cunhado, que fica apaixonado e se relaciona sexualmente com ela antes de Ismael voltar do enterro. Ismael acaba sabendo da traição da esposa com o seu irmão, bem como da criança que vai nascer deste adultério, e promete vingar-se matando a criança, porém Virgínia consegue dissuadi-lo da vingança sugerindo que ele, em vez disso, aplaque seu ódio matando o irmão. E assim Ismael o faz.

QUADRO CÊNICO 2 – ELIAS

Você me traiu, Virgínia. [raiva, ênfase, pausa]
Eu pensei que você era diferente, que tinha algo em você que fosse diferente. [decepcionado, cabisbaixo, triste, enfático, pausa]
Eu te amo, e continuo te amando. [amoroso, triste, tom suave, afastando-se para trás e meneando a cabeça, pausa]
Mas... foi você que aceitou. [levemente agressivo, enfático, pausa]
E por mais que eu tenha aceitado. E te aceitado. [triste, enfático, preocupado, meneando a cabeça, pausa]
O meu pensamento naquele momento era de que o nosso amor, ele era precioso. [amoroso, respira forte e ruidosamente, pausa, tom suave]
Eu prometi a você que trocaria tudo, que faria tudo por você. [frustrado, caminha lentamente para frente a cada pausa do enunciado, pausa]
Mas você me enganou. [decepcionado, pausa]
Somente você vai ver o que fez comigo e consigo mesma. [ressentido, tom alto e ameaçador, enfático, dedo em riste, dedo para si, afastando-se para trás, congela]

Fonte: Dados da pesquisa.

O estudante 2, que escolheu interpretar o personagem Elias, selecionou as passagens do texto teatral *Anjo Negro* que tratam das falas entre ele e Virgínia e da relação extraconjugal que eles vivenciaram, bem como da descoberta por parte de Ismael da traição amorosa entre seu irmão e a sua mulher e da decisão dele, apoiada por Virgínia, de vingar a traição matando o próprio irmão, excertos esses que estão em vários diálogos do Primeiro Ato, na Cena 7, Cena 8b e Cena 8d. Nesse cenário de conflito intenso, a temática escolhida pelo estudante 2 foi a do amor e da traição, no intuito de explicar os motivos que levaram Elias a se relacionar com a cunhada, traindo seu irmão. As falas criadas para o personagem indicam que Elias, ao descobrir

que Virgínia nunca o amou e não iria fugir com ele, e que ainda apoiou a decisão de Ismael de matá-lo, assumiu também ser uma vítima dessa vil mulher. Diante da exposição da sua atitude de traição para com o seu irmão, relacionando-se com a sua cunhada e querendo justificar sua atitude, Elias se colocou na condição de enganado por Virgínia a fim de convencer os seus destinatários sobre a sinceridade do amor que devotava a ela e na crença de que esse sentimento era recíproco.

Dado o exposto, a principal estratégia do Elias (re)construído pelo estudante 2 é a de se defender acusando, e para isso ele já acusa no primeiro momento a traição de sua interlocutora: “Você me traiu, Virgínia./Eu pensei que você era diferente, que tinha algo em você que fosse diferente”. O estudante criador do personagem fez uso uma vez da palavra “traiu” e duas vezes da palavra “diferente” para se fazer entender como alguém que – tal como Ismael – foi igualmente traído por ter acreditado que Virgínia também o amava. Elias relacionou signos que, juntos, adquiriram um valor semiótico mais amplo, mostrando o propósito deliberado de Virgínia de enganá-lo e seduzi-lo, levando-o a trair o seu irmão. O Elias vivido pelo estudante 2 compreende que a infidelidade conjugal da mulher dentro de uma sociedade patriarcal e conservadora, presente no contexto da criação da peça e nos dias atuais, está pautada pelas relações de desigualdade de gênero, uma vez que nessa sociedade o corpo da mulher casada pertence ao marido e, por isso, há um peso maior sobre o adultério feminino, o que faz com que ela passe a ser percebida como alguém “fácil” e desprovida de “caráter”. Ademais, nessa cultura conservadora o adultério é sempre culpa da mulher, sendo este tipo de traição com frequência difícil de ser perdoado pelo homem e pelo meio social.

O enunciador, construído de forma estratégica pelo estudante 2, coloca em relação dialógica as palavras “traiu” e “diferente”, com o intuito de demarcar a *traição* como regra comportamental do gênero feminino e a *lealdade* como uma exceção à regra, indiciando que só alguém que é “diferente” e tem algo “diferente” permanece fiel, um “ser especial”, reforçando então o estereótipo das mulheres como traidoras, grupo do qual Virgínia passou a fazer parte depois que rejeitou o “grande amor” oferecido por Elias. Nesse sentido, as falas criadas para Elias atualizam o conceito de traição, que, na obra de Nelson Rodrigues, faz referência ao adultério seguido de gravidez, enquanto no contexto atual levado em consideração pelo estudante 2 a traição faz referência ao fim de um relacionamento e, conseqüentemente, à rejeição ao amor de um homem extremamente apaixonado e capaz de fazer “tudo” pelo amor de Virgínia.

Em seguida, o enunciador Elias muda o tom de voz ao falar amorosamente o quanto ama Virgínia, dizendo “Eu te amo, e continuo te amando”. O personagem, depois de acusá-la

de traidora, altera o tom de voz para convencer sua interlocutora; noutros termos, o tom de voz adotado condiz com a natureza do objeto de dizer: o amor sentido. Note-se que essa ação expressa que o amor dele é sacrificial e verdadeiro, e que a traição ao irmão foi circunstancial e diferente da traição planejada de Virgínia, buscando assim convencer seus demais interlocutores sobre a sinceridade do seu amor. Com isso, o estudante 2 demonstra ter compreendido as desigualdades das relações de gênero no contexto da obra, as quais também se relacionam ao contexto atual, em que o corpo da mulher ainda é tratado como propriedade do parceiro. Na cultura conservadora contemporânea, cabe à mulher casada resistir aos desejos carnavais e dizer *não* ao assédio de outros homens, o que vai de encontro à recriação ficcional do personagem Elias proposta pelo estudante 2, pois este usou as palavras e as rubricas para influenciar os demais interlocutores a se posicionar contra o comportamento de Virgínia.

Outra fala criada pelo estudante 2 – “Mas... foi você que aceitou./E por mais que eu tenha aceitado. E te aceitado” – revela que Elias quer culpar Virgínia pela traição. Na obra, nos excertos de diferentes personagens, o adultério de Virgínia é veementemente condenado, além disso ela é acusada de ter seduzido Elias, evidenciando assim a presença de uma formação discursiva machista e conservadora que afirma que a mulher é culpada pela traição, o que foi percebido pelo estudante 2, que soube aplicar o seu pleno entendimento da peça nas falas que elaborou para o personagem Elias.

Decerto, no trecho “O meu pensamento naquele momento era de que o nosso amor, ele era precioso./Eu prometi a você que trocava tudo, que faria tudo por você./Mas você me enganou”, o Elias construído pelo estudante 2 usou o mesmo tom amoroso como uma estratégia para reforçar sua devoção a Virgínia para os interlocutores e demonstrar a intensidade e a pureza do seu amor, mas também para insinuar o quanto Virgínia era ardilosa e faltou com a verdade, sugerindo que ele próprio foi leal a esse amor e cumpriu as promessas que lhe fez, mas ela foi infiel e o enganou, e foi então que Elias descobriu que seu amor não era correspondido. Ao dizer que “trocava tudo e faria tudo”, mas que Virgínia o “enganou”, ele recorre à formação ideológica machista e religiosa, constituída dentro do mundo binário do bem e do mal, o que parece indicar que o estudante 2 compreendeu as desigualdades das relações de gênero e suas implicações materializadas no texto *Anjo Negro* na voz de diferentes personagens e soube atualizá-las no texto que produziu.

Virgínia é o seu algoz! Na sentença “Somente você vai ver o que fez comigo e consigo mesma”, o Elias encenado, por meio de um tom ameaçador e condenatório, quer causar terror, mantendo assim a coerência com o gênero tragédia, evidenciando que o estudante 2 compreendeu plenamente que a obra *Anjo Negro* pertence a um gênero do discurso estável e

constituído por um tema, um estilo e um formato singular de composição, pois, como bem coloca Bakhtin (1997), os nossos distintos gêneros do discurso possuem características que nos permitem identificá-los quanto a sua forma, por meio da organização do texto, pelos temas e funções suscitados e pelo estilo de linguagem que consentem.

