



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LITERÁRIOS

KIMIKO UCHIGASAKI PINHEIRO

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA COM TEATRO: LEITURA CÊNICA DO
TRAVESSEIRO DOS SONHOS UMA PEÇA DAS *PEÇAS DO NÔ MODERNO*
DE YUKIO MISHIMA**

BRASÍLIA

2020

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LITERÁRIOS

KIMIKO UCHIGASAKI PINHEIRO

EDUCAÇÃO LITERÁRIA COM TEATRO: LEITURA CÊNICA DO
TRAVESSEIRO DOS SONHOS UMA PEÇA DAS *PEÇAS DE NÔ MODERNO*
DE YUKIO MISHIMA

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

Área de Concentração: Literatura e Práticas Sociais.

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

BRASÍLIA
2020

KIMIKO UCHIGASAKI PINHEIRO

EDUCAÇÃO LITERÁRIA COM TEATRO: LEITURA CÊNICA DO
TRAVESSEIRO DOS SONHOS UMA PEÇA DAS *PEÇAS DE NÔ MODERNO*
DE YUKIO MISHIMA

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

Data da defesa: 06 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis (Universidade de Brasília)

Prof. Dra. Shirlei Lica Ichisato Hashimoto (Universidade de São Paulo)

Profa. Dra. Rita de A. Castro (Universidade de Brasília)

Prof. Dr. João Vianney Cavalcante Nuto (Universidade de Brasília)

Dra. Patrícia Trindade Nakagome (Universidade de Brasília)

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

UP654e UCHIGASAKI PINHEIRO, KIMIKO
EDUCAÇÃO LITERÁRIA COM TEATRO: LEITURA CÊNICA DO
TRAVESSIEIRO DOS SONHOS UMA PEÇA DAS PEÇAS DO NÔ MODERNO DE
YUKIO MISHIMA / KIMIKO UCHIGASAKI PINHEIRO; orientador
MARIA DA GLÓRIA MAGALHÃES DOS REIS. -- Brasília, 2020.
222 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Literatura) --
Universidade de Brasília, 2020.

1. EDUCAÇÃO LITERÁRIA. 2. TEATRO MODERNO JAPONÊS. 3.
YUKIO MISHIMA. 4. DIALOGISMO. 5. TRANSDISCIPLINARIDADE. I.
MAGALHÃES DOS REIS, MARIA DA GLÓRIA, orient. II. Título.

Dedico às(os) educandas(os), às(os) educadoras(es) e a todos que acreditam na força da literatura e do teatro para transformar o mundo.

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que compartilharam comigo seu tempo e conhecimento durante a minha caminhada para a construção desta pesquisa. Agradeço também pelo afeto! Especialmente, às educandas-atrizes e aos educandos-atores, fundamentais à produção deste estudo. Agradeço por compartilharem da experiência de leitura cênica da peça “Kantan”.

À Universidade de Brasília (UnB), por conceder licença de afastamento para a realização desta pesquisa de doutorado.

À dedicada e amável Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis, pelas suas atenciosas leituras e preciosas orientações. Agradeço também pelo afeto, pela paciência e por acreditar no meu trabalho. Obrigada por proporcionar experiências únicas e essenciais para dar meus primeiros passos no teatro e na pesquisa! Essas experiências me transformaram tanto como pessoa quanto como profissional, em relação a tudo: educação, teatro, literatura, mente, corpo, alma, mundo e, principalmente, vida. De coração, gratidão por tudo!

Aos colegas (*sensei*) da área de japonês, por depositarem confiança no meu trabalho de pesquisa.

À Prof. Dra. Patrícia Trindade Nakagome e ao Prof. Dr. João Vianney Cavalcanti Nuto, pelas generosas contribuições na banca de qualificação e de defesa, sempre atenciosos e gentis.

À Profa. Dra. Shirlei Lica Ichisato Hashimoto e à Profa. Dra. Rita de A. Castro, pela delicadeza e força, e por terem aceitado participar da banca de avaliação desta tese.

À Profa. Dra. Yuko Takano, pela amizade e pelo afeto que me auxiliaram a chegar ao fim deste ciclo.

À Profa. Dra. Tae Suzuki, pela amizade, pelo apoio e pelas preciosas contribuições à tradução da peça “Kantan” e à revisão do texto.

A Lacê Brayer, sempre gentil e generoso na revisão do texto.

A Cacio José Ferreira, pela gentileza de trazer do Japão algumas obras que foram muito importantes para a construção desta pesquisa.

A Ruchia Uchigasaki, pela gentileza e pelo apoio às traduções dos textos em japonês.

Ao grupo de pesquisa “Literatura, Educação e Dramaturgias Contemporâneas”, pelo espaço de amizade e pelas discussões e análises sempre estimulantes, que compuseram também o escopo do meu trabalho.

A João Vicente, pela amizade e pela dedicação na publicação do artigo na revista “Cerrados”. Também agradeço pelos momentos em que compartilhamos a experiência com teatro na peça “Crepúsculo do tormento”.

A Rosana Correia, pela amizade e por compartilhar seu conhecimento em teatro nas aulas de prática com os educandos.

A Jorge Morais e Rachel Lorenço, pela amizade, pelo café e por compartilhar as discussões da pesquisa com muito apreço e carinho.

Aos colegas e professores do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Literatura (Póslit) da UnB, pelas discussões e pelo compartilhamento de conhecimentos em sala de aula.

À minha família Uchigasaki e Pinheiro, principalmente à minha mãe e às queridas irmãs Tsuruko, Yoshiko, Harumi, Sachiko e Laura. Agradeço pelo afeto e apoio, muito importantes para dar continuidade aos momentos de bastante reflexão.

A Júlia Yoko, sobrinha querida, pelo carinho e pela força nos momentos difíceis.

A Wágner, pelo aconchego e pela dedicação de seu tempo e amor por mim.

A Toyozô e Caio Hiro, pelo apoio, pelo amor e pela paciência durante toda esta jornada.

*A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em
procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos.*

Marcel Proust

RESUMO

Este estudo propõe reflexões sobre as contribuições do teatro para a educação literária. O principal objetivo é mostrar como a experiência prática de uma leitura cênica da peça “Kantan – Travesseiro dos sonhos”, presente na obra “Kindainôgakushû” (*Peças de nô moderno*), de Yukio Mishima, realizada junto a educandos do curso de graduação em licenciatura em letras em língua e literatura japonesa, relaciona-se à formação de indivíduos críticos éticos e com perspectivas estéticas. Neste trabalho, apresentam-se discussões sobre o dialogismo de Mikhail Bakhtin, a educação libertária de Paulo Freire, a multiculturalidade de bell hooks, a transdisciplinaridade de Edgar Morin, o político de Bertolt Brecht, os jogos teatrais de Viola Spolin, a leitura cênica de Magalhães dos Reis, além das reflexões de outros autores que debatem sobre a forma de educar a visão de mundo por meio de uma “teoria-práxis”. Aborda-se também a leitura de literatura pelo viés de Antonio Candido, Antoine Compagnon, entre outros teóricos que veem a literatura como humanizadora. Essa experiência de leitura cênica resultou em transformações no olhar dos educandos em relação à dramaturgia e à literatura, no sentido de levar em conta a materialidade do texto teatral com as dimensões corporais e afetivas do sujeito.

Palavras-chaves: Teatro. Literatura japonesa. Educação. Dialogismo.

ABSTRACT

This study proposes reflections on the contributions of theater to literary education. Its main objective is to show how the practical experience of a stage reading of the play “Kantan – The Magic Pillow”, from “Kindainôgakushû” (*Modern Noh plays*) by Yukio Mishima, with undergraduate students of the course in Teaching Japanese Language and Literature at the University of Brasília, is related to the education of critical, ethical individuals with aesthetic perspectives. The discussion includes Mikhail Bakhtin’s dialogism, Paulo Freire’s libertarian education, bell hooks’ multiculturalism, Edgar Morin’s transdisciplinarity, Bertolt Brecht’s political view, Viola Spolin’s theatrical games, Magalhães dos Reis’ stage readings, among other authors. We approached the reading of literature from the perspective of Antonio Candido, Antoine Compagnon, among others who see literature through a humanizing lens. This stage reading experience resulted in transformations in the students’ stances in relation to dramaturgy and literature in the sense of taking into account the materiality of the theatrical text with the subject’s bodily and affective dimensions.

Keywords: Theater. Japanese literature. Education. Dialogism.

RÉSUMÉ

Cette étude propose des réflexions sur les contributions du théâtre à l'éducation littéraire. L'objectif principal est de montrer comment l'expérience pratique d'une lecture scénique de la pièce "Kantan – Oreiller de rêve" de l'œuvre "Kindainôgakushû" (*Les pièces modernes*) de Yukio Mishima avec des étudiants du cours de formation d'enseignants en langue et littérature japonaise peut contribuer à la formation des individus critiques éthiques et esthétiques. Cette recherche présente des discussions sur le dialogisme de Mikhail Bakhtin, l'éducation libertaire de Paulo Freire, la multiculturalité de bell hooks, la transdisciplinarité d'Edgar Morin, le politique de Bertolt Brecht, les jeux théâtraux de Viola Spolin, la lecture scénique de Magalhães dos Reis, parmi d'autres auteurs qui débattent sur une autre façon d'éduquer selon une vision de monde qui se base sur la "théorie-praxis". Nous abordons la lecture de la littérature par le biais d'Antonio Candido, Antoine Compagnon, parmi d'autres qui voient la littérature comme un élément humanisateur. Cette expérience de lecture scénique a conduit à des transformations sur le regard les apprenants portent sur la dramaturgie et le littérature pour tenir compte de la matérialité du texte théâtral avec les dimensions corporelles et affectives du sujet.

Mots-clés: Théâtre. Littérature japonaise. Éducation. Dialogisme.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	18
DIALOGISMO EM EDUCAÇÃO E LITERATURA	18
1.1 CONSTRUÇÃO DO LEITOR E ENSINO DE LITERATURA.....	42
CAPÍTULO II.....	59
YUKIO MISHIMA E PEÇAS DE NÔ MODERNO.....	59
2.1 A VIDA DE YUKIO MISHIMA	60
2.2 TEATRO MODERNO NO JAPÃO E MISHIMA.....	71
2.3 NÔ E AS PEÇAS DE NÔ MODERNO	79
2.3.1 Algumas reflexões sobre o nô	80
2.3.2. <i>Peças de nô moderno</i>	87
2.3.3 Os aspectos modernizados de <i>Peças de nô moderno</i>	92
2.3.4 Análise da modernização do “Kantan” original para o “Kantan” de Mishima	99
CAPÍTULO III	110
TEATRO E EDUCAÇÃO	110
3.1 TEATRO POLÍTICO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	112
3.1.1 Descrição dos educandos-atores.....	127
3.2 A PRÁXIS: TEATRO COLETIVO POLÍTICO EM SALA DE AULA	131
3.2.1 O coletivo	131
3.2.2 A leitura do texto teatral	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICE 1 – Registros do ensaio e da apresentação da leitura cênica da peça “Kantan” realizada em 23 de outubro de 2017 pelo grupo “Na classe e em cena: leitura dramatizada da peça <i>Kantan</i> de Yukio Mishima”.	163
APÊNDICE 2 – Diários reflexivos da professora-pesquisadora	167
APÊNDICE 3 – Tradução da peça “Kantan – <i>Travesseiro dos sonhos</i>”, de Yukio Mishima.....	191
ANEXO 1.....	219

INTRODUÇÃO

Cada um de nós é único e está em momentos diferentes de compreensão e questionamento. Há infinitas possibilidades. Cada um de nós está em nível diferente de capacidade de percepção, de interesse, de questionamento.

Monja Coen

Inicialmente, desejo descrever minha caminhada nesta pesquisa com a intenção de mostrar alguns porquês e/ou motivações que me trouxeram até aqui. Quando, em 2013, fiz o curso de mestrado em linguística aplicada na Universidade de Brasília (UnB), me encantei com o teatro, já nas primeiras experiências proporcionadas pela professora orientadora Maria da Glória Magalhães dos Reis, no âmbito da disciplina “Teatro no Ensino de Línguas Estrangeiras”. No mestrado, pesquisei¹ como os jogos teatrais aplicados à leitura de contos clássicos japoneses poderiam favorecer o processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa no contexto de um grupo de estudantes de língua estrangeira japonesa. Com essa experiência prática, pude observar e confirmar as mudanças significativas dos participantes da pesquisa com relação à postura quanto ao desenvolvimento da apropriação da oralidade da língua japonesa, no que tange ao tom, à entonação e ao ritmo da língua, além de outros aspectos relacionados ao trabalho de jogos e à ludicidade no coletivo.

Em 2014, voltei para a sala de aula no curso de licenciatura em letras e literatura japonesa da UnB como professora, e a escolha do tema de pesquisa desta tese surgiu da observação e do diálogo com os educandos, professores e colegas do grupo de pesquisa. O papel da literatura na formação e na atuação de professores de língua estrangeira tem sido alvo de muitos questionamentos. Desde que a literatura perdeu o “status” de modelo de correção de uma língua, muito se questiona se ela deve ser ensinada e como. É comum ouvir dos estudantes que o curso da UnB, por exemplo, tem muitos créditos em literatura, e que isso não seria “necessário” para a atuação profissional na licenciatura. Além disso, há manifestações relativas à dificuldade de fazer a leitura na língua original. Na formação, questiona-se ainda qual é a literatura que deve ser lida e como ela deve ser ensinada.

Durante a graduação, pude notar as inúmeras dificuldades que enfrentávamos, meus colegas e eu, quanto à leitura, à interpretação e à análise dos textos literários

¹ Ressaltamos que, neste estudo, decidimos colocar os verbos conjugados na primeira pessoa do singular quando se trata de uma reflexão pessoal da pesquisadora-autora. Por sua vez, as concepções do coletivo utilizarão a forma plural dos verbos.

apresentados pelos professores. Nesta pesquisa, nosso principal foco é refletir a respeito da educação com literatura e teatro – em sua maioria, clássicos da literatura japonesa. Os usos rebuscados e formais da língua, além de contextos culturais um tanto distantes, me pareciam ser aspectos complicadores para o desenvolvimento de leituras literárias. A isso, somam-se os níveis variados de experiência na língua estrangeira e, no geral, aquém do necessário para as leituras a serem realizadas. Esse fato faz com que, muitas vezes, os estudantes recorram a traduções, resumos ou análises prontas que encontram pela internet, até mesmo adaptações fílmicas. Todos são recursos válidos, porém isso ajuda a demonstrar que a maior parte de nós ainda não estava e/ou está preparada para os estudos literários no curso de graduação em japonês. Assim, o tema do ensino da literatura foi se tornando cada vez mais presente nas minhas reflexões a respeito da prática docente.

Desde 2012, comecei a participar do grupo de pesquisa “Didática de Línguas e Literaturas Estrangeiras”, passando a refletir sobre a aplicação da orientação didático-reflexiva (ODR) em sala de aula. Nessa tarefa, incluiu-se o trabalho de ação-reflexão-ação das práticas desenvolvidas. Assim, montamos com o grupo uma ODR voltada à prática de leitura de poemas *haikai* (não só os clássicos, mas também os poemas *haikai* de autores contemporâneos brasileiros), e apliquei essa metodologia junto aos educandos da disciplina de prática oral e escrita de japonês². Nessa experiência, notei que a leitura e a criação no coletivo proporcionavam um envolvimento maior por parte dos educandos no desenvolvimento de tarefas em sala de aula. Além disso, notei que fazer a conexão do texto de poemas clássicos com o texto de poemas contemporâneos produzidos por autores brasileiros despertou o interesse dos estudantes com relação às características (métrica) dos poemas clássicos japoneses transpostas à escrita de poemas *haikai* brasileiros.

No grupo de pesquisa, atualmente denominado “Literatura, Educação e Dramaturgias Contemporânea³, considerando-se os novos encaminhamentos de pesquisa, tive contato com a obra de Mikhail Bakhtin, em especial, com os textos teatrais, assim como teoria teatral. Dessa forma, o tema do ensino da literatura foi se tornando cada vez mais presente nas minhas reflexões a respeito da prática docente. Comecei também, em 2017, já desenvolvendo esta pesquisa, a participar do coletivo de teatro “En classe et en

² Não pude aplicar essa atividade no âmbito das disciplinas de literatura, pois, na época, minha formação era apenas na área de linguística aplicada.

³ Para mais informações, acesse: dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/2732203612364256. Acesso em: 4 nov. 2019.

scène”, coordenado por minha orientadora. Nesse coletivo teatral, tive a oportunidade de praticar muito do que vínhamos lendo e pesquisando a respeito da experiencição do texto, da passagem do texto pela voz, das vivências proporcionadas pela leitura em voz alta e da encenação dos textos. Pude participar coordenando o grupo de leitura cênica na peça “Kantan”⁴, junto aos educandos do curso de graduação. Nesse trabalho, busquei aprofundar a análise da leitura de peças teatrais a fim de mostrar aos educandos do curso de licenciatura em letras e literatura japonesa da UnB uma maneira de se apropriar da literatura japonesa.

A escolha da obra *Peças de nô moderno*⁵, de Yukio Mishima, aconteceu de forma bastante peculiar, pois o meu projeto para o doutorado era continuar pesquisando sobre os contos japoneses de autores do período moderno. No entanto, ao ingressar no doutorado, cursei algumas disciplinas sobre teatro e literatura, a partir das quais amadureci a ideia de buscar uma peça com a qual pudesse realizar uma leitura cênica de acordo com a proposta de pesquisa da professora Maria da Glória, coordenadora do coletivo teatral “En classe et en scène”, conforme dito anteriormente. Em 2010, quando da comemoração do Centenário da Imigração Japonesa, tive a oportunidade de estar nos bastidores do *workshop* e da apresentação de teatro *nô*, de Hajime Sano, mestre da Escola Hoshô. Essa experiência artística me marcou pelos aspectos da beleza sutil e pela dedicação dos atores, que mantêm o propósito de sua arte perdurar por séculos. Tive o prazer de apreciar peças de mais de quinhentos anos, como a vestimenta e as máscaras forjadas à mão, as sonoridades dos instrumentos e das narrativas, os movimentos leves e precisos dos atores na representação.

E, assim, quando estava na tentativa de buscar unir a minha vivência contemporânea com a arte tradicional japonesa, me deparei com a dramaturgia de Yukio Mishima, *Peças de nô moderno*. A minha experiência inicial com Mishima foi com “Confissões de uma máscara”, romance traduzido por Jaqueline Nabeta, lido na graduação por conta própria. *Peças de nô moderno* é uma coletânea de oito peças, com estética rebuscada, mas com a linguagem do mundo contemporâneo, o que leva a múltiplas interpretações. Além disso, tem-se um jogo de entonações nas réplicas das personagens por meio da lapidação feita pelo autor no uso de ideogramas complexos e

⁴ “Kantan”, tradução em português: “Travesseiro dos sonhos”.

⁵ “Kindainôgakushû”, tradução em português: *Peças de nô moderno*.

precisos. Dentre essas peças, o “Kantan” me trouxe a opção de estudar sobre o contexto histórico pós-guerra no Japão – o que para mim é fundamental para discutir e refletir com os educandos, principalmente no contexto do mundo vulnerável em que nós estamos vivendo, onde percebemos as políticas de fronteiras entre países demarcadas por violências.

Aliada à formação universitária, assim como à atuação profissional como professora na universidade, a participação no grupo de pesquisa “Literatura, Educação e Ensino” e no coletivo de teatro “En classe et en scène” moldou meus objetivos quanto à formação de doutorado. A partir da observação de dificuldades e desejos, formulamos o projeto de tese que se realizou. Neste espaço, refletimos sobre o engajamento crítico social literário, a partir de textos teatrais, utilizando-os na formação dos educandos e dos educadores. Em última instância, a educação deve estar atrelada à compreensão e à leitura de mundo, e a literatura pode atender a essa “demanda”. Desse modo, este trabalho busca relacionar educação literária e texto teatral, de maneira a propor aos educadores e educandos um caminho para refletir sobre o desenvolvimento da consciência crítica a partir das formas de linguagem e da sensibilidade estética literária. Cabe ressaltar que o processo de formação da consciência linguística dos indivíduos é compreendido a partir de uma perspectiva do dialogismo.

O objetivo desta pesquisa é contribuir para a reflexão sobre a relação que pode ser tecida entre educação literária e teatro, partindo-se dos pressupostos da constituição da linguagem e da formação do pensamento social dos indivíduos, pelo viés do dialogismo. A pesquisa vê a educação, no âmbito do ensino crítico e libertário de Paulo Freire, entrelaçada às ideias da transdisciplinaridade, pois observamos a importância de pensar na reforma de pensamento das instituições universitárias, de dar condição à possibilidade de ensino ao indivíduo na sua totalidade, pelas necessidades de proporcionar a apropriação do conhecimento perpassado pela escuta das vozes. A finalidade do estudo, portanto, é analisar como a experiência prática com teatro, mais especificamente, como a leitura do texto teatral em sala de aula pode proporcionar reflexões significativas tanto para os educadores quanto para os educandos, a fim de realizar uma formação de educandos críticos conscientes de sua responsabilidade no próprio contexto social.

O contexto de pesquisa foi o seguinte: ofertamos o curso de extensão “Leitura dramatizada do *nô* moderno de Yukio Mishima”, no qual efetivamos uma análise prática, atividade resultante do trabalho coletivo de um grupo de estudantes da graduação em

licenciatura em língua e literatura japonesa e de outro curso da Universidade de Brasília. Portanto, a tese parte da hipótese de que a formação de educandos como leitores críticos de literatura e teatro pode proporcionar e/ou favorecer ao educando e ao educador a tomada de uma consciência crítica com sensibilidade estética com relação ao seu papel na sociedade.

No primeiro capítulo, a fim de compreender a educação crítica dos indivíduos no mundo contemporâneo, são fundamentadas reflexões sobre o pensamento crítico social, o qual está relacionado com o dialogismo. Para tanto, trabalhamos com autores como Mikhail Bakhtin e seu círculo. Bakhtin é um autor cuja obra permite múltiplas entradas pela sua diversidade e abrangência de áreas e disciplinas. Seus estudos compreendem a linguística, a crítica literária, a semiótica, a antropologia, a cultura, a filosofia, a estética, a ética, a teologia, a psicologia, a educação e a psicanálise. No centro de todo seu pensamento, está uma contemporânea e criativa percepção da linguagem como produção de sentido, o que permite transitar por todos esses campos do conhecimento e abrir numerosas vias de investigação. Em seus textos, cruzam-se constantemente categorias de grande importância teórica: diálogo, consciência, texto, enunciado, polifonia. Com base nesses pressupostos do dialogismo de Bakhtin e seu círculo, conversamos também com outros autores, como Paulo Freire, Edgar Morin e bell hooks⁶, que tratam as questões da práxis sobre a educação crítica. Em seguida, propomos uma discussão sobre o ato de leitura e o sujeito leitor, diante de algumas perspectivas que refletem maneiras de ver o leitor e o ato de leitura. Além disso, delineamos perspectivas sobre o ensino de literatura, com autores tais como: Antonio Candido, Antoine Compagnon, entre outros. No mesmo capítulo, com o propósito de tornar melhor a maneira de abordar a literatura e de afirmar seu papel na formação, não apenas educacional, mas integral do ser humano, discutimos sobre o complexo panorama da inserção e manutenção da literatura na educação, seja básica ou superior, examinando maneiras que promovam reflexão crítica e profunda das obras lidas. É importante salientar que encaramos a leitura literária como a união da percepção com a criação do autor, do signo com o mundo imaginário, irreal, do subjetivo com o objetivo. Sendo assim, a concepção da imagem desse leitor está constituída em relação à situação de cada um com sua realidade – ele, leitor, processa o texto com seu mundo, de maneira a criar sua própria leitura, assemelhando-se ao outro leitor que lê a

⁶ bell hooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins, feminista, artista e ativista social estadunidense. O trabalho de hooks aborda raça, classe e gênero na educação.

mesma obra, mas nunca se igualando. Dessa forma, poderemos compreender, no decorrer desta tese, que é imprescindível considerar a pluralidade dos signos da linguagem de cada sujeito, pois a consciência da leitura tem sua própria estrutura de desvendamento e de criação do objeto. Nesse sentido, o leitor, mais ou menos livremente, escolhe o sentido que deseja dar a cada obra.

No segundo capítulo, minha proposta foi desafiar a leitura no coletivo do escritor dramaturgo japonês Yukio Mishima. Esse desafio me levou a caminhar e refletir sobre a beleza da incerteza e do inacabado da estética desse autor. Começaremos entendendo sobre a vida de Mishima, narrando pela ótica dos críticos a história de vida desse autor, com a intenção de perpassar pelo contexto histórico do Japão. Passamos rapidamente, por exemplo, pela Guerra do Pacífico, com intuito de entender como esse acontecimento histórico e político transformou a sociedade japonesa, marcada pelas influências ocidentais. Veremos que, nesse contexto histórico, surge no cenário artístico o teatro moderno japonês (*shingeki*), que se desenvolveu a partir da reação contra as modalidades de arte tradicional *kabuki* (por várias linhas artísticas criadas uma após a outra) e a ideologia que havia sido previamente estabelecida. Em seguida, propomos identificar as características do *nô* tradicional presentes em *Peças de nô moderno*, tentando mostrar como foi o mecanismo de transformação que Mishima realizou ao trazer os aspectos da tradição para sua obra.

Reservamos o terceiro capítulo para a discussão do processo de montagem e apresentação da leitura cênica da peça. Para isso, procedemos às análises dos diários reflexivos. Propomos reunir toda a discussão trazida nos capítulos anteriores, de modo que fosse possível investigar e analisar o texto teatral, perpassando pelo corpo e voz dos participantes do curso de extensão realizado entre abril e outubro de 2017. Mas, antes, elucidamos sobre a importante questão do teatro épico de Bertolt Brecht, o distanciamento. Escolhemos a concepção do fazer teatral de Brecht porque estamos de acordo com os ideais de teatro político como meio de manifestação artístico-estético de transformação social. Trazemos essa perspectiva de distanciar-se, estranhar-se, para, assim, questionarmos sobre a educação, mais especificamente, no contexto da sala de aula, pois acreditamos que o questionamento está vinculado a uma reação à ação, e essa reação pode trazer mudanças. Dessa maneira, compreendemos que, quanto mais pudermos ver e conceber o mundo de outras formas, conseqüentemente, podemos obter respostas outras para favorecer a transformação do educando, e isso pode ter repercussões na sociedade.

Discutiremos, ainda, sobre a leitura cênica e os jogos teatrais, atividades principais da práxis da pesquisa. Observamos como essas práticas foram concebidas no processo de vivência com as vozes das personagens da peça “Kantan” pelos educandos.

Nas considerações finais, discutiremos os resultados das minhas análises e observações, assim como as constatações das contribuições desta pesquisa no âmbito da educação literária com teatro, mais precisamente sobre a experiência de leitura do texto teatral em sala de aula. Porém, ressaltamos que essas considerações finais não têm como objetivo exaurir o assunto, mas ampliá-lo. Na verdade, o que se coloca nessa última parte são reticências, de forma que esta pesquisa “abra” vários pontos de interrogação para que, em um futuro próximo, quem sabe, possam ser considerados por pesquisadores, sempre no sentido de aprimorar as perspectivas sobre educação literária e teatro.

CAPÍTULO I

DIALOGISMO EM EDUCAÇÃO E LITERATURA

Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza.

Edgar Morin

Dialoguemos com a incerteza, convida Edgar Morin, ao discutir a complexidade da educação contemporânea. Estamos cada vez mais conscientes da incerteza que nos envolve na contemporaneidade. Quantas vezes tínhamos algum conhecimento a respeito de algo no qual acreditávamos com convicção e o tempo e o percurso nos fizeram ver que isso era apenas uma forma de conhecer algo? Podemos fazer analogia⁷ da incerteza com algo que é contestável, dubitável, inconstante, flutuante, desconhecido, hesitante, discutível, impreciso, irresoluto, fortuito, mudável, perplexo, equívoco, variável, suspenso, aleatório, arriscado, e é nesse lugar que pretendemos trilhar as reflexões sobre a educação, ao questionarmos sobre qual é o caminho para educar⁸ seres humanos. É com essa ideia que vamos dialogar neste espaço sobre educação e literatura.

Neste capítulo, examinaremos as discussões de teóricos que refletiram sobre a relação entre a educação e a literatura. Primeiramente, fixaremos nossa atenção nos conceitos sobre dialogismo e educação dentro das perspectivas de Bakhtin, Paulo Freire, Edgar Morin, bell hooks, dentre outros que refletiram sobre esses autores e temas, de forma a apresentar alguns aspectos do contexto dialógico nas relações entre educando e educador no espaço da sala de aula.

Consideramos que a educação desempenha papel primordial na formação do ser humano. Ela está relacionada à constituição do sujeito com pensamento crítico social. Para se pensar em desenvolver a formação de uma consciência crítica nos sujeitos, vamos discutir sobre as condições necessárias para que isso se realize. Para isso, observemos como se organiza a linguagem, e conseqüentemente o pensamento, a partir de Mikhail Bakhtin e seu círculo de teóricos russos que enunciam o princípio dialógico da linguagem. Para eles, as ideologias se constituem por influências dos discursos de outros, e o ser

⁷ “Dicionário de sinônimos de Tertúlia Edípica”, 2005, p. 631.

⁸ Essa questão nos remete a indagar também se realmente existe algum caminho para educar um ser.

social é formado pelo contexto. Com isso, o sujeito participa socialmente como enunciador, como colaborador na formação de uma consciência social dentro de dado espaço.

Volóchinov (1986), em “Marxismo e filosofia da linguagem”, examina a linguagem em seus diferentes ângulos e estuda suas manifestações. Primeiramente, vamos discutir sobre linguagem. Ela, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica, isto é, não se restringe ao diálogo entre duas pessoas. Existe uma dialogização interna da palavra que é perpassada sempre pela palavra do outro. Assim, é incontestavelmente a palavra do outro que o sujeito enunciador reflete para construir seu discurso, pois ele leva em conta o discurso de outrem, o qual está manifestado e/ou latente no seu. Além disso, são diálogos as manifestações de pontos de vista acerca da realidade social. Observemos as palavras do autor:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (VOLÓCHINOV, 1986, p. 120)

Dessa forma, consideramos toda e/ou qualquer enunciação como dialógica, assim, a enunciação de um interage constantemente com a enunciação do outro real ou virtual, e pode da mesma forma construir o pensamento dos sujeitos, pois a linguagem organiza as formas de expressar os sentimentos e as opiniões, ambos constituídos pelas somas de tons emotivos-volitivos próprios de cada indivíduo. O tom emotivo-volitivo presume-se como uma característica única do sujeito, conforme está explicado em “Para uma filosofia do ato responsável”:

O tom emotivo-volitivo, que abarca e permeia o existir-evento singular, não é uma reação psíquica passiva, mas uma espécie de orientação imperativa da consciência, orientação moralmente válida e responsabilmente ativa. Trata-se de um movimento da consciência responsabilmente consciente, que transforma uma possibilidade na realidade de um ato realizado, de um ato de pensamento, de sentimento, de desejo, etc. Com o tom emotivo-volitivo indicamos exatamente o momento do meu ser ativo na experiência vivida, o vivenciar da experiência como minha: eu penso-ajo com o pensamento. Esta expressão é usada na estética, mas possui nesta um significado mais passivo. Para nós é importante relacionar uma dada experiência vivida a mim como aquele que a vive ativamente. Este relacionar a experiência a mim como ativo tem caráter valorativo-sensorial e volitivo realizador e é, ao mesmo tempo, responsabilmente racional. (BAKHTIN, 2010, p. 91)

Destaquemos da explicação de Bakhtin (2010) as singularidades dos indivíduos que são manifestadas no discurso. Esse tom emotivo-volitivo é como uma consciência subjetiva revelada no enunciado do sujeito, não existe em separado para ser analisado e engloba o existir e o vivenciar do ser. Essa orientação filosófica de Bakhtin – de valorização do enunciado e, conseqüentemente, do ato de cada sujeito – permeia toda a visão desse teórico sobre a ética e a cognição e põe em reflexão a valorização da singularidade de cada ato que se denomina existir-evento.

Conforme Augusto Ponzio⁹, Bakhtin propõe a construção de uma filosofia que valoriza o papel do existir-evento, ou seja, da singularidade, abstraída nos sistemas filosóficos que buscam as verdades universais. O ato, no existir-evento, considera-se superior à identidade, pois, na identidade, a singularidade é esvaziada: o ser humano é visto apenas como um exemplar de uma espécie ou de um grupo. Essa valorização do tom emotivo-volitivo implica considerar a singularidade não somente para finalidade de uma reflexão filosófica, mas somando-se também a relevância para construir o indivíduo com um ser ético.

Importa também lembrar que Bakhtin discute o quanto nosso pensamento está diretamente constituído pela relação dialógica, na qual nos envolvemos ao fazer trocas, ou seja, linguagem enquanto interação e enunciação. Por isso, consideramos o diálogo entre educador e educando como múltiplas enunciações permeadas em uma sala de aula, o que vai além da organização de falas. Compreendemos as enunciações como forma de pensamento, são discursos reconstituídos permanentemente, ou, ainda, atos responsivos que emergem na linguagem para construir a consciência do sujeito e sua relação com valores que dão ao evento e/ou ao objeto, conseqüências das experiências interacionais.

Nesse sentido, podemos vislumbrar a linguagem como determinante do modo das ações da mente e como uma reprodução da consciência ideológica dos indivíduos. Para

⁹ Augusto Ponzio esclarece essa diferença da singularidade na identidade do ser social no prefácio de “Para uma filosofia do ato responsável” (2010). Com um exemplo, vejamos esta citação de Nuto (2011, p. 133): “Ponzio (2010c) explica bem essa diferença, com o exemplo de uma mãe que perde um de seus dez filhos: não consola dizer que ela tem mais nove, pois cada filho não é apenas mais um de um conjunto, mas uma pessoa absolutamente singular. Ou seja: o fato de todo homem ser substituível em sua função (filho, pai, marido, amigo, profissional, cidadão, etc.) não implica ele ser substituível como pessoa. Portanto, conclui Bakhtin: ‘Para um sujeito desencarnado, não participante, todas as mortes podem ser indiferentemente iguais. Mas nenhum vive em um mundo no qual todos são – em relação ao valor – igualmente mortais’ (2010b, p. 106)”.

se construir as enunciações, são necessários três elementos fundamentais, tais como o “som expressivo da palavra, quer dizer, a entonação, e também a seleção das palavras e finalmente sua disposição no interior da enunciação” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 174). Com esses três elementos, são construídas enunciações significativas, somadas a um conteúdo e a uma orientação social. A entonação tem papel relevante na enunciação, pois, dependendo de como o enunciador entoa a palavra, ele pode dar a ela significados diferentes, isto é, “a entonação tem um papel essencial na construção da enunciação tanto na vida cotidiana quanto artística” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 174). Por isso, concebemos o texto teatral munido de significações várias, ele basicamente consiste em entonar as réplicas para dar real significado às enunciações do autor. A depender da maneira da performance do ator e/ou do leitor, as personagens do texto teatral podem ser transformadas para o espectador e/ou ouvinte.

A enunciação está situada historicamente e socialmente, no momento concreto e no lugar da atualização, assim sendo, os significados das palavras também se moldam de acordo com o momento do ato realizado. As enunciações são, portanto, acontecimentos das interações, ou permanentes diálogos, e podemos ainda entendê-las como processos discursivos complexos. Beth Brait (2007, p. 69), em “Bakhtin: dialogismo e construção do sentido”, esclarece dois pontos relevantes a serem refletidos sobre o dialogismo neste trecho:

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. E aí, o dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no carácter polifônico dessa relação exibida pela linguagem.

Observemos que, para Brait (2007), o dialogismo tem duas características: uma que mostra o lado dos discursos sociais, que se realizam em meio às organizações entre os sujeitos e são permeados por uma forma de pensar transpassada por inúmeras vozes, que chamamos de cultura; e outra que, também, sem dúvidas, é social, no entanto, se realiza na parte interna do sujeito, onde os discursos estão “regados” pelas manifestações do tom emotivo-volitivo e pela pluralidade da própria linguagem que o sujeito utiliza.

Todavia, o que define o ser dialógico não é a oposição ao monológico, mas os confrontos que existem com relação à visão de mundo entre duas pessoas, conforme espreitamos no espaço entre educando e educador, de onde resultam diferentes posicionamentos. Repensar a dinâmica da sala de aula, a partir do olhar de Bakhtin, nos faz olhar essa relação como algo dialógico, pois há o “enfrentamento” entre dois sujeitos. Assim, a construção do conhecimento passa a ser uma construção de partilha, coletiva, em que o outro é sempre necessário. Esse outro pode ser o professor, ou mesmo o educando, dependendo das circunstâncias. Ensinar e aprender não podem ser vistos como elementos isolados ou excludentes de um processo. Dessa forma, a aprendizagem acontece na interação entre dois sujeitos: o educador, que ensina, e o educando, que aprende. Assim, o conhecimento é elaborado, “disputado” no concreto das interlocuções. E a linguagem é o lugar dessa construção; a palavra, por sua vez, é a ponte na qual transitam as significações. Portanto, faz-se necessário ter atenção ao jogo de simetrias e assimetrias que pode ocorrer nas relações, sem medo de conviver com a diversidade e a diferença.

No que diz respeito aos estudos literários, trazemos uma discussão sobre alguns conceitos de Bakhtin (como dialogismo e polifonia) que João Vianney Cavalcanti Nuto (2011) apresenta em “Dostoiévski e Bakhtin: a filosofia da composição e a composição da filosofia”¹⁰. Pretendemos, com base nessas definições, depreender reflexões sobre esses mesmos conceitos, mas voltadas à área da educação. Nuto (2011), ao analisar a concepção de dialogismo na estética literária de Dostoiévski, destaca o autoconhecimento das personagens do autor. O escritor/autor cria a alteridade das personagens a partir da interação entre elas e o próprio escritor/autor, com propósito de destacar as singularidades e o inacabamento dos diálogos, conforme podemos observar no trecho a seguir:

Contudo, a concepção já está presente em sua visão do fenômeno estético como um acontecimento que abrange mais de uma consciência e no papel fundamental do outro na constituição do eu, tanto na vida quanto na arte. A importância do outro para a formação e o autoconhecimento do eu deriva de sua extraposição (exotopia): por situar-se além do eu, o outro pode observar esse eu de uma perspectiva impossível para ele mesmo. O outro é que complementa o eu, dando-lhe uma espécie de acabamento que o próprio eu não poderia adquirir sozinho. (NUTO, 2011, p. 138)

¹⁰ Nesse artigo, o autor discute sobre as afinidades existentes entre a obra de Dostoiévski e a filosofia de Bakhtin, por meio de uma análise comparativa.

Para Nuto (2011), a alteridade de uma personagem é constituída a partir da pluralidade de ideias das outras personagens e do próprio autor-criador, e pode se relacionar com as ideias também da leitura do espectador/leitor. Dessa forma, o outro é que complementa o eu. Isso equivale a dizer que o escritor/autor, pela posição distanciada ao construir suas personagens, extrapola sua própria visão, tornando-as personagens inacabadas, que necessitam do outro para se saber quem elas são.

Nesse sentido, refletindo-se sobre a concepção de Nuto (2011), a alteridade dos sujeitos sociais precisa ser respaldada pela interação com o outro. Ainda, “trata-se de uma preservação da alteridade de ambos os lados, em que o eu precisa do outro para conhecer-se e o outro não pode arvorar-se a deter todo o conhecimento sobre o eu” (NUTO, 2011, p. 137). Na concepção de educação proposta na presente tese, temos como pressuposto básico essa relação, na qual o educador e o educando estabelecem a constituição da alteridade, em que todo o tempo na sala de aula as interlocuções constroem um conhecimento compartilhado. “De qualquer forma, queiramos ou não, nossos discursos vão constituir os discursos de nossos educandos [...]” (MAGALHÃES DOS REIS, 2016, p. 288).

De acordo com Nuto (2011), a compreensão estética da constituição da alteridade das personagens de Dostoiévski foi desvendada por Bakhtin a partir de seus próprios pressupostos filosóficos sobre polifonia. Observemos nesta conclusão:

Com sua intuição artística, Dostoiévski criou um mundo ficcional polifônico. Contudo, foi necessária a elaboração do pensamento filosófico de Bakhtin para que todo o alcance da obra de Dostoiévski fosse profundamente compreendido. Ao analisar Dostoiévski, Bakhtin não se limita a fazer análise literária, mas articula o estudo da obra literária a um projeto filosófico que tem como fundamentos a valorização da singularidade, a responsabilidade, o inacabamento e o dialogismo. Com o conceito de polifonia, Bakhtin apontou, em Dostoiévski, as características de uma criação artística afim ao seu pensamento filosófico. Portanto, a filosofia da composição implícita em Dostoiévski, que Mikhail Bakhtin desvenda por meio do conceito de polifonia, é também um meio de se compreender melhor a elaboração da filosofia do próprio Bakhtin. (NUTO, 2011, p. 141)

São, portanto, entre as interlocuções de Dostoiévski e Bakhtin que se faz transparecer a singularidade de um e do outro. Bakhtin desvenda e elabora por meio do conceito de polifonia manifestada na estética de Dostoiévski a sua própria filosofia do existir único.

No contexto brasileiro, é importante salientar que Paulo Freire traz algumas ideias que podem se aproximar a isso. A concepção dialógica também se relaciona ao ato de responsabilidade: “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para humanização de todos” (FREIRE, 1975, p. 43). Consequentemente, as ações do diálogo podem e devem causar mudança nos sujeitos que dele participam, e estar no mundo organizado por eles (sujeitos) significa tornar-se transformador. Isso nos faz construir seres humanos, como também nos faz sujeitos da existência. A transformação pode acontecer somente pela ação consciente. Ou seja, não apenas agir, mas agir conscientemente.

Paulo Freire (1975, 1989, 2005a, 2005b) foi um dos educadores mais importantes do país, ele não apenas modelou seu pensamento educacional a partir de seu compromisso com a construção de um mundo diferente, um mundo de democratização, como também apontou as características e exigências de uma educação que pudesse contribuir com essa construção. Consciente das questões históricas da educação brasileira, desperta em educadores e educandos a capacidade crítica e criadora de discutir o processo de conscientização. Para Freire (2005a, p. 31), a conscientização não está baseada na separação entre a consciência de um lado e de outro o mundo, mas na relação “consciência-mundo”. Em última instância, a conscientização não pode existir fora da prática, ela se aprende inter-relacionada, como observamos nesta crítica do autor:

A conscientização é, nesse sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se des-vela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente a qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 2005a, p. 30)

Freire (2005a, p. 30) discute a conscientização como um compromisso histórico da humanidade, em que o sujeito, por estar dentro desse lugar social, para se tornar consciente crítico necessita estar inserido na história, no seu contexto, assumindo seu papel de “sujeitos que fazem e refazem o mundo”. Isso significa dizer que se exige deles um ato de responsabilidade, no qual a “conscientização como atitude crítica dos homens na história não terminará jamais” (FREIRE, 2005b, p. 33).

Ainda nesse sentido, Freire explica como as ações de trabalhadores e trabalhadoras influenciam na construção de um processo pedagógico progressista. Eles têm que assumir seu papel de cidadão e experimentar sua capacidade de começar a querer ser sujeito de transformação de seu ambiente, de sua sociedade, enfim, de si mesmo. O que pode representar essa perspectiva de Freire em prática é nos engajarmos nas possibilidades de caminhos diferentes, questionarmos as situações que estamos vivenciando. Dessa forma, possivelmente nos tornamos conscientes das nossas ações.

Mas como podemos refletir sobre caminhos diferentes ou pensar diferente? Essa indagação me mostra como estou influenciada tão fortemente por aquelas categorias mais fechadas que talvez não consiga ainda penetrar na riqueza essencial inovadora do pensamento deles (Bakhtin, Freire, hooks etc.). Tenho que questionar e abrir mão de uma série de conceitos, ver de outra maneira, virar de cabeça para baixo. Estar disposto a isso requer despojamento, requer do sujeito um tipo de visão e de postura frente ao mundo indagadora, questionadora.

Vemos a educação como lugar de um processo de permanentes transformações dos sujeitos, o que envolve provocar nos indivíduos a consciência de libertação das estruturas dominantes, com olhar mais crítico e possível à realidade, objetivando-se desmistificar o que já está enraizado, no sentido mesmo de desoprimir. Educar implica a prática da reflexão consciente. Mas como podemos provocar essa ação entre os sujeitos? Vejamos o que diz Paulo Freire e Myles Horton (2003, p. 86):

Para sabermos, é preciso apenas estarmos vivos, assim as pessoas sabem. A questão é saber o que elas sabem e como sabem, e aprender a ensinar-lhes coisas que elas não sabem mas querem saber. A questão é saber se meu conhecimento é necessário, porque às vezes não é. Outras vezes é necessário, mas essa necessidade ainda não foi percebida pelas pessoas. Então, uma das tarefas do educador e educadora é também provocar a descoberta de necessidade de saber e nunca impor um conhecimento cuja necessidade é sentida – não é verdade? – mas ainda não percebida. Existe uma diferença.

O educador pode despertar no educando uma necessidade de saber sem estabelecer a imposição de uma ideia ou de um conhecimento, pelo contrário, deve estar aberto a guiar-se a partir do educando e ver outras formas de se fazer e de ser, é o que Freire propõe. O cerne da questão está no movimento cíclico: “O educador se reeduca ao educar o educando, ao educar-se educa a quem educa” (FREIRE, 1987, p. 10), entre os sujeitos que podem ser transformados a cada experiência de aprendizagem e convivência em pares.

Maria Tereza de Assunção Freitas (2007), em “Bakhtin e psicologia”, discute a relação entre a educação e a formação das consciências dos sujeitos, a partir das perspectivas de Vygotski e Bakhtin¹¹. Essa autora examina que a consciência dos indivíduos é organizada pelos significados dos signos sociais externos que penetram no interior a partir da relação que cada sujeito cria com aquele significado já existente. Observemos suas palavras:

[...] a própria consciência é uma construção de signos. Não há consciência fora deles. Assim, fora da objetivação exterior, da corporização em alguma matéria semiótica, a consciência é uma ficção. Não se pode esquecer que nos fenômenos da consciência existe também uma trama sensorial. Entretanto, as imagens sensoriais formadas na consciência só adquirem seu caráter significativo pela mediação da linguagem. Para que exista consciência o organismo deve unir-se com o mundo exterior no signo. A matéria do psiquismo, é, portanto, a semiótica. Sua realidade é a realidade do signo. Todo signo é um fenômeno do exterior, criado pelo homem, que emerge no terreno interindividual e cuja significação se produz na dinâmica das interlocuções. A realidade da consciência é a realidade do signo e este é social. A linguagem não surge na história da humanidade, nem é adquirida pela criança, senão a partir da sociedade humana. (FREITAS, 2007, p. 152)

De acordo com Freitas (2007), Volóchinov considera a linguagem como mediadora da relação do homem com sua realidade e constitui o material da consciência. Isso significa dizer que a linguagem é um produto da atividade humana e uma prática social. Assim sendo, a linguagem surge da necessidade de uma comunicação social, conseqüentemente, a consciência também é um produto social, ou seja, só pode ser formada na sociedade. Segundo Volóchinov (1986, p. 35), “a única objetiva possível da consciência é de ordem sociológica”, isso nos leva a pensar também sobre a questão da formação das ideologias, como complementa Freitas (2007, p. 151):

Para a compreensão do psiquismo humano, que Bakhtin define como de essência social, ele vê a necessidade de uma psicologia objetiva, capaz de explicar a complexa interação entre os fatores psíquicos e os fatores sociais que determinam a vida concreta dos indivíduos. Uma psicologia baseada não em princípios fisiológicos e biológicos, mas sociológicos, reconhecendo que o psiquismo humano subjetivo é um fato socioideológico e que os processos que definem o seu conteúdo não são internos, mas se localizam fora do organismo.

¹¹ Freitas (2007) considera Bakhtin como autor da obra “Marxismo e filosofia da linguagem” (livro no qual sua discussão está baseada), entretanto, nós a citamos como sendo de Volóchinov.

Conforme a autora, quando buscamos a compreensão do psiquismo do homem, é essencial considerar o fator social como algo que produz fortes implicações na vida do sujeito, de maneira a reconhecer que o subjetivismo, conteúdo interno do ser que é constituído por outro, refrata diretamente as influências dos fatores externos de sua convivência para outros.

Nesse sentido, posteriormente, no segundo capítulo desta tese, no qual será feita a análise da peça “Kantan”, observaremos, a partir das réplicas do protagonista Jirô, como a personagem pode estar influenciado pelo contexto histórico, social e econômico em que se está inserido. Assim, percebemos a importância de compreender a formação consciente e dialógica dos indivíduos sociais. A literatura pode estar no lugar da construção da forma de ver e de pensar, trazendo ao leitor a possibilidade de compreender o ser social.

Segundo Volóchinov (1986), o ser humano excluído das condições socioeconômicas, ou de um grupo social, ou de uma classe, não possui nenhuma existência. O nascimento físico e biológico não é condição suficiente para estar inserido na história. Em última instância, para se tornar sujeito, é necessário um “segundo nascimento”, o nascimento social.

Dessa forma, compreendemos que as manifestações organizadas e expressas nos atos escolhidos ou não, sejam elas pelas palavras, pelos gestos, pelas composições musicais, pelas pinturas como signos verbais e não verbais são dotadas de ideologias de signos culturais e funcionam como elementos essenciais que acompanham toda criação ideológica nos seres sociais. Elas (manifestações organizadas) se referem à forma com que membros de um dado grupo social veem o mundo, ou uma realidade. Por isso, podemos entender ainda que, ao analisar dada situação social, é possível observar que as relações sociais não apontam apenas em direção a consonâncias, mas também a outras várias divergências. As relações dialógicas são caracterizadas pela dinâmica dos consensos, como bem explica Carlos Alberto Faraco (2009) em “Linguagens e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin”. Sobre esse liame das “multissonâncias e dissonâncias”, o autor diz:

Assim, o diálogo, no sentido amplo do termo “o simpósio universal”, deve ser entendido com um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos), no qual atuam forças centrípetas (aquelas que buscam impor certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real) e forças centrífugas (aquelas que corrompem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes etc.). (FARACO, 2009, p. 70)

Para Faraco (2009), o círculo de Bakhtin, ao tratar do consenso do dialogismo, enfatiza que qualquer enunciado é uma unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas da vida verbal (são as forças centrípetas e as forças centrífugas). E, ao apresentar sua concepção axiologicamente estratificada da linguagem e sua dialogização, aponta também para a existência de jogos de poder entre as vozes que circulam socialmente, manifestadas nas tendências centrípetas e correlacionadas a condições sócio-históricas específicas.

Novamente, de acordo com Faraco (2009), na perspectiva de Volóchinov¹² é estabelecida uma vinculação estreita entre classes sociais e estratificação “socioaxiológica” da linguagem, descrevendo esta como decorrente daquela. O autor afirma que a classe social e a comunidade semiótica não se confundem, à medida que as diferentes classes sociais se servem da mesma língua, atravessando-a, porém com diferentes e contraditórios índices de valor. A classe dominante tenta tornar monovalente o signo, imprimindo-lhe, com esse gesto, um caráter de deformação do ser a que remete o signo.

No entanto, para Faraco (2009), Volóchinov não fecha adequadamente essa questão. O domínio do poder das classes dominantes diante das outras classes desfavorecidas a partir da linguagem fica irresolvido¹³. A conjunção da teoria da refração, segundo a qual “todo e qualquer signo refrata necessariamente o mundo”, logo implica existência simultânea de “várias verdades sociais” e de uma teoria da divisão da sociedade

¹² Na obra “Marxismo e filosofia da linguagem” (1986).

¹³ No texto em que ele mais extensa e abertamente discute essa questão (“A palavra e sua função social”, publicado em 1930), fica bastante clara sua dificuldade em unir as duas teorias, em harmonia a (eterna) refração com a redenção da sociedade sem classes. De um lado, reitera a teoria da refração, isto é, nenhuma palavra reflete seu objeto de forma acurada (objetiva), nenhuma palavra é fotografia daquilo que ela significa (p. 144). O signo, portanto, sempre refrata o mundo. E repisa sua velha tese de que as refrações “em última análise são inevitavelmente condicionadas por relações de classe” (p. 144). (FARACO, 2009, p. 71)

em classes que explicitamente atribui a verdade a uma das classes, o proletariado, aquela que revolucionariamente construirá uma sociedade sem classes.

Volóchinov nos apresenta a existência de poder pela pluralidade dos significados dos signos, que são para alguns, e limitados para outros, que muitas vezes não têm acesso a outras leituras, ou mesmo a uma prática constante de leitura (como a leitura de literatura). Compreender signos plurais do texto é para alguns, para aqueles que vivenciam a pluralidade. No entanto, isso não quer dizer que essas pessoas para as quais não há a leitura da pluralidade dos signos não alcançam a fruição. Cada um tem sua maneira de sentir o texto e de construir sentidos a partir dele. Trago essa problematização a fim de mostrar que as formas de poder no contexto da sala de aula ocorrem de maneira bastante evidente e subliminar ao mesmo tempo, porque o poder está presente no discurso do professor, que considera possuir o conhecimento, e realmente se espera que ele possua, mas esse sujeito não reconhece que o conhecimento do educando também constrói sentidos a partir de sua visão de mundo, de suas experiências etc.

Nesse sentido, entendemos que Volóchinov afirma que os signos da linguagem são constituídos de pluralidades de significados e que esses significados são definidos e escolhidos pelas classes. Assim, quem pode usufruir da pluralidade dos signos são os sujeitos de certas classes¹⁴, e para outras, as desfavorecidas, por exemplo, limita-se o acesso ao conhecimento e, por isso, cria-se a divisão e a manutenção da classe proletária. Trazendo essa discussão para a nossa temática em questão, podemos refletir sobre como esses conflitos se desenvolvem em nossa sala de aula.

O texto, ainda mais o texto teatral, que é, como afirma Magalhães dos Reis (2008), “aberto e lacunoso”, dá margem a múltiplas leituras. Dessa maneira, como gerenciar as vozes dos educandos e do educador de forma que as vozes dos primeiros sejam ouvidas e consideradas até mesmo quando o educador entende que a compreensão do texto não seja “a correta”? Pergunta-se: por que o educando entendeu dessa forma? O que o levou a construir os sentidos de uma maneira considerada “não correta” por parte do educador? Na nossa sociedade, o professor desempenha o papel de autoridade, como em uma luta de classes, conforme traz Volóchinov. Ouvir o educando e ao mesmo tempo orientá-lo

¹⁴ Dentro da concepção de luta de classes discutida na obra “Marxismo e filosofia da linguagem” (1986).

em uma construção de sentidos que não produza contrassensos no texto é um desafio dentro de uma proposta de ensino como a que tentamos desenvolver.

O educador, ao fazer uso da linguagem constituída de palavras que refletem e refratam os signos ideológicos, pode ressignificá-la por meio dessas trocas. O ressignificar constantemente é estar atento à escuta do outro, é ser dialógico. Magalhães dos Reis (2016) pesquisa sobre a educação da língua e da literatura com teatro e propõe um estudo para a formação social crítica dos educandos. Essa autora vislumbra, a partir das reflexões de autores como Freire, Bakhtin, Morin e outros, o ensino dialógico e transdisciplinar, dizendo:

Freire enfatiza que essa prática de liberdade pode se dar na medida em que o educando experimenta o dizer e o escrever, o pensar e o julgar o mundo contribuindo para o seu desvelamento, sua pronúncia e sua transformação (FREIRE, 1970) graças a uma teoria dialógica da ação. É nesse sentido que a linguagem passa a ser um meio de empoderamento do sujeito, visto não apenas como sujeito individual, mas sim em um projeto coletivo de ensino e aprendizagem, no qual a linguagem e conseqüentemente as línguas e as literaturas, além de serem o que nos constitui como sujeitos, são elementos intrínsecos da transdisciplinaridade. (MAGALHÃES DOS REIS, 2016, p. 286)

Magalhães dos Reis (2016) cita em seu artigo autores que discutem a educação de maneira transdisciplinar, na qual o teatro e a educação caminham juntos para o objetivo de proporcionar aos educandos a apropriação dos estudos da estética literária teatral com o corpo e a mente, cíclica e coletivamente em sala de aula. Isto é, trazendo a prática em seus próprios contextos e casando com a teoria dos autores dos livros.

Por isso, estamos consonantes às perspectivas defendidas por Magalhães dos Reis (2016) com relação à educação, ou seja, de que devemos trabalhar com o coletivo, em meio a várias vozes dos sujeitos. Cada qual sofre transformações incessantes no processo de ensino-aprendizagem, e nesse processo de idas e vindas vão se tecendo os enunciados, sejam eles dos educadores, como também dos educandos. Muitas vezes, pode ocorrer a prevalência de uma voz, “mas a questão que se coloca é: quais elementos vão aparecer, os de um discurso autoritário que nega a alteridade, ou um discurso que reflita um mundo polifônico, plural, no qual nenhuma voz social se imponha à outra?” (MAGALHÃES DOS REIS, 2016, p. 286).

Trazemos novamente Morin para discutir a proposta de uma educação transdisciplinar, a partir de uma reflexão sobre o significado da *hiperespecialização*. Para ele, quando se institui a divisão das disciplinas na educação, cria-se a especialização em

pesquisas que tendem naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que se constitui, das técnicas que é levada a elaborar (e a utilizar) e das teorias que lhe são próprias. Com isso, “a instituição disciplinar acarreta, ao mesmo tempo, um perigo da *hiperespecialização* do pesquisador e um risco de ‘coisificação’ do objeto estudado, do qual se corre o risco de esquecer o que é destacado ou construído” (MORIN, 2012, p. 106). Isso significa dizer que o objeto construído pode se tornar “uma coisa autossuficiente”, logo as ligações desse objeto com outros objetos estudados por outras disciplinas poderão ser negligenciadas. Em suas palavras:

O conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, como o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes. Por isso, em várias frentes do conhecimento, nasce uma concepção sistêmica, onde o todo não é redutível às partes. [...] Hoje, esses princípios revelaram suas limitações, e é preciso recorrer ao princípio de Pascal, que citamos uma vez mais: “Como todas as coisas são causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas são sustentadas por um elo natural e imperceptível, que liga as mais distantes e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes”. (MORIN, 2012, p. 88)

Morin (2012) nos explica o problema da organização da dualidade do conhecimento, seja nos aspectos da seleção de dados significativos, seja na rejeição de dados não significativos, como também quando se separa (distingue ou disjunta) ou une (associa, identifica), até na hierarquização (o principal, o secundário) e, principalmente, quando centraliza (em função de um núcleo de noções-chaves). Alerta ainda para o fator essencial de que tais ações lógicas são “de fato comandadas por princípios *supralógicos* de organização do pensamento ou paradigmas, princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso” (MORIN, 2012, p. 10). Estudar as disciplinas de maneira apartada, como geralmente acontece no nosso ensino, cada disciplina estuda o conteúdo sem interacionar¹⁵ com as outras, pode causar a omissão da totalidade.

E, ainda, no ensino da formação básica, o ensino estão organizados em sistemas de disciplina e em séries, o que significa compartimentar o saber, de maneira a nublar o

¹⁵ Sabemos que, atualmente, as escolas trabalham a interdisciplinaridade, em que os professores conversam com outros professores de outras disciplinas a fim de elaborar questões de avaliação, atendendo à exigência das avaliações utilizadas nos vestibulares. Não vamos aprofundar nessa temática, por não estar diretamente ligada a esta pesquisa, mas citamos porque discutimos a formação de profissionais que atuarão nesses espaços.

todo. Por exemplo, é a realidade da maioria das nossas escolas¹⁶, apesar de haver novas discussões e outras formulações de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio¹⁷ quanto ao ensino de literatura. Quais são os fatores que mantêm esse ensino compartimentado nas salas de aula, levando à redução das visões da totalidade?

