universidade federal de minas gerais
faculdade de letras
programa de pós-graduação em estudos linguísticos



PROLIFIC STAGES: **teatro** e **professores** de **língua inglesa** em **formação inicial** na **TE-ÇA** dos **deslocamentos**



TESE DE
newton vieira lima neto

belo horizonte
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Newton Vieira Lima Neto

PROLIFIC STAGES:
teatro e professores de língua inglesa em formação inicial na TE-ÇA dos deslocamentos

Belo Horizonte
2025

Newton Vieira Lima Neto

PROLIFIC STAGES:
teatro e professores de língua inglesa em formação inicial na TE-ÇA dos deslocamentos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração:
Linguística Aplicada

Linha de pesquisa:
Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora:
Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis

Belo Horizonte
2025

Lima Neto, Newton Vieira.
L732p *PROLIFIC STAGES* [manuscrito] : teatro e professores de língua inglesa em formação inicial na TE-ÇA dos deslocamentos / Newton Vieira Lima Neto. – 2025.
1 recurso online (319 f. : il. (algumas color.)) : pdf.

Orientadora: Valdeni da Silva Reis.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 293-306.

Apêndices: f. 307-318.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Professores de inglês – Formação – Teses. 2. Psicanálise e educação – Teses. 3. Teatro na educação – Teses. 4. Artes na educação – Teses. 5. Atividades criativas na sala de aula – Teses. 6. Análise do discurso – Teses. I. Reis, Valdeni da Silva. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 420.7

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Israel José da Silva – CRB/6-2128
Biblioteca Professor Rubens Costa Romanelli - FALE/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

PROLIFIC STAGES: teatro e professores de língua inglesa em formação inicial na TE-ÇA dos deslocamentos

NEWTON VIEIRA LIMA NETO

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 19 de setembro de 2025, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Valdeni da Silva Reis - Orientadora
UFMG

Prof(a). Maria da Glória Magalhães dos Reis
UnB

Prof(a). Maralice de Souza Neves
UFMG

Prof(a). Marcos Antonio Alexandre
UFMG

Prof(a). Patricia Cristina dos Reis
Universidade do Estado do Amazonas

Belo Horizonte, 19 de setembro de 2025.

Documento assinado eletronicamente por **Maralice de Souza Neves**, **Professora do Magistério Superior**, em 23/09/2025, às 11:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

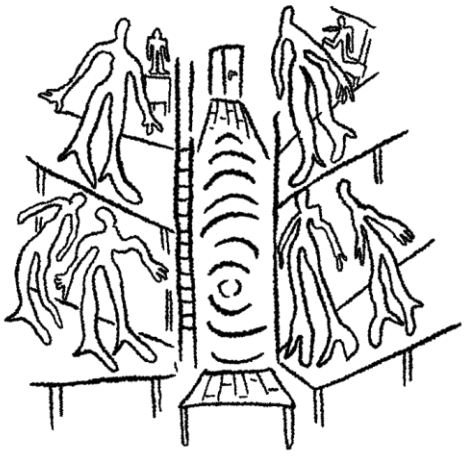
Documento assinado eletronicamente por **Valdeni da Silva Reis**, **Professora do Magistério Superior**, em 23/09/2025, às 14:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Maria da Glória Magalhães dos Reis**, **Usuária Externa**, em 24/09/2025, às 14:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Marcos Antonio Alexandre**, **Professor do Magistério Superior**, em 30/09/2025, às 10:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Patricia Christina dos Reis**, **Usuária Externa**, em 01/10/2025, às 17:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4394044** e o código CRC **C1A66BC6**.



Ao Wéverton Elias e à Taya Carneiro,

as perdas mais dolorosas nesta experiência,
dedico minha respiração, meu arriscamento,
minha luta, meu *nonsense*
e também estes escritos.

ENGRANDECIMENTOS

Quanto cabe em quatro anos? Mais do que agradecer o que cabe, estou certo de que cabe ENGRANDECER o que me passou, esta palavra que o dicionário define também como a ação de 'elevar em dignidade'. Deslocar-se no e para o outro, é ISSO o que coube nesse tempo. A começar pelo ingresso numa universidade outra, numa cidade outra, num grupo de pesquisa outro. Também nesses outros, troquei de orientação, de projeto de pesquisa e, vez ou outra, de sonhos.

Voei sobre uma ponte aérea gostosa e custosa entre Brasília e Belo Horizonte. Respirei a potência do teatro belorizontino. Troquei de casa algumas vezes. Casei e apadrinhei amigos. Saboreei EU mesmo o deleite de vê-los me casar e do altar ouvir minha mãe discursar. Vivi o amor em sua grandeza do possível e em seu mistério. E senti a dor lenta e dilacerante da separação, ali quando tudo parece se desfazer. Assisti ao julgamento do algoz do Wéverton, uma das pessoas mais fundamentais de minha história. E perdi para a morte também a Taya, que tanto me enchia os pulmões de fôlego. E outra vez para a morte perdi o mais puro dos amores, Cora, vira-latas que, já adulta, me resgatou para me presentear com três anos de vida. Também para a vida me vi perdendo pessoas. Fui ao inferno algumas vezes e voltei. Sobrevivi.

Mais ainda, vivi sobre: sobre uma Pandemia, um desgoverno, uma pneumonia, uma depressão e alguns tantos lutos. Rabisquei no bíceps um mamute que me lembra todos os dias de apreciar a tempo as coisas que têm fim. E, me abraçando o antebraço, rabisquei uma jiboia, planta que gosta tanto de viver que, quando parece que já foi, volta ainda mais forte, imprevisível e ousada. Vi meu irmãozinho se formar e me acolher com um carinho e uma tenacidade que certamente EU não tinha no alto de meus vinte e uns. E adotei uma gatinha dengosa, Lina, hoje melhor amiga do Dalí, amiga-tos que todos os dias arrumam um jeito de me dizer o que é amor.

Falei na rádio, dei entrevistas, publiquei livro, artigos e capítulos. Em bancas, dei pitacos no trabalho alheio. Ganhei uma prestigiada bolsa em dólar para pesquisar. E me mudei para outro país. Lá senti o que é recomeçar uma vida em outra língua, uma com data de morte certa. Em outras terras, tirei carteira de motorista, fechei contratos de aluguel, nadei, vivi a um, vivi a dois, dirigi em milhas por hora, pedalei com minha mãe, conheci pesquisadores, viajei para fora e para dentro, vi Beyoncé e Madonna cantarem, vi teatro *Broadway* e *off-Broadway*, revi meu irmão de alma iraniano, construí novas memórias com amizades do passado e deixei que muitas outras entrassem.

Voltei para o que já não era. Refiz casa em mim e revisitei em meu alicerce a solidez das amizades fundamentais. Fiz muita análise, ora de dados, ora de costas EU mesmo no divã, essa análise que tantas vezes me devolveu o desejo por estar, mais do que vivo, vivificado. E me vivifiquei. Puxei ferro, mudei o corpo, dancei com minhas melhores pessoas, dancei com o luto, dancei com Lady Gaga e também com o corpo que sou. Tive tanto medo do fim! — E então escrevi uma tese.

Não sozinho, pois não se transforma sozinho /aquilo que está caído/. ISSO aprendi com a poesia de uma das atuantes desta TE-ÇA. E com dezessete outros, outros professores e professoras de língua inglesa em formação inicial (*PROLIFIC*) que colocaram seu corpo e palavra em movimento no palco e na escrita de quem são, do possível e do impossível de se formar professor, dos mistérios do dizer e da efemeridade da vida. Se para lhes resguardar uso pseudônimos, aqui os ENGRANDEÇO com a potência sonora de seus verdadeiros nomes, hoje significantes em mim costurados. Beatriz, Bruno, Caliandra, Emilly O., Emily C., Gustavo, Isaac, Isabela, Isabelle, João B., João M., Joice, Kallany, Núbia, Raquel, Rodrigo, Ryan e Vitor: só-depois de ler tantas vezes as suas narrativas, eis aqui a minha. ISSO não é nada mais ou nada menos do que a narrativa fraturada e fractal de vocês em mim — e de mim em vocês.

Ainda-antes de nosso encontro, me vi corajoso pleiteando uma mudança de orientação quando o meu desejo de pesquisar a dor insistia em não se calar. Então ENGRANDEÇO a minha orientadora, a Prof.ª Dra. Valdeni Reis, sim pela acolhida genuína e generosa, mas sobretudo pela coragem para a experiência. Coragem de firmar um enlace piloto com um estranho e deixar ver em si mesma o que nele lhe insistia como estranho familiar. Coragem de uma orientação centrada em pontos de furo difíceis de debelar. Coragem de se deslocar ela mesma para que, em meio a tantos nascimentos, ISSO também pudesse ganhar vida.

Também outros dois enlaces fundamentais sustentam esta TE-ÇA. A Prof.ª Dra. Luciana Silva ENGRANDEÇO pelo enlace no lócus da pesquisa. Por defender, quando se via ameaçada, a oferta da INdisciplina OTEALI e por co-ministrá-la comigo não só com seu olhar artistêmico apurado, mas com o melhor de nossa amizade. A Prof.ª Dra. Melisa Cahnmann-Taylor ENGRANDEÇO pelo enlace de pouso, ao me acolher como supervisora na *University of Georgia*. Por toda a hospitalidade e pelos tantos convites, desde ministrar cursos a ouvir poesia; desde viver um verdadeiro *trick or treat* de *Halloween* a comer os melhores pratos vegetarianos de Athens. Por transformar também a Atenas estadunidense num berço teatral de ideias artistêmicas.

Entre tantas outras coisas, Atenas que vivi também com o Antonio Luvs. No neologismo lacaniano, ex-timidade é aquilo que de tão íntimo ao sujeito está fora dele. Então ENGRANDEÇO o Antonio por toda a exterioridade íntima que encontramos um no outro. Nesses deslocamentos em que o in pode residir fora e o ex dentro, engrandeço-o por ser o primeiro a ler a maior parte destes escritos e por fazê-lo com fome e vontade. Engrandeço-o pelas ex-lustrações desta TE-ÇA: só mesmo suas linhas sinuosas e cores vibrantes poderiam dar contorno ao Real destes escritos. E também por toda a alegria, pelos tropeços, pelo tracejado e pelos sentidos que criamos nas tantas in-periências vividas enquanto isso se gestava.

Não poderia falar de leitura generosa sem ENGRANDECER a Prof.ª Dra. Carla Tavares e o Prof. Dr. Marcos Alexandre, que, ao aceitarem o convite para a minha Banca de Qualificação, foram os primeiros leitores-espectatores e comentadores desta TE-ÇA. Em nosso encontro, seus dizeres sopraram com a força de um vento que desancora, esculpe matéria bruta e muda rumos. Também engrandeço o Prof. Marcos pela honra de seu retorno à Banca de Defesa de Tese para o encontro com aquilo que fiz de nossas palavras.

Banca a que se juntariam a Prof.ª Dra. Patrícia dos Reis, a Prof.ª Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis e a Prof.ª Dra. Maralice Neves, a quem ENGRANDEÇO por seus escritos e práticas que tanto me deslocam como pesquisador. A propósito, da Prof.ª Maralice li a primeira definição de deslocamento, isso que retira o sujeito de uma posição para outra, que é movimento de desvio, desarticulação, desprendimento ou até mesmo de volta. Mas se volto para um mesmo ponto de outro modo, então aí já estou em outro lugar.