Nesse momento, o Elias construído pelo estudante 2 se torna um oráculo tal como a mãe de Ismael, só que desta vez a ameaça de “maldição” é direcionada a Virgínia e vai custar mais adiante na peça a vida da filha que tiveram juntos, Ana Maria. Ele sabe que a morte o aguarda e que Virgínia decidiu dar a ele um fim trágico para manter a vida de sua filha branca.

5.1.1.3 *Transcrição da cena construída pela estudante 3, enunciando como Negro 2 e se dirigindo a Elias*

O personagem Negro 2 é um coveiro e um dos guardiões negros da casa de Ismael, cuja tarefa era impedir que qualquer homem branco entrasse na casa do patrão e tivesse acesso a Virgínia. Ele admirava Ismael porque este era um excelente médico, rico e não precisava mais trabalhar, bem como era casado com uma mulher “[branca] e daquelas. Uma coisa por demais” (RODRIGUES, 1946, p. 10). Ele era o que todo negro sonhava ser e ter. Assim, é Negro 2 quem avisa a Elias que é perigoso um branco estar perto da casa de Ismael, fato confirmado pelos demais integrantes do grupo, visto que Ismael expulsa brancos que se aproximam de sua casa com tiros de revólver.

QUADRO CÊNICO 3 – NEGRO 2

O que você está fazendo aqui? [tom de ameaça, surpresa, ênfase leve, pausa curta]
Nós não aceitamos branco nesse lugar. [tom de ameaça, ênfase, pausa]
Vaza daqui, senão você pode se dar mal. [ameaçador, ênfase, pausa]

Fonte: Dados da pesquisa.

A estudante 3, que fez a opção por ser o personagem Negro 2, inspirou sua enunciação na Cena 3 do Primeiro Ato, na qual Negro 2 e mais três coveiros, todos negros, se encontraram com Elias, que trazia um oráculo, a pedido da mãe de Ismael, para ser repassado a este. Assim, a temática escolhida foi cor, território e identidade. As falas criadas para Negro 2 são frases curtas, claras e diretas, e ele tem como interlocutor Elias. Na construção da personagem, como os demais estudantes, a estudante 3 recorre a elementos como pausa, ênfase e uso de tom ameaçador, mantendo sintonia com o gênero tragédia.

Ao enunciar “O que você está fazendo aqui?”, Negro 2 está interpelando Elias sobre a sua presença em um determinado local porque que ele julgou que o irmão de Ismael está fora

dos padrões validados pelo grupo para ficar naquele ambiente ou território. Esse tipo de indagação indica que há uma identificação acentuada entre a personagem, que enuncia com o grupo que ela representa, e o território em que ela vive, uma vez que ela tem como finalidade proteger-se do outro que lhe é estranho e assegurar a manutenção da posse do território.

O contexto do segmento falado aqui transcrito revela que o personagem Negro 2 avaliou, segundo os padrões estabelecidos pelo grupo, que o visitante não era adequado para estar naquele lugar e, por isso, junto ao questionamento foi usado um tom agressivo, com o objetivo de intimidar e demover o estranho daquele lugar, demonstrando continuidade com o gênero tragédia.

Ainda sobre esse trecho, percebe-se que a estudante 3, na construção do personagem, faz uma atualização do texto, pois ela se utilizou de elementos de uma realidade dramatúrgica da obra concedidos pelo autor ao personagem Ismael, como o protagonismo e o empoderamento, na criação das falas do Negro 2, demonstrando, assim, total sintonia com o debate contemporâneo sobre raça, empoderamento e protagonismo.

Ademais, a forma como Negro 2 inquire o personagem Elias mostra que não há uma relação de subserviência do negro com o branco. O Negro 2 da estudante 3 é um personagem que reconhece o racismo e as suas implicações no contexto da obra e do seu tempo. Neste sentido, ela sabe que numa sociedade racista as pessoas negras são estigmatizadas e sofrem desqualificação social por parte dos brancos; no entanto, o personagem é assumido como emponderado e, por isso, não se intimida diante de um branco; pelo contrário, questiona Elias pela invasão de um espaço que não lhe pertence, pela tentativa de ocupar um lugar que pertence a um homem negro. Assim, na construção do personagem, a estudante 3 demonstra conhecer o racismo e suas dimensões, bem como a necessidade de uma atuação mais combativa, o que se evidencia pelo uso de uma linguagem para questionar as estruturas de poder que mantêm as relações de desigualdade racial, dando ao personagem falas que evidenciam um grau de militância, engajamento e um posicionamento crítico dessas relações.

Vale destacar que, ao enunciar “Nós não aceitamos branco nesse lugar”, o personagem construído pela estudante 3 destacou uma fronteira territorial entre o EU e o OUTRO que se constitui dentro de uma formação ideológica racial. Observa-se que Negro 2 usa pronome pessoal “Nós”, que indica o pertencimento a um coletivo, demonstrando a relação dialógica entre a cor, o grupo e o território; a cor enquanto um elemento classificatório de distinção de território, o que remete à realidade do racismo no Brasil, que faz com que a maioria dos negros morem em periferias, vilas e favelas, condição esta consequente das circunstâncias históricas de escravidão em nosso país.

Outro fator que merece ser tratado sobre a cena é que o personagem Negro 2 não fala por si, mas pelo grupo a que ele pertence, já que ele está empoderado pelo grupo, ocorrendo aqui (por parte da estudante 3) também uma atualização, pois as falas criadas para o Negro 2 o deixam mais forte, revelando que ele e o grupo que representa têm consciência de classe, que compreendem o racismo e os seus impactos na vida de um negro e que estão identificados com a noção de grupo de modo a lutar por seus direitos, diferentemente do personagem Ismael, que, naquele contexto, negava a sua cor e cujo empoderamento vinha da riqueza e da profissão de médico. Nesse sentido, a fala criada pela estudante 3 incorpora discursos do atual contexto de luta dos afrodescendentes brasileiros.

Verifica-se, ainda, por meio do excerto “*Vaza daqui, senão você pode se dar mal*”, que a estudante 3 incorporou na fala que criou uma expressão usada em várias regiões do Brasil para expulsar alguém de forma agressiva, aumentando ainda mais a tensão e o terror que já estavam postos nas outras falas, bem como estabelecendo a harmonia e a continuidade com o gênero tragédia. No excerto criado, a estudante 3 rompe com o contexto original da peça, atualizando o texto do autor e concebendo-o numa linguagem mais contemporânea para atender às expectativas de um auditório constituído de professores e colegas. Objetivando oferecer um sentido bem reconhecível para o auditório para o qual irá representar, a estudante 3, que é mais jovem e é quem menos conhece o texto, tem a sua fala orientada por uma perspectiva de luta de classes.

Assim, o excerto produzido e atualizado numa linguagem contemporânea pela estudante 3 não rompeu com o gênero de discurso presente na obra *Anjo Negro*, pelo contrário. Tal interatividade com a peça deu vida ao gênero, pois, como afirma Bakhtin (1997), o gênero é sempre aberto e pode ser criativamente atualizado.

5.1.1.4 Transcrição da cena construída pela estudante 4, que enuncia como Virgínia e se dirigindo a Ismael

Virgínia é branca, mulher de Ismael, que é negro, e mãe de Ana Maria, que é branca e filha de Elias, que é branco e irmão de criação de Ismael. Quando Virgínia tinha 15 anos foi estuprada por Ismael a pedido de sua Tia, que queria se vingar dela por culpá-la pelo suicídio de sua prima caçula, filha desta Tia. Desde então, Virgínia vive com Ismael num casamento inter-racial, numa casa com muros altos, a qual é vigiada por homens negros que têm por tarefa expulsar qualquer homem branco, assim vivendo como prisioneira na sua própria casa e proibida de conversar com homens brancos. Virgínia teve três filhos com Ismael, os quais nasceram com a pele escura do pai, e por isso ela os matou e, após esses eventos

deliberadamente trágicos, decidiu não ter mais filhos com o marido. No dia do velório do seu terceiro filho, Virgínia soube que o irmão branco de Ismael estava em sua casa e foi então que planejou seduzi-lo com o objetivo de engravidar dele e ter um filho branco. Com esse intento, ela convida Elias para ir a seu quarto e, depois de confidenciarem suas histórias de ódio a Ismael, se relacionam sexualmente e Virgínia engravida dele. Elias se apaixona por Virgínia e a convida para uma fuga, porém Virgínia se recusa; e, quando Ismael descobre a traição e a gravidez, decide matar o filho de Virgínia que vai nascer. Temendo perder a criança, ela então aplaca a ira dele contando onde Elias está e apoiando a decisão de Ismael de matá-lo, demonstrando para o marido que não ama o homem com quem outrora quis ter um filho.