Assim, a abertura ao pensamento transdisciplinar é necessária, pois a fragmentação pode suscitar a invisibilidade da totalidade do objeto estudado e/ou trabalhado. De acordo com Morin (2012, p. 88), “é preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: que é tecido junto”.

Acreditamos ser interessante trazer a questão da complexidade de Morin, para podermos remeter esse conceito à educação. Mas não esqueçamos que isso é uma das possibilidades de ampliar nossa forma de ver as relações que existem entre a educação e a complexidade. Ao consultar esse autor, o pensador da complexidade das ciências humanas, descobrimos que a complexidade é, em uma primeira reflexão, etimologicamente um tecido “de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas” que nos colocam “o paradoxo do uno e do múltiplo”. Em uma segunda ideia, a complexidade é a própria malha de eventos, de acasos e de “determinações que constituem nosso mundo fenomênico”. Então, a complexidade se apresenta nos traços do “emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza”. Façamos aqui uma reflexão do conceito de complexidade, a partir das ideias de Morin discutidas por Carlos Zibel Costa (2010) em “Além das formas: introdução ao pensamento contemporâneo no design, nas artes e na arquitetura”. Esse autor explica:

¹⁶ “[...] pesquisas de campo realizadas com professores do então chamado colegial [...] apontam que nas quatro últimas décadas os professores continuam optando pelo ensino tradicional de história da literatura, que privilegia o estudo de dados sobre a biografia dos autores e o contexto sócio-histórico dos movimentos literários, organizado a partir da leitura de textos curtos ou de fragmentos de obras de autores selecionados dentro de um cânone escolar. Essa ênfase tem como consequência a ausência da proposta de leitura de textos maiores, sem que se trabalhe com a organização da linguagem literária ou os valores estéticos de uma obra, o que provavelmente não leva à formação de leitores literários” (GURGEL; LÂNGARO, 2013, p. 4).

¹⁷ No artigo “O ensino de literatura no ensino médio e os documentos oficiais” (2015), de Rafael Adelino Fortes e Vanderléia da Silva Oliveira, esses parâmetros (PCNem, PCN e OCNs) são discutidos.

Assim, argumenta Morin, o conhecimento se vê compelido a organizar os eventos afastando a desordem e a incerteza, ou seja, acatando os elementos adequados, hierarquizando, esclarecendo e certificando. Porém, esse tipo de procedimento, conforme diz Morin, costuma levar por meio de uma “patologia do saber” à “inteligência cega”. (COSTA, 2010, p. 83)

Costa (2010) explica a complexidade de Morin por meio da abordagem das perspectivas de outros autores, como Pedro Demo¹⁸, no campo sociológico, e Robert Venturi¹⁹, no campo da arquitetura. Percebemos como eles confluem com a linearidade das ideias iluministas, consagradas no meio científico do século XX, como forma unilateral de associação. As áreas das ciências científicas ou técnicas, por tratarem de questões lógicas e com essa forma de observar em um sentido direto e linear, deixaram escapar a complexidade da sociedade, a ambivalência das artes. A organização do conhecimento se viu obrigada a deixar de lado “a desordem e as incertezas”, selecionando somente as amostras “adequadas”, coerentes para hierarquizar e certificar.

Apesar de estarmos no século XXI, os resquícios dessa maneira de pensar estão ainda muito marcados no nosso cotidiano. Voltemos para o contexto da sala de aula, onde estamos constantemente julgando e selecionando o melhor aluno, o melhor trabalho, a melhor nota. Além disso, pontuamos, enfatizamos as formas certas únicas e organizadas

¹⁸ Ver: “Introdução à sociologia: complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social”, São Paulo: Atlas, 2002. Nas palavras de Demo (2002, p. 25 *apud* COSTA, 2010, p. 82): “Complexidade para indicar que se trata (em estudos sociais) de fenômenos não apenas complicados – dotados de muitas partes – mas sobretudo dotados de *dinâmicas contrárias*. É preciso não cair na tentação de antropomorfizar a realidade, tal qual faz, por exemplo, a teoria do conflito, como se houvesse alguma briga dentro da realidade ou se se tratasse de algum ‘defeito’ [...] O caráter incompleto, por isso dinâmico e mutável, da realidade não é lacuna, má formação, mas modo próprio de ser e vir a ser. Complexidade, entretanto, não é apenas marca estrutural e histórica do modo de ser e vir a ser da realidade, é também do conhecimento [...]”. Demo observa, entretanto, e para isso se apoia nas ideias de Edgar Morin, a importância de a metodologia em estudo social observar que dessa ideia não decorre o princípio epistemológico ultrapassado de adequação da realidade ao intelecto, como se o modo de ser e de vir a ser da realidade se encaixasse perfeitamente no modo de ser e de vir a ser do conhecimento. Vemos a sociedade como dinâmica não linear, complexa, ambígua e ambivalente.

¹⁹ Ver: “Complexidade e contradição em arquitetura”, São Paulo: Martins Fontes, 1995. “Acolho com prazer os problemas e exploro as incertezas. Ao aceitar a contradição, assim como a complexidade, tenho em vista a vitalidade, tanto quanto validade [...]. Os arquitetos já não se podem deixar intimidar pela linguagem puritanamente moralista da arquitetura moderna ortodoxa. Gosto mais dos elementos híbridos do que dos ‘puros’, mais dos que dos que são fruto de acomodações do que dos ‘limpos’, distorcidos em vez dos ‘diretos’, ambíguos em vez de ‘articulados’, perversos tanto quanto impessoais, enfadonhos tanto quanto ‘interessantes’, mais dos convencionais do que dos ‘inventados’, acomodaticios em vez de excludentes, redundantes em vez de simples, tanto vestigiais quanto inovadores, inconsistentes e equívocos em vez de diretos e claros” (VENTURI, 1995, p. 1-2 *apud* COSTA, 2010, p. 83).

de pensar um conteúdo. Então, emerge a seguinte pergunta: como ficam aqueles que não estão nessas posições e/ou não atendem às preferências daqueles que julgam estar certos?

Por consequência, percebe-se a relevância de trazer as ideias da complexidade na educação, por ela ser responsável em exercer influências na formação humana. Não se pode conceber o ser humano em fragmento. Da mesma forma, ensinar um conteúdo não pode ser concebido em partes, como, por exemplo, explanar sobre determinada parte do conteúdo pensando apenas no desenvolvimento da mente (apartada do corpo). Isso pode acarretar prejuízo à apreensão do saber, que é certamente multifacetado e interligado em um só lugar. Assim é, também, trabalhar o ensino de literatura. Ela implica leitura, uma habilidade que envolve a mente, a voz, o olhar, tudo ao mesmo tempo, provocando diferentes sensações no corpo, tais como: batidas aceleradas no coração, sentimento de dor e/ou de alegria, lágrimas, e ainda fazendo fruir as emoções na alma. Ao trabalharmos a literatura, notamos a necessidade de transpô-la no corpo, na mente e na alma. Portanto, precisamos recorrer aos múltiplos estudos para que possamos analisar e ampliar o significado na sua totalidade. Além disso, a literatura trata de questões sociais, da história, da política, da arte, da convivência, do ambiente, da natureza, da filosofia, e daí a necessidade de visualizar o ensino da literatura com um olhar transdisciplinar, que abarque o estudo do complexo.

Bell hooks (2013), em “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”²⁰, traz reflexões sobre as ideias transgressoras que vão contra a sobreposição das ideias tradicionais consideradas constitutivas da sociedade, onde prevalece o poder do homem branco privilegiado em detrimento das culturas desfavorecidas. Essa autora se fundamenta na pedagogia progressista²¹ de Paulo Freire. Com exemplos de sua experiência, é possível nos remetermos às condições da sala de aula, principalmente às relações de vivência entre educando e educador.

A autora propõe aos educadores universitários a adoção da prática da pedagogia engajada em sala de aula, sugerindo conciliar o repensar nossas práticas de ensino com as ideias de multiculturalismo. Isso significa ampliar nossas reflexões para outras formas

²⁰ Acredito que essa obra seja uma leitura bastante recomendável para a formação de profissionais da área de educação.

²¹ Pedagogia progressista e pedagogia engajada são significados sinônimos neste trabalho.

de cultura, tratar as questões de poder e ficarmos atentos a não nos deixarmos sobrepor pelos discursos da cultura tradicional.

Dentro da perspectiva de hooks (2013), é indispensável discutir em sala de aula a cultura dos estudantes, a cultura dos artigos científicos, para, assim, transformar a realidade dos próprios educandos e da sua comunidade, a partir do processo pedagógico baseado nas experiências dos educandos, como um dos modos entre outros vários que abordam as implicações políticas de uma educação multicultural.

A pedagogia engajada de hooks (2013) está alicerçada às perspectivas da educação como prática libertadora de Freire. A autora com intuito de desafiar o sistema da “educação bancária”, abordagem baseada na noção de que tudo o que os alunos precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capaz de memorizá-la e armazená-la, recria ações da educação como prática da liberdade e como estratégias para um ensino mais transformador do seu contexto. Isso fica evidenciado no trecho a seguir:

Desde o começo foi a insistência de Freire na educação como prática da liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chamava de “conscientização” em sala de aula. A educação como prática da liberdade era continuamente solapada por professores ativamente hostis à noção de participação dos alunos. A obra de Freire afirmava que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar. Essa noção de trabalho coletivo também é afirmada pela filosofia do budismo engajado Thich Nhat Hanh, focada na prática associada à contemplação. Sua filosofia é semelhante à insistência de Freire na “práxis” – agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo. (HOOKS, 2013, p. 26)

De acordo com essa autora, para uma educação libertária que conecte a vontade de saber à vontade de vir a ser, é imprescindível o trabalho em comunidade, em que todos devem ter responsabilidade de participar com o propósito de modificar a si mesmo e/ou a própria sociedade.

A educação tradicional e a nova têm em comum a concepção da educação como processo de desenvolvimento individual. Todavia, o traço mais original da educação desse século é o deslocamento de enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico. A pedagogia institucional é um exemplo disso. A experiência de mais de meio século de educação nos países socialistas também a testemunha. A educação, no século XX, tornou-se permanente e social. É verdade, existem ainda muitos desníveis entre regiões e países, entre o Norte e o Sul, entre países periféricos e hegemônicos, entre países globalizadores e globalizados. Entretanto, há ideias universalmente difundidas, entre

elas a de que não há idade para se educar, de que a educação se estende pela vida e que ela não é neutra. (HOOKS, 2013, p. 35)

Hooks (2013) incumbe tanto os educadores como os educandos a engajar-se com a voz, a estar ciente de que qualquer ato realizado reverbera ao mundo e transforma-se em algo, seja ele esperado ou não. Enfatiza, ainda, que não bastaria apenas afirmar essa insistência. É importante também demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Todavia, inicialmente, o professor necessita valorizar a presença de cada um, reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem.

Essas contribuições são recursos que podem ser utilizados de modo construtivo, pois promovem a capacidade de qualquer grupo de criar uma comunidade aberta de aprendizado. Muitas vezes, antes de esse processo começar, será necessário desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala de aula. Essa responsabilidade é proporcional ao status. Na verdade, pode o professor ser o principal “responsável”, pois as estruturas institucionais maiores sempre depositarão sobre seus ombros a responsabilidade pelo que acontece em sala de aula. No entanto, é raro que qualquer professor, por mais eloquente que seja, consiga gerar por meio de seus atos um entusiasmo suficiente para criar uma sala de aula empolgante. “Entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (HOOKS, 2013, p. 18).

Nesse sentido, podemos considerar a pedagogia engajada de hooks e Freire como uma educação que vai ao encontro da ideia de complexidade: “[...] os professores (qualquer que seja sua tendência política) dão graves sinais de perturbação quando os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento” (HOOKS, 2013, p. 27).

Concebemos os indivíduos em sua integridade (união entre mente, corpo e espírito), com preocupação em relação aos fatores intrínsecos e extrínsecos, tanto dos educandos quanto dos educadores. Hooks (2013), em sua aula, une teoria e prática, questiona constantemente a cisão entre corpo e mente. De acordo com a autora, a sala de aula é um lugar de cura, onde é possível se libertar de enfermidades. É por isso que o “professor-curador” tem de buscar sua *autoatualização*, preocupando-se com sua tranquilidade interior e apropriando-se de novos conhecimentos para resolver os problemas que surgem nesse espaço. A autora compara o educador à figura do curador, concernente à filosofia holística budista:

A educação progressiva e holística, a pedagogia engajada [...] ela dá ênfase ao bem-estar. Isso significa que os professores devem ter o compromisso ativo com o processo de *autoatualização* que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos. Thich Nhat Hanh ressalta que “a prática do curador, do terapeuta, do professor ou de qualquer profissional de assistência deve ser dirigida primeiro para ele mesmo. Se a pessoa que ajuda estiver infeliz, não poderá ajudar muita gente”. (HOOKS, 2013, p. 28)

Para hooks (2013), a *autoatualização* tem relação, ainda, com o fortalecimento da insubstancialidade. Esse aspecto é importante para uma interação social mais completa entre educador e educando, a fim de estarem aptos a criar laços mais profundos e íntimos com a comunidade, sendo vistos como seres de corpo, alma e mente. Como ressalta hooks (2013, p. 29):

Era difícil continuar fiel à ideia do intelectual como pessoa que buscava ser íntegra – num contexto em que pouco se ressaltava o bem-estar espiritual, o cuidado da alma. Com efeito, a objetificação do professor dentro das estruturas educacionais burguesas parecia depreciar a noção de integridade e sustentar a ideia de uma cisão entre mente e corpo, uma ideia que promove e apoia a compartimentalização. [...]. A ideia da busca do intelectual por uma união de mente, corpo e espírito tinha sido substituída pela noção de que a pessoa inteligente é intrinsecamente estável do ponto de vista emocional e só mostra seu melhor lado no trabalho acadêmico.

Compartimentalizar ou colocar linhas imaginárias para a disjunção do ser significa enfraquecer a integridade do ser. Na educação, encontramos crenças que desvalorizam o fortalecimento dos aspectos emocionais, físicos e espirituais, como se a escola fosse apenas um lugar de intelectualização, menosprezando-se atividades que desenvolvam o ser humano na sua completude. Assim, um ensino visto com um olhar diferenciado do que estamos vivenciando suscita uma conexão à teoria de Morin, na qual vislumbramos a complexidade do homem sob muitas influências da fragmentação do sujeito. Observemos a declaração de hooks (2013, p. 32-33) a seguir:

Atualmente, os alunos que encontro parecem muito menos convictos do projeto de *autoatualização* do que eu e minhas colegas estávamos há vinte anos. Mas, embora tenham perdido a esperança, fazem questão de que a educação seja libertadora. Querem e exigem mais dos professores do que a minha geração exigia. Às vezes entro numa sala abarrotada de alunos que se sentem terrivelmente feridos na psique (muitos fazem terapia), mas não penso que eles queiram que eu seja a sua terapeuta. Querem, isto sim, uma educação que cure seu espírito desinformado e ignorante. Querem um conhecimento significativo. Esperam, com toda razão, que eu e meus colegas não lhes ofereçamos informações sem tratar também da ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida.

De acordo com hooks (2013), a educação libertária pode propiciar um lugar de escuta da voz coletiva. Essa escuta organizará o modo de entender o significado do conhecimento buscado pelo próprio educando, antes desinformado e ignorante pelo emaranhado de informações confusas dispostas para ele, com objetivos propostos a atender um sujeito detentor do poder em sala de aula. Nesse sentido, a proposta de produção de conhecimento no coletivo pode trazer a cura de dores outras, causadas pelo emudecimento.

Hooks (2013) nos faz ver muitas questões que podem ser problemáticas no cerne da prática, a exemplo das adversidades que surgem pelo lado dos educadores, ao tomarem posição de responsabilizar-se pela mudança de paradigma no ensino. Todavia, ao fazer essa tomada de decisão em coletivo, no trabalho em conjunto poderão ser enfrentadas diversas dificuldades, favorecendo essa transformação na educação multicultural:

Os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista multicultural deve levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma. É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multicultural. (HOOKS, 2013, p. 51-52)

Para hooks (2013), criar um espaço em que seja possível discutir essas transformações dos paradigmas faz-se necessário, seja no processo de formação de licenciado na graduação, seja nas próprias instituições de trabalho desses educadores. Torres *et al.* (2008, p. 93), em “Reinventando Paulo Freire na escola do século 21”, defendem essa necessidade que hooks (2013) expõe, isto é, de buscar uma *sociedade de redes* e de *movimento*, pois

não somos seres determinados, mas como seres inconclusos, inacabados e incompletos, somos seres condicionados. O que aprendemos depende das *condições da aprendizagem*. Somos programados para aprender, mas o que aprendemos depende do tipo de *comunidade de aprendizagem* a que pertencemos.

De acordo com Torres *et al.* (2008), a escola é um espaço de relações, o lugar de se reunir para estudar, mas também para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. Do mesmo modo, possibilita gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido, pois acreditamos que um lugar de aprendizagem só é harmonioso quando se é autoritário.

Nesse sentido, conforme hooks (2013), refletir sobre a educação multicultural significa, de modo geral, promover mudanças no tocante ao paradigma de “descentralizar a civilização ocidental” e lutar pelo fim do racismo, do sexismo e da cultura de qualquer ação de dominação. Acredita-se que lutar por um espaço de discussão para se ter consciência da existência desses tipos de dominação pode trazer a igualdade de tratamento e a não omissão da existência de culturas outras além das privilegiadas.

Faz-se o registro de que, apesar de a população brasileira ser constituída em número bastante relevante por descendentes de imigrantes de japoneses²², não há menção a qualquer autor japonês de literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica. Como afirmam Keene (1981, p. 1), e Nojiri e Furuno (19--?, p. 25): a literatura japonesa é ainda inadequadamente conhecida no Ocidente.

Juntamente a essa inspiração por mudanças no paradigma de ensino, acreditamos que existe outro importante elemento, nomeado por Morin e hooks de “Eros” e por Freire e Rubens Alves de “amor”. Alves não escreveu livros de teoria pedagógica. Todavia, dentre suas numerosas publicações, encontram-se muitos volumes dedicados especificamente à educação e outros tantos que, embora não a tenham como foco, abrigam diversas crônicas sobre o tema. Se afirmamos que existe uma pedagogia relacionada a Rubem Alves, é porque, ao pensar e escrever sobre educação, o autor não só nos relata o que a seu ver deveriam ser os princípios da educação, como também, ainda que sem intenção, dá-nos possibilidades de refletirmos sobre importantes diretrizes: “Primeiro amar, depois conhecer. Conhecer para poder amar. Porque, se se ama, os olhos e os pensamentos envolvem o objeto, como se fossem mãos, para colhê-lo” (ALVES, 2013a, p. 104).

Em “Variações sobre o prazer: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette, Rubem Alves (2011, p. 84) nos diz: “Minha filosofia da educação decorre desse ato de fé, podendo assim ser resumida: o objetivo da educação é aumentar as possibilidades de prazer e alegria. O destino da razão é servo do prazer e da alegria”. Portanto, se o amor é a base da educação, e o prazer e a alegria são seus objetivos, podemos considerar que a educação também acontece a partir do desejo:

²² Analisou-se a constatação de números de descendentes de imigrantes japoneses na formação da população brasileira (último censo realizado no ano de 2000 pelo IBGE). Contando-se somente os descendentes, o número girou em torno de 1.405.685.

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affecare*, quer dizer “ir atrás”. O afeto é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado. (ALVES, 2014 p. 52)

A influência de Platão²³ nos escritos de Rubem Alves fica clara quando este evoca o Eros platônico. Ora, aquele fala em desejo, este fala em fome. Em última instância, são uma só e mesma coisa. Para ambos, o desejo e, conseqüentemente, a não saciedade, são os elementos que mantêm o amor. Se o desejo for satisfeito, o pensamento não acontece (ALVES, 2014), porque o desejo só existe enquanto não é saciado aquilo que se deseja. Para além da analogia com a fome, Alves (2013a) também utiliza a prática culinária para falar do processo de ensino e, conseqüentemente, do que se oferece ao educando nesse contexto, bem como a atitude de um cozinheiro ou de uma cozinheira para falar sobre o professorado.

Dessa forma, em “Aprendendo das cozinheiras”, Alves (2012, p. 141-146) fala de uma “filosofia culinária da educação” e pergunta se os professores não poderiam aprender com os cozinheiros, fazendo da cozinha a “antecâmara” das salas de aula e serem, antes de professores, mestres-cucas. No mesmo texto, o autor nos diz que a cozinha é o lugar onde se aprende a vida; despreza, portanto, as cozinhas modernas (rápidas e funcionais) e enaltece a cozinha antiga, “lenta, erótica, lugar onde a química está mais próxima da vida e do prazer”, em suas palavras. Os professores deveriam, então, “imitar” esses especialistas.

Na abordagem discursiva pelo viés bakhtiniano, como se sabe, o texto literário é visto como uma síntese dos valores sociais. É básico não só para conhecer esses valores, mas também para refletir sobre eles. Na literatura, são importantes, sobretudo, os valores subentendidos. Pode-se dizer que uma obra artística é um potente condensador de “valorações sociais não expressadas: cada palavra está impregnada delas. São justamente essas valorações sociais as que organizam a forma artística enquanto sua expressão imediata” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 88).

Sob essa perspectiva, portanto, a formação do leitor literário implica necessariamente possibilitar ao educando o acesso a uma linguagem que contribua para

²³ Luiza de Freitas Nunes (2018) reflete sobre o Eros de Platão, origem do Eros referido por Morin.

que ele conheça, além de uma forma artística, a própria conformação axiológica da sociedade em que vive. Assim sendo, se considerarmos as obras literárias como constituídas de enunciados, elas também devem ser lidas como inacabadas, sem um ponto final, pois não sabemos ao certo onde começam e onde finalizam as ideias do texto.

Pode-se dizer que a tessitura da peça é organizada em enunciados. Bakhtin (2011) concebe os enunciados como a unidade elementar de organização das formas linguísticas que se encarregam da produção do discurso-língua em uma circunstância específica da interação verbo-social. Nesse sentido, valorizar os modos de combinação das formas discursivas corresponde a valorizar as variedades de constituição de textos, os gêneros do discurso. Os gêneros discursivos, como formas específicas de uso da língua, ocupam lugar de destaque na análise geral da enunciação empreendida por Bakhtin. Neles, concentram-se aspectos essenciais para a compreensão teórica do texto e da dialogia implicada na textualidade. Se os gêneros são formas de acabamento de um todo, o texto só pode ser resultado do que se constrói em um todo.

Como ato humano, o texto está situado no campo da compreensão humana; “quando estudamos o homem, buscamos e encontramos signos em toda parte e tratamos de compreender sua significação” (BAKHTIN, 2011, p. 114). Apesar de focar nos elementos do signo, no âmbito do pensamento semiótico de Bakhtin podemos remeter a essa ideia de construção de texto no texto literário, e conseqüentemente no texto teatral. Nesse sentido, todo texto teatral pressupõe um processo que perpassa pela interação de linguagem. Mais ainda, por trás de todo texto está a valorização do contexto histórico registrada na história do texto, que dialoga diretamente com o trabalho do escritor, o qual recria a língua enquanto objeto estético. O texto teatral é considerado como um gênero secundário por Bakhtin (2011, p. 62), conforme é possível notar no trecho a seguir:

Durante o processo de sua formação, os gêneros secundários absorvem e assimilam os gêneros primários que se constituíram na comunicação discursiva imediata. Os gêneros primários, ao integrarem os gêneros secundários, transformam-se e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade dos enunciados alheios.

Os enunciados se definem pelos gêneros discursivos em uso na língua, nas mais variadas esferas da comunicação social, os quais Bakhtin distingue em dois conjuntos: gêneros primários e gêneros secundários. O processo de expansão da língua em sua dimensão oral e escrita resulta desse movimento de incorporação de gênero que define o enredamento do enunciado, tornando-o uma unidade não por ser único, mas por ser “um elo de cadeias complexas de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 62). Vemos, assim, o texto teatral constituído por vozes sociais reais e virtuais regidas pelo autor, leitor, ator, entre outras figuras importantes para a materialização do texto em um contexto vivo.

A seguir, falaremos sobre o leitor. Para existir como obra, os textos literários precisam dele. Dessa forma, entender algumas visões sobre o leitor, no sentido de perceber como os estudiosos da literatura veem esse elemento, será importante para nós, educadores, porque assim nos será possibilitado entender quais caminhos podemos escolher para se chegar à prática da leitura em sala de aula e ao desvendamento para contribuir na formação desse eterno leitor.

1.1 CONSTRUÇÃO DO LEITOR E ENSINO DE LITERATURA

Neste tópico da tese, refletiremos sobre como o leitor é construído no debate literário, segundo a perspectiva bakhtiniana. Além disso, veremos de que forma os textos são tratados no ensino de literatura. Entendemos que a reflexão sobre a posição do leitor, sob o ponto de vista dos críticos literários, pode oferecer um modo de pensar sobre a sua formação. Levantaremos discussões relativas a correntes de estudos literários sobre o leitor empírico que vislumbram a literatura como uma ação humanizadora. Nesse sentido, esperamos construir um percurso que indique possibilidades de ação no âmbito da literatura, da leitura e do ensino, a fim de favorecer a maneira de conhecer, entender e aceitar o outro.

Como explicitado anteriormente, a leitura cênica consta como o objetivo principal deste estudo, e sendo ela um processo realizado com leitores, entendemos necessário compreender esse sujeito leitor. Analisaremos o leitor por perspectivas várias, tendo em vista que a educação literária está diretamente conectada à construção do sujeito leitor.

A ideia do texto literário possivelmente cria forma primeiro na mente do autor-criador, e depois o leitor complementa essas ideias a partir de seu imaginário. Por isso, ao estudar a formação literária do educando, é necessário também refletir sobre a posição do sujeito leitor. O leitor, elemento imprescindível à construção dos sentidos do texto,

pode viver a história narrada a partir de seu contexto, “carregando” as ideias do autor para seu mundo imaginário, que muitas vezes pode ser acessado pela arte de forma geral e pela literatura de forma particular em nosso contexto.

O reconhecimento do leitor no processo de leitura também agregará novos valores e sentidos ao texto ficcional, possibilitando-lhe uma postura ativa e crítica diante do texto e da vida. Quando pretendemos estabelecer diálogos entre literatura, leitor e sociedade, não devemos perder de vista, segundo Magalhães dos Reis (2016), o princípio fundamental de que toda obra literária é, antes de mais nada, arte, sendo um fenômeno de criatividade que representa o ser humano, o universo, a vida por meio da palavra, em uma comunhão entre o sonho e a práxis, entre a utopia e a realidade.

Quando o texto literário ultrapassa as questões técnicas e específicas que o circundam e dialoga com a vida e as questões sociais, a partir de contextos significativos de leitura imbricados com o real, podemos visar o próprio sentido do ato de ler e constituímos nossa memória intertextual como leitores ativos.

A palavra, composição do texto literário, na perspectiva bakhtiniana, traduz-se como uma ponte entre texto, leitores, autores e mundo. A leitura dela, portanto, suscita ultrapassar expectativas meramente técnicas ou utilitaristas do universo educacional e assume uma dimensão social, concreta e inclusiva, já que autor, obra, educador e educando se constituem no exercício permanente do diálogo e de infinitas descobertas que o texto literário pode oferecer.

Dessa forma, na atividade de leitura, segundo Bakhtin (2011), existe um destinatário abstrato, e também o texto não pode ser visto apenas como um produto cultural fechado e/ou um processo de compreensão passiva. O ato de leitura corresponde à reprodução da enunciação do autor. Assim sendo, deve ser visto a partir de uma perspectiva social e das concepções do leitor, que toma uma atitude responsiva ativa, pois

[...] toda compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo, é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenehe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 2011, p. 290).

Entendemos que o ato de leitura é repleto de significados que se multiplicam para além da palavra escrita e do leitor. O encontro entre a palavra e o sujeito que lê estabelece uma experiência que pode modificar a concepção que ambos têm do mundo e de suas próprias existências. É por isso também que estranhamento, surpresa, ruptura,

imprevisibilidade, incômodo e tantos outros sentimentos são necessários para que o leitor problematize a realidade que o circunda e faça do contato com o texto literário uma prática também de experiência coletiva inserida na dimensão histórica.

O leitor, no ato de constituição do sentido da materialidade do texto, participa de um permanente conflito de vozes entre o texto, o autor, o leitor, as outras vozes sociais e o próprio mundo histórico-social no qual estão inseridos todos os envolvidos no processo. Logo, a ação de ler constrói-se justamente no diálogo, na fronteira entre essas diversas vozes que circundam o texto. Como explica Volóchinov (1986, p. 101):

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

O sujeito leitor torna-se constitutivamente dialógico, por não absorver apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si, de concordância ou discordância. O encontro dessas vozes com o contexto em que estão inseridas caracteriza, pois, o dialogismo como um fenômeno que ocorre em todo e qualquer discurso, que, por sua vez, é uma resposta a outro discurso, portanto, um entrecruzamento de pensamentos. A compreensão de um texto, por isso, permite o diálogo com ele mesmo, com o escritor e com outros textos similares ou não já lidos pelo leitor. Com isso, dizemos que a leitura de uma obra é uma atividade sociocultural.

Paulo Freire (1989) tece reflexões sobre a importância do ato de leitura pensando e repensando sua própria prática, sua vivência pessoal. Aprender a ler é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, não em uma manipulação mecânica de palavras, mas com base em uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Observemos suas palavras:

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo. (FREIRE, 1989, p. 13)

A leitura da palavra, então, está relacionada ao contexto social mais amplo, não somente como componente do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, mas, principalmente, como importante elemento cultural que integra as relações e atividades humanas.

Patrícia Nakagome (2015a), em sua tese de doutorado intitulada “A vida e a vida do leitor: um conceito formado no espelho”, traz uma discussão sobre a questão dessas faces constituídas e próprias do leitor, por meio de um debate com as perspectivas retóricas de Terry Eagleton. Em suas próprias palavras:

Nesse sentido, o leitor é tratado de forma mais concreta do que habitualmente é visto, evitando explicações demasiado amplas sobre ele (como as que dão conta do leitor como função do texto ou na condição de público). Esse posicionamento não implica em vão esforço de individualizar cada ato de leitura, mas de resgatar o valor da experiência, no que ela tem de singular. Assim, quando traçamos histórias de leitores individuais, buscamos mostrar de que maneira a experiência de sujeitos (quaisquer que sejam eles) pode se contrapor a um discurso geralmente pautado em aspectos estéticos ou comerciais da relação entre sujeito e livro. Trata-se, como anunciado no título desta tese, de pensar a dupla vida do leitor: a da categoria crítica e a do sujeito real. (NAKAGOME, 2015a, p. 10)

Embora nosso trabalho não tenha como base a perspectiva da retórica de Eagleton, usufruiremos de sua pesquisa como referência, no sentido de dialogar com ela, principalmente neste tópico sobre a construção do leitor. No nosso estudo, é importante traçarmos o aspecto da experiência de cada sujeito leitor e das singularidades que contribuem no processo coletivo de leitura cênica da peça “Kantan”.

Nakagome (2015a), em sua pesquisa, parte de uma crítica à Estética da Recepção, que se mostra hoje, no Brasil, uma das grandes vias de discussão do ensino da literatura, e problematiza alguns conceitos, como os de “horizonte de expectativas” e “leitor implícito”, como podemos observar na citação a seguir:

A relevância da Estética da Recepção fica evidente quando se nota que ela é referência fundamental de muitas pesquisas envolvendo o leitor e também que ela foi além dos muros da academia, com a difusão de conceitos como “horizonte de expectativas” e “leitor implícito”. (NAKAGOME, 2015a, p. 22)

Essa autora alicerça a noção de como foi construída a imagem do leitor pelos críticos literários dessa corrente estética e como está sendo repercutida a imagem desse leitor na atualidade. Além disso, “pode-se verificar que os preceitos da Estética da

Recepção se fizeram cada vez mais presentes e neutralizados em documentos posteriores de orientação de ensino de literatura” (NAKAGOME, 2015a, p. 22).

Ainda segundo Nakagome (2015a), a concepção de leitor implícito, sob o ponto de vista dos fundadores da Estética da Recepção, atravessa inúmeras retóricas que se colocam em discussão. O processo de leitura é visto como uma ação individual e social que circula entre a materialidade do texto e a subjetividade do leitor. Nesse sentido, a leitura realizada pelo leitor “real” é constituída levando-se em conta tanto o texto como também o leitor, e que não poderia deixar de considerar as questões ideológicas perpassadas pelas enunciações constitutivas de cada discurso. Portanto, é impossível saber sobre o ato de leitura de uma obra apenas pelo viés de um crítico literário ou de uma corrente literária, já que é particular a cada sujeito leitor:

Considerar que alguma perspectiva crítica pode passar imune a motivações externas ao texto, tentando vê-lo de forma autônoma, sem os embates que cercam a disputa simbólica e ideológica em torno da literatura, pode levar, seguindo a metáfora de Eagleton, à impossibilidade de saber se a luz da geladeira está apagada quando sua porta é fechada. Afinal, como falar do texto em si se qualquer aproximação a ele só é possível através, justamente, do ator da leitura? Essas colocações de Eagleton feitas às obras de Iser e Jauss podem, seguindo a linha de pensamento do próprio crítico, ser aplicadas às mais diversas vertentes da crítica literária, fazendo-nos questionar sobre as intenções que as motivam e o contexto histórico e social que lhes deu origem. (NAKAGOME, 2015a, p. 29-30)

Nesse sentido, a autora reflete que, ao posicionar o leitor a partir das teorias dessa corrente, pode-se limitar a análise desse leitor, “fazendo-nos questionar sobre as intenções que as motivam e o contexto histórico e social que lhes deu origem” (NAKAGOME, 2015a, p. 30), pois são consideradas as interpretações de uma perspectiva que pode estar pautada somente nos aspectos estéticos de tais críticos literários, ou seja, podemos considerar como um leitor implícito, ou imaginado, não real, criado pelo próprio crítico. Em última instância, o processo de leitura considerado pelo crítico pode estar determinado por suas intenções, propósitos e finalidades, que, por sua vez, vão estar relacionados ao tempo e ao lugar em que ele se encontra. Ademais, as interpretações das obras pelo crítico nada mais são que suas enunciações articuladas com fins próprios.

Ao final da discussão sobre a teoria da Estética da Recepção, Nakagome (2015a, p. 143-144) conclui que o leitor empírico não está sendo considerado por essa escola, pois:

Independente de qual enfoque se tenha sobre o leitor, o fato é que a Estética da Recepção, como qualquer teoria, mantém-se distanciada do lado empírico (lembramos que o empirismo é um dos elementos que se opõe à teoria). Diferentemente de outras teorias, no entanto, a distância do empirismo parece mais estranha a uma reflexão baseada na leitura e no leitor. Possivelmente é por essa razão que os chamados estudos empíricos de literatura tenham surgido como decorrência da Estética da Recepção, com desdobramentos significativos no país de Jauss e Iser.

Entretanto, para essa autora, a discussão sobre o “leitor”, segundo Terry Eagleton, abrange um campo de visão maior, pois esse teórico expõe em uma dimensão bastante ampla e profunda a imagem do leitor, observado como um sujeito social com voz contextualizada no e pelo seu mundo:

Aproximamo-nos da maneira como Eagleton²⁴ entende as pesquisas centradas no leitor em especial porque nos parece que seu posicionamento é voltado, mesmo sem tratar do tema de forma extensiva, aos aspectos materiais que cercam o leitor, entendendo que este nunca é, primeiramente, um leitor. O sujeito que vai ao texto, sendo leitor especializado ou não, mobiliza sua experiência e formação no momento da leitura. O leitor, portanto, nunca é o outro do qual é possível se distanciar totalmente: é um eu-leitor que, quando discute outro leitor e a leitura, tem intenções (ainda que nem sempre explícitas) em sua ação crítica. Isso ocorre mesmo nos casos mais exaltados de preocupação em falar do Outro [...]. (NAKAGOME, 2015a, p. 30)

Quando a autora afirma que o leitor “nunca é o outro do qual é possível se distanciar totalmente”, podemos depreender que a imagem que o crítico literário projeta no outro leitor (implícito) seria diferente da sua própria imagem. A concepção da imagem desse leitor está constituída em relação à situação de cada leitor com sua realidade. Ele, o leitor, processa o texto no seu mundo, de maneira a criar sua própria leitura, assemelhando-se ao outro leitor que lê a mesma obra, mas nunca se igualando. Dessa forma, parece imprescindível considerar a pluralidade dos signos da linguagem de cada sujeito.

A leitura literária é a união da percepção com a criação do autor, do signo com o mundo imaginário, irreal, do subjetivo com o objetivo. Assim, a consciência da leitura tem sua própria estrutura de desvendamento e de criação do objeto. A significação

²⁴ “É necessário dizer que muitas das teorias da recepção padrão foram criticadas por postular um leitor que com frequência é uma mera função das formações contemporâneas de leitura, e não uma função de todo o sistema político. Nunca somos, em primeiro lugar, apenas leitores. Nem podemos suspender nossa existência magicamente quando abordamos um texto. Há aqui o perigo de uma espécie de academicismo, que parece presumir que a sala de aula é o único lugar onde os significados são construídos. Isso obviamente tem que ser contestado” (EAGLETON, 2010. p. 168 *apud* NAKAGOME, 2015a, p. 30).

objetiva da obra existe em um mundo irreal e imaginário, assim, mais ou menos livremente, o leitor escolhe o sentido que deseja dar a cada obra. A obra literária só existe e só consegue ser completa no momento da leitura.

As atividades de leitura passam a ser vivas, emancipatórias e, por que não dizer, sedutoras, uma vez que significam ir além das pretensões moralizantes e dogmáticas para adentrar os conflitos e paradoxos próprios da condição humana. Nesse processo dialógico de leitura, o leitor constitui-se em meio às transgressões da própria língua, trata de assuntos que permeiam sua realidade histórica, encontra na linguagem metafórica e nos recursos expressivos da linguagem literária a brecha necessária para se sobrepor à rigidez das prescrições inevitáveis da vida.

O que propomos em nossa pesquisa é justamente um trabalho de prática social da leitura, em que as particularidades desse sujeito leitor sejam levadas em conta por meio da criação coletiva de uma leitura cênica. A leitura da peça possibilita encontros com as pluralidades de signos realizados em grupo. Por isso, vemos o espaço lacunar do texto com possibilidade de ser preenchido com a voz de cada sujeito que realiza o ato diante do outro. Nesse sentido, em nosso grupo de pesquisa, procuramos relativizar esse abismo entre teoria e prática, inspirando-nos, como já foi dito, na práxis discutida por Paulo Freire, que considera o leitor como um sujeito social.

Antoine Compagnon (2001, 2009), nas obras “O demônio da teoria: literatura e senso comum” e “Literatura para quê?”, faz uma análise da literatura sob a perspectiva histórica europeia, a fim de discutir quais valores a literatura pode transmitir ao mundo atual, que lugar deve ser seu espaço público, se é útil para a vida e por que defender sua presença na escola. Nesse sentido, o autor ressalta seus quatro pontos de poder: o primeiro é o de deleitar e instruir; o segundo é o de ser uma espécie de remédio ao leitor; o terceiro está relacionado às correções de defeitos da linguagem; e o quarto nega qualquer poder da literatura, além do exercício sobre ela mesma.

O primeiro ponto de poder está baseado na mimese de Aristóteles. Mimese pode ser traduzida por representação ou imitação e é considerada uma ação instintiva do ser humano. Consequentemente, a ficção é um modo de educar. Assim, a literatura, por meio da representação da experiência e do exemplo, “deleita e instrui” (COMPAGNON, 2009, p. 30). Os contos, as narrativas, os romances etc. ensinam o leitor ao mesmo tempo em que o divertem, de maneira mais agradável que os textos com apenas regras estabelecidas rigidamente.

De acordo com Compagnon (2009), a literatura oferece um meio de preservar e transmitir experiência a outros, àqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Assim, deve ser lida e estudada porque possibilita tornarmo-nos sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos.

A leitura de textos literários contribui de maneira insubstituível para a ética prática, pois permite acessar uma experiência sensível e um conhecimento moral que seriam quase impossíveis de se adquirir diretamente por meio de manuais. Compagnon (2009, p. 46), a partir da análise das vozes de outros críticos literários, afirma:

Fonte de inspiração, a literatura auxilia no desenvolvimento de nossa personalidade ou em nossa “educação sentimental”, como as leituras devotas o faziam para nossos ancestrais. Ela permite acessar uma experiência sensível e um conhecimento moral que seria difícil, até mesmo impossível, de se adquirir nos tratados dos filósofos. Ela contribui, portanto, de maneira insubstituível, tanto para ética prática como para ética especulativa.

Em um segundo ponto, esse autor trata a literatura como uma espécie de remédio ao leitor, visto que concede a ele autonomia, liberta-o da sujeição a posicionamentos autoritários, torna-o insubmisso, atenuando a fragmentação da experiência:

Ela liberta o indivíduo de sua sujeição às autoridades, pensavam os filósofos; ela o cura, em particular, do obscurantismo religioso. A literatura, instrumento de justiça e de tolerância, e a leitura, experiência de autonomia, contribuem para a liberdade e para a responsabilidade do indivíduo [...]. (COMPAGNON, 2009, p. 32-34)

O teórico compara a literatura com um remédio que cura, mas que ao mesmo tempo pode intoxicar. Por exemplo, ao libertar da religião, pode tornar-se um ópio. Isto é, uma religião de substituição, segundo a visão marxista de ideologia, pois esta é a ambivalência de todo substituto.

O terceiro ponto construído por Compagnon (2009) aborda as correções de defeitos da linguagem, no sentido mais lato que as expressões permitem. Por isso, “a literatura fala a todo o mundo, recorre à língua comum, mas ela faz desta uma língua particular-poética ou literária” (COMPAGNON, 2009, p. 38). Nesse sentido, compreendemos que o poeta dispõe do poder de desvelar uma verdade que não seja apenas transcendente, mas latente e potencialmente presente, muitas vezes escondida fora da “consciência imanente”, singular e “inexprimível”. O autor-criador, ao “brincar” com a língua, desmistifica e transforma as palavras em poesia (ou prosa) e “ultrapassa suas

submissões, visita suas margens, atualiza suas nuances e enriquece-a violentando-a” (COMPAGNON, 2009, p. 38).

O quarto ponto do poder da literatura é aquele no qual se nega qualquer poder da literatura, além do exercício sobre ela mesma. A literatura seria, então, contra qualquer engajamento, área do “impoder” e do “despoder”. Ao discutir essa questão, Compagnon (2009) apresenta reflexões sobre a problematização de se definir a literatura por apenas um ou outro ponto de vista, pois essa arte abrange um campo vasto na formação dos indivíduos, seja objetivamente ou subjetivamente.

Compagnon (2009), ao pontuar os três “poderes” da literatura e, ao final, negar o “poder” da literatura, permite a reflexão de que existem outras possibilidades e perspectivas de análise sobre essa arte. No entanto, Nakagome (2015a, p. 48), a partir de uma análise retórica do texto de Compagnon (2009), observa e destaca esse aspecto da utilidade da literatura:

Porém, consideramos que isso não ocorra de forma tão simplista como a visão moralista de Compagnon parece mostrar ao elencar elementos que se caracterizam pela norma, pela instrução e pelo imperativo. É de surpreender, portanto, que informação e literatura sejam colocadas lado a lado, sendo que a natureza de ambas é, como vemos com Benjamin, radicalmente oposta. Parece, assim, que a necessidade de destacar o papel útil e urgente da literatura leva à negação de sua especificidade e, como consequência, a uma fragilidade na retórica de Compagnon.

Compagnon (2009), ao elencar os poderes da literatura pela sua utilidade, pode estar tornando menor a ideia de literatura, reduzindo sua complexidade e amplitude. Ainda segundo Nakagome (2015a, p. 51):

Nos termos de Compagnon, ela (a literatura) é um objeto privilegiado que nos leva a uma aproximação da verdade, da sabedoria, da sensibilidade e da sinceridade. Para a melhora nesses parâmetros, talvez não só o estudo de literatura (e também das outras ciências humanas) seja suficiente. Talvez diferentes experiências dos sujeitos tenham mais efeito sobre a formação das pessoas do que as leituras que realizem ao longo de suas vidas. Assim, de que maneira poderíamos estender a observação objetiva de que um iletrado está mais distante do texto escrito do que um letrado ao implícito de que ele estaria mais distante também da verdade, da sabedoria, da sensibilidade e da sinceridade?

Concordamos que, ao fazer leituras de literatura, o sujeito desenvolve mais sua sensibilidade, precisão e sabedoria, assim como podemos compreender que a verdade depende da cultura, do contexto social, enfim, da situação em que se encontra o leitor. Nesse sentido, afirmar que aqueles indivíduos que não leem são menos sensíveis, sábios

e/ou sinceros é deixar de considerar as experiências outras da linguagem desenvolvidas ao longo da vida.

O ato de ler acontece em um mundo mais ou menos obscuro, onde um indivíduo externo não poderia analisar, de fato, o que ocorre no interno do outro. A obra literária constitui sentidos ao leitor conectados a seu contexto histórico. Assim, a obra lida por um leitor “x” que relativiza uma verdade pode não estar de acordo com a verdade de um outro leitor “y”, pois a consciência de que um fato seja real ou não é própria de cada leitor.

Eagleton (2006) nos faz refletir sobre as várias categorizações que existem para conceituar literatura, porém enfatiza que não é possível fazer isso objetivamente, lançando um juízo de valor sobre ela. Em suas palavras:

O que descobrimos até agora não é apenas que a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais. Eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre os outros. (EAGLETON, 2006, p. 24)

A estrutura de valores pode ser interpretada como as ideologias afirmadas e transparecidas no nosso modo de expressão, ou seja, aquilo que dizemos e acreditamos está relacionado com a estrutura e as relações de poder da sociedade em que vivemos. O juízo de valor pode significar também o que vale para o homem e o que está implícito nos seus bens morais e culturais. Assim, a pretensão de que o conhecimento deve ser “isento de valores é, em si, um juízo de valor” (EAGLETON, 2006, p. 24). Dessa forma, caberia a questão que explicita quais juízos de valor estão implícitos em um estudo sobre a literatura, pois ela não tem uma proposta de neutralidade. Portanto, o compromisso ético com o ser humano é um importante elemento na educação literária. Com isso, repensamos a noção de pertencimento no exercício dialógico entre o “eu” individual e o “nós” coletivo.

É nesse sentido que se questiona a concepção da literatura como uma construção histórico-social na qual se realizam os conceitos de humanidade, como afirma Antonio Candido (2004, p. 180) em seu texto “O direito à literatura”:

A literatura [...] é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade [...] E tendo por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Ao reconhecer a oposição histórica entre humanização e desumanização do homem, Paulo Freire (1989) define o ser humano como um ser inacabado em processo constante de humanização. O conceito de sua educação libertadora é o de humanização do ser humano, ou seja, a passagem de uma consciência ingênua a uma consciência crítica capaz de tornar os educandos sujeitos do processo educativo, bem como de sua própria história. Paulo Freire (1989) entende a humanização como um processo de desenvolvimento da essencialidade humana, isto é, a ação de tornar humano, ou mais humano, o humano, no desempenho de seu papel social em relação a comunicação, crenças, valores, normas e regras que orientam a vida no processo de construção gradual do compartilhamento de conhecimentos e sentimentos. Assim, Antonio Candido (2004, p. 191) afirma que o acesso à literatura, em todas as modalidades e em todos os níveis, é “um direito inalienável” de todo ser humano e fator indispensável ao processo de humanização.

Entretanto, como examina Nakagome (2015a), isso não quer dizer que somente a leitura de literatura pode tornar o ser humano mais humano, isso é apenas uma forma de ver como alternativa de tentar melhorar a condição do sujeito na sociedade, pois existem seres humanos sem acesso algum à leitura de obras literárias.

Tzvetan Todorov (2010), em “A literatura em perigo”, discute o papel da literatura frente a essa nova interface do mundo moderno, a tecnologia digital. Esse autor constata que os programas de ensino podem estar pautados no “estudo da disciplina”, de forma fragmentária, o que inviabiliza a totalidade da obra, pois enfatiza apenas o estudo do objeto: “Ensinamos nossas próprias teorias acerca de uma obra em vez de abordar a própria obra em si mesma” (TODOROV, 2010, p. 31). Se fizéssemos o contrário, ou seja, focar o ensino no estudo das obras literárias, poderíamos ir muito além, encontrando um “sentido” que permitisse entender o sujeito no mundo. Vejamos nas palavras de Todorov (2010, p. 33):

Compreender melhor o homem e o mundo, para [...] descobrir uma beleza que enriquecesse sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um.

Assim, podemos conceder ao educando um desenvolvimento da consciência com relação às demais maneiras de perceber o que está ao seu redor e às suas experiências na convivência com o outro, como fica evidente quando Antonio Candido fala a respeito da “função humanizadora” da literatura. A arte contida na literatura se processa nas múltiplas camadas da consciência, pois ela pode ser uma aquisição consciente de noções, emoções, sugestões, manifestações, ou seja, de ações realizadas na mente. Ainda de acordo com Candido (2004, p. 248), “as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo”. A afirmação desse autor nos remete à ideia de Perrone-Moisés (2006, p. 28) em “Literatura para todos”:

A pretensa democratização do ensino, como nivelção baseada na “realidade dos alunos”, redundando em injustiça social. Oferecer aos alunos apenas aquilo que já consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar esse repertório. Qualquer que seja a extração social do aluno, sua inteligência lhe permite a aprendizagem da leitura literária.

Perrone-Moisés (2006) discute o ensino de literatura na escola, lugar onde deve ser iniciada a aprendizagem de leituras de textos complexos, pois a leitura de texto literário pode incluir todos os outros tipos de textos que o educando deve conhecer, e, ainda, quando o leitor dispõe de uma capacidade de leitura que não é inata, mas adquirida, dá prazer e autoestima, e a função do professor é exatamente a de demonstrar isso. Como reforça Nakagome (2015b, p. 100):

A própria literatura nos dá a conhecer uma realidade diferente da nossa, com personagens vivendo sob o signo de limitações maiores do que as vividas pela maioria que escreve/lê críticas literárias. No entanto, a realidade que conhecemos no texto não é reconhecida quando se coloca diante de nossa experiência, que tememos ser nivelada com base na diferença do outro. Em outras palavras: o reconhecimento verdadeiro do outro é indispensável para que ele próprio tenha acesso a esse conhecimento literário que nos é tão caro e que, entre outras funções, permite-nos conhecer esse outro.

A escolha de uma obra a ser oferecida aos educandos para ler pode estar regida por pontos de vista de leitores-críticos literários, podendo não coincidir com a realidade dos educandos de dada comunidade – por isso a necessidade da consciência de que a ação de escolha da obra para leitura está conduzida pelo juízo de valor que damos a certos autores, o que pode não ser uma maneira de agir democraticamente. Entretanto, o texto literário permite ao leitor (educando) conhecer e reconhecer uma existência distinta de sua realidade.

Segundo Todorov (2010), o papel do crítico é converter o sentido que a obra produz, juntamente com o pensamento do autor, em linguagem comum do seu tempo. Na sala de aula, o papel aqui atribuído ao crítico pode e deve ser realizado pelo educador, mas também pelo educando, que deve ser estimulado a fazê-lo, de acordo com suas experiências e limitações. Ainda que não rejeite o uso de “métodos”, Todorov (2010) faz a ressalva de que devem ser utilizados como recursos complementares, mas não únicos. Outra sugestão desse teórico diz respeito a existir um lugar para cada uma das abordagens do texto literário em sala de aula: “O que se destina a todos é a literatura, não a análise literária” (TODOROV, 2010, p. 41).

Dessa forma, percebemos que a tarefa mais árdua da práxis do educador, seja do ensino básico, seja do ensino superior, é a de transformar o método aprendido na universidade em uma ferramenta interiorizada para se iluminar o caminho à literatura a ser trilhado pelos educandos, não com foco na especialidade, mas em uma forma mais abrangente: a do desenvolvimento humano. Apenas dessa maneira o leitor de literatura, cujo objeto é “a própria condição humana”, poderá tornar-se um conhecedor do ser humano, não um especialista em análise literária (TODOROV, 2010, p. 92).

Ao considerarmos o complexo panorama de inserção e manutenção da literatura na educação, seja básica ou superior, podemos buscar maneiras que promovam uma reflexão crítica e profunda das obras lidas, o que pode tornar melhor a forma de abordar a literatura e afirmar seu papel na formação, não apenas educacional, mas também integral do ser humano.

Portanto, observamos como o fenômeno dialógico está presente na educação, em sala de aula mais especificamente, que é o lugar do diálogo proposto de maneira a realizar-se coletivamente, mediado pela voz literária e experimentado no corpo. Assim, propõe-se uma leitura cênica do texto teatral nesse espaço emaranhado de vozes dos sujeitos sociais, dando voz ao corpo e à materialidade do texto. Nesse sentido, tratamos

questões da educação literária no viés dialógico, por meio do qual buscamos dar escuta e voz aos sujeitos participantes ativos constituídos de corpo, alma e mente.

De acordo com Bakhtin (2011), os enunciados do cotidiano e os enunciados artísticos têm um chão em comum. Ambos estão situados no interior da grande corrente da comunicação sociocultural, com uma dimensão axiológico-social em sua significação. Em suas palavras, observamos como esse processo de enunciação se realiza tanto nos escritos específicos como nas obras artísticas:

Complexas por sua construção, as obras especializadas dos diferentes gêneros científicos e artísticos, a despeito de toda a diferença entre elas e as réplicas do diálogo, também são, pela própria natureza, unidades de comunicação discursiva: também estão nitidamente delimitadas pela alternância dos sujeitos do discurso, cabendo observar que essas fronteiras, ao conservarem a sua *precisão* externa, adquirem um carácter interno graças ao fato de que o sujeito do discurso – neste caso *o autor* de uma obra – aí revela a sua individualidade no estilo, na visão de mundo, em todos os elementos da ideia de sua obra. Essa marca da individualidade, jacente na obra, é o que cria princípios interiores específicos que se separam de outras obras a ela vinculadas no processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural: das obras dos predecessores nas quais o autor se baseia, de outras obras da mesma corrente, das obras das correntes hostis combatidas pelo autor, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 279)

Esses enunciados que circulam no espaço de discussão dentro da literatura, tanto sobre a obra como também sobre os discursos referentes a leitor, crítico literário, ensino de literatura etc., podem estar influenciados e determinados por uma posição responsiva disposta a considerar a resposta do outro. Pelas condições em que esses enunciados se encontram, mostram ainda as posições responsivas dos outros:

A obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre os seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada às outras obras – enunciados: ao mesmo tempo; à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 279)

A literatura, mesmo sem ter a pretensão de ensinar, pode acabar nos ensinando. Esse ensino é passível de transmitir sabedoria ou não, direcionando o sujeito em seu processo de formação. A obra literária, de forma geral, traz conteúdos para o leitor que podem refletir na sua compreensão da realidade, decorrentes das várias leituras que se faz da conduta humana, e não da obra fechada em si mesma.

Nesse sentido, não podemos deixar de tratar a questão ideológica que nela (literatura) está refletida por meio dos sujeitos sociais participantes. Na nossa pesquisa, objetivamos olhar para a literatura por essa perspectiva, dando importância igualmente às ideologias que perpassam esse lugar. Mediamos a leitura do texto literário em aula a partir de indagações à obra, ao autor, ao educando e também a nós, educadores. Assim, é necessário entender por quais vozes estamos constituídos e por que as reproduzimos e refletimos nesse lugar em que estamos posicionados, conforme afirma Magalhães dos Reis (2016, p. 286): “Dar voz ao educando e transformar a sala de aula em um local de produção de conhecimento mostra-se como um dos objetivos de uma concepção da linguagem e aprendizagem vistas como construção de seres sociais e ideológicos”.

A importância de dar voz ao educando, conforme diz Magalhães dos Reis (2016), nos faz pensar no conceito de dialogicidade discutido por Paulo Freire (2005b) em “Pedagogia do oprimido”. Nessa obra, o diálogo é considerado o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo. Ele não se esgota pela relação entre eu-tu, pois os enunciados estão em constante devir. E o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Nas palavras de Freire (2005b, p. 91):

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito ao outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua.

Na relação entre eu-tu, não se pode negar a palavra. Por essa razão, não se deve negar o direito de dizer, pois não é no silêncio que os homens se fazem, “mas na palavra do trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2005, p. 90).

Dessa forma também, Augusto Boal (1980), em “Teatro do oprimido e outras poéticas políticas”, dialoga com Paulo Freire. Boal (1980) trouxe inovações à maneira de

se pensar e fazer teatro, defendeu a voz do sujeito espectador²⁵ como instrumento político para reflexão e transformação social. Sua proposta trouxe para a cena o não ator, transformou o espectador passivo em sujeito da atuação. “O teatro do oprimido não é o teatro para o oprimido: é o teatro dele mesmo” (BOAL, 1980, p. 12), isto é, não é a representação na qual o artista interpreta um papel de alguém que ele não é, é o teatro no qual cada um, sendo quem ele é, representa seu próprio papel, no sentido de que ele próprio organiza e reorganiza sua vida, por meio de suas próprias ações, tentando descobrir formas de libertação.

Boal (1980) afirma que oprimido e espectador são conceitos quase sinônimos, ligados e intermediados pelo diálogo, e que as sociedades tendem a exercer uma relação de aparente diálogo, na verdade, um monólogo, presente nas relações humanas como um todo: professor-aluno, pai-filho etc. O “oprimido” seria aquele indivíduo “despossuído do direito de falar, do direito de ter a sua personalidade, do direito de ser” (BOAL, 1980, p. 17), sendo importante, portanto, o sujeito social refletir sobre a desconstrução das formas prontas de classes, estranhar o que nos parece habitual, comum.

Nesse sentido, já no início do século XX, o dramaturgo do teatro épico Bertolt Brecht, em “Estudos sobre teatro” (edição publicada em 1978), tem como conceito primordial a questão complexa do *efeito de distanciamento* do espectador, o qual relacionamos (ao nosso estudo) à reflexão sobre a ideia de estranhamento. Brecht (1978) desenvolve uma proposta central do teatro épico, que é a de narrar os acontecimentos relacionados à realidade, com objetivo de despertar o senso crítico no espectador diante das cenas apresentadas. Esse teórico construiu, a partir do que se fazia no teatro europeu da época, técnicas que buscavam provocar no espectador essa reação de estranheza, a fim de produzir o distanciamento. Vejamos sua práxis teatral:

As oscilações surpreenderam-no [Galileu, quando contemplava o lustre que oscilava], como se jamais tivesse esperado que fossem dessa forma, como se não entendesse nada do que se estava passando; foi assim que descobriu a lei do pêndulo. O teatro, com as suas reproduções do convívio humano, tem de suscitar no público uma visão semelhante, visão que é tão difícil quanto fecunda. Tem de fazer que o público fique assombrado, o que conseguirá se utilizar uma técnica que o distancie de tudo que é familiar. (BRECHT, 1978, p. 117)

²⁵ Neste nosso estudo, consideramos o espectador no sentido de educando-leitor-ator-espectador, pois o educando, na prática de leitura cênica, tem a função de ler a peça tanto como ator quanto como espectador.

O espectador do teatro épico, ao se distanciar, assume uma posição analítica perante os acontecimentos narrados nas cenas. Com efeito, o distanciamento causa uma reação no espectador, tira-o da passividade, coloca-o no movimento da reflexão. Assim, estranhar algo que nos é habitualmente familiar, a partir do momento em que somos chamados a prestar detida atenção àquilo que nos é comum, pode ser também a manifestação do distanciamento presente na vida cotidiana.