Por esses movimentos de deixar a porta aberta para a minha volta-já-outra, volta que é ida, ida que é volta, engrandeço as famílias, os amigos e os amores, todos que se fizeram outros em mim nesses recém completos trinta e sete anos de vida. Quanto àqueles que estiveram mais perto durante a escrita desta TE-ÇA, nominalmente ENGRANDEÇO:

Minha mãe, Núbia, pelo tantos deslocamentos em nossa relação. Pela prontidão, cuidado e amor também com minhas feridas e sonhos de adulto. Pelos fundamentais ‘não’ recebidos, mas sobretudo pelos definidores ‘sim’ sem os quais EU não teria chegado até aqui.

Meu irmão, Pedro, pela cumplicidade e pelo frescor que me empresta de sua adultescência. Por ser a melhor parte do que entendo por família.

Minha avó, Maísa, pela saudade de um tempo de in-fância, um em que EU não sabia falar o quanto seu colo me era sossego. Por me mostrar a beleza e a coragem do retorno ao escolher voltar para o *seu* lugar de in-fância, o seu Tianguá, lá no Ceará. Em tupi, tianguá significa 'lugar abrigado' ou 'vale protegido'. Então a ENGRANDEÇO por se manter viva e por ter sido o meu tianguá em Brasília.

Minha tia Nilma, meu tio Carlinhos e minha tia Maria das Dores, por tudo que proliferaram em minha criação.

Cora (*in memoriam*), Dalí e Lina, meus bichinhos sem linguagem e cheios de amor, pelo aconchego e pelo quentinho no coração durante a escrita.

Minha analista, I. B., por sustentar sua posição com tanto zelo, cuidado e espaço para tudo ISSO que, ao me fraturar o dizer, muito longe de me aniquilar, me abre para o outro, para o delicioso que é estar vivo, atento e forte. Por marcar em meu corpo a experiência psicanalítica de tal modo que esta transferência já me balizava direcionamentos teóricos na análise do corpus da TE-ÇA ainda-antes que EU pudesse mergulhar na literatura acadêmica.

Paula Colaço, por me fazer desafiar a própria Psicanálise ao se grudar em mim como uma de minhas poucas certezas. Por ser o meu maior indício de que mesmo o mais sofisticado arranjo de palavras seria pobre para dizer de uma amizade e amor tão exclamativos!

Fernanda Lages, pela amizade sólida e indisciplinada. Pelos pitacos em projetos de tese e de vida. Por deixar o verdadeiro apadrinhado apadrinhar. Por ter construído em mim minas gerais tão profundas quanto às do estado que aprendi a amar.

Luana Mazarak, por ser e trazer de volta o espelho das coisas que em mim parecem brilhar, entre elas — quem diria? — o teatro.

Lucas Lírio e Gabriela Fernandes, pela consistência na inconsistência no riso e no choro, por serem meus pontos de emergência, de urgência e de família.

Mattheus Chacon, por depois de tanto tempo ainda me tocar como uma música nova, por sempre me convidar ao inusitado e por seguir me ensinando a estimar minha autoestima.

Camila Chernichiarro, pela amizade tão ensolarada. Pelos tantos momentos em que relemos a lida e insistimos em estar vivos e cheios de futuro.

Riccardo Selistre, Bárbara Aguiar e Alexandre Fernandes, pelos lembretes constantes de que, em meio a tantos titubeios, demos muito certo e a isso é preciso brindar. ENGRANDEÇO o Riccardo, ainda, por ter cuidado com tanto zelo e amor de minha casa e de meus gatinhos durante minha incursão no exterior.

Ludimilla Barros, André Majdalani, Giuliana Corrêa, Ana Paula Pontes e Mônica Figueiredo, do grupo a que carinhosamente denominamos Múmias, por me fazer gostar de desempoeirar tradições e por guardarem um repertório vasto das tantas versões de nós mesmos.

Rogério Menale, Juliana Passos, Ana Affonso Penna, Leonardo Silva, Fernanda Lages, Adriana Felício, Taísa Nunes e Larissa Mazuchelli, pelas tantas massagens na alma, mas também pelos desconfortos que a engrandecem.

De um lado, Gabriela Werner, Mateus Lima e Lucas Araújo; do outro, Daniel Pina, Maria Kamila e Mary Pi. ENGRANDEÇO-OS pela era *Renaissance* vivida, cada um a seu modo, no estado da Geórgia. E também Phil Brailey-Crane e Jesse DeGrendel, meus anglófonos mais acolhedores, enquanto também se reinventavam naquele estado.

Mariana Grassi, Anderson Duarte e Silvia Albernaz, por terem me salvado com seu acolhimento, embora não saibam, em momentos de travessia perigosa.

Igor Ferreira, por tantas vezes me envolver com arte, palavra, luz e caminho!

Vini e Maria, cada um com seu Melo, por me adoçarem os dias e me fazerem girar tanta coisa para além dos domingos.

Paulo Carvalho, pelos dias de 'subida liberada, encontro marcado' que trouxeram leveza, respiro e suspiro não só ao último trimestre da TE-ÇA, mas à própria vida. Por trazer o frescor de um *Mentos Pure Fresh* à rotina. Pela crônica de uma paixão anunciada no cômodo ao lado enquanto EU escrevia, me inscrevia e nos entrevia sem parar.

ENGRANDEÇO os colegas de lida do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin/UFMG), possivelmente os maiores entendedores dos pedacinhos difíceis atravessados na tessitura de uma tese. Em especial, Carlos Guedes, Ana Carolina Oliveira, Carolina Archer, Isabela Campos, Jaqueline Miranda, Alexandra Bittencourt, Carolina Duarte e Samuel Ribeiro. ENGRANDEÇO, ainda, a própria Universidade Federal de Minas Gerais e os meus formadores naquele espaço mineiro no melhor da palavra.

ENGRANDEÇO a Fulbright Brasil pela bolsa *Doctoral Dissertation Research Award*, concedida para que EU desenvolvesse meu estágio doutoral na *University of Georgia* durante o ano acadêmico 2023-2024. Também ENGRANDEÇO os outros 27 bolsistas DDRA, na medida em que o Brasil ganha novos doutores com saberes e *experiências* intercontinentais.

ENGRANDEÇO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) pelo afastamento concedido e por ofertar educação pública de qualidade. ENGRANDEÇO, particularmente, os docentes do Colegiado de Letras-Inglês, por toda torcida, apoio e inspiração.

Por fim, e mais ainda, ENGRANDEÇO:

Todos os PROfessores de Língua Inglesa em Formação IniCial (*PROLIFIC*) do Brasil, em especial aqueles do IFB Campus Riacho Fundo, que tantas vezes me devolvem a mensagem invertida do professor, do formador, do artistêmico e do bufão que fui, sou e ainda serei.

Todos aqueles que se enveredaram e os que ainda hão de se enveredar pela leitura-espectatorial desta TE-ÇA.

O corpo tem alguém como recheio.

Arnaldo Antunes, na canção
Momento No. 8, do disco *O Corpo*.

I think in this class there is so much of this ‘yes’ or ‘no’. It's so fluid... It's so... it presents us with so many extraordinary things, but there is this concrete thing: you are here or you aren't. We were comparing these classes to something — I don't know: Oscar Niemeyer's architecture. It's concrete. I come here and I imagine a very big white thing, very... made of concrete. It's so strong, but at the same time it's not...hard. It's fluid. It has forms and you look at it, you think it's going to fall down but it's so, so strong, you know? I don't know if you can imagine what I'm saying.

Sol, Professora de Língua Inglesa
em Formação Inicial, em uma roda de conversa.

RESUMO

Apoiada em uma Linguística Aplicada (LA) que se pretende INdisciplinar (Moita Lopes, 2006), esta pesquisa se debruça sobre os efeitos da Pedagogia do Teatro nos processos de deslocamentos subjetivos (Neves, 2008; Sól, 2014; Reis, 2018) de Professores de Língua Inglesa em Formação Inicial (*PROLIFIC*), especialmente em relação à sua implicação ou desimplicação na profissão para a qual se formam. São atuantes desta investigação 18 *PROLIFIC* de um curso superior de Letras-Inglês de um Instituto Federal, além do formador-pesquisador. No âmbito do referido curso, o corpus foi construído a partir da implementação de uma INdisciplina intitulada *Oficina de Teatro e Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa* (OTEALI). A INdisciplina enfocou a prática artística (Dewey, 1934/2010; Spolin, 2008; Boal, 2014; Desgranges, 2020) e tomou a Pedagogia do Teatro como lócus da experiência (Dubatti, 2007; Larrosa, 2022) e da reinvenção subjetiva (Reis; Costa, 2017). O corpus incluiu narrativas, entrevistas individuais, questionários, gravações de aulas e composições cênicas. Inseridos num paradigma analítico-interpretativista de investigação, os gestos de interpretação se ancoram em pressupostos de uma Análise do Discurso Psicanaliticamente Orientada (Parker, 2005; Dunker, Paulon e Milán-Ramos, 2016) em atravessamento com alguns construtos e dispositivos da Análise de Discurso franco-brasileira (Pêcheux, 1983/1997; Orlandi, 1999; Serrani-Infante, 2001). Ainda como traço de INdisciplina de uma LA que mestiça saberes da Psicanálise freudo-lacaniana e da Arte, o estudo recorre às contribuições da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (Telles; 2006; Cahnmann-Taylor; Siegesmund, 2018), especialmente para balizar o percurso estético e conferir à apresentação dos resultados um estilo (Lacan, 1955/1998; Dunker, 2016) — ora dramatúrgico, ora ensaístico — que convida o leitor a uma TE-ÇA: TEse acadêmica corporificada por marcas de peÇA teatral. As análises percorrem o corpus em torno do que se repete e daquilo fratura no dizer dos *PROLIFIC* ao longo da INdiciplina. Especial atenção é, pois, conferida às Ressonâncias Discursivas (Serrani-Infante, 2001; Reis, 2007) e aos lapsos (Freud, 1901;2021; Parker, 2005) enquanto categorias analíticas. Além disso, com vistas a ampliar o conceito de "deslocamento subjetivo", flagrar e conferir performatividade visual às posições enunciativas (Bertoldo, 2011) no início e ao fim da INdisciplina, um dispositivo de análise, intitulado *Arsenal do Jogo do Sim* (AJS), é proposto. Os resultados apontam que, com a INdisciplina, os futuros professores foram confrontados com suas subjetividades, o Outro lacaniano e o estrangeiro de si. Partindo da cadeia de significantes, a investigação demonstra de que forma os atuantes *PROLIFIC* se deslocam de posições menos a mais implicadas em relação ao desejo e sua falta constitutiva, à profissão para a qual se formam e à língua inglesa. Com isto, em movimentos de circulação, queda e reinscrição da palavra, a Pedagogia do Teatro insurgiu como um lócus de criação e recriação propício aos deslocamentos subjetivos.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores de Língua Inglesa; Pedagogia do Teatro; Pesquisa Educacional Baseada em Arte; Análise do Discurso Psicanaliticamente Orientada; Experiência; Deslocamentos Subjetivos.