Após o nascimento de Ana Maria, Virgínia é impedida por Ismael de ver a filha, e a menina, vítima de alienação parental, cresce com ódio da mãe, sofrendo abuso sexual e psicológico praticado por Ismael. No entanto, por mais que cresça neste contexto terrível, Ana Maria acaba se apaixonando por Ismael, que ainda é marido de sua mãe, e aceita seu convite para viver com ele no túmulo de vidro. Mas, assim que Virgínia descobre a traição do marido e da filha, passa a lutar por Ismael, que, seduzido pela esposa e com a ajuda desta, prende a adolescente sozinha no túmulo de vidro.

QUADRO CÊNICO 4 – VIRGÍNIA

Ismael? Você está louco? [agressiva, ênfase, pausa]

Você vai ficar com a minha filha branca, que é fruto da minha relação de traição com o teu irmão? [indignada, fala acelerada, ênfase moderada, pausa]

Você é louco, Ismael? [enfática, raiva, pausa]

Você não entendeu o que eu fiz? O que eu fiz? [gritando, indignada, pausa]

Que eu matei nossos filhos porque todos eles eram pretos que nem você? [revoltada, irada, ênfase acentuada, pausa]

Eu não queria, não! [reflexiva, pausa curta]

Eu não queria que você os matasse devagarzinho com as suas palavras, então eu os matei. [decidida, terna, calma, ênfase moderada, pausa]

Sabe por que que ela te ama, Ismael? Porque ela é cega. Você disse para ela que era branco. [irônica, com raiva, enfática, pausa]

Ela gosta de você porque ela acredita que você é branco, Ismael. [irônica, enfática, revoltada, enciumada, fala acelerada, pausa]

Você não entende, Ismael? [triste, enfática, pausa]

Que eu te amo, que eu gosto de você, do seu cheiro, Ismael? [apaixonada, angustiada, possessiva, pausa]

Fonte: Dados da pesquisa.

A estudante 4 seleciona como recorte do texto literário teatral as Cenas 8 e 9 do Segundo Ato, que traz diálogos entre Ana Maria e Virgínia e entre Virgínia e Ismael, respectivamente, e as falas criadas por ela a partir desses diálogos têm como temáticas a traição, o racismo e a paixão e foram construídas levando em conta o papel ocupado por Virgínia e as relações de poder envolvidas nesta trama, em que Virgínia e Ismael são os principais protagonistas.

No primeiro excerto da cena criada para a personagem Virgínia – “Ismael? Você está louco?/Você vai ficar com a minha filha branca, que é fruto da minha relação de traição com o teu irmão?” –, a estudante 4 indica as questões racial e do incesto e, apesar de manter a temática do autor, que é o racismo e os seus desdobramentos numa sociedade racista, ela dá uma ênfase considerável à questão do abuso sexual e do incesto, posicionando-se contra tais atos. Ao usar a palavra “louco”, ela valora negativamente tais práticas para convencer seu destinatário de que ter um relacionamento amoroso com a sobrinha/enteada é um ato de loucura, um ato de quem perdeu a razão, e assim ela faz uma nova leitura da peça teatral.

Pode-se dizer, a esse respeito, que a estudante 4 conseguiu perceber outras relações de poder no texto teatral que precisavam ser mais explicitadas na montagem que estava em construção, e por isso a questão do incesto e do abuso ganha um foco maior nessa nova realidade dramatúrgica do autor, ocorrendo então uma atualização da obra. A estudante 4, que vive em outro contexto sócio-histórico, em que as diferentes formas de violência contra a mulher são combatidas por meio de políticas públicas, entendeu que o texto apresentava outras camadas que poderiam ser exploradas numa remontagem, demonstrando que, enquanto autora da cena atualizada, compreendeu que o tema de uma peça é escolhido com base num valor ou ideologia.

Assim, a personagem Virgínia, ao enunciar, opera com os signos *loucura*, *cor*, *traição* e suas respectivas valorações no diálogo produzido para Ismael e Ana Maria, seus principais interlocutores na trama, ao lado de Elias. A Virgínia construída pela estudante 4 utiliza o termo “louco” para valorar negativamente a atitude de Ismael, que é negro, de praticar incesto com a própria enteada e sobrinha, que é branca. Assim, a fala da personagem é um arranjo construído que colocou em diálogo os conceitos de “louco”, “filha branca” e “traição com teu irmão”, criando um enunciado dotado de um discurso de moralidade sexual que, de forma intencional, já que tinha um destinatário presumido, se sobrepôs ao discurso de racismo, na medida em foi dada maior ênfase ao crime de incesto, contribuindo para um apagamento do racismo por ela

praticado na fala. Essa construção discursiva demonstrou que a estudante 4 compreendeu a relação entre a linguagem e os enunciados, tendo em vista o fato de que, segundo Fiorin (2010), a linguagem penetra na vida por meio dos enunciados e pelos enunciados a vida se introduz na linguagem, e este conhecimento evidencia o desenvolvimento de práticas leitoras.

Logo em seguida, Virgínia enuncia: “Você é louco, Ismael?/Você não entendeu o que eu fiz? O que eu fiz?/Que eu matei nossos filhos porque todos eles eram pretos que nem você?/Eu não queria, não!”. Nesse trecho, a personagem criada pela estudante 4 assume que matou seus filhos pretos, mas não por escolha pessoal, conforme fica explícito na expressão “Eu não queria, não!”. Com isso, a estudante 4 coloca o trágico na cor, uma vez que numa sociedade racista as pessoas negras vivenciam diferentes experiências de exclusão, violação de direitos e violências em função de sua cor.

Assim, no excerto criado para Virgínia, constrói-se a justificativa para seu destinatário de que o assassinato dos filhos não foi uma escolha dela, mas uma imposição do destino, tal qual nas tragédias gregas em que o destino do herói já estava traçado pelas circunstâncias, não tendo ele como contrariar o que lhe fora predestinado. Isso evidencia que a estudante 4 demonstra conhecer elementos do gênero dramático e por isso utilizou um argumento visando a um sentido de que a causa do infortúnio estava além do âmbito pessoal, ou seja, do querer íntimo da mãe, e por essa razão a culpa não deveria recair sobre ela, uma vez que cumprira o que lhe estava destinado.

No caso de Virgínia e Ismael, o casamento inter-racial concebido com o objetivo de garantir o embranquecimento dos filhos fracassou, restando a Virgínia a tarefa cumprir o seu destino, qual seja, o de dar fim à vida de seus filhos, mesmo não querendo matá-los. Esse segmento evidencia o problema que é o casamento inter-racial numa sociedade racista, que tinha como meta a mestiçagem e o apagamento da cor. Virgínia sabe os desdobramentos do racismo e Ismael, mesmo sendo médico e rico, é sempre medido pela sua cor, e por isso ela não quer o mesmo destino para os filhos, preferindo matá-los. A sociedade vê como monstruoso o ato da mãe que mata seu próprio filho; isso é intolerável. A sociedade não aceita tal conduta como algo normal e deprecia a mãe que comete tal crime, por isso a estudante 4 que enuncia como Virgínia busca diferentes argumentos para justificar a sua atitude cruel, uma espécie de defesa da personagem. A estudante 4, ciente da intolerância social ao filicídio, busca, na pele de Virgínia, suscitar a compaixão dos seus destinatários, usando como argumento o fato de que a personagem queria interromper o ciclo de sofrimento dos seus filhos negros, que de fato é real numa sociedade racista, e de que, portanto, os matou “por amor”, antecipando assim um destino cruel e funesto, o que simultaneamente causa terror e desperta a empatia dos interlocutores,

pois ela demonstra compreensão dos elementos importantes na estrutura dramática do gênero tragédia. Ciente das sequelas da prática do racismo no indivíduo e na sociedade, Virgínia usa o assassinato como alternativa para proteger e salvar seus filhos desse prejuízo emocional muitas vezes irreversível, usando a violência verbal como alibi para justificar a sua ação, fato esse que mostra que a personagem tem uma leitura crítica da situação, traduzida na luta pela igualdade racial e no respeito à diversidade.

Virgínia, por meio do excerto “Eu não queria que você os matasse devagarzinho com as suas palavras, então eu os matei”, indica Ismael, que é negro, como praticante de *bullying*, que é outra prática de racismo que, de forma geral, corresponde a agressões verbais, físicas e psicológicas que humilham, intimidam e traumatizam a vítima, o que faz a personagem relacionar tal prática com a morte. Nesse excerto, Virgínia aponta para o fato de que o racismo contamina negros e não negros, de forma que Ismael era racista e, devido a essa condição, queria fazer o apagamento da sua cor por meio de um casamento inter-racial. Entre outras práticas racistas, Virgínia aqui remete à prática de violência verbal como sendo tão violenta e com fortes danos emocionais, sociais e físicos, bem como com um poder de destruição letal, que ela chega a compará-la com a morte, demonstrando que a estudante 4 conseguiu perceber as relações de poder expressas na obra *Anjo Negro* com as que acontecem atualmente e relacioná-las com os desdobramentos que este tema ganhou na conjuntura atual.