Desenvolveremos melhor as ideias sobre o teatro político de Bertolt Brecht e de Augusto Boal no capítulo 3 da pesquisa, entretanto, nesta reflexão sobre o leitor, a literatura e o ensino de literatura, tratamos o sujeito social, o leitor, como um ser dialógico, emancipado, dotado de reflexões desencadeadas pelo distanciamento, visto que, a partir dessa linha de pensamento, ele poderá dialogar com os outros (autor-criador, educador, educando etc.) sobre sua maneira de ler o mundo. Em última instância, trata-se do leitor consciente de seu lugar, “[...] de estar no mundo, uma ação responsável no mundo que está ligada a uma reflexão sobre a ética do dar-se um momento de experimentar o lugar do outro” (GOMES; MAGALHÃES DOS REIS, 2017, p. 47). Portanto, é por essa perspectiva que construímos discussões sobre o leitor e as práticas de engajamento e liberdade às formas opressoras.

Neste capítulo, tivemos a intenção de discutir o ensino da literatura, a construção do leitor. Cabe ressaltar que, no presente trabalho, o leitor é, ao mesmo tempo, espectador e ator. Dessa forma, refletimos sobre como esse leitor cênico, o qual se propõe a uma leitura cênica da peça “Kantan”, pode trazer contribuições à nossa pesquisa prática. Compreendemos que cada leitor com sua singularidade lê os signos sociais a partir de suas próprias experiências. E elas são consideradas importantes para desenvolver o ensino de literatura. Assim, a construção do saber está interligada à junção das formas de se perceber as singulares de cada indivíduo.

No próximo capítulo, trataremos da peça que é o objeto da tese, mas inicialmente contextualizamos historicamente e socialmente o autor Yukio Mishima e sua obra *Peças de nô moderno*. Para tanto, percebemos também a necessidade de refletir sobre o surgimento do teatro moderno no Japão e visualizar alguns elementos do *nô* tradicional.

CAPÍTULO II

YUKIO MISHIMA E PEÇAS DE NÔ MODERNO

O herói revelará muitos disfarces, máscaras aleatórias, gestos falsos, atos inesperados que dependem das reações emotivo-volitivas do autor; ele terá de abrir um caminho através do caos dessas reações para desembocar em sua autêntica postura de valores e para que o rosto da personagem se estabilize, por fim, em um todo necessário. Quantos véus, que escondem a face do ser mais próximo, não precisamos, do mesmo modo, levantar véus depositados nele pelas casualidades de nossas reações, de nosso relacionamento com ele e pelas situações da vida, para ver-lhe o rosto em sua verdade e seu todo.

Mikhail Bakhtin

Eu tenho uma natureza estranha, pois consigo me confessar com muito mais ousadia e franqueza ao escrever dramas, especialmente Peças de nô moderno, do que romances, que é minha ocupação principal. Talvez seja porque as peças em um ato desta série estejam me substituindo, atualmente, a composição de poemas. Ao completar vinte anos, abandonei a criação de poesia porque percebi que eu era um falso poeta. Mas o que é gratificante na peça teatral é que ela permite ser considerada uma “fausse poésie”.

Yukio Mishima

Neste capítulo, percorreremos pelas perspectivas dos críticos de Yukio Mishima, bem como pela vida e contexto histórico desse autor, com enfoque na sua obra em análise *Peças de nô moderno*. Marguerite Youcenar (1980, p. 10), em “Mishima ou a visão do vazio”, nos explicita como é estudar esse contemporâneo, romancista, dramaturgo, ator, japonês, político, crítico:

[...] quando a vida do escritor foi tão variada, rica, impetuosa, e às vezes sabiamente calculada quanto a sua obra, quando se distinguem, tanto numa como noutra, os mesmos defeitos, as mesmas astúcias e as mesmas taras, mas também as mesmas virtudes e por fim a mesma grandeza. Inevitavelmente, estabelece-se um equilíbrio instável entre o interesse que temos pelo homem e o que temos por seus livros.

E é justamente nessa condição instável do inacabado que caminharemos, observando a mistura dos elementos “exóticos da sua própria cultura e os do Ocidente os quais ele absorveu avidamente” (YOUCENAR, 1980, p. 9). Entretanto, é essa mistura que faz dele, em muitos dos 36 volumes de seus escritos, um autêntico representante de

um Japão também violentamente ocidentalizado, mas, apesar de tudo, marcado por características imutáveis.

A seguir, pincelaremos a vida do personagem Mishima contextualizada à história do Japão, pois acreditamos que as obras desse personagem dialogam direta e indiretamente²⁶ com a história política e cultural do país. O enfoque está na produção de suas peças teatrais, e, em seguida, discutiremos sobre o teatro *nô*²⁷ e o teatro moderno do Japão. Depois, refletiremos em que momento surge *Peças de nô moderno* e como essas peças relacionam os elementos da modernidade com as da tradição, a partir da análise da peça “Kantan”.

2.1 A VIDA DE YUKIO MISHIMA

A vida de Yukio Mishima foi abordada, dentre outros, por: Darcy Kusano em “Yukio Mishima: o homem de teatro e de cinema” (2006), Samuel Filipe Gomes Pascoal em “A Espada e o Crisântemo: para uma aproximação ao Nô Moderno em Yukio Mishima” (2015), Henri Scott Stokes em “A vida e a morte de Mishima” (1974) e Marguerite Youcenar em “Mishima ou a visão do vazio” (1980). Esses estudiosos buscaram refletir sobre a vida de Mishima por meio da ótica de “Confissões de uma máscara”²⁸, obra considerada autobiográfica que fornece informações sobre sua personalidade e as influências das outras vozes que construíram a ele próprio.

Considero esse romance a melhor coisa que Mishima escreveu. Mais do que qualquer outra obra, fornece a explicação de sua personalidade e da educação que recebeu – uma descrição cristalina de seu lado estético. Confissões de uma máscara mostra a origem de uma ideia romântica que incide diretamente na decisão eventual de cometer suicídio: noção de que a beleza definitiva consiste na morte violenta, sob a condição de que ocorra em plena juventude. Essa ideia é tipicamente japonesa e reaparece com frequência na literatura clássica do país. (STOKES, 1974, p. 64)

²⁶ Vale ressaltar que não estamos com a pretensão de afirmar que todas as criações do autor estão relacionadas diretamente com o contexto histórico do lugar em que ele estava, mas observamos que compreender a história do Japão, a partir da forma de contar dos críticos e dos literários, seja um caminho para o entendimento de perspectivas outras.

²⁷ Ressaltamos que grafamos, nesta pesquisa, a expressão “*nô*” em itálico e minúsculo, porém, nas citações, mantemos da forma que o(a) autor(a) descreve.

²⁸ Usufruímos das citações que mostram os sentimentos do protagonista dentro do contexto de sua vivência na Segunda Guerra Mundial, no sentido de dar importância a essa visão do participante da guerra.

Dessa forma, podemos desvendar algumas justificativas para as ações multifacetadas de Mishima, que planejou sua morte antecipada.

Kimitake Hiraoka²⁹, nascido em 14 de janeiro de 1925, filho de Azusa Hiraoka, um pai severo, funcionário eficiente do Ministério da Agricultura e Desenvolvimento Florestal, e de Shizue Hiraoka, sua mãe, uma pessoa culta, sensível às artes e dedicada à literatura, descendente de família de letrados e educadores. Ainda na idade de lactação, foi retirado dos cuidados de sua mãe pela avó paterna, Natsuko Hiraoka, proveniente de uma família de samurais, considerada possessiva, autoritária, acreditava que a criança, estando em seu convívio, poderia ser instruída segundo os valores de sua linhagem. Natsuko era uma mulher muito ligada à cultura tradicional japonesa, principalmente ao teatro *kabuki*, à literatura e a línguas, era considerada uma fabulosa contadora de histórias. No entanto, após a perda de sua fortuna e de ter adquirido uma enfermidade ciática crônica, originária de uma doença sexualmente transmissível advinda de seu marido, Jotaro Hiraoka, passou a sentir dores constantes. Por isso, tornou-se uma pessoa infeliz, amarga e debilitada. Mishima teve que viver até os 12 anos de idade recluso dentro de um quarto com sua avó: “Eternamente trancado e recendendo a mazelas e velhice – e ali me criei, ao lado daquele leito de dores” (MISHIMA, 2004, p. 10).

A avó dificilmente consentia que o neto saísse de casa, porque ele tinha muitos problemas de saúde e sintomas de fraqueza. Não se pôde definir a causa exata desse mal, mas dizia o médico da família que “essa moléstia geralmente ocorre em crianças sensíveis, inteligentes e mimadas demais, treinadas pelas mães para serem ajuizadas” (STOKES, 1974, p. 69). Por conta disso, Mishima mantinha pouco contato com o mundo externo e atribuía a todas as pessoas que via por trás do portão, por mais breve que fosse o encontro, um sentido incomum:

²⁹ Kimitake Hiraoka foi o nome registrado na certidão de nascimento de Yukio Mishima.

A minha mais remota lembrança, que não admite dúvidas, e até hoje me persegue com imagens estranhamente nítidas, remonta a essa época (quando tinha quatro anos) [...] foi um rapaz, que vinha na nossa direção, de belas feições coradas e olhar rútilo, com um trapo sujo enrolado na cabeça para estancar o suor. Ele descia uma ladeira, carregando no ombro um balancim de onde pendiam dois baldes cheios de esterco recolhido em fossas domésticas [...]. Era lixeiro de excrementos humanos. Usava roupa de operário, chinelo de lona preta e sola de borracha, preso no dedo, e calça de algodão azul-marinho bem justa, do tipo colada na coxa, delineando os contornos do corpo, muito ágil, e que parecia vir em linha reta na minha direção. Essa calça fez nascer, no garoto que eu era, uma adoração indizível [...]. (MISHIMA, 2004, p. 16)

Mishima estava excluído da vida das pessoas comuns que circulavam ao seu redor, porém conheceu o mundo da literatura, leu contos de Oscar Wilde, Hans Christian Andersen e outros inúmeros com ilustrações. Em “Confissões de uma máscara”, há o registro de uma memória de sua infância, em que admira a figura de Joana d’Arc:

[...] havia um belo brasão na armadura prateada que envergava. O rosto bonito, muito bonito, se deixava entrever pela viseira do elmo, e ele brandia a espada desembainhada com assustadora firmeza contra o céu azul, enfrentando a morte ou, na melhor das hipóteses, algum objeto arremessado com força diabólica. Eu achava que ele corria o risco de perder a vida a qualquer momento. (MISHIMA, 2004, p. 15)

Ele descreveu o imaginário de morte criado na sua infância, a partir de um herói das histórias, fascinado pela ideia da morte iminente do belo cavaleiro. Depois, porém, se decepciona ao descobrir que o cavaleiro (Joana d’Arc) não era um homem, mas, sim, uma mulher.

Mishima aprendeu a ler com cinco anos, contava as histórias que lia e tinha uma admiração por príncipes: “O que mais me agradava eram os príncipes assassinados ou fadados a morrer. Ficava perdidamente apaixonado por qualquer jovem que fosse vítima de um crime” (MISHIMA, 2004, p. 20). Aos seis anos de idade, começou a frequentar Gakushuin, uma escola da classe aristocrática em Tóquio, e, aos doze, começou a escrever contos, no mesmo período em que retornou à casa de seus pais, pelo agravamento da doença da avó.

Um caso de amor na adolescência é também confessado, assim:

De físico muito mais desenvolvido que os outros, já mostrava nos contornos do rosto certos sinais de maturidade precoce, bem mais adiantada que a nossa. Tinha uma atitude inata e ativa de quem sente desprezo gratuito por tudo. [...] Omi tinha o “troço enorme”, [...] essa ideia caiu como adubo nas ervas daninhas profundamente enraizadas em mim, [...] por causa dele, comecei a amar a força, a impressão de superabundância de sangue, a ignorância, os gestos rudes [...] esses possuidores de corpos puramente animais, não corrompidos pelo intelecto – jovens estivadores, marinheiros, soldados, pescadores [...]. (MISHIMA, 2004, p. 66)

Em outro momento, ele se depara com a figura de São Sebastião trespassado por flechas, em uma pintura de Guido Reni encontrada em um livro recebido por seu pai:

Um rapaz de extraordinária beleza estava amarrado nu ao tronco de uma árvore. As mãos cruzadas acima da cabeça tinham os pulsos presos por cordas – nada mais o retinha, e a única coisa que lhe cobria a nudez era o pedaço do pano branco grosseiro que prendia à altura dos rins [...]. As flechas penetraram na carne jovem, tensa e perfumada, indo consumir as entranhas do corpo com as chamas da agonia e do êxtase absoluto. Os dedos do garoto iniciam o movimento até então desconhecido; põe-se a manusear o “brinquedo”: de repente, aquilo jorrou, provocando vertiginosa tontura [...]. (STOKES, 1974, p. 84)

Em “Confissões de uma máscara”, Mishima manifesta que o derramamento de sangue lhe causa prazer. Ao encontrar a figura de um homem trespassado por flechas, ele sente as emoções do gozo:

O sangue lhe proporcionava uma vibração sexual – essa foi uma das suas confissões mais importantes e o elemento principal de toda a sua teoria estética. A beleza do sangue esguichando do corpo do samurai é a imagem poética utilizada há muito tempo pelos japoneses, e a metáfora mais repetida tem sido sempre de comparar a duração efêmera da flor da cerejeira com a vida breve do samurai. Mishima, porém, romantizou a morte e o sangue de modo totalmente alheio à tradição clássica nipônica. (STOKES, 1974, p. 87)

De acordo com Stokes (1974), Mishima se apropriou da estética dos samurais de maneira singular, fazendo a leitura do ritual de execução do samurai como algo que favorece seu gozo. Para Mishima, o derramamento de sangue dos homens em batalhas era algo erótico. Excitava-se com imagens sangrentas e fatais, como podemos observar também nesta confissão:

A arma da minha imaginação trucidava vários soldados gregos, escravos brancos da Arábia, príncipes de tribos selvagens, ascensoristas de hotel, garçons, estivadores, oficiais militares, empregados de circo. Beijava a boca dos que caíam no chão e ainda se debatiam nos últimos estertores. (MISHIMA, 2004, p. 74).

A beleza da morte violenta ou terrivelmente penosa de um rapaz muito bonito seria o tema de vários romances futuros, como em: “A Idade Média” (*Chuusei*) (1946), “Neve de primavera” (*Haru no yuki*) (1969) e “Corcéis desenfreados” (*Honba*) (1969). Para Mishima, quanto mais cruel e dolorosa, maior era a grandeza da morte.

Segundo Stokes (1974), o pai de Mishima via a literatura como um mundo de mentiras e corrupção, e discordava da ideia de o filho tornar-se escritor, proibindo-o de ler, por exemplo, autores como Rainer Maria Rilke, Oscar Wilde, Jun’ichiro Tanizaki e Murasaki Shikibu. No entanto, Mishima conseguia fazer essas leituras e escrever na época em que o pai teve de se mudar a trabalho para Osaka, voltando para casa somente duas ou três vezes por mês. Ele sempre teve apoio de sua mãe, Shizue, que o protegeu desde criança, incentivando-o a continuar escrevendo. Ela levava seus manuscritos sigilosamente para mostrar a autores consagrados. Mishima “amava profundamente a mãe, e até provável que nunca tenha tido um relacionamento tão íntimo com qualquer outra pessoa” (STOKES, 1974, p. 81).

Conforme Stokes (1974), Mishima leu os textos de Jean Cocteau, Joris-Karl Huysmans, Villiers de L’Isle-Adam, Marcel Proust, Friedrich Nietzsche e Raymond Radiguet, aos treze anos de idade. Foi nesse mesmo período que despertou sua admiração pelo teatro *kabuki*, quando assistiu com sua avó à peça “Lenda dos 47 ronin” (*Chushingura*³⁰) e iniciou a leitura de todo o repertório, e as primeiras tentativas de imitação às deixas dos atores famosos. Parece que essas experiências contribuíram para o desenvolvimento de seu estilo literário. Observou-se, em um dos primeiros registros, a transposição dessa beleza da cultura japonesa nos contos.

Assim, Mishima, aos dezesseis anos de idade, foi convidado por Fumio Shimizu, um dos mestres da escola romântica, a escrever para a revista literária “Arte e Cultura”

³⁰ *Chushingura*, “Lenda dos 47 ronin” (drama sobre o *seppuku* de 47 samurais sem seu senhor), considerada lenda nacional no Japão por vários estudiosos. Essa história tornou-se muito popular na cultura do país, porque mostra lealdade, sacrifício, persistência e honra que as boas pessoas devem preservar em sua vida cotidiana. A popularidade dessa mística história aumentou rapidamente na modernização do Período Meiji no Japão, onde muitas pessoas ansiavam por voltar às suas raízes culturais.

(*Bungei-bunka*). Nesse ínterim, continuava em discórdia com seu pai, por isso, precisou buscar um pseudônimo. Foi ajudado por Shimizu na escolha de Yukio Mishima³¹ (三島由紀夫), dessa forma, conseguiu sua primeira publicação: o conto intitulado “A floresta em pleno esplendor”³² (*Hanazakari no mori*). Essa obra foi bastante aclamada pelos românticos de seu tempo, pela escrita fluente em japonês da corte do século XI. Trata-se dos antepassados de determinada estirpe aristocrática pertencente a períodos muito diversos.

De acordo com Kusano (2005), Zenmei Hasuda (1904-1945), professor, crítico literário, poeta, nacionalista convicto, encantou-se com o conto, principalmente pela evocação que Mishima fez de um Japão histórico de características fundamentalmente opostas às da era moderna. “A floresta em pleno esplendor” fala sobre o espírito filisteu dos líderes militares nipônicos que destruíam tudo o que encontravam pela frente. Hasuda admirou-o pela beleza da colocação da linguagem, repleta de nostalgia do passado. E, durante o resto da vida, Mishima continuaria demonstrando interesse por personagens originais, o que o singularizaria entre outros escritores modernos.

Aos dezessete anos de idade, Mishima ingressou no curso pré-universitário, recebendo tratamento privilegiado do professor Ryoze Niizeki por ser um estudante exemplar em literatura e direito. Foi eleito membro do clube literário (*bungei-bu*) e produziu poemas patrióticos. Em poemas tipo *tanka* (versos de 31 sílabas), a exemplo de “O decreto imperial” (*Omikotonori*), Mishima consagrava-se à “Deusa do Sol” (*Amaterasu*) e ao serviço do Imperador. Leu *Man'yōshū*³³ e estudou *Kojiki*³⁴, obra

³¹ O nome Mishima foi tirado da localidade de onde se tem o melhor panorama do cume nevado do Monte Fuji, situado no meio do caminho entre o mar e a montanha.

³² *Hanazakari no mori* tem duas traduções: “A floresta em pleno esplendor”, por Stokes (1974), e “Bosque em flor”, por Kusano (2005).

³³ *Man'yōshū* (万葉集) é a mais antiga antologia poética japonesa (Imperador e até mesmo pessoas anônimas do povo foram os poetas). Com 20 volumes, é conhecida somente por meio de suas cópias, presumindo-se que tenha sido organizada na segunda metade do século VIII, por Otomono Yakamochi. Conta com 4.560 produções literárias, podendo variar esse número de cópia para cópia (WAKISAKA, 1979).

³⁴ *Kojiki* (古事記) é o livro mais antigo sobre a história do Japão antigo. O corpo do texto é escrito em chinês antigo, mas inclui numerosos nomes e expressões em japonês antigo. As canções são em japonês do período, registradas em caracteres chineses em seu uso apenas fonético. *Kojiki* é uma obra que, sob ordens imperiais, colhe dados para escrever a história do Japão, sendo sua primeira parte de fundo mitológico para justificar a ascendência divina do Imperador.

literária antiga, lida pelos estudantes universitários no período da guerra. Trata-se de um texto que representava a divindade do Imperador.

Zenmei Hasuda, integrante mais velho do grupo, convicto da santidade da guerra empreendida pelo Japão, incentivou os jovens ao ideal da morte a serviço do Imperador por meio do ensaio *Otsu no miko*, uma história trágica de um príncipe do período Asuka do século VII, cuja moral girava em torno da ideia de que se deve morrer em plena juventude para a cultura da pátria. Esse grupo *Bunguei bunka* estava filiado ao movimento dos românticos japoneses (*Nippon rôman-ha*), que tinha como líder o poeta e crítico literário Yôjirô Yasuda. Mishima tinha apreço pelos poemas de Shizuo Ito, membro também do movimento, pois, para ele, Ito não tinha uma escrita tão extremista quanto a de Yasuda. Stokes (1974, p. 100) resume com as palavras de Jun Eto as ideias do grupo *Nippon rôman-ha*:

Eles acreditavam no valor da destruição e, por fim, da autodestruição. Valorizavam a “pureza dos sentimentos”, apesar de nunca terem definido lá muito bem em que consistia; exigiam a “preservação da pátria”, através do expurgo de políticos partidários egoístas e dos principais *zaibatsu* (conglomerado de empresas). Julgavam que a autodestruição precederia a reencarnação, misteriosamente vinculada à benevolência do Imperador. Consideravam a raça japonesa superior a todas as outras.

O movimento era inspirado no romantismo alemão do século XIX, que exerceu influência no país durante a guerra, e incorporou elementos dos ideais nacionalistas do pensador Motoori Norinaga³⁵ (1730-1801). Mishima pareceu estar bastante influenciado pelos pensadores desses movimentos, ao declarar em “Confissões de uma máscara” seus sentimentos simpatizantes ao *Rôman-ha*:

³⁵ *Kokugaku* (estudos nacionais) foi um movimento intelectual do século XVIII, no período Edo, cujo propósito era o de levantar a “essência japonesa” antes da influência do confucionismo e do budismo. Nesse viés, nasce o estudo dos clássicos japoneses que se desenvolve para *kokugogaku* (estudos vernaculares), o qual se debruçou sobre as questões linguísticas das obras clássicas (como *Kojiki* e *Man'yôshû*) e do qual Motoori Norinaga fez parte.

A guerra havia provocado em todos nós uma maturidade sentimental muito estranha. Isso provinha da ideia de que a vida era uma coisa que acabaria de repente, quando estivéssemos com vinte e poucos anos; nem sequer considerávamos a possibilidade de existência de qualquer futuro além do tempo escasso que ainda nos restava. [...] sonhos fantasiosos da jornada que teria pela frente [...] a visão imaginária do lugar que estava destinado no mundo e a linda noiva que ainda nem conhecia, as minhas esperanças de glória. [...] descobri nela uma volúpia infantil e, apesar de rodeado de morte e destruição por toda parte, não abria a mão dos castelos no ar, em que me supunha fora do alcance e do risco de qualquer tiro. Estremeci de estranho prazer ante a ideia de minha própria morte. Parecia que o mundo inteiro era meu. (MISHIMA, 2004, p. 81)

Com dezenove anos de idade, teve sua primeira experiência de vida na caserna, quando participou de um treinamento com duração de 15 dias. Em setembro do mesmo ano, concluiu o curso colegial e recebeu uma honraria das mãos do Imperador Hirohito por ter sido o primeiro aluno da turma do Gakushuin. Em seguida, ingressou na Universidade de Tóquio, entretanto, teve que interromper os estudos para trabalhar em uma fábrica de aviões na província de Gunma. Na época, os universitários estavam sendo convocados para servir na produção de armamentos. Mishima confessa os estranhamentos percebidos na fábrica de aviões, onde seres humanos realizam ações para dizimar outros iguais:

Essa enorme fábrica operava baseada num misterioso cálculo de custo de produção que não se preocupava com o retorno do capital investido: dedicava-se a um gigantesco nada. Não era, pois, à toa que um juramento místico era entoado toda manhã. Eu nunca vira uma fábrica tão estranha. Nela, modernas técnicas científicas, avançados métodos administrativos, o pensamento acurado e racional, tudo isso se juntava e punha-se a serviço de uma única coisa: a morte. A imensa fábrica, voltada para a produção de aviões de combate modelo Zero, usados pelos esquadrões especiais de ataque, vibrava com estrépito, gemia, gritava aos prantos, rugia, lembrando uma obscura religião. (MISHIMA, 2004, p. 106)

O local da fábrica de aviões era alvo constante de bombardeio aéreo das tropas estadunidenses. Quando a sirene antiaérea tocava, Mishima corria para um abrigo nos pinhais carregando a escrita do romance “A Idade Média” (*Chuusei*). A história narrada nesse livro gira em torno do protagonista Ashikaga Yoshihisa (1465-1489), filho de um dos governantes do Japão antigo que tentou tomar o poder das mãos de seu tio, aliando-se ao golpe de seu pai, mas que fracassa e morre em um combate aos vinte e quatro anos de idade.

Mishima foi recrutado pelo exército aos vinte anos de idade, em 1945. Apresentou-se com alteração de temperatura e declarou que estava recorrentemente febril. Foi diagnosticado como tuberculoso, e por isso inapto para lutar na guerra, tendo sido

indicado para trabalhar na biblioteca do Arsenal de Zama, onde passava o tempo lendo clássicos. Mas depois percebeu que tinha perdido a oportunidade de morrer por uma causa. Seu ideal consistia em morrer jovem e lutando por algo, ou seja, pelo país, pela sua identidade. Mishima considerava o Imperador Hirohito um ser com poder de decidir o destino de seu país, sendo um símbolo e encarnação da identidade japonesa. Por isso, defender o Imperador era como defender a identidade e a tradição da cultura japonesa. Porém, perder a vida na caserna não era o fim que desejava:

Muito pelo contrário, preferia pensar em mim como alguém que até a Morte já tivesse esquecido [...] me comprazia em imaginar a extraordinária agonia de um homem que quisesse morrer, mas se via rejeitado pela Morte. O grau de prazer mental que conseguia com isso chegava a ser quase imoral. (MISHIMA, 2004, p. 109)

Nesse período, a guerra já estava chegando ao fim, com os bombardeios incendiários dos B-29 em Tóquio no dia 9 de março que, em seguida, no dia 24 de maio, transformaram a cidade em cinzas. Observemos como Mishima (2004, p. 110) descreve a situação dos civis vítimas desse bombardeio dos B-29:

Os trilhos da estrada de ferro estavam atulhados de vítimas do bombardeio. Dos cadáveres envoltos em cobertores só dava para ver os olhos, ou melhor, os globos oculares, pois já não enxergavam nem pensavam mais nada [...]. Fiquei reanimado e revigorado com o desfile de sofrimentos que passavam diante de mim. Sentia o mesmo entusiasmo causado por uma revolução. No incêndio, aqueles infelizes haviam presenciado a destruição total de todos os indícios de sua existência como seres humanos. Com seus próprios olhos, tinham visto relações de amizade, parentescos, amores e ódios, bom senso, riquezas, tudo se desfazendo na fumaça. E, na ocasião, não era contra as chamas que lutavam, mas contra os relacionamentos humanos, contra os amores e os ódios, contra o bom senso, contra riquezas [...]. Nos seus rostos eu percebia traços daquele esgotamento de quem acaba de assistir a um drama espetacular [...]. Contavam, com espalhafato e alarde, os perigos enfrentados. Formavam, no verdadeiro sentido da palavra, uma horda de revoltados; uma turba que abrigava uma insatisfação fulgurante, um descontentamento transbordante, triunfal, feroso.

Mishima se depara com as dores das vítimas, denunciadas em seus rostos por causa das dificuldades das relações humanas, e, ao mesmo tempo, sente prazer e entusiasmo.

No verão de 1945, são veiculadas notícias da destruição causada por bombas atômicas nas cidades de Hiroshima e Nagasaki. Os japoneses tinham chegado ao auge do desespero pela ameaça da destruição total do país. No dia 14 de agosto, aviões estadunidenses lançaram folhetos contendo as propostas de rendição oferecidas pelos

aliados, com a condição de que o Imperador permaneceria no trono, porém subordinado ao comandante supremo das forças aliadas, o general Douglas Mac Arthur. Para Mishima (2004, p. 98), essa notícia mudou completamente o rumo de sua vida:

Para mim, só para mim aquilo significava o início de dias terríveis. Isso queria dizer que, independentemente da minha vontade, e a despeito de todas as ilusões que tinham me induzido a crer que esse momento nunca chegaria, já no próprio dia seguinte seria obrigado a enfrentar a vida como qualquer outra pessoa. A simples menção dessas palavras, estremecei!

Ao meio-dia de 15 de agosto, houve o pronunciamento do Imperador via rádio para todo o país:

A guerra que declaramos à América e à Grã-Bretanha foi provocada pela Nossa vontade sincera de preservar a segurança do Japão e a estabilidade da Ásia oriental, e longe de nós qualquer ideia no sentido de violar a soberania de outros países ou de se aventurar em expansões territoriais. Mas a guerra já perdura há quase quatro anos. Apesar dos máximos esforços empreendidos por todos, a situação se agravou, não necessariamente com vantagem para o Japão. Além disso, o inimigo começou a usar um novo tipo de bomba, extremamente cruel. (STOKES, 1974, p. 113)

Com isso, 500 oficiais militares preferiram suicidar-se a pedir ao Imperador desculpas pela derrota. O general Douglas Mac Arthur manteve o Imperador no trono sob a condição de que declarasse a condenação da ideologia imposta durante o conflito armado e que não passava de um mortal como todos os outros. Essa declaração foi realizada no primeiro dia do ano de 1946 com as seguintes palavras:

Os laços entre Nós e Nosso povo sempre se basearam na confiança e afeição mútuas. Não dependem de simples lendas e mitos. Não decorrem do falso conceito de que o Imperador é divino, e nem que o povo japonês seja superior a outras raças e destinado a dominar o mundo. (STOKES, 1974, p. 115)

Aos vinte anos de idade, Mishima encontrava-se em estado de choque, tinha abandonado a ideia de “morrer na guerra” e de que “a verdadeira dor só poderia vir aos poucos. É exatamente como a tuberculose: antes de sentir sintomas, já atingiu a fase crítica” (MISHIMA, 2004, p. 119). Apesar de enfrentar a vida como qualquer outra pessoa, estava profundamente infeliz, tudo isso agravado pela morte de sua irmã (Mitsuko) por tifo. Retirou-se ignorando por completo o mundo caótico do pós-guerra: “Não queria saber enxergar, nem escutar ou dizer maldades” (MISHIMA, 2004, p. 121). Continuava mergulhado nos seus estudos de direito e de literatura, evitando entender a situação política e social de seu país. O Japão passava por diversos problemas sociais pós-

guerra: escassez de alimentos, doenças, situação precária de sobrevivência, surgimento do mercado negro e milhares de suicídios. Houve também grandes mudanças na sociedade por conta das reformas sociais estabelecidas pelo general Douglas Mac Arthur com objetivo de formar as bases do Japão democrático.

Aos vinte seis anos de idade, Mishima conheceu seu mestre Yasunari Kawabata³⁶ (1899-1972) em Kamakura, por intermédio do poeta Utaro Noda, diretor da revista *Bunguei*. Ao ler “A floresta em pleno esplendor” (*Hanazakari no mori*), Kawabata se encantou com a escrita de Mishima, sucedendo-se a isso inúmeros encontros para trocar reflexões sobre trabalhos, ideias, presentes, elogios. A influência de Kawabata na forma do estilo de escrita de Mishima é inegável, principalmente na maneira de manifestação poética e imagética do universo da beleza e da paixão pela cultura e tradição japonesa. Além disso, ele apoiou Mishima em sua carreira de escritor. Vejamos na colocação de Pascoal (2015, p. 22):

Impulsionado por Kawabata, em 1949, a publicação da obra autobiográfica *Confissões de uma máscara* estabeleceu o seu sucesso literário. A profunda e complexa reflexão filosófica sobre os conceitos de Beleza, Paixão e Morte, sempre alicerçados num sentimento de dor e num instinto natural de destruição, constituiu a principal característica temática da sua produção literária. Depois de ter olhado para si mesmo em *Confissões de uma máscara*, passou a olhar para o mundo que o rodeava em romances como *O templo dourado*, onde corporizou a definição daquilo que entendia por Beleza, *A casa de Kyoko* (1959), *Depois do banquete* (1960), ou *O marinheiro que perdeu as graças do mar* (1963).

Mishima produziu obras de maneira intensa e surpreendente. Exímio escritor, trabalhava no período da noite, em uma rotina constante, e entregava os textos nos prazos estabelecidos pela editora. De dia, trabalhava no Ministério da Fazenda (no departamento de finanças). Como funcionário público com fama de conhecedor de literatura, conciliava os dois trabalhos até tomar a decisão, em novembro de 1948, de se dedicar somente à literatura. Na época, já havia uma crescente demanda para a publicação de seus contos em revistas. Continuava morando com os pais e teve o grande apoio da mãe para tomar essa decisão, apesar de ser contrariado pelo pai.

Aos vinte e sete anos de idade, após uma viagem à Grécia que o colocou pela primeira vez em contato direto com a arte antiga grega,

³⁶ Kawabata recebeu o prêmio Nobel de Literatura em 1968, quando concorreu com Mishima.

Mishima consciencializou-se de que as palavras o fizeram esquecer-se do corpo. Percebendo que a beleza da obra se deveria refletir na beleza do seu criador, entregou-se a um regime intenso de construção corporal, passando grande parte do tempo em ginásios e praticando desporto. (PASCOAL, 2015, p. 25)

A ida à Grécia também o atraiu para a vertente classicista. Romances e tragédias gregas (como as de Eurípides) inspiraram seus trabalhos. Obras clássicas de outras nacionalidades também alimentaram a visão que tinha de si mesmo como autor clássico, por exemplo, as obras de Racine, cuja influência é claramente visível na sua peça “Madame de Sade” (1965). Efetivamente, o universo do teatro não deixou Mishima indiferente. Em 1953, começou a se destacar no meio teatral com as oito peças do livro *Peças de nô moderno*, que foram levadas em cena por “Bungaku-za”, uma das companhias de teatro mais prestigiadas da época em Tóquio.

Yukio Mishima, nascido no período de transformações da modernidade japonesa e criado no contexto histórico da Segunda Guerra Mundial, sofreu influência das mudanças sociais e culturais ocorridas nessa conjuntura. Apesar de confessar estar alheio às transições políticas oriundas do pós-guerra, é possível perceber traços dessas influências em seus romances e peças. No próximo tópico, seguimos para uma visão panorâmica do surgimento do teatro moderno no Japão, a fim de contextualizar historicamente *Peças de nô moderno*.

2.2 TEATRO MODERNO NO JAPÃO E MISHIMA

Neste tópico, a partir de perspectivas de autores citados anteriormente³⁷, acrescidos de Javier Rego Vives (2010) em “El teatro japonés y las artes plásticas”, Violetta Brazhnikova Tsybizova (2015) em “Idiosincrasia japonesa en el teatro clásico nipón” e Eiko Tsuboike (2010) em “Latest Trends by Genre: Shôgekijô (Small Theatre) Movement”, vamos delinear de maneira bastante sucinta como o teatro moderno ocidental foi estabelecido no Japão. Nesse contexto histórico, podemos situar o lugar e o tempo em que surgiu *Peças de nô moderno*, de Yukio Mishima.

O teatro moderno estabeleceu-se nas décadas subsequentes à Restauração Meiji, em 1868³⁸. Por volta de 1880, o Japão embarcou em grandes mudanças sociais e artísticas.

³⁷ Pascoal (2015), Stokes (1974) e Kusano (2005, 2016).

³⁸ Restauração Meiji (1868-1912): movimento que culminou com o fim do xogunato e o restabelecimento do poder imperial. Nessa época, reinava no Japão o Imperador Mutsuhito, mas quem governava era o xogum Tokugawa Yoshinobu, chefe supremo das forças militares. O Japão

Nessa época, o *kabuki* era a forma teatral japonesa por excelência, e a modernização afetou apenas alguns tipos de representação. Dessa forma, as obras de *kabuki*, conhecidas como *jidaimono*, de fundo histórico e aristocrático, deixaram o palco e as peças chamadas *sewamono*, ou seja, o drama moderno sobre a vida das pessoas comuns passou a ter mais público.

Era difícil para o *kabuki* ter novas ideias com a Restauração Meiji, devido a suas elaboradas vestimentas. Algumas tentativas de inovação realizadas para trazê-lo aos padrões realistas ocidentais foram mal sucedidas. Foi difícil modernizar as formas tradicionais dos teatros *nô*, *kyôgen*, *bunraku* e *kabuki*, cada qual em seu mundo perfeito e fechado. As primeiras tentativas de introduzir novas formas deram origem a uma espécie de apresentação situada entre o teatro *kabuki* e o ocidental, tentando incorporar técnicas de atuação e a concepção realista dos dramas europeus em produções japonesas. Os trabalhos que seguiram esse modelo foram chamados de *shinpa* (*nova escola*), os quais surgiram em oposição à “velha escola” (ou *kyûha*), representada pelo *kabuki*. De acordo com Pascoal (2015, p. 29), “o teatro *shinpa* foi criado durante o período Meiji e surgiu como uma reação contra o teatro Kabuki. Publicitava o pensamento democrático do Movimento da Liberdade e Direitos do Povo. Começou por dramatizar situações de vida que apareciam em jornais”.

Conforme Vives (2010), o fundador do *shinpa* foi Sadanori Sudô (1867-1907), jornalista, esquerdista e ativista, que utilizou o teatro como meio de divulgar suas ideias por mudanças sociais. Quando o governo japonês dissolveu o Partido Liberal (*Jiyûtô*) em 1884, Sudô militava nesse partido. Com seus fãs que haviam pertencido ao mesmo grupo político, decidiu pela criação de uma companhia de teatro conhecida na época como “Grupo teatral dos liberalistas do Japão Grande Sociedade” (*dainihonsôshi engeki-kai*).

A partir de 1888, um grupo de atores inexperientes conseguiu popularidade por meio de uma pequena propaganda satírica sobre eventos políticos, desenvolvida por

vivia uma política isolacionista de séculos, desde a ascensão de Ieyasu Tokugawa, em 1603, como xogum. Em julho de 1853, uma esquadra dos Estados Unidos da América, com quatro navios fortemente armados, comandada pelo comodoro Matthew C. Perry, chegou à Baía de Edo, exigindo a abertura dos portos japoneses para as nações estrangeiras; fato que iniciaria uma cadeia de eventos que resultariam no fim do xogunato no país e no subsequente poder político retornado ao Imperador.

Otojiro Kawakami (1864-1911), ator de *rakugo*³⁹, dramaturgo e empreendedor que, em meados dos anos 1890, surpreendeu o mundo do teatro em Tóquio ao apresentar peças patrióticas sobre a guerra sino-japonesa (1894-1895), primeiro conflito internacional em que o Japão se envolveu na era moderna. Após o primeiro passo dado por Sadanori Sudô para modernizar o teatro japonês de acordo com os parâmetros europeus, o seguinte passo foi dado pelo ativista político Otojiro Kawakami, que mostrou ser possível uma companhia de teatro ter sucesso sem representar obras de *kabuki*. Além disso, foi o primeiro empreendedor a levar sua trupe para o exterior, em 1900. Excursionaram pelos Estados Unidos e pela Europa, ocasião em que Meyerhold, Gide, Craig, Appia, entre outros dramaturgos, assistiram a apresentações do teatro de Kawakami. Picasso, Rodin e Puccini enalteceram Sadayakko (protagonista da peça e esposa de Kawakami) como epítome perfeito da beleza feminina oriental. Foi com esse grupo que o Ocidente vislumbrou o teatro tradicional japonês, mas Kawakami também descobriu e aperfeiçoou técnicas europeias modernas para levar para casa. E, no Japão, criou o “teatro real”, um drama falado sem acompanhamento musical (como no *kabuki*), pois o *shinpa* se opunha às formas tradicionais de desempenho japonês.

A idade de ouro do *shinpa* foi na primeira década do século XX. Autores famosos como Kyôka Izumi (1873-1939) e Roka Tokutomi (1868-1927) escreveram peças para o *shinpa*. Em 1908, Kawakami fundou, sob a direção de sua esposa, a Escola Imperial para Atores, e Sadayakko foi a primeira mulher a estudar teatro no país. No entanto, um pouco mais tarde, na Era Taishô (1912-1936), o *shinpa*, devido a suas produções de certo formalismo melodramático, perdeu força com o surgimento de uma nova corrente, o *shingeki* (teatro moderno).

O *shingeki* é baseado em estudos de modelos ocidentais e na realização de montagens de obras de autores europeus e japoneses de renome com dramaturgias contemporâneas. Para Pascoal (2015, p. 29), “*shingeki* pretendia elevar a arte a um estado de pura verdade e desenvolver um teatro realista capaz de transmitir novas sensações ao público japonês”. Seu fundador, Shôyô Tsubouchi (1858-1935), era escritor, tradutor, crítico, editor e professor. Traduziu peças de Shakespeare em 1880 e escreveu o consagrado ensaio “A essência do romance” (*Shosetsu shinzui*) e o primeiro romance moderno japonês, “Nuvens flutuantes” (*Ukigumo*). Além disso, participou da criação da

³⁹ *Rakugo*: tipo de apresentação humorística em solo com o artista (*rakugoka*) sentado em um tatame sobre o palco e munido apenas de um leque de papel.

companhia de teatro “Sociedade de artes literárias” (*Bungei kyôkai*). De acordo com Vives (2010), Tsubouchi foi inovador na linguagem teatral moderna:

Tsubouchi era uma figura transcendental na criação de uma geração de atores, totalmente desconectado do mundo kabuki, que ensinou as técnicas de declamação moderna, longe daqueles usadas em formas teatrais tradicionais japonesas. Suas montagens das peças de Shakespeare marcou o início real do teatro moderno. A primeira peça completa de Hamlet foi feita em 1907 pela *bungei kyokai*.

A maioria das peças de Shakespeare foi traduzida e montada por Tsubouchi e seu colega Shimamura, além das peças de Henrik Ibsen (como “A casa da boneca”), bastante aclamadas pelos espectadores japoneses. Em 1913, surgiu a nova trupe de Kaoru Osanai (1881-1928), fundamentada nas perspectivas do teatro naturalista de Ibsen. Ibsen tornou-se a fonte de ideias catalisadoras da modernização de cenas e performances dos atores japoneses, tendo influenciado também escritores como Mori Ôgai⁴⁰(1862-1922), Tôson Shimazaki (1872-1943), Jun’ichiro Tanizaki (1886-1965), entre outros. Osanai construiu o Tsukiji Little Theater, em Tóquio, onde se instalou com seu grupo.

Em 1929, com o falecimento de Osanai, a trupe do Tsukiji Little Theater dividiu-se em grupos ideológicos e performáticos. Havia partidários comunistas, esquerdistas, fascistas e democráticos. Na década de 1930, os altos comandantes militares japoneses já tinham iniciado uma série de ações de desestabilização desses grupos, sendo marcada pelo desaparecimento de encenações do teatro naturalista e surgimento de montagens teatrais com fundo político. São inúmeras as produções dos grupos *shingeki* com ideal marxista que denunciavam os assédios de oficiais militares. Entretanto, ao longo do tempo, esses grupos passaram a sofrer pressão e vigilância das tropas militares e, finalmente, nos anos 1940, foram dissolvidos por completo pelo governo militar. As formas tradicionais (como o *kabuki*) se destacaram nesse período com suas narrativas lendárias.

O *shingeki* reapareceu com um grupo de literatura e teatro (“Bungaku-za”) em Tóquio e retomou as forças com Mantarô Kubota (1889-1963) e Bunroku Shishi (1893-1969), além de ter contado com a colaboração de vários atores do Tsukiji Little Theatre de Osanai. Entretanto, tiveram que seguir instruções militares e só puderam montar obras europeias, com a participação de atores estrangeiros; a mais aclamada foi “Romeu e Julieta”, de Shakespeare. Porém, entre 1944 e 1945, encenaram apenas peças de autores

⁴⁰ Esses autores foram lidos por Mishima durante a universidade.

japoneses. Em 1946, esse trabalho foi interrompido novamente, tendo voltado depois, em 1951, com as trupes “Bungaku-za” e “Hayû-za” (trupe de atores).

Pequenos grupos de atores e atrizes da corrente *shingeki* fizeram corajosas tentativas de criar um teatro contemporâneo durante o conflito armado da Guerra do Pacífico, trazendo para a sociedade reflexões por meio da arte, principalmente sobre as ações políticas do governo militarizado. No entanto, esse teatro sofreu cruelmente com a censura oficial e sucumbiu ao controle do governo por alguns anos, desde a guerra até o pós-guerra, em 1951. Apesar da repressão militar, existiram, nessa época, pequenos grupos de tendências radicais, prontos a desafiar o jugo das autoridades.

De acordo com Violetta Brazhnikova Tsybizova (2015), o *kabuki* e as artes tradicionais japonesas prevaleceram, apesar de todas as mudanças ocorridas na sociedade e nas artes, a partir da abertura dos portos que permitiu a entrada de ideias estrangeiras no período Meiji. As novas maneiras de encenar do *shingeki* enfrentavam a forte concorrência do teatro tradicional japonês, o *kabuki*:

De fato, os intérpretes de *kabuki* são muito mais numerosos e têm uma presença proeminente no outdoor japonês. Ainda assim, devido ao trabalho constante e à alta qualidade de sua arte, o *nô* e o *bunraku* merecem ser incluídos nessa lista. Embora deva ser lembrado que, aproveitando o declínio do teatro *nô* com a chegada da era Meiji, o teatro *kabuki* mostrou sua flexibilidade para as mudanças e, ainda mais, foi capaz de tirar proveito da guerra sino-japonesa, durante a qual estava explorando o repertório *jidaigeki*. Não foi o mesmo quando a guerra russo-japonesa eclodiu, quando o teatro *kabuki* recorreu ao mesmo repertório e obteve uma resposta fria do público, levando-a a um período de depressão⁴¹. (TSYBIZOVA, 2015, p. 5) [tradução nossa]

O *kabuki* buscou narrativas que se adequassem a atender aos espectadores influenciados pelo contexto histórico em que viviam. Durante a guerra, os oficiais japoneses incentivavam a apresentação das peças de *kabuki* sobre o Japão feudal aristocrático. Mas, no pós-guerra, os oficiais estadunidenses controlaram e proibiram esse tipo de narrativa, pois era considerada uma forma de alimentar o ideal direitista. As

⁴¹ No original: “Efectivamente, los intérpretes de Kabuki son mucho más numerosos y poseen una destacada presencia en la cartelera nipona. Aún así, debido a una constante labor y a la alta calidad de su arte, el Nō y el Bunraku merecen estar incluidos en esa lista. Aunque cabe recordar que, aprovechándose de la caída del teatro Nō con la llegada de la Era Meiji, el teatro Kabuki mostró su flexibilidad a los cambios, y, aún más, se pudo aprovechar de la guerra Sino-Japonesa, durante la cual estuvo explotando el repertorio jidai-geki. No sucedió lo mismo cuando estalló la guerra Ruso-Japonesa, cuando el teatro Kabuki recurrió al mismo repertorio y obtuvo una respuesta fría por parte del público, lo que le llevó a un período de depresión”.

encenações do teatro moderno foram realizadas por meio das novas correntes de ideias e perspectivas baseadas nas peças europeias representadas pelo *shinpa* e *shingeki*, como explicitamos anteriormente.

Na tradicional cultura japonesa, a descendência familiar faz perdurar as profissões e as artes. Nesse sentido, os filhos de atores seguem a carreira dos pais, o que justifica a permanência secular de uma arte tradicional japonesa. E, quando aparecem inovações ocidentais relacionadas a dramatização de cena, iluminação, cenário etc., os dramaturgos tradicionais aprendem a conviver com a arte moderna. Não foi possível adaptar as técnicas modernas diretamente às artes tradicionais, é por isso que surgiram as novas vertentes de teatro. Assim se manifesta Tsybizova (2015, p. 30) a respeito:

Sendo uma cultura cumulativa, como já foi salientado anteriormente, o japonês não elimina o anterior, permitindo que várias camadas de cultura se desenvolvam e coexistam ao mesmo tempo. Portanto, o teatro *Nô* continua a coexistir com o teatro pós-modernista, enquanto outras artes ancestrais coexistem na mesma estrutura espaço-temporal com a mais avançada tecnologia robótica do mundo⁴². [tradução nossa]

Outra questão interessante para se refletir sobre diz respeito a como esses atores, que haviam se desenvolvido no cenário do *kabuki* e do *nô*, tiveram que transformar seu corpo e sua mente para o *shingeki* (teatro moderno), e, por outro lado, podemos ver como as técnicas do *kabuki* e do *nô* tomaram forma no teatro moderno japonês, fato que podemos identificar por meio da interpretação pelos japoneses de personagens de Ibsen, Tchekhov, entre outros.

Yukio Mishima e Kôbô Abe (1924-1993) publicaram peças nesse período. Kôbô procedeu de modo condizente com a tradição do *shingeki*, ao manifestar o protesto radical dos proletários. Em uma de suas primeiras peças, “Caçadores de escravos” (*Dorê gari*), de 1952, satirizou o mundo empresarial japonês, descrevendo uma modalidade particularmente bizarra de comércio do pós-guerra: a venda de restos mortais. Mishima, em compensação, “não tinha queda por ideologias; o forte dele era o estilo” (STOKES, 1974, p. 193). Na visão de Stokes (1974), esses dois novos dramaturgos do *shingeki* do pós-guerra tinham preferências diferenciadas, o que também fica evidenciado nos

⁴² No original: “Siendo una cultura acumulativa, como se ha subrayado anteriormente, la japonesa no elimina lo anterior, dejando que varias capas de cultura se desarrollen y convivan a la vez. Por ello, el teatro *Nô* sigue coexistiendo con el teatro postmodernista, a la vez que otras artes ancestrales cohabitan en el mismo marco espacio-temporal con la tecnología robótica más avanzada del mundo”.

romances e em suas respectivas traduções. As obras de Kôbô Abe foram traduzidas na Rússia, e as de Yukio Mishima, na Europa Ocidental e na América. “Mishima tinha predileção pela cultura clássica ocidental, iria escrever peças baseadas em obras de Racine e Eurípedes, Abe gostava mais de Brecht” (STOKES, 1974, p. 193).

A peça “A casa da lareira” (*Kataru*), de 1949, a primeira de Mishima no teatro *shingeki*, foi montada pela companhia “Haiyû-za”, “deixando-o encantado de ouvir atores e atrizes famosos dizendo diálogos que havia escrito” (STOKES, 1974, p. 193), e também pelo êxito obtido por parte do público. A essa altura, o termo *shingeki* tornou-se demasiadamente conservador, e artistas revolucionários o substituíram por *kindaigeki* (teatro moderno) e *gendaigeki* (teatro contemporâneo)⁴³. Nesse contexto, Mishima registrou sua coletânea “Kindainôgakushû” (*Peças de nô moderno*), que era considerada intermediária entre essas duas. Essa obra marcou e transformou sua carreira, tornando-se um ícone da dramaturgia moderna japonesa, sendo suas peças montadas dentro e fora do Japão.

Na década de 1950, o *kindaigeki* atingiu seu auge com a considerável contribuição das obras de Mishima e de outros dramaturgos, entre os quais Kôbô Abe. Porém, já no fim dessa década, surgiu um novo paradigma que enalteceu a faceta discretamente política do teatro de Mishima. Do ponto de vista político, apesar de a assinatura do Tratado de São Francisco (1951) ter colocado termo à ocupação, as tropas estadunidenses permaneceram no Japão para não deixá-lo vulnerável ao comunismo, mas os japoneses receavam que o país fosse arrastado para uma outra guerra, juntamente com os Estados Unidos, contra a União Soviética, por causa das tensões mundiais geradas pela Guerra Fria. Assim, com a ratificação do Tratado realizada em 1960, eclodiram vários tumultos e confrontos físicos. Tais acontecimentos acabaram por atormentar os japoneses e denunciaram a ineficácia da democracia de estilo ocidental. Nesse cenário político, com um Japão que renascia dos traumas da guerra como pano de fundo, Mishima trouxe uma nova identidade à arte dramática japonesa, como observamos nesta citação de Pascoal (2015, p. 28):

⁴³ A tradução de *kindaigeki* é, literalmente, “teatro moderno”, e a de *gendaigeki*, “teatro contemporâneo”. Entretanto, o termo conhecido como “teatro moderno” vem de *shingeki* (新劇), que tem a tradução literal de “teatro novo”.

Contudo, os efeitos da ocupação interferiram imenso com a essência espiritual e organizacional do país, a começar pela destituição dos poderes divinos do imperador Hirohito. Além disso, os princípios da nova Constituição, estabelecida em 1947, vieram alterar profundamente a vida da sociedade. Com o tempo, o materialismo americano foi tomando conta da vida da população e sobrepôs-se ao espírito tradicional japonês. Para muitos japoneses, como Yukio Mishima e o resto da sua geração, havia uma crise de identidade nacional e tornava-se necessário repensá-la. Estas questões encontraram eco no teatro moderno japonês, já na altura denominado por *kindaigeki* (drama moderno) ou *gendaiigeki* (drama atual/contemporâneo), onde artistas e dramaturgos refletiram sobre a condição do país e da sociedade. Mishima constava-se entre eles e revelou-se uma personalidade notória como autor de um teatro que, no fundo, apelava à verdadeira identidade japonesa.

O teatro moderno japonês encontrou um novo propósito de existência: a busca de uma nova conscientização da identidade japonesa, dada como perdida e corrompida pela guerra e pelo materialismo ocidental. Inserido nessa preocupação, estava o teatro de Mishima, que alcançou triunfo definitivo em 1961 com a peça “Os crisântemos do décimo dia” (*Tôka no kiku*). Entretanto, novos estilos de teatro emergiram; alguns deles, sem abandonar as raízes do teatro realista ocidental, romperam completamente com a noção de realismo puro e criaram um estilo que fundia realidade com fantasia, como a obra *Peças de nô moderno*.

A peça “Kantan” (*Travesseiro dos sonhos*), por exemplo, além de seguir o modelo ocidental de pequeno drama, mistura personagens humanas com personagens fantasmagóricas: “Isso está relacionado com a referida era do ‘regresso dos deuses’, ou como eu lhe chamo, ‘regresso à identidade’” (PASCOAL, 2015, p. 32). Concordamos com a opinião de Pascoal (2015), ao destacar que uma das grandes qualidades do *nô* moderno de Mishima é demonstrar que a ocidentalização pode ser moldada ao espírito japonês.

Desse modo, as peças de Mishima integram-se ao processo da restauração da dignidade do espírito japonês e já pertencem a uma fase avançada do teatro moderno no Japão. O *shingeki* não foi uma vertente artística uniforme, mas, sim, uma sucessão de várias linhas artísticas criadas uma após a outra, em uma reação contra a ideologia que havia sido previamente estabelecida. Sua complexidade resulta de mutações ao longo de décadas, como podemos constatar na afirmação de Tsuboike (2010, p. 1):

Desde o período Meiji (1868-1912), o teatro japonês tem sido influenciado pela tendência para uma rápida modernização e ocidentalização, afetando a sociedade japonesa no seu todo. O *shinpa* desenvolveu-se como uma reação ao *kabuki*, e, depois, o *shingeki* apareceu como uma reação ao teatro *kabuki* e *shinpa*. O *shôgekijô* (“pequeno teatro”), por sua vez, foi uma reação contra o *shingeki*. Uma característica do teatro japonês é, portanto, as suas constantes reações contra formas existentes de expressão que foram criando grupos e formas de expressões distintas⁴⁴. [tradução nossa]

Com isso, refletimos sobre a complexidade das transformações do teatro moderno ligadas ao contexto sócio-histórico do Japão. Entretanto, as artes tradicionais que caminharam lado a lado durante esse percurso não sofreram essas mesmas mudanças. No próximo item, abordaremos o *nô* tradicional com intuito de discutir sobre os pontos distintos do *nô* moderno de Mishima. Em um segundo momento, passaremos à análise da peça “Kantan”.

2.3 *NÔ*⁴⁵ E AS PEÇAS DE *NÔ* MODERNO

Neste espaço, discorreremos sobre algumas distinções entre *nô* (tradicional) e *Peças de nô moderno*, com intenção de explicitar as formas dos elementos que compõem o texto da peça “Kantan”. Inicialmente, trataremos de maneira panorâmica⁴⁶ a história do *nô*, com base nas considerações feitas por Sakae Giroux (2012) em “Zeami: cena e pensamento *Nô*”; Christine Greiner (2000)⁴⁷ em “O teatro *Nô* e o Ocidente”; entre outros autores já citados anteriormente. Adentraremos no mundo *nô* com o sentido de tentar compreender os aspectos que possam ter sido trazidos ou transformados por Yukio Mishima em *Peças de nô moderno*.

⁴⁴ No original: “Ever since the Meiji Period (1868-1912), Japanese theater has been influenced by the trend toward rapid modernization and Westernization affecting Japanese society as a whole. Shinpa (New School) developed as a reaction to Kabuki, and then Shingeki (New Drama, or Western-style theater) appeared as a reaction to Kabuki and Shinpa theater. Shôgekijô (Small Theater) in turn was a reaction to Shingeki. A characteristic of Japanese theater is thus its repeated reactions to existing forms of expression that have gone on to create separate groups and forms of expression”.

⁴⁵ Em japonês, *nô* escreve-se 能, que significa “habilidade”, “talento”.

⁴⁶ O mundo *nô* é vasto, é uma arte com milênios de estudos sobre a dramaturgia. Por isso, pretendemos enfatizar alguns pontos que consideramos essenciais ao estudo, mais especificamente em relação à peça “Kantan”, nosso objeto de pesquisa.

⁴⁷ Acrescentamos também “Leituras do corpo no Japão” (2015).

2.3.1 Algumas reflexões sobre o nô

De acordo com Kusano (2005), o *nô* surge no período Muromachi (1336-1573), especificamente nas cerimônias dos festivais, quando os deuses eram evocados por cantos e danças nos templos budistas⁴⁸, tendo sido consolidado como arte tradicional pela aristocracia civil e militar. A arte constituída pela união de dança, canto e mímica foi considerada “a espinha dorsal da tradição estética japonesa” (KUSANO, 2005, p. 16) no fim do século XV, prevalecendo até os dias atuais:

Consagrado Patrimônio Cultural da UNESCO em 2001 pela sua reputação artística internacional, o teatro Nô subsiste como testemunha viva dos primórdios do teatro japonês e da sofisticação artística do Japão dos séculos XIV e XV. Trata-se de um gênero teatral proveniente de rituais de devoção divina, nomeadamente agradecimentos por uma boa colheita, e que cruza dança, canto, pantomina e música. Durante os períodos Nara (710-784) e Heian (794-1186) vários estilos de representação foram importados da China e da Coreia através da Rota da Seda. Entre eles, estilos de natureza aristocrática e popular como o Gigaku, o Bugaku, o Sarugaku, o Dengaku e o Shirabyôshi constituíram a base da criação do Nô. (PASCOAL, 2015, p. 67)

Dessa forma, essas artes importadas de outros países vizinhos foram transformadas pelas características do contexto histórico-social do Japão por Kiyotsugu Kan'ami (1333-1384) e seu filho, Motokiyo Zeami (1363-1443).

Segundo Sakae Giroux, a maioria das peças escritas nesse período é atribuída a Motokiyo Zeami, considerado um dos fundadores do teatro clássico japonês. Além do vasto repertório de peças *nô*, Zeami registrou no tratado chamado *Fûshikaden* (“Transmissão da flor de interpretação”) as técnicas de *nô*, herdadas de seu pai e aperfeiçoadas por ele, para tornar a arte *nô* mais sublime e transcendental. Nesse livro, são estudados conceitos fundamentais da estética da performance do ator, da música, da mímica no palco. Historicamente, o *nô* nasce da fusão harmônica destes três elementos: dança, mímica e canto. A *dança* é fundamentada na *mímica*, por meio da qual expressa a emoção contida nos versos do *canto*, acompanhado de uma orquestração. E é a partir da

⁴⁸ “O carisma religioso desta arte, com referências aos ensinamentos de Buda, é uma das características mais marcantes deste tempo. No entanto, chamo a atenção para o facto de o Nô ter raízes xintoístas, pois reza a lenda que certo dia, no templo de Kasuga, em Nara, um velho homem foi avistado a dançar debaixo de um pinheiro, denominado Yôgô. Esse homem acabaria por revelar que era um deus. Desde então, todos os anos, um ator Nô executa uma dança debaixo desse mesmo pinheiro, em sua memória” (PASCOAL, 2015, p. 67).

arte de origem chinesa *sarugaku*⁴⁹, processo de união da dança, da mímica e do canto com acompanhamento musical, aperfeiçoada e registrada por Zeami, que surge o *nô* no Japão.