ABSTRACT

Grounded in an Applied Linguistics (AL) approach that positions itself as UNdisciplinary (Moita Lopes, 2006), this research investigates the effects of Theatre Pedagogy on the processes of subjective displacements (Neves, 2008; Sól, 2014; Reis, 2018) among Pre-Service English Language Teachers (In Portuguese, *PROfessores de Língua Inglesa em Formação InICial* — PROLIFIC), particularly regarding their involvement or non-involvement (subjective implication or nonimplication) with the profession for which they are being prepared. This investigation involves 18 PROLIFIC enactors from an undergraduate English Language Teaching program at a Brazilian Federal Institute of Education, Science and Technology, alongside the researcher-teacher educator. Within the scope of this program, the corpus was constructed through the implementation of an UNdisciplinary course titled *Workshop on Theatre and English Language Teaching and Learning* (In Portuguese, *Oficina de Teatro e Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa — OTEALI*). *OTEALI*, as an Arts UNdiscipline, emphasized artistic practice (Dewey, 1934/2010; Spolin, 2008; Boal, 2014; Desgranges, 2020) and positioned Theatre Pedagogy as a locus of experience (Dubatti, 2007; Larrosa, 2022) and subjective reinvention (Reis; Costa, 2017). The corpus comprises narratives, individual interviews, questionnaires, class recordings, and stage performances. Framed within an interpretive-analytical paradigm, the gestures of interpretation are informed by a proposition of Psychoanalytically Oriented Discourse Analysis (Parker, 2005; Dunker, Paulon & Milán-Ramos, 2016), in articulation with key constructs from the French-Brazilian tradition of Discourse Analysis (Pêcheux, 1983/1997; Orlandi, 1999; Serrani-Infante, 2001). As a further trace of an UNdisciplinary Applied Linguistics that blends knowledges from Freudo-Lacanian Psychoanalysis and the Arts, the study also draws on contributions from Arts-Based Educational Research (Telles, 2006; Cahnmann-Taylor & Siegesmund, 2018). This approach particularly informs the aesthetic trajectory and lends the presentation of results a distinct style (Lacan, 1955/1998; Dunker, 2016) — at times dramaturgical, at times essayistic — inviting the reader to a DIS-PLAY or, in Portuguese, to a *TE-ÇA*: a DISsertation (*TEse*) embodied by elements of a theatrical PLAY (*peÇA*). The analyses traverse the corpus, focusing on what recurs and what ruptures in the PROLIFIC's discourse throughout the UNdisciplinay course. Special attention is thus given to Discursive Resonances (Serrani-Infante, 2001; Reis, 2007) and Freudian slips (Freud, 1901/2021; Parker, 2005) as analytical categories. Additionally, in order to expand the concept of "subjective displacement", and to capture and give visual performative form to the enunciative positions (Bertoldo, 2011) at the beginning and end of the UNdiscipline, an analytical device titled *The Yes-Game Arsenal* (*Arsenal do Jogo do Sim*) is proposed. The results indicate that, through the *OTEALI* UNdisciplinary course, the future teachers were confronted with their subjectivities, the Lacanian Other, and the stranger within themselves. Drawing on the chain of signifiers, the investigation demonstrates how the PROLIFIC enactors shift from less to more implicated positions in relation to desire and its constitutive lack, to the profession for which they are preparing, and to the English language. Consequently, in movements of circulation, rupture, and re-inscription of the word, Theatre Pedagogy emerged as a locus of creation and recreation that fostered subjective displacements.

Keywords: Pre-service English Language Teachers; Theatre Pedagogy; Arts-Based Educational Research; Psychoanalytic Discourse Analysis; Experience; Subjective displacements.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 — Regiões administrativas e cidades de residência dos atuantes 37
Figura 02 — Os três estágios de construção do corpus 45
Figura 03 — O programa da TE-ÇA 55
Figura 04 — O cartão do Jogo do Sim — Frente 67
Figura 05 — O cartão do Jogo do Sim — Verso 68
Figura 06 — Posições iniciais no Jogo do Sim 70
Figura 07 — A posição ø no Jogo do Sim 71
Figura 08 — RSI em nó borromeano 81
Figura 09 — A teoria do Arsenal do Jogo do Sim 138
Figura 10 — Linhas de desejo, de Diego Bresani (2022) 140
Figura 11 — Ato 1 no Arsenal do Jogo do Sim 142
Figura 12 — Implicação e desimplicação no Arsenal do Jogo do Sim 143
Figura 13 — Feubelly e Miranda no ar 165
Figura 14 — "São os espelhos reflexos das nossas almas?" 172
Figura 15 — Miranda no eixo de Jocasta 176
Figura 16 — Miranda no eixo de Lourenço 180
Figura 17 — Miranda no eixo de Otelo 182
Figura 18 — "Becoming a teacher? No way" 184
Figura 19 — O trem de Feubelly 187
Figura 20 — Feubelly: "I wanna keep them" 188
Figura 21 — Feubelly no eixo de Jocasta 188
Figura 22 — Feubelly no eixo de Lourenço 192
Figura 23 — Feubelly no eixo de Otelo 196
Figura 24 — Miranda no Arsenal do Jogo do Sim 197
Figura 25 — Miranda em linhas de desejo 198
Figura 26 — Feubelly no Arsenal do Jogo do Sim 199
Figura 27 — Feubelly em linhas de desejo 200
Figura 28 — Miranda e feubelly deslocados 201
Figura 29 — Exemplo de posições enunciativas encadeadas num eixo 246

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 — Residência e rendimento domiciliar dos atuantes 36
Quadro 02 — A INdisciplina OTEALI 39
Quadro 03 — Atuantes: posição no fluxo do Curso, gênero e idade 44
Quadro 04 — Corpus do início e corpus do fim 46
Quadro 05 — Corpus do durante 48
Quadro 06 — Pergunta de pesquisa 72
Quadro 07 — Sendas e campos epistemológicos da pesquisa 230
Quadro 08 — Exemplo de tratamento das Ressonâncias Discursivas 241
Quadro 09 — Exemplo de lapso irrompendo sobre cadeia significante 242

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÔNIMOS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso franco-brasileira
ADPO	Análise do Discurso Psicanaliticamente Orientada
AJS	Arsenal do Jogo do Sim
Curso	Curso Superior de Letras-Inglês (licenciatura)
FD	Formação Discursiva
IES	Instituição de Educação Superior
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
LA	Linguística Aplicada
OTEALI	Oficina de Teatro e Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa
PDAD-DF	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal
PEBA	Pesquisa Educacional Baseada em Arte
PROLIFIC	Professor/a/es/as de Língua Inglesa em Formação Inicial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCUI	Termo de Cessão de Uso de Imagem para fins acadêmicos
TE-ÇA	TEse corporificada por marcas de peÇA teatral
TROUPE	A 'verdadeira' *(*do inglês*, true)* trupe 'furada' *(*do francês*, trou)* que encena a TE-ÇA
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UGA	University of Georgia
UnB	Universidade de Brasília
RA	Região Administrativa

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

OCORRENCIA	SIMBOLO	EXEMPLO
Entonação descendente suave (*há mais por vir*)	/	eu quis/ mas ela não
Entonação descendente final (*enunciado relativamente completo*)	//	sim, eu quis//
Entonação ascendente suave (*listagem de um conjunto de itens*)	’	tem arroz, feijão, mandioca
Entonação ascendente (*perguntas de ‘sim’ ou ‘não’*)	?	você foi lá ?
Truncamento (*fala interrompida*)	–	eu nã– eu nunca fui
Pausas uniformes		eu moro aqui
Pausas curtas, de até meio segundo	. ou ..	eu.. moro aqui
Pausas médias, entre meio e dois segundos	...	eu... moro aqui
Pausas longas, de três segundos ou mais (*duração exata expressa em segundos*)	<3>	eu... <3> moro aqui
Turno engatado (*sem pausas*)	=	e o que você faz? =estudo muito.
Sobreposição de falas ou ações	=fala A= =fala B =	eu até = queria = = você? =
Proeminência silábica (*ênfase*)	CAPS	muita vioLÊNcia
Extensão de som	:	eu cu:::rto isso
Modos de enunciar	[ ]	[pigarreando] eu fui sim
Um bom palpite a um segmento ininteligível	camin(hei)	eu camin(hei) aqui
Transcrição parcial ou eliminação de trecho	[...]	e ela disse que [...] iria

Fonte: adaptado de Lima Neto (2018).

CONVENÇÕES DE REDAÇÃO

	OCORRENCIA	USO	EXEMPLO
VERSALETES	*[RUBRICA TEATRAL] RUBRICA TEATRAL*	Indicações cênicas	**CURINGA:** *[PASSANDO OS OLHOS PELA CARTA]* **Hm, isto já disse.** *TIRA A MÁSCARA*.
	EU	EU em versalete representa o autor desta TE-ÇA, a partir de sua divisão subjetiva na visada psicanalítica	[...] mas do que EU já pisava.
	ISSO	ISSO em versalete alude àquilo que convoca o sujeito de forma inconsciente em sua aproximação com *Das Ding* na visada psicanalítica	[...] é experiência ISSO que me passa.
	TROUPE, *PROLIFIC*, TE-ÇA	Vocabulário específico da TE-ÇA	a *TROUPE* solicitou que EU escrevesse...
GRIFOS	*ATO II*	Partes específicas da TE-ÇA	No Capítulo 4, *ATO II: LAPSOS DO ENQUANTO*, voltamos à cena [...]
	Grifos em itálico	Palavra estrangeira	[...] remetem a um *trou*
		Entonação enfática no corpo do texto	[...] e não para *ver* o que há nele
		Epígrafe ou título de livro, capítulo ou artigo	Em seu *Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, Lacan (1964/1985) contrasta um ao outro termo.
	Grifos em negrito	Destaque num recorte discursivo ou citação direta	[...] ele entendia que como professor poderia **fazer coisas geniais**
ASPAS	“Aspas duplas”	Citação direta de fonte externa referenciada pela primeira vez	“Que palavra feia!”, diria Augusto Boal.
	‘Aspas simples’	Destaque de um só vocábulo ou sintagma do corpus ou de fonte externa	Toma o professor como ‘ferramenta’. ‘Usar’ no sentido de ‘consumir’
		Citação de um período do corpus ou de fontes externas depois de referenciada uma primeira vez	Dizer ‘Que palavra feia!’ significa... Para que o leitor ‘emboque’ o texto.

Fonte: o autor.