No Brasil, o racismo não foi assumido enquanto política de segregação, mas como uma política de apagamento da cor preta por meio da prática de embranquecimento como saída para a “melhoria” da raça brasileira. Por isso tudo, é tangível, nas falas criadas para Virgínia pela estudante 4, que a temática racista continua forte, sinalizando que o racismo segue vigoroso e presente, em suas diferentes dimensões, nas instituições e nos comportamentos sociais da sociedade brasileira. Assim, apesar das outras camadas percebidas no texto pela estudante 4, como é o caso da violência contra a mulher, no enunciado produzido por ela mantém-se o tema *racismo*, que é a escolha temática intencional do autor neste texto teatral, demonstrando que, mesmo que o texto possibilite outras leituras e se desdobre em novas interpretações e adaptações cênicas, a voz do autor ainda estará lá presente e poderá ser ouvida. Ademais, a cena construída reflete que a estudante 4 demonstra ter consciência de que, tanto no contexto do autor quanto no dela mesma, a questão racial permeia as relações de poder, aprofundando ainda mais as desigualdades e as violências.

Outro ponto a ser destacado está no trecho “Sabe por que que *ela* te ama, Ismael? Porque *ela* é cega. Você disse para *ela* que era branco”, no qual Virgínia evidencia que Ana Maria também era racista, pois está numa sociedade racista e só cogita a ideia de ficar com Ismael

porque não consegue enxergar a sua real cor e acredita na mentira contada por ele de que era branco. Assim, a personagem Virgínia coloca em dúvida o amor de Ana Maria por Ismael, pois sabe que ela não o amaria se soubesse que ele era negro, uma vez que assimilou a cultura de preconceito racial ensinada por Ismael, de forma que depreciava as pessoas negras. Decerto, o homem que Ana Maria acredita ser branco e amar não existe, significando que o relacionamento entre eles não pode ser definido como consensual, nem mesmo inter-racial, diferentemente da relação entre Ismael e Virgínia, pois ambos reconheciam a cor um do outro e vivenciavam o problema do racismo.

A afirmativa de que o amor de Ana Maria está condicionado ao fato de ela ser cega, bem como de não conseguir ver que Ismael é negro e de achar que ele é branco mostra que a Virgínia construída pela estudante 4 enxerga muito bem o problema do racismo e da sexualidade no contexto da peça e no contexto atual, pois sabe que eles são elementos de classificação e valoração das pessoas. O contexto de decolonização no qual a estudante 4 se encontra inserida vive um momento de desconstrução do pensamento colonial a partir da reação das pessoas por meio de suas construções e criações, embora evidenciando que, mesmo depois do fim da escravidão no Brasil e do reconhecimento constitucional da igualdade entre os indivíduos, ainda permaneceram os índices de valoração negativa das pessoas que eram estigmatizadas e classificadas em diferentes níveis da esfera social, realidade que manteve o estabelecimento de uma fronteira entre elas a partir das relações de poder, dividindo-as em “EU e o OUTRO”.

Além disso, ao se referir a Ana Maria como “ela”, descaracterizada, pois, de sua identificação como filha, Virgínia renunciou a sua condição de mãe para se tornar rival da própria filha, disputando o amor do mesmo homem, e na condição de rival ela não se importou em usar seus recursos para que Ismael, seu marido, abandonasse sua filha e ficasse com ela. Aqui, a personagem Virgínia usou o pronome em terceira pessoa, sugerindo impessoalidade e dando a entender que há entre elas uma indiferença e um distanciamento.

Finalmente, a personagem enuncia a última fala desse discurso criado para ela: “Você não entende, Ismael?/Que eu te amo, que eu gosto de você, do seu cheiro, Ismael?”, e nele se percebe a mesma estratégia em algumas falas anteriores, qual seja, a de iniciar com uma pergunta, chamando a atenção de Ismael. Neste enunciado, a personagem Virgínia, que nesta peça representa uma mulher experiente, bonita e branca, utiliza no seu argumento a relação entre cheiro e sexo para vencer o desejo de vingança de Ismael e convencê-lo a ficar junto dela, abandonando Ana Maria. De fato, segundo Herz (2018), o cheiro é um elemento significativo na escolha do parceiro por parte da mulher, estabelecendo-se aí uma relação entre química e

sexo, tendo em vista que o odor influencia o bem-estar sexual. Ainda de acordo com a autora, que é estudiosa dos mecanismos do olfato, "[o] odor corporal tem um grande efeito para as mulheres, que se sentem sexualmente atraídas por determinados cheiros" (Herz, 2018, n. p.), o que de fato também explica o crescimento da indústria de perfumes para homens.

Assim, na análise da transcrição dos enunciados dramatizados pelas personagens recriadas para dialogar com as outras personagens do autor, a pesquisadora identificou, nos segmentos criados pelos estudantes, o uso de linguagens verbais e não verbais, que demonstraram que elas (i) interpretaram as falas do destinatário, cujos sentidos eram efetivados na interação, e responderam usando palavras para se fazerem compreendidas dentro do recorte pré-estabelecido, mantendo o estilo do gênero literário da obra original; (ii) compartilhavam valores e crenças que representam o pensamento de determinados grupos sociais em questões como o racismo, a violência, o abuso sexual, a traição, o empoderamento, o coletivo; (iii) fizeram leituras das temáticas e dos conflitos propostos pelo autor dentro dos recortes cênicos escolhidos por ele e, dentro de um novo contexto social de produção, realizaram uma atualização do texto teatral; e (iv) se posicionaram emitindo sua opinião sobre as temáticas e os conflitos presentes nas cenas recortadas, considerando o novo contexto social de produção.

Dessa forma, fica evidente que houve por parte dos estudantes participantes uma compreensão da temática e do conflito presentes na cena recortada. Isso significa que eles leram a obra, refletiram sobre o universo dela no contexto autor e tanto a atravessaram quanto foram atravessados por ela. Assim, os excertos – que foram criados para dialogar com as personagens e compor as leituras dos alunos do curso de teatro da Kyrius Cia de Artes – analisados nesta investigação ecoam as vozes individuais e sociais presentes no contexto da obra *Anjo Negro*, porquanto respondem às falas das personagens criadas pelo dramaturgo Nelson Rodrigues.

Este fato confirma os estudos do Círculo de Bakhtin, os quais apontam a dialogia como uma das coordenadas que participam da constituição do enunciado. A dialogia é, ao mesmo tempo, um princípio constitutivo do enunciado e um elemento fundante da alteridade. No diálogo se estabelece a fronteira entre o EU e o OUTRO, ao mesmo tempo que se evidencia a necessidade deste OUTRO para o EU se constituir e construir sentidos, visto que é na interação entre os participantes dos diálogos que o sentido é construído. A manutenção do diálogo exige a compreensão da fala do outro, pois é esta fala que dá a direção para a busca de palavras para a resposta, chamando a atenção para o fato de que a *compreensão*, por ser de certo modo dialógica, não é passiva, mas ativa, uma vez que integra a natureza do enunciado e o ser humano teria o papel de intermediar o discurso dos outros (Volóchinov, 2014).

Nesse entrelaçamento enunciativo, os enunciados que modelam a fala dos interlocutores durante o diálogo se originam de formas de gêneros relativamente estáveis, os quais, no entanto, podem ser maleáveis e plásticos, bem como sua interpretação é circunstancial, variando de acordo com o contexto, a classe e o vínculo dos interlocutores em que se assentam. Por corolário, são os vários tipos de gênero de discurso e os seus respectivos enunciados que nos permitem compreender o discurso do outro e estabelecer conexões, e igualmente nos permitem comunicar, falar, expressar e apreender o conhecimento de outros tipos de gêneros e dos diversos estilos linguísticos que lhes são próprios, o que nos possibilita participar de diferentes auditórios e esferas comunicativas. Assim, a relativa estabilidade do estilo da forma-padrão de um enunciado procede do gênero de discurso, confirmando a assertiva de Bakhtin (1997, p. 287) de que, “[quando] há estilo, há gênero”.