Giroux (2012) explica um dos princípios do *nô* de Zeami por meio da *flor*. Consideramos relevante discutir esse conceito retirado do livro de fundamentação, *Fûshikaden* (“Transmissão da flor de interpretação”), pois essa é a temática central que Zeami utiliza para a compreensão da arte *nô*. A flor representa a vida do *nô*, e conhecê-la pode significar atingir “os arcanos do caminho da arte” (GIROUX, 2012, p. 106). Lembramos que os tratados de Zeami foram elaborados para atores de *nô*, a fim de transmitir os diversos caminhos que lhes permitem atingir a flor do *nô*. Ou seja, são explicações não sobre o belo da flor, mas sobre os meios e as maneiras de se expressar essa flor, a técnica com a qual o ator de *nô* deve se engajar, conhecendo de antemão a flor que sensibiliza o espectador.

Zeami metaforiza a flor como o espírito do *nô*, presente na performance do ator. A semente da flor é considerada a técnica cultivada pelo ator, que se incumbe de ter em sua mente a abertura para o aperfeiçoamento de suas habilidades, a fim de se expressar e, ao mesmo tempo, suscitar no espectador a fruição da beleza das diversidades e das singularidades de seus movimentos no palco. Observemos as palavras de Giroux (2012, p. 108):

Zeami tinha utilizado a palavra *flor* para exprimir o Belo do teatro *nô*, pensando nas flores das árvores e das plantas, cuja beleza reside na diversidade das formas e das cores, mas, segundo Narukawa, a *flor* que eclode no palco possui uma complexidade diversa daquela da natureza. Esta *flor* do palco é captada, em primeira instância, pelo espectador, como o objeto do Belo, da mesma forma que a *flor* da natureza. O livro [...] revela que a *flor* não é outra coisa senão o *insólito* que sente o espectador, ou seja, a *flor* é a imagem do Belo que suscita o sentimento do espectador através da linguagem da representação. Por outro lado, ela difere da simples *flor* na natureza na medida em que esse Belo refletido nos olhos do espectador deve coincidir com aquele que é concebido subjetivamente pelo ator. A concepção segundo a qual “a flor se encontra na disposição do espírito; a semente deve ser o ofício”, como é dito no livro III *Fûshikaden*, ou a ideia de que a *flor* nasce da técnica que suscita o sentimento imprevisível na alma humana [...], supõem que a flor se manifesta a partir do ator.

⁴⁹ O termo *nô* indicando um gênero teatral passa a ser utilizado largamente por volta do fim do século XV. A arte *sarugaku*, portanto, passa a ser chamada de *nô* a partir da época em que Zeami completou o aperfeiçoamento iniciado pelo seu pai, Kan’ami (GIROUX, 2012, p. 3).

A arte *nô*, tal como outras artes, elucida a importância de se conhecer o outro e a si mesmo com relação ao outro, assim, o espectador capta, na sua subjetividade, a singularidade revelada na performance do ator no palco. A ação do espectador de ver o *belo* refletido nos mínimos e intensos movimentos do ator é o que causa a eclosão de emoções, onde o espírito da *flor* desperta e se reconhece em outro espírito.

Zeami fala do *insólito*, a necessidade do ator de conquistar o *interessante* de sua interpretação. Esses termos não são utilizados com o mesmo sentido que se costuma empregar no cotidiano. Assim, o que torna a atuação interessante é justamente o *insólito*. Sua semente é a surpresa. No entanto, o *insólito* não é, no caso, sinônimo de raro e diferente. As flores de cerejeira, lembrava Zeami, são sempre as mesmas que desabrocham todo ano, mas são eternamente apreciadas devido à sensação que experimentamos ao rever o que há muito tempo não víamos. Essa sensação é o *insólito* a que Zeami se refere. Por isso, no caso específico do *nô*, não há necessidade de grandes extravagâncias para representá-lo. Para surpreender o público, basta trabalhar pequenos detalhes, como, por exemplo, imobilizar-se com suavidade, quando o esperado é uma parada brusca. Outra ideia com relação à *flor* de Zeami é a “doçura arredondada”, que explicita também essa questão da singularidade da performance do ator, como observa Giroux (2012, p. 272):

[...] sobre a importância da *flor*, substância de alta qualidade, numa representação teatral. A “doçura arredondada” é o efeito de uma *flor*, e lamentar a ausência desta doçura é injustificado, pois cada *flor* produz um perfume diferente segundo sua espécie. Mas também, talvez porque seja uma *flor*, guarda esta “doçura arredondada” em algum canto secreto.

Isso significa que a ideia de “doçura arredondada” é o ator se tornar hábil, para isso, necessita dominar completamente a arte do *nô*, ou seja, deve conhecer todas as técnicas por meio do trabalho ativo de seu espírito. Hábil é, com efeito, um ator que exerce sua arte com segurança e maturidade. Portanto, “trata-se de uma arte que pertence a um mestre consagrado que, tendo alcançado o grau de bem-estar, suscita no público o interesse puro e simples, sabe fazer do defeito uma qualidade” (GIROUX, 2012, p. 272), criando, dessa forma, um novo estilo que sempre causa interesse na plateia, apesar de ser apresentações conhecidas, sejam elas narrativas ou movimentos do personagem no palco *nô*. Por isso, esse grau de arte da performance pode ser considerado *inimitável*, porque a performance desse ator está relacionada ao seu espírito, o que supomos ser único.

No sentido de compreender melhor essa questão do elo entre corpo e mente, Christine Greiner (2015, p.36) explica que o cultivo e o treino sempre estiveram atrelados na arte japonesa. Segundo a autora, para Zeami, o primeiro passo para todo treino é clarear a mente, uma vez que dela deriva a forma do corpo (não como seu produto ou instrumento, mas como um modo de implementação). A profundidade substancial, considerada o ideal da poesia *waka*, foi mais tarde chamada de mistério profundo e obscuro *yûgen*⁵⁰. Trata-se de um estado que não pode ser capturado em um esforço momentâneo consciente. Segundo Greiner (2015, p. 35), a performance no corpo do ator *nô* precisa ser construída e internalizada, para dela emergir o *yûgen*:

Por isso, para que alguém possa finalmente se “abrir” artisticamente, deve passar por um longo período de treino que tem como objetivo esquecer a vontade deliberada de si mesmo e mergulhar no ato de escrever poemas, dançar ou interpretar. É preciso que exista uma correspondência entre corpo e treino artístico, tendo em vista as suas especificidades e a possibilidade de ser cultivado.

De acordo com Greiner (2015), nos tratados de Zeami a ideia de treinamento artístico pode ainda ser traduzida como “cultivo pessoal”. A mente (ou consciência) e o corpo exibem uma dicotomia ambígua dentro do modo de existência do que se considera o “si mesmo”. Assim, harmonizar a mente e o corpo através do treino seria um modo de eliminar essa ambiguidade na prática. Não caberia mais falar em algo entendido “cerebralmente”, mas, sim, na experiência de aprender corporalmente (entendendo-se o cérebro como parte do corpo). A proposta é identificar como a mente “penetra e emerge do corpo”. Para Zeami, a arte, assim como todas as outras habilidades cognitivas, só poderia ser aprendida por meio de treinamento corporal, e nunca exclusivamente a partir do que seria um entendimento conceitual⁵¹.

Zeami considerava que os atores eram como vasos que deveriam estar cheios de todo o mistério e vida do cosmos, devendo, por sua vez, transmiti-los ao espectador. E a maneira de transmitir só seria possível por meio de uma linguagem simbólica e codificada,

⁵⁰ *Yûgen* (幽玄): formado por dois ideogramas que significam, respectivamente, mistério e obscuridade, traduzido para o português como “elegância sutil” por Sakae M. Giroux e “charme sutil” [...]. Etimologicamente, o termo poderia significar algo sombrio e obscuro, mas o que realmente implica é a beleza crepuscular, antes do que o terror e o desespero da extrema escuridão (OKANO, 2018, p. 18).

⁵¹ Christine Greiner, em “*Leituras do corpo no Japão*” (2015), afirma que as discussões da última década das chamadas “ciências cognitivas” reconhecem que o entendimento conceitual nasce da experiência do corpo em movimento. Tais estudos rompem, ainda, com o estereótipo de que todo pensamento ocidental é necessariamente cartesiano.

que representasse apenas a essência universal de determinada personagem e não se perdesse nos excessos. Seu objetivo está em fazer com que o poder espiritual da performance abra a flor interior do público.

Ele desejava também que as palavras utilizadas nas peças estivessem em harmonia com a mímica. Isso significa, do ponto de vista da representação, que o ator deve interpretar seu papel de maneira a fazer surgir o movimento a partir do canto – como consequência, o autor deve encontrar palavras que facilitem seu nascimento.

Com relação ao cenário do *nô*, considera-se a ideia de eliminação do excedente daquilo que se vê, isto é, daquilo que interfere no discernimento da pureza de todas as coisas. De acordo com Zeami, após a eliminação dessas camadas ilusórias, a cena passa a expor somente a verdade pura do todo. Assim, a verdade oculta das coisas só poderá ser expressada quando a ilusão sensorial for despojada. Por isso, nesse universo em que tudo é reduzido ao valor de sua essência, todo objeto, ainda que retratado de forma simplista, obtém um significado profundo. Sua identidade é simbolicamente definida por convenções sugeridas pela história contada em cena. Por exemplo, o leque na mão de um ator que interpreta a alma penada de um guerreiro poderá simbolizar uma espada.

Essa simplicidade estende-se ao próprio espaço cênico. O palco, na forma de um pequeno templo, com um corredor lateral (de onde sai grande parte do elenco: atores, músicos e assistentes) e construído em madeira, está quase sempre vazio. Além dos quatro pilares que sustentam o teto, vislumbra-se apenas um pinheiro pintado na parede do fundo do palco. Os adereços são ínfimos e simbólicos. Os atores, todos eles homens, não se regem por registros demasiadamente expressivos ou realistas. Tudo provém da pura verdade interior, daquilo que é suficiente para expressar o íntimo, considerando-se que o exterior fornece apenas um leve contorno do sentimento. Vejamos as palavras de Pascoal (2015, p. 68) sobre a descrição da arte *nô*:

A criação de uma suprema beleza será talvez a grande preocupação do *Nô*. A sua estética caracteriza-se por um minimalismo cênico intenso, alicerçado na poeticidade dos movimentos, palavras e música. Essa poesia também marca a dramaturgia *Nô*, caracterizada por uma narrativa poética pontualmente demarcada por transição de poemas japoneses e chineses, que reflete, essencialmente, sobre a condição humana.

Assim, ao tratar das questões da essência humana, podemos compreender que a beleza da arte *nô* encontra-se sublimada.

As narrativas de *nô* retratam o humano e o divino interagindo no mesmo plano. Existe no *nô* uma preocupação com a dimensão sobrenatural da existência, “fruto de uma inquietação relacionada com a condição da alma na próxima vida, cujo destino é justificado pelas atitudes cometidas enquanto humano (karma)” (PASCOAL, 2015, p. 68). As personagens são acompanhadas por um coro e um narrador que falam por elas, descrevendo os acontecimentos e complementando suas ideias. O discurso das personagens também estabelece, por meio de convenções, cenários verbais. Por isso, o espectador imagina o lugar no qual a personagem se encontra pela descrição paisagística que ela faz, às vezes com um simples gesto. Ou seja, o palco está sempre vazio, movendo-se as personagens em um espaço totalmente dito e não materializado. É, pois, necessário que o espectador compreenda aquilo que acontece em cena pelos pequenos gestos e expressões simbólicos, para que todo o imaginário se concretize.

A simplicidade cênica, assim como a lentidão rítmica das ações, poderá provocar estranheza ou aborrecimento nos espectadores mais impacientes e apreciadores de representações mais movimentadas e empolgantes. Portanto, considera-se no *nô* uma ideia de eliminação do excedente, daquilo que se vê, isto é, daquilo que interfere no discernimento da pureza de todas as coisas.

Segundo Giroux (2012, p. 121), o repertório *nô* está repleto de moralidades budistas, como, por exemplo, a ideia de que este mundo é um vazio a que não nos devemos afeiçoar, pois tudo é impermanente, e qualquer ligação com essa realidade ilusória só trará dor. Dessa forma, entendemos que não faz sentido haver extravagância dentro da estética do *nô*. A libertação de tudo o que é mundano pode conduzir ao nirvana⁵² (paz extrema e iluminação).

Em peças de *nô*, explicando de modo simplificado, as personagens são indicadas pelo papel que cada ator exerce: *shite* (protagonista), *waki* (deuteragonista), *hayashi* (coro e narrador), *ai-kyogen* (ator cômico do *kyogen*), *kokata* (dançarino).

⁵² Tal como exalta o coro no início da peça “Atsumori”, de Zeami: “[...] desperta consciência, o mundo não é nada mais que um sonho, qualquer um poderá pô-lo de lado – será isto o que é real?” (apud PASCOAL, 2015, p. 71).

No repertório *nô*, existem cinco categorias⁵³, as quais descreveremos por meio do exemplo de uma peça (“Atsumori”, de Zeami, sobre um guerreiro morto em uma batalha): o *shite* é Taira no Atsumori; e o *waki*, Renjô ou Kumagai Naozane, que matou o primeiro durante a batalha de Ichinotani.

A peça começa quando Naozane, que tinha tomado o hábito de orar para “aplar” seu remorso por ter matado Atsumori, de apenas dezesseis anos, retorna a esse lugar funesto a fim de rezar pela alma do defunto. Naozane se fazia, então, chamar por seu nome búdico, Rengô. Um som de flauta se faz ouvir, e surgem os cortadores de erva. Rengô conversa com um deles sobre a flauta, quando, com o cair da noite, os outros desaparecem. Quando o *waki*, surpreso com seu interlocutor, o único ainda ali permanecer, pergunta-lhe a identidade, ele diz ser a personagem ligada a Atsumori e pede a Rengô para rezar. Ao atender-lhe o pedido, ele revela-se, na realidade, o espírito de Taira no Atsumori e desaparece. Segue-se a isso o clássico interlúdio na peça, um homem da região contando sobre a batalha de Ichinotani e os últimos momentos de Atsumori. Naozane confessa-lhe sua identidade, dizendo que agora reza pela alma de Atsumori. Na segunda parte da peça, o fantasma de Atsumori reaparece diante de Rengô. Com coração em paz, Atsumori agradece o monge por suas rezas e pelo arrependimento de seus atos passados. Evoca as lembranças de sua vida anterior, lamenta o destino do clã Heike e executa a dança do banquete da última noite. Lembra-se, em seguida, de sua morte e depois desaparece, confessando que, no início de seu encontro fortuito, pensou em se vingar, mas, ao ver Naozane rezar por sua alma, seu ódio se dissipou.

As peças configuram um conflito entre um *waki*, normalmente representando um monge, e um *shite*, geralmente representando uma alma carnal que no fim se revela um espírito, ou até mesmo um demônio, que deverá ser purificado pelo *waki*. Muitas personagens *shite* revelam o destino daqueles que se ligam demasiadamente ao terreno. Pode-se, então, afirmar que a peça de *nô* faz com que o espectador se divirta e que também, simultaneamente, se coloque a refletir sobre a situação ou a condição exposta. Existia um sentimento de purificação que deveria ser partilhado por todos e que ajudava a atingir o

⁵³ As cinco categorias existentes: 1. *kami mono* (peças de divindade); 2. *ashura mono* (peças de guerreiros); 3. *katsura mono* (peças de mulheres); 4. peças divididas em subcategorias: *kyôran mono* (peças de loucura), *onryô mono* (peças de vingança de espírito) e *genzai mono* (peças que apresentam tempos atuais); e 5. *kiri nô* ou *oni mono* (peças de demônios).

nirvana. Segundo Giroux (2012, p. 123), o propósito da arte *nô* de Zeami era despertar o público, dar prazer às almas dos espectadores e mexer com elas.

O teatro *nô* busca representar de forma orgânica a totalidade do mundo, visando à comunhão do terreno com o transcendental. Ele contribui para uma ambivalência (entre ritual e espiritual) e assistência prazerosas, tanto para os espectadores humanos como para as divindades.

Muito fica a se explicar sobre essa arte, porém, neste estudo, foram pinceladas as principais características para uma contraposição com a perspectiva das *Peças de nô moderno*. Veremos como a peça “Kantan – Travesseiro dos sonhos”, de Mishima, difere e preserva a essência do teatro *nô*.

2.3.2. Peças de nô moderno

Yukio Mishima teve seu primeiro contato com o *nô* clássico na juventude, e com ele passaria a ter uma relação íntima durante toda a vida, como observamos na declaração feita no texto “Japão por dentro”, publicado em 1971 e citado no artigo “O Rio de teatro em Yukio Mishima”, de Kusano (2016, p. 109):

Uma vez por mês, sem falta, vou a um teatro *nô* para assistir drama *nô*. Lá, pode-se assistir na sua forma original uma arte cênica clássica do século 15, uma arte completa e perfeita em si mesma, que não se admite a intromissão do homem contemporâneo. Lá, atores e coro, num teatro de máscaras semelhantes em muitos aspectos ao teatro grego, exibem uma realização técnica, que é a destilação de um treinamento e uma experiência, que exigem confiança inquestionável. Para mim, o teatro *nô* é acima de tudo um templo de beleza, um lugar no qual se realiza a união suprema de solenidade religiosa e beleza sensual. Nenhuma outra arte cênica alcançou tal refinamento primoroso.

Para Mishima, a arte *nô* pode ser compreendida como a representação do mundo dos sonhos, onde o tempo e a beleza são elementos explorados de maneira inigualável a qualquer outra arte. Segundo opinião do próprio Mishima, são as narrativas apresentadas com as performances refinadas dos atores que causam o *insólito* a ele pela genuinidade e pureza, sem influências das técnicas teatrais contemporâneas.

As histórias *nô* são contadas a partir do que já se sucedeu, “seus fantasmas são seres que divagam ainda neste mundo sem poder passar ao outro, carregados de sentimentos plenos de ressentimentos” (GIROUX, 2016, p. 288), ou seja, com a aparição do fantasma que encena o que mais marcou sua vida, nesse cenário se revela: um sofrimento, ou uma derrota, ou uma morte para purgar suas emoções mundanas e alcançar

a iluminação. Entretanto, em *Peças de nô moderno*, Mishima busca encenar o mundo contemporâneo, onde o tempo está relacionado ao seu contexto real de vivência, como afirma Kusano (2016, p. 115):

Mishima tinha nítida consciência do grande distanciamento entre a tradição e contemporaneidade, classicismo e século 20. Portanto, ele rejeita a forte influência de Holmannsthal nas adaptações de Koori, empresta só o enredo do Nô, o espaço e tempo livres, bem como o seu tema metafísico.

De acordo com Kusano (2016, p. 182), são bem distintas as formas de trazer as peças do *nô* tradicional para o teatro moderno de Mishima e de Torahiko Koori (1890-1924). Koori fez adaptações do *nô* original para peças modernas em um ato, conservando apenas as histórias daquela época, ou seja, manteve-se fiel aos enredos do *nô* tradicional, visando a um tema místico em uma atmosfera simbólica indefinida, centrado em uma nostalgia romântico-sentimentalista e ignorando a estrutura e o espaço do *nô*. Vale lembrar que Koori teve influência das ideias do *mal de fim de século* de Hugo von Hofmannsthal (1874-1929), e isso se refletiu bastante em suas adaptações.

Mishima, por seu turno, declarava que sua intenção na obra *Peças de nô moderno* era contrária à de Koori, pois buscava revivenciar a estrutura poética do teatro clássico no teatro moderno, incluindo a temática de transcendência do homem comum contemporâneo, porém destituindo do cenário o tempo e o espaço de *nô* clássico. Assim ele se posiciona, conforme encontramos em Kusano (2016, p. 182):

Entretanto, a intenção das minhas Peças de Nô Moderno era ao contrário disso, para reviver da mesma maneira na atualidade o tratamento livre de tempo e espaço do Nô, bem como os temas metafísicos evidentes, atualizei as situações. As Peças de Nô Moderno não são simplesmente uma modernização dos Nô originais. Para tentar na atualidade um amálgama de teatro de ideias com o drama poético, por acaso, emprestei a autoridade do Nô clássico. Nas falas, desejo que fluam versos livres; no palco, um nível mais profundo da fermentação poética deve haver um tema metafísico, simples e sólido, que exista firmemente como a estátua no parque, que se vislumbra através da névoa noturna.

De forma excepcional, *Peças de nô moderno* são criações únicas, no sentido de que suas histórias não são adaptações das peças clássicas traduzidas para a língua moderna, ou seja, mera transcrição das narrativas do *nô* clássico para o teatro moderno, como fez seu precursor Torahiko Koori. Parece que o propósito de Mishima consistia em propiciar ao espectador reflexões sobre a questão da transcendência do ser humano –

elemento cultivado na arte zen-budista, que trata a existência da alma que transmigra de um corpo para outro corpo.

De 1950 a 1960, Yukio Mishima se dedicou à escrita das oito⁵⁴ peças reunidas em sua obra *Peças de nô moderno: Kantan* (“Travesseiro dos sonhos”), outubro de 1950; *Aya no Azumi* (“O tamboril de damasco”), janeiro de 1951; *Sotoba Komachi* (“A centésima noite”), janeiro de 1952; *Aoi no ue* (“A dama Aoi”), janeiro de 1954; *Hanjo* (“Leques trocados”), janeiro de 1955; *Dôjôji* (“A face no espelho”), janeiro de 1957; *Yûya* (“Yûya”), abril de 1959; e *Yorobôshi* (“O jovem cego”), março de 1960. Essas peças são todas homônimas do repertório do *nô* tradicional.

Dessa forma, em *Peças de nô moderno*, Mishima rompe com o tempo, o espaço e a ação, elementos que são fixos nas peças de *nô* tradicional, em outras palavras, em suas peças, não há concentração de ação, e esta não segue uma ordem cronológica de aparecimento dos personagens, como acontece no *nô* tradicional. Portanto, Mishima não escolhe um espaço único, as narrativas das peças podem consistir em uma realidade dialógica na contemporaneidade.

Já pela perspectiva de Pascoal (2015, p. 73), Mishima pode ter tido ainda o intuito de resguardar os elementos culturais tradicionais arraigados na arte *nô* para trazer ao público valores da identidade japonesa vislumbrados na estética do teatro moderno:

Para o defensor de uma sociedade sustentada por valores tradicionais, remodelar peças de teatro arcaicas a fim de as tornar mais acessíveis ao público era o mesmo que criar um formato mais aliciante para que os espectadores japoneses percepcionassem a importância e a beleza da herança teatral deixada pelo passado, com o intuito de lhe darem o devido valor e de verem a sua identidade nacional espelhada no patrimônio cultural. Neste sentido, deduz-se que estas peças se enquadram num grito sociopolítico correspondente às intenções patrióticas de Mishima, as quais perspectivavam a glória da nação japonesa, dignificada pela sua tradição cultural e histórica.

⁵⁴ Em seus estudos, Kusano (2016) refere-se a nove peças, pois inclui “Missa para príncipe Genji” (1962), porém trabalhamos com a edição de 2010, publicada originalmente em 1968, que contém apenas as oito peças citadas.

A respeito desse sentimento patriótico, será curioso associar seu gosto pelo *nô* às tendências militares e ao fascínio pela conduta dos militares. Assim, não é de se admirar que até para o próprio Mishima essas adaptações tenham representado uma “consolação”⁵⁵ que alimentava seus valores tradicionais.

Todavia, antes de começar a redigi-las, ele terá percebido os aspectos que falharam em adaptações anteriores. Em uma entrevista, Mishima explicou: “Descobri que é quase impossível transferir o estilo de beleza arcaica das peças *nô*. Por isso, cortei-o. Aproveitei apenas a temática”⁵⁶. Dessa forma, começa-se a entender a razão de as *Peças de nô moderno* não preservarem o formato das peças do *nô* tradicional, apesar de os títulos das peças serem homônimos.

Os componentes que caracterizam o *nô* – as máscaras, os figurinos, os cânticos, os instrumentos musicais, a cenografia minimalista, o aspecto religioso, a linguagem medieval, entre outros – foram praticamente eliminados, ao mesmo tempo em que as peças assumem caráter naturalista, o que evidencia a influência ocidental. E, por esse motivo, pode ser natural que se gere certa estranheza e, por vezes, indignação, perante as adaptações: “Um leitor ou espectador que detenha conhecimento sobre *Nô* e seja mais conservador terá inevitavelmente de se disponibilizar interiormente para apreciar estas obras” (PASCOAL, 2015, p. 74). Assim, as transformações radicais demonstram a aposta de Mishima em criar uma fórmula capaz de fornecer uma visão renovada do passado, para que a chama da tradição pudesse manter-se acesa durante as transformações presentes. Talvez o caminho fosse, com efeito, remodelar o formato, de modo a atrair as atenções para o essencial.

De acordo com Kusano (2005), Mishima desmembra totalmente o *nô* clássico, retira somente o tema e almeja um drama poético moderno. Para tanto, insere essa narrativa em um contexto da vida contemporânea. Nas palavras de Kusano (2005, p. 183), Mishima “atualiza as situações e cria um teatro de imagens, seja com memórias do passado, como na cena do iate em *A dama Aoi* ou na cena do palacete das festas em *A centésima noite*, seja com antevisões do futuro em *O travesseiro dos sonhos*”. Além disso,

⁵⁵ No período Tokugawa (1603-1868), o *nô* era considerado a arte performativa oficial dos militares. Os guerreiros samurais que se expunham à iminência da morte encontravam nele uma purificação e um consolo espiritual budista.

⁵⁶ Entrevista disponível no YouTube em: <https://www.youtube.com/watch?v=B-qV0ZhSga8>. Acesso em: maio de 2018.

Mishima, ciente da impossibilidade de transplantar o *yûgen* (“charme sutil”) do *nô*, empregou uma retórica cheia de paradoxos, aforismos, ironias e epigramas que estão espalhados no meio das falas elegantes das personagens. Ao declarar que em *Peças de nô moderno* intentou “um amálgama do teatro de ideias com o drama poético”, pode-se dizer que Mishima “almejou a união do teatro de diálogos ocidentais com solilóquio do *Nô* medieval” (KUSANO, 2005, p. 188).

Agora, vejamos o comentário de Donald Keene (1985, p. 12) feito na introdução de “Five Modern *Nô* Plays”, obra traduzida para a língua inglesa por ele e Mishima:

As suas adaptações foram, certamente, livres, pois era sua intenção que estas peças fossem totalmente inteligíveis e completamente contemporâneas. De fato, ele sugeriu que estas peças de *nô moderno* fossem representadas nos Estados Unidos, a adaptação deveria ser levada um passo adiante. Por exemplo, o parque onde vemos pela primeira vez *Komachi* a catar tocos de cigarros deveria ser o Central Park em Nova Iorque⁵⁷. [tradução nossa]

Essa adaptação estava ligada à modernização, ao ingrediente necessário à sua consumação: a liberdade. Porém, não se pode dizer que a liberdade com que Mishima tratou as peças *nô* tenha sido uniforme. Em alguns casos, restringiu-se somente à temática, como em “Hanjo”, e em outros, preservou alguns detalhes das narrativas originais, como em “Aya no tsuzumi”, “Aoi no Ue” e “Kantan”.

Portanto, a partir das reflexões feitas pelos críticos de Mishima sobre as diferenças das peças de *nô* em relação a *Peças de nô moderno*, constatamos que Mishima transpõe os elementos do teatro tradicional (que cultivava a estética do zen-budismo) para um contexto do teatro moderno. A estética do zen-budismo cultua a beleza efêmera da existência da vida e a essência humana do vazio, características que não são percebidas exclusivamente nas *Peças de nô moderno*, mas também em outras obras do autor⁵⁸.

E, para tornar claras essas características do teatro *nô* clássico no *nô* moderno de Mishima, buscamos tratar os aspectos do mecanismo dessa modernização. Inicialmente,

⁵⁷ No original: “His adaptations have, of course, been free, for it has been his intent that these plays be wholly intelligible and completely contemporary. He has in fact suggested that if these modern *Nô* plays are performed in the United States, the adaptation should be carried one step farther. For example, the park where we first see *Komachi* gathering cigarreted butts should be Central Park in New York”.

⁵⁸ Cf. “Mar da fertilidade: um mergulho no vazio e no silêncio”, de Alexandre Lúcio Sobrinho (2017). Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ej/article/view/127667/124696>. Acesso em: 7 jan. 2019.

evidenciamos os elementos gerais, depois discutimos pontualmente sobre eles, de maneira a contemplar essa transformação.

2.3.3 Os aspectos modernizados de *Peças de nô moderno*

Nesta parte da tese, pontuaremos as características das peças do teatro *nô* clássico com as do *nô* moderno, a fim de compreender melhor o processo da modernização implementada por Mishima. É importante ressaltar que essa metodologia de classificação está baseada no estudo de Pascoal (2015), que classificou os mecanismos da modernização de Mishima por duas vias: temática e técnica, de acordo com os conceitos teatrais de Pavis (1999), entre outros autores. Todavia, por causa da leitura cênica, que é o objetivo principal do nosso estudo, limitamo-nos a pontuar somente as características da modernização. Dessa forma, podemos identificar as seguintes diferenças entre o *nô* moderno e o *nô* tradicional:

1. Preservação de detalhes das histórias originais. Em alguns textos, o real e o sobrenatural habitam a mesma dimensão, como em “Kantan” (o real e o sonho de Jirô). *As peças de nô moderno* guardam uma aura poética, proveniente da preservação das temáticas. Mishima trabalha ainda a possibilidade do estático, que dá lugar a uma grande centralidade da palavra. Assim, suas peças permitem criar encenações praticamente estáticas, como, por exemplo, os cenários de “Kantan”, “Sotoba Komachi”, “Aoi no Ue” e “Hanjo”, que se reduzem a apenas um lugar.

2. A concisão e consistência no cenário. No *nô* tradicional, existem sempre dois atos e mais do que um cenário, os quais são indicados oralmente pelo narrador. Em Mishima, as peças reduzem-se a um só ato e, majoritariamente, a um só cenário. Exemplos: a cama de Jirô, onde ele sonha a todo momento; os bancos do parque de “Komachi”; o quarto de enfermaria de “Aoi”; o ateliê de Jitsuko em “Hanjo” etc. Todavia, esses cenários são repentinamente invadidos por um cenário de natureza onírica que provém das recordações de alguma personagem. Na peça “Sotoba Komachi”, quando Komachi recorda os velhos tempos passados no *rokumeikan*, um salão de baile de estilo vitoriano, o pano de fundo é corrido, e aparece esse salão. Em “Aoi no Ue”, quando Rokujo e Hikaru recordam seu primeiro encontro em um iate, esse mesmo iate entra deslizando em cena. Isso vem acrescentar um traço surrealista à base realista do teatro de Mishima.

3. As didascálias pontuais. Em Mishima, as didascálias são descritivas e mínimas, indicando alguns gestos, movimentação de personagens, referindo cenários e adereços ou especificando alguns figurinos e blecautes. Há pouca sugestão de sonoplastia, como em “Kantan”, “Sotoba Komachi” e “Aoi no Ue”. No entanto, com relação à descrição dos cenários, é possível ver um cruzamento entre tradicionalismo e modernidade no mesmo espaço. Esse aspecto é visível nos figurinos das personagens ou no cenário. Exemplos: o paletó e a pasta de Jirô, e o quimono de Kiku; a casa de Kiku, localizada em uma cidade do interior, e a cidade de Tóquio, onde mora Jirô. Em “Yûya”, o contraste do apartamento luxuoso e modernamente equipado de Yûya com vista para as flores de cerejeira tomadas como um elemento marcante de um cenário niponicamente tradicional. Assim, percebemos que isso pode expressar a ideia de que a ocidentalização não deve subjugar a tradição nem pressupor o abandono da essência da nação, podendo ambas coexistir.

4. As personagens em pouca quantidade estabelecem entre si uma tensão dialética. No *nô* de Mishima, a maioria das personagens é humana, e somente um pequeno número se revela fantasmagórico ou irreal. Não se utiliza o conceito de *shite* e *waki*, nem há personagens religiosos (como monges) ou guerreiros. São personagens contemporâneas, como homens de negócio, estudante, burguês, dançarina, médico, cavaleiro, poeta, artista, entre outros. A força do discurso das personagens pode ser considerada realista e mais interna do que externa.

5. Poeticidade discursiva, reforçada pela musicalidade e pelo ritmo das palavras. Mishima utiliza algumas figuras de estilo recorrentes no *nô* tradicional, como anáforas, imagens, metáforas e comparações. No entanto, a beleza poética em Mishima funciona como um vínculo atrativo que permite vislumbrar o belo em um sentimento obscuro, além de um possível sadismo um pouco cruel. Com relação ao discurso das personagens, Zeami utiliza um discurso profundamente lírico e mais individual, à medida que foca na estética da exposição da condição do “eu”. As personagens dirigem-se majoritariamente ao público, interagindo o mínimo entre elas, o que explica os tão poucos diálogos existentes. Percebe-se que Zeami trabalha mais a ideia de solilóquio, característica do teatro clássico.

6. A questão da irreversibilidade do mal. Observamos essa questão em vários casos, a título de exemplo, na peça “Sotoba Komachi” (*A centésima noite*): a morte do poeta como preço de se dizer que Komachi é “bonita”. O poeta, ao encontrar com a velha fedorenta Komachi no parque, encarna o espírito do apaixonado da Komachi, mas ela

possui uma beleza amaldiçoada. Nessa ocasião, Komachi revive a centésima noite do encontro, quando o apaixonado declara seu amor pela beleza de Komachi e acaba morrendo. Na peça “Kantan” (*Traveseiro dos sonhos*), há os desvios de conduta dos homens que dormem no misterioso travesseiro. O ex-marido de Kiku, ex-preceptora de Jirô, dorme no travesseiro misterioso e abandona Kiku; ao perder a razão de estar em convivência com a esposa, sai pelo mundo sem rumo. Todos esses males acabam sempre por interferir na harmonia do amor ou na relação entre as personagens, e nunca são suplantados. Seu prevalecimento aumenta a afirmação da impossibilidade, e cada peça apresenta um objeto fixo relacionado à maldição que nela se trata. Por exemplo: a almofada em “Kantan”; o leque em “Hanjo”; o telefone em “Aoi no Ue”; a flor de cerejeira em “Yûya”; o tambor em “Aya no Tsuzumi”.

7. As ações são centradas em cenários de sombras, em períodos escuros do dia, de noite e de madrugada. Exemplos: sob as luzes da praça, acontecem as ações em “Sotoba Komachi”; Hikaru chega ao hospital à noite para acompanhar Aoi em “Aoi no Ue”; a madrugada em que Jirô chega à casa de Kiku; em um fim de tarde, Hanako volta à casa de Jitsuko em “Hanjo”. O escuro do cenário pode estar associado ao sentimento de tristeza, de vazio. Simbolicamente, a noite alude ao findar da vida, ou de algo na vida de alguém. Por meio desses aspectos, podemos vislumbrar a poética do sombrio e do imperfeito.

De acordo com Pascoal (2015), quando tentamos compreender a imperfeição na cultura japonesa, é fundamental apreendermos a estética de *wabi-sabi*, não somente para entendermos essas peças, como também as outras obras de Mishima. Por isso, abriremos aqui uma “lacuna” para tratarmos brevemente sobre a estética de *wabi-sabi*, bem como sobre princípios ou padrões estéticos que se refletem nas artes japonesas, nas práticas e até mesmo no comportamento dos japoneses. Isso nos ajudará a compreender a imagem que marca o conceito de “belo” de Mishima, a sombra considerada como um elemento de uma beleza imperfeita e incompleta.

Wabi e *sabi* compõem uma visão estética do mundo que aceita a transição e a imperfeição de todas as coisas. Esse conceito deriva de uma raiz no zen-budismo e, como este, furta-se a definições precisas⁵⁹ por meio de palavras. Há despojamento e

⁵⁹ “[...] os ideais estéticos japoneses denominados *wabi* e *sabi*, ou, de modo aglutinado, *wabi-sabi* – como frequentemente se encontra na literatura sobre o tema – por se tratarem de uma estética que se desenvolve com a circulação e deslocamento dos elementos culturais do continente chinês

simplicidade no ideal *wabi-sabi*, o que é expressado com maestria na Cerimônia do Chá, consolidada por Sen no Rikyu (1522-1591), o qual organizou a sala de chá da maneira mais humilde possível, como uma casa do interior, incorporando como parte da beleza elementos entendidos comumente como “erros” ou “falhas”: rachaduras, fragmentos etc. Segundo Andrew Juniper (2003, p. 1), em “Wabi sabi: the japanese art of impermanence”, *wabi-sabi* incorpora a visão cósmica niilista zen e busca a beleza nas imperfeições encontradas em todas as coisas, em um estado constante de fluxo, vindo do vazio e que retorna ao vazio. No interior desse movimento infinito, a natureza deixa traços para nossa contemplação, e são tais falhas e irregularidades aleatórias que oferecem um exemplo de modéstia e de humildade, expressão de beleza *wabi-sabi*.

Outros conceitos derivam também de um ensinamento budista designado como as três marcas de existência (*sanbôin*): a impermanência (*mujô*), o sofrimento (*ku*) e o vazio ou a ausência de natureza própria (*kû*). Todos esses elementos indicam que a passagem do ser humano por este mundo é breve, por isso, o indivíduo não deve se apegar a nada. A partir dessa perspectiva, a estética de *wabi-sabi* recusa a perfeição, os excessos e a extravagância, a fim de evitar qualquer tentação de apego, caracterizando-se ainda por valorizar o significado de assimetria, irregularidade, simplicidade, modéstia, austeridade, contenção, intimidade e apreciação.

Michiko Okano (2018), em “A estética *wabi-sabi*: complexidade e ambiguidade”, analisa concepções de teóricos japoneses e ocidentais para descortinar os aspectos da estética *wabi-sabi*. A autora oferece reflexões sobre essa estética a partir da citação do artista *nô* Komparu Zenpô (1454-1520)⁶⁰, que nos fala sobre a beleza imperfeita e irregular:

para as terras japonesas – mas aprimorados e hibridizados com outros aspectos genuinamente nipônicos – requerem especial cuidado para serem transmitidos ao Ocidente. [...] As definições de *wabi* e *sabi* são, de certo modo, ambíguas e complexas. Muitos japoneses não conseguem explicar esses elementos nem a diferença entre os dois, fato confirmado pelo pesquisador do Centro de Estudos Japoneses em Kyoto, Yamada Shoji” (OKANO, 2018, p. 2-6).

⁶⁰ Neto de Konparu Zenchiku, filho adotivo de Motokiyo Zeami.

“A lua não é bela a menos que esteja parcialmente obscurecida pela nuvem”. E, no terceiro (item), de beleza austera e severa, dialoga com a tranquilidade, com *muichibutsu* 無一物, o original não ser, cujo significado zen-budista é o fato de os seres humanos estarem no mundo sem possuir nada, no vazio *kū* 空 ou no absoluto nada *mu* 無. A expressão budista 無一物中無尽蔵 *muichibutsuchūmujinzō* significa obter algo infinito dentro do vazio, do nada, ou seja, obter um vazio que seja potencialmente infinito, como a beleza de um broto sob a neve, repleto de energia, aguardando a chegada da primavera. (OKANO, 2018, p. 9)

Okano (2018) explica que, enquanto o *wabi* é relacionado a uma vida modesta e à exigência desse estilo pelos praticantes, o *sabi* é a beleza preexistente que brota naturalmente (para ser percebida, requer um senso estético peculiar). Assim, “*wabi* caracteriza-se por uma escolha de vida e de estilo, e *sabi* por ser algo natural, porque a passagem do tempo é inerente aos homens” (OKANO, 2018, p. 11). Sob essa perspectiva, podemos compreender o *wabi-sabi* como uma estética que depende apenas da habilidade de se desenvolver um certo olhar para discernir o belo na pátina dos anos.

Jun’ichiro Tanizaki (2007, p. 26), em “Em louvor da sombra”⁶¹, atenta para a necessidade de apreciar a beleza das sombras, conforme podemos observar nesta descrição do contraste entre a energia elétrica e a luminosidade dos candeeiros sobre os desenhos em laque nos utensílios de mesa:

Em outras palavras, trabalhos em *makie*⁶² dourado não foram feitos para serem vistos em sua plenitude sob luz brilhante, mas sim para ser apreciados em lugares sombrios, onde os diversos detalhes assomam aos poucos e de maneira intermitente um aqui, outro acolá, em misteriosas visões de brilho mortiço e apenas porque o esplêndido padrão está quase todo oculto em trevas. Em ambiente escuro, a lustrosa superfície de laca reflete o tremular da chama, faz-nos saber que leves araquens visitam vez ou outra a placidez do aposento e convida-nos a devanear. Se laca ali não houvesse, o mundo dos sonhos gerado pela misteriosa luz do candeeiro, cuja oscilação é pulsar da própria noite, na certa perderia grande parte da sedução. Regatos correm sobre tatame, lagos se formam aqui e ali quando a laca aprisiona a fina, tênue luminosidade proveniente dos pontos de luz cambiante, tecendo padrões que parecem compor um *makie* no negrume da própria noite.

⁶¹ Trata-se de uma crítica à crescente ocidentalização do Japão. Jun’ichirō Tanizaki contrapõe a luz da extravagância ocidental à obscuridade do tradicionalismo japonês, defendendo a sutileza e a profundidade do modo de vida dos japoneses. Mishima leu Tanizaki e talvez tenha se inspirado nas visões desse fervoroso defensor da tradição japonesa.

⁶² Desenho executado com pó de ouro ou prata (por vezes pigmentos coloridos) aspergido sobre superfície laqueada.

Isso nos faz refletir sobre as diferenças da concepção estética ocidental, assentada na norma, na simetria, no brilho e na extravagância das coisas. Nota-se que essas características dualísticas e minimalistas carregam em si um poder estético de sugestão, com intuito de desafiar a imaginação de seu observador. Vislumbramos também essa estética, por exemplo, nos jardins zen e/ou nas casas de chá japonesas. Os próprios japoneses preferem a lua em quarto crescente à lua cheia, pois a completude da lua cheia anula a necessidade de imaginação de seu observador, impedindo que este faça parte daquilo que contempla. É por isso que Okakura Kakuzo (2008, p. 59), em “O livro do chá”, afirma que “a verdadeira beleza só podia ser descoberta por quem completasse mentalmente o incompleto”. Nesse sentido, podemos entender a sombra como parte imperfeita e incompleta da luz; e a luz como parte imperfeita e incompleta da sombra. Como Jun’ichiro Tanizaki prefere a luminosidade das chamas para apreciar a imaginação das sombras, as cores e os desenhos dos *makie* podem ser transmutados pela imaginação que o escuro e a pouca luz permitem construir.

O próprio teatro *nô* é preenchido por toda essa estética dualista e minimalista. Recordemos a simplicidade da arquitetura do palco, o minimalismo cênico, a contenção e a rigidez dos movimentos e das emoções dos atores, os textos alusivos à noção budista de impermanência e sofrimento etc. Em todos esses componentes, existe uma beleza incompleta e imperfeita de sugestão, que necessita da participação emotiva e imaginativa do público para ser completada. Podemos ainda vislumbrar um afluxo de penumbra percorrendo as entrelinhas estéticas do *nô* singularizado por Jun’ichiro Tanizaki. O ator *nô*, com a máscara ocultando-lhe o rosto e trajado em vestimentas opulentas e compridas, poucas partes de seu corpo estão visíveis, mas “a sedução que emana de suas feições é dele, nada existe em seu rosto capaz de iludir nosso olhar” (TANIZAKI, 2007, p. 39). O mesmo se passa com a estética sombria do palco, que lhe atribui uma tonalidade misteriosa e desejável. Essa beleza obscurecida gera “um universo de sombra singular que, atualmente, só vemos no palco, mas que outrora não devia ser assim tão estranha à vida real” (TANIZAKI, 2007, p. 33).

A partir desses aspectos, observamos a “fusão estética de vivacidade com obscuridade” (PASCOAL, 2015, p. 81), o que levou, provavelmente, Mishima a declarar o *nô* como sendo um “templo” portador de uma “beleza sensual”. De fato, essa visão esteticamente dualista de *wabi-sabi* sobre a imperfeição da beleza está presente em sua obra. Citamos alguns exemplos: o vazio das vidas sonhadas por Jirô em “Kantan”; a bela

Hanako enlouquecida em “Hanjo”; a dupla existência, em forma humana e em espírito maligno, de Rokujo em “Aoi no Ue”; a aparência de Komachi como uma velha mendiga feia e ensandecida, quando, na realidade, é uma mulher sábia e espirituosa, em “Sotoba Komachi”.

Mishima funde nas suas personagens a descrição da beleza com a dor, da luz com as sombras. A beleza torna-se perfeita quando apresenta uma imagem dualística. Essas visões não se explicam somente pelo fato de Mishima ter vivido em um ambiente de estética japonesa, mas também, e principalmente, por aquilo que encontrou em obras de outros autores, como Oscar Wilde, Rainer Maria Rilke, Motokiyo Zeami, Jun’ichiro Tanizaki, Ogai Mori, Yasunari Kawabata, entre outros clássicos japoneses que sempre se refletiram em suas obras, uma estética ligada à incompletude do belo e ao poder de sugestão.

Citamos essas inferências a fim de concluir que o cerne da modernização de Mishima procura, sobretudo, esticar até o limite o lado sombrio das histórias das peças *nô*, adensando o conflito da ação e produzindo novas leituras. Por exemplo, nas peças do *nô* original de “Aya no tsuzumi”, a dama Hanako se arrepende do sofrimento que impusera ao velho jardineiro Iwakichi; em “Hanjo”, Hanako enlouquece, mas, ao final, se recupera; em “Aoi no ue”, Aoi fica doente, mas é exorcizada e salva; em “Kantan”, Rosei segue o caminho da iluminação. Quer dizer, nos finais das peças, observamos um certo otimismo. No entanto, com o toque de Mishima, a dama Hanako é desmascarada como uma ladra e prostituta, causando uma reviravolta no sentimento de Iwakichi. A loucura de Hanako intensifica-se, tornando-a indomável; Aoi adoce e morre; Jirô contraria a vontade dos espíritos.

Nesses ambientes adversos e complexos, Mishima vai estudando a reação de suas personagens, construindo diálogos esteticamente calculados, cujo conteúdo assenta-se na sua filosofia do belo, da dor, da morte e da paixão. O sofrimento das personagens conduz à exposição de profundos desígnios, o que, por sua vez, alia-se à poeticidade que Mishima lhes acrescenta, fazendo avançar a ação de forma atrativa e adensando-a cada vez mais. Trata-se, portanto, de um dualismo inquietante entre dor e poesia. Mas, ao contrário do que acontece nas peças originais, nas quais a dor sucede temporariamente, no *nô* moderno de Mishima ela parece ser eterna. Isso faz com que as histórias não se fechem, gerando uma sensação de incompletude e de inacabado:

Trata-se, a meu ver, dessa ideia esteticamente japonesa de beleza imperfeita que abre um mar de sugestões para os que a contemplam. A obscuridade, ou sombra, surge, assim, como uma cereja enfeitando o topo do bolo. A escrita de Mishima é, de facto, uma sombra de contornos elegantes onde gravita e se gera poesia, e onde brotam imagens dualistamente belas. (PASCOAL, 2015, p. 82)

Portanto, de acordo com Pascoal (2015), podemos depreender a presença da dualidade poética entre o belo e o que pode estar por trás dessa beleza; a transmutação da essência *yûgen* do teatro *nô* que metamorfoseia em contexto a organização do teatro moderno (*shingeki*).

Nas próximas páginas, propomos uma análise da peça “Kantan”, de Mishima, no sentido de fundamentar os pontos anteriormente enunciados a propósito do seu mecanismo de modernização do *nô*. Identificamos aspectos dessa modernização utilizando o modo de comparação entre o texto “Kantan”⁶³ do *nô* tradicional e o texto “Kantan”⁶⁴ de Mishima, a fim de mostrar elementos compartilhados entre si.

2.3.4 Análise da modernização do “Kantan” original para o “Kantan” de Mishima

A peça “Kantan” (*Travesseiro dos sonhos*) foi escrita em 1950 e publicada na obra “Kindainôgakushû” (*Peças de nô moderno*) em 1956. A primeira montagem realizou-se em dezembro de 1950 no ateliê Bungakuza, em Tóquio, dirigida pelo diretor de teatro Hiroshi Akutagawa.

Trata-se de uma adaptação moderna de uma peça *nô* de mesmo título, datada do século XV (período Muromachi: 1337-1568), de autoria desconhecida, porém atribuída a Motokiyo Zeami. Baseada em um tema chinês, pertence à categoria de peças de temas diversos, encenada com o uso do tambor de baquetas. No “Kantan” do *nô* tradicional, temos Rosei como *shite*; o emissário como *waki*; como acompanhantes do *waki* dois cortesões e dois carregadores de liteira; como *ai-kyôgen* a proprietária da hospedaria. No *nô* moderno de Mishima, temos o protagonista, Jirô, os coadjuvantes Kiku e Beldade, além de três dançarinas, o secretário, dois cavalheiros, dois médicos e um médico-mestre.

⁶³ Escolhemos a versão traduzida para a língua moderna japonesa e em língua inglesa. Disponível em: http://www.the-noh.com/en/plays/data/program_059.html. Acesso em: out. de 2018.

⁶⁴ Para esta análise, optamos por citar no corpo do texto a versão traduzida por nós, cuja versão completa está disponível no Apêndice 3, e o original da peça, no Anexo 1 deste trabalho.

As duas peças começam com uma viagem em busca do interior do personagem principal. Antes de dar continuidade à análise, parece importante fazer um resumo da peça no *nô* original. Nesse texto, o *shite* Rosei, desejoso de saber as razões de sua existência, abandona a terra natal em Shu Han, a fim de se aconselhar com um sábio monge que reside em uma cidade muito distante, na província de Chu. Em meio à peregrinação, o personagem repousa em uma hospedaria na província de Kantan, cuja anfitriã recomenda adormecer no travesseiro mágico. Rosei, ao adormecer no travesseiro, sonha com todo seu futuro. Inicialmente, é oferecido a ele um vinho mágico feito de crisântemos brancos, símbolo da longevidade, o qual lhe assegura mil anos de vida e, conseqüentemente, tornar-se Imperador por cinquenta anos. As florações das quatro estações do ano irrompem de uma só vez, e o sol e a lua brilham em sucessão em um piscar de olhos. Quando a dona da hospedaria lhe anuncia que o jantar está pronto, Rosei desperta e atinge a iluminação budista, conforme declama o coro ao final da peça: “A vida é apenas um sonho”. Rosei, ao contemplar sua existência a partir da ideia do sonho, conscientiza-se da efemeridade das glórias da vida, percebe que não é necessário seguir a caminhada e retorna à sua cidade natal para cultivar uma vida budista plena.

Por outro lado, o “Kantan” das *Peças de nô moderno* de Mishima inicia-se com uma viagem do protagonista de 18 anos, Jirô, que sente que sua vida está prestes a acabar. Por esse motivo, sai de Tóquio em direção à terra natal de sua ex-preceptora, Kiku, localizada em uma província do interior (sem nome), em busca de um travesseiro misterioso. O travesseiro de Rosei foi deixado por um hospedeiro como forma de pagamento. Em relação ao travesseiro, Jirô soube de sua existência por um “homem-sanduíche” vestido de Charles Chaplin que perambulava pelo bairro mais luxuoso de Tóquio, em Ginza.

A representação de Chaplin pode ser uma alusão à sátira presente em “Tempos modernos”, o maior símbolo do humor crítico do século XX. Esse “homem-propaganda”, de fato, revela-se ser o ex-esposo de Kiku, que a abandonou após dormir no travesseiro misterioso. Para ele, a vida resume-se a consumir café e cinema, são os estimulantes para deixá-lo lúcido e sobreviver de ficção e ilusão, seus únicos prazeres da vida.

Kiku tem um comportamento de estagnar o tempo: por dez anos, ela renova uma grande quantidade de enfeites de dobradura de papel, origami, para manter a réplica do antigo quarto de Jirô. Descobrimos que o quarto foi incendiado, levando-nos a pensar no período de guerra. Essa atitude de Kiku pode simbolizar a mantenedora da vida ideal, a

inocência e a pureza da infância. De acordo com Kusano (2005), a casa de Kiku representa o torrão natal, o ventre materno incondicionalmente acolhedora, e, em última instância, pode simbolizar um retorno à tradição nipônica.

No “Kantan” de Zeami, Rosei bebe o vinho mágico dos imortais, feito da flor de crisântemo. A flor de crisântemo, na língua japonesa, é chamada de *kiku*, representa vida longa e é o símbolo da nobreza do Imperador do Japão. Rosei, ao beber esse vinho, reina por cinquenta anos e recebe todas as glórias humanas, que reúnem a beleza das quatro estações do ano em uma só época. Observamos esse tempo de cinquenta anos como um tempo longo que se esvai como um sonho na soma das estações do ano. Rosei, ao despertar, conscientiza-se com muito mais profundidade sobre a transitoriedade da vida e, por isso, alcança a iluminação budista. Seu desejo de prosperidade, longevidade e fama, na verdade, são um sonho em vão, sendo apenas passageiro.

No “Kantan” de Mishima, aparentemente, acontece uma transformação na ideia de sonho, à medida que a narrativa começa do fim. Rosei sai à procura de um caminho a fim de completar seu desejo. Por sua vez, Jirô está ciente de todos os acontecimentos de sua vida, com apenas 18 anos. Desde o início da peça, Jirô anuncia com absoluta certeza o vazio da existência. O personagem afirma que “as mulheres são bolhas de sabão, dinheiro também é bolha de sabão, também o prestígio e o que se reflete nessas bolhas de sabão é o mundo em que vivemos, bah!, todos sabem disso” (MISHIMA, 2010, p. 6, tradução nossa). Observamos que Jirô, apesar de muito jovem, tem uma visão niilista do mundo, precocemente atingiu a maturidade. Para ele, mulheres, poder e prestígio não passam de bolhas de sabão, por consequência, Jirô não cede à tentação, e isso pode significar que o personagem já está ciente da existência das coisas mundanas que podem corrompê-lo.

Nesse ponto, Jirô difere de Rosei, pois, desde o início, recusa de pronto as condições dispostas, bem como a bebida alcoólica oferecida por Beldade. E, quando dançarinas seminuas aparecem, ele fica estirado na cama, limitando-se a contemplá-las. Assim, percebemos que Jirô está sempre lúcido e consciente de suas ações, até mesmo em um sonho, quando rejeita uma criança (o próprio filho) e a mata. Jirô rejeita se submeter à roda da vida, nega sua repetição, considera vulgar a felicidade doméstica, simbolizada pelo círculo feliz do amor, casamento com uma beldade e criar filhos.

Ele também contraria todas as formas de funcionamento da grande engrenagem⁶⁵. Quando sucede o pai como o novo presidente da empresa, Jirô rompe com a amante e se desfaz de toda a fortuna, doando a um programa social e ao sindicato (representado pelo coro, elemento a ser explicado posteriormente), desestruturando o elo de geração a geração do protótipo do homem de negócios. Após desfazer-se da fortuna, Jirô é posto na política pelo seu secretário, que, a fim de tirar vantagem, anuncia-o para a mídia. Jirô torna-se uma marionete dos políticos, “um ditador dorminhoco” (MISHIMA, 2010, p. 20). Nomeado primeiro-ministro, porém, necessita de um sócia para substituí-lo nas aparições públicas. O “Jirô político” pode ser uma amostra de um representante manipulado a todo momento pelos grandes donos das engrenagens.

Desde o começo, Jirô não queria viver. Mesmo no sonho, ironiza e rejeita a existência inteira, por isso é orientado pelo médico-mestre a ingerir veneno, mas contesta o saber estabelecido pelos espíritos e atira o frasco ao chão e branda: “Não quero morrer!” (MISHIMA, 2010, p. 24, tradução nossa).

Em momento algum, Jirô mergulha no sonho proporcionado pelo travesseiro, que lhe confirma a efemeridade da existência. Mantém-se distanciado e crítico em relação às propostas, pois, para ele, mulheres, bebidas, riqueza, poder, honra e prestígio representam a morte. Podemos compreender esse apagamento de si como estar completamente tomado pelo que a sociedade capitalista consumista dita. No entanto, ao final do sonho, a rejeição total aos valores externos da sociedade tem o mesmo significado em Rosei e em Jirô. O Jirô (de antes do sonho) achava que sua vida já estava acabada, mas dentro do sonho, quando ele nega tudo, parece perceber que existe a vida genuína, o que pode ser representado pelo alcance da iluminação. Vejamos este trecho (MISHIMA, 2010, p. 6, tradução nossa):

Jirô: Achar sem graça, afinal o quê?

Kiku: Mulheres, dinheiro, prestígio etc...

Jirô: Ah, sim, se é isso, nada vai me surpreender. As mulheres são bolhas de sabão, dinheiro também é bolha de sabão, também o prestígio e o que se reflete nessas bolhas de sabão é o mundo em que vivemos, bah!, todos sabem disso.

Kiku: Isso você só sabe por palavras.

Jirô: Mentira! Fiquei sabendo de tudo, por isso minha vida acabou. Por isso, Kiku, só eu posso tranquilamente dormir nesse travesseiro.

⁶⁵ Refere-se ao sistema capitalista, nomeado por Bertolt Brecht como “grande engrenagem”.

Podemos interpretar a questão do desapego da seguinte maneira: Jirô tem consciência da efemeridade das coisas mundanas – o dinheiro, a posição social, o casamento etc. são como bolhas de sabão que, no dia seguinte, podem não deixar rastros de sua existência. Dormir no travesseiro misterioso foi uma forma de confirmação desse desapego por Jirô. Enquanto isso, os outros que dormiram no travesseiro e que não tinham essa consciência da própria responsabilidade de existir no mundo tomaram rumos incertos, como observamos neste trecho: “Kiku: Todos os homens, quando despertavam, achavam este mundo sem graça e nem me davam bola. E, Jirô, um por um partiu para uma viagem sem rumo, ninguém sabe seus destinos” (MISHIMA, 2010, p. 7, tradução nossa).

O dualismo, a contradição e a ironia são características notadas na estética do discurso dos textos de Mishima. Nessa peça, percebemos esses aspectos não só nas réplicas sobre o embate entre a vida e a morte do protagonista Jirô, mas também em outras situações. Para ilustrar, observemos a cena em que Jirô sonha viver um relacionamento com Beldade: para ele, aceitar Beldade como esposa é como aceitar a roda da vida, ou seja, casar, reproduzir, viver o modelo de família imposta pela sociedade, fingir ser um marido ideal (MISHIMA, 2010, p. 8, tradução nossa):

Jirô: Passados cinco anos, você estará reluzindo como uma bicicleta que eu deixei tinindo. Só isso. Depois a bicicleta só vai enferrujando. E um bom marido é o homem que não deixa a esposa perceber que consegue andar mesmo que não tenha uma bicicleta.

Percebemos as ironias sarcásticas de uma contradição. Jirô tenta posicionar a situação do marido como um lugar superior ao da esposa, mostrando à Beldade que todo marido tem consciência de enganar a esposa, fingindo ser dependente, como se isso fosse um agrado. No entanto, apesar de Beldade contradizer a situação de dependência em seus discursos de mulher controladora, a personagem confirma, após o assassinato de seu filho (por Jirô), a extrema dependência que tem pelo amor de Jirô. Observemos esta citação (MISHIMA, 2010, p. 12, tradução nossa):

Beldade: Nossa, como você é ruim! Com ciúmes até do filho!