SUMÁRIO

PARTE I
tece-se um leitor-espectator

I N S T A N T E D E O L H A R

CARTA A UM LEITOR-ESPECTATOR 22

1BASTIDOES DA TE-ÇA 32
PREÂMBULO: A PERGUNTA DE QUEM PESQUISA A DOR 32
1.1 O TEMPO-ESPAÇO DE UM PASSADO VESTIDO DE FUTURO 34
1.2 A INDISCIPLINA OTEALI 38
1.3 ATUANTES *PROLIFIC* 42
1.4 CONSTRUÇÃO DO CORPUS 45
1.5 PRÉ-CEDIMENTOS DE ANÁLISE 49

2 OS TRÊS SINAIS 55
2.1 DING: O PROGRAMA 55
2.2 DIING-DIING: O EU 59
2.3 DIIING-DIIING-DIIING: O ISSO 66

PARTE II
te-ça em cena

3 ATO I: LAPSOS DO DESENCONTRO 92
PREÂMBULO: ENTRA O BUFÃO 92
3.1 O FILHO DO ACASO EM: PERDIDO NO QUE EU QUERIA SER 95
3.2 O PROFESSOR MÁRTIR EM: ENSINAR É TUDO QUE ARDE MELHOR 109
3.3 O DESPACHANTE DA LÍNGUA EM: EU E O INGLÊS SOMOS UNHA E CARNE 122

4 ATO II: LAPSOS DO ENQUANTO 137
4.1 O ARSENAL DO JOGO DO SIM 137
4.2 OTEALI EXISTE E PODE SER PEGA 147

5 ATO III: LAPSOS DO REENCONTRO 162
PREÂMBULO: ESCOLAS E ESCOLHAS 162
5.1 EXPERIÊNCIA DE MIRANDA 168
5.2 EXPERIÊNCIA DE FEUBELLY 183
5.3 MIRANDA E FEUBELLY DESLOCADOS 197

PARTE III

te-ça em sendas

T E M P O P A R A C O M P R E E N D E R

6 ENSAIO SOBRE A EXPERIÊNCIA 206
PREÂMBULO: ISSO QUE SE CANTA 206
6.1 EXPERIÊNCIA COMO ARTE 206
6.2 OS TRÊS RASTROS INARREDÁVEIS DA EXPERIÊNCIA 210
6.2.1 A paixão na experiência 210
6.2.2 O outro na experiência 214
6.2.3 A tiquê na experiência 217
6.3 A PEDAGOGIA DO TEATRO COMO LÓCUS DA EXPERIÊNCIA 221
6.4 A TE-ÇA COMO EXPERIÊNCIA 224

7 ENSAIO SOBRE OS DESLOCAMENTOS 227
PREÂMBULO: AS TEORIAS QUE NOS PASSAM SÓ-DEPOIS: 227
7.1 DE UMA AD QUE INSISTE, ... 232
7.2 PARA UMA ANÁLISE DO DISCURSO PSICANALITICAMENTE ORIENTADA. 235
7.2.1 O manejo da transferência 237
7.2.2 O manejo da verdade 239
7.2.3 O manejo dos deslocamentos 243
7.3 DESLOCAR PARA ONDE? 248
7.4 OS QUATRO MOTORES FUNDAMENTAIS DOS DESLOCAMENTOS 252

8 ENSAIO SOBRE AS TESSITURAS 258
PREÂMBULO: TESSITURAS COM OUTRAS PESQUISAS 258
8.1 FIOS ENTRE A LÍNGUA ESTRANGEIRA E O TEATRO 259
8.2 FIOS ENTRE A LÍNGUA ESTRANGEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 265
8.3 FIOS ENTRE A LÍNGUA ESTRANGEIRA, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TEATRO 270
8.4 A TE-ÇA DES(A)FIADA 273

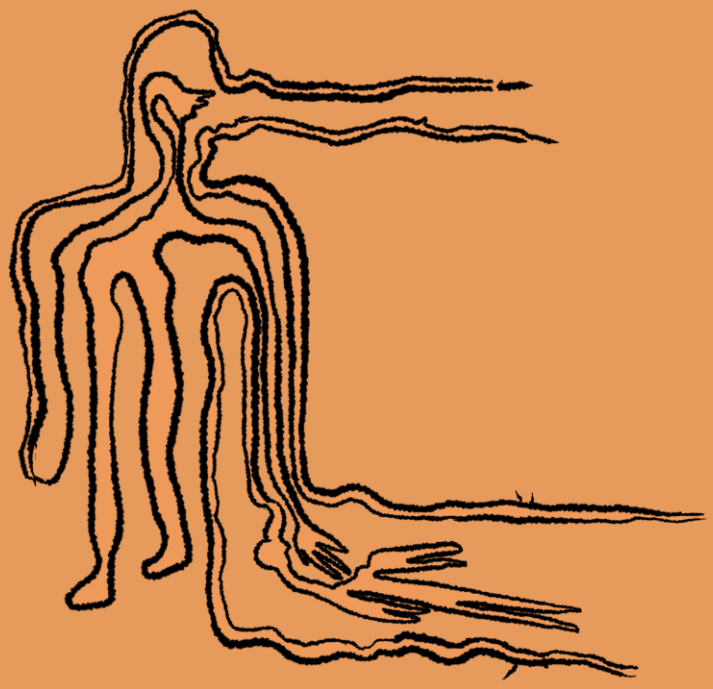
M O M E N T O D E C O N C L U I R

TECEM-SE FUTUROS 280

REFERÊNCIAS 293
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **307**
APÊNDICE B: TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM PARA FINS ACADÊMICOS **309**
APÊNDICE C: PLANO DE ENSINO DA OTEALI **310**
APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS **313**
APÊNDICE E: RECORTES DISCURSIVOS TRADUZIDOS DO INGLÊS AO PORTUGUÊS **314**

PARTE I

tece-se um leitor-espectator



carta a um leitor-espectator
1 bastidores da te-ça
2 os três sinais

I N S T A N T E D E O L H A R

CARTA A UM LEITOR-ESPECTATOR

O espectador, ser passivo, é menos que um homem e é necessário reumanizá-lo, restituir-lhe sua capacidade de ação em toda sua plenitude.

Augusto Boal,
Em *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas*

Continuo buscando o céu
Mas voar é pra quem tem coragem de abrir as asas
E não pra quem gosta do conforto da casa

Benedetta, atuante *PROLIFIC*,
em sua *Narrativa 4 — ou um poema que não queria ser escrito*

Brasília, inverno de 2025

Em meio ao sim que lhe pleiteamos, comecemos por um não. Há algo em particular que esta *CARTA* ***não*** é: uma introdução de tese. Pelo menos não aquela já velha conhecida em que um autor diz de suas motivações de pesquisa e delineia um contexto até que apresente e explique as perguntas e os objetivos da investigação. Tudo isto está presente nesta tese que lhe enviamos, embora talvez não no lugar ou do lugar que melhor lhe apeteceriam. Eis o que esta carta é: um convite.

Explicamos: assim como não pode existir teatro sem a tríade ator, texto[1] e público (Magaldi, 2002), tampouco pode existir ofício acadêmico sem a tríade autor, texto e leitor. Nesta que é uma TEse acadêmica corporificada por marcas de peÇA teatral (TEÇA), há autores, leitores e um texto — *PROLIFIC STAGES*: ***teatro e PROfessores de Língua Inglesa em Formação InICial na TE-ÇA dos deslocamentos*** — pronto para ser desvelado. Julgamos, contudo, que não há caminho possível senão começar pelo terceiro elemento, o público-leitor.

Na esfera teatral, plateia ou público é o nome que se dá costumeiramente a um conjunto de espectadores. "Que palavra feia!", complementaria Augusto Boal (1974/2019, p. 169) a epígrafe desta *CARTA*, ao reivindicar ao terceiro elemento da tríade um lugar para além daquele que se propõe a *spectare*, isto que do latim hoje nos chega como 'ver' ou 'observar'. Como contrapartida, o dramaturgo propõe o *espect-ator*, este que é "duas pessoas em uma só" (*Ibid.*, p. 20): age e observa, atua e vê.

Diferente do espectador, que chega ao teatro buscando um confortável assento na plateia para observar de longe o palco, o espect-ator e a espect-atriz são esses que *se* desassentam. Muitas vezes surpreendidos pela quebra de expect-ativas trazidas 'do conforto da casa', flagram-se alternando entre palco e plateia. Se havia texto prévio ou elenco definido, o espect-ator vai ao palco ora para contracenar, ora para ir contra a cena. Da plateia ou do palco, não raro o espect-ator vê desestabilizados o enredo e os sentidos — do outro e de si mesmo.

[1] Ainda que sem palavras, o texto se revela pela partitura corporal dos gestos, da voz e da ação do ator.

Se foi preciso que dramaturgos do século XX como o alemão Bertolt Brecht e o brasileiro Augusto Boal insurgissem com suas obras para desestabilizar dois milênios de passividade legada ao espectador teatral, o mesmo não vale para o leitor acadêmico, que já opera de saída na dualidade agir-observar. Diferente do espect-ator, o contato do leitor com o texto acadêmico não depende da presença de quem o escreveu, senão pelos rastros da palavra deixada por este. Sem o intermédio do autor, que nem vivo precisa estar, o leitor trata a costura de sua obra como bem entender. Não raro chega ao texto com uma demanda, em busca de uma resposta que possa constar já num Resumo ou *Abstract*. Folheia, então, o trabalho do outro para calibrar a natureza do compromisso que assumirá. Ler o texto na íntegra ou na Ordem autoral é tanto opção quanto ler parcial ou desordenadamente. Nestes escritos, que circulam à revelia de seu autor, uma advertência: tese e peça não se tomam entre si:

Ceci n'est pas une pièce de théâtre.

ISSO não é uma peça teatral. Outra vez pela negativa, retomamos a provocação bastante conhecida do artista belga René Magritte (1898-1967) quando pinta um quadro com um cachimbo levitando sobre a frase *Ceci n'est pas une pipe* — Isso não é um cachimbo. A afronta do quadro de 1929, não por acaso intitulado *A Traição das Imagens*, é que o cachimbo da representação jamais será o mesmo cachimbo que se compra numa tabacaria para preencher de tabaco e envolver com lábios que enfumaçam pulmões. Também estes escritos que lhe enviamos não entrarão em cartaz. Pelo menos não como planejamos, afinal, até mesmo peças teatrais baseadas em listas telefônicas já foram feitas. Importa dizer, contudo, que nesta tese o que há de peça teatral está na mesma parede do cachimbo de Magritte. As marcas corporificadas de peça às quais nos referimos representam tanto quanto *se* representam PROfessores de Língua Inglesa em Formação IniCial (*PROLIFIC*) ao tomar a palavra: são de ordem simbólica. Nos encontros com o autor desta tese, um grupo de *PROLIFIC* representou e *se* representou no lócus teatral a partir do palco material da sala de aula. Os encontros entre o leitor ou a leitora e este autor, contudo, só podem se dar na *representação* desse lócus, quando quem lê adentra o lócus teatral *representado* para atuar junto com o autor e com os *PROLIFIC* na tessitura dos sentidos.

Os sentidos, tanto numa TEse quanto numa peÇA, se movem ao redor daquilo que desestabiliza e move o humano — a pergunta. Sem esquecer o que ISSO não é, há uma pergunta que lhe inaugura: *quais são os efeitos da Pedagogia do Teatro nos processos de deslocamentos subjetivos de professores de língua inglesa em formação inicial, especialmente em relação à sua implicação ou desimplicação na profissão para a qual se formam?*

Não é, porém, da pergunta que tratamos nesta *CARTA*. Haverá tempo e hora de encenação para isso — claro, desde que aceite nosso convite. Caso haja sede de entender o que se passa aqui, a pergunta vai como um pequeno gole adiantado, ainda que não lhe sacie o que seriam a Pedagogia do Teatro, deslocamentos subjetivos ou mesmo

implicação. É que, além da golada oferecida, a pergunta nos passa do 'não' ao 'sim' para lhe deixar ver, afinal, que...

ISSO é uma tese em Linguística Aplicada (LA).