Já sob a ótica das mensagens e dos fins que contêm, os enunciados, afirma por sua vez Volóchinov (2014), são ideológicos, posto que são pronunciados pelo locutor e recebem uma valoração do participante do diálogo, evidenciando algo que lhes é natural, pois de forma contínua invocam uma tomada de posição do(s) seu(s) destinatário(s). Dessa forma, na interação estabelecida pelos interlocutores, os enunciados instituem entre eles uma marca de valor que não é de natureza individual, mas social, pois ela carrega uma significação de classe, constituída materialmente dentro de uma dimensão ideológica e arbitrária.

Nesse mesmo entendimento, Bakhtin (2010) afirma que, durante o diálogo, a palavra a ser dita pelo “eu” vem de “outro”, está repleta da voz do outro, seja o sentido, o contexto ou mesmo as elucidações do outro, confirmando que a natureza ideológica do signo é social, tendo em vista que é no diálogo que se trava a batalha pelo índice de valor social. Embora o signo ideológico detenha uma natureza interindividual, a fonte dessa valoração não está na consciência individual, visto que, ao contrário, ela acontece na interação, ou seja, é na relação dialógica que as palavras assumem a condição de signo ideológico e passam a representar o parecer do outro, criando sentidos que mantêm os signos vivos e flexíveis.

Assim, voltando ao estudo da peça e de sua subsequente reinterpretação criativa, torna-se claro que as leituras coletivas e as rodas de conversa realizadas sobre *Anjo Negro* foram fundamentais para o surgimento de novas perspectivas acerca dela, porquanto os estudantes participantes trocaram suas impressões e opiniões sobre o tema, o que ajudou na compreensão da obra do autor no contexto em que fora produzida e auxiliou na composição da atualização dela dentro de um outro contexto social de produção mais contemporâneo. Nesse sentido, as leituras, embora reverberem as vozes do autor, já não são o mesmo texto original, porque foram

afetadas pelo contexto recente de sua produção e pelos novos significados adquiridos no processo de interação.

A partir de uma análise geral, é possível afirmar que toda essa movimentação visando a uma (re)leitura/atualização decorre de uma dinâmica presente no ato de comunicação, considerando-se que o locutor, ao se comunicar, faz escolhas linguísticas objetivando promover o sentido pretendido, de forma que possa ser compreendido e respondido. Para isso, esse locutor utiliza outros gêneros do discurso no ato comunicativo, alterando e renovando o próprio gênero a fim de explicitar que os gêneros do discurso são suscetíveis às alterações dessas esferas, provocando assim o surgimento de certos tipos de gêneros instáveis, flexíveis, portanto, sempre abertos à mudança.

Em diferentes momentos nas leituras e dramatizações realizadas, a pausa foi um recurso muito utilizado pelos quatro estudantes no fazer dessa tarefa de criação de novas falas para os personagens da peça. A pausa no discurso cênico pode indicar uma reflexão sobre o enunciado, e os estudantes levantaram várias reflexões sobre os personagens do espetáculo *Anjo Negro* quando evidenciaram, por meio dos enunciados verbais e não verbais, temas como suicídio, machismo, relações de gênero, racismo, periferia e linguagem coloquial, assédio, estupro, dependência emocional e financeira, desigualdade de gênero, de raça e de classe. Na arte da cena, a palavra nem sempre está presente, mas o discurso está sempre presente. Isso ocorre pois o silêncio traz sempre uma expectativa do que está por vir, e tudo sempre tem intencionalidade. Tudo isso, articulado a um conjunto de ações e diálogos a partir da obra original, atualizados por uma proposta de dramaturgia coletiva, resulta numa adaptação cênica que tem por objetivo trazer a realidade contemporânea remodelando um discurso anterior.

Durante esse processo de experimentação cênica, o estudante percebe que a compreensão da leitura está nas entrelinhas e que esta escapa numa leitura superficial, sendo necessário haver práticas leitoras significativas em diferentes momentos e formas, como, por exemplo, em rodas de conversa e em ensaios. Assim, conforme relatado na introdução e no capítulo da metodologia, foram realizados exercícios, atividades e jogos cênicos e atividades leitoras objetivando a formação e a produção teatral com os estudantes inscritos.

Reiterando o já dito, é nas entrelinhas que o ator descobre as camadas das sensações e emoções que deverá colocar na sua enunciação, no intuito de ir além do enunciado. Essas duas camadas iniciais de estudo do texto, na medida em que são analisadas pelo ator e incorporadas de forma apropriada na fala, no ato de sua enunciação, dão vida à cena. O ator criador se mostra ciente de que, nas falas da personagem, há camadas de sensação e emoção na obra do autor e

de que, ao conseguir enxergá-las, se sobrepõe ao enunciado do autor uma camada de humanização, materializando-se algo que pode até surpreender o autor da obra.

Numa proposta cênica, a busca do diretor é sempre por um ator que o surpreenda com algo criativo e que possa chegar a um discurso semiótico em elaboração ou a ser descoberto nas entrelinhas do discurso proposto pelo dramaturgo, contribuindo para que o discurso cênico continue, mesmo após fechadas as cortinas, na memória da plateia, ativo na memória do espectador, promovendo reflexões sobre as temáticas apresentadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo, conforme apontado na introdução, tem como proposta apresentar os resultados da pesquisa-ação realizada no curso de formação teatral do projeto da Kyrius Cia de Artes. Essa formação já acontecia esporadicamente, mas desde 2018 passou a ser desenvolvida de forma regular pela Kyrius por causa dos objetivos estatutários de formação artística e de produção cultural e pelo impacto desse processo formativo no desenvolvimento de saberes de diferentes ordens para a prática de leitura, porquanto levava os alunos a participarem de diferentes nichos de discursividade. Assim, evidencia-se, desde o início, que a finalidade de tal iniciativa, ainda que temporária, não é apenas provê-los de um curso de formação artística, já que motiva ao mesmo tempo uma proposta de investigação acadêmica para comprovar, através das etapas desenvolvidas e do material coletado e selecionado, as relações entre as experiências de teatro e o desenvolvimento do letramento crítico.

A escolha pela pesquisa-ação se deve ao fato de que essa metodologia é indicada para investigar uma ação de pessoas implicadas no processo investigativo com o objetivo de solucionar um problema coletivo, referindo-se, portanto, a um procedimento técnico que tem um caráter participativo, de impulso democrático e de contribuição à mudança social. Assim, a pesquisadora, que é arte-educadora e atriz, participou da formação dos estudantes ao longo do curso, sendo, pois, responsável por conduzir a presente pesquisa; logo, ela se encarregou dos processos, descreveu as etapas e coletou dados que ofereceram um conjunto de informações que contribuiu para o esclarecimento das relações entre o teatro e a elevação dos níveis de letramento crítico dos alunos.

A importância dessa formação teatral é de tal forma que as práticas pedagógicas realizadas no processo de formação artística contribuem simultaneamente para aumentar a fluência em leitura e a proficiência em interpretação. No processo, são utilizadas várias atividades, como jogos teatrais, leituras coletivas de textos conhecidos, rodas de conversas, a criação coletiva de pequenos quadros cênicos e a montagem/apresentação do espetáculo, conjunto que fornece um ambiente de experimentações que estimulam a prática da leitura e o fomento da criatividade. A ação é relevante, pois as práticas leitoras do texto teatral e a criação de discursos cênicos verbais e não verbais ampliam o repertório linguístico de crianças e adolescentes afetados pelo baixo letramento familiar e se repercutem tanto na leitura quanto na interpretação de textos, saberes essenciais na construção do conhecimento, uma vez que a acessamos a realidade por meio da língua.

O teatro, assevera Valandro (2021), é um instrumento eficiente na formação de leitores. Essa forma de arte é reconhecida dentro do conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma prática profícua e mesmo lúdica para a aquisição do letramento, porquanto é uma ferramenta didática que abrange saberes que preconizam o exercício da leitura, além de cooperar para o aprendizado e o uso eficiente das linguagens artísticas, corporais e verbais em diferentes contextos. Por meio da representação, o teatro ao mesmo tempo trabalha o corpo e a voz e fomenta o desenvolvimento das competências leitoras, favorecendo a fluidez na fala e o progresso na leitura, capacidades essenciais para a formação do leitor crítico.

A partir dessas premissas, o material produzido pelos participantes da formação revela que as práticas leitoras que acontecem no curso de formação teatral da Kyrius Cia de Artes estimulam o desenvolvimento da leitura e da interpretação crítica, ao mesmo tempo que criam um ambiente propício para o desenvolvimento de maneiras inusitadas e criativas de leitura das artes da cena. Assim, a presente investigação tomou, como material de análise, as leituras realizadas pelos estudantes com base no texto teatral *Anjo Negro*, de Nelson Rodrigues, e na forma como os enunciados foram operados nas frases com o propósito de produzir os sentidos necessários para se fazerem compreendidos, revelando que são fortes as relações entre o teatro e o desenvolvimento do letramento crítico.