Jirô: Mas é lógico, não consigo perdoar quem se parece comigo.

Beldade: (chorando) Sua peste... Sua peste!

Jirô: Olhe, olhe, o esqueleto está sorrindo.

Beldade: Mas ainda assim te amo!

Jirô: Não dá nem para começar, se não for assim.

Beldade: Entendi! Matou a criança porque me amava. Porque tinha medo de intrometidos entre nós, não é? Gosto de você, te adoro. Finalmente, entendi. Você é muito apaixonado. Eu é que não entendia essa sua paixão. Fui boba. Desisto de ter bebê... Eu te perdoo, viu? Você inteirinho, da cabeça aos pés, tudo, eu perdoo.

Jirô: Por que a presunção das mulheres, e assim tão bem articulada?

Beldade: Jirô, em troca, não me abandone!

Isso pode retratar uma ironia, em que as duas pessoas estão apenas tentando fingir para a sociedade. Beldade, mesmo sofrendo pelo assassinato do filho, é capaz de continuar apoiando o marido, e ainda diz amá-lo.

Outro ponto da ironia do personagem Jirô diz respeito a quando ele se refere à beleza de Beldade: “Jirô: Você é realmente bonita. Mas, se tirar a pele, não passa de um esqueleto” (MISHIMA, 2010, p. 20). De acordo com Pavis (1999, p.215), o uso de ironia na dramaturgia é representado por certos sinais que o autor indica, mais ou menos diretamente, em que é preciso ultrapassar o sentido evidente para substituí-lo por seu contrário. E, quando as personagens estão em condições de se entregar a uma ironia verbal, zombam umas das outras, apregoam sua superioridade em relação a um parceiro ou a uma situação. E, ainda, comumente, sensível ao espectador, à medida que os *egos* das personagens, que parecem autônomas e livres, são, na verdade, submetidas ao ego central do dramaturgo. Por isso, podemos entender a ironia na peça como uma forma de levar o espectador ao lugar de observador consciente em relação ao que é mostrado em cena. Vejamos as palavras de Pavis (1999, p. 216):

A ironia desempenha o papel de *distanciamento* que quebra a ilusão teatral e convida o público a não tomar ao pé da letra aquilo que a peça conta. A ironia indica que os enunciadores da peça (ator, dramaturgo, autor) poderiam, no fim de contas, estar apenas contando histórias. Ela convida o espectador a perceber o *insólito* de uma situação, a não acreditar em nada sem submetê-lo à crítica.

Nesse sentido, podemos interpretar as contradições e as ironias presentes nas réplicas do protagonista Jirô como um tipo de estratégia linguística utilizada para dirigir ao público reflexões sobre tudo que é mostrado.

Na última parte do sonho, evidenciamos uma discussão sobre uma questão política⁶⁶: “Jirô, ‘um ditador dorminhoco’, é colocado na política pelo secretário com a

⁶⁶ A meu ver, as obras de Mishima estão todas interligadas por um fio condutor centrado na questão das influências das concepções políticas e culturais do Ocidente no Japão. E considero o romance “Cavalo selvagem”, da tetralogia “Mar da fertilidade”, com alinhamento de ideias

ajuda da mídia, observemos nesta réplica do secretário: ‘Secretário: [...] responsável pela coluna de política, da seção Sociedade, sim, Sr. Noyama [...], preciso assessorar o presidente em sua carreira política’” (MISHIMA, 2010, p. 18, tradução nossa). Trata-se, a meu ver, de uma visão política na qual o representante do povo é, na verdade, “escolhido” a fim de suprir os interesses dos donos da engrenagem, como uma marionete a ser manipulada. O interessante é evidenciar o exército militar por trás da figura política manipulada.

Cavalheiro 1: Mas se controlarem o exército, acabou.

Cavalheiro 2: Pois é, todo o médio escalão do exército se aliou ao partido dele.

Cavalheiro 1: Besteira essa história de heróis. Qualquer um pode se tornar um, se não tiver cobiça. Você pode conquistar mais poder e lucro através da indiferença do que da cobiça. Estamos no mundo em que toma o poder um moleque que, o tempo todo, como se fosse de sua própria vontade, diz e age como se não quisesse nem dinheiro, nem mulheres, nem honra.

Cavalheiro 1: O senhor está ficando um rabugento. É inevitável, creio eu. Mas, como eu ia dizendo, no entanto, agora que ele tem os militares na coleira, a Câmara e o Senado na mão e é líder das organizações da juventude, o próximo passo é a guerra.

Cavalheiro 2: Os preparativos já terminaram. O senhor já percebeu como os empresários da indústria pesada deram para posar de patriotas, ultimamente? Ontem mesmo, no Clube dos Industriais, alguém fez um discurso que me deu uma indigestão brutal. (MISHIMA, 2010, p. 23) [tradução nossa]

A partir dessas réplicas dos cavalheiros, interpretamos a imagem de Jirô de “ditador dorminhoco” como sendo análoga à figura do Imperador sem poder que deixou

significativas com a peça “Kantan”. Apesar de pertencerem a gêneros diferentes, noto bastante semelhança em relação ao assunto que se aborda no corpo do texto (fica aqui uma sugestão para uma pesquisa futura). Ainda que este estudo não objetive a comparar as duas obras, estamos de acordo com a perspectiva de Alexandre L. Sobrinho, ao discutir a relação entre a cultura do zen-budismo e as influências sobre as políticas vigentes no contexto do Japão na obra de Mishima. Explicitamos um trecho reflexivo sobre a condição histórica-política do país: “Enquanto a ‘roda da vida’ e o *samsara* mantêm o seu giro, percebe-se que as questões políticas japonesas alternam seus pontos de vistas. Ele é ora um país ultranacionalista, ora reacionário, ora patriótico, ora com pretensões comunistas, ora conservador, ad *infinitum*. Mas sempre, conforme a visão de Honda ou do narrador, um país de aparências, e de uma aparência vergonhosa; um país que perde gradativamente seu valor moral, ético e tradicional; que é seduzido pelo poder econômico, e por um ‘conforto’ oriundo do Ocidente, maculado pela superficialidade e pela falta de ideal” (SOBRINHO, 2014, p. 5).

de ser herói e tornou-se um decadente após abandonar o trono herdado⁶⁷ e eleger o apoio da força militar ocidentalizada.

Curiosamente, analisamos os nomes das personagens da peça e notamos que Jirô é um nome recorrente em outras obras do autor: no conto “A espada”, Jirô comete *seppuku* no final; em “Epitáfio das viagens” e “Ilha da morte”, Jirô Kikuta é um viajante. De acordo com Kusano (2005 p. 189): “Mishima sempre escolhe o nome *Jirô* para os personagens que mais se aproximam de uma projeção sua”. Kiku também aparece em outra peça: “Os crisântemos do décimo dia”, representando a ex-governanta que ajuda a salvar a vida do dono da casa, porém perde o próprio filho, que se suicida após saber que sua mãe ajudou o inimigo.

Jirô e Kiku à parte, não há outros nomes próprios dignos de nota. As outras personagens são caracterizadas somente por suas funções: beldade, secretário, dançarina, médico, cavaleiro, além do coro. Podemos entender essa ausência de “nome” como um dos aspectos do teatro moderno e contemporâneo, no qual utiliza-se o esvaziamento das personagens, apresentando-as sem nome, sem endereço, sem passado, e isso pode revelar traços de humanidade suprimidos pela concentração em uma energia tênue e enigmática, como apontado por Sarrazac (2017) no capítulo intitulado “A impersonagem” de sua obra “Poética do drama moderno”. Essa ausência de qualidades, porém, não significa ausência de voz, mas pode simbolizar a realidade contemporânea dos sujeitos vistos por suas funcionalidades.

A ausência da personagem não cessa de declinar nas obras modernas e contemporâneas: ausência de caráter e de identidade, mas também ausência de vontade própria, ausência de nome, ausência de rosto. Tudo isso chegando ao que se poderia chamar a passagem ao neutro (que é contrário de uma neutralização, no sentido habitual do vocábulo) da personagem. Processo que pode engendrar a passividade da personagem. Mas uma passividade particular, uma passividade ativa. (SARRAZAC, 2017, p. 156)

⁶⁷ Em 1º de janeiro de 1946, foi feita a Declaração de Humanidade (*ninguen senguen*), por meio da qual o Imperador Hirohito era declarado humano, e não mais divino, denunciando-se sua divindade como uma noção “imaginária e nociva”. Conforme Kusano (2005, p. 142), embora a declaração tenha sido imposta pelas forças estadunidenses, essa metáfora, na peça de Mishima, pode ser uma crítica severa diante da situação do Imperador humanizado e sua responsabilidade na guerra. Além disso, vemos que expressa uma grande cólera ao sistema imperial no pós-guerra e às condições espirituais após a derrota, pregando-se uma volta ao governo imperial direto, em oposição ao sistema imperial apoiado por políticos donos de grandes empresas (*zaibatsu*).

Como é possível observar, o autor reflete sobre a multiplicidade de escritas na dramaturgia moderna. Discorre também sobre a impersonagem, que são os “fantasmas sem substância, o que vale dizer homem sem qualidades” (SARRAZAC, 2017, p. 155). Essa configuração das personagens sem nome é encontrada em muitas peças contemporâneas. O significado disso pode ser considerado como a representação do indivíduo contemporâneo fragmentado.

Segundo Sarrazac (2017), os dramaturgos modernos e contemporâneos⁶⁸ que praticam o apagamento do rosto e a passagem ao neutro do personagem podem estar descrevendo não os próprios personagens, mas os humanos, com objetivo de manifestar a ruptura com a forma canônica do drama e agir para uma mudança de paradigma. Isso no sentido de refletir no palco as condições sociais do público, nas palavras de Sarrazac (2017, p. 161): “Nada a não ser o homem ou a mulher do drama-da-vida”. Ainda, tem-se a condição de não considerar o neutro como uma anulação dos possíveis⁶⁹, mas, ao contrário, como a saída de um sistema binário, que limita os possíveis, além de uma coexistência dos possíveis contraditórios: passividade ativa ou ação passiva. Assim, a representação da impersonagem indica todas as possibilidades de identidade individual, sendo aceita ou não aceita, como vemos nas palavras de Sarrazac (2017, p. 155):

Assim como o eu social se exprime, sob os olhares dos outros, de maneira múltipla e contraditória, assim o eu pessoal permanece tragicamente mudo. Uma situação trágica a qual Schopenhauer torna compreensível: “A partir do momento que nos atrevemos a penetrar em nós mesmos e que, dirigindo o olho de nosso espírito para o interior, queremos nos contemplar, só conseguimos nos perder num vazio sem fundo; fazemos para nós mesmos o efeito dessa bola de vidro oca, de cujo vazio sai uma voz que tem seu princípio fora de si; e no momento de nos agarrar, tocamos apenas, que horror, um fantasma sem substância.”

Com essa reflexão sobre a personagem neutra, enunciamos que as personagens de “Kantan” de Mishima podem se configurar dentro desse teatro que “tende para a fisionomia desfeita, lugar para se desfazer do homem” (SARRAZAC, 2017, p. 160). Observemos novamente esta anáfora metafórica de Jirô para Beldade: “Se tirar a pele, não passa de um esqueleto” (MISHIMA, 2010, p. 20). Jirô indica a matéria do corpo em esqueleto, supõe o desnudo, um vazio, personagem neutra, sem nome, sem rosto. E essas

⁶⁸ Sarrazac, em sua obra, rejeita a denominação “pós-moderno” ou “pós-dramático”.

⁶⁹ Sarrazac (2017) expõe com a condição da ideia de *to be or not to be*, ou seja, considera todas as condições de existir, mostrando alternativas outras ao público, a personagem do drama-da-vida.

personagens aparecem no sonho do protagonista. Os personagens médicos e o médico-mestre⁷⁰ representam os fantasmas da cidade de “Kantan”. Nesse sentido, essas personagens parecem ser a representação do homem genérico, moldado para representar sozinho a condição humana situada em um lugar e em um contexto cultural.

Outro componente para nossa análise que também apresenta aspectos de impersonagem é o coro da peça de Mishima. Conforme Sarrazac (2017, p. 162), as peças contemporâneas são destituídas de coro clássico, pois somente existe coro “quando uma verdadeira comunidade se converte em autor de uma ideologia de um combate político ou de uma religião”. O coro corresponde ou ao *unísono* ou à *delegação* (à voz única do corifeu), e isso sob influência de uma coreografia que visa a criar um só corpo coletivo. Portanto, para esse crítico:

Nas dramaturgias modernas e contemporâneas, uma tal coesão de conjunto é praticamente impossível, por falta de uma comunidade autêntica. Hoje, não temos mais da comunidade senão uma nostalgia torturante, e do coro, um avatar longínquo: a *coralidade*. Entendemos por isso um coro disperso, disseminado e, sobretudo, discordante. (SARRAZAC, 2017, p. 162-163)

Nesse sentido, surge a coralidade pela perda do coro. O homem da coralidade é sempre incapaz de reconhecimento, conforme vimos anteriormente, sendo, portanto, um homem separado. Entendemos, então, que o coro da peça “Kantan” expressa a ideia de coralidade desenvolvida por Sarrazac (2017).

Outro aspecto literário sobre a estética do vazio de Mishima pode ser considerado representado na peça “Kantan” como a não identidade do ser, a qual consideramos constituída por meio da linguagem do pensamento e dos códigos culturais criados a partir das tendências socioeconômicas e políticas do país. A identidade cultural dos japoneses foi bastante influenciada por culturas da sociedade ocidental, e isso pode significar a *falta de* ou um vazio.

Percebemos que a forma com que Mishima resgata essa identidade é trazendo o antigo renovado no moderno, ou seja, o *nô* tradicional no *nô* moderno. Rosei busca a compreensão da razão de sua existência, e o sentimento de vazio que existia em Rosei se esvai quando ele entra em outro mundo (o do sonho) e volta repleto de certezas por perceber a própria vida por um outro olhar. De modo semelhante, Jirô faz essa passagem,

⁷⁰ Ressaltamos que, na língua japonesa, os signos para designar profissões (neste caso, *isha*) não definem se é de gênero feminino ou masculino.

sai do lugar real para o irreal, porém esse lugar irreal é um mundo real negado por Jirô, e, por ele renegar, o protagonista volta para sua vida com outra perspectiva, consegue ver e trazer também para sua ex-preceptora a beleza que existe na natureza, na sua terra natal. Assim, vimos que o vazio pode ser a representação da constituição da identidade japonesa. A necessidade da desconstrução e da negação para ver de outra maneira o que existe dentro e fora de si.

Para concluir este capítulo, cabe ressaltar que, em Mishima, o jogo de contradição não parece ser o signo de ceticismo absoluto, ele se apoia em uma utopia concreta ligada à ideia de mostrar outra perspectiva, no sentido de avaliar os seres, os encontros, os atos representados não apenas segundo o que são, mas conforme o que poderiam ser. Em síntese, nessa perspectiva, na qual visões opostas se encontram, o *nô* moderno de Mishima convida o espectador a seguir menos um itinerário linear aparente da personagem e mais suas linhas de fuga, da sombra da incompletude.

Diante dessas análises, concluímos que Mishima, ao modernizar as peças *nô*, procurou explorar ao máximo o lado sombrio das narrativas a fim de adensar o conflito da ação e produzir novas leituras. Em “Kantan” do *nô* tradicional, Rosei não renega nada, desperta do sonho depois de alcançar a iluminação e volta à sua terra natal. No entanto, o protagonista de Mishima, inicialmente, elege a morte, no sonho renega a morte, desperta do sonho e encontra o jardim renascido de Kiku. Mishima desperta no espectador o sentimento do inacabado, proporcionado pela incerteza, com a seguinte indagação: Jirô alcançou a iluminação? A meu ver, essa estética japonesa da apreciação do imperfeito, observada na criação de Mishima, pode ser uma forma de fazer a arte do devir. Necessita da completude dos sentimentos observadores, do apreciador outro, para que seja completada no seu espaço e na sua história.

Nesse sentido, trabalhar com essa peça junto a estudantes do curso de letras-japonês da Universidade de Brasília mostrou-se uma experiência rica em reflexões e práticas pedagógicas. No próximo capítulo, conseqüentemente, trataremos da prática da pesquisa, visualizaremos como foram realizadas as atividades de leitura cênica da peça pelos participantes-educandos.

CAPÍTULO III

TEATRO E EDUCAÇÃO

A alteridade é a capacidade de aprender com o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem.

Frei Betto

O objetivo principal deste capítulo é discutir a experiência de encenação de uma leitura cênica, entendendo como uma maneira de materialização do texto teatral perpassado pelo corpo e pela voz através do uso de jogos teatrais. São reflexões realizadas diante da análise das vozes dos educandos-atores que experienciaram esse processo de encenar a peça “Kantan”.

Apresentamos algumas experiências do grupo de participantes da pesquisa realizadas no curso prático “Na classe e em cena: leitura dramatizada da peça *Kantan* de Yukio Mishima”. Os diários reflexivos dos participantes-educandos foram analisados pela pesquisadora-educadora. Enfatizamos que são resultados constituídos por vozes dialogadas com outrem, portanto, subjetivos.

Para tanto, discutiremos, em primeiro lugar, algumas reflexões sobre as características do teatro épico, a partir das ideias de autores como Walter Benjamin em “Ensaio sobre Brecht” (2017), Anatol Rosenfeld (2008) em “O teatro épico”, entre outros teóricos que criticam os conceitos de teatro épico de Bertolt Brecht. O objetivo é elucidar a compreensão sobre a ideia de distanciamento, a fim de aproveitá-la aqui em nosso trabalho.

Escolhemos a concepção do fazer teatral de Brecht, pois estamos de acordo com os ideais de teatro político como meio de manifestação artístico-estético de transformação social. Trazemos essa perspectiva de distanciar-se, estranhar-se, para, assim, questionarmos sobre a educação, mais especificamente, no tocante à sala de aula, pois acreditamos que o questionamento está vinculado a uma reação à ação, e essa reação pode trazer mudanças. Nesse sentido, percebemos que, quanto mais pudermos ver de outras maneiras, mais poderemos obter respostas para favorecer a transformação do educando, e isso pode ter repercussões na sociedade.

Nessa mesma direção, Paulo Freire (2005a) coloca como elementos fundamentais de sua filosofia educacional: a conscientização e o diálogo. A conscientização mostra-se como um processo individual, cada ser humano o viverá a seu modo, no entanto, ela se realizará junto com os outros. A partir desse processo de conscientização, pode-se aprender a descobrir novas dimensões e possibilidades da realidade da vida. Assim, estamos considerando a educação como um processo de formação mútua e permanente. Essa perspectiva assemelha-se à visão de teatro de Brecht: o espectador, o ator, o diretor, todos estão em plena transformação no coletivo, com a tomada de consciência de seu lugar e sua ação como ser social. Podemos observar esse fato nesta afirmação feita por Gadotti (1996, p. 80), biógrafo de Paulo Freire, sobre o pensamento do teórico:

A conscientização não é apenas tomar consciência da realidade. A tomada de consciência significa a passagem da imersão na realidade para um distanciamento desta realidade. A conscientização ultrapassa o nível da consciência através da análise crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser desta situação, para constituir-se em ação transformadora desta realidade.

A ideia de conscientização, para Freire (2005a), nasce de um determinado contexto pedagógico, por isso, demanda uma nova visão do mundo, a qual comporta uma crítica à situação presente, além da relativa busca por sua superação, cujos caminhos não são impostos. Esses caminhos podem ser deixados à capacidade criadora da consciência livre de cada um. Não se conscientiza um indivíduo isolado, mas *com* e *em* comunidade solidária, a respeito de uma situação comum. Dessa forma, Freire (2005a) mostra a estreita ligação existente entre o conceito de educação e o de transformação social.

Como explicitado anteriormente, no primeiro capítulo desta tese, Bakhtin (2011) argumenta que tudo o que me diz respeito ou tudo o que dá valor ao mundo está vinculado ao outro. Os nossos primeiros diálogos com o mundo exterior, os quais promovem o desenvolvimento da consciência, são estabelecidos a partir de trocas: “A alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que ligam ao outro” (BAKHTIN, 2011, p. 35-36). Nesse sentido, pode-se dizer que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente inacabada.

E, para que desenvolvamos essas práticas em sala de aula, lugar inicial de determinadas relações, “mostra-se essencial unir a reflexão criteriosa e a ação em sala de aula, por meio de um trabalho conjunto entre educandos, em uma tentativa de unir

AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO” (MAGALHÃES DOS REIS, 2016, p. 50). É por meio desse pensar, tendo como base a práxis, a reflexão e a ação, é que vamos discutir o teatro de Brecht, a partir de uma perspectiva relacionada à educação. Nosso estudo caminha para mostrar que a arte inserida no campo educacional pode possibilitar mudanças no modo de olhar e de construir a alteridade com saberes outros dos educandos.

A seguir, faremos algumas considerações sobre o teatro político, no sentido de refletirmos sobre o teatro épico de Brecht, o qual correlacionaremos à perspectiva do dialógico, juntamente com as reflexões sobre leitura cênica e jogos teatrais. Depois, partiremos para o percurso da parte prática da pesquisa. Nesse tópico, analisamos os diários reflexivos dos educandos-atores, mostrando como as relações das discussões levantadas pelos autores teóricos estão refletidas na práxis.

3.1 TEATRO POLÍTICO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A teoria e a práxis do teatro épico de Bertolt Brecht⁷¹ nos permitem construir reflexões importantes no sentido de tentar entender o existir do teatro de Brecht na sociedade. Focamos nesse teatro, pois ele busca para nós um novo olhar tanto do ator quanto do espectador. Ao analisar esses aspectos, observamos também que essa arte estética propõe a consciência crítica dos atores, bem como dos espectadores. Estar consciente de seu lugar e de sua relação com a ação proposta na peça: esse aspecto coaduna com nosso objetivo de pesquisa e fundamenta um dos nossos pilares da teoria e da práxis no teatro e na educação.

O crítico Walter Benjamin (2017, p. 28), ao ampliar a visão sobre o conceito de distanciamento brechtiano, metaforiza o *gestus* como uma maneira de compor um texto, “espaçar seus gestos como um tipógrafo faz com as palavras”. Para ele, a interrupção é uma das principais realizações do teatro épico que o ator deve conseguir alcançar. Citar um texto implica interromper sua coesão. Trata-se de conhecer as situações, com isso, podemos também entender como distanciá-las dos eventos que ocorrem a partir das interrupções em cena: “Nesse interregno de deposição, a plateia é interpelada de modo a tomar consciência crítica das relações sociais subjacentes à ficção da cena” (BENJAMIN,

⁷¹ Sabemos que, como entre outros críticos estudiosos de Brecht, classificamos o teatro épico como sendo um conceito dele, porém entendemos que essa teoria é um acúmulo, um somatório, uma junção de ideias de outros autores, atores e críticos do período em que Brecht viveu. Cf. Peter Szondi (2001), Walter Benjamin (2017).

2017, p. 27). Podemos compreender esse aspecto, nas palavras de Brecht (1978, p. 36), da seguinte maneira: “Tornar os gestos possíveis de ser citados”.

Dessa forma, o enfoque da peça passa a ser o de apresentar situações, mas, diferentemente do sentido naturalista, é no sentido de redescobrir as situações. Para Brecht (1978), criar a condição do efeito de distanciamento, a partir, por exemplo, das interrupções dos processos, é uma das possibilidades de desalienação do homem, ou seja, opor-se ao sujeito-objeto social.

O teatro épico avança, à semelhança dos fotogramas nas películas de cinema, aos trancos. Sua forma básica é a de choque – o embate das situações individuais, claramente distintas umas das outras. As canções, os letreiros, as convenções gestuais diferenciam essas situações entre si. Dessa maneira, surgem intervalos que estorvam a ilusão do público e prejudicam sua disposição à empatia. Tais intervalos estão reservados à sua tomada de posição crítica (diante do comportamento encenado das pessoas e do modo como ele é encenado). (BENJAMIN, 2017, p. 27-28)

O distanciar-se da situação encenada pode provocar estranhamentos, bem como podemos entender, a partir da teoria da dialética de Brecht, explicada por Anatol Rosenfeld (2008, p. 35): “A anulação da familiaridade da nossa situação habitual, a ponto de se afigurar estranha a nós mesmos, transforma em grau mais elevado esta nossa situação, mais conhecida e mais familiar”. Sendo concebida por meio do choque do conhecer, a negação é negada. A função do distanciamento pode ser compreendida, portanto, como “a de anular-se a si mesma”, como a visão de uma análise crítica da situação imposta (encenada), que estabelece ao espectador um processo de reflexão própria, de tomada de consciência das contradições humanas e sociais. É um distanciamento que aproxima; resignados ao “choque da incompreensão (momentânea), chegamos ao estalo da compreensão” (ROSENFELD, 2008, p. 35). Mas essa compreensão crítica não acontece de forma unilateral, ela se reveste de suficiente ambiguidade para impor ao espectador um processo de compreensão das questões dos acontecimentos sociais vividos.

Augusto Boal (1987), seguidor das teorias de Brecht, enfatiza a fundamentação das questões políticas presentes no fazer teatral. Para Boal (1987), torna-se importante a manifestação da organização anterior ao que se expõe. Nesse sentido, rituais, hábitos e/ou costumes sociais devem ser encenados a fim de propiciar aos espectadores atenção aos motivos que os levam a repeti-los da forma com que se apresentam. Boal (1987, p. 22) considera os rituais necessários, porém, ao mesmo tempo, afirma que estes devem ser

constantemente destruídos e substituídos por outros, a fim de que a relação entre os homens possa evoluir, como explicitado no seguinte trecho:

O comportamento ritualizado é o comportamento morto: o homem não cria, apenas desempenha um papel sem criatividade. O conjunto de papéis desempenhado por cada indivíduo na sociedade cria nele uma máscara.

Muitos rituais podem ser considerados abstratos. Em sala de aula, por exemplo, temos o ritual da hierarquia de poder entre professores e alunos. Consideramos esse comportamento um conjunto de poderes determinados por regras abstratas. E esta pesquisa traz reflexões sobre a concepção principal do teatro épico, isto é, distanciar-se do objeto, a fim de observarmos como podemos modificar certos rituais sociais que estamos repetindo há anos.

Nesse sentido, Boal (1987, p. 23) afirma: “O teatro deve modificar o espectador, dando-lhe consciência do mundo em que vive e do movimento desse mundo”. Assim, estudar ou envolver-se no teatro pode ser um caminho para propiciar esse movimento de ação-reflexão, trazendo minha consciência à realidade social, política e histórica do espaço que ocupo. Porque concebemos o teatro como uma arte que transmite conhecimento por meio dos sentidos. Exemplificando, as regras (ou leis) que regem o lugar que ocupo, relativamente invisível, que pode ser materializado no texto e representado no corpo dos atores, e sentido pelos espectadores.

Isso é importante: toda peça deve mostrar os dois níveis. O nível concreto dos fenômenos particulares, porque essa é a matéria da arte que trata das coisas reais, e o teatro tratar de gente de carne e osso, tratar de seres humanos, trata da vida social – é preciso mostrá-la. Mas deve mover-se também ao nível das leis que regem esses fenômenos, porque a arte deve mostrar a organização interna da realidade. Deve mostrar as coisas como são, sim, mas deve mostrar também porque são como são. (BOAL, 1987, p. 23)

Dessa forma, Boal (1987, p. 21) pressupõe que o teatro pode revelar a realidade em dois níveis: o das leis sobre os fenômenos e o das leis que regem os fenômenos. Diante da realidade manifestada no coisificar⁷² do teatro, as ações ditas fixas têm o intuito de “desmecanizar” as formas estruturadas na sociedade. Para a sala de aula, supomos a hipótese de desmecanizar o sistema do espaço físico do educando e do educador, no

⁷² “Coisificar” está sendo utilizado no sentido de materializar as ações, seja posições de poder hierárquico, leis, entre outros considerados rituais praticados sem questionamentos, revelados por meio do uso dos sentidos pelos atores.

sentido de (inter)romper a disposição de mesas e cadeiras, transformando o ambiente. Isso pode oportunizar uma reação-ação-reflexão, colocando educador e educando diante de um ambiente diferente e propondo a troca de experiências outras.

O movimento em cena de *mostrar* tem um sentido semelhante ao de interromper o curso dito “comum”, a fim de propiciar reações aos espectadores. Cada cena cria outras maneiras de fazer para o espectador, portanto, de reagir a isso. Boal (1987) cita o exemplo de um proletário que pode se informar da situação política de seu país por meio de notícias em jornais ou de outras formas, podendo igualmente conhecê-la através da representação teatral, ritualizada, que pode lhe mostrar cada fase da luta de classes no seu desenvolvimento. Essas condições desencadeiam um sistema que mostra que os rituais podem ser postos à prova. Assim, compreendemos também que toda ação realizada no palco pode modificar os indivíduos sociais na forma de observar a natureza.

Ainda de acordo com Boal (1987), a ciência atua diretamente sobre a realidade, modificando-a. No entanto, a arte modifica os modificadores da sociedade, transforma os transformadores. Portanto, a ação pode também ser indireta, pois é exercida sobre a consciência dos que vão atuar na vida real.

Para Rosenfeld (2008), o objetivo didático de Brecht exige que se dissolva o encadeamento rigoroso da dramaturgia tradicional. Tal encadeamento causal sugere uma situação irremediavelmente trágica do homem, devido ao envolver rígido da ação linear. Pela mesma razão, o homem não deve ser exposto como ente fixo, como “natureza humana” eterna e definitiva, mas como ser em processo, capaz de se transformar e de transformar o mundo. Por isso mesmo, dirige-se com veemência contra a concepção fatalista da tragédia. O homem não é regido por forças insondáveis que lhe determinam para sempre a situação metafísica. Por isso, ele depende, ao contrário, da situação histórica momentânea, que pode ser transformada. “O fito principal do teatro épico – tal como concebido por Brecht – é a desmistificação, a revelação de que as desgraças do homem não são necessárias e eternas, mas, sim, históricas, podendo por isso ser superadas” (ROSENFELD, 2008, p. 32).

O teatro épico também busca ampliar o mundo cênico para além do diálogo, de modo a sobrepor a maneira intersubjetiva. Habitualmente, quando o teatro busca integrar o homem em contextos universais ou sociais mais amplos, recorre a qualquer tipo de recurso narrativo, expandindo o mundo para além dos limites da moral individual e da psicologia racional, ou seja, para além dos limites do diálogo interpessoal. Isso se refere

também àquele tipo de teatro que se esforça por apresentar os movimentos inconscientes da psique, os quais evidentemente não podem ser articulados no diálogo (que, por definição, é o consciente).

Para Rosenfeld (2008), o conceito de distanciamento no teatro épico está relacionado a considerar o posicionamento do espectador diante do mundo, um pouco mais do que na presença materializada.

Brecht (1967, p. 14) reitera que o distanciamento não deve destruir a emoção, mas simplesmente colocá-la em perspectiva crítica: “Os sentimentos nos levam a pedir da razão esforços extremos e a razão ilumina nossos sentimentos”. Essa explicação nos mostra que as emoções devem levar ao esclarecimento, e serem elas próprias esclarecidas. Para o dramaturgo, o importante é elevar a emoção ao raciocínio, canalizá-la em um sentido inteligente e lúcido. A emoção deve ser imbuída de raciocínio, para possibilitar uma ação transformadora.

Esse teórico nos faz refletir sobre os efeitos de distanciamento na arte dramática chinesa. Diante disso, podemos identificar alguns aspectos que podem se assemelhar ao teatro *nô*. Ao analisar o efeito de distanciamento no teatro chinês, Brecht (1978) notou algumas diferenças do fazer na ação do artista chinês no palco; ele se faz, não pressupõe um desempenho forçado. No ensaio “Efeitos de distanciamento na arte dramática chinesa”⁷³, descreve a técnica de representar do ator, é como se fosse espectador de si próprio, um espectador que demonstra saber que a plateia também assiste ao que ele faz:

O artista é um espectador de si próprio. Ao representar, por exemplo, uma nuvem, o seu surto imprevisto, o seu decurso suave e violento, a sua transformação rápida e, no entanto, gradual, olha, por vezes, para o espectador, como se quisesse dizer-lhe: Não é assim mesmo? Mas olha também para seus próprios braços e para suas pernas, guiando-os, examinando-os e, acaso, elogiando-os, até no fim. Olha claramente para o chão, avalia o espaço de que dispõe para seu trabalho: nada disso parece perturbar a ilusão. O artista separa, pois, a mímica (representação do modo de observar) do gesto (representar da nuvem), mas este nada fica perdendo pela separação; a posição do corpo provoca uma reação na fisionomia e confere-lhe toda sua expressão. (BRECHT, 1978, p. 56-57)

A auto-observação praticada pelo artista, considerada por Brecht (2005) um “ato artificial de distanciamento, de natureza artística”, não concede ao espectador uma identificação total que acabe por se transformar em empatia. Muito pelo contrário, o

⁷³ Cf. “Estudos sobre teatro” (1978).

espectador desenvolve uma forma diferente de observar o transcorrer da peça e dos acontecimentos, isto é, está atento ao personagem, mas também ao próprio ator do personagem. Nesse sentido, “é pelos olhos do ator que o espectador vê, pelos olhos de alguém que observa, deste modo se desenvolve no público uma atitude de observação, expectante” (BRECHT, 1978, p. 57), ou seja, podemos vislumbrar a representação do artista chinês entremeada de atitudes do observador crítico, pois ele não intenta uma metamorfose completa e recorre ao mínimo de ilusão.

Em “Conhecimento contra diversão”, Brecht (1967) discute o poder de influenciar a transformação das ideias do público, de forma a considerar a relativa tomada de consciência das funções e posturas que o ser social deve assumir na sociedade. Vejamos esta afirmação: “O teatro começou a ter uma atuação pedagógica” (BRECHT, 1967, p. 97). As questões sociais vigentes são transformadas em temas para a reflexão de espectadores, atores e diretores. Para Brecht (1967, p. 98), o teatro se transformou em assunto para filósofos que não pretendiam apenas explicar o mundo, mas também transformá-lo: “Começamos também a filosofar: começamos também a ensinar. E onde foi parar a diversão?”

No senso comum, segundo Brecht (1967), existe uma grande diferença entre aprendizado e diversão. O ensinar pode ser útil, mas somente o teatro pode ser agradável. Temos, portanto, que defender o teatro épico contra a suspeita de que seja algo extremamente desagradável e cansativo, incapaz de provocar contentamento. A esse respeito, Brecht (1967, p. 98) defende que “podemos apenas dizer que a contradição entre aprender e divertir-se nada tem de necessidade natural, jamais foi isso e nada obriga a que venha a ser”. Esse teórico também afirma que a relação entre aprender e divertir-se está relacionada à situação do sujeito, por este ocupar uma função social. Sendo o estudo visto como uma mercadoria, ele é adquirido para ser revendido:

A aprendizagem que conhecemos da escola, da preparação profissional, etc. é indubitavelmente penosa. Mas deve ter-se conta em que circunstâncias e para que objetivo ela se processa. Trata-se na realidade de uma compra. A instrução é mera mercadoria, adquirida com objetivo de revenda. (BRECHT, 1978, p. 49)

Todavia, Brecht (1967, p. 99), ao relacionar o teatro didático com o sentido de instrução, reflete que:

O desejo de aprender depende, assim, de várias coisas e, portanto, existe a possibilidade de aprender com gosto, alegria e luta. Se não houvesse essa possibilidade de aprender divertindo-se, o teatro, por sua própria estrutura, não estaria em condição de ensinar. O teatro permanece teatro, mesmo quando é teatro pedagógico e, na medida em que é bom teatro, é diversão.

Isso torna mais simples para o teatro se aproximar, tanto quanto possível, de problemáticas da educação e da comunicação em massa. Além disso, é possível construir representações sociais de forma válida, sendo o teatro capaz de influenciar a sociedade como uma grande diversão. Dessa maneira, o teatro possibilita a seus espectadores fruir da ética relativa à sua época, da ética que brota da produtividade.

A teoria dialética de Brecht no teatro trata da anulação da familiaridade da nossa situação habitual, a ponto de parecer estranha a nós mesmos. Por meio do conflito do não conhecer, a negação é negada. A função do distanciamento é, portanto, a de anular-se a si mesmo, é um distanciamento que aproxima. A partir do conflito da incompreensão (momentânea), chegamos ao estalo da compreensão – uma compreensão crítica que não traz lição unilateral, mas que se reveste de suficiente ambiguidade para impor aos espectadores um processo de reflexão própria de tomada de consciência das contradições humanas e sociais.

Para Brecht, esta compreensão, este conhecimento, não se encerram em si mesmos. Eles se ultrapassam em direção à práxis. É preciso compreender para empreender. O teatro épico de Brecht não se satisfaz em ser mero teatro, embora pretenda ser plenamente teatro. A sua arte extravasa da moldura do campo cênico-lúdico-estético. Invadindo a plateia, pelo apelo direto ao público, visa invadir a realidade. É uma arte que se entende determinada pela vida e que procura, por sua vez, determinar a vida. (ROSENFELD, 2008, p. 36)

Todos esses processos visam despertar no público uma atitude crítica. A plateia deve começar a estranhar aquilo que o hábito lhe tornou familiar. As coisas que nos parecem muito comum, e por isso naturais e imutáveis, devem ser distanciadas, estranhadas. O que há muito não muda parece imutável. As peças teatrais designadas com aspectos do teatro épico, ao caracterizar determinada situação na sua relatividade histórica, demonstram sua condição passageira e mutável.

Nesse sentido, ao estranharmos ou nos distanciarmos das *Peças de nô moderno* de Mishima, como já fizemos no capítulo anterior, buscamos compreender a maneira pela

qual essa obra se constituiu, bem como sua estrutura textual estético-artístico, seus aspectos e elementos por meio dos quais é possível identificar as personagens. Além disso, queremos compreender o contexto histórico-social em que as peças foram publicadas.

Peças de nô moderno é uma criação de Mishima elaborada a partir da essência do *nô* tradicional contrapondo-se e/ou somando-se ao contexto moderno contemporâneo tomado pela cultura ocidental. Assim, refletimos sobre a ideia de fazer teatro a partir do conceito de distanciamento de Brecht e realizamos a leitura cênica da peça “Travesseiro dos sonhos”, o que propiciou a compreensão das relações que ela poderia estabelecer com nossa sociedade atual. Abrimos um espaço de possibilidades de diálogos, fato que favoreceu respeitar as posições de cada participante, permitindo a discussão e a compreensão dos elementos constitutivos da peça.

Antes de seguirmos com a análise da prática da leitura cênica propriamente dita, abordaremos as compreensões que construímos com relação a isso, atividade inexorável do teatro. Todavia, como comenta Pavis (2010), a relação entre leitura e texto, sob a perspectiva da encenação, é uma questão que demanda mais atenção. Existem estudos esparsos sobre “esse gênero de leitura pública de textos poéticos ou dramáticos, como se se tratasse, no caso, de uma comunicação pré-estética e propedêutica” (PAVIS, 2010, p. 23), de menor valor. Em seus estudos, Pavis (2010) nos leva a refletir sobre o potencial da relação entre leitura e texto, na perspectiva da encenação, principalmente no que concerne à formação de repertório de escuta, que nos faz reconhecer espaços, vozes e sons. Podemos fazer menção ao processo que aciona uma memória ou um acervo de sensações, emoções, timbres, agudos, graves, cores, enfim, tonalidades diversas que compõem nosso repertório sonoro do mundo. É a matéria-prima que se faz presente na leitura do texto em vias de encenação.

Pavis (2010) aponta para a existência de uma posição de fronteira ocupada pela leitura na relação com o espetáculo, que estaria situado nesse espaço intersticial. Ele a denomina de “leitura cênica”. Entre a leitura dramática e a encenação, com os atores sustentando o texto em suas mãos, a leitura cênica, com maior ou menor acabamento plástico e sonoro, pode apresentar uma sutil diferença em relação ao que seria a presença da leitura no espetáculo. Ao introduzir a reflexão intitulada “nas fronteiras da encenação”, Pavis (2010) examina três experiências (“experiências limites”), nas quais a encenação tentaria “negar-se a si mesma, seja ela uma leitura cênica, uma não encenação ou uma encenação improvisada”. Para nosso estudo, interessa refletir sobre a leitura cênica.

Ainda de acordo com esse teórico, a leitura cênica seria aquela feita com o texto na mão, independentemente do número de leitores, podendo corresponder ou não aos personagens do texto dramático. Ela é, pois, um exercício importante para o ator, uma vez que lhe permite discernir pela performance variados tipos de leitura e, assim, ajudar a encontrar a que melhor combina com o texto a ser lido. A leitura cênica é uma prática teatral que tem aparecido com maior frequência na atuação de atores/atrizes convidados a ler poemas. “O recital poético tornou-se um gênero que, depois de ter sido considerado durante muito tempo como um meio pouco propício para divulgar poesia, invadiu palco e lugares não teatrais” (PAVIS, 2010, p. 26).

Pavis (2010) ressalta o fenômeno da “espetacularização da leitura” na contemporaneidade, ao mesmo tempo em que observa a escassez de estudos sobre esse gênero de leitura pública de textos poéticos ou dramáticos, nos levando a pensar sobre a relevância desse gênero no contexto das práticas de formação leitora, uma vez que, segundo esse autor, é no encontro do público com os textos que o sentido emerge e que a voz poética alcança o gesto performático⁷⁴.

A constatação de que, por um lado, movimentos de apropriação vêm acontecendo sob diversas perspectivas (pedagógica, performática, lúdica, reflexiva), e de que, por outro, a leitura é uma questão sempre emergente no conjunto de desafios que a educação brasileira enfrenta, nos instiga a buscar, no gênero da leitura cênica, um espaço para o encontro com os textos poéticos e os textos dramáticos e, por conseguinte, ampliar a fruição da literatura, no interior dos processos teatrais.

Essa posição fronteiriça que a leitura pública ocupa em relação à encenação é, segundo Pavis (2010), o que interessa como aspecto de revitalização da cena. No contexto da educação, a leitura cênica muito nos interessa, visto que favorece a ampliação das formas de praticar a leitura e das referências de mundo, ao permitir que se trabalhe, simultaneamente, com diversas linguagens (escrita, sonora, dramática, cinematográfica, corporal, fotográfica), possibilitando vivências éticas e estéticas no grupo e novas impressões ou operações cognitivas.

⁷⁴ “A performance é a materialização [...] de uma mensagem poética por meio da voz humana e daquilo que a acompanha, o gesto, ou mesmo a totalidade dos movimentos corporais” (ZUMTHOR, 2005, p. 55).

A leitura cênica “pode permitir que o leitor experimente uma nova entrada no texto ou aplique-lhe uma nova estratégia. Compreender um texto é também descobrir seu funcionamento em vários níveis” (BAJARD, 2007, p. 82). A partir da elaboração do sentido do texto, o leitor pode experimentar diversos tipos de leitura, desde a mais intimista até a mais representada:

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

Ressaltamos que a leitura cênica difere da leitura em voz alta, esta comumente praticada como atividade pedagógica no contexto de sala de aula. Bajard (2001, p. 25) refere-se ao fato de haver contradição na referência de dada atividade como “leitura em voz alta”, propondo o emprego de outra terminologia⁷⁵: o *dizer* como uma atividade de comunicação instaurada a partir da tradução de um texto escrito em texto vocal. Dessa forma, a reflexão de Bajard (2001, p. 113) aproxima-se da prática de leitura cênica, uma vez que *dizer* também remete à comunicação da informação de um texto pela voz:

O dizer não é apenas a duplicação vocal do texto escrito, conforme verificamos, ele requer a contribuição de outras linguagens. No caso do *dizer* teatral, através da presença, de uma voz – manifestação da corporeidade –, instaura-se um jogo que metamorfoseia a pessoa em personagem. Em germe, os elementos constitutivos do teatro nele estão presentes. Entre literatura e teatro, o dizer atravessa a fronteira. Assim, através dele, o texto literário é desconstruído para participar de uma nova realidade, esboço da representação teatral.

Nesse sentido, podemos remeter ao que Bakhtin (2010) afirma sobre a escuta da voz e a relação com o outro. Esse *dizer* de Bajard (2001) está relacionado à teatralidade e, independentemente do espaço cênico, exige a presença de uma audiência. “O dizer se torna comunicação vocal que coloca em jogo um texto escrito” (BAJARD, 2001, p. 87). Poupadas as especificidades, acreditamos ser possível aproximar a prática de “dizer o texto” ao gênero de leitura cênica.

⁷⁵ Segundo Bajard (2001), “oralizar” é o termo utilizado para a atividade de identificação das palavras por meio da voz. Por sua vez, “dizer” é o termo utilizado para a atividade de comunicação vocal de um texto preexistente.

Portanto, a leitura cênica abrange em sua prática uma dimensão social, ética e estética, porque demanda a presença da voz do outro e requer a contribuição de outras linguagens e sensibilidades. Por seu aspecto de compartilhamento, demanda também emoção, cognição, gosto por leitura etc. Para Lourdes K. Alves (2017, p. 148), na leitura cênica,

quem lê determina muitos dos sentidos do texto, e ato de leitura pública é um ato de mediação, que pode acontecer em diferentes espaços públicos, abertos ou fechados e em diferentes concepções, com a intenção tanto de trazer poetas ou textos consagrados quanto de dar voz a poetas da periferia, poesia de mulheres, de imigrantes, de grupos e de coletivos.

A leitura cênica, caracterizada por ser uma leitura pública, divulga a voz de escritores, dramaturgos e poetas, como também, e principalmente, a voz do leitor, ao revelar suas próprias singularidades na maneira de *dizer* e compreender o texto em mãos.

Com relação ao espaço de encenação, a leitura cênica possibilita instalar o teatro em ambientes mais variados do que tradicionalmente ocupa. Isso propicia ao público sair do lugar de atitude contemplativa e assumir uma posição participativa e responsiva. Pavis (2010) observa igualmente que o espaço cênico pode apresentar, uma situação: a adoção de outras relações de interferência no cotidiano por meio do teatral, o que demonstra que todo e qualquer ambiente pode se tornar uma área de atuação. Nesse sentido, podemos pensar nos ensinamentos de Brecht (1978) relativos a assumir no teatro a existência de expectadores atentos e transformadores.

A leitura cênica proposta nesta pesquisa prática segue por esses caminhos de *dizer* o texto, com intuito de divulgar e simultaneamente suscitar transformações nos sujeitos em espaços outros, não apenas espectadores e/ou leitores, mas também no âmbito da educação, junto a educadores e educandos em sala de aula. Complementando essa leitura cênica, trabalhamos os jogos teatrais. Por isso, seguiremos agora com as discussões sobre essa atividade importante para o processo de consciência do corpo. O corpo é parte do todo do leitor, e é completamente acessado para tal tarefa.

Consideramos o jogo teatral a partir dos conceitos analisados por Maria da Glória Magalhães dos Reis (2008) em sua tese⁷⁶. A autora reflete sobre os jogos na perspectiva

⁷⁶ Cf. “O texto teatral e jogo dramático no ensino de francês língua estrangeira” (2008). A partir desse estudo, surgiram todas as nossas reflexões sobre os jogos teatrais, e conseqüentemente as práticas dos jogos da nossa leitura cênica. No ano de 2013, em “Oralização de histórias antigas com uso de jogos teatrais para favorecer a expressão oral em língua japonesa”, fizemos reflexões

do teatro como uma linguagem artística aplicada à educação que pode contribuir para potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Em suas pesquisas sobre teatro, introduz a linguagem teatral pelos jogos, técnica desenvolvida por Viola Spolin (2015). Dessa forma, os jogos teatrais, caracterizados por improvisações, apresentam-se como uma metodologia profícua para um ensino por meio do teatro, com objetivo de construir um processo de aprendizagem que foca nas experiências dos educandos.

Na proposta metodológica de ensino de Viola Spolin (2015), a dimensão improvisacional do fazer teatral é enfatizada, e a construção de sentido, como apropriação de convenções teatrais, é destacada na dimensão das interações intersubjetivas. Nesse método, noções fundamentais (como o foco ou ponto de concentração, instrução do professor, plateia e reflexão coletiva) são incorporadas para que os jogadores-atores-educandos possam resolver efetivamente as questões de atuação cênica.

Essa relação intersubjetiva está correlacionada à alteridade. Quando realizamos a leitura de um texto por meio de jogos teatrais, envolvemos as trocas de vozes: “O que expresso é a minha voz, a voz do outro e a voz do outro em mim” (MAGALHÃES DOS REIS, 2008, p. 67). A abertura para o diferente se dá, de acordo com Spolin (2015, p. 13), por meio da observação das pessoas, do céu, dos sons que ampliam o mundo pessoal do indivíduo. O crescimento artístico e humano se desenvolve na medida do “nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele” (SPOLIN, 2015, p. 13).

Conforme Magalhães dos Reis (2008), nos jogos teatrais e nos jogos dramáticos existem os seguintes elementos: ponto de concentração (POC) ou foco, instrução, avaliação e fiscalização. Para Spolin (2015), o ponto de concentração é como a “bola”, que faz com que todos participem e concentrem seu foco no mesmo ponto, e uns sobre os outros; ao mesmo tempo, dá “a todos alguma coisa para fazer no palco” (SPOLIN, 2015, p. 21).

Um conceito semelhante ao de ponto de concentração, chamado de “vontade concreta”, foi desenvolvido por Boal (1987). Para ele,

sobre os jogos teatrais e sua prática, por isso, aqui, falamos de forma sucinta. Vale lembrar também que descrevemos os passos dos jogos teatrais aplicados na nossa prática no Apêndice 2 desta tese.

exercer uma vontade significa desejar alguma coisa, a qual deverá necessariamente ser concreta. Se o ator entra em cena com desejos abstratos de felicidade, amor, poder, etc., isso de nada lhe servirá [...] é a concreção, a objetividade da meta que faz com que a vontade seja teatral. (BOAL, 1987, p. 50)

Nesse sentido, o ponto de concentração torna possível a ação, retirando o foco da emoção e do psicodrama. O que se busca, em suma, é uma expressão física e vocal, não sentimentos vagos, conforme afirma Boal (1987). É necessário ressaltar que o trabalho que propomos não visa à comunicação de um sentimento individual com objetivo de resolver conflitos internos, mas, sim, buscamos a expressão de uma situação de ficção para a plateia.

Segundo Magalhães dos Reis (2008), tanto Boal (1987) quanto Spolin (2015) deixam claro que, na experiência com o jogo dramático, lida-se com os sentimentos, mas apenas à medida que possam ser corporificados, fiscalizados. Fiscalização, para Spolin (2015), é “mostrar e não contar; a manifestação física de uma comunicação; a expressão física de uma atitude”, ou seja, a comunicação física direta por meio da realidade teatral. O jogador não precisa sentir a emoção para poder fiscalizá-la, ele pode comunicar essa emoção, deixá-la viva através dos gestos, do tom da voz, da sua postura corporal, em um processo no qual o corpo é utilizado como um recurso expressivo.

Nos jogos teatrais, outro ponto importante a ressaltar são os elementos essenciais para a organização do jogo: a instrução e a apresentação do problema. Cabe ao orientador manter a realidade do palco viva e o momento presente do processo, passando isso para o jogador por meio da instrução. Essa instrução pode ser dada de forma simples e direta pelo orientador no decorrer da improvisação, utilizando-se frases curtas e diretas. Quando o problema de atuação é apresentado, a cena a ser resolvida deve sempre levar em conta o lugar (onde), o personagem (quem) e a atividade (o que). De acordo com Spolin (2015), o “onde” estabelece o espaço físico no qual se dá a cena, é o cenário, para utilizar um termo ligado ao fazer teatral profissional. A atividade física, “o que”, é a ação propriamente dita da cena.

Neste estudo, considera-se a subjetividade como inscrita na superfície do corpo produzida pela linguagem, uma manifestação da própria consciência. Observando-se a materialidade do sujeito, a significação do corpo⁷⁷ não pode ser pensada sem a

⁷⁷ Consideramos o corpo em sua interação com a mente.

materialidade do corpo, incluída a interação social. Ou seja, a percepção do outro sobre o corpo, compreendido aqui como o corpo do educador e o do educando pela mediação do texto teatral. A materialidade do texto teatral é percebida no corpo e nas vozes dos educandos-atores como a verdadeira forma de apropriação do texto e de expressão da subjetividade. Assim, é imprescindível que os educandos-atores se conscientizem acerca do que é possível produzir visualmente pelos movimentos e vozes que modulam as palavras do texto teatral.

Ao considerarmos o corpo constituído pela linguagem e a linguagem como pensamento social, privilegamos o corpo como objeto social. Ele pertence ao universo simbólico que se habita, ou seja, pertence ao outro. O corpo, nesse sentido, é formado pela linguagem e dependente do lugar social que lhe é atribuído. Como já discutimos, a linguagem é interação, tensão constante e complexa entre um *eu* e um *outro*. A interação do corpo como processo de constituição social inicia-se com o simbólico das palavras. Depois das palavras, surge a consciência no sujeito. Desde princípios gestuais básicos até as mais complexas formas de interação no mundo, o corpo não para de aprender, e esse aprendizado só se encerra com a morte. Portanto, todas as impressões, sensações, experiências, trocas, sobre o quer que seja do mundo lá fora, perpassam pelo corpo.

Rita de Almeida Castro (2015), em “Corpo em cena: percepção, sentidos e experiência”, tece reflexões sobre esse corpo social, sob a perspectiva teatral. A partir de vivências no coletivo, munido de percepções de uma relação dialógica entre arte e vida,

o corpo é uma construção sociocultural, assim como a noção de pessoa. As técnicas corporais são, elas mesmas, representações sociais. Ao antropólogo cabe ler esses símbolos, compreender a formação dos corpos. As técnicas corporais, transmitidas de geração em geração, formam o ser social. O particular de cada formação sociocultural distingue os homens e suas diversas sensibilidades. (CASTRO, 2015, p. 7)

De acordo com Castro (2015), nosso corpo está impregnado de marcas de nossas experiências, somos canal e passagem, mas, para comunicar com o outro, temos que lidar com níveis de entrega e recolhimento. O trabalho do ator é, sobretudo, preparar seu corpo para que ele diga, “para que ele permita dizer. Não mostrar o que ele é, mas revelar o que, por meio dele, se descobre ser” (CASTRO, 2015, p. 7). Por essa razão, acreditamos que reconhecer que essas memórias existem no corpo de cada educando pode nos auxiliar a ver de outra maneira esse corpo presente em sala de aula.

Spolin (2015, p. 6) propõe uma reflexão importante sobre a última etapa do jogo, a avaliação, pois “o primeiro passo para jogar é sentir liberdade pessoal. Antes de jogar, devemos estar livres. É necessário ser parte do mundo que nos circunda e torná-lo real tocando, vendo, sentindo o seu sabor, e o seu aroma”.

Segundo a autora, a liberdade pessoal para fazer o jogo nos leva a experimentar e a adquirir autoconsciência e autoexpressão. Todavia, nos espaços sociais, nossos simples movimentos em relação ao ambiente são interrompidos pela necessidade de comentários ou pela interpretação favorável por uma autoridade estabelecida. Por isso, muitas vezes, tememos não ser aprovados, ou, então, aceitamos comentários e interpretações de fora sem questionar. Portanto, a expectativa de julgamento impede um relacionamento livre nos trabalhos de atuação. Por esse motivo, evitamos no processo qualquer julgamento de certo ou errado para solucionar qualquer questão relativa ao jogo.

A verdadeira liberdade pessoal e de autoexpressão só é passível de existir em uma atmosfera onde as atitudes são permeadas pela igualdade de poder entre educando e educador, e as dependências do aluno em relação ao professor sejam apagadas.

Aceitar simultaneamente o direito do aluno à igualdade na abordagem de um problema e sua falta de experiência coloca uma carga sobre o professor. Esta maneira de ensinar parece a princípio mais difícil, pois o professor deve sempre se colocar fora das descobertas dos alunos, sem interpretar ou forçar conclusões. Contudo, isto pode ser mais recompensador para o professor, porque uma vez que os alunos-atores tenham realmente aprendido através da atuação, a qualidade da *performance* será de fato muito alta. (SPOLIN, 2015, p. 8)

Nesse sentido, a ideia de “jogar o jogo teatral”, de Spolin, conversa com a maneira de ensinar e aprender de Paulo Freire. Pressupõe a desconfiguração da “autoridade” do professor sobre os alunos em sala de aula. O conhecimento e a constituição das alteridades são incorporados a partir do processo de experiências em grupo.

Em nosso trabalho prático, decidimos chamar a avaliação de *discussão*, pois o termo passa melhor a ideia de que não há certo ou errado em cena; o que importa é o que é comunicado ao público. Na discussão, tanto o grupo que apresenta quanto a plateia são questionados: os jogadores devem expressar suas sensações enquanto estavam jogando, e o público, a percepção que teve. “O essencial é que o jogador leve em conta a responsabilidade que tem de fazer com que o que não é real se torne real para a plateia” (MAGALHÃES DOS REIS, 2008, p. 69).

A reflexão sobre esses pressupostos do teatro (do distanciamento, do político), no sentido de dizer, observar e questionar as formas prontas, em suma, o teatro como leitura cênica e teatro como jogo, foi o que de fato nos propiciou construir algumas questões que dirigiram essa caminhada. O teatro é transformação, pois interpela o indivíduo na sua subjetividade e no seu consciente. O trabalho com o *dizer* do texto, com os jogos, pode despertar nos educandos-atores o prazer da leitura do texto e, conseqüentemente, de tomar emprestado para si as palavras do outro, constituídas no corpo e na voz dos personagens da peça. Em seguida, por meio da análise da experiência prática, verificamos em que medida a leitura cênica da peça “Kantan” com jogos teatrais causou transformações nos educandos-atores.

Para tanto, iniciamos com a descrição das informações sobre os educandos-atores do grupo e do espaço de tempo e de lugar onde ocorreram os encontros.

3.1.1 Descrição dos educandos-atores

Realizamos o curso “Na classe e em cena: leitura dramatizada da peça *Kantan* de Yukio Mishima” no período de 10 de abril a 28 de outubro de 2017. Essa turma foi composta por 12 participantes, todos educandos de graduação da licenciatura em língua e literatura japonesa da Universidade de Brasília (UnB), à exceção de uma educanda do curso de arquitetura da instituição.

Observamos na tabela a seguir a descrição dos educandos-atores⁷⁸. Vemos, inicialmente, dados gerais sobre idade, tempo de estudo de língua japonesa, experiência com leitura de literatura japonesa no original e/ou traduzida (romances, contos, textos teatrais, poemas), experiência com leitura de peças teatrais na língua materna e experiência de leitura de alguma obra de Yukio Mishima.

⁷⁸ Neste estudo, consideramos ator-educando, diretor-educando e espectador-educando todos os participantes do curso, não fazemos distinção entre eles, pois todos desempenharam esses papéis ou funções na leitura coletiva. Além disso, enfatizo que recorreremos a pseudônimos para respeitar as regras da pesquisa acadêmica.

Tabela 1: Dados sobre os participantes da pesquisa

Pseudônimo (idade)	Leitura de obras japonesas no original ou traduzida	Tempo de estudo da língua japonesa	Experiência com leitura de peças teatrais na língua materna ou na língua japonesa	Leitura de obras de Yukio Mishima
1. Nina (22)	Sim, no original e traduzida	Estudei na escola japonesa no ensino fundamental e recomecei na graduação há 1 ano e 6 meses	Algumas vezes na escola, na língua materna (português)	Não
2. Poli (23)	Não	2 anos e 6 meses	Não	Não
3. Shin (25)	Sim, traduzida	3 anos	Não	Não
4. Noah (26)	Sim, no original e traduzida	3 anos e 6 meses	Sim, no curso de iniciantes para teatro, no curso de extensão do Instituto de Artes da UnB	Sim, “Confissões de uma máscara” (tradução em português)
5. Levi (20)	Sim, no original e traduzida	Estudei na escola japonesa e estudo há 1 ano na graduação	Não	Não
6. Ravi (21)	Sim, no original e traduzida	Fiz intercâmbio de 1 ano no Japão e estudo na graduação há 3 anos	Só na escola, no ensino fundamental	Não
7. Edu (20)	Sim, traduzida	2 anos	Não	Não
8. Yan (23)	Sim, no original e traduzida	Formada no curso de letras-japonês e tenho experiência de estudos no Japão	Algumas vezes na escola fundamental	Não
9. Lara (22)	Sim, traduzida	2 anos	Só na escola	Não
10. Gabi (22)	Sim, traduzida	2 anos e 6 meses	Não	Não
11. Cadu (20)	Sim traduzida	3 anos	Não	Não

12. Elo (21)	Sim, no original e traduzida	Estudei na escola japonesa e estou no 3º ano da graduação	Não	Não
--------------	------------------------------	---	-----	-----

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020).