Com Luiz Paulo da Moita Lopes (2006, p, 14), compreendemos a LA como um "[..] modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central". Neste palco, o público se depara com pessoas que se formam para uma profissão cujo papel central é a linguagem. Pessoas essas que se constituem nas e pelas línguas — pelo menos duas — em que dizem. Buscamos, então, criar modos inteligíveis para compreender e *representar* de que forma o lócus da Pedagogia do Teatro pode ou não ser causador de sismos nos modos como se *representam* 'atuantes' — aqui não os chamamos 'participantes' — *PROLIFIC*. Por isso então a LA, este que é um campo das ciências sociais de natureza INdisciplinar e transdisciplinar. INdisciplinar porque

> [...] reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos [...] para compreender o mundo atual (Moita Lopes, 2006, p. 19).

Transdisciplinar porque cruza fronteiras de outros campos do saber para tratar de possibilidades e impasses mediadas pela linguagem. Nesta tese em LA, ousamos mestiçar dois grandes continentes. No primeiro deles, cabe uma Análise do Discurso Psicanaliticamente Orientada (ADPO), uma que se funda na Psicanálise de orientação freudo-lacaniana, mas que ainda conserva alguns traços da Análise de Discurso franco-brasileira (AD). No segundo continente, a Pedagogia do Teatro abraçada à Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA). Outra vez: haverá tempo e hora de encenação para cada um deles. Não obstante, é a partir das contribuições desta última, a PEBA, que 'ousamos pensar' o ato investigativo de linguistas aplicados 'para além de paradigmas consagrados'. A PEBA tem sido concebida como um outro modo de realizar pesquisa acadêmica, um campo metodológico que também se INdisciplina:

> Engajar-se em pesquisas utilizando PEBA é um **ato criativo em si e per si**. O convite ao leitor, nessas metodologias, é diferente do apelo da pesquisa tradicional, pois está baseado no conceito de que **o sentido não é encontrado, mas construído,** e que o ato da interpretação construtiva é um evento criativo. [...] A forma de redação positivista confere à identidade aspectos de normalidade, singularidade e estabilidade. Se desafiarmos essas convenções da representação e do envolvimento com o texto, será possível desordenar formas influentes de paradigmas estabelecidos. Pesquisas utilizando PEBA desafiam convenções da academia, exploram a compreensão da experiência humana e das artes e usam um **vocabulário novo**, que aceita a escrita em todos os tempos verbais e espaços de representação (Dias, 2023, p. 19-20, grifos nossos).

Nas últimas décadas, pesquisas de diversas áreas têm incorporado a PEBA e seu 'vocabulário novo': teses escritas integralmente ou com marcas incorporadas da

literatura (Coulter, 2003; Soares, 2018), do cinema (Fisher, 2003), das artes visuais (Olfenza, 2019) e do texto teatral (Linds, 2002; Bresani, 2022), por exemplo. Já muito antes da PEBA, contudo, outras formas de produzir saber e transgredir convenções de representação se colocavam. Cruzando ao outro continente, na redação de um dos textos seminais da Psicanálise, *A questão da análise leiga: diálogo com um interlocutor imparcial,* Sigmund Freud (1926/2014d) já pensava outros estilos de transmissão da teoria psicanalítica. Naquele texto, de projeção acadêmica quase centenária, a teoria é apresentada de maneira dialogada a um interlocutor resistente que o interpela com várias perguntas. Essa interação entre o leigo e o psicanalista, por exemplo, serviu de inspiração a esta TE-ÇA na construção de cenas em que as personagens introduzem, sem a pretensão impossível de lhes exaurir os sentidos, conceitos teóricos, dispositivos metodológicos e gestos de interpretação que tecem esta tese.

Ao propor a palavra TE-ÇA, portanto, referimo-nos a um *estilo* de escrita acadêmica que, baseado em Arte, convida o leitor à posição de espect-ator, co-construtor de sentidos. Nesta TE-ÇA, teoria, metodologia e análise espraiam-se pela linguagem *representativa* do teatro. Veja: muitas vezes se toma um texto teatral como a matéria bruta da representação do ator, como algo que está sempre "[...] à espera de um palco" (Pavis, 2008, p. 339) ou como isso que é "[...] grávido de representação" (Massaro, 2007, p. 8). Dizer que há marcas corporificadas de peça teatral nesta tese significa propor que uma TE-ÇA não *é*, ela *representa* o próprio texto teatral. Representa, ademais, a experiência do leitor que, para além do que lhe insurge como palco mental da encenação, "emboca" o texto (Ryngaert, 1995), ou seja, põe as palavras na boca, as saboreia em sua doçura e amargor, *como se* ensaiasse sua subida ao palco.

Não há aqui digressão. Esta carta é, em certa medida, um convite à 'representação' e, nos dois campos que mestiçamos nesta LA INdisciplinada, a Arte e a Psicanálise, esta é uma palavra cara. Na Arte, uma tradição aristotélica bimilenar nos retoma à noção de *mimesis*: imitação. A arte imita a vida e tão mais digna será uma obra quanto mais verossímil for, ou seja, quanto mais valor de Verdade em relação à vida puder mimetizar. Nessa visada, a representação enquanto imitação ou verossimilhança convoca, portanto, a *re-apresentação*[2] de um referente anterior: o texto teatral re-apresenta seu referente, a matéria bruta da vida, e o ator re-apresenta seu referente, o texto teatral. Contra a postulação deste referente anterior e ulterior, no último século outras correntes artísticas têm pensado a representação em sua primazia de *apresentação* — do corpo vivo, pulsante e poético do ator, corpo que sobe ao palco para exibir-se a si mesmo.

Incluindo, mas sem escolher um lado nessa lógica binária, filiamo-nos a um terceiro viés artístico de representação em que esta é senão *presentificação*. Presentificar tem que ver com "[...] tornar temporal e auditivamente *presente* o que não o estava"

[2] Utilizamos o hífen propositalmente para enfatizar o contraste com a *apresentação*.

ou "[...] *tornar presente a ausência*, novamente à nossa memória, aos nossos ouvidos, à nossa temporalidade — e não somente aos nossos olhos" (Pavis, 2007, p. 340, grifos nossos). Para o crítico teatral argentino Jorge Dubatti (2007, p. 158, grifos nossos), a presentificação pode incluir ambas, a reapresentação e a apresentação, "[...] mas marcadas por uma ordem unificadora, ampliadora e transcendente: a *zona de experiência*. Vamos ao teatro não para ver re-apresentações ou apresentações, senão para intervir nesta zona de experiência que as incluem e as abrangem como possibilidade"[3]. Com Dubatti, ao longo desta TE-ÇA, o teatro — ou, em especial, o que entendemos por Pedagogia do Teatro — é tomado como lócus da representação enquanto presentificação, ou seja, lócus da experiência. O que venha a ser a experiência, no entanto, é tampouco matéria para esta *CARTA,* senão para toda a TE-ÇA. Sem embargo, por ora poderíamos tomar um dos versos já mais amarelados de Cecília Meireles (1953/2012, p. 80) quando se refere à liberdade: "[...] essa palavra que o sonho humano alimenta: que não há ninguém que explique, e ninguém que não entenda!". Não, contudo, para presentificar a mesma palavra, senão ISSO que também "[...] não há ninguém que explique, e ninguém que não entenda!", a experiência — esta que, ainda mais, se nutre da liberdade para alimentar o sonho humano.

Além da Arte, a representação toca dois outros dois campos do saber: a Linguística e a Psicanálise freudo-lacaniana. Entre outras dicotomias, a Linguística se funda enquanto ciência da linguagem com a proposição de Ferdinand de Saussure (1916) da diferença entre *langue* (língua), enquanto estrutura, ou sistema abstrato de signos socialmente compartilhado, e da *parole* (fala), como uso concreto e individual da língua. Imbuída no primado da *langue*, a Linguística saussureana se debruça sobre o signo linguístico, este também dicotomizado entre o significante e o significado. Já a Psicanálise, enquanto freudo-lacaniana, recebe esta adjetivação a partir da descoberta ou da postulação — este é um embate longo — do inconsciente pelo austríaco Sigmund Freud (1859-1939) e da reinterpretação da obra freudiana a que se propõe o psicanalista francês Jacques Lacan (1901-1981).

Para Saussure, o pai da Linguística, o signo linguístico se constitui por um significante que, enquanto matéria acústica e arbitrária, *representa* o significado. À semelhança daquilo que se re-apresenta, nessa visada dizemos 'chaleira' e conjuramos uma imagem mental de um significado apriorístico suposta e socialmente compartilhado.

Para Lacan, a formulação saussureana parte do pressuposto de que o significante representaria um significado ancorado, maciço e estéril, como se as palavras representassem UM sentido único e último da Coisa; ou, ainda, como se fossem sempre enunciadas por um 'eu', ser de linguagem que seria, ele mesmo, não-contraditório,

[3] Tradução nossa do original: "[...] pero enmarcadas en un orden unificador, amplificador y trascendente: la zona de experiencia. Vamos al teatro no para ver representaciones o presentaciones sino para intervenir en esa zona de experiencia que las incluye y las subsume como posibilidad".

inteiro e indiviso — *indivíduo*. Na teoria freudiana do inconsciente, há muito que é dito ou não-dito à revelia do próprio enunciador: o 'eu' "[...] não é nem mesmo senhor de sua própria casa" (Freud, 1916/2014b).

Assim, se aceitar nosso convite, veremos nesta TE-ÇA que, para além do 'eu', o trato com o sujeito na visada psicanalítica, sujeito *do inconsciente*, é o que leva Freud (1917/2010), sem qualquer modéstia, a postulá-la como a terceira cisão da humanidade, logo ao lado de Nicolau Copérnico (1473-1543) com a Teoria Heliocêntrica (a terra girando em torno do sol), e de Charles Darwin (1809-1882), com a Teoria da Evolução. Jacques Lacan (1956/1988, p. 276), por sua vez, chega a propor que a Psicanálise, em contraste com a Linguística, "[...] deveria ser a ciência da linguagem *habitada pelo sujeito*".

Se o signo linguístico em Saussure poder-se ia sumarizar com a formulação "o significante é aquilo que *representa* o significado", com um inferido "de um sujeito para outro", Lacan (1960/1998, p. 833) a embaralha radicalmente para propor que "o significante é o que *representa* o sujeito para um outro significante". Isto implica dizer que não há significado anterior *representado* pelas palavras. Como aquele que se aventura pelo dicionário, uma palavra sempre remontará a outra, sem que se possa encontrar a qualquer tempo algo como o sentido original da Coisa. No aforismo de Lacan, contudo, esta conclusão é ainda incipiente.

Como nos coloca a linguista aplicada Maria José Coracini (2003, p. 148), o sujeito da Psicanálise não se confunde com o 'eu' que se pensa no controle do que diz ou com o indivíduo, este que se pensa inteiro e não-*divisível*, precisamente porque é divi-di-do: "[...] cindido, clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, que, por sua vez, é habitado pelos mais recônditos desejos que, recalcados sob a ação do social, responsável pelos interditos, só irrompe via simbólico, pela linguagem onírica ou verbal". Na visada lacaniana, portanto, é o sujeito quem se *presentifica* ali entre dois ou mais significantes: enquanto diz o 'eu' enunciador, *se* diz à revelia o sujeito.