O enunciado, para ser decodificado, não pode ser investigado isoladamente, mas no contexto do seu acontecimento, pois nesse processo enunciativo os interlocutores deixam pistas que evidenciam a compreensão, a réplica enquanto tomada de posição e o projeto de discurso nas escolhas de conteúdo ideológico e axiológico durante a comunicação. Em face disso, a forma como os estudantes operaram os signos verbais e não verbais nos enunciados criados para as leituras demonstra que eles interpretaram as falas dos personagens destinatários e, a partir da interpretação das falas, buscaram palavras para criarem seus próprios enunciados, respondendo aos enunciados dos destinatários e se posicionando frente a eles, seja concordando, complementando ou divergindo das figuras dramáticas do autor.

Nesse processo criativo, os personagens escolhidos, os temas abordados e os enunciados criados a partir dos recortes das cenas respectivamente feitas pelos personagens já apresentados nesta investigação mostram que os estudantes participantes identificaram as relações de poder, de desigualdade e de injustiça que estão presentes no texto teatral. As falas das personagens criadas que constituem as leituras também evidenciam o compartilhamento de crenças e valores que representam pontos de vista ideológicos de determinados grupos sociais e,

consequentemente, exigem o posicionamento e a valoração dos interlocutores, que dialogam sobre as temáticas e os conflitos estabelecidos no cerne de *Anjo Negro*.

Como se verá, os estudantes, na escolha dos enunciados para se fazerem compreendidos pelo interlocutor e evidenciarem as temáticas e os conflitos emaranhados no enredo da peça, demonstraram ter familiaridade com os temas gênero, racismo, violência, vingança, entre outros discutidos na obra. As vozes da cultura do machismo reverberaram nas falas de Elias depois de Virgínia romper o relacionamento que tinha com ele: “Você me traiu, Virgínia. Eu pensei que você era diferente”. Nessa atitude de acusar Virgínia de traição e mostrar como foi enganado há um desejo de estigmatizá-la enquanto mulher de má reputação. Tais marcas de identificação ecoam também nas falas elaboradas para Ana Maria, em que ela assinala a alienação parental sofrida, como na frase “Você disse que *ela* era o problema” direcionada a Ismael, pois esse “ela” se refere a sua mãe, de quem ela ficou inimiga a ponto de chegar a ter um relacionamento amoroso com o padrasto. Por fim, um outro exemplo dessa identificação se reflete também no aliciamento de Ana Maria por parte de Ismael, ação que ele exerce para se vingar da infidelidade conjugal de Virgínia, cujo ato com o cunhado é verbalizado neste segmento: “Ismael? Você está louco? Você vai ficar com a minha filha branca, que é fruto da minha relação de traição com o teu irmão?”.

Também reverberaram nas falas das personagens recriadas pelos estudantes ecos da cultura do racismo, como se pode ver na expressão do Negro 2: “Nós não aceitamos branco nesse lugar”, pois a segregação racial a que os negros no Brasil foram submetidos não por lei, mas pela cultura, fez com que muitos territórios fossem identificados pela cor dos moradores, pela ausência do Estado e pelo percentual de pessoas em situação de vulnerabilidade. O mesmo se nota na fala de Virgínia direcionada a Ismael, na qual ela se refere aos sentimentos de Ana Maria por ele: “Ela gosta de você porque ela acredita que você é *branco*, Ismael”.

No intuito de ressaltar a colaboração providencial da teoria referenciada ao longo do trabalho, é oportuno afirmar que, entre outros, os conceitos de Bakhtin e Volóchinov foram bastante importantes nesta pesquisa-ação, que investigou as relações entre as práticas leitoras desenvolvidas no curso de formação teatral da Kyrius Cia de Artes e o desenvolvimento do letramento crítico. Os estudos desses autores no âmbito da constituição da linguagem, mais precisamente do enunciado, foram fundamentais para que pudéssemos compreender os diferentes processos envolvidos na produção de um enunciado e do seu significado durante o diálogo, e de como a produção deste significado está associada a uma realidade cultural que reflete e refrata sobre o indivíduo. Os estudos linguísticos que eles desenvolveram deram suporte científico para esta pesquisa-ação analisar os recursos verbais e não verbais usados

pelos estudantes na criação das falas para cada personagem recriada por eles – de modo que todas dialogassem com os seus respectivos personagens escolhidos da peça *Anjo Negro* –, bem como compreender o ciclo de formação dos diálogos, a dinâmica de ressignificação dos signos pelos indivíduos dentro de um determinado contexto e o impacto dessa ressignificação nos gêneros de discurso, modificando-os e ao mesmo tempo os mantendo vivos. Numa visão geral, as leituras criadas demonstram que os participantes da formação leram a obra, compreenderam o texto e fizeram outros textos. Neles estarão expressas a voz do autor e outras vozes do passado, pois, como bem colocou Volóchinov (2014), o outro faz parte do eu.

Em suma, os apontamentos aqui descritos sobre as contribuições da formação teatral no desenvolvimento do letramento crítico evidenciam o potencial da arte, tanto na sua materialidade quanto na sua transversalidade, para a fomentar a formação de um sujeito letrado. Isso ocorre porque as práticas artísticas proporcionam experiências e vivências importantes à formação do ser humano, pois contribuem para o desenvolvimento integral da pessoa humana, ao mesmo tempo que promovem reflexões sobre o seu estar no mundo, o seu espaço sociocultural e as suas possibilidades de transformação e aperfeiçoamento das realidades em que ela vive. Já no seu aspecto intelectual, a arte colabora com o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional, sapiencial, imaginativo e criativo, e, por meio dos seus processos de experimentações, tanto o artista quanto o espectador constroem sentidos, sonhos, expressões e criações.

O letramento é um tema complexo e as relações entre ele e o teatro não se esgotam nesta investigação. E, na condição de pesquisadora do presente trabalho, apresento quatro motivos pelos quais recomendo a continuidade da pesquisa em oportunidades acadêmicas futuras: o primeiro deles é devido à importância do tema *letramento* e do seu caráter imprescindível para o enfrentamento dos baixos níveis de letramento demonstrados pelos alunos na educação brasileira, bem como às poucas pesquisas sobre a importância do teatro nos processos de letramento e sobre o método dramático de ensino.

O segundo motivo se justifica na medida em que o material coletado para o desenvolvimento desta pesquisa-ação foi vasto (dois diagnósticos, a filmagem do espetáculo, filmagens de outras atividades, a gravação das leituras coletivas e de rodas de conversas), e os novos dados cruzados com os que foram analisados nela poderão nos dar informações singulares e mais revigorantes que nos ajudarão a compreender as práticas e os resultados levantados neste estudo.

O terceiro motivo pelo qual considero pertinente a continuidade desta pesquisa se dá pelo fato de que as investigações sobre o fenômeno *letramento* são recentes e menos frequentes

ainda são as pesquisas que investigam a relação entre letramento e teatro nos diferentes campos linguísticos, nas diferentes idades e nos diferentes ciclos de formação escolar.

O quarto motivo são as contribuições que essas informações podem fornecer como repertório de pesquisa para favorecer a elaboração de propostas de intervenção pedagógica que auxiliem na construção de práticas de ensino libertadoras no âmbito estudantil ou mesmo em espaços não formais de ensino.

Como um início modesto para essas razões acima elencadas, espera-se, tanto quanto for possível, que o esforço empreendido nesta pesquisa-ação venha a contribuir para que o teatro tenha mais lugar, voz e vez na cultura escolar e, junto com a literatura, possa ajudar a minimizar a realidade dessa cultura de baixo letramento em leitura e em letramento crítico que assola perenemente nosso país.

REFERÊNCIAS

AMORIN. Américo. Pedagogia, alfabetização e letramento nas escolas brasileiras, evolução histórica. **ESCRIBO. Inovação para o aprendizado.** 2019. Disponível em: <https://escribo.com/2019/04/05/alfabetizacao-e-letramento-no-brasil-evolucao-historica/>. Acesso em: 10 set. 2022.

ARISTÓTELES. **Poética.** São Paulo: Editora 34, 2017.