Os atores-educandos, como visualizamos na Tabela 1, são jovens com idade entre 20 e 26 anos e com pouca experiência em leitura de peças teatrais na língua materna. Nenhum deles havia tido contato com a leitura de peças de autores japoneses no original. Outro ponto relevante a ser considerado é que os educandos são de níveis diferentes de estudo do idioma, tendo como base o tempo de seus estudos e de sua vivência com essa língua no Japão. Observamos ainda que cinco participantes possuem experiência de leitura de literatura japonesa no original, já outros leram obras japonesas traduzidas para a língua portuguesa. Com esses dados da tabela anterior, é possível vislumbrar como cada participante está constituído de vozes diferentes pela sua trajetória de estudos e experiência com literatura japonesa, especificamente o texto teatral. Assim, cada um pôde contribuir e transformar-se a partir da leitura cênica da peça “Kantan”.

Com relação ao diário reflexivo (DR), consideramos essa ferramenta como a mais apropriada para realizarmos o registro das experiências dos participantes. Ele comporta bem esse caráter de intimidade com afetividade e guarda as marcas das reações ao mundo circundante: “Registram-se pensamentos, sentimentos, desejos, sonhos muito secretos num diário de itinerância, que pode ser igualmente comparado ao diário de bordo” (BARBIER, 2007, p. 134). Dessa forma, o diário reflexivo possibilita à pesquisadora-educadora ouvir a voz dos interesses dos sujeitos participantes.

Havia apenas um diário, que pertencia a todos os participantes da pesquisa. Com objetivo de registrar as mudanças e reflexões a partir dos acontecimentos em sala de aula, os educandos eram convidados ao fim de cada encontro a levá-lo para casa. É importante sublinhar que os participantes foram orientados a escrever suas impressões e sensações em relação às aulas/atividades realizadas em sala, de maneira livre e espontânea. Não havia um modelo ou esquema rígido a ser seguido.

A cada encontro, a proposta era iniciar com a leitura⁷⁹ do diário reflexivo escrito por um participante, depois partir para os exercícios de aquecimento corporal, seguidos de atividades com jogos teatrais e leitura conjunta em voz alta da peça, finalizando com uma improvisação e uma discussão sobre a aula. Observemos essa experiência na voz de uma participante⁸⁰:

O encontro do dia 15 de maio iniciou-se com a leitura do diário reflexivo do colega, neste momento relembramos o que ocorreu na aula passada e a professora fez uma roda para perguntar se existe algum comentário sobre algumas dificuldades na leitura do texto e/ou nas atividades realizadas. Mas, ninguém fez comentário.

Assim como no encontro anterior, a aula seguiu de forma dinâmica, sendo feito alongamentos logo em seu início, o relembramento dos nomes dos colegas, e a leitura de uma parte do texto sendo realizada de forma que andássemos pela sala de aula e fizéssemos a sua compreensão em voz alta.

Em seguida, fizemos a leitura do texto em duplas, o que possibilitou uma maior concentração em sua análise, assimilação dos ideogramas e em sua tradução. Com a troca das duplas, preparamos uma encenação improvisada do fragmento do texto lido anteriormente. Essa improvisação de cena, por exemplo, é uma atividade que nos foi permitido viver um personagem, foi um momento de expressar em japonês com outro colega, ser observada e não ter medo de ouvir o que se pode melhorar, gostei de improvisar essa parte do texto.

Não só nesse último momento da aula, mas todos os encontros realizados até hoje, de uma forma geral, possibilitam que o aluno treine a conversação na língua japonesa de uma maneira dinâmica. É um modo de começar a semana com uma aula mais descontraída sem perder o foco nos estudos. (Cadu, 15/05/2017)⁸¹

⁷⁹ O curso iniciou com esse propósito, porém não conseguimos ler o diário em todas as aulas, pois houve alguns contratemplos, tais como esquecimento do diário, esquecimento da leitura etc.

⁸⁰ Os diários foram escritos em português e transcritos exatamente como no original.

⁸¹ Repetimos esse trecho duas vezes, porém com fins diferentes. Na primeira vez, foi para mostrar ao leitor o registro sobre como transcorreu a aula. Na segunda vez, para compreender a voz do educando-ator. Ressaltamos ainda que todos os trechos citados dos diários reflexivos dos educandos-participantes da pesquisa foram transcritos na forma original, sem correções e/ou revisões.

Nesse diário reflexivo, há registro das atividades desenvolvidas durante os encontros (as aulas tinham duração de duas horas). As primeiras aulas foram realizadas em uma sala comum, mas, quando resolvemos fazer a montagem da leitura cênica, os encontros passaram a ocorrer em uma sala específica⁸² para apresentações de teatro.

3.2 A PRÁXIS: TEATRO COLETIVO POLÍTICO EM SALA DE AULA

Neste tópico, desenvolvemos as duas temáticas evidenciadas nos relatos dos diários reflexivos dos participantes da leitura cênica da peça “Travesseiro dos sonhos”. Em relação à identificação das categorias, durante a análise dos dados, tentamos estabelecer algumas hipóteses de categorias dos depoimentos dos diários reflexivos dos educandos-atores, no entanto, percebemos que a questão do coletivo sobrepuiu todos os outros temas. Inicialmente, dividimos em três eixos: 1) a construção da alteridade pela escuta do outro; 2) o texto e suas relações com a cena; e 3) a outra sala de aula. Todavia, no decorrer do percurso, sentimos que o coletivo englobava todas essas questões. Por isso, tomamos a decisão de analisar por meio de duas temáticas: a do coletivo propriamente dito, e a do texto teatral e suas relações.

3.2.1 O coletivo

Boal (1987, p. 17) enfatiza e defende em seu trabalho que “todos devem representar!”. Assim sendo, as técnicas, os métodos e as sugestões do teatro são para qualquer pessoa utilizar como meios válidos de transformação. Logo, “dizer: sim, à arte de representar como manifestação possível para todos os homens” (BOAL, 1987, p. 17). Por esse viés, o teatro é o lugar de produção em conjunto: ator, diretor, espectador, membros outros das encenações, todos são responsáveis por agir diante do outro. Vale ressaltar, no âmbito desta tese, por se tratar de um trabalho de criação coletiva, que diretor, ator e espectador são considerados “corpos” do coletivo, motivo pelo qual utilizamos os seguintes termos para designá-los: diretor-educando, ator-educando, espectador-educando, educadora-diretora-coordenadora-pesquisadora etc. Ou seja, são corpos do

⁸² Salas do Módulo 6 designadas para ensaios e apresentações teatrais do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade de Brasília. Nesse local, são realizadas as leituras cênicas de “Quartas dramáticas”, coletivo coordenado pelos professores André Gomes e Maria da Glória Magalhães dos Reis.

coletivo que se figuram e se desfiguram o tempo todo para lidar com as questões que surgem no decorrer da leitura cênica.

Tentamos estabelecer uma relação de “poder” horizontal entre educandos e educador, a fim de possibilitar emergir uma relação de aprendizado em que “cada um tenha razão no seu próprio lugar, e tenha razão ⁸³ não subjetivamente, mas responsabilmente” (BAKHTIN, 2010, p. 114). Dessa maneira, observamos que é a partir das trocas interindividuais que são construídos os conhecimentos. Assim, vemos que, na leitura cênica, as vozes dos outros ecoam e se misturam à minha própria voz, e é diante disso que estabeleço as trocas constantes que me transformam a cada instante no coletivo. De forma análoga, bell hooks (2013) percebe que cabe ao educador reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. São ações necessárias para criar “comunidades abertas de aprendizado”:

Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para mudança, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral de ensino, temos de interagir com a “plateia”, de pensar na questão da reciprocidade. (HOOKS, 2013, p. 21-22)

A afirmativa de hooks (2013), “ensinar é um ato teatral”, está no sentido de que o teatro pode ser considerado transformador e criativo, como um trabalho catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar parte ativa no aprendizado. Diante dessa discussão, vejamos o relato a seguir sobre um dos nossos encontros:

As aulas têm sido muito produtivas, tanto pelo contato com a língua japonesa, quanto pela interação dentro da sala de aula, as pessoas estão cada vez mais soltas e com isso o desenvolvimento de cada aula tem se aperfeiçoado, as dinâmicas produzidas em sala de aula têm contribuído para nosso desenvolvimento pessoal e como estudantes. A familiarização e preocupação da sensei para que entendamos o texto também tem contribuído muito para nosso desenvolvimento dentro da sala de aula. Falar e tentar reproduzir vozes diferentes com características diferentes tem sido desafiador, mas ao mesmo tempo emocionante ao saber que

⁸³ Nesse artigo, Inti Queiroz (2017, p. 657) trata sobre a concepção arquitetônica de Bakhtin relacionada à razão, como o juízo racional discutido por Kant no viés filosófico. De acordo com a Queiroz (2017), para Bakhtin o ato é uma escolha concreta no mundo, de um ser único, dotado de emoção e desejo, historicamente situado, com valores axiológicos e que tem nesse ato total responsabilidade consigo e com o outro. A experiência influencia o ato do ser, sendo considerada a ética na razão prática, na realidade, na vida, na experiência.

falar e demonstrar sentimentos, falar com emoção, não é algo tão distante para um estudante de língua japonesa. (Shin, 29/05/2017)

Nesse encontro, desenvolvemos, entre as várias atividades de jogos teatrais, o jogo de leitura em roda⁸⁴. Com esse jogo, promovemos a *interação* e as *dinâmicas* referidas no relato de Shin (o que, na sua visão, parece retratar a descrição de um trabalho em coletivo). Pudemos observar também como a interação provoca nos educandos-atores a liberdade, pois conseguem expor sua maneira de ler a peça. E isso pode ser uma maneira de contribuir para a construção do processo de comunidade de aprendizagem.

A afirmação do educando-ator de que *as pessoas estão cada vez mais soltas* pode ser interpretada ainda como esse espaço, no qual se pode ser exatamente o que se é, sem ser julgado⁸⁵. Spolin (2015, p. 3) afirma que “se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar”. Sendo assim, notamos Shin consciente e disponível a participar desse aprendizado, pois, segundo sua reflexão, *as dinâmicas produzidas em sala de aula têm contribuído para nosso desenvolvimento pessoal e como estudante*. Com isso, o educando-ator-jogador desenvolve uma maior capacidade individual para a descoberta de si, e acreditamos que o ato de experienciar em uma condição propícia pode ativar sua expressão criativa.

Além disso, a importância de dar atenção ao que pode ser certo ou errado na forma de jogar os jogos teatrais reflete a maneira de agir dos participantes. Shin diz também que, quando *as pessoas estão soltas*, seja para se manifestar, seja para expressar o texto à sua maneira, o desenvolvimento da aula fica mais *aperfeiçoado*, o que podemos entender como contribuições únicas e responsáveis que cada membro do coletivo faz para transformar *o desenvolvimento pessoal como estudante*.

Para Bakhtin (2010, p. 99), “o ato responsável é precisamente o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do meu não álubi no existir que constitui a base da existência”. Ele compreende que o ser em sua posição ativa-responsiva é responsável por seus atos na vida, o que acontece por meio da linguagem.

⁸⁴ A descrição do jogo está no Apêndice 2.

⁸⁵ Sabemos que é uma visão de um discurso exposto, existem outras perspectivas que não tratamos na nossa pesquisa.

Observemos também o fragmento do diário reflexivo de Cadu sobre como a coletividade transforma:

Assim como no encontro anterior, a aula seguiu de forma dinâmica, sendo feito alongamentos logo em seu início, o relembramento dos nomes dos colegas, e a leitura de uma parte do texto sendo realizada de forma que andássemos pela sala de aula e fizéssemos a sua compreensão em voz alta.

Em seguida, fizemos a leitura do texto em duplas, o que possibilitou uma maior concentração em sua análise, assimilação dos ideogramas e em sua tradução. Com a troca das duplas, preparamos uma encenação improvisada do fragmento do texto lido anteriormente. Essa improvisação de cena, por exemplo, é uma atividade que nos foi permitido viver um personagem, foi um momento de expressar em japonês com outro colega, ser observada e não ter medo de ouvir o que se pode melhorar, gostei de improvisar essa parte do texto.

Não só nesse último momento da aula, mas todos os encontros realizados até hoje, de uma forma geral, possibilitam que o aluno treine a conversação na língua japonesa de uma maneira dinâmica. É um modo de começar a semana com uma aula mais descontraída sem perder o foco nos estudos. (Cadu, 15/05/2017)

Como afirma Spolin (2015), a improvisação de cena é uma atividade que incentiva possibilidades de desenvolver a imaginação com o outro, para uma criação de uma encenação curta, a partir do fragmento de um texto. Cadu comenta sobre a improvisação de cena como sendo um momento em que *é permitido viver um personagem*, há condição de se expressar teatralmente. Parece-me que, para Cadu, é como uma permissão de viver, um momento de se expressar em língua japonesa com o colega. Percebemos, então, que a improvisação de cena é um lugar de exteriorizar sem medo de julgamentos. Assim, pode a educanda-atriz ser ativa com seu modo de ser no papel do personagem. Nas palavras de Spolin (2015, p. 341), o jogo permite:

Jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; não é a cena, é o caminho para a cena; uma função predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para as pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; é “trocar de ouvido”; é processo, em oposição a resultado; nada de invenção ou “originalidade” ou “idealização”; uma forma, quando entendida, possível para qualquer grupo de qualquer idade; colocar um objeto em movimento entre os jogadores como um jogo; solução de problemas em conjunto; a habilidade para permitir que o problema de atuação emergja da cena; um momento nas vidas das pessoas sem que seja necessário um enredo ou estória para a comunicação; uma forma de arte; transformação; processo vivo.

Dessa forma, percebemos, de acordo com Spolin (2015), como a improvisação faz uso de todos os elementos que cercam os educandos-jogadores no momento do jogo (aqui/agora); elementos imaginários, sensitivos e corporais que surgem da relação entre os jogadores e da relação dos jogadores com o ambiente.

Promovemos, por meio da teatralização, situações de reflexão coletiva em torno de questões comuns. Cadu, quando esteve na fala do personagem, exigiu de si uma produção de uma ação, uma manifestação do próprio eu, corpo, voz, entonação, todos misturados às réplicas, que são criações do autor da peça. Logo, ao improvisar, pôde *ser observada e não ter medo de ouvir o que se pode melhorar*, pois o processo está sendo mais valorizado do que o produto final. Assim, enfatizamos no trabalho de aprendizagem do educando-jogador o que ele conseguiu assimilar *do e no* jogo.

Na nossa pesquisa, o processo didático da leitura cênica, isto é, o caminho da construção das cenas, foi sempre um fator muito importante da proposta de educação literária por meio do teatro. E foi sendo realizado no ato coletivo, de maneira divertida, como observamos em alguns diários reflexivos dos atores-participantes. Isso permeia a forma de fazer teatro brechtiano, que prioriza a reflexão, mas não exclui o entretenimento e a diversão:

Brecht nos oferece um mundo no qual essa prática (ciência e conhecimento) é dotada de um caráter de entretenimento, e em que sua própria pedagogia se torna um elemento da classe por ela representada: o ensino da prática também é, em si, uma prática legítima, e, assim, “participa” das próprias satisfações proporcionadas a seus aprendizes. Nessas circunstâncias, pelo menos dois elementos da famosa tríade de Cícero (comover, ensinar, divertir) pouco a pouco desdobram-se em outro: “ensinar” recupera sua relação com obrigatoriedade de “divertir”, e o didático mais uma vez reconquista gradativamente a respeitabilidade social que há muito tempo admite (apenas secundária e marginalmente) a função social da arte enquanto embelezamento da vida. (JAMESON, 2013, p. 15-16)

Elencamos nossa práxis com a teoria, lançamos as perspectivas do teatro épico de Brecht a partir dos comentários de Jameson (2013) sobre a didática no teatro. Para o teatro de Brecht, os elementos representados implicam constantes trocas entre a ciência e a prática. No nosso caso, transpusemos o texto teatral com sua forma estética, presentificando na voz e no corpo dos atores-educandos de maneira lúdica, fazendo da ciência da arte uma experiência viva. Dessa maneira também refletem Gomes e Magalhães dos Reis (2017, p. 53), quando afirmam que os atores-educandos, ao atuarem no teatro, ampliam “suas referências e suas consciências das relações e conhecendo

melhor o outro, o personagem, para conhecer a si mesmo, emocionando e levando à reflexão”.

Brecht (1978, p. 124) afirma que “o ator apodera-se da sua personagem acompanhando com uma atitude crítica as suas múltiplas exteriorizações”, isso sendo uma atitude semelhante também para aqueles que contracenam com ele e com os demais. Assim, podemos remeter ao que Bakhtin (2010, p. 114-117) discute sobre a construção da alteridade dos indivíduos permeados pelas experiências concretas na relação do “eu-com-outro”:

O mundo em que o ato realmente se desenvolve é um mundo unitário e singular concretamente vivido: é um mundo visível, audível, tangível, pensável, inteiramente permeado pelos tons emotivos-volitivos da validade de valores assumidos como tais. [...]. Estes momentos fundamentais são: eu-para-mim, o outro-para-mim, e eu-para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato: valores científicos, estéticos, políticos (incluindo também os éticos e sociais) e finalmente religiosos.

Para Bakhtin (2010), como explicado no primeiro capítulo da presente tese, as vozes na constituição da alteridade perpassam o ato e a relação entre os indivíduos no existir. Esse ato relaciona valores ideológicos de seres concretos nos momentos “eu-para-mim”, “o outro-para-mim” e “eu-para-o-outro”, envoltos em valores e que acontecem de forma singular no tempo e no espaço. Com isso, evidenciamos que é no ato responsável do ser que os elementos teóricos e os elementos da vida se unem em uma relação de vida e cultura. Portanto, consideramos que o ato se realiza em coletivo. No nosso caso, o teatro em sala de aula está concebido por esses aspectos complexos, por se tratar de uma prática interindividual, em constante transformação de conhecimentos.

O trabalho em coletivo no teatro nos proporciona vivenciar o ser social. O educando opera em suas diversas funções, não só de educando, mas também de ator, espectador e diretor, durante o processo de leitura cênica. Além disso, o educando-ator pode representar variados papéis dos personagens que compõem a peça, como também sugerir as formas de representar, ao assistir aos colegas representando. Porém, isso tudo é enfrentado de maneira livre, compreendemos como proporcionar a liberdade de se construir na voz de outros. É o que notamos também no relato de Noah:

Em duplas, fizemos nossa própria releitura de uma das páginas do texto e foi incrível observar as diversas formas encontradas para dar vida aos personagens aos poucos consegui me imaginar na nossa apresentação futura. (Noah, 12/06/2017)

Parece-me que Noah, no ato do encontro com a pluralidade de vozes (dos colegas-atores, do autor etc.), se reconhece e se constitui diante delas. Como examina Bakhtin (*apud* FREITAS, 2007, p. 149) sobre a construção da alteridade do eu com o outro: “O *eu* precisa da colaboração dos outros para poder definir-se e ser autor de si mesmo. Uma única consciência pode dar ao *eu* um unificado sentido da sua própria personalidade”. Esse evento ocorre nas “fronteiras entre o eu e o outro”, colocando, portanto, a comunicação entre as pessoas como eixo fundamental.

Diante disso, podemos afirmar que é na dinâmica dos jogos de leitura no coletivo que se faz a escuta do outro. Isso propicia a exposição das características únicas do outro (e as próprias), expostas pelas sonoridades das vozes, pelas experiências de leitura, pela postura diante das facilidades ou das dificuldades etc. Temos, ainda, os desvendamentos de ideogramas do texto, os ritmos, as entonações, as interpretações dos símbolos estéticos-artísticos da escrita do autor, entre outros elementos. Consideramos que todos esses aspectos da linguagem são internalizados pela própria vivência com saberes de outros, os quais podem ser manifestados e compartilhados nesses encontros. Em relação a esse tema, hooks (2013, p. 58) afirma:

Idealmente o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender, de receber um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver plenamente no mundo. E acreditamos que uma das maneiras de construir a comunidade de sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual.

Morin (2009), como já vimos, coloca em questão a complexidade da educação humana no mundo contemporâneo, enfatizando a importância fundamental do sentimento de “eros” na relação entre educando e educador. Assim como hooks (2013), reflete sobre o “entusiasmo” como uma medida da educação:

[...] para ensinar é necessário o eros. O eros não se resume apenas ao desejo de conhecer e transmitir, ou ao mero prazer de ensinar, comunicar ou dar: é também o amor por aquilo que se diz e do que se pensa ser verdadeiro. É amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador. (MORIN, 2011, p. 71)

Assim, se não é possível ter amor, e isso significa sentir-se seduzido, tampouco transbordar e doar amor, ou seja, ter capacidade de seduzir, o ensino pode ou não acontecer e tornar-se algo desestimulador. De maneira semelhante, Rubem Alves (2012, p. 138) defende que “a renovação da educação terá que passar pela transformação afetiva dos professores”. Em seus escritos, a educação geralmente vem associada ao amor, elemento por vezes tão impopular entre educadores e pedagogos, que geralmente se

perguntam por coisas mais práticas e menos abstratas. Diz-nos Rubem Alves (2013a, p. 235) que:

A palavra amor se tornou maldita entre os educadores. Envergonham-se de que a educação seja coisa do amor – piegas. Mas o amor – Platão, Nietzsche e Freud o sabiam – nada tem de piegas. O amor marca o impreciso e forte círculo de prazer que liga o corpo aos objetos. Sem o amor, tudo nos seria diferente – indigno de ser aprendido, inclusive a ciência. Não teríamos sentido de direção ou não teríamos prioridades.

Assim como Platão, Nietzsche e Freud, Alves (2013a) também foge ao habitual e coloca o amor como sendo a base da educação e do conhecimento. O amor está situado no âmbito do prazer e da alegria. O prazer é o sentimento imediato e passageiro do encontro com o objeto; a alegria, por sua vez, é o sentimento infindo do contato com o objeto em ato. Conforme Alves (2013a), o despertar para o conhecimento está vinculado ao “eros” proporcionado pelo educador, e este tem o amor.

Nesse sentido, em nossa pesquisa prática, damos importância à afetividade, pois acreditamos que se trata de relações humanas. Às vezes, nas aulas com um formato mais tradicional e formal, a parte racional pode prevalecer na relação entre educando e educador, e esconder o sentimento de afetividade, por não permitir aflorar as emoções. No entanto, são construtos os quais podemos desfazer. Além disso, pressupomos que o saber está diretamente ligado à relação com os desejos. Observamos nos diários reflexivos como o prazer foi transformador no sentido de alimentar o desejo por conhecimento.

Percebi que ler o texto fica cada vez mais divertido com as dinâmicas que a professora lança mão. Além de divertido, elas também nos estimulam quanto estudantes de língua japonesa e nos desafiam a desbravar o texto de várias maneiras. (Nina, 10/05/2017)

Em meu ver, os encontros têm sido muito proveitosos e já é notável maior fluidez na leitura dos participantes. As atividades estimulam a criatividade, oralidade e memória aspectos que muitas vezes não são exercitados durante as aulas regulares. O tempo que a professora disponibiliza antes do horário de aula tem servido para trocar ideias e esclarecer dúvidas de vocabulário e gramática. (Lara, 22/05/2017)

Parece que os relatos de Nina e Lara nos confirmam o despertar do eros, pois apontam para o desafio do texto, por sentir prazer ao praticá-lo. O ato de dizer as réplicas com jogos perpassa pela voz e pelo corpo dos educandos-atores. Dessa forma, vemos o jogo como um catalisador para despertar a via criativa no campo das artes, o que parece impulsionar também para a ruptura dos paradigmas da educação formal, em busca de conhecimento.

As educandas-atrizes, ao sentirem prazer em corporificar o texto, despertaram também para a tomada de consciência da apropriação do conhecimento pela voz, pelos ritmos, pelas entonações, pelos movimentos corporais etc. As réplicas dos personagens em língua japonesa provocaram diversas trocas de emoções, percebidas por meio dos risos e das gargalhadas que estavam sempre presentes nos encontros. O riso provocado pelo prazer de jogar é um elemento que une os indivíduos:

A índole social e coral do riso, sua aspiração ao nacional e ao universal. As portas do riso estão abertas para todos e cada um. A indignação, a ira, a revolta são sempre unilaterais: excluem aquele contra quem se indignam, etc., provocam uma ira responsiva. Elas se dividem, ao passo que o riso só unifica, não pode dividir. O riso pode combinar-se com uma emotividade profundamente íntima (Stern, Jean Paul e outros). Riso e festividade. A cultura do corriqueiro. O riso e o reino dos fins (já os meios são sérios). Tudo autenticamente grande deve incorporar o elemento riso. Caso contrário, torna-se ameaçador, terrificante ou empolado; em todo caso torna-se limitado. (BAKHTIN, 2017, p. 25)

Nesse sentido, o riso abre um caminho livre para cada um se manifestar e compartilhar sua singularidade no coletivo. E não podemos implantar o riso, pois ele é uma troca involuntária. Por isso, aproxima e familiariza livremente os indivíduos. Atentamos para a relação inicial do jogo com o educando:

Logo depois, começamos os usuais jogos de preencher os espaços, achei inicialmente estranho, mas depois entendi melhor essa atividade, porque comecei a entender como equilibrar o espaço no palco. Tenho que observar o meu corpo ocupando com outros corpos aquele espaço. (Gabi, 26/06/2017)

É interessante observar esse processo de inicialmente estranhar e depois se conscientizar do próprio corpo, de perceber a ocupação do espaço, mas respeitando o espaço do outro. Assim, Gabi buscou o equilíbrio no palco. A leitura cênica foi precedida de jogos teatrais, pois o jogo de ocupar espaço foi aplicado no início de cada aula, a fim de esquecer os acontecimentos externos e focar no lugar onde se está no momento presente. O jogo consistia em caminhar pela sala em ritmo de marcha lenta, normal e rápida. Seguimos com atenção na respiração, depois com foco no corpo, nos membros inferiores e superiores, e na postura, caminhando. Depois demos atenção também ao direcionamento do olhar, focar em um lugar, mas sempre atentos à visão lateral (para estar equilibrado no espaço).

Observamos que os jogos teatrais foram muito enfatizados nos diários reflexivos dos educandos-atores. Eles demonstraram que jogar foi uma maneira de caminhar

divertidamente pela leitura cênica do texto, por isso, trazemos esse elemento para análise, verificamos quais foram as relações entre o jogo e os educandos-atores.

Concluindo este item, entendo que esse ensino com teatro pode ser elucidado como um espaço de se constituir a partir das multiplicidades de vozes dialogadas, e como consequência o desenvolvimento da alteridade. Além disso, há a possibilidade de manter a comunidade de aprendizado. Na voz de hooks (2013, p. 56): “Fazer da sala de aula um contexto democrático, onde todos sintam a responsabilidade de contribuir, é um objetivo central da pedagogia transformadora”.

3.2.2 A leitura do texto teatral

Neste tópico, vamos analisar como se sucedeu a relação entre os educandos-atores com o texto teatral e sua leitura. Notamos que os aspectos relacionados à leitura foram nomeados por termos como *prazeroso* ou *divertido*, recorrentes nos diários reflexivos dos educandos-atores. Vale ressaltar que os jogos teatrais podem ter contribuído para tal efeito nessa ação. Observemos as palavras de Nina:

Por fim retomo que esse encontro foi, até então, o mais prazeroso, sobretudo no que diz respeito a trabalhar a dinamicidade da leitura do texto. Pensar que tenho um momento na semana que me permite trabalhar um texto em japonês tão diferente de forma divertida é de fato uma forma de relaxar e esquecer um pouco a rotina do dia-dia. (Nina, 10/05/2017)

Para Nina, a oportunidade de tratar um texto literário em japonês de maneira diferente propicia-lhe deleite. Diante desse relato de Nina, trazemos uma questão sobre a educação literária. Como vimos, Todorov (2010) examina o ensino da literatura visando à necessidade de tecer reflexões sobre os motivos de abordar a concepção redutora. O autor enfatiza:

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte, arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, 2010, p. 33)

Nesse sentido, ater-se somente ao texto como um objeto de análise crítica pode omitir sentidos outros: “É preciso ir além” (TODOROV, 2010, p. 33). Estudamos mal o sentido de um texto, se nos limitarmos a uma abordagem interna estrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com o contexto. Em certo sentido, o leitor (mesmo o não profissional) lê as obras não (somente) para melhor dominar um método de ensino,

tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo. Freire (2011, p. 24), de maneira semelhante, afirma: “A leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a ‘leitura’ do mundo”.

Morin (2012, p. 82), ao explicitar suas reflexões sobre educação, critica a *hiper-super-especialização* das disciplinas: “É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une”. Ao mesmo tempo, ele afirma que “o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender ‘o que é tecido junto’, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo” (MORIN, 2012, p. 14). Dessa maneira, compreendemos os textos literários tecidos de ideias, pensamentos de indivíduos, revestidos por uma organização de linguagens histórica-social-política. Ademais, é importante desvendar a criação do autor sobre o entendimento do mundo, compartilhado com o subjetivo dos leitores. “Todas as obras-primas da literatura foram obras-primas de complexidade: a revelação da condição humana na singularidade do indivíduo, a contaminação do real pelo imaginário, o jogo das paixões humanas” (MORIN, 2012, p. 92).

As formas tradicionais de ensino parecem causar certo incômodo a Nina. Percebemos ainda que ela parece estar desmotivada com a rotina diária das aulas tradicionais; parece-me que essas aulas não permitem à educanda ser quem ela é. Vejamos sua manifestação: “[...] me permite trabalhar um texto em japonês tão diferente de forma divertida é de fato uma forma de relaxar e esquecer um pouco a rotina do dia-dia”. Para Nina, a *dinamicidade da leitura do texto* parece estar relacionada ao querer se desprender das formas tradicionais de ensinar e aprender, onde a voz do professor é predominante. Infelizmente, é ainda a realidade em muitos espaços de sala de aula nas universidades. Vale destacar a voz de Freire (2011, p. 36), que desvela sobre a prática da educação libertadora:

As relações entre a educação enquanto subsistema e o sistema maior são relações dinâmicas contraditórias e não mecânicas. A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto. Nem mesmo em sociedades altamente modernizadas, com classes dominantes realmente competentes e conscientes do papel da educação, ela é apenas reprodutora da ideologia daquelas classes. As contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante.

É preciso dizer que estamos em luta, pesquisamos para transformar! Percebemos cada vez mais que há uma necessidade gritante de desfazer esse espaço de ato imposto, a fim de modificar e buscar outras formas de realizar as trocas de experiências.

Portanto, acreditamos que a proposta de uma experiência de leitura coletiva com o teatro pode ser um espaço que possibilita a todos a proposição e a criação de uma nova maneira de apropriar-se do conhecimento. Nesse lugar, o educando pode desarticular as configurações de repetições, ampliando sua consciência sobre o campo de suas forças virtuais (mente, pensamentos), muitas vezes subjugadas pela regulação do sistema de ensino tradicional, o que acaba por apagar as múltiplas possibilidades ofertadas pelos diferentes potenciais individuais. O educando faz parte do organismo social, sofre com os condicionamentos impostos, repetindo em sala de aula sempre os mesmos exercícios e atividades, conforme modelos previamente estabelecidos.

Quando acreditamos e permitimos espaços para a criatividade dos educandos, ficamos surpresos com as respostas que observamos. O prazer de trabalhar com o texto, de descobri-lo, de colocá-lo no corpo e na voz, tudo isso esteve presente em todos os nossos encontros.

Durante a leitura do texto, houve muitos questionamentos sobre quais seriam as relações de algumas réplicas dos personagens com o todo do texto. Em um dos diários reflexivos, foi abordado o processo de desvelamento do coro da peça. Salientamos que no corpo do texto não encontramos nenhuma rubrica para sugerir e/ou explicar como o coro deve se posicionar e/ou surgir no palco. No encontro em que iniciamos o trabalho de leitura do coro, tivemos a participação da professora Maria da Glória Magalhães dos Reis. Ela nos trouxe uma definição de Patrice Pavis (1999) acerca do coro no teatro. Lemos o texto no grupo e aqui sublinhamos uma definição geral:

Em sua forma geral, o coro é composto por forças (actantes) não individualizadas e frequentemente abstratas, que representam os interesses morais ou políticos superiores: Os coros exprimem ideias e sentimentos gerais, ora com substancialidade épica, ora com impulso lírico (HEGEL, 1832:32). Sua função e forma variam tanto ao longo do tempo. (PAVIS, 1999, p. 73-74)

A professora trabalhou a questão da representação do coro épico e lírico. Inicialmente, refletimos sobre isso e, em seguida, passamos para o corpo pela improvisação em cena, em pares. Houve duas improvisações de coro lírico e outras duas

de coro épico⁸⁶. Na roda de reflexão, surgiram perguntas e comentários⁸⁷ sobre o coro da peça “Travesseiro dos sonhos”:

“É difícil de entender, pois, além do autor escrever na língua clássica, está bastante poético, precisei da tradução para entender”; “Vejo que tem uma rima, com o som ari com araji, a repetição dos toga nos versos”; “Tem também a ideia do autor de explicar o motivo das flores estarem murchas, não se sabe se a culpa é do travesseiro, ou das pessoas, ou dos elementos da natureza: o vento”

Analisamos nesse encontro as evidências do processo de ação-reflexão-ação, anteriormente discutido como um dos focos deste estudo. Realizada a leitura do texto teórico de Pavis (1999), houve discussões, em seguida, a passagem pelo corpo, a qual possibilitou transformação do educando no modo de ver o outro, o coro da peça. Depois disso, os educandos foram instigados a expor a própria voz, surgindo, assim, a vontade de saber e de relacionar com o todo da peça em leitura, trazendo também as vozes dos autores lidos. E, nos encontros seguintes, os educandos-atores inter-relacionaram o que tinham compreendido sobre o coro. Vejamos isso no diário reflexivo de Gabi e de Elo, a confirmação da compreensão sobre a estética do coro:

Achei a leitura (sobre o coro) bastante esclarecedora, pois não sabia exatamente como um coro era representado em peças. (Gabi, 26/06/2017)

Nesse encontro discutimos um pouco mais sobre o papel do coro na nossa peça e sua possível significação, chegamos a um consenso de que o coro marca transição, seja da realidade para o mundo dos sonhos, seja de um estado para outro dentro do sonho. (Elo, 03/07/2017)

No processo de montagem da cena com o coro, discutimos e experimentamos várias possibilidades de representá-lo, mas aqui descrevo suas três fases principais.

Na primeira fase, o coro foi simbolizado como no teatro *nô*⁸⁸: cinco atores, ao fundo do palco, agachados, representavam as vozes dos espíritos transcendentais que cantavam em conjunto. Havia um narrador entre eles que narrava em língua portuguesa o enredo da peça antes da encenação. Pensamos no espectador que não saberia nem a história, nem língua japonesa.

⁸⁶ As atividades desse encontro estão descritas no Apêndice da tese.

⁸⁷ As vozes não estão identificadas, pois são comentários dos educandos-atores registrados pela pesquisadora em seu diário reflexivo.

⁸⁸ O coro no *nô* tradicional é representado por oito homens que, geralmente, cantam e narram a peça antes de ser representada pelos atores. Todos os membros do coro usam roupas escuras e sentam-se ao fundo ou ao lado do palco e entram no início da peça.

Na segunda fase do coro, três atores-educandos ficaram sentados nos bancos posicionados nas laterais direita e esquerda do palco, mas fora de cena. Eles representavam apenas as vozes que atordoavam o personagem Jirô no sentido psicológico. Os atores-educandos cantavam ao mesmo tempo, sem unicidade de coro, no momento da troca do sonho de Jirô. Conforme descrito por Elo: “Chegamos a um consenso de que o coro marca transição, seja da realidade para o mundo dos sonhos, seja de um estado para outro dentro do sonho”. Mantivemos o coro na transição, no entanto, tivemos poucos participantes e não conseguimos “separar” os educandos-atores que representariam o coro dos educandos-atores que representariam os personagens da peça, por isso, na última mudança, posicionamos dois bancos transversalmente, um no lado esquerdo e o outro no lado direito, um pouco ao fundo do palco. Nesses bancos, todos os educandos-atores estavam sentados, ora representando o coro, ora representando seu papel. Além disso, todos saíam desses bancos para o meio do palco. E esse coro simbolizava as vozes que tinham a função de caracterizar a voz do autor da peça, como uma voz coletiva do grupo ecoando a voz do autor.

Na peça, são representadas três formas de coro. Como vimos no capítulo anterior, o coro aparece nas transições, em um primeiro momento, do real para o sonho. Quando Jirô muda de papel (de marido para empresário) e, por fim, quando deixa de ser empresário para ser político, o coro aparece também. Nesse último momento, o coro demonstra a força do coletivo, manifestando suas insatisfações, interpretamos como um pedido por mudanças políticas e sociais. Para isso, utilizamos também cartazes e sons de batidas dos pés em conjunto, a fim de representar uma cooperação e união da classe proletária⁸⁹.

Ressaltamos que as ações do processo de construção das cenas foram surgindo de acordo com a apropriação da leitura da peça. E, como vimos, o leitor precisa de algumas “chaves” para a leitura desse texto, considerado “aberto”, “lacunoso”, “esburacado”, conforme explica Magalhães dos Reis (2008, p. 37):

⁸⁹ Nessa parte, expressei a voz da pesquisadora-participante da peça, pois não encontrei nos diários reflexivos dos outros participantes.

O texto teatral possui um duplo paradoxo: o primeiro, entre o texto propriamente dito e sua encenação, e o segundo, reflexo do primeiro, entre suas duas partes constitutivas distintas, a saber, a rubrica e o diálogo. Por esse motivo, o texto de teatro, além de ser “preguiçoso e lacunoso”, é ainda mais incompleto do que os outros, já que lhe falta um elemento essencial, sua concretização possível, ou seja, sua representação.

Essas etapas de leitura do texto teatral vão caminhando em círculos, em um vaivém contínuo de ler-discutir-representar. Assim, acreditamos que o educando-leitor tem a possibilidade de um trabalho de “atualização” do texto, tentando completar as “lacunas”, como em qualquer outro tipo de leitura. Além disso, é possível imaginar uma representação para a peça. Observemos no diário reflexivo de Noah como isso aconteceu:

Nesses encontros retrocedemos a leitura, a partir em que Jirou começa a sonhar, enfatizando as vozes e as expressões corporais de cada personagem. Os exercícios de aquecimento e preenchimento de espaço continuam e as leituras tem se mostrado um pouco difíceis na hora da dramatização. Parte dessa dificuldade é gerado por um detalhe anteriormente desconhecido sobre o texto e/ou personagem e é descoberto durante a leitura. A coesão do grupo está sendo mostrado, importante para a confiança na hora da leitura, visto que, quanto mais coeso, maior confiança dos participantes. (Noah 21/08/2017)

Percebemos que Noah, ao ler a peça, reconhece as dificuldades provocadas pelo desconhecido, ou pelas partes “não ditas” do autor, como define Umberto Eco (*apud* RYNGAERT, 1996, p. 5). Todo e qualquer texto, para ser apreciado e compreendido, depende da competência do leitor, pois “o texto é uma máquina preguiçosa que exige do leitor um obstinado trabalho de cooperação para preencher os espaços do não-dito ou do já-dito que ficou em branco [...]. O texto não é outra coisa senão uma máquina pressuposicional” (ECO *apud* RYNGAERT, 1996, p. 5).

Essa análise de Umberto Eco sobre a leitura do texto justifica a dificuldade de Noah. Além disso, a característica principal do texto teatral é ser ainda mais “preguiçoso e esburacado”, cabendo ao leitor “descobrir a maneira de alimentar a máquina e inventar sua relação com o texto” (ECO *apud* RYNGAERT, 1996). Portanto, não é de se espantar que seja considerado difícil de ler.

No entanto, observamos que Noah, estando *no* e *em* coletivo, entre uma grande pluralidade de interpretações, tentou alimentar a máquina e buscou “preencher os vazios” do texto, pois ele afirma que *a coesão do grupo está sendo mostrada*, e isso parece gerar uma consciência no ato de leitura.

A leitura de texto tem sido particularmente difícil nas páginas finais por causa da complexidade tanto formal quanto temática dos diálogos dos personagens. Formalmente o texto tem apresentado vários termos técnicos das áreas de economia, medicamentos ciências em geral. Tematicamente a moralidade, a ética médica e a existência humana tem sido bastante discutida. Nesse trecho Jirou dorme e outros personagens comentam a seu respeito e decidem seu destino. No que concerne aos integrantes do grupo, a leitura parece fluir de diferentes formas para cada um, mas a temática do texto é aprendida por todos. A nível linguístico, a precisão vocabular e as formas orais da língua têm aumentado a compressão do texto. (Noah, 01/09/2017)

Élie Bajard (2001, p. 90) comenta sobre o dizer teatral do texto, que, ao contrário da leitura, justificada pela ausência do outro (o leitor fica sozinho com o livro), “impõe ao texto a presença efetiva de um outro”. Para esse autor, nas escolas todas as classes praticam o dizer, mas quase sempre de maneira empobrecida:

Naquelas que desenvolvem a leitura silenciosa, o dizer é muitas vezes relegado a início escolar e esquecido nas aulas de língua materna. Justificado apenas como modalidade de leitura, ele acaba se tornando um instrumento para sua avaliação. Encarado como atividade puramente escolar, não chega a ser reconhecido por suas funções comunicativas. (BAJARD, 2001, p. 91)

Segundo o teórico, o dizer é uma atividade necessária ao surgimento da vida em sala de aula. Sem ele, as práticas de escrita e de leitura permaneceriam individuais, e a classe se transformaria em uma biblioteca silenciosa. Então, questionamos: que interesse haveria em reunir os educandos para engajá-los apenas em atividades individuais?

Com a leitura do diário reflexivo de Noah, notamos que, a partir do dizer do texto, *a leitura parece fluir de diferentes formas para cada um, mas a temática do texto é aprendida por todos*. A transmissão vocal presente na leitura faz surgir o fluir da leitura de diferentes maneiras, possibilitando, assim, mesmo sendo difícil, a apropriação do texto. Nos encontros, praticamos jogos de leitura, em que o corpo do educando-ator entra em jogo como o principal mediador, conforme explica Magalhães dos Reis (2008, p. 48):

A leitura é um ato dialógico que se estabelece entre o texto e o leitor, ao passo que, na transmissão vocal, existe o corpo de um mediador que se coloca entre o texto e o receptor. Esse mediador ou transmissor assume, como um ator, a fala de um texto teatral e mobiliza o próprio corpo, o gesto, o olhar, a respiração, tornando-se dessa forma segundo emissor. Isso quer dizer que no plano estético a transmissão vocal comporta uma certa dose de teatralidade.

Como explica Bajard (2001), no texto teatral é importante mostrar sua singularidade, sua entonação e seus ritmos equilibrados com o dizer dos personagens. Nos encontros, enfatizamos o “dizer” o texto. Inicialmente, percebemos certa timidez por parte dos educandos, no entanto, logo eles se apoiaram nos jogos e mobilizaram o próprio corpo para emprestarem ao personagem.

Consideramos a leitura do texto teatral constituído com a pluralidade de vozes: a do autor, a do ator e a do personagem. A voz do autor seria a suposição de todas as vozes. A personagem fala enquanto personagem, mas é o autor que faz com que ela fale. Dessa forma, todo texto de teatro tem dois sujeitos de enunciação: a personagem e o eu-autor. Além disso, existem dois receptores: o outro-ator e o espectador. Quando uma personagem fala, ela não o faz sozinha; o autor fala, ao mesmo tempo, pela sua voz.

A discussão levantada após a leitura foi sempre uma maneira de trazer essas vozes, o que possibilita ao educando-ator trazer seu contexto social e expor suas posições com relação ao assunto presente no texto: *tematicamente a moralidade, a ética médica e a existência humana tem sido bastante discutida*. Dessa maneira, acreditamos que as reflexões sobre as temáticas do texto poderiam ser constituídas pelas características das réplicas dos personagens da peça. Sem anular as vozes do autor, pelo contrário, houve contrapontos, mas tentamos considerar todas as vozes possíveis.

Freire (2005a) diz que é promovendo a reflexão no sujeito, bem como sua consciência crítica perante o mundo em que vive, que é possível engajar o ser humano no processo de construção da cultura. É necessária, ainda, a curiosidade constante gerando perguntas, uma vez que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2005a, p. 29). Assim sendo, promovemos a reflexão que leva o educando-ator à conscientização e que pode tornar possível prepará-lo para comprometer-se a agir e transformar a si mesmo.

A leitura desse texto se realizou de várias maneiras. O processo de leitura coletiva com uso de jogos revelou o quanto o jogo teatral e a própria organização do texto teatral geraram transformações no grupo. O teatro permitiu fluir as potencialidades de cada um, tendo em vista que os educandos puderam manifestar livremente sua singularidade.

Concluindo o capítulo, consideramos o teatro na educação uma modalidade artística que privilegia o uso da linguagem e promove o desenvolvimento da criação, da produção e da imaginação em grupo. Como atividade coletiva, o teatro promove uma

forma especial de interação e cooperação entre os sujeitos. E percebemos também que a conexão da teoria com a práxis possibilita aos participantes construir seu próprio conhecimento. Por isso, entende-se que é possível promover apropriação do texto teatral e desenvolvimento das percepções do próprio corpo por meio da atividade de jogos e da linguagem teatral. Assim, evidenciamos que é no ato responsável do ser que os elementos teóricos e os elementos da vida se unem em uma relação de vida e cultura.

Portanto, observei como o fenômeno dialógico está presente na educação, em sala de aula, mais especificamente, que é o lugar do diálogo proposto de maneira a realizar-se coletivamente, mediado pela voz literária e experimentado no corpo. Assim, propusemos uma leitura cênica de um texto teatral nesse espaço emaranhado de vozes de sujeitos sociais. Nesse sentido, tratamos as questões da educação literária pelo viés dialógico, buscando dar escuta e voz aos educandos que participaram da nossa proposta ativamente, com seu corpo, alma e mente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir.

bell hooks

Ao contemplar a prazerosa trajetória desses quatro anos durante os quais esta pesquisa fez parte do meu cotidiano, percebo um longo e frutífero caminho de mudanças e descobertas no meu modo de ver e agir com relação ao conhecimento, para com outro e para comigo. Os percursos de leitura e as experiências práticas realizadas *com e no* teatro trouxeram para mim (e imagino que também para os educandos que participaram dessa jornada) transformações imensuráveis, pois não consigo expressar por meio de palavras. Sinto-me profundamente afetada pela pesquisa, e igualmente afetadas estão as relações com as atividades que desenvolvo no meu trabalho e as minhas relações interpessoais.

Nestas considerações finais, reflito sobre alguns pontos que, de longe, não são “conclusões”, muito menos “ponto final”, pois desejo que sejam aberturas para novos caminhos de pesquisa.

Nos estudos dos três capítulos que compõem esta tese, divididos apenas para a organização formal do texto, apresentei minhas leituras sobre a leitura cênica de *Peças de nô moderno*. A partir da leitura cênica da peça “Kantan” realizada com os educandos, tendo em mente o processo de ensino da literatura relacionado à obra literária, com todas suas especificidades, dialogamos com as vozes de autores que se dedicam ao estudo sobre educação transformadora. Minhas reflexões teóricas tiveram início a partir das leituras e discussões sobre a obra de Bakhtin no grupo de pesquisa “Literatura, Educação e Dramaturgias Contemporâneas”.

Durante esse processo, refleti sobre o conceito de dialogismo no âmbito das relações do discurso que circula no ambiente da educação. Percorri, ainda, historicamente pela trajetória da arte dramática japonesa, a fim de tentar desvendar as contradições e

incompletudes da estética do autor de muitas facetas Yukio Mishima. E compreendi um pouco sobre a estética do tradicional do teatro *nô* transmutado na estética do teatro moderno na peça “Kantan”.

O desejo de ingressar no curso de doutorado em literatura, assim como os pontos de partida para a elaboração de uma pesquisa, surgiu ao longo da minha formação como professora de língua japonesa como língua estrangeira. As formações em licenciatura, mestrado, participação em grupos de pesquisa, coletivo de teatro e principalmente as vivências como professora alimentaram a vontade de participar do desenvolvimento da educação universitária, especialmente no que tange ao ensino da literatura japonesa no Brasil.

Todavia, minha maior motivação foi refletir sobre minha própria experiência na formação, tanto na língua materna quanto na língua estrangeira japonesa, e não somente a básica, como também a universitária, realizada toda ela no ensino público. Foram poucos os subsídios que encontrei para implementar em sala de aula leituras fecundas de textos literários. Por viver cotidianamente experiências relevantes, para minha vida íntima e social, ressaltadas pelo contato com a literatura, me senti impelida a refletir sobre as razões pelas quais a escola e a universidade parecem não estar conseguindo plenamente motivar seus educandos a ler e a produzir literatura, em um sentido bem amplo: vivenciar experiência literária no dia a dia, dentro e/ou fora das instituições educacionais, como fica evidente quando Antonio Candido (2005) fala a respeito da “função humanizadora” da literatura.

Como pude mostrar na introdução, o primeiro projeto com a leitura foi realizado na pesquisa de mestrado, em 2012, com um número pequeno de estudantes de língua japonesa como língua estrangeira, experiência por meio da qual foi possível obter as primeiras pistas da pesquisa a ser realizada. Nesse grupo, bastante heterogêneo, do qual faziam parte algumas pessoas que hoje são meus colegas professores de japonês, as trocas foram intensas e me motivaram a aprofundar minhas leituras em busca de uma bibliografia que pudesse fundamentar o tema.

A segunda experiência foi uma grande descoberta tanto para mim quanto para os participantes. Possibilitar o contato de educandos do curso de letras japonês e de outra graduação com o teatro, e mais especificamente com a peça de Yukio Mishima, foi uma experiência inesquecível para mim e, acredito, pelo retorno que ainda tenho de alguns participantes, igualmente para eles. As discussões e vivências sobre as emoções do

personagem Jirô, contraditório e revoltado, e a descoberta da poesia de Mishima fizeram com que cada participante se sentisse interpelado pelo texto e pelas atividades.

Depois de ter escutado e pensado sobre as vozes dos teóricos e dos educandos participantes no decorrer do texto, e após ter refletido sobre o quanto o teatro pode contribuir na formação do leitor de literatura, acredito ser agora o momento de fazer alguns questionamentos em relação aos estudos realizados.

Um dos primeiros questionamentos que faço é se a experiência poderia, de alguma forma, ajudar outros professores (de literatura e de outras áreas também). No que diz respeito à atividade de leitura cênica propriamente dita, que se deu a partir de jogos teatrais e do texto, muitos educadores poderão escolher aqui e acolá exercícios a serem incluídos em sua prática de sala de aula. Isso ofereceria, com certeza, resultados na dinamização das aulas, mas me pergunto se a aplicação de tais exercícios favoreceria realmente a construção de um novo olhar com relação à leitura de literatura (japonesa). Não proponho um método pronto, muito menos um modelo no qual as pessoas possam se basear. Pressuponho, no entanto, que a contribuição que meu trabalho pode oferecer é no sentido de sensibilizar o educador, o educando, a busca de suas características próprias e de recursos individuais, sem estar preso a manuais ou receitas prontas.

As reflexões sobre a construção das enunciações dos indivíduos socioideológicas do círculo de Bakhtin, as experiências da educação crítica de Freire, o ensino do multiculturalismo de hooks, a transdisciplinaridade de Morin, a escuta do “dizer” de Bajard, o olhar de “distanciamento” de Brecht e a expressão a partir do corpo e da voz de cada indivíduo manifestada no coletivo de Magalhães dos Reis são provas de que a abertura a essa busca pode ser um aspecto importante para a formação do educando, do leitor, enfim, de um indivíduo crítico, ético e sensível à estética. Atividades que motivem a criação em grupo proporcionam o prazer de trabalhar com o texto, de descobri-lo, de colocá-lo no corpo e na voz. Para aqueles que possuem afinidade com o teatro, além de certa experiência na área, acredito que meu trabalho pode oferecer uma base para se lançar nessa aventura. Entendemos que esse é o desafio constante do educador, por mais efêmeras que possam parecer nossas ações em sala de aula, podemos contribuir para a diminuição do embrutecimento do cotidiano, como afirma Jacques Rancière (2010).

Porém, seja qual for o interesse ou o recurso do educador, e por mais interessante que seja sua experiência no assunto, o que me parece mais importante é refletir sobre como se dão as relações entre saber-educador-educando. Em primeiro lugar, é relevante

entender qual a concepção que se tem do “saber”, que, no caso, é o que se ensina (literatura), não apenas o conhecimento que se tem em termos de conteúdo, mas como esse conhecimento é percebido. Em minha opinião, mostra-se imperativo romper com a imagem puramente utilitarista do conhecimento e tentar algo que se oriente para o imaginário, e isso não será possível se não levarmos em consideração a relação entre conhecimento-sujeito. Para Bakhtin (2010), o que permite ao homem o acesso ao estatuto de indivíduo social é justamente a voz, e, na minha experiência, a aquisição de um conhecimento se dá nessa interação conhecimento-sujeito. O engajar-se no conhecimento a ser apreendido possibilita a manifestação do eu-mesmo singular, mas também múltiplo, marcando a questão da identidade e a questão da voz do outro que está constituída em mim.

Em segundo lugar, parece-me essencial compreender a relação educador-educando no aspecto intersubjetivo. Não é a escolha das atividades em si que é o mais desafiador no fato de ser educador, pois, se não partimos do pressuposto de considerar o educando enquanto sujeito singular, não serão exercícios ou atividades inovadoras que poderão nos ajudar a sermos eficientes no nosso trabalho. Na relação entre educando e saber, é o educador que proporciona o “outro lugar”, a imagem do “outro”, de onde o conhecimento vem. Dessa forma, a relação que estabelecemos enquanto professor, seja com o objeto do saber, seja com o educando, é um tema sobre o qual devemos refletir em nossa prática.

Percebo que outra contribuição do meu trabalho reside na forma de vislumbrar a educação literária com teatro e, conseqüentemente, a apropriação do texto com leitura cênica, como um processo que vai além do que acontece de forma racional e consciente. O mesmo ocorre na relação educando-educador, que passa também por canais complexos, se considerarmos o ponto de vista da afetividade, campo que não foi por nós abordado de forma profunda neste estudo, mas que atravessa todas as reflexões propostas, tendo contribuições importantíssimas a dar sobre as relações entre os indivíduos, entre o indivíduo e a leitura de literatura etc. A questão dos afetos nos processos de trocas é evidente.

A leitura cênica transita da análise textual à concepção criativa da palavra, da entrega emotiva à técnica, do individual ao coletivo, do coletivo ao individual, das potências artísticas às descobertas dessas potencialidades, do texto às teorias e técnicas de jogos de leitura teatral, das partes ao todo. Nesse trânsito, o fazer exige afeto para a

participação do outro, e deste para um outro, cada um se constrói e se realiza. Essa corrente intersubjetiva do afeto, que acontece de forma “oculta” na relação saber-educador-educando, merece nossa atenção, pesquisa e reflexão.

Retornando à experiência prática propriamente dita, e tendo em vista uma visão retrospectiva do processo, abordarei ainda alguns aspectos dignos de nota. O primeiro deles diz respeito a dificuldades e obstáculos encontrados durante a realização da prática. Por exemplo, gostaria de abordar a questão do tempo. Fizemos apenas uma prática, que durou de abril a outubro de 2017, com 22 encontros, porém, da metade para o final, direcionamos a montagem da leitura cênica visando a uma apresentação. Apesar de ter sido uma decisão tomada pelo grupo, senti que nesse processo ansiamos na expectativa de mostrar um trabalho melhor possível. O foco do trabalho tornou-se de alguma forma a finalização do produto, e não o processo em si.

Do mesmo modo, gostaria de fazer algumas observações no que diz respeito às escolhas dos textos e dos exercícios, que foram completamente individuais e pessoais. Quanto ao texto, acredito que qualquer um, literário, poético, em prosa ou de teatro, poderia servir como base do trabalho. O importante é que seja um texto de “gozo”, conforme afirma Magalhães dos Reis (2008), citando Barthes (2006): um texto que possibilite a dimensão do prazer de lê-lo, de dizê-lo e de descobrir sua respiração. Vale ressaltar que é em função do texto, do público e da experiência do educador que os exercícios devem ser escolhidos. No caso da nossa pesquisa, a intenção foi trabalhar a materialidade do texto através do “dizer” o texto por meio de sua transmissão vocal, enfocando o significant. Em relação à atividade teatral, priorizei o aspecto físico das personagens, sua forma de andar, seus gestos e sua respiração, para, a partir do corporal e do físico, passar ao psicológico, mas isso foi pouco trabalhado.

Observamos que há inúmeros exercícios de práticas teatrais propostos por atores e diretores de teatro com objetivo de entrar em contato com o momento presente da atividade teatral e preparar os participantes para encenação. Mas escolhemos, por exemplo, o jogo de “caminhar pelo espaço”, por achar o exercício mais simples de ser utilizado em sala de aula. Embora existam exercícios de teatro com formação mais longa e intensa para aqueles que se interessam por tais práticas, vejo como um aspecto positivo encontrar formas de aplicá-los. Como vimos, o educador tem, como ser humano integral, recursos que nem sempre pensa poder utilizar em sua prática, acabando por deixar de lado

todas as possibilidades que não vislumbra, compelido a aceitar e aplicar programas e tarefas que nem sempre têm a ver com sua experiência e vivência.

Ademais, gostaria de abordar os aspectos que tangem as relações que os educandos estabeleceram no que concerne ao trabalho com o texto em língua estrangeira japonesa. No último capítulo, mostramos a análise dos diários reflexivos dos educandos-participantes e escolhemos percorrer entre os dois seguintes eixos: o coletivo e a leitura do texto teatral. Porém, observamos também a aprendizagem da língua japonesa, a experiência de leitura de texto em japonês para estudantes de língua japonesa como língua estrangeira. Deixo apenas registrado que essa forma de pesquisa pode favorecer o viés de ensino-aprendizagem de língua japonesa como língua estrangeira, pois nosso trabalho, apesar de ter características de estudo interdisciplinar, possui delimitações necessárias ao tipo de pesquisa realizada.

Pudemos ainda observar que nem todos os educandos participantes aproveitaram a experiência da mesma maneira. Houve alguns que desistiram no caminho do processo, manifestando não dar conta da leitura do texto, por falta de tempo para se dedicar à leitura em casa. A proposta da atividade não foi uma leitura isolada, mas, sim, coletiva. Porém, constatei que fazer a leitura da peça na língua original foi um desafio para todos os participantes. Para a maioria, foi a primeira vez que colocaram em mãos um texto teatral em japonês. E o importante nesse tipo de trabalho é que cada participante é aceito como um ser na sua totalidade, com seus medos, desafios, temores e forças. Podemos nos ver como seres em constante transformação com relação ao conhecimento, partindo do lugar que se está para observar como nos relacionamos com um saber novo.