Assim, antes de "recipiente usado para aquecer água", mesmo um significante tão concreto quanto 'chaleira' pode se encadear a significantes tão distintos quanto 'cadeira' — pela rima que saboreou uma criança ao aprender esta nova palavra na infância—, 'avó' — pela figurona que lhe oferecia chá todas as noites —, ou 'queimadura' — pela cicatriz na mão legada pela tal água fervente. Dessa forma, é precisamente porque uma palavra pode remeter a qualquer coisa que não há UM significado que representa ou para o qual remonta. Para Lacan (1953/1998), mais que a partir dos significados, dizemo-nos a partir da *significação,* ou seja, a partir de significantes que se articulam em cadeia para nos conferir não *o* sentido ou *a* Verdade, senão efeitos de sentido.

Também as palavras que articulam esta TE-ÇA conjuram efeitos de sentido. Numa TEse acadêmica, até que se autorize a dizer a novidade, o autor costumeiramente tributa toda a teoria subjacente e lhe dá de uma vez, logo no início, ao leitor. Numa peÇA teatral, a novidade e o sentido não dado a priori são insumos ao desenvolvimento

do enredo. Do espect-ator é preciso algo de coragem e confiança para permanecer e deixar que as teorias subjacentes à obra floresçam durante o encontro e dias, meses, anos — às vezes toda uma vida — após fechadas as cortinas. Nesta TE-ÇA, convidamos o espect-ator a ser leitor acadêmico e o leitor acadêmico a ser espect-ator.

É *como se* fosse este o percurso. Antes de chegar ao palco representado de onde tecemos os gestos analítico-interpretativos desta pesquisa, o espect-ator lê algo sobre o que vai encontrar. Ao chegar ao palco, o leitor se veste e se investe da coragem e da confiança do espect-ator para co-construir sentidos *com* a obra, *com* o elenco e *com* o autor. Por fim, veste-se o espect-ator de leitor novamente para confrontar os sentidos tecidos no decorrer da obra com aqueles das bases teóricas subjacentes, articuladas – só-depois – em maior profundidade. Assim, numa tese sobre deslocamentos, convidamos o espect-ator a deixar que se desloque o hífen entre 'espect' e 'ator' para incluir aí o leitor: o invitamento, portanto, é para que ocupe e que persista na posição de leitor-espectator. Caso aceite nosso convite, com alguma sorte — à nossa e à sua revelia — o leitor-espectator ou a leitora-espectatriz poderá reclamar para si uma experiência nisso que é, antes, o escrito da experiência do outro.

Se disser 'sim', na TE-ÇA a que se junta, caminharemos juntos por três partes:

PARTE I: TECE-SE UM LEITOR ESPECTATOR

A primeira parte já iniciamos. Antes de chegar ao palco, o leitor-espectator é convidado a se preparar e a se tecer naquilo que vai encontrar. Primeiramente, lê esta *CARTA*. Na sequência, subverte a lógica artística e, antes mesmo de se encontrar com a obra, apreende *um pouco* sobre como foi feita. Assim, ao ler os *BASTIDORES DA TE-ÇA*, no Capítulo 1, encontra-se com a voz acadêmica de um Pesquisador que narra o percurso metodológico de sua pesquisa, apresentando os objetivos, o lócus, os atuantes, bem como *algo* dos procedimentos de construção e da análise do corpus.

O leitor-espectator vai, então, ao locus teatral representado. Antes que se abram as cortinas para o espetáculo da análise, ouve três campainhas, ou, como chamamos no Capítulo 2, *OS TRÊS SINAIS*. No primeiro deles, distribuímos o *PROGRAMA DA TE-ÇA*, que nada mais é que nosso *RESUMO* ou *ABSTRACT* transliterado para a linguagem teatral. No segundo sinal, entra o EU[4] desta pesquisa: é lá que, para além de nossas motivações, deixamos ver algo de nossas identificações – e de nosso desejo. No terceiro, o ISSO: entra o mestre de cerimônias para interagir com personagens espectatores e lhes encenar brevemente as palavras que fundamentam a pergunta de pesquisa. Isto o faz por meio de uma analogia com uma prática teatral, o Jogo do Sim. Também no terceiro sinal o palavreado psicanalítico insistente nesta TE-ÇA é encenado.

[4] Conforme apresentado nas Convenções de Redação, em todo este texto o EU em versalete representa o autor desta TE-ÇA, a partir de sua divisão subjetiva na visada psicanalítica. Nesta mesma visada, que começa a se encenar em breve, o ISSO em maiúsculo alude àquilo que convoca o sujeito de forma inconsciente em sua aproximação com *Das Ding* (a Coisa).

PARTE II: TE-ÇA EM CENA

Tecidos leitor-espectator, atuantes e autor, inicia-se a segunda parte, performada em três atos analíticos. No *ATO I: LAPSOS DO DESENCONTRO,* Capítulo 3, assistimos aos primeiros encontros dos atuantes *PROLIFIC* com o Formador, autor desta tese, no lócus da Pedagogia do Teatro. Ali, encenamos o mapeamento da ocupação de suas posições enunciativas — isto é, das posições de onde se dizem —nos primeiros encontros.

No Capítulo 4, *ATO II: LAPSOS DO ENQUANTO*, voltamos à cena para flagrar os modos como essas posições se enrijecem ou se desestabilizam ainda enquanto os atuantes permanecem ocupando o lócus teatral.

No Capítulo 5, último da encenação, chegamos ao *ATO III, LAPSOS DO REENCONTRO*. Nele, representamos as posições enunciativas de dois atuantes flagradas ao fim da pesquisa: as de Miranda e as de Feubelly. De modo a apreender de que forma e se foi ou não possível lhes flagrar deslocamentos subjetivos, essas posições são contrastadas com aquelas do início.

PARTE III: TE-ÇA EM SENDAS

Tomando 'sendas' como 'itinerários que se percorrem', na terceira e última parte, chegamos à *TE-ÇA EM SENDAS,* para nos enveredarmos, só-depois, pela leitura de três ensaios que versam sobre as bases epistemológicas da tese. Ao longo de toda a TE-ÇA, a Pedagogia do Teatro será tomada como lócus da experiência. Por esta IRrazão, no Capítulo 6, no *ENSAIO SOBRE A EXPERIÊNCIA*, ousamos ensaiar — ou *cantar,* nas palavras de Larrosa (2022), do que pode ser feita a experiência e como a entendemos como um dos motores dos deslocamentos subjetivos.

Daí, então, ao *ENSAIO SOBRE OS DESLOCAMENTOS*. Nesse que é o sétimo capítulo, apresentamos inicialmente os deslocamentos teóricos experienciados ao longo de todo o percurso. Além disso, aprofundamo-nos sobre as interrogações inerentes aos próprios deslocamentos subjetivos: o que são? Deslocar para onde? O que os move?

Na última das sendas, no Capítulo 8, o *ENSAIO SOBRE AS TESSITURAS*, empreendemos uma re-visão da literatura acadêmica em que se fia esta TE-ÇA. Ali, pela senda da falta, retomamos construtos seminais e as pesquisas que nos tecem diferentes fios entre essas três palavras-chave: língua estrangeira, formação de professores e teatro. Subvertendo a lógica acadêmica, situamos as bases teóricas e estabelecemos interlocuções com pesquisas realizadas nas últimas décadas só-depois da representação da análise. Ali também desfiamos os nós da TE-ÇA para situar os limites e contribuições das análises empreendidas em relação às pesquisas que nos antecederam.

Por fim, chegamos à seção *TECEM-SE FUTUROS*, as considerações finais da investigação. Nela, retomamos a pergunta e os objetivos de pesquisa, além dos modos de ocupação das posições enunciativas tomadas pelos atuantes *PROLIFIC* no início e ao fim

da pesquisa. Apresentamos, ainda, de que forma a TE-ÇA pode fechar algumas cortinas e de que forma abre outras para a encenação de novos espetáculos investigativos.

Percorridas estas sendas, cabe aqui um 'a propósito'. Pouco acima dissemos de um 'nós' da TE-ÇA. Mesmo em pesquisas que se pretendem mais autorais, muitas vezes é a primeira pessoal do plural, 'nós', que é adotada. Como parte de um compromisso *acadêmico-científico*, alguns autores guardam a primeira pessoa do singular exclusivamente para a Introdução, ali onde falam de suas motivações.

Aqui, outra inversão, pois o compromisso é *artistêmico*[5]*,* palavra a que tornaremos em breve. Assim, somente nesta CARTA *adotamos* a primeira pessoal do plural. Daqui em diante, cada um dos nós que a assina assume ora ou outra uma voz em primeira pessoa do singular. Rogamos que nos perdoe a indelicadeza de convidá-lo ou convidá-la a ocupar uma posição sem que tenhamos nos apresentado propriamente, mas isso o faremos melhor ao longo da TE-ÇA. Por ora, importa dizer que assina esta carta uma trupe que prefere ser chamada de *TROUPE*, grafada como no inglês e no francês. Do inglês, nos toca caro o modo como *troupe* /tru:p/ soa parecido com *true /tru:/*. É *como se* a pronúncia anglófona carregasse aí algo de nossa Verdade. Do francês, gostamos de como as quatro primeiras letras nos remetem a um *trou* — um furo. Como *TROUPE*, a Verdade que portamos é, afinal, que somos uma trupe furada. Esperamos que, ainda assim, persista conosco.

Por ora assinam esta carta,

o EU,
o Formador,
o Pesquisador,
o Curinga e
o Bufão —

esses que, vez ou outra, atendem por Newton.

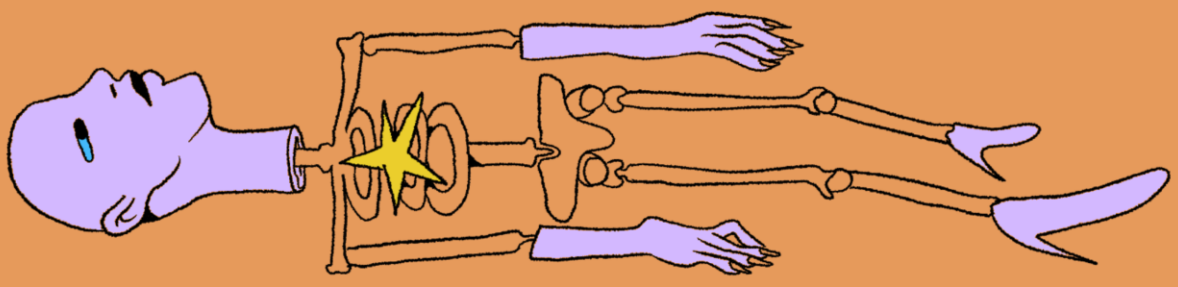
[5] Tradução que propomos de '*scholartistic*', termo cunhado por Neilsen (2001) que hibridiza práticas acadêmicas e artísticas.