Associação Paulista de Medicina – APM. **Brasil registra mais de seis mil suicídios em adolescentes em cinco anos.** APM, 2022. Disponível em: <https://www.apm.org.br/ultimas-noticias/brasil-registra-mais-de-seis-mil-suicidios-em-adolescentes-em-cinco-anos/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ASSUMPÇÃO, Tiago Almeida. O TRÁGICO EM “ÉDIPO REI” E “ANJO NEGRO”: um estudo comparativo. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v.17, n.27, 2021- ISSN:2359-0017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/27805>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins. Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski.** 5. ed. rev. Tradução e Prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010.

BETTI, Mauro. A pesquisa-ação. In: BETTI, Mauro. **Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação.** Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos em educação.** NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). 10. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

BRASIL. **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, página 11429 (Publicação Original) Coleção de Leis do Brasil - 1961, Página 51 Vol. 7 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl-html>. Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 11 de agosto de 1971; 150º da Independência e 83º da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. **PCN: arte. (Educação fundamental – quinta a oitava série)**. Brasília, DF, 1998. p. 88. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 11.769 DE 18/08/2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF, 19 de agosto de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. **LEI Nº 13.278, DE 2 DE MAIO DE 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2 de maio de 2016; 195º da Independência e 128º da República. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>. Acesso em: 09 dez. 2023.

CAMPOS-TOSCANO, Ana Lúcia Furquim. **O percurso dos gêneros do discurso publicitário**: Uma análise das propagandas da Coca-Cola. Editora UNESP Cultura Acadêmica. 2009.

COSTA, Daiene de Cássia Souza; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Contribuições do Teatro: Novas leituras presentes no Currículo do Ensino Médio. **Travessias**, Cascavel, v. 12, n. 2, p. 141 – 156, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/19009>. Acesso em: 15 jan. 2023.

COURTNEY, Richard. Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 1980. In: DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 214-221, 2005: Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6244>. Acesso em: 25 abril. 2023.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: As Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin e filosofia. Bakhtiniana. **Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. Port. 45-56 / Eng. 45, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/31815>. Acesso em: 25 jul. 2023.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo, SP: Editora Ática, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**. 21ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1982. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/A-Importancia-do-Ato-de-Ler-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2023.

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

GERALDI, João Wanderley. A Leitura na Sala de Aula: as muitas faces de um leitor. **Série Idéias**, n. 5. São Paulo: FDE, 1988, p. 79-84. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p079-084_c.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIOVANAZ, Daniel. Criador do Teatro do Oprimido, Augusto Boal completaria 90 anos nesta terça-feira. **Brasil de Fato**, São Paulo, 16 mar. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/03/16/criador-do-teatro-do-oprimido-augusto-boal-completaria-90-anos-nesta-terca-feira> Acesso em: 12 jan. 2023.

GOSLING, Ana. O teatro como expressão literária – considerações a partir da peça “Encontro”. **ArteCult – Arte, Conhecimento e Transformação**, 2017. Disponível em <http://artecult.com/o-teatro-como-expressao-literaria-consideracoes-partir-da-peca-encontro/> . Acesso em: 23 jan. 2023.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Os princípios gerais do teatro na escola e o afastamento da atividade teatral significativa da escola brasileira. **Roteiro**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 7–24, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/317>. Acesso em: 23 jan. 2023.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Teatro de se ler: O texto teatral e a formação do leitor**. 2. ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2019.

HERZ, Rachel. Química sexual: cheiro e sensibilidade. **A Mente é Maravilhosa**, 2018. Disponível em <https://amenteemaravilhosa.com.br/quimica-sexual-cheiro-sensibilidade/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino de Teatro**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2008. (Coleção Ágere).

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira De História Da Educação**, 1(1 [1]), 9-43. 2001. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/issue/view/1392>. Acesso em: 15 nov. 2022.

KEHDI, Roberta Gonçalves Pereira. **Tentativa de Suicídio Associada à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes**. Coleção Digital, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20629/20629.PDF>. Acesso em: 20 abr. 2023.

KOUDELA, Ingrid D. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1991.

LAJOLO. Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Educação em Ação. São Paulo, SP: Editora Ática, 1993.

LEAL, Thiago Marques; ROSSI, Ednéia Regina. História do teatro-educação como cultura escolar e sua institucionalização como disciplina (1961-2016). **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória, ES**. a. 17, v.22, n. 52, p. 132 - 146, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/33823>. Acesso em: 20 jan. 2023.

LIMA, Doris Munhoz de. A tragédia e o caos da modernidade: aspectos do gênero trágico na obra de Nelson Rodrigues. **Revista Estação Literária**, Londrina, v. 7, n. 1 p. 80-92, set. 2011. Disponível em: <https://www.ue.br/pos/letras/EL/vagao/EL7Art8.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.

MALUF, Maria Regina. Déficit de alfabetização aumenta na pandemia; entenda causas e consequências. **Humanista**. UFRGS-RS, 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2022/04/19/deficit-de-alfabetizacao-aumenta-na-pandemia-entenda-causas-e-consequencias/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MARTINS, Maria Flores Siviero; BARREIROS, Ruth Ceccon. O teatro como estímulo na formação de leitores. Curitiba - PR: Portal Dia-a-dia da Educação <http://www.pde.gov.br>, 2008 (Artigo). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_maria_flores_siviero_martins.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

MENEGASSE, Renilson José; CAVALCANTI, Rosilene da Silva de. Conceitos Axiológicos Bakhtinianos em Propaganda Impressa. *Alfa*, São Paulo, 57 (2): 433-449, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/55319/Desktop/downloads/07-Artigo+4%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/55319/Desktop/downloads/07-Artigo+4%20(3).pdf). Acesso em: 25 fev. 2023.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES Rosângela Hammes. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

PIRES, Vera Lucia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em bakhtin. **Organon**, Porto Alegre, RS, v. 16, n. 32-33, 2002. DOI: 10.22456/2238-8915.29782. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29782>. Acesso em: 24 jul. 2023.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. No reino da desigualdade. São Paulo: Perspectiva, 1991.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Palavras em jogo**: Textos literários e teatro-educação. Tese de livre docência. São Paulo, ECA/USP, 1997. RODRIGUES, Nelson. Anjo Negro. Disponível em: https://kbook.com.br/wp-content/files_mf/nelson_rodrigues_o_anjo_negro.pdf. Acesso em: 09 jun. 2022.

RIBEIRO, Joaquim Hudson de Souza. Piccole farfalle: abuso sexual na infância e adolescência, suicídio e intervenção. **Revista Infad de Psicología**, v. 1, n. 2, 2019. DOI: 10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1691. Disponível em: <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1691>. Acesso em: 10 mar. 2022.

RODRIGUES, Nelson. **Anjo Negro**. Botafogo, RJ: Nova Fronteira, 1946. Disponível em: https://kbook.com.br/wp-content/files_mf/nelson_rodrigues_o_anjo_negro.pdf. Acesso em: 09 jun. 2021.

ROSA, Eliane da. Letramento e suas dimensões. **Horizontes**, [S. l.], v. 37, p. e019033, 2019. DOI: 10.24933/horizontes,v37i0.605. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/605>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SANTANA, A. P. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. In: **Revista sala preta**, São Paulo, USP, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57098/60086>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SANTOS, Adilson. A tragédia grega: um estudo teórico. **Revista Investigações. Linguística e Teoria Literária**. Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE. v. 18, n. 1, 2005. Disponível em: 1501-3958-1-PB.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

SANTOS, Cristiane Alvarenga Rocha; SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. A ação exotópica do professor pesquisador: uma reflexão sobre a pesquisa-ação. In: CAMPOS, Dulcinéia; ANTUNES, Janaina; GÓES, Margarete; COSTA, Mônica. (org.). **II ENCONTRO DE ESTUDOS BAKHTINIANOS. VIDA, CULTURA, ALTERIDADE. [Encontro Bakhtiniano com a Linguagem, a Educação e a Ética. EEBA/2013 – Caderno 2**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 12-20.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

SCORLINI-COMIN, Fábio; SANTOS. Manuel Antônio dos. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano: um diálogo de, no mínimo, duas vozes. **Rev. Bras. Cresc. e Desenv. Hum.** 2010; 20(3) 745-756. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v20n3/09.pdf> . Acesso em: 13 fev. 2023.

SILVA, Simone Batista da. Letramentos críticos na contemporaneidade: alternativa para o ensino de inglês na educação formal. **Leitura, [S. l.]**, v. 1, n. 53, p. 293-319, 2019. DOI: 10.28998/2317-9945.2014v1n53p293-319. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/6933>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Catherine Santana. **Leitura EnCena: O ensino da Literatura através do Teatro**. Repositório Digital. Universidade Nacional Autônoma do México, 2018. Disponível em: <http://repositoral.cuaieed.unam.mx:8080/xmlui/handle/20.500.12579/5212>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin / Viola Spolin; tradução de Ingrid Dormien Koudela**. São Paulo: Perspectiva, 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/361574087/SPOLIN-Viola-Jogos-Teatrais-O-Fichario-de-Viola-Spolin-pdf#> . Acesso em: 15 fev. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2023.