O objetivo é que cada educando, no seu próprio ritmo, consiga perceber que mostrar um personagem através de si mesmo é saber emprestar seu próprio corpo para dar voz e corpo ao personagem. Um lugar no qual se possa ser, ao mesmo tempo, “eu” e um “outro”, um eu diferente. No teatro, o fato de poder assumir lugares diferentes e abranger toda a transformação que isso imprime no indivíduo é uma maneira de se abrir para outra forma de ver o outro, para o que é diferente. Descobrir uma respiração diferente, uma entonação diferente, outra voz, outro corpo, enfim, tudo isso pode favorecer esse contato com o outro “eu”, que representa outra cultura. Assim, podemos ver o obstáculo a ser superado, perceber a alteridade e mergulhar nela para ser esse outro que fala japonês e, ao mesmo tempo, compreender mais de si mesmo e não perder a própria identidade.

Volto à evidência de que o olhar do educador é de extrema importância nesse processo. Acredito que me sinto à vontade na aplicação das atividades descritas, apesar de ter pouca experiência com teatro. Não penso que todos os professores se adaptariam a esse tipo de experiência, porém tenho certeza de que educadores que tenham afinidade com arte, dança, teatro ou mesmo esporte poderiam utilizar seus próprios recursos. O educador, conforme afirma hooks (2013), deve estar aberto para além da sua formação básica de conhecimentos didáticos, a fim de pensar no educando como um sujeito com desejos e angústias. Em última instância, não fechar as portas para novos conhecimentos que impliquem aprofundamento do conhecimento de si mesmo e do outro é descobrir novas formas de interação.

Além dessa abertura, vejo também como características essenciais para o educador, entre outras tantas, a espontaneidade e a receptividade, que dizem respeito à sua criatividade e sensibilidade, mas também à sua disponibilidade em relação ao educando, a quem ele deve saber escutar. Para mim, na experiência relatada, pude desenvolver dois aspectos que me parecem essenciais: a escuta, no sentido de prestar atenção à reação do outro, de ouvir suas palavras e também seu corpo, seus gestos; e a criatividade, quando uma atividade inspira outra e, assim, mesmo havendo um plano a ser seguido, pode-se propor variações de exercícios, ou até mesmo a criação de novos.

Portanto, vale a pena ressaltar que o desafio não é pequeno, nem sou a primeira e certamente não serei a última, na época em que vivemos e na qual o liberalismo político-econômico e o interesse pelo lucro reinam, a querer criar focos de resistência, em que o ser humano, visto de maneira total, ainda esteja acima dos interesses financeiros e da exigência por uma eficiência cada vez maior que invade a educação nos nossos dias. Se meu estudo puder contribuir para o alargamento das possibilidades da educação literária com teatro no Brasil, já estarei satisfeita. Penso que minhas reflexões podem contribuir para a abertura de novas perspectivas ainda não muito exploradas e que levem em conta a totalidade do ser que se educa com consciência. Espero que as discussões expostas neste trabalho contribuam para a reflexão de que novas práticas (utilizando-se o poético, o lúdico e o riso) podem ser utilizadas na construção de um novo caminho na vida e no mundo dos educandos e dos educadores.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lourdes Kaminski. O devir teatro na escola. *In*: ALVES, Lourdes Kaminski; MIRANDA, Célia Arns de. (org.). **Teatro e ensino: estratégias de leitura do texto dramático**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 145-164.
- ALVES, Rubem. Aprendo porque amo. **Folha de São Paulo [on-line]**, São Paulo, 26 nov. 2002. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u220.shtml>. Acesso em: 28 dez. 2019.
- ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar- fim dos vestibulares-**. São Paulo: Papyrus, 2012.
- ALVES, Rubem. **Variações sobre o prazer: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.
- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- ALVES, Rubem. **Do universo à jabuticaba**. 2. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2013.
- BAJARD, Élie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora da Unesp, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre a literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: editora 34, 2017.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Ensaio sobre Brecht**. Tradução de Claudia Abeling. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. Tradução de Maria Paula Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

- BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 7. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1987.
- BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- BRECHT, Bertolt. **Teatro dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Tradução de Fiana Hasse Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CASTRO, Rita de Almeida. Corpo em cena: percepção, sentidos e experiência. *In*: ALMEIDA, Marcia (org.). **A cena em foco: artes coreográficas em tempos líquidos**. Brasília: Editora IFB, 2015. p. 137-156. Disponível em: <http://revistaexio.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/view/363/145>. Acesso em: 29 dez. 2019.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.
- COSTA, Carlos Zibel. **Além das formas: introdução ao pensamento contemporâneo no design, nas artes e na arquitetura**. São Paulo: Annablume Editora, 2010.
- DALLA-BONA, Elisa Maria. Leitura em voz alta na sala de aula: a materialização do texto literário. **Nuances: Estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 112-126, jan./abr. 2017. Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4128/pdf_1. Acesso em: 20 ago. 2019.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Pontes, 2006.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagens e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.
- FORTES, Rafael Adelino; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. O ensino de literatura no ensino médio e os documentos oficiais. **Contexto**, Vitória, v. 7, n. 28, p. 281-304, 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contexto/article/viewFile/10424/7356>. Acesso em: 27 jan. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez Editora, 1989. Disponível em:

http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 27 dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Pensamento de Vygotski e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papyrus Editora, 1994.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e psicologia. *In*: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. (org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007.

GIROUX, Sakae Murakami. **Zeami: cena e pensamento Nô**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

GIROUX, Sakae Murakami. Kyôgen, Nô e Kabuki: teatro de resistência. *In*: KIKUCHI, Wataru (org.). **Língua, literatura e cultura japonesa: comemoração aos 50 anos de habilitação em japonês curso de letras da FFLCH-USP**. São Paulo: Humanitas, 2016.

GOMES, André; MAGALHÃES DOS REIS, Maria da Glória. “Quartas dramáticas”: uma experiência com a encenação da leitura. *In*: ALVES, Lourdes Kaminski; MIRANDA, Célia Arns de (org.). **Teatro e ensino: estratégias de leitura do texto dramático**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

GREINER, Christine. **O teatro Nô e o Ocidente**. São Paulo: Fapesp; Annablume Editora, 2000.

GREINER, Christine. **Leituras do corpo no Japão e suas diásporas cognitivas**. São Paulo: n-1edições, 2015.

GURGEL, Rosimery Favareto; LÂNGARO, Cleiser Schenatto. O ensino de literatura pautado na estética da recepção. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, Paraná, v. 1, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_port_artigo_rosimery_favareto_gugel.pdf. Acesso em: 27 dez. 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IZUTSU, Toshihiko. The elimination of colour in Far Eastern art and philosophy. *In*: PORTMANN, Adolf; BENZ, Ernst. **Color symbolism: six excerpts from the Eranos Yearbook 1972**. Dallas: Spring, 1972. p. 167-195.

JAMESON, Frederic. **Brecht e a questão do método**. Tradução e notas de Maria Sílvia Betti. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

- JUNIPER, Andrew. **Wabi sabi: the japanese art of impermanence**. Boston: Tuttle Publishing, 2003.
- KEENE, Donald. **Japanese literature: an introduction for western readers**. Tokyo: CE Tuttle, 1981.
- KUSANO, Darci Yasuco. **Yukio Mishima: o homem de teatro e de cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- KUSANO, Darci Yasuco. O Rio do teatro em Yukio Mishima. *In: KIKUCHI, Wataru (org.). Língua, literatura e cultura japonesa: comemoração aos 50 anos da habilitação em japonês curso de letras da FFLCH-USP*. São Paulo: Humanitas, 2016. p. 107-136.
- MAGALHÃES DOS REIS, Maria da Glória. **O texto teatral e o jogo dramático no ensino de francês língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/publico/TESE_MARIA_DA_GLORIA_MAGALHAES_DOS_REIS.pdf. Acesso em: 27 dez. 2019.
- MAGALHÃES DOS REIS, Maria da Glória. Literatura e ensino: uma abordagem por meio das práticas teatrais. **Revista Cerrados**, v. 25, n. 42, 2016. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/25337/22323>. Acesso em: 27 jan. 2019.
- MAGALHÃES DOS REIS, Maria da Glória; GUIMARÃES, Carla Cristina Campos Brasil. (org.). **Orientação didático-reflexiva no ensino de línguas estrangeiras**. 1. ed. Curitiba: Blanche, 2017.
- MISHIMA, Yukio. **Five modern noh plays**. Tradução de Donald Keene. Nova Iorque: First Vintage International Edition, 1985.
- MISHIMA, Yukio. **O Hagakure: a ética dos samurais e o Japão moderno**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- MISHIMA, Yukio. **Confissões de uma máscara**. Tradução de Jaqueline Nabeta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- MISHIMA, Yukio. **Kindainôgakushû – Peças de nô moderno**. Tóquio: Shinchousha, 2010.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2011.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 2. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- NAKAGOME, Patrícia Trindade. **A vida e a vida do leitor: um conceito formado no espelho**. 397f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015a. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-09102015->

131731/publico/2015_PatriciaTrindadeNakagome_VOrig.pdf. Acesso em: 27 dez. 2019.

NAKAGOME, Patrícia Trindade. Literatura e/ou educação. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 28, p. 89-103, 2015b. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/98649/107109>. Acesso em: 27 dez. 2019.

NOJIRI, Antônio; FURUNO, Kikuo. **Contos japoneses**. Rio de Janeiro: Ediouro, 19--?.

NUNES, Luiza de Freitas. De Platão a Rubem Alves: Eros na educação contemporânea. **Filosofia e Educação [RFE]**, Campinas, v. 9, n. 3, p. 109-119, out. 2017/jan. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/download/8648245/17343/>. Acesso em: 27 dez. 2019.

NUTO, João Vianney Cavalcanti. Dostoiévski e Bakhtin: a filosofia da composição e a composição da filosofia. **Bakhtiniana**, v. 6, n. 1, p. 129-142, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v6n1/v6n1a09.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2018.

OKAKURA, Kakuzo. **O livro do chá**. Tradução de Leiko Gotoda. São Paulo: Estação Liberdade, 2008.

OKANO, Michiko. A estética *wabi-sabi*: complexidade e ambiguidade. **ARS**, São Paulo, v. 16, n. 32, p. 133-155, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ars/v16n32/2178-0447-ars-16-32-133.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2019.

PASCOAL, Samuel Filipe Gomes. **A Espada e o Crisântemo**: para uma aproximação ao Nō Moderno em Yukio Mishima. 239f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Teatro) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal, 2015. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=37561. Acesso em: 27 dez. 2019.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

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

PERRONE-MOISÉS, Leila. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, n. 9, p. 16-29, 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4089560/mod_resource/content/1/perrone%20moises.pdf. Acesso em: 27 dez. 2019.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico**: uma aventura teatral. São Paulo: Perspectiva, 2005.

QUEIROZ, Inti Anny. O conceito de arquetônica na teoria bakhtiniana: uma abordagem historiográfica, filosófica e dialógica. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 625-640, 2017. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/download/1506/1233>. Acesso em: 27 dez. 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução de José Miranda Justo. Lisboa: Orfeu negro, 2010.

ROSENFELD, Anatol. **Brecht e o teatro épico**. Organização e notas de Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2008.

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

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SAINT CLAIR, Ericson; RIBEIRO, João Vitor Viana. Wabi-Sabi, a arte da imperfeição: estética japonesa e alteridade cultural. **Revista Poiésis**, n. 28, p. 205-218, dez. 2016. Disponível em: http://www.poesis.uff.br/p28/p28-9-artigos-5-ericson-saint-clair_joao-vitor-viana-ribeiro.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

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

SOBRINHO, Alexandre Lúcio. Mar da fertilidade: um mergulho no vazio e no silêncio. **Estudos Japoneses**, n. 34, p. 9-19, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ej/article/view/127667>. Acesso em: 10 out. 2019.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

STOKES, Henry Scott. **A vida e a morte de Mishima**. 2. ed. Tradução de Milton Pedro Persson. São Paulo: L&PM Editores, 1974.

TANIZAKI, J. **Em louvor da sombra**. Tradução de Leiko Gotoda: Companhia das Letras, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 3. ed. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

TORRES, Carlos Alberto *et al.* **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora do Instituto Paulo Freire, 2008.

TSUBOIKE, Eiko. Latest Trends by Genre: Shôgekijô (Small Theater) Movement. **Performing Arts Network Japan**, jun. 2010. Disponível em: http://www.performingarts.jp/E/overview_art/1005_06/1.html. Acesso em: 20 set. 2019.

TSYBIZOVA, Violetta Brazhnikova. Idiosincrasia japonesa en el teatro clásico nipón. **Kokoro: Revista para la Difusión de la Cultura Japonesa**, n. 2, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6096290>. Acesso em: 27 dez. 2019.

VIVES, Javier. **El teatro japonés y las artes plásticas**. Barcelona: Satori, 2010.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec Editora, 1986.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

WAKISAKA, Geny. O papel do substantivo nas técnicas poéticas de Otomono Sakanoueno Iratsune. *Língua e Literatura*, v. 8, 1979. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linguaeliteratura/article/view/113921>. Acesso em: 20 nov. 2019.

YOURCENAR, Marguerite. **Mishima ou a visão do vazio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e nomadismo: entrevistas e ensaios**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

APÊNDICE 1 – Registros do ensaio e da apresentação da leitura cênica da peça “Kantan” realizada em 23 de outubro de 2017 pelo grupo “Na classe e em cena: leitura dramatizada da peça *Kantan* de Yukio Mishima”.

Para a apresentação final da leitura cênica, fizemos a montagem da peça em grupo. Todos os educandos-atores participaram da escolha de cenários, iluminação, vestimentas dos personagens e sonoplastia. Os ensaios foram realizados na sala do Módulo 6, espaço designado para ensaio e apresentação das montagens das peças de “Quartas dramáticas” (trabalho coordenado pelos professores André Gomes e Maria da Glória Magalhães dos Reis).

Figura 1: Ensaio da leitura cênica



Fonte: Fotografia tirada pela pesquisadora (2017).

Na cena 1, vemos os personagens Kiku (à direita) e Jirô (à esquerda) no encontro inicial.

Na cena 2, vemos Beldade carregando o cesto com seu bebê e Jirô recusando o filho. Ao fundo, temos a dançarina 1 e o secretário sentados no banco representando o coro da peça.

Nas cenas 3 e 4, vemos Jirô rodeado por todos os personagens (da esquerda para a direita: dançarina 2, dançarina 1, médico-mestre, Beldade, secretário e cavalheiro 1) se despedindo dele.

Figura 2: Apresentação da leitura cênica



Fonte: Fotografia tirada pela pesquisadora (2017).

Cena 5: Encontro de Kiku (à esquerda) e Jirô.

Cena 6: Beldade (à direita) com Jirô.

Cena 7: Jirô (ao centro) com as dançarinas; ao fundo, Beldade.

Cena 8: Jirô (em pé) e Kiku (sentada).

Cena 9: Jirô ao telefone e o secretário.

Cena 10: Cavalheiro 1 e cavalheiro 2 conversando.

Figura 3: Elenco na apresentação



Fonte: Fotografia tirada pela pesquisadora (2017).

Algumas reflexões do elenco sobre essa apresentação:

Essas são as descrições das experiências relatadas a partir de um questionário enviado via e-mail no dia 27 de setembro de 2018, com intuito de obter mais dados para a análise desta pesquisa. No questionário, fizemos as seguintes perguntas:

1. Descrever as reflexões sobre a sua experiência de leitura dramática da peça *Kantan* de Yukio Mishima (se houve alguma mudança do início até o final do curso, quais foram elas, e porque elas trouxeram essas mudanças, como você se sentiu durante as práticas de leitura cênica).
2. Descrever como foi a sua experiência de desenvolver o trabalho no coletivo, como foi o processo de fazer leitura da peça em grupo.
3. A leitura da peça *Kantan* trouxe alguma reflexão com relação à literatura japonesa?
4. Se quiser também pontuar alguma outra reflexão sobre o curso fique à vontade!

Vejamos agora as respostas dos três participantes que responderam ao questionário:

- 1) *Acredito que mesmo que pouco, desenvolvi mais minha oratória durante o decorrer do curso, e perdi um pouco da timidez. Isso foi muito importante pra mim!*
- 2) *Adorei trabalhar com todos, foi muito divertido. Pudemos compartilhar de diferentes experiências em conjunto, e isso é muito bom. Também criamos uma certa afinidade com o tempo, ficando mais relaxados e abertos uns com os outros, o que pra mim é maravilhoso!*
- 3) *Não sei dizer ao certo. Acredito que aprendi mais sobre os aspectos do Nô, que não conhecia muito bem. Também conheci um pouco mais sobre a cultura japonesa da época retratada na peça, o que foi bem legal! (Edu, 28/09/2018)*

- 1) *Notei uma mudança bastante significativa quando comparados o começo e fim dos ensaios e os principais aspectos foram na dicção e no vocabulário. Pude pronunciar as palavras de textos longos com mais fluência e pelo fato de repetimos várias vezes as mesmas palavras, involuntariamente adquiri novos vocabulários.*
 - 2) *Fazer a peça em grupo foi uma experiência única! Aprender a cooperar e fazer novos amigos me trouxe benefícios.*
 - 3) *Sim, e a principal reflexão foi o quanto a literatura japonesa é rica, porém pouco divulgada. Com mais atividades como essa, aos poucos vamos fazer com que mais e mais pessoas tenham acesso à cultura japonesa tradicional apresentada de forma lúdica e didática!*
 - 4) *Continue o bom trabalho, sensei. よろしくお願ひします! (Lara, 29/09/2018)*
-
- 1) *Para mim, o curso foi muito proveitoso e uma experiência única. O que mudou foi que, no início eu e os colegas não estávamos tão confiantes por não conhecer a peça e saber pouco do idioma, mas com o passar dos dias, dos treinos fomos ganhando mais confiança e pudemos então nos expressar melhor e entender de fato o que estava acontecendo na peça.*
 - 2) *Fazer a peça em grupo para mim foi algo muito interessante pois, ao me sentir parte de um grupo onde todos estavam sentindo a mesma sensação me fez entender e perceber que nosso ensaio e trabalho não foi em vão.*
 - 3) *Apresentar uma peça e não apenas ler, traz uma nova releitura de como sentimos e analisamos aquela literatura. Traz em nós uma mistura de emoções mais intensas do que apenas apreciar uma obra por sua leitura.*
 - 4) *Esse curso para mim foi de extremo proveito para trabalhar com a ansiedade e também com a minha confiança em relação ao público. Pude perceber que o sentimento de cumprimento de algo ser feito, foi bem maior e mais forte do que o nervosismo sentido momentos e dias antes da peça. (Gabi, 02/10/2018)*

APÊNDICE 2 – Diários reflexivos da professora-pesquisadora

Neste espaço, estão registrados os diários reflexivos da professora-pesquisadora, constituídos com base na orientação didático-reflexiva⁹⁰ (ODR). Este diário reflexivo (DR) tem o objetivo de apresentar as descrições dos planos dos encontros e as impressões registradas após as atividades, com a finalidade de auxiliar futuras experiências na área.

Na ODR, estão descritas as atividades e os objetivos intencionados pela professora-pesquisadora, que foram escolhidos a fim de favorecer a leitura da peça pelas educandas-participantes. Vale esclarecer dois pontos: o primeiro é que, antes de iniciar este curso de extensão, foi escrito um programa geral com minha professora-orientadora⁹¹, seguindo a proposta de um curso de extensão ligado à pesquisa já existente; o segundo é a forma deste diário, que se baseia na ODR. Nos registros dos encontros, estão sempre listados dois itens fundamentais – objetivos do professor e reflexão pedagógica. No “objetivo da professora-pesquisadora”, mencionamos alguns jogos teatrais descritos em Viola Spolin (2015), Maria da Glória Magalhães dos Reis (2008) e Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (2005).

O curso foi realizado⁹² entre abril e dezembro de 2017 e dividiu-se em duas fases. Na primeira, tivemos 12 participantes e, na segunda, houve novas inscrições, mas alguns inscritos abandonaram o curso, e este finalizou com 12 educandas-atoras ativas⁹³. O curso teve 22 encontros ao total, dentre os quais selecionei dez para serem registrados neste trabalho.

⁹⁰ Seguimos as reflexões sobre o uso da ODR de acordo com: MAGALHÃES DOS REIS, Maria da Glória; GUIMARÃES, Carla Cristina Campos Brasil (org.). **Orientação didático-reflexiva no ensino de línguas estrangeiras**. 1. ed. Curitiba: Blanche, 2017.

⁹¹ Maria da Glória Magalhães dos Reis é a coordenadora do curso de extensão “Na classe e em cena”. O curso oferece todo semestre para o público geral a leitura cênica de uma peça.

⁹² As descrições do período desses cursos estão detalhadas no capítulo 3 desta tese.

⁹³ Os dados desses participantes estão descritos no capítulo 3 desta tese. Ressalto que fiz a escolha, neste apêndice, de me referir aos participantes (maioria do sexo feminino) como a(s) participante(s), ou educanda-atora.

PRIMEIRO ENCONTRO

1. Objetivos da professora-pesquisadora

1. Apresentar o curso “Na classe e em cena: leitura dramatizada da peça *Kantan* de Yukio Mishima”. Dar uma visão panorâmica sobre a peça, a obra e o autor.
2. Apresentação das participantes, jogos de aquecimento com o “jogo de *zap*” para a memorização de nomes.

Jogo de *zap*: em círculo, cada participante oraliza em voz alta seu nome e “passa um *zap*”, isto é, aponta com as duas mãos unidas para o colega que ele quer conhecer. Este, por sua vez, escolhe outro colega, e assim sucessivamente, até que todos do círculo oralizarem o próprio nome. Na etapa seguinte, quem “passa o *zap*” fala o nome do colega a quem deve ser destinado o “*zap*”, com a velocidade aumentando progressivamente.

Objetivo: descontrair e memorizar o nome das colegas do grupo. Esse jogo também pode ser adaptado para trabalhar a memorização de substantivos, adjetivos etc. em aulas de línguas estrangeiras.

3. Explicar a importância da escrita dos diários reflexivos para minha pesquisa às participantes. Mostrar o caderno de registro e comentar como elas podem registrar os comentários dos encontros.
4. Preencher a ficha de inscrição, com os dados dos contatos, para fins de SIEX⁹⁴.
5. Leitura de um trecho da peça “Travesseiro dos sonhos”⁹⁵ e jogar “caminhando e lendo”.

Jogo caminhando e lendo: a educanda-participante, ao caminhar, escolhe uma réplica de uma personagem da peça e a oraliza em voz alta, explorando as diversas entonações: de modo mais rápido, mais devagar, alto, baixo, cochichando etc. Em seguida, lê a réplica para uma colega, que responde com outra réplica, e assim sucessivamente, até tentar fazer com todas as colegas (MAGALHÃES DOS REIS, 2008).

⁹⁴ Todos os dados (projeto, participante, coordenação) dos cursos de extensão da Universidade de Brasília (UnB) são registrados no Sistema de Informação de Extensão (SIEX).

⁹⁵ MISHIMA, Yukio. *Kindainougakushuu*. Tokyo: Shinchousha, 1989.

Objetivo do jogo: apropriar-se das réplicas da peça a partir da consciência do corpo em movimento.

É como o jogo de apropriação de texto, sugerido por Pupo (2005, p. 68):

Eles têm como finalidade fazer com que o jogador se impregne sensorialmente do texto mediante a exploração da materialidade do significante, antes de passar à improvisação teatral propriamente dita. Os jogos assim denominados constituem o avesso da tradicional leitura de mesa, na qual a abordagem é, antes de tudo, intelectual.

6. Finalizar com o pedido da escrita do diário e pedir para responderem ao questionário enviado via e-mail.

2. Reflexão pedagógica

Esse primeiro encontro teve 14 participantes. Percebi que a turma é bastante silenciosa. As educandas participaram de todas as atividades sugeridas, mas sem nenhum comentário⁹⁶.

No “jogo de *zap*”, pareceu-me que se animaram e ficaram descontraídas, apesar de ser um jogo que demanda bastante concentração. Algumas vezes, houve confusão de trocas de nomes dos colegas com o próprio nome, mas com muitas risadas.

No jogo “caminhando e lendo”, senti que tiveram dificuldades para ler a réplica (por causa das palavras com os ideogramas), pois me perguntaram várias vezes a pronúncia delas. Além disso, senti também que elas não estavam entendendo o formato de composição do texto, então falei sobre as didascálias e as réplicas dos personagens do texto. Por isso, tive que interromper para fazer essas explicações durante o jogo. Percebi que foi um pouco antecipado aplicar esse jogo no primeiro encontro, pois ainda estavam pouco familiarizadas com as características do gênero textual. Sugiro, com a experiência da primeira aula, que seja preparada uma atividade de familiarização com o gênero, trazendo para sala exemplos desse gênero (em livros ou cópias de uma parte do texto), tanto em língua materna como também em outras línguas. Dessa forma, acredito que os participantes podem desvendar aos poucos suas características. A atividade de familiarização ao texto teatral também tem, como sugere Magalhães dos Reis (2008), o efeito de sensibilizar os educandos com relação aos aspectos teóricos de texto. A partir do manuseio de algumas peças teatrais de diferentes épocas, os participantes podem

⁹⁶ Talvez por ser minha primeira vez nessa situação. Percebi uma dificuldade minha de esperar. Criei expectativas sobre como deveriam reagir. Preciso tomar mais cuidado com isso.

refletir e discutir suas características. Além disso, a atividade pode ser conduzida com uma discussão sobre as obras e por perguntas para dirigir a observação.

Portanto, nesse encontro, refleti sobre a escolha de um jogo ao começar o curso: os passos cautelosos são importantes, no sentido de trazer às participantes as experiências iniciais com o texto e trabalhar jogos que desenvolvam o texto e o corpo conjuntamente.

SEGUNDO ENCONTRO

1. Objetivos da professora-pesquisadora

1. Fazer um aquecimento corporal e vocal, realizado com o jogo de “ocupar espaço”.

Jogo de ocupar espaço: todos os participantes caminham pela sala tentando ocupar todos os espaços vazios, observando os outros para buscar equilíbrio no espaço, evitando deixar “buracos”. Um dos participantes repentinamente bate palmas, e todos param e observam o espaço ocupado e verificam se está equilibrado. Se não, voltam a caminhar, mais lento, mais rápido, bem mais lento, e novamente alguém bate palmas, e os participantes verificam se preencheram o espaço todo (MAGALHÃES DOS REIS, 2008, p. 94).

Objetivo do jogo: andar pela sala e perceber e preencher os espaços vazios, a fim de notarmos que o palco é um lugar que, do ponto de vista do expectador, deve estar sempre ocupado por todos. Trabalhar a singularidade no coletivo: cada um ocupa um espaço na sala de aula e colabora com o coletivo, efetivando um trabalho de criar *no* ou *com* o grupo, assim materializamos essa ideia com os corpos no espaço. Além disso, a “atividade ajuda que os participantes se desvencilhem um pouco das preocupações externas e que ‘entrem’ na experiência não apenas de forma intelectual, mas que façam com que o corpo também participe” (MAGALHÃES DOS REIS, 2008, p. 94).

2. Iniciar a leitura da peça “Traveseiro dos sonhos”, após tentar entender a organização do texto teatral, perceber as rubricas, as réplicas, a composição dos personagens. Usar o jogo “caminhando e lendo”.
3. Finalizar com todos em círculo para comentar como foi sua experiência participativa.

2. Reflexão pedagógica

Hoje, tivemos 14 participantes. Logo no início, fiz mais uma breve explicação sobre os objetivos deste curso de extensão. Em seguida, acrescentei mais informações sobre Yukio Mishima e a peça “Travesseiro dos sonhos” (composição dos personagens e forma do texto teatral).

As educandas-participantes continuam em silêncio, somente respondem às perguntas, com respostas curtas e diretas; não se manifestaram em nada além disso, apenas obedeceram às minhas sugestões nas atividades, não me questionaram o motivo da minha escolha por essa peça. Bom! Talvez as educandas-participantes não estejam habituadas a participarem, sendo uma característica do curso, ou mesmo do próprio ensino do japonês. Possivelmente, seja um tipo de ensino menos participativo, como também acontece nas salas de aula comuns. No entanto, acredito que isso pode ser transformado, com uma concepção do processo de ensino-aprendizagem como a de Paulo Freire (2005b): é a partir do educando que se constrói o conhecimento, evitando, dessa forma, uma educação autoritária que tenha o aluno como um mero “absorvedor” do conhecimento pronto, a fim de evitar qualquer questionamento.

Antes de comentar sobre a peça “Travesseiro dos sonhos”, fiz um questionamento para verificar o quão familiarizadas elas estavam com o gênero texto teatral. Das 14, três já leram alguma peça teatral em português, mas nenhuma participante leu uma peça teatral em japonês. Todas já tinham conhecimento sobre teatro japonês: *kabuki*, *nô* e *bunraku*; algumas já assistiram em vídeo, outras leram sobre o assunto. E três participantes já tinham assistido ao *nô* no Japão. No entanto, a maioria parecia não ter muito conhecimento sobre o teatro moderno japonês.

Quanto ao jogo de “ocupar espaço”, a atividade consistiu em que todas as participantes andassem pela sala, para todos os lados, tentando ocupar todo o espaço de forma equilibrada, de modo a não deixar “buracos”. Dirigi o exercício e, quando falava em voz alta “pare!”, todas paravam e verificavam se o espaço tinha sido bem ocupado e voltavam a caminhar após alguns segundos. Depois de trabalhar alguns minutos com o deslocamento, acrescentei também a respiração, ao mesmo tempo em que modificavam o ritmo da marcha. Respiração rápida, marcha rápida. Respiração lenta, marcha lenta, movimentando ao mesmo tempo braços, pernas, pescoço, quadris, enfim, todas as partes do corpo.

Com o jogo “caminhando e lendo”, percebi que a maioria continuava com dificuldade de leitura (dos ideogramas) nas réplicas. Por isso, na hora, acabei sugerindo um jogo de “adivinhação de mímica” como tarefa para trabalharem o estudo das palavras com ideogramas. Esse jogo tem como objetivo criar uma mímica para cada palavra (em que o participante tem dificuldade de apropriação da fonética e de sentido), e o outro colega pode tentar desvendar essa palavra, sendo assim, pode criar ou imaginar a partir desse jogo uma ideia ou um sentimento sobre aquela palavra com fonética e escrita completamente distintas de sua própria língua materna. Cito como exemplo a palavra “お餞別” (*osenbetsu*): a educanda-atora representou com o movimento de dar com os braços e logo após fez um gesto de despedida, com rosto triste e balançando as duas mãos (a palavra significa uma lembrança dada na despedida). Um colega pronunciou a palavra *osenbetsu*. Conclusão: nesse encontro, tivemos novamente o desafio da leitura, por isso, vou tentar na próxima aula repetir o jogo de “adivinhação de mímica” para exercitar a apropriação das palavras das páginas 1 a 4 da peça.

No início do encontro, não pudemos ler o diário reflexivo, pois ninguém havia escrito um, mas uma educanda levou o diário para casa.

TERCEIRO ENCONTRO

1. Objetivos da professora-pesquisadora

1. Ler o diário reflexivo da participante em uma roda para discutir e observar como se sentiu nos encontros e com a leitura da peça.
2. Aquecimento do corpo e da voz, incluir a técnica de respiração e depois usar o jogo de “ocupar espaço”.
3. Realizar o jogo de “adivinhação de mímica” usando as palavras das páginas 1 a 4 da peça.
4. Ler o texto usando o jogo de “leitura em roda”.

Jogo de leitura em roda: fazer dois círculos (um dentro e outro fora) para ficarem em pares; os que estão dentro leem as réplicas (no nosso caso, as réplicas de Kiku) das páginas 1 e 2, e os que estão fora leem as réplicas de Jirô. O professor marca um tempo suficiente para ler essas duas páginas e depois pede às participantes da roda de fora para girarem e trocarem de par, ou seja, ficarem com o colega do lado.

Então, repete as réplicas lidas, mas agora colocando entonações diferentes. A roda gira até voltarem ao mesmo colega com que iniciaram. Em seguida, trocam de personagem: os de dentro ficam com Jirô, e os de fora leem Kiku.

Objetivo do jogo: proporcionar à educanda-leitora a experiência de se impregnar da própria voz e das vozes dos outros colegas lendo a peça, explorando suas possibilidades de leitura.

5. Fazer o jogo de “improvisação de cena”, com a temática: o reencontro de Kiku e Jirô.

Jogo de improvisação de cena: em grupo, composto por dois a três participantes, e a partir da temática, improvisar uma cena, respondendo aos seguintes pontos de concentração: “o quê?”, “onde?” e “quem?”.

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessários para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer. O jogador é livre para alcançar seu objetivo da maneira que escolher. Desde que obedeça às regras do jogo. (SPOLIN, 2005, p. 7)

Objetivo do jogo: aprender a improvisar uma cena em grupo.

6. Encerrar com uma roda de conversa sobre as atividades, principalmente sobre a improvisação.

2. Reflexão pedagógica

Tivemos dez participantes, iniciamos com a leitura do diário reflexivo, ninguém manifestou nenhum comentário.

Seguimos com o aquecimento corporal e vocal, depois observamos nossa respiração sentados por uns cinco minutos, em seguida, dissemos como nos sentíamos após a atenção à respiração, e expliquei um pouco sobre a importância da respiração nas réplicas dos personagens. Passamos para o jogo de “ocupar espaço”. Dessa vez, passei as instruções em língua japonesa, e elas pareceram entendê-las perfeitamente. O jogo de “adivinhação de mímica” foi um pouco mais demorado, pois os adivinhadores não conseguiam lembrar as palavras do texto e desvendar as mímicas. Acabei pedindo para os que faziam a mímica pronunciarem a palavra também e explicar o significado da mímica. Acredito que isso pode ter sido válido no sentido de enfatizar cada palavra com

o corpo, principalmente para aqueles que criaram a mímica. O jogo de “leitura em roda” pareceu ser bem interessante para elas, mas houve momentos em que eu tive que ler algumas réplicas para dar certa entonação e repetir algumas palavras para dar uma entonação ajustada. Apesar de repetir a leitura da réplica inúmeras vezes, com entonações e ritmos diferentes, percebi que estavam se divertindo, pois houve risos. No início da leitura, elas estavam fixando os olhos no texto, mas depois já tentavam olhar um pouco menos o texto e mais a colega.

No jogo de “improvisação de cena”, orientei sobre o ponto de concentração, mas senti que elas quiseram reproduzir exatamente as réplicas como estão no texto. Houve um grupo que quis ler as réplicas dos personagens, outros já tentaram improvisar um diálogo. No jogo de improvisação, o jogador tem a oportunidade de se envolver e criar em grupo uma maneira de representar a temática, ou seja, ele está livre para construir o próprio diálogo na língua japonesa. A única regra nesse jogo é responder em grupo, a partir da temática apresentada, o quê, com quem e onde acontece a cena. Percebi que, nas apresentações das improvisações, as participantes estavam com o olhar fixado dentro do texto, por isso guiei para trazerem o olhar para seu colega-interlocutor e/ou colega-espectador que estava à sua escuta.

O objetivo principal da improvisação de cena é o processo de criação, não somente entre o grupo menor, mas também no grupo todo, visto que, ao final da apresentação, abrimos uma roda de reflexões para conversarmos sobre a experiência de fazer e de assistir à improvisação. Ao serem participantes-espectadoras, precisavam comentar a improvisação da colega. O comentário dessa improvisação foi: “gostei”. Então, lancei algumas perguntas (“cite o que vocês gostaram”, por exemplo). Citei minha reflexão: gostei de como foram representados os aspectos do corpo do personagem Jirô pela Ana, o jeito de andar com o ombro direito levemente inclinado por carregar uma pasta; a forma de se movimentar da Kiku, representada pela Gabriela, como se usasse um quimono, com pequenos passos, e o leve sorriso de uma senhora, feliz por avistar uma pessoa especial para ela etc.

O enfoque desta pesquisa está em favorecer o despertar ao conhecimento do seu lugar e de seu papel no coletivo. Por isso, logo em seguida, após o jogo de “improvisação de cena”, abrimos uma roda para comentários, sendo importante guiá-los para que falem sobre o que gostaram, sua sugestão e/ou contribuição do que se poderia melhorar etc.

O teatro introduz uma ideia de comunidade como autopresença, em oposição à distância da representação, como uma forma de construção de ideias de estética e de constituição do sensível da coletividade. Nas palavras de Jacques Rancière (2010, p. 13), o “teatro é o único lugar de confrontação do público consigo próprio, enquanto coletivo”. Entendemos essa expressão de comunidade como uma maneira de ocupar um lugar e um tempo, um conjunto de percepções, gestos e atitudes que precedem e pré-configuram as leis e as instituições políticas. Segundo a perspectiva de Brecht (1978), o teatro é uma assembleia na qual os agentes do povo tomam consciência de sua situação e discutem seus interesses. Ora, se o teatro encarna a coletividade viva, por oposição à ilusão da mimese, não nos surpreenderá o fato de a vontade de reconduzir o teatro à essência poder apoiar-se na crítica do espetáculo.

Nossa atividade está baseada nos fundamentos da constituição do teatro moderno contemporâneo, de maneira a compreender que o enfoque do nosso estudo não está em constituir um ator e um espectador-crítico especializado, mas, a partir das perspectivas desses autores, trazer a vivência na práxis. O intuito maior é o desenvolvimento da apropriação de sentidos de ver e fazer o teatro por eles.

QUARTO ENCONTRO

1. Objetivos da professora-pesquisadora

1. Ler o diário reflexivo dos participantes em roda para discutir e observar como estão se sentindo nos encontros e com a leitura da peça.
2. Aquecimento do corpo e da voz, uso do jogo de “ocupar espaço”.
3. Ler um trecho da peça “Travesseiro dos sonhos”, usar o jogo “caminhando e lendo”.
4. Ler um trecho (páginas 5 a 8) do texto, usar o jogo de “leitura em roda”.
5. Fazer uma improvisação de cena com temática livre.
6. Encerrar com uma roda de discussão.

2. Reflexão pedagógica

Nesse encontro, começamos com a leitura do diário, e um participante comentou sobre a dificuldade de leitura da peça e como o jogo de “leitura em roda” do encontro passado ajudou bastante na compreensão das réplicas dos personagens do texto, por causa das repetições e das maneiras de ler.

Em seguida, aquecemos e alongamos o corpo com o jogo de “ocupar espaço”. Dessa vez, depois de ocupar completamente o espaço, pedi para que as participantes imaginassem e representassem, com o próprio corpo, o corpo do personagem Jirô ou Kiku e, juntamente, oralizassem uma réplica deles em ritmos e entonações diferentes até se sentirem na voz do personagem. Observei que havia uma ou outra trabalhando o corpo, outras mais preocupadas com a voz, e outras, quando estavam trabalhando a voz, esqueciam do corpo. Ao perceber essa desconexão entre corpo e voz, resolvi falar sobre a atividade de desconstrução das posições habitadas pelo corpo social, e passamos a imitar o som e o corpo de um animal à preferência de cada uma. Para desconstruir as posições socialmente impostas, experienciamos animais emitindo o próprio som. As participantes escolheram representar macaco, cachorro, leão, entre outros. Fizemos a expressão facial e o som dos bichos, nos comunicamos com a linguagem deles, nos descontraímos todas juntas.

Após isso, respiramos e voltamos ao texto, praticamos o jogo “caminhando e lendo”, em ritmos rápido, lento, alto, baixinho, cochichando, em entonações várias. Nesse momento, lemos as páginas 1 a 4 da peça. Em seguida, fizemos o jogo de “leitura em roda” das páginas 5 a 8 da peça. Tivemos que parar um pouco para discutir algumas dúvidas de significados das palavras. Depois orientei para uma improvisação de cena livre. Só precisavam seguir a orientação sobre os elementos “o quê?”, “quem?” e “onde?”. Porém, na improvisação apresentada, tivemos a representação da temática lida na peça: Jirô discute com Kiku seu desinteresse em viver.

Encerramos a discussão sobre o que foi apresentado na improvisação. Nessa discussão, tivemos lugar do espectador-comentador.

Surgiram algumas questões: o texto teatral *nô* moderno tem relação com o *nô* tradicional? Como essa peça “Kantan” é uma releitura da peça “Kantan” do *nô* tradicional? Para responder a essas questões, fiz uma pequena explicação no capítulo 2 desta tese.

QUINTO ENCONTRO

1. Objetivos da professora-pesquisadora

1. Ler o diário reflexivo de uma participante em roda para discutir e observar como estão se sentindo nos encontros e com a leitura da peça.
2. Aquecimento do corpo e da voz, usar o “jogo de espelho”.

Jogo de espelho: temos dois jogadores; o jogador “B” olha para o jogador “A”. “A” é o espelho, e “B” inicia todos os movimentos. O jogador “A” reflete todas as atividades e expressões faciais do jogador “B”. Olhando para o espelho, “B” realiza uma atividade simples (como lavar-se, vestir-se etc). Depois de certo tempo, trocamos os papéis, sendo que “B” é o espelho, e “A”, o iniciador dos movimentos. Ponto de concentração: na exata reflexão dos movimentos do iniciador, dos pés à cabeça (SPOLIN, 2015, p. 55).

3. Praticar uma atividade para enfatizar para o grupo o trabalho coletivo.

Jogo parte de um todo: dividir a turma em dois grupos, em cada grupo, a participante vai para o centro e torna-se parte de um objeto inanimado que se move. Tão logo a natureza do objeto se torne clara para o outro, ele se junta ao primeiro jogador e torna-se outra parte de um todo. Assim a atividade continua até que todos os membros do grupo tenham participado e estejam trabalhando para formar um objeto por completo. Ponto de concentração: ser parte de um objeto maior (SPOLIN, 2015, p. 66).

4. Ler um fragmento (páginas 1 a 8) da peça “Travesseiro dos sonhos”, usar o “jogo do olhar”.

Jogo do olhar: os participantes permanecem sentados em cadeiras em semicírculo, e um deles permanece sentado de frente para eles com o texto em mãos. O que está na frente olha para todos os colegas, escolhe um e demonstra por meio do olhar sua escolha, lê em voz alta uma frase do texto (sem desviar o olhar), levanta-se da cadeira, com o olhar fixo no colega, vai até ele e para na sua frente. Aquele que está sentado levanta-se, sem desviar o olhar. O primeiro toma seu lugar, e o segundo vai até a cadeira que está na frente do semicírculo (sem desviar o olhar de seu colega) e senta-se. Dirige o olhar a outro colega e continua a leitura em voz alta e repete o mesmo procedimento. Um por um, os participantes

vão se revezando em cena. Objetivo: trabalhar o olhar, a emissão vocal e a concentração (MAGALHÃES DOS REIS, 2008, p. 68).

5. Ler um trecho (páginas 8 a 12) da peça, usar o jogo de “leitura em roda”.
6. Fazer uma **improvisação de cena** com a temática.
7. Encerrar com uma roda de discussão.

2. Reflexão pedagógica

Nesse encontro, uma participante manifestou-se sobre a dificuldade de leitura na roda. Aparentemente, a leitura da peça, a interpretação do texto e a compreensão das ideias do autor estão sendo um grande desafio para as educandas, em virtude das estruturas complexas, pouco usuais nos materiais didáticos aos quais estão habituadas. Expliquei a elas que o desafio era nossa principal proposta de pesquisa, na busca por desvendar os sentidos do texto com a ajuda das vozes de todas as participantes, pois a leitura de um texto teatral em voz alta ajuda a preencher as lacunas características desse gênero textual.

Em seguida, passamos para a atividade de aquecimento, com o “jogo de espelho”. Trabalhamos a visão da lateralidade, com os movimentos mais lentos possíveis com os membros do corpo, aumentando gradativamente. Fiz uma reflexão com elas sobre o corpo dos jogadores que se põe em estado de alerta.

Na sequência, fizemos o jogo “parte de um todo”. Orientei sobre o “ponto de concentração” desse jogo. Um interessante acontecimento foi que todas juntas participaram para criar o objeto, a televisão ligada, com improviso de estar presente e observando o outro, sem nenhuma preparação anterior. Após o exercício, falamos sobre a importância de ter um “ponto de concentração”, um objetivo no espaço de cena. Propus, em seguida, trabalharmos o “foco” com o “jogo do olhar”; o interessante foi ver as reações de cada uma: algumas passavam rapidamente os olhos noutras, outras mais demoradamente, mais concentradas, outras esqueciam do olhar e passavam diretamente para a leitura, e houve também aquelas que riram a cada olhar.

Diante disso, reflito como cada um carrega suas próprias características no modo de reagir a um simples exercício de observar o olhar do outro, transpondo essa experiência para uma sala de aula comum. Saber respeitar as diferenças e as complexidades de cada sujeito, com suas maneiras de observar e encarar cada atividade, para o educador, é

entender a relação da constituição da alteridade dos indivíduos. Da mesma forma, o educador pode, ao recomendar uma tarefa aos educandos, esperá-los atuarem de maneira a corresponder às suas perspectivas, porém isso pode significar um modo de apagar as ideias, ou silenciar as vozes, ou sobrepor às outras sua razão própria.

Finalizamos com o jogo de “leitura em roda”. Na improvisação, as participantes manifestaram a vontade de representar a cena lendo o texto, e cada dupla ficou com um fragmento diferente. Ao final, abrimos para discutir as cenas. Estas, a meu ver, são representações do teatro naturalista, devido às referências que as educandas-atoras têm das novelas de televisão, por isso vejo a importância do nosso papel de educar um novo olhar. Sugeri que imaginassem criar uma metáfora com um tecido representando uma criança, por exemplo.

SEXTO ENCONTRO

1. Objetivos da professora-pesquisadora

1. Ler o diário reflexivo de um participante em roda para discutir e observar como estão se sentindo nos encontros e com a leitura da peça.
2. Atividades de aquecimento, os jogos serão propostos pela professora convidada Rosana Correia⁹⁷.
3. Ler um trecho (páginas 14 a 16) da peça, usar o jogo de “leitura em roda”.
4. Fazer uma improvisação de cena com a temática do fragmento lido.
5. Encerrar com uma roda de discussão.

2. Reflexão pedagógica

A professora Rosana Correia iniciou com a apresentação do nome e do curso de todas as participantes e fez um comentário sobre as atividades planejadas para o encontro. Em seguida, sugeri a atividade de aquecimento com o “caminhar pelo espaço” e deu as seguintes orientações: mantendo o foco no estar presente, caminhamos sentindo os pés; com a planta dos pés tocando o chão, sentimos o equilíbrio do nosso corpo, os

⁹⁷ Rosana Correia é professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade de Brasília. Ela participa do grupo de pesquisa GEDLLE.

movimentos mínimos que realizamos ao caminhar; subindo o foco para a coluna, que sustenta a cabeça e os membros, movimento os ombros, o pescoço, balance a cabeça, para a direita e para a esquerda, para cima e para baixo, sinta os músculos dessas partes. Respire, relaxe onde está tensionado. Agora, vamos prestar atenção na postura do nosso corpo no espaço do palco, com os pés plantados no chão, sentir os pés no chão, quando estivermos no momento da ansiedade, ajustar os ombros com o movimento de “tirar a camisa”. A respiração e a postura do corpo reestabelecida ajudam a regular a ansiedade.

A explicação dada pela professora Rosana Correia em todas as ações (ou movimentos) me conduziu a refletir sobre um ponto: faço exercícios semelhantes, porém estive me esquivando de explicar cada movimento, o que pode resultar em ações sem a própria tomada de consciência de suas finalidades. É interessante notar também meu processo de apropriação de ações; eu, como professora-pesquisadora, reconheço onde posso aperfeiçoar meu modo de praticar a docência, examinando as ações do outro e reconhecendo cada experiência com o outro, sendo ainda já visto de outra maneira em outras experiências, por exemplo: nas leituras teóricas e nas outras aulas de teatro. Portanto, é estar em constantes ciclos de apropriação de conhecimento.

Em seguida, praticamos o “jogo de espelho”: o grupo foi dividido em dois; espelho “A” e espelho “B”, que reflete os movimentos do outro. Rosana Correia enfatizou a visão periférica, importante para a visão do todo do grupo. Ela enfatizou igualmente a questão do trabalho em grupo, de todos estarem atentos aos movimentos e à escuta do outro ao compartilharem a cena. Rosana Correia propôs uma reflexão sobre o equilíbrio no coletivo, juntamente com os jogos, explicando cada passo com seu significado.

Após a participação da professora Rosana Correia, prosseguimos com o jogo de “leitura em roda” do fragmento da peça (páginas 14 a 16). Com esse jogo, usufruímos da leitura de marchas dos ritmos (lento, rápido, bem devagar etc.) e das entonações. Percebo uma interação cada vez mais efetiva entre as participantes e a própria leitura, pois vejo que estão conseguindo, ao mesmo tempo que leem, olhar para sua parceira de diálogo.

Na improvisação de cena, com a temática “Jirô conversa sobre o misterioso travesseiro que está sob posse de Kiku”, tivemos a dupla que improvisou o fragmento (com o texto em mãos) e as emoções da personagem Kiku ao saber sobre seu marido (que a deixou depois de dormir com o travesseiro). Outra dupla: a desconfiança de Jirô ao perguntar quantas vezes Kiku havia usado o travesseiro. E outra dupla: a curiosidade de

Jirô em saber como foi o uso do travesseiro, os motivos que fizeram Kiku usar o travesseiro.

Na roda de conversa, depois da improvisação, surgiu a seguinte questão: como encenar as emoções dos personagens? Discutimos sobre a transposição das emoções dos personagens no corpo. Elas manifestaram um pouco de dificuldade, relacionaram essa dificuldade com a necessidade de leituras mais intensas para se apropriarem da voz dos personagens. Percebo que existe a dificuldade de leitura fluida por parte das participantes⁹⁸, apesar de termos na turma participantes com longa experiência de leitura, mas as outras, nesse caso a maioria, iniciando na leitura de texto em japonês.

SÉTIMO ENCONTRO

1. Objetivos da professora-pesquisadora

1. Ler o diário reflexivo de um participante em roda para discutir e observar como estão se sentindo nos encontros e com a leitura da peça.
2. Usar o “jogo da sobrevivência” para trabalhar uma consciência atuante de observação das emoções manifestadas no corpo.

Jogo da sobrevivência: os jogadores se dividem em duas fileiras. Cada jogador deve observar a pessoa que está à sua frente e notar sua roupa, seu cabelo etc. Os jogadores então viram-se de costas e efetuam três mudanças (por exemplo: desarrumam o cabelo, soltam o laço do sapato, mudam o relógio da mão etc.). Os jogadores voltam a se olhar de frente. Cada jogador deve identificar que mudanças seu parceiro efetuou. Troque os parceiros e peça que façam quatro mudanças. Continue trocando de parceiros após cada mudança até atingir sete, oito ou mais. Ponto de concentração: serão exigidos dos jogadores poderes de improvisar em um nível físico simples. Os jogadores são forçados a olhar para um campo estéril e encontrar coisas que seus olhos não viram à primeira vista para usar no jogo (SPOLIN, 2015, p. 67).

3. Ler um trecho (páginas 16 a 19) da peça, usar o jogo de “caminhar pelo espaço”.

⁹⁸ Uma reflexão subjetiva: parece-me que estou preocupada em avançar na leitura, porque gostaria de ver um todo do texto para depois retomar novamente a leitura do começo para passar por um processo de apropriação, no entanto, posso estar atropelando a leitura também.

4. Fazer uma improvisação de cena com a temática.
5. Encerrar com uma roda de discussão.

2. Reflexão pedagógica

Hoje, a maioria das participantes se atrasaram, mas como me veio uma participante com dúvidas de leitura, passei uma hora do tempo do encontro discutindo a interpretação da peça (significado de ideograma e de compreensão gramatical). Além disso, como não tivemos nenhum diário reflexivo para ler, nenhuma participante o escreveu.

Logo após, propus o “jogo da sobrevivência”, mas com modificações. Orientei que as jogadoras do grupo “A” saíssem da sala e fizessem alguma mudança de uma peça vestida e com ela transparecessem uma emoção no corpo, e as jogadoras do grupo “B” teriam que tomar como ponto de concentração identificar a mudança e a emoção transparecida no corpo. No início do jogo, não falei que deveriam reconhecer as mudanças; deveriam descobrir o que estava diferente na colega. Elas, porém, logo notaram. Fizemos três vezes a troca das representações das emoções no corpo. Nesse jogo, conseguimos refletir sobre como reconhecer e como fazer o outro reconhecer, a partir do olhar, dos gestos das faces, das formas dos membros, dos ombros, do tronco, da respiração etc., os sentimentos de alegria, tristeza, aflição, preocupação, angústia, dor, desconfiança, entre outros.

Em seguida, guiei o jogo de caminhar pelo espaço, e praticamos a leitura das réplicas. Inicialmente, deixei-as caminharem em marcha devagar enquanto oralizavam em voz baixa. Gradativamente, fui aumentando de marcha, até o mais rápido e mais alto possível. Elas expuseram com toda a força na própria voz, com a velocidade na leitura, o movimento do corpo alinhado ao tempo da leitura. Fiz essa atividade com intuito de propor a experiência da oralização das réplicas em tons diferentes e as mudanças que isso causava no próprio corpo. Pedi também para estarem atentas aos próprios sentimentos ao fazer a atividade, como ponto de concentração.

Em seguida, na improvisação, deixamos de lado a parte do coro, e as duplas fizeram a leitura cênica dos fragmentos do texto:

- Jirô, no sonho, encontra-se com Beldade.
- Sobre o casamento de Jirô com Beldade.

- Convívio no casamento de Jirô com Beldade.

Por fim, discutimos sobre as atividades do encontro, a interpretação do texto, sobre como o autor descreve o casamento e o significado de uma frase dúbia:

Beldade: (sorri astutamente) Estou imitando você!

Jirô: O que acontece se uma mulher que sabe o que é um homem imitar um homem que não sabe o que é uma mulher?⁹⁹

Pude sentir os efeitos desse processo depois das práticas dos jogos. São percepções minhas, mas percebo o quanto as participantes já começaram a tomar consciência dos sentimentos e das emoções refletidas em seus corpos, vozes e respiração, ao lerem as réplicas dos personagens na improvisação.

OITAVO ENCONTRO

1. Objetivos da professora-pesquisadora

1. Ler o diário reflexivo de um participante em roda para discutir e observar como estão se sentindo nos encontros e com a leitura da peça.
2. As atividades de jogos serão guiadas pela professora convidada Maria da Glória Magalhães dos Reis.
3. Ler um trecho (páginas 19 a 21) da peça, usar o jogo de “leitura em roda”.
4. Fazer uma improvisação de cena com a temática.
5. Encerrar com uma roda de discussão.

2. Reflexão pedagógica

Hoje, tivemos a presença da professora Maria da Glória Magalhães dos Reis, que iniciou com uma roda de conversa. No primeiro contato, foram expressados o nome e o tempo de estudo em língua japonesa das participantes. Após isso, discutimos sobre o coro no teatro, quando ela nos trouxe reflexões a partir das definições de Patrice Pavis (1999, p. 73-74). Lemos sobre o conceito e os tipos de coro examinados nos teatros medievais e

⁹⁹ 美女（狡猾に笑いて）あなたの真似をしているのよ。

次郎 女を知らない男をね、男を知ってる女がまねるとどうなると思う？

épicos. O coro, que pode ter a forma épica ou lírica, exprime a palavra coletivamente para comentar a ação. A professora Maria da Glória Magalhães dos Reis pediu para que as participantes comentassem sobre o coro da nossa peça, citando seus aspectos. Os comentários anotados sobre o primeiro coro de “Travesseiro dos sonhos” foram:

- *“É difícil de entender, pois, além de o autor escrever na língua clássica, está bastante poético, precisei da tradução para entender”.*
- *“Vejo que tem uma rima, com o som ari com araji, a repetição dos toga nos versos”.*
- *“Tem também a ideia do autor de explicar o motivo das flores estarem murchas, não se sabe se a culpa é do travesseiro, ou das pessoas, ou dos elementos da natureza: o vento”.*

O que pudemos examinar no primeiro coro foram a localização no texto, a estética da rima poética e a intenção do autor. O interessante dessa reflexão em conjunto foi podermos compartilhar a maneira de ver o coro no texto teatral.

Em seguida, fizemos o aquecimento com o jogo “caminhando pelo espaço”; alongamos braços e pernas, giramos o quadril, o pescoço e a cabeça, intencionamos a atenção no fio condutor que puxa para cima, ajustando a postura, a coluna, os ombros. Depois, focamos na respiração, expiramos três vezes e retomamos a caminhar pela sala, ocupando todos os espaços em cena. Trabalhamos o ponto de concentração, que foi responder às três perguntas: sobre a atividade (“o quê?”), a personagem (“quem?”) e o lugar (“onde?”). Podíamos escolher a réplica de uma das personagens da peça para fazer o corpo e a voz.

Em seguida, passamos para a improvisação de cena. A professora Maria da Glória Magalhães dos Reis sugeriu dois tipos de coro: o épico e o lírico¹⁰⁰. Escolhemos em dupla, improvisamos uma cena com temática livre, com uma participante representando o personagem, e a outra, o coro.

¹⁰⁰ Observar a explicação sobre o coro da peça no capítulo 2 desta tese.

Tivemos quatro duplas:

- o coro psicológico do homem-sanduíche (o eu e seu inconsciente)¹⁰¹;
- a professora idosa e o coro, sua sombra;
- um atirador e seu coro, o som do tiro;
- um narrador de histórias e o coro que o repetia.

Logo após as encenações, as participantes puderam pontuar o que gostaram nas cenas e o que poderiam melhorar. As observações do grupo 1 foram: o movimento do corpo do coro alinhado ao do personagem e a simbolização do inconsciente; do grupo 2, a representação da sombra como coro; do grupo 3, o som feito com a boca correspondendo ao reflexo com as posições dos membros do corpo do outro que representou o coro; do grupo 4, o narrador como coro.

NONO ENCONTRO

1. Objetivos da professora-pesquisadora

1. Ler o diário reflexivo de um participante em roda para discutir e observar como estão se sentindo nos encontros e com a leitura da peça.
2. Jogo da imaginação: o guia narra ao grupo a situação de um lugar com altas temperaturas onde se nada na piscina para se refrescar e sugere que os participantes se imaginem sendo um peixe e nadando; como fica o corpo e quais são seus movimentos.
3. Jogo de unir as vozes para o coro.
4. Ler um trecho (páginas 22 a 24) da peça, usar o jogo de “leitura em roda”.
5. Fazer uma improvisação de cena com a temática.
6. Encerrar com uma roda de discussão.

¹⁰¹ O homem-sanduíche é o personagem que figura no atual trabalho do marido de Kiku em Guinza na peça.

2. Reflexão pedagógica

Nesse dia, a temperatura do ambiente estava bastante elevada, em uma sala comum, às 16h, por isso resolvemos soltar nossa imaginação. Praticamos no momento do aquecimento corporal o “jogo da imaginação”, e guiei para nos transformarmos em um animal marinho e nadarmos lentamente, no fundo de um grande mar. Dessa maneira, sentimos um alívio do calor intenso e um pouco de frescor. Depois guiei a atenção à respiração.

A atividade seguinte foi sugerida a partir da minha experiência com o *workshop* da consciência da voz no corpo¹⁰². Inicialmente, sentamos em roda, refletimos sobre as reverberações da nossa própria voz, percebemos como manifesto com a voz no corpo o que a minha voz proporciona àquele que me escuta, quais são as características herdadas de outros; para isso, faço um exercício de memória das minhas experiências. Depois aquecemos as cordas vocais¹⁰³, soltando a voz, brincando com as emissões das vozes, unindo atenção à respiração. Praticamos também alguns exercícios para proporcionar a tomada de consciência da força das vozes no coletivo.

Nesse encontro, o enfoque foi escutar as vozes, internas e externas, nos sons do corpo, pois assim pudemos tomar consciência dos sons que se reverberam no nosso corpo todo, damos uma atenção ao modo de respirar, expirar, movimentar os músculos mínimos da boca, o vibrar das cordas vocais. Foi uma atividade divertida, senti que as educandas participaram e se descontraíram.