CAPÍTULO 1

bastidores da te-ça

preâmbulo: a pergunta de quem pesquisa a dor
1.1 o tempo-espaço de um passado vestido de futuro
1.2 a indisciplina oteali
1.3 atuantes *prolific*
1.4 construção do corpus
1.5 pré-cedimentos de análise



1BASTIDORES DA TE-ÇA

PREÂMBULO: A PERGUNTA DE QUEM PESQUISA A DOR

Esta TE-ÇA tem como matéria prima um estilo de escrita que mestiça o acadêmico, o dramatúrgico e o ensaístico. A mim, o Pesquisador, a *TROUPE* solicitou que escrevesse *algo* que preparasse o leitor-espectator para o que encontraria em cena. Encomendaram-me, ainda, três ensaios para uma leitura-espectatorial a ser feita só-depois da *TE-ÇA EM CENA*. O que posso dizer é que este texto, que vai anexo à *CARTA* antes que o leitor-espectator pise o lócus teatral representado, é o que conserva entre os quatro o estilo mais ortodoxo, o que, para o sociolinguista que ainda me habita, me foi uma alegria. Ao leitor-espectator familiarizado com o gênero tese, este texto se assemelha a um capítulo metodológico. Digo 'assemelha-se', contudo, porque parte da metodologia e dos princípios que a fundamentam se revelará ao longo de toda a TE-ÇA. Então aqui lhe dou *algo* dos *BASTIDORES DA TE-ÇA*.

A começar pelo que venha a ser um pesquisador. Em sua etimologia "buscar com cuidado, indagar profundamente", o latim *perquirere*[6] (*per* = completamente; *quærere* = procurar) deu origem a três palavras irmãs: 'perquirição', 'pesquisar' e 'perquisite'. Enquanto os dois primeiros verbos nos levam ao ofício de uma investigação minuciosa, o substantivo jurídico 'perquisite' se refere à "[...] prerrogativa, direito, objeto ou propriedade adquirida por qualquer meio, menos herança". Neste entremeio, o pesquisador, portanto, é este que investiga profundamente *aquilo* que, não podendo herdar de um outro, só pode *adquirir* por si mesmo. Mais atenta ao trocadilho incutido que à etimologia, Cláudia Riolfi propõe que *aquilo* que se busca *adquirir* profundamente por aquele que investiga não pode ser outra coisa que não um saber sobre a própria dor. O pesquisador, afinal, pesquisa *a dor*:

> Pesquisa-dor é aquele sujeito que, mais longe o possível das amarras que lhe impõem os diversos ideais, mergulha — implicado em todo seu corpo — na tarefa única e, de resto, para cada um absolutamente singular, de pesquisar a dor específica de sua existência. Nesse sentido, cada tema ou **questão de pesquisa** escolhido por um sujeito que teve a chance de, neste momento, efetivamente realizar uma escolha, é uma maneira simbólica de poder abordar, através de uma metáfora (o trabalho de investigação científico-acadêmica), este **absurdo e obscuro objeto que lhe faz falta** e, sem que ele saiba, dirija e modela sua existência (Riolfi, 2001; 2013, p. 114).

Então eis-me aqui, pesquisando minha própria dor e o 'obscuro objeto que me faz falta'. Como vimos ainda na *CARTA*, a questão de indagação profunda e busca cuidadosa — digo, de pesquisa — que perpassa esta TE-ÇA é:

[6] Cf. entrada '*perquisite*', no *Online Etymology Dictionary*. Disponível em: https://www.etymonline.com/search?q=perquisite Acesso em 25 jul. 2025.

Pergunta de Pesquisa
Quais são os efeitos da Pedagogia do Teatro nos processos de deslocamentos subjetivos de professores de língua inglesa em formação inicial, especialmente em relação à sua implicação ou desimplicação na profissão para a qual se formam?

Porque a 'dor' que a inaugura será encenada logo mais pelo EU no Capítulo 2, *OS TRÊS SINAIS*, por ora só posso dizer que, entre os deslocados desta TE-ÇA, fui EU o primeiro a me flagrar subjetivamente deslocado pelo teatro, ao perceber incrustrada em meu próprio corpo e significativamente transformada a minha relação, por vezes calorosa, por vezes *dolorosa*, com a profissão para a qual EU já havia me formado — professor de língua inglesa. Anos mais tarde, então como formador de professores, vez ou outra EU os convidava ao lócus teatral e não raro os ouvia dizer de um antes e depois, de terem se tornado outras pessoas após a *experiência*. Dizer mais do que isso agora seria trair a encenação. Além disso, também no próximo capítulo as palavras que encadeiam esta pergunta serão encenadas. Espero, portanto, que neste momento esta sinopse possa bastar.

Por ora, como ecos de um capítulo metodológico, transformo a pergunta que me desinquieta no objetivo geral da investigação e apresento também meus dois objetivos específicos:

Objetivo Geral da Pesquisa
Investigar os efeitos da Pedagogia do Teatro nos processos de deslocamentos subjetivos de professores de língua inglesa em formação inicial (*PROLIFIC*), especialmente em relação à sua implicação ou desimplicação na profissão para a qual se formam.

Objetivos Específicos
1. Conduzir gestos de interpretação sobre os modos de subjetivação e de ocupação das posições enunciativas de autor, de professor e de estrangeiro pelos atuantes;
2. Tecer os enredamentos que operam como motores de deslocamentos subjetivos de professores de língua inglesa em formação inicial no lócus da Pedagogia do Teatro;
3. Analisar limites e potencialidades do lócus da Pedagogia do Teatro na implicação profissional de professores de língua inglesa em formação inicial.

Na medida em que avançar na encenação, convido o leitor-espectator a voltar a esta seção quantas vezes julgar pertinente. Presentificados a pergunta e os objetivos, na sequência caminhamos juntos por seções que versam sobre o lócus que acolhe a pesquisa e os *PROLIFIC* que nela atuam, bem como por alguns dos procedimentos de construção e de análise do corpus.

1.1 O TEMPO-ESPAÇO DE UM PASSADO VESTIDO DE FUTURO

Em meu primeiro dia como professor efetivo, o diretor-geral fez questão de me receber, dar as boas-vindas e dizer que EU chegava a tempo de ser considerado um dos pioneiros daquela jovem instituição. Tudo era novo, muitos espaços ainda se construíam — "tem muito chão ainda", ele dizia. Naquela sala o calendário lia abril de 2016 e, para dar mais contorno ao que queria dizer com pioneiro, ele me fazia um breve apanhado histórico não do chão porvir, mas do que EU já pisava.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília — daqui em diante Instituto Federal de Brasília, ou IFB — havia surgido há pouco mais de sete anos, com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede[7], doravante) em 2008, uma política de expansão das unidades de ensino tecnológico em nível federal do segundo mandato do governo Lula. A prerrogativa era a de que os IFs fossem um novo padrão de instituição pluricurricular e multicampi destinada à oferta de educação básica profissional e superior.

De novidade, dizia o diretor, o que havia eram aquelas duas letras, I e F, avivadas pela marca de nove quadrados verdes e um círculo vermelho pingando o 'i' da pequena escultura de acrílico sob sua mesa. Os IFs, então — eram esses a boa nova. Já a Rede, *um passado vestido de futuro*, como sugeria o título do livro[8] cuidadosamente posicionado ao lado da escultura. Na sala de mobiliário recém comprado, o diretor me presenteava com um dos exemplares de tiragem gratuita daquela obra (IFB, 2012) em comemoração aos cem anos completos da educação profissional no Brasil em 2009. Nisto, me convidava a uma rápida incursão que fizesse justiça ao subtítulo da publicação, ou seja, a um breve passeio pelos *fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*.

As páginas iniciais mostravam registros fotográficos das primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices criadas pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, durante o mandato do então presidente Nilo Peçanha. Do referido Decreto, com que EU teria contato só anos depois, recupera-se o objetivo da criação daquelas instituições em três considerações basilares:

> Que o augmento constante da população das cidades exige que se **facilite** ás [sic][9] classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da **lucta pela existencia**; Que para isso se torna necessario, não só habilitar **os filhos dos desfavorecidos da fortuna** com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho **proficuo**, que os **afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime**; Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica **formar cidadãos uteis á Nação** (Brasil, 1909, grafia da época e grifos meus).

[7] Embora RFEPCT seja a sigla oficial, adotarei a designação preferida por seus servidores, Rede.
8 IFB. *Um passado vestido de futuro*: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Editora IFB, 2012. Disponível em: https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/69. Acesso em 25 jul. 2025.
[9] Para evitar a recorrência do uso de [sic], elucido que toda esta passagem está como grafada à época.

Enquanto falava, o diretor folheava o centenário percurso iconográfico daquelas escolas fundadas já numa discursividade assistencialista: ação de um Estado que 'facilita' as 'lutas pela existência' daquelas pessoas sem sorte, 'os filhos dos desfavorecidos da fortuna'. Contra as 'escolas do vício e do crime', insurgem, então, as escolas do trabalho, estas que não passariam incólumes pelos tantos sismos sociopolíticos do século XX. E ali avançávamos pelas décadas que lançariam essas incipientes instituições em verdadeiros caldeirões terminológicos, sintomáticos da importância ou do desprezo político lhes conferido ao longo dos tempos. De escolas de artífices aos liceus industriais da Era Vargas em 1937; dos liceus às escolas técnicas e agrícolas em 1942; de opção aos que não frequentariam uma universidade à obrigatoriedade em todo o ensino do segundo grau em 1971; do fortalecimento dessas instituições a partir da criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em 1978 à revogação da obrigatoriedade no segundo grau em 1982; da transformação do CEFET-PR na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em 2005, aos muitos debates que promoveram o desenho do modelo IF, que, em 2008, inaugurou esse senso de atuação em Rede[10].

No Distrito Federal, até aquele ano, além da Universidade de Brasília, apenas Instituições de Educação Superior (IES) privadas ofertavam a formação inicial de professores. Em 2008 surge, então, o IFB, inicialmente criado a partir da transformação da única escola técnica federal do DF até ali, a Escola Técnica Federal de Brasília. Já em 2008 a Escola se transformou no que veio a ser o seu primeiro campus construído, o IFB Campus Planaltina. Outros nove campi foram criados até o ano de 2012, entre os quais o IFB Campus Riacho Fundo e o seu Curso Superior de Letras-Inglês (licenciatura), espaço que acolhe esta TE-ÇA. O referido Curso foi implementado no segundo semestre de 2014, ainda nas instalações provisórias do IFB Campus Riacho Fundo. EU chegava no quarto semestre de sua primeira turma, já no terreno definitivo inaugurado havia pouco mais de um ano. Além do mobiliário novo, ainda era possível sentir o cheiro de paredes recém pintadas da primeira IES pública e gratuita daquela região.

O Riacho Fundo é uma das 35 Regiões Administrativas (RAs) do Distrito Federal. Possui posição estratégica, pois está próximo a diversas outras RAs, além de estar a menos de 20 quilômetros do Plano Piloto, a RA-1, muito comumente referida como Brasília. À época da construção do corpus da TE-ÇA, a mais recente Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal, a PDAD-DF 2021 (Distrito Federal, 2022), dividia as RAs em quatro grupos: renda alta, para núcleos familiares com média mensal de 13,78 salários-mínimos (SM); renda média-alta, com 6,22 SM; renda

[10] Ao longo de quase um século, entre 1909 e 2002, 140 instituições de educação profissional tecnológica foram construídas na esfera federal (Brasil, 2018). De acordo com Silva (2017, p. 3), durante as gestões Lula e Dilma, até o ano de 2015 o número de unidades quadruplicou, saltando de 152 para 609 em apenas uma década. Em 2023, a Rede alcançou 682 unidades. Ademais, já no terceiro mandato de Lula, em 12 de março de 2024, o Ministério da Educação anunciou a criação de 100 novos campi de Institutos Federais até o ano de 2026.

média-baixa, com 3,96 SM; e renda baixa, com 2,60 SM. Entre as 35 RAs, o Riacho Fundo ocupava o 17º lugar no ranking de rendimento bruto domiciliar, com 4,64 SM mensais, posicionado, portanto, entre aquelas RAs de renda média-baixa. Com uma amplitude salarial tão diversa, não se perde de vista que, embora seja a unidade da federação com maior renda bruta domiciliar, o Distrito Federal costuma estar anualmente entre as cinco de maior desigualdade social (IBGE, 2023).

Não pretendo me antecipar na apresentação dos atuantes *PROLIFIC*, o que ocorrerá na *TE-ÇA EM CENA*. Contudo, por ora cabe adiantar que, dos 18 atuantes desta pesquisa, apenas 2 residiam em RAs consideradas de renda-média alta ou alta, enquanto outros 12 residiam em RAs do Distrito Federal de renda média-baixa ou baixa. Além disso, 4 nem mesmo residiam no DF, mas em cidades goianas do entorno. No Quadro 1, apresento seus locais de residência, o rendimento domiciliar médio de cada uma dessas localidades, bem como as distâncias em quilômetros dessas localidades ao IFB Campus Riacho Fundo e ao campus principal da Universidade de Brasília, onde se concentra a maior oferta de suas licenciaturas, inclusive aquela em Língua Inglesa.

QUADRO 01 — RESIDÊNCIA E RENDIMENTO DOMICILIAR DOS ATUANTES

				Distâncias aproximadas em km	
	Rendimento médio domiciliar	RA ou cidade de residência	Número de atuantes	IFB Campus Riacho Fundo	UnB Campus Darcy Ribeiro
Distrito Federal	**Renda alta** M: 13,78 SM	Plano Piloto	1	15 a 25	0 a13
	Renda Média-Alta M: 6,22 SM	Taguatinga	1	6 a 12	26 a 30
	Renda Média-Baixa M: 3,96 SM	Ceilândia	3	18 a 22	34 a 38
		Riacho Fundo	2	0 a 3	28 a 30
		Riacho Fundo II	1	6 a 9	34 a 37
		Samambaia	2	11 a 18	37 a 45
	Renda-Baixa M: 2,60 SM	Estrutural	1	18 a 20	7 a 10
		Recanto das Emas	4	10 a 16	40 a 45
Goiás	M: 2,48 SM	Cidade Ocidental	1	40 a 45	50 a 55
		Luziânia	1	45 a 60	57 a 69
		Santo Antônio do Descoberto	1*	32 a 36	65 a 70
-	-	**TOTAL**	**18**	-	-

Legenda: *O atuante se divide entre Santo Antônio do Descoberto (GO) e Ceilândia, RA do DF.

Fonte: elaborado pelo autor com dados extraídos de i) Distrito Federal (2022) para as RAs do DF, considerado o valor do salário mínimo (SM) de R$ 1.100,00; e ii) Distrito Federal (2021) para as cidades de GO no entorno do DF, considerado o valor do salário mínimo de R$ 998,00 no ano de 2019.

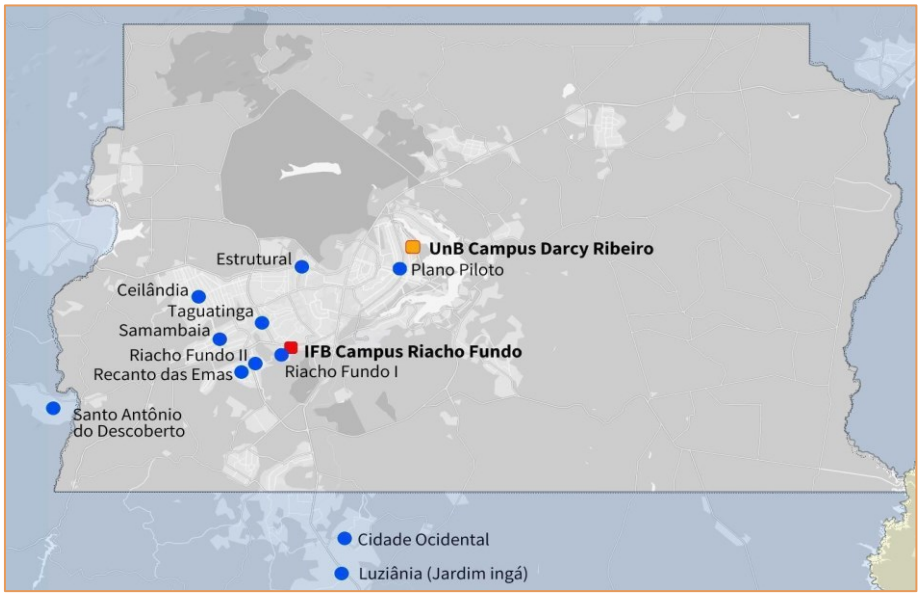
Dos 18 atuantes, 16 responderam um dos instrumentos de pesquisa aplicados, o Questionário Inicial. Dele foi possível extrair que o rendimento médio domiciliar do grupo era de 3,5 salários mínimos em 2023, o que corrobora e aproxima o grupo dos dados da PDAD-DF 2021. Assim, no delineamento socioeconômico distrital é possível

mapear, no grupo investigado, a maioria dos atuantes como provenientes de núcleos familiares com renda-baixa ou renda-média-baixa.

Uma vez que estas são questões que perpassam profundamente os dizeres dos atuantes e os gestos de interpretação que teço mais adiante nesta TE-ÇA, não se pode desprezar a relevância deste breve delineamento histórico, socioespacial e econômico. Conforme apresento no *ATO I*, no escopo do corpus muitas vezes as respostas às perguntas "por que você escolheu o curso de Letras-Inglês?" ou "por que o IFB?" estão ancoradas numa solução geográfica: "porque era perto". Além disso, a Universidade de Brasília é frequentemente convocada a compor a elaboração dessas respostas, amparados numa centenária discursividade que lega escolas técnicas aos 'filhos dos desfavorecidos da fortuna' (Brasil, 2009) e as universidades às elites, em enunciados como: "não passei/passaria na UnB".

A respeito de mapeamentos, inclusive, com o intuito de representar cartograficamente a recorrência dos significantes 'perto/longe' e da natureza quase iminente em-relação-a que convida a UnB nas justificativas de suas escolhas pelo IFB, apresento a Figura 01. Nela, é possível visualizar a proximidade de que tratam os atuantes, especialmente para aqueles que moram em cidades goianas do entorno do DF e que utilizam o sistema de ônibus. Além da UnB e do IFB, incluí pontos azuis em localizações centrais das referidas RAs de residência dos atuantes:

FIGURA 01— REGIÕES ADMINISTRATIVAS E CIDADES DE RESIDÊNCIA DOS ATUANTES



Legenda: Círculos azuis: pontos centrais de RAs (no DF) ou de cidades (em GO) de residência dos atuantes da pesquisa. Quadrados: IES federais que ofertavam a formação inicial de professores de língua inglesa no DF em 2023. Fronteiras: em cinza, o DF; em azul, GO; no canto inferior direito, MG.

Fonte: o autor.

Há muitas razões pelas quais alguém consideraria ou não a docência em uma língua estrangeira. O manejo de seus dizeres deixa ver, no entanto, que entre o intricado desejo, a pujante escolha e a indelével contingência, é esta última que tende a irromper. No corpus, essas contingências são de ordem espacial: vindo de onde venho, até onde posso ir*?* — ou, como ouvi durante uma das entrevistas, "*can I be a dreamer?*". Ao longo da TE-ÇA daremo-nos com as razões pelas quais os atuantes decidem ingressar em uma formação inicial de professores de língua inglesa e na INdisciplina *Oficina de Teatro e Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa* (OTEALI). As análises depreendidas não poderiam existir, contudo, sem os rastros do Quadro 01 ou da Figura 01; sem que se considerassem as peculiaridades enunciadas por atuantes provenientes de contextos à margem, historicamente tidos como 'proletários' ou 'periféricos'; ou, ainda, sem que se levasse em conta a posição re-tomada de 'filhos dos desfavorecidos de fortuna' e sua — inevitável? — 'opção' por uma formação no IFB Campus Riacho Fundo.

1.2 A INDISCIPLINA OTEALI

Se o Curso Superior de Letras-Inglês do IFB Campus Riacho Fundo foi o grande espaço que acolheu esta pesquisa, a oferta de uma INdisciplina é o que convidou os atuantes ao lócus da Pedagogia do Teatro. Em sintonia com uma Linguística Aplicada INdisciplinar, chamo-a INdisciplina também pela sua não "[...] necessidade de se constituir como *disciplina*" e por, naquela proposição, "ousar pensar [...] para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos" (Moita Lopes, 2006, p. 19, grifo meu).

Assim, o corpus foi construído a partir da oferta inaugural da INdisciplina *Oficina de Teatro e Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa* (OTEALI), ministrada por mim, como formador principal, ao longo de um semestre letivo. A INdisciplina foi ofertada com natureza optativa e as práticas teatrais foram vivenciadas ao longo de vinte encontros, tendo carga-horária total de 60h.

Durante os encontros, os atuantes vivenciaram uma série de práticas teatrais e outras práticas artísticas com diferentes focos e complexidades. As atividades envolveram consciência (e INconsciência) corporal, vocal e de grupo, e se embasaram nas contribuições principais de Boal (2014), Spolin (2008; 2013) e Cahnmann-Taylor e McGovern (2021), mas também em minhas próprias experiências enquanto atuante e propositor em/de pedagogias artisticamente orientadas (Cf. Lima Neto; Conceição, 2022) em diversos contextos da educação linguística. Primordialmente ministrada em língua inglesa, a INdisciplina teve quatro objetivos:

1. Fruir, produzir e avaliar composições cênicas, jogos teatrais e outras práticas artísticas;
2. Planejar e aplicar estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem de línguas artisticamente orientadas em diversos contextos da educação linguística;
3. Refletir sobre e significar o próprio fazer pedagógico, tomando a produção artística como lócus possível de exploração;
4. Refletir sobre a própria subjetividade, a sua relação com o outro e com a língua, a partir da produção criativa e de práticas artisticamente orientadas.

(Cf. Apêndice C: Plano de Ensino da OTEALI)

Além disso, como mostra o Quadro 02 na sequência, os vinte encontros foram divididos em quatro módulos, com percursos, palavras-chave e práticas comuns:

QUADRO 02 — A INDISCIPLINA OTEALI

Módulo	Percursos	Palavras-chave	Práticas comuns
I eu, tu, corpo	Práticas teatrais e outras atividades centradas em desacostumar e reacostumar o corpo, os sentidos, a autopercepção e a presença do outro.	presença; desmecanização; olhar-ver, ouvir-escutar; sentir-tocar; grupo;	Escritas narrativas; Aquecimentos; Alongamentos; Espreguiçamentos; Jogos de ocupação do espaço; Jogo do Sim; Jogos dos espelhos; Jogos de objetos espaciais; Jogos de formas; corrida ao contrário; Esquetes silenciosos; Rodas de conversa.
II nós, voz