VERSA, Cezar Roberto. Breve Estudo Diacrônico sobre a Tragédia. **Revista Trama**, v. 1, n. 2, p. 71-80, 2º Semestre de 2005. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/208/143>. Acesso em: 20 jan. 2023.

VALANDRO, Jean Michel. O Teatro enquanto Elementos do Ensino de Literatura: Confluências Artísticas e Descobrimientos de Si. **Signos**, Lajeado, ano 42, n. 2, p. 167-177,

2021. ISSN 1983-0378. Disponível em:
<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/2912>. Acesso em: 05 jan. 2023.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: Ensaios, artigos, resenhas e poesia. Organizações, traduções, ensaios, introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo, SP: Editora 34, 2019.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

N.º Registro CEP: CAAE 5137

Título do Projeto: A FORMAÇÃO ARTÍSTICA E O LETRAMENTO CRÍTICO: um estudo de caso da relação entre a leitura e interpretações dos textos teatrais e a formação de sujeitos críticos.

Prezado Sr.(a.) responsável,

O(A) menor sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que estudará a relação do teatro com o letramento crítico. Trata-se de uma investigação acerca das práticas sociais adotadas durante o processo desta formação teatral do projeto Kyrius para compreender as contribuições do teatro para o desenvolvimento do letramento em leitura e do desenvolvimento do letramento crítico.

O(A) menor foi selecionado(a) porque está inscrito no curso de teatro do projeto Kyrius Casa das Artes. A participação dele(a) neste estudo consiste em responder à avaliação diagnóstica e, ao final, participar da formação teatral aos sábados, das 15h às 17:30h, no local onde serão realizados os jogos teatrais, as rodas de conversas, as leituras do texto teatral e a criação de leituras dramatúrgicas baseadas neste, bem como os ensaios para a apresentação teatral na Mostra Cultural realizada pela Kyrius Cia de Artes.

Os riscos (e/ou desconfortos) decorrentes da participação neste estudo são riscos superficiais, como, por exemplo, sentir vergonha de responder a alguma pergunta ou de ler um texto em voz alta, porém deixaremos claro que o(a) aluno(a) não é obrigado(a) a responder ou a ler, e, no que tange à questão da timidez, os jogos teatrais serão trabalhados objetivando o desenvolvimento do protagonismo e a superação desse sentimento.

A participação do(a) menor é voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por ele(a) participar deste estudo. Em contrapartida, não haverá nenhum gasto para o(a) participante, pois ele(a) está cadastrado no projeto Kyrius Casa das Artes e fez a inscrição para o curso de teatro.

As informações obtidas neste estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do menor em todas as fases da pesquisa e quando da eventual apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você, como responsável legal, poderá retirar a participação da criança/adolescente a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Os resultados desta pesquisa servirão para evidenciar que a linguagem artística, neste caso a linguagem teatral, para além da formação artística, contribui para o desenvolvimento do letramento em leitura e do letramento crítico, colaborando assim para uma formação de sujeitos críticos que é essencial no desenvolvimento do cidadão.

Ademais, todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e a responsabilidade da pesquisadora responsável por tempo indeterminado.

Rubrica do Pesquisador: _____

Página 1 de 2

Rubrica do Participante: _____

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma via deste termo onde constam os dados de contato da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre a participação da criança/adolescente sob sua responsabilidade, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora responsável: Katia Helena de Jesus Soares; e-mail: kajesoares@gmail.com; tel.: (31) 9-9175-5109.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, o qual poderá ser contatado, em caso de questões éticas, pelo telefone (31) 3319-4517 ou pelo e-mail cep.proppg@pucminas.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa é uma autoridade local e porta de entrada para os projetos de pesquisa que envolvem seres humanos, e tem como objetivo defender os direitos e interesses dos participantes em sua integridade e dignidade, contribuindo também para o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Esta pesquisa envolve a identificação do(a) participante por meio de imagem, áudio e/ou vídeo, sendo, portanto, necessária a sua autorização para o registro de imagem e/ou a gravação de áudio e de vídeo.

☐ Autorizo o registro de imagem ☐ Não autorizo o registro de imagem

☐ Autorizo a gravação em áudio ☐ Autorizo a gravação em vídeo ☐ Não autorizo a gravação de áudio

☐ Não autorizo a gravação de vídeo

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte, _____.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do(a) participante (em letra de forma)

Assinatura do(a) participante ou representante legal

Data

Eu, Katia Helena de Jesus Soares, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura da pesquisadora

Data

Rubrica do Pesquisador: _____

Rubrica do Participante: _____

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

N.º Registro CEP: CAAE 5137

Título do Projeto: A FORMAÇÃO ARTÍSTICA E O LETRAMENTO CRÍTICO: um estudo de caso da relação entre a leitura e interpretações dos textos teatrais e a formação de sujeitos críticos.

Prezado Sr.(a.),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que estudará a relação das artes com o letramento crítico. Queremos saber se as experiências de teatro associadas a práticas sociais contextualizadas na realidade dos estudantes contribuem para o desenvolvimento do letramento em leitura e do desenvolvimento do letramento crítico.

Você foi selecionado(a) porque está inscrito no curso de teatro do projeto Kyrius Casa das Artes. A participação dele(a) neste estudo consiste em responder à avaliação diagnóstica e, ao final, participar da formação aos sábados, das 15h às 17:30h, no local onde serão realizados os jogos teatrais, as rodas de conversas, as leituras do texto e a criação de leituras dramatúrgicas baseadas neste, bem os ensaios para a apresentação teatral na Mostra Cultural realizada pela Kyrius Cia de Artes.

Os riscos (e/ou desconfortos) decorrentes da participação neste estudo são riscos superficiais, como, por exemplo, sentir vergonha de responder a alguma pergunta ou de ler um texto em voz alta, porém deixaremos claro que o(a) aluno(a) não é obrigado(a) a responder ou a ler, e, no que tange à questão da timidez, os jogos teatrais serão trabalhados objetivando o desenvolvimento do protagonismo e a superação desse sentimento.

A sua participação é voluntária e, consequentemente, não haverá pagamento por você participar deste estudo. Em contrapartida, não haverá nenhum gasto para o(a) participante, pois você está cadastrado no projeto Kyrius Casa das Artes e fez a inscrição para o curso de teatro.

As informações obtidas neste estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação em todas as fases da pesquisa e quando da eventual apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você, como responsável legal por sua própria pessoa, poderá retirar a sua participação a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Os resultados desta pesquisa servirão para evidenciar que a linguagem artística, neste caso a linguagem teatral, para além da formação artística, contribui para o desenvolvimento do letramento em leitura e do letramento crítico, colaborando assim para uma formação de sujeitos críticos que é essencial no desenvolvimento do cidadão.

Ademais, todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e a responsabilidade da pesquisadora responsável por tempo indeterminado.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Rubrica do Pesquisador: _____

Página 1 de 2

Rubrica do Participante: _____

Você receberá uma via deste termo onde constam os dados de contato da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre a sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora responsável: Katia Helena de Jesus Soares; e-mail: kajesoares@gmail.com; tel.: (31) 9-9175-5109.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, o qual poderá ser contatado, em caso de questões éticas, pelo telefone (31) 3319-4517 ou e-mail cep.proppg@pucminas.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa é uma autoridade local e porta de entrada para os projetos de pesquisa que envolvem seres humanos, e tem como objetivo defender os direitos e interesses dos participantes em sua integridade e dignidade, contribuindo também para o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Esta pesquisa envolve a identificação do(a) participante por meio de imagem, áudio e/ou vídeo, sendo, portanto, necessária a sua autorização para o registro de imagem e/ou a gravação de áudio e de vídeo.

Esta pesquisa envolve a identificação do(a) participante por meio de imagem, áudio e/ou vídeo, sendo, portanto, necessária a sua autorização para o registro de imagem e/ou a gravação de áudio e de vídeo.

() Autorizo o registro de imagem () Não autorizo o registro de imagem

() Autorizo a gravação em áudio () Autorizo a gravação em vídeo () Não autorizo a gravação em áudio () Não autorizo a gravação de vídeo

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte, _____.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do(a) participante (em letra de forma)

Assinatura do(a) participante

Data

Eu, Katia Helena de Jesus Soares, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura da pesquisadora

Data

Rubrica do Pesquisador: _____

Página 2 de 2

Rubrica do Participante: _____