¹⁰² Participei de um *workshop* no Departamento de Artes Cênicas da UnB para trabalhar a voz no corpo. Foi uma experiência que contribuiu no sentido da tomada de consciência dos ritmos e da força, com a energia proporcionada pelos sons que emitimos pela voz no coletivo.

¹⁰³ Sublinho que são exercícios de maneira pouco especializada. São exercícios que experienciei no *workshop* e trago um exemplo em vídeo: técnicas de aquecimento vocal: <https://www.youtube.com/watch?v=GBn8pX2x7E4>. Acesso em: 5 set. 2018.

Em seguida, passamos para o texto e analisamos o primeiro coro da peça¹⁰⁴ (páginas 21 e 22). Também discutimos sua relação com a peça (ela expressa de quem poderia ser a culpa pelo estado do jardim) e sobre a estrutura do coro de acordo com o conhecimento que obtivemos na aula com a professora Maria da Glória de Magalhães dos Reis.

Refletimos sobre como estão organizados os 14 versos e sobre as repetições das sílabas (partículas “ga” e “wa” das palavras, os ritmos que elas causavam na poética do coro), e surgiram dúvidas¹⁰⁵ tais como: qual o significado da mesclagem dos termos em língua clássica e língua moderna? Esse coro tem o ritmo parecido com o do teatro *nô*?

Um comentário interessante de uma participante: “Na palavra ‘coro’ (合唱)¹⁰⁶ em japonês, é possível ver várias bocas juntas”. Isso nos mostra as formas de ver e de conceber a ideia com relação ao coro por cada um. Assim, compreendo que a criação coletiva nos traz elementos à apropriação dos conhecimentos. Por exemplo, esses questionamentos das participantes conduzem a professora-pesquisadora a construir novos passos à própria pesquisa.

No momento seguinte, passamos à prática desse coro, fazendo passar pela voz e pelo corpo. As participantes foram propondo a maneira de oralizar o coro, as pausas, em conjunto, em dupla, um momento só com a voz masculina, outro só com a voz feminina,

¹⁰⁴ 合唱 枕にとがはあらじ
枕する人にとが
小鳥ははやうたわず
花はもはや咲かねど
枕にとがはあらじ
人にとが
枕にとはあらじ
小鳥にとが
枕にとがはあらじ
花にとが
森は日々に青けれど
森は風にそよぎ あだなるや
ひるがえる ひるがえる . . .
咲かね百合にとが

¹⁰⁵ Esclareço essas dúvidas apontadas pelas participantes na análise dos coros da peça realizada no capítulo 2 desta tese.

¹⁰⁶ O ideograma de “coro” é composto por duas partes “合唱”. O “合” tem a ideia de “encontro”; o “唱” tem a ideia de “recitar”, “declamar”, “cantar”. E o ideograma de “boca” é “口”, por isso me parece que na escrita do ideograma “coro” é possível ver o encontro de várias bocas.

organizados em posições crescentes de altura das vozes. Enfim, foram muitas sugestões praticadas!

Ao final do encontro, pedi para expressarem com uma palavra como elas estavam se sentindo; os sentimentos foram: “bem”, “confortável”, “desafiada”, “empolgado”, “envolvido”, “legal”.

DÉCIMO ENCONTRO

1. Objetivos da professora-pesquisadora

1. Ler o diário reflexivo de um participante em roda para discutir e observar como estão se sentindo nos encontros e com a leitura da peça.
2. Jogo de grupo: amarrar as pernas em dupla, em seguida em trio e em quatro e, finalmente, todos juntos caminhando, como uma forma de perceber o ritmo do movimento e o tempo que cada um leva para entrar e sair do palco, para trabalhar a coletividade, colaboração, e perceber que, se um cai, outros também podem cair.
3. Ler um trecho (páginas 21 a 24) da peça, usar o jogo de “leitura em roda”.
4. Fazer uma improvisação de cena com a temática.
5. Encerrar com uma roda de discussão.

2. Reflexão pedagógica

Hoje, focamos o encontro no fortalecimento do grupo. Primeiro, amarramos o tornozelo de um em outro tornozelo para formar uma dupla de pernas juntas. Assim, formamos três duplas, que tentaram caminhar juntas de um lugar da sala a outro. Em seguida, separamos cada trio e amarramos as duas pernas (um em cada par), e eles se deslocaram novamente. Por fim, amarramos todos os cinco tornozelos das seis participantes (um no outro) para que elas se deslocassem em equilíbrio, juntas. Com os passos unidos, tiveram que buscar um ritmo de caminhar juntas. Foi uma experiência de estarem interligadas, cada uma fazendo parte de um todo que se move em ritmo equilibrado. Quando uma cambaleava e caía, afetava as outras, que paravam, e as mais próximas ajudavam-nas a se levantar. Portanto, todas estavam muito atentas umas com as outras. Orientei para que se deslocassem de um lado para outro da sala, inicialmente na marcha do grupo, em seguida na marcha mais rápida, depois mais lenta e, ao final, com um desafio: em zigue-zague. Houve gritos (“não!”, “pra cá!”, “espera!”, “vamos!”),

“calma!” etc.), risos e muita descontração. Logo após o exercício, guiei para a sensibilização sobre o trabalho em grupo, lançando perguntas (“Como vocês estão se sentindo?”; “Quais foram as ações importantes para que houvesse realizações de ações em grupo?”). Caminhamos pelo espaço, e as participantes se manifestaram: “gostei”, “foi difícil e divertido”. No encontro passado, as participantes decidiram na roda de conversa fazer a apresentação da leitura cênica, por isso enfatizei reflexões sobre as ações no coletivo.

Depois, partimos para o jogo de “leitura em roda” e lemos um fragmento do texto que fala sobre a relação de Jirô e Beldade, juntamente com o nascimento e o assassinato do próprio filho no sonho. Após a leitura, fizemos a improvisação de cena. Foi bastante interessante, pois elas trouxeram algumas novas ideias para representar essa temática:

1. Gabi (Beldade) e Yan (Jirô): Yan representou Jirô assassinando seu próprio filho. Ela leu a réplica de Jirô: “Toma! Toma!”. Logo em seguida, ela largou o texto (folhas de papel) das mãos, e o texto fez um barulho ao cair no chão, e isso representou o assassinato da criança por Jirô.
2. Levi (Beldade) e Poli (Jirô): Poli representou Jirô a todo momento se esquivando e repetindo constantemente: “Que isso seja um sonho!”, comportando-se indiferente à chamada de Beldade, que insistia em querer que Jirô olhasse para o filho.
3. Cadu (Beldade) e Shin (Jirô): representação de Beldade atordoada, com movimentos agressivos dos membros do corpo em frente a Jirô, que foi representado por Fabio.

Na roda de discussão, cada uma pontuou o que gostou na improvisação das colegas, mas todas comentaram sobre o impacto causado pela representação da morte da criança, “foi só um texto (em papel) jogado com força no chão, mas isso foi completamente inesperado e me surpreendeu!”, e ainda “acho que podemos encenar esse efeito na apresentação da peça!”. Foram os comentários que registrei no meu DR e vejo que essas pontuações são uma forma de vislumbrar como as participantes estão se engajando na ação-reflexão-ação.

Dessa forma, podemos confirmar, a partir de minhas experiências, o quanto o trabalho no coletivo fortalece uns aos outros, assim repercutido também como materiais de reflexões na nossa pesquisa com a finalidade principal de transformar a sala de aula.

Esses foram os registros dos diários reflexivos dos dez encontros selecionados dentre os 22 realizados. Em outros encontros, focamos na montagem da peça, razão pela qual tivemos menos jogos teatrais, mas tivemos constantes discussões no sentido de tomar as decisões em conjunto para a montagem das cenas, das posições dos corpos do personagem na cena, do figurino, da iluminação, do cenário, das partes de montagem da peça etc. Enfim, ao final do curso, fizemos a apresentação da peça¹⁰⁷, que foi realizada no dia 23 de outubro de 2017.

¹⁰⁷ Está descrito com mais detalhes no Apêndice 1.

APÊNDICE 3 – Tradução da peça “Kantan – *Travesseiro dos sonhos*”, de Yukio Mishima

Kantan¹⁰⁸ – *Travesseiro dos sonhos*

Personagens: Jirô, Kiku, Beldade, Dançarinas (1, 2 e 3), Cavalheiros (1 e 2), Secretário, Médico-mestre, Médicos (1 e 2) e Funcionária.

Os personagens fantasmagóricos devem surgir no palco com segurança, com firmeza, magnificamente. Não pode ficar tão escuro o espaço do palco. Um cenário muito escuro pode criar expectativas na plateia, com a falta de iluminação, temendo que ela deixe de concentrar atenção no acontecimento do momento ou do instante. O uso de máscaras pelos personagens que representam vultos ou espíritos é facultativo, de acordo com a necessidade real do diretor.

Em frente à cortina.

Kiku: (*ouve-se a voz*) Não acredito! Você veio, Jirô.

Jirô: (*ouve-se a voz*) Faz dez anos, né, Kikuya, dez anos!

Kiku: (*ouve-se a voz*) Como você cresceu! Ah, posso ajudar a carregar.

Jirô: (*ouve-se a voz*) Não, tudo bem! Eu carrego.

Kiku: Deixe-me ajudar você, ao menos a pasta.

Entra no palco segurando a pasta. Uma senhora com seus quarenta anos, vestida de quimono sóbrio. Em seguida, entra Jirô, um jovem com aproximadamente dezoito anos, vestido com paletó e colete.

Jirô: (*observando ao seu redor*) Hum, ainda está escuro.

Kiku: Mas logo vai clarear. Porque os dias ficam longos nesta época do ano. Por favor, por aqui. (*ajoelha-se, colocando a mão sobre a cortina*)

¹⁰⁸ Esta peça é a versão traduzida de “Kantan” (邯鄲) da obra “Peças de *nô* moderno” – *Kindainôgakushû* (近代能楽集) de Yukio Mishima. A tradução foi realizada com a colaboração da professora Tae Suzuki. O conteúdo da tradução foi revisado coletivamente pelo grupo de pesquisa GEDLLE.

A cortina se abre na frente dos dois, que estão de costas para o público. No centro, um *shôji*¹⁰⁹. Do teto pendem muitas peças de origami.

Jirô: Uau, que bonito! Mas está arrumado igualzinho ao quarto de quando eu era criança, né?

Kiku: Mas é lógico! Eu nunca esqueço aquele quarto, foi onde eu te criei. Assim, mandei construir uma réplica daquele quarto de Tóquio em que te criei, para nunca perdê-lo.

Jirô: Só que aquele quarto incendiou, não é?

Kiku: Eu sei. Mas, aqui, nada mudou.

Jirô: (*tocando no origami e fazendo girar*) Tenho a sensação de que voltei àquela casa que incendiou. Desde quando está enfeitado deste jeito?

Kiku: Dez anos, já faz dez anos desde que fui despedida. Troco essas peças de origami uma vez por mês.

Jirô: É espantosa a obstinação das mulheres! Nunca deixa de me impressionar!

Kiku: Vamos, vamos, fale mal o quanto quiser. Quando você tinha cinco anos, já tinha esse mau costume de perturbar as pessoas.

Jirô: (*debruçando-se*) Tem blocos de montar. Este foi o que dei a você no dia em que você foi embora. Quanto tempo faz que não brinco com eles! Han, han, este carro passa por debaixo desse arco!

Kiku: Esse arco é um pouco baixo demais. E, quando ia fazer passar o carro, você sempre levantava o arco, lembra?

Jirô: Enguiçou de vez... O carro.

Kiku: Hein?

Jirô: O carro de verdade!

Kiku: Ah, sim! O *ônibus*, né?

Jirô: Não, não é *ônibus*, é *ônibus*! Até agora você deve estar falando *shobbing*, ou *guesolina*.

¹⁰⁹ *Shôji*: porta de correr feita de papel branco, em uma moldura de madeira, muito comum em casas japonesas tradicionais.

Kiku: Mas, ultimamente, não se usam mais essas palavras. Pois, no interior, como aqui, não temos nem *shobbing*.

Jirô: Ahan! Te peguei, sabia!

Kiku: (*disfarçando*) Então, onde foi que o carro enguiçou?

Jirô: Quando peguei o último ônibus das 8h na noite passada, bem na metade do caminho, naquele desfiladeiro.

Kiku: Enguiça sempre, naquele lugar.

Jirô: Por mais que esperássemos, não consertavam. E acabei tirando uma soneca dentro do ônibus, cobrindo-me com o casaco. Quando acordei, passava das 3h. E vim andando por cerca de 4 km.

Kiku: Por uma estrada de noite, puxa! Nossa!

Jirô: Mas é uma estrada tranquila. Além disso, estava claro. As luzes das estrelas iluminavam a estrada.

Kiku: (*endireitando-se*) Pois então, Jirô, meus pressentimentos estavam certos. No meio da madrugada, eu acordei de repente e me troquei. Sei lá, uma sensação estranha, não conseguia mais voltar a dormir.

Jirô: Adivinhou que eu estava vindo?

Kiku: Sim, eu acreditava que um dia você viria.

Jirô: Achava que eu viria neste lugar tão longe só para te visitar? Eu, hein!

Kiku: Mas, Jirô, ninguém viria neste lugar só para ganhar dinheiro... Mesmo que tenha vindo para ganhar dinheiro, só de te ver, só isso basta para me deixar feliz.

Jirô: Lógico que fica feliz! Ficar com vontade de vir a um lugar desses é prova de que tudo se acabou. Eu nunca teria decidido vir para um lugar desses se não fosse assim. A minha vida já se acabou, entendeu?

Kiku: Nossa, que coisa mais estranha você está dizendo! Mas você acabou de completar dezoito anos, não é? Por que se acabou com dezoito anos? É estranho isso.

Jirô: Mesmo que sejam só dezoito anos, tenho inteligência suficiente para entender que minha vida já acabou.

Kiku: Como? Se nem ficou careca! Nem corcunda! E ainda com essa bochecha rosada!

Jirô: É que você não consegue ver, só isso. Meu cabelo parece preto, mas, na verdade, está todo branco. Tenho dentes, mas estou sem dentes. E a coluna, você a vê ereta, mas está toda corcunda.

Kiku: Eu, de fato, não entendo.

Jirô: É, você não entende, mesmo.

---- *Pausa*----

Kiku: Mas, Jirô, por acaso... Você... Por uma moça de... Hum...

Jirô: Está me perguntando se me apaixonei?

Kiku: Sim, não teve nenhuma paixãozinha?

Jirô: (*interrompendo a fala*) Não, eu nunca amei uma mulher, nem nunca fui amado.

Kiku: Então, não teve nenhuma decepção amorosa.

Jirô: Há, há, há... Você é boba mesmo! Decepção amorosa é coisa de criança!

Kiku: (*com os olhos arregalados*) Nossa! Então, o quê? Foi traído por um amigo?

Jirô: Amigos? Nunca tive um.

Kiku: Então, foi reprovado?

Jirô: Escola, já deixei faz tempo!

Kiku: Então, foi maltratado pelo mundo, é isso?

Jirô: Não, só fiquei em casa, sem fazer nada.

Kiku: Então, afinal, por que sua vida vai acabar? Por que vai acabar o que nem começou?

Jirô: Acabou sem ter começado.

Kiku: Você acha que eu sou boba? Tome cuidado, se me fizer de boba, vai ver só!

Jirô: (*estalando a língua com certa raiva*) Velha fedorenta, sua metida!

Kiku: É isso, você está nervoso porque dormiu mal a noite passada. Durma mais um pouco. Então, durma bem até amanhecer, enquanto preparo o café da manhã. Assim, se sentirá melhor quando acordar. Vou agora preparar sua cama.

Jirô: (*levanta-se, abre um pouco o shôji para espiar lá fora*) Então, Kiku, por que todas as plantas e árvores do jardim estão murchas? E não tem nenhuma flor. Que sensação ruim, o jardim está todo escuro e muito silencioso.

Kiku: (*arrumando a cama*) Meu jardim está morto. Não dá flor nem fruto. Está assim já faz muito tempo.

Jirô: Esse muito tempo, desde quando seu esposo saiu daqui?

Kiku: Como você sabe disso?

Jirô: Eu sei de tudo. E não soube disso nos livros. É que esses dias conheci um homem-sanduíche vestido de Chaplin em Ginza. E ele é solteiro, e seus dois únicos prazeres são tomar café e assistir a filmes. É alguém que fica feliz só em tomar café e assistir a filmes. Foi ele que me contou essa história.

Kiku: Essa história, que história?

Jirô: A história do travesseiro!

Kiku: (*senta-se, perturbada*) Ah! Jirô!

Jirô: Ele disse que você tem um estranho travesseiro, não tem? Pare! Não faça essa cara assustadora! Pois só estou contando exatamente o que eu ouvi do Chaplin.

Kiku: Bem, você não deveria levar essas histórias a sério.

Jirô: Como quiser! Em todo caso, você tem um estranho travesseiro, certo? Não sei como, mas você tem... Um dia, seu marido achou esse travesseiro, parece que foi no verão, dizem que ele tirou um cochilo com ele, quando você saiu para fazer compras. De tardezinha, você voltou. Seu marido já não estava mais lá. Foi sabe-se lá para onde. Desde então, nunca mais voltou.

Kiku: (*tampando os ouvidos*) Pare com isso! É muito doloroso falar sobre isso!

Jirô: Desde esse dia, esse jardim não dá mais flor, nem lírios, nem cravinhos. Não é isso?

Kiku: Exatamente, é isso mesmo. Esse travesseiro veio, originalmente, muito tempo atrás, de Kantan¹¹⁰, uma aldeia da China, e se tornou um tesouro da minha casa, depois de rodar por vários lugares.

¹¹⁰ Atualmente, cidade de Handan, na China.

Jirô: Mas por quê? Se dormir com esse travesseiro...

Kiku: Não sei o motivo, nunca dormi com ele, por ter muito medo.

Jirô: Chaplin me disse o seguinte: quando se sonha usando esse travesseiro, tudo se torna uma besteira. E, olhando para a cara da esposa, fica sem saber por que estava vivendo com ela. Por isso, acaba saindo de casa.

Kiku: (*chora*) ...

Jirô: Desculpa, fiz você chorar? Desculpa.

Kiku: É muito estranho você se desculpar assim. Você não tem culpa nenhuma.

Jirô: Mas, Kiku, é sério que, desde então, nunca mais usou esse travesseiro?

Kiku: Vou contar tudo. Desde então, já usei três vezes esse travesseiro.

Jirô: Três vezes?

Kiku: Sim, três vezes. Depois que meu marido desapareceu daquele jeito, sabe? Há gente excêntrica entre os homens, e eu fui muito cortejada. E, em todas essas vezes, aquele travesseiro foi útil, mas que estranho carma, não?

Jirô: Foi útil, quer dizer que todos fugiram?

Kiku: Bem, em outras palavras... Este... Como é difícil dizer.

Jirô: Diga! Diga!

Kiku: É que é difícil falar, mas não é nada de que me envergonhe.

Jirô: (*toca o joelho dela*) Diga! Kiku, diga!

Kiku: Você, quando queria doces, me pedia desse jeito, sacudindo meus joelhos.

Jirô: Diga! Não mude de assunto!

Kiku: Vou dizer... Graças àquele travesseiro pude defender minha honra, castidade, fidelidade.

Jirô: Hum! Como assim?

Kiku: Bem, quando me sentia ameaçada, entregava aquele travesseiro. Todos os homens, quando despertavam, achavam este mundo sem graça e nem me davam bola. E, Jirô, um por um partiu para uma viagem sem rumo, ninguém sabe seus destinos.

Jirô: Achar sem graça, afinal o quê?

Kiku: Mulheres, dinheiro, prestígio etc.

Jirô: Ah, sim, se é isso, nada vai me surpreender. As mulheres são bolhas de sabão, dinheiro também é bolha de sabão, também o prestígio e o que se reflete nessas bolhas de sabão é o mundo em que vivemos, bah! Todos sabem disso.

Kiku: Isso você só sabe por palavras.

Jirô: Mentira! Fiquei sabendo de tudo, por isso minha vida acabou. Por isso, Kiku, só eu posso tranquilamente dormir nesse travesseiro.

Kiku: Será? Fico triste só de pensar que depois de você usar esse travesseiro vai me ver como se não me conhecesse, com olhos de um estranho, e vai partir.

Jirô: Não tem perigo, asseguro que comigo não tem perigo... Não vou ficar como aquele Chaplin.

Kiku: Chaplin?

Jirô: Sim, ou seja, seu marido.

Kiku: Mas como sabe?

Jirô: Veja, eu sei de tudo.

---- *Pausa*----

Kiku: Então, Jirô, vamos fazer assim. Se o travesseiro fizer você se perder no mundo, deixe-me acompanhá-lo.

Jirô: Ora, ora, você já tomou uma decisão. Para mim, o travesseiro não surte efeito. Eu vim até aqui, especificamente, para provar que não surte efeito.

Kiku: Ah, mas se fico olhando seu rosto, tenho a impressão de estar vendo a água que corre para longe.

Jirô: O que está dizendo? Já vai amanhecer, ande logo, me passe o travesseiro.

Kiku: Se me prometer que me levará junto com você...

Jirô: Não adianta prometer, não vou sair daqui.

Kiku: Mas se...?

Jirô: Você espera por esse “se”, não é isso? E depois vai querer procurar seu marido, não é?

Kiku: (*envergonhada*) Que bobagem!

Jirô: É isso, é isso, veja! Ficou até corada!

Kiku: Você não entende, esperar é muito penoso.

Jirô: Que tal você também dormir com esse travesseiro? Então, poderá esquecer seu marido.

Kiku: Tenho muito medo. É assustador o efeito deste travesseiro...

Jirô: Se tem medo, desista. Vamos, me passe o travesseiro!

Kiku: Eu pretendia envelhecer assim, tranquilamente, mas, ah! Por sua causa, uma vã esperança...

Jirô: Hum, isso é uma em mil, Kiku, é uma possibilidade em mil.

Kiku: Tudo bem, vou trazer o travesseiro.

Jirô: Ah! Que sono! Vá logo, já vai amanhecer!

Kiku: Sim, já, já... (*ela se retira em seguida*)

(Coro)

Não há culpa no travesseiro

A culpa é de quem o usa

Os pássaros já não cantam

Flores já não florescem

Mas a culpa não é do travesseiro

A culpa é do homem

A culpa não é do travesseiro

A culpa é dos pássaros

A culpa não é do travesseiro

A culpa é das flores

As matas são sempre verdes

As matas balouçam ao vento, quanto rancor

Tremulam, tremulam

A culpa está nos lírios que não florescem

Nesse ínterim, a encenação muda, silenciosamente. Jirô tira o paletó e entra no leito. Kiku aparece com o travesseiro na mão, coloca sob a cabeça de Jirô. Nesse momento, termina o coro. Beldade entra pela frente do palco, coloca a máscara. Está vestida com uma saia longa.

Beldade: Jirô, Jirô...

Coro: Acorde! Acorde!

Beldade: Jirô, Jirô...

Coro: Acorde! Acorde!

Jirô: (*acorda e se senta*) O que foi? Quem é? Quem é você? Como é bonita!

Beldade: Adivinha quem sou eu?

Jirô: As mulheres são sempre assim. Nunca falam simplesmente seus nomes.

Beldade: Você gosta de mulheres submissas, né? É bastante antiquado. Mas não tem graça se não for uma mulher que demonstre certa resistência.

Jirô: Mas que saco! Isso é um clichê.

Beldade: Meu nome é Clichê, sabia?

Jirô: Nome tão besta, nunca ouvi!

Beldade: Tá vendo? Se meu nome for Clichê, isso não é mais um clichê.

Jirô: Isso nem é um trocadilho.

Beldade: Ué, você está tremendo! Suas mãos, olha, estão tremendo como borboletas, vou pegá-las. (*envolve as mãos de Jirô entre as suas*) Peguei. Se não, suas mãos iam sair voando de você!

Jirô: Você é boa de imaginação, né.

Beldade: (*sorri de forma astuciosa*) Estou apenas imitando você.

Jirô: O que você acha que acontece quando uma mulher que conhece os homens imita um homem que não conhece as mulheres?

Beldade: Que coisa complicada, Jirô!

Jirô: Resulta em uma mulher que nunca soube o que é um homem.

Beldade: Com essas palavras, fica se vangloriando... Jirô, vamos beber o saquê que eu trouxe.

Jirô: Não quero! Não gosto de ficar bêbado.

Beldade: Mas não tem saquê que não embriague.

Jirô: Por isso não gosto de saquê.

Beldade: Você está dizendo isso agora, mas daqui a dez anos você será um cachaceiro.

Jirô: Pode-se dizer que sim. Mas onde está a lógica de eu ter que beber agora, já que vou virar cachaceiro daqui a dez anos?

Beldade: Quando você começa a argumentar, seus olhos ficam uma graça! Você fica embriagado com seus próprios argumentos.

Jirô: Ah! Passou uma coisa assustadora por teus olhos.

Beldade: O que era?

Jirô: Nos olhos de uma mulher, às vezes, passa um lobo.

Beldade: No mínimo, você confundiu com um pastor alemão.

Jirô: Não gosto de você nem um pouco.

Beldade: Mesmo assim, daqui a seis meses, nós vamos nos casar.

Jirô: Não gosto de você nem um pouco!

Beldade: Mesmo não gostando, vamos nos casar em breve.

Jirô: Ninguém gosta da sujeira que se junta nos bolsos, mas essa sujeira se acumula sem a gente perceber, e fica lá amontoadada. Nenhuma lavanderia é tão boa a ponto de tirar as sujeiras nos bolsos.

Beldade: (*cantando*) A lavanderia não é tão boa assim... E, depois, lua de mel.

Jirô: Muita gorjeta, paisagens que se apreciam com tédio, fotos mal tiradas, em outras palavras, como o macaco e a macaca que atravessam a corda bamba com suas sombrinhas, nos *shows* dos festivais que a gente assistia quando criança.

Beldade: Você fala como se tivesse visto.

Jirô: Mas a lua de mel não passa de um simples teste! Não acha?

Beldade: (*batendo palmas ritmadamente*) Para uma criança, você diz coisas impressionantes!

Jirô: Passados cinco anos, você estará reluzindo como uma bicicleta que eu deixei tinindo. Só isso. Depois, a bicicleta só vai enferrujando. E um bom marido é o homem que não deixa a esposa perceber que consegue andar mesmo que não tenha uma bicicleta.

Beldade: Você acha que com essas palavras me deu o golpe de misericórdia, isso é ilusão. Eu saio ilesa, sem nenhum arranhão. Pense bem, de manhã, eu acordo antes e tosto o pão, preparo um ovo quente, coloco esse ovo no suporte, e você vai quebrar a casca com a lateral da colher, assim, ta, ta, ta...

Jirô: E daí? Ovo é ovo.

Beldade: E eu vou dizer: “Você é desajeitado, deixa que eu faço pra você.”

Jirô: Viu só? É essa impertinência que não gosto!

Beldade: Ah, não, este ovo já está todo cozido!

Jirô: Cozinha de mulher é sempre assim. Ou cozinhou demais, ou está cru, ou muito salgado, ou muito insosso.

Beldade: Vou descascar direitinho para você, né, viu? E coloco na sua boca. (*de repente, dá um beijo*)

Jirô: Estou sem ar! Está me sufocando!

Beldade: Que bobo! Você não sabe de nada, né. Para que serve o nariz? Quando estiver beijando, é para respirar pelo nariz.

Jirô: Eu não gosto de respirar pelo nariz.

Beldade: Ah! Por isso está sempre com a boca entreaberta.

Jirô: Como você é bonita!

Beldade: Finalmente percebeu!

Jirô: Eu tive a impressão de ter sido beijado por uma máscara.

Beldade: Todo beijo de mulher é assim.

Jirô: Você é realmente bonita. Mas, se tirar a pele, não passa de um esqueleto.

Beldade: Como?

Jirô: Se tirar a pele, não passa de um esqueleto.

Beldade: Que horror! Nunca tinha pensado nisso. *(passa a mão no rosto, instintivamente)*

Jirô: Você acha que há caveiras mais bonitas que outras?

Beldade: Bem, acho que tem, com certeza.

Jirô: Mas que autoconfiança! Mas, quando você me beijou agora, em baixo de seu rosto, eu percebi que seus ossos estavam sorrindo.

Beldade: Se o rosto sorri, os ossos também sorriem.

Jirô: Veja o que você está dizendo. Tem que falar assim. Quando o rosto sorri, os ossos estão sorrindo, isso é certo. Mas, quando seu rosto chora, seus ossos também estão sorrindo. E a caveira está dizendo o seguinte: “Se quiser sorrir, sorria, se quiser chorar, chore, está chegando meu reinado.”

Beldade: O reinado dos ossos! Que beleza, pensar uma coisa dessas!

Jirô: Tá vendo? Para uma mulher, só existem dois comentários: “Que lindo” e “Você é bobo”, só esses dois.

Beldade: Mas que gracioso menino mordaz!

(A mulher olha para Jirô com ternura. E imediatamente se faz ouvir um choro de bebê dentro de um cesto, no canto esquerdo do palco)

Beldade: Olha, nasceu nosso bebê!

Jirô: Hum, é como assar um pão.

Beldade: *(espiando o cesto)* Mas que lindo! Reconhece a mamãe? Bububu, bah, bububu...

Jirô: Pare, parece boba, como uma palhaça.

Beldade: Olhe, vamos ver o papai, tudo bem? Não é para chorar, ele ainda é uma criança, mas é temperamental. *(traz o cesto para perto de Jirô)* Olhe, é o papai. Papai! Veja, é o nosso primeiro filho.

Jirô: Ora, ora, então é o primeiro esqueleto?

Beldade: O que acha? Parecido com você ou comigo?

Jirô: (*virando o rosto*) Nasce uma criança. Neste mundo, em trevas. Pois dentro da barriga da mãe é bem mais claro. Há gosto pra tudo, por que procura nascer em um lugar mais escuro? Que ridículo! Não entendo!

Beldade: Olhe só, está piscando. Sorriu!

Jirô: O esqueleto já aprendeu a sorrir. Não acha terrível isso? Ei, você! (*para chamar a atenção dela*)

Beldade: Bilu, bilu, bilu, bilu...

Jirô: Ah! Que isso seja um sonho!

Beldade: Bilu, bilu, bilu, bilu...

Jirô: Ah! Que isso seja um sonho!

Beldade: Veja, ele está sorrindo, olhando para você!

Jirô: Hein, ele parece comigo? Ou com você?

Beldade: Você fica falando isso, mas tá vendo? Você se interessa!

Jirô: Hein? Com quem se parece?

Beldade: Com essa cara de bravo, o nenê vai chorar. É uma pena, mas parece mais com o pai do que comigo.

Jirô: Parece?

Beldade: Olhe! Esta sobrancelha, este nariz, esta boca... Vejo seu rosto emergindo do rosto dele.

Jirô: Então, ele parece comigo!

Beldade: Fique contente!

Jirô: Ah, que horror! Ele se parece comigo!

Beldade: Mas quanta modéstia!

Jirô: Nascer um ser parecido comigo, ah, que horror!

Beldade: (*solta um grito*) Ah, não faça isso!

Jirô: (*com o cinzeiro que estava na cabeceira dele, golpeando dentro do cesto*) Toma! Toma!

Beldade: Pare! O que está fazendo? Pare!

Jirô: Morreu!

Beldade: Meu bebê! Coitadinho, coitadinho...

Jirô: Ele está melhor assim. Se ele vivesse e crescesse, teria que se arrepender de se parecer com o pai. Todos estão nesse círculo de estar repetindo.

Beldade: Nossa, como você é ruim! Com ciúmes até do filho!

Jirô: Mas é lógico, não consigo perdoar quem se parece comigo.

Beldade: (*chorando*) Sua peste... sua peste!

Jirô: Olhe, olhe, o esqueleto está sorrindo.

Beldade: Mas ainda assim te amo!

Jirô: Não dá nem para começar, se não for assim.

Beldade: Entendi! Matou a criança porque me amava. Porque tinha medo de intrometidos entre nós, não é? Gosto de você, te adoro. Finalmente, entendi. Você é muito passional. Eu é que não entendia essa sua paixão. Fui boba. Desisto de ter bebê... Eu te perdoo, viu? Você inteirinho, da cabeça aos pés, tudo, eu perdoo.

Jirô: Por que a presunção das mulheres e assim tão bem articulada?

Beldade: Jirô, em troca, não me abandone!

Jirô: Se você se tornar uma esposa fiel!

Beldade: Eu consigo. Faço qualquer coisa. Limpar o chão, fazer faxina, costurar, qualquer coisa. Se você me mandar andar nua pela cidade, também faço.

Jirô: Muito bem, bela decisão! Em primeiro lugar, você não pode ter absolutamente nada de ciúmes.

Beldade: Sim, aguento. Vou suportar qualquer coisa.

Jirô: (*espreguiçando-se*) Bem, então. Ah, sim, sou um pai que perdeu um filho. Preciso, pois, de um consolo. Assim, uma distração. Um *relax* que os outros homens têm.

Beldade: É isso mesmo, vá se divertir. Vou ficar vendo. O que quer que faça, vou ficar olhando, sem sentir ciúmes. Vou ficar vendo, vou me controlar. Consigo me satisfazer só de ficar te olhando. Sou feliz. (*toca uma música lasciva, inesperadamente*) Eu, calada, como um lírio, vou estar te olhando.

Jirô: Grande flor de lírio. Vamos, me olhe, me olhe à vontade. Olhar é de graça.

(Beldade se dirige para a cadeira do bebê, na saída do palco. Entrada de três dançarinas seminuas com máscara. Os três dançam em roda)

(Coro)

Não há culpa no travesseiro

Quando se dança, o sol irradia, e as nuvens brilham

Quando se dança, a vida passa

Não há culpa na dança

Ah, ah, ah...

Quando se dança, as almas dançam

Dançarina 1: Jirô... Jirô...

Coro: Dancem! Dancem! Dancem!

Dançarina 2: Jirô... Jirô...

Coro: Dancem! Dancem! Dancem!

Dançarina 3: Jirô... Jirô...

Coro: Dancem! Dancem! Dancem!

(As três procuram convidar Jirô para a dança, sem sucesso. Jirô contempla a cena apoiando-se no cotovelo. No fim, as três se sentam em volta de Jirô)

Dançarina 1: Nossa, que lindos olhos, nunca vi um homem com olhos tão lindos!

Jirô: Não vai falar que é porque seu rosto neles se reflete?

Dançarina 1: Quanto elogio!

Dançarina 2: Moço, que dentes lindos!

Jirô: É porque todas as manhãs escovo os dentes com ácido sulfúrico.

Dançarina 2: Que primitivo! É lindo.

Jirô: Sua mão rechonchuda. Parece gostosa.

Dançarina 2: Coma quanto quiser. Ela cresce novamente.

As três dançarinas: Ha, ha, ha...

Jirô: Não riam, não conseguem dizer algo sem rir. Quando as mulheres riem, morro de tédio. Porque não sei quando param.

As três dançarinas: Nossa, que palavras lindas!

Dançarina 3: Então, vou falar. Eu adoro sua testa. Ela é branca, larga, parece uma passarela!

Jirô: Seria uma pena fazer dela uma passarela, alguém de vocês deveria cuidar e transformar em uma horta.

Dançarina 1: Eu que...

Dançarina 2: Sou eu!

Dançarina 3: Não, sou eu!

Dançarina 1: Tudo bem, vamos fazer nós três.

Jirô: Ah, certo... Vão arar, né? A semente... É... Pode ser de cenoura e de bardana. Logo vai dar cenoura. Vai dar bardana. E vocês (*fazendo gesto de arrancar*) vão arrancar cenouras desta minha testa. E também bardanas. E vão cozinhar na panela... E vão servir no prato.

Dançarina 1: E daí, o que vai fazer?

Jirô: Comer!

Dançarina 1: Uau!

Jirô: Limpar tudo sem deixar nada!

Dançarina 2: E depois...

Dançarina 3: Que linda história! E depois...

Jirô: É o fim!

As três dançarinas: Hein???

Jirô: E aí termina a história. É tudo assim no mundo. Entenderam? Se entenderam, vão embora!

Dançarina 1: Ah, não, Jirô, não quero!

Jirô: Mas que saco! Fora!

Dançarina 2: Que grosso! Mas é essa indiferença que é um pouco fascinante.

Jirô: Ai, que saco! Sai!

Dançarina 3: Tá, vamos obedecer, por isso quero uma boa gorjeta.

Dançarina 1: Da próxima vez, vamos nos divertir por mais tempo.

Dançarina 2: Jirô, você parece ser uma pessoa generosa. Eu adoro pessoas abertas.

(A segunda dançarina fala com um cavalheiro de meia-idade mascarado de terno, enquanto ele se posta na saída do palco. Dá um sinal com os olhos para as dançarinas, assina um cheque e lhes entrega. As dançarinas e Beldade se retiram do palco)

Jirô: Quem é o senhor? O senhor pagou para mim? Lamento tê-lo incomodado. Aconteceu de eu estar sem trocado agora.

(O cavalheiro se aproxima e entrega um cartão)

Secretário: Meu senhor, tenho a honra de ser seu secretário particular. O dinheiro que dei era seu. Com sua anuência, é claro. Assinei o cheque por procuração. Dei a elas dez mil ienes, acrescidos de dois mil de gorjeta. Sem dúvida, está verdadeiramente impossível alguém divertir-se nesses nossos dias, a não ser à custa de vastas somas. Arrancam-lhe até o último centavo que conseguirem. Basta estarem a par dos lucros da nossa companhia.

Jirô: Nossa companhia?

Secretário: Vossa companhia, senhor presidente!

Jirô: Presidente?

Secretário: Não existe necessidade de fingir ignorância, senhor. Isto não lhe cai bem. Parece possuir certos caprichos.

Jirô: Ah! Presidente? Bem, tanto faz. Posso ser presidente. Pois, então, me traga o documento que discrimine o capital da empresa e o meu patrimônio.

Secretário: Pois, não, senhor. Imediatamente.

(O secretário faz um sinal para a saída do palco. Aparece uma funcionária com um telefone e um livro fiscal sobre uma bandeja. Coloca o telefone ao lado do travesseiro e o livro fiscal na frente do secretário e se retira)

Jirô: Então? Vamos, leia.

Secretário: Sim, senhor.

(Secretário coloca os óculos. Telefone toca. Secretário atende)

Secretário: Sim, sim, ele está. *(tampando o bocal com as mãos)* Novamente aquela firma Naniwa de Osaka. O mesmo problema de sempre...

Jirô: *(aborrecido)*: Sim, sim. *(pega o telefone)* Sim, sou eu... Sim... Ahn... Hum... Bem... Não... Ahã... Sim... Não... Sim... Hum... He, he, he... Não... Hum... Hum... Sim... Sim... Hum... Hum... Até logo. *(desliga o telefone)*

Secretário: Nossa! O senhor é a imagem viva do ex-presidente! Ao telefone, o senhor é rigorosamente idêntico. Era exatamente essa a maneira com que ele se desvencilhava de chamadas inconvenientes. Nisso ele era impecável. Dele jamais se ouvia um “sim” ou um “não”. Que glória saber que seu filho lhe herdou o gênio. Não se pode negar o sangue... Nossa! Sentado aqui, sinto como se estivesse na presença dele... Ah! As lembranças que me chegam!

(Tira os óculos e ergue o olhar)

Secretário: Pela manhã, tão logo abria os olhos, o ex-presidente mandava me chamar. Eu passava algum tempo à sua cabeceira para me inteirar dos planos para aquele dia e responder às chamadas telefônicas. Nisso chegava o jornal. Era da coluna de fofocas que ele gostava; depois das cotações da bolsa, era o que ele lia. Logo em seguida! Mesmo àquela hora da manhã! Vinha com seu tom de brincadeiras, contar piadas, as de sempre! Minha nossa! Em seguida, sua famosa galinha cozida. Ele sempre quebrava o jejum com galinha cozida. As pessoas diziam ser essa a razão de ele, naquela idade, ainda gozar de todo seu vigor. Durante um bom tempo, sua galinha cozida esteve muito em voga nos círculos financeiros. Maior honra não poderia ter-me tocado senão a de ter podido partilhar da sua galinha cozida. Todas as manhãs, agradecendo, sem dizer nada, eu comia moela, a parte dura do fígado, porque o ex-presidente comia as partes tenras, e eu, as demais partes duras. Ah, aquelas refeições matinais, como descrevê-las?

Jirô: Leia o documento.

Secretário: *(colocando os óculos)* Sim, senhor.

(O telefone toca. Jirô atende)

Jirô: Sim... Sou eu... Hum... Blá, blá, blá... Nossa... Sim... Não... Hum... Sim... Sim... Ha, ha... Hum-hum... Não... Até logo.

Secretário: *(abaixando a cabeça em sinal de cumprimento)* Que esplêndido! É isso mesmo!

Jirô: E a contabilidade?

Secretário: Pois não, senhor.

(Toca o telefone, secretário atende)

Secretário: Sim... Sim... Sou eu... É, eu... *(levantando o dedo mínimo para Jirô, expressando que se trata da amante)* Sim, ele está. *(passa o telefone para Jirô)*

Jirô: Ahn? Sim, sou eu... Mas a essa hora da manhã! Estou ocupado. Ah, garota, estou cheio das suas lamúrias. E você lá sabe? Já chega! Onde já se viu, chorar ao telefone, coisa horrorosa... Está tudo acabado entre nós... Sim, acabado... O dinheiro, mando depois pelo secretário. Entendeu? *(desliga o telefone)*

Secretário: Hum, fez muito bem. Que bela decisão! Bela medida, presidente. Imagino a alegria do ex-presidente no túmulo... Mas quanta sensatez!

Jirô: E agora? Dá para eu saber da contabilidade?

Secretário: Pois não, senhor. Eu me deixei levar... O capital da firma, como o senhor não ignora, é de 230 milhões de ienes. Bens fixos...

Jirô: As minhas ações, qual é o montante delas?

Secretário: Pois não, senhor, hum... Deixe-me ver... *(virando as páginas)*

Coro: Uuuh, uuuh, uuuh, uuuh... *(vaías de protesto)*

Jirô: O que foi isso?

Coro: Uuuh, uuuh, uuuh, uuuh... *(vaías de protesto)*

Secretário: Não merece sua consideração, senhor. O sindicato está promovendo agitação em torno de alguma coisa.

Coro: Uuuh, uuuh, uuuh, uuuh... *(vaías de protesto)*

Jirô: É muita agitação para um sindicato só...

Coro: Uuuh, uuuh, uuuh, uuuh... *(vaías de protesto)*

Secretário: *(dá uma olhadinha)* O senhor tem razão, o povo também está gritando.

Coro: Uuuh, uuuh, uuuh, uuuh... *(vaías de protesto)*

Jirô: E quanto montam as minhas ações?

Secretário: São 55%.

Jirô: *(repousando a metade da cabeça no travesseiro)* Liquida tudo isso!

Secretário: Pois não, senhor!

Jirô: Liquida tudo isso!

Secretário: Vai causar rebuliço no conselho e na assembleia dos acionistas.

Jirô: Antes de a gente passar para isso, e as minhas propriedades particulares?

Secretário: Oito milhões em bens imóveis, doze milhões em títulos – evidentemente encobertos por alguns malabarismos para escapar do imposto de renda –, o que totaliza vinte milhões de ienes, e mais...

Jirô: Antes de mais nada, liquida tudo isso.

Secretário: Senhor presidente, veja o que está fazendo! Veja o que está fazendo!

Coro: Uuuh, uuuh, uuuh, uuuh... *(vaia de protesto)*

Jirô: Vou distribuir para todos eles, e o resto vou doar para programas sociais.

Secretário: Deve existir um forte motivo por detrás?

Jirô: Que motivo que nada! Só estou com sono. Só quero dormir. *(ele vira as costas e dorme)*

Secretário: *(voltando-se para o público)* Entendo. No fundo, ele tem aspiração para o mundo político. *(leva o telefone da cabeceira para a mesa de brinquedo na saída do palco)* Alô... Alô... É o jornal “Japão”? O responsável pela coluna de política, da seção “sociedade”, sim, Sr. Noyama, ele está? *(voltando-se para o palco)* Preciso assessorar o presidente em sua carreira política, ainda que isso acabe com minha saúde, ainda que isso acabe com minha vida... Alô, alô, Sr. Noyama, tenho uma notícia quente para você... Sim, saindo do forno. O presidente da minha companhia está revertendo toda sua fortuna para os sindicatos e as obras sociais. Ele vai fundar um novo partido, sem um tostão. Isso mesmo... Por favor, dê a cobertura devida... Falo com você amanhã ou depois. Por favor... Sim... Por favor, isso mesmo...

(O palco escurece. O secretário se retira. O coro canta a música de entrada de Beldade. A luz se acende. Dois cavalheiros idosos mascarados estão postados de pé, voltados à direita do palco)

Cavalheiro 1: A reviravolta é total.

Cavalheiro 2: De fato.

Cavalheiro 1: Isso é uma espécie de golpe de estado.

Cavalheiro 2: Que belo golpe! Mas, mais do que um golpe de estado, é um golpe de mestre.

Cavalheiro 1: Não faz nem três anos que ele dizimou toda sua fortuna e entrou no mundo da política.

Cavalheiro 2: Pensando bem, naquela oportunidade, a gente podia ter feito o mesmo.

Cavalheiro 1: Mas um pobretão que nem eu, por mais que empenhe minha fortuna, não chego nem aos pés.

Cavalheiro 2: Isso é o que você sempre diz. Aposto que está escondendo a fortuna embaixo do colchão¹¹¹.

Cavalheiro 1: Para o velho colchão, tenho uma utilidade mais importante do que esconder dinheiro. No aperto, eu é que vou me esconder.

Cavalheiro 2: É vergonhoso ter medo da morte na nossa idade. Eu, por exemplo, carrego sempre um veneno comigo. É a etiqueta dos políticos atuais. *(mostra com orgulho para o outro; o cavalheiro 1 olha cuidadosamente e, enquanto conversa, esquece sobre a mesa)*

Cavalheiro 1: Mas, se controlarem o exército, acabou.

Cavalheiro 2: Pois é, todo o médio escalão do exército se aliou ao partido dele.

Cavalheiro 1: Besteira essa história de heróis. Qualquer um pode se tornar, se não tiver cobiça. Você pode conquistar mais poder e lucro através da indiferença do que da cobiça. Estamos num mundo em que toma o poder um moleque que, o tempo todo, como se fosse de sua própria vontade, diz e age como se não quisesse nem dinheiro, nem mulheres, nem honra.

Cavalheiro 2: O que aconteceria se o senhor agisse com indiferença?

Cavalheiro 1: Já é tarde demais.

¹¹¹ No texto original, refere-se a poço-d'água, substituímos por “colchão” por causa do sentido cultural (N. do T.).

Cavalheiro 2: Disso pelo menos o senhor já tem consciência.

Cavalheiro 1: No entanto, bem....

Cavalheiro 2: Permita-me adverti-lo, mas “no entanto” é uma locução que só pode ser usada por intelectuais; não é locução de político.

Cavalheiro 1: O senhor está ficando um rabugento. É inevitável, creio eu. Mas, como eu ia dizendo, no entanto, agora que ele tem os militares na coleira, a Câmara e o Senado na mão e é líder das organizações da juventude, o próximo passo é a guerra.

Cavalheiro 2: Os preparativos já terminaram. O senhor já percebeu como os empresários da indústria pesada deram para posar de patriotas ultimamente? Ontem mesmo, no Clube dos Industriais, alguém fez um discurso que me deu uma indigestão brutal.

Cavalheiro 1: Dizem que a comida de lá continua boa.

Cavalheiro 2: Pois é. Eu não aguento essa padronização das refeições. Meus rins sofrem se eu não como pelo menos uma boa refeição por semana.

Cavalheiro 1: É impressionante como os líderes preferem comidas insossas. Talvez eles se martirizem para terem a sensação de estar servindo a nação. Este aí com certeza dorme tarde, a julgar pela péssima qualidade do que come.

Cavalheiro 2: Enquanto dorme, os outros elaboram os planos para ele. Depois acorda com o rosto tomado por aquela palidez mortal. E faz discursos, preside comícios, recebe representantes estrangeiros. E é só.

Cavalheiro 1: E tudo está sob controle...

Cavalheiro 2: De um ditador dorminhoco!

Cavalheiro 1: Enquanto o ditador está dormindo, a programação se realizará.

Cavalheiro 2: Isso é um bom papel. O ditador dorminhoco. Da mesma forma, quando veio com os guarda-costas, tiveram que entupi-lo de estimulante para que os olhos ficassem arregalados como dois pires, a noite inteira.

Cavalheiro 1: Veja, enquanto nosso mestre dorme, a cidade já está acordada e trabalha.

Cavalheiro 2: Mas essas bandeirinhas balançando pelas ruas da cidade que nos viu nascer!

Cavalheiro 1: São lindas as nuvens da manhã no horizonte da cidade, mas só depois que fiquei velho e comecei a acordar cedo é que pude apreciar isso.

Cavalheiro 2: Não consigo escutá-lo. O Comitê dos Jovens já iniciou seu desfile.

Cavalheiro 1: Um estado em petição de miséria. Hoje em dia, os jovens acordam mais cedo do que os velhos.

(A banda toca, ressoa cada vez mais alto)

Coro: Vida longa a Jirô! Vida longa ao nosso Jirô!

Cavalheiro 1: Estão dizendo “nosso Jirô”? É um mundo horrível!

Cavalheiro 2: Antigamente se dizia “vida longa ao imperador”! Que deplorável, deplorável. As massas perderam o bom gosto.

Coro: Vida longa a Jirô! Vida longa ao nosso Jirô!

Cavalheiro 1: Ai, só de ouvir essas vozes, meu reumatismo estrila. Vamos para outra sala fumar.

Cavalheiro 2: Excelente ideia. Até que nosso ditador Jirô se digne a abrir os olhos, não é? O senhor trouxe os charutos, não é?

Cavalheiro 1: *(saindo do palco)* Ah, não! Esperava ser obsequiado com um dos seus.

Cavalheiro 2: Ah, não. Nos dias de hoje, não posso conceder-me esses luxos. *(saem)*

Coro: Vida longa a Jirô! Vida longa ao nosso Jirô!

(Abaixa o tom da voz. O som da banda também se distancia. Um velho mestre mascarado entra seguido por dois médicos. Postam-se em torno da mesa de brinquedo na saída do palco. E passam à discussão).

Médico-mestre: Shhiii! O soberano ainda está dormindo.

Médico 1: Ainda dorme.

Médico 2: Ainda dorme.

Médico-mestre: Temos que fazer uma reunião importante enquanto ele está dormindo. Fecho os olhos e vou tatear. Tudo bem? Toquei em algo.

Médicos 1 e 2: Tocamos, tocamos.

Médico-mestre: *(abrindo os olhos)* Oh! É um veneno!

Médico 1: Oh! É um veneno!

Médico-mestre: Temos que considerar que o processo que nos preocupava não vai dar para evitar. Eu levantei a tese do acaso na medicina e pedi para agradecer o apoio que vocês me deram. Em outras palavras, vou abreviar as explicações detalhadas científicas, mas se trata de uma nova tese que, em casos extremos, considera científico o que emerge de uma sugestão do acaso, e, baseado em dados, estabelece de antemão a adequação do tratamento. E eu, por acaso, acabo de tocar no veneno que estava caído aqui. De acordo com minha tese, para este doente aqui, só é necessário o veneno.

Médico 1: Não há como ter equívoco no que o mestre está dizendo.

Médico 2: Todos os discípulos da faculdade de medicina desta universidade consideram sua tese como tesouro.

Médico-mestre: Cavalheiros, estamos diante de uma situação deplorável. Nosso Jirô, nosso soberano deve tomar o veneno. É esta a situação com que nos defrontamos.

Médico 1 (*conversando com o médico 2*): Devo dizer, é um diagnóstico rigorosamente científico.

Médico 2: Concordo. Nossas tradições acadêmicas não podem ficar à mercê de considerações políticas.

Médico-mestre: Rejubilo-me por ter conseguido aprovação dos senhores. Neste momento, nossa pátria está prestes a entrar em ação. E, nessa hora, termina a missão do soberano adormecido. Porque desde o surgimento no mundo político até hoje nosso líder seguiu dormindo durante três anos. Quem conhece este segredo, este grande segredo nacional, é somente este que vos fala e mais alguns outros que têm a ver com esta questão importante. Sempre alguns substitutos atuavam no lugar do soberano, contribuindo com sua manutenção do poder. A nação poderia ser comparada a uma rica senhora, que comparece a festas com uma imitação perfeita de um colar de brilhantes que ela mantém guardado no cofre.

Médico 1: Ora, ora.

Médico 2: O que acha dessa jovialidade da paixão do mestre? Temos que aprender muito com isso.

Médico-mestre: Portanto, aqui acaba a era de mentiras, de farsas. Nossa pátria está pronta para passar à ação, as máquinas começaram a se mover em alto e bom som. A fonte dessa

energia não está no soberano, nem nos que o rodeiam, mas nos jovens está na força de união dos jovens.

Médico 1: Mas que encanto!

Médico 2: Possui o verdadeiro fervor de um cientista.

Médico-mestre: A maquinaria já começou a avançar. Um soberano adormecido não nos é necessário. É necessário que o ditador adormecido morra.

(Os médicos 1 e 2 aplaudem. Jirô acorda e senta-se na cama)

Jirô: Que foi? Que foi? O que está acontecendo? Ei! Você aí!

Médico-mestre: Chegou a hora da partida do nosso soberano. Permito a aproximação de pessoas próximas.

(Beldade e as três dançarinas aparecem cabisbaixas carregando uma veste preta. O secretário entra no palco. Todos se sentam reverentemente em torno do leito)

Jirô: Que estranho! O que deu em todo mundo? Por que será que se calaram de repente? Ei! *(cutucando uma das dançarinas)* Ué! Está chorando! O que te entristece? Mas que mulher estranha!

Médico-mestre: Vamos dizer adeus ao nosso soberano. *(todos se prostram no chão)*

Jirô: Mas que silêncio! Ei, minha esposa, o que aconteceu com o lírio? Perdoe-me por ter matado o bebê.

Médico-mestre: Um copo-d'água.

Médico 1: Pois não.

Médico-mestre: Queira tomar este remédio.

Jirô: E o que é isto?

Médico-mestre: Vamos, tome, por favor, de uma vez, todos acompanham seus últimos momentos.

Jirô: Não brinque, não quero! Eu ainda não quero morrer!

Médico-mestre: Deixe de teimosia e, por favor, enfrente a morte com destemor.

Jirô: Insistente, você! Já disse que não quero morrer.

Médico-mestre: São os derradeiros momentos de um soberano. Por favor, não aja de forma desonrosa.

Jirô: Não, não quero morrer. Por que vocês não o impedem? Quanta insensibilidade! Ficar chorando não serve pra nada! Nessas horas mulheres não servem pra nada.

Médico-mestre: Não precisa falar mal das mulheres nessas horas. Vamos, esvazie o copo de um só trago.

Jirô: Não quero, não quero, e ponto final.

Médico-mestre: Assim não dá. Para que não fique feio. Ah, já sei! Vou convencê-lo de que tome. Por favor, retirem-se, deixem tudo por minha conta, creio que os senhores querem assistir a seus últimos momentos, mas agora, por favor, retirem-se. (*todos se retiram, deixando só o médico-mestre*).

Médico-mestre: Escute, Jirô, vou te convencer. Escute com calma. Nós somos espíritos da terra de Kantan. Certo? Acho que isso você também sabe. Quem dorme sobre este travesseiro tem que atingir a iluminação, essa é a sina. Antigamente, as pessoas descobriam a efemeridade desta vida, enquanto cozinhava o sorgo. Agora também é assim, enquanto sonham, vivem toda uma vida submissamente. Para intensificar a compreensão da efemeridade desta vida ao despertar do sonho, ofereço a pílula da imortalidade durante o sonho em que você se tornou um líder. Essa era minha missão. No entanto, o que deu em você? Desde o começo, você não se esforça para viver. Falta-lhe sinceridade. Mesmo dentro do sonho, você rejeitou sua vida. Eu assisti a tudo isso.

Jirô: Mas, escuta, mesmo no sonho a gente é livre. Procurando viver, ou não viver, o senhor não tem nada a ver com isso.

Médico-mestre: Mas sua atitude desrespeita a regra.

Jirô: Desrespeitando ou não, essa regra não me afeta.

Médico-mestre: Mas afeta a mim. Não tem como fazer entender a efemeridade desta vida a um louco como você. Não vou poder cumprir minha missão. Assim sendo, não posso deixá-lo viver e devolvê-lo ao mundo. Se fizer isso, ignoro minha missão.

Jirô: Mas já disse que não quero morrer.

Médico-mestre: Contraditório! Contraditório! Vejo que falta fundamento lógico em seu argumento.

Jirô: Por quê?

Médico-mestre: Pois você não procurou nem uma vez viver neste mundo, em suma, você é um corpo morto em vida. O que significa, agora, não querer morrer?

(Aproveitando uma distração, Jirô toma o remédio das mãos do mestre. O velho solta um grito e desaparece. O palco escurece. O shôji ilumina-se aos poucos. Jirô está deitado em sua figura original antes do sonho. O shôji ilumina-se aos poucos. Do lado de lá do shôji, ouve-se o piado de pássaros. Surge Kiku. Ela acorda Jirô, sacudindo seus ombros)

Kiku: Jirô, acorde!

Jirô: Hum, hum.

Kiku: Acorde, por favor. Estava dormindo com um rosto de anjo, puro, igualzinho a antigamente.

Jirô: Hum, hum.

Kiku: Vamos, acorde. O café da manhã já está pronto. O arroz está quentinho. Antigamente, você só comia arroz preparado por mim.

Jirô: Nossa! Já é manhã.

Kiku: Já amanheceu completamente. Está fazendo um tempo bom!

Jirô: Kiku, eu tive vários sonhos.

Kiku: *(abaixando o tom da voz, levada pelo receio)* Como eu imaginei...

Jirô: Você diz assim, mas comigo é um pouco diferente. A vida é como pensei que fosse. Não me surpreendo nem um pouco.

Kiku: Será que você também, como meu marido...

Jirô: Para você, seria melhor assim, não? Que eu parta numa viagem sem rumo.

Kiku: ...

Jirô: Desista. Desista também de seu marido. Não vou a lugar nenhum. Assim, não terá chance de me acompanhar nem de se encontrar com seu marido.

Kiku: Você dizendo isso me deixa mais tranquila, fico mais fortalecida, que estranho.

Jirô: Kiku, essa é a verdade. Em suma, você está viva!

Kiku: Jirô, isso quer dizer que você vai ficar sempre aqui, sem me abandonar?

Jirô: Fico. Vou ficar sempre aqui. Posso?

Kiku: Mas que alegria! Este quarto serviu para alguma coisa. Só de pensar que posso ficar só com você, que alegria! É como se a Kiku de dez anos atrás voltasse à vida.

Jirô: Vou ficar sempre aqui. Quem sabe até eu morrer.

Kiku: Eu também vou esquecer meu marido. Vivendo aqui, sinto que cheguei a um novo espaço terreno. Por que será, Jirô? Sinto que nunca houve uma manhã tão linda como esta!

Jirô: *(levanta-se, abre um cantinho esquerdo do shôji e sai para o terraço)* Mas que lindo!

Kiku: Todas as flores do jardim floriram! *(aumenta o som do canto dos pássaros)*

Kiku: Como? Flores?

Jirô: Veja, lírios, rosas, cravinhos, violetas, crisântemos, que lindo! Floriram todas as flores!

Kiku: *(espiando pela fresta do shôji)* Que maravilha! Quem teria imaginado que um dia teria uma manhã como esta!

Jirô: *(com a voz ao longe)* Kiku, onde fica o poço para lavar o rosto?

Kiku: Ali, mais à esquerda!

Jirô: *(com a voz ao longe)* Veja, está tudo cheio de flores, em volta do poço!

Kiku: Estranho... Estranho... O jardim renasceu...

--- Fecha a cortina----

ANEXO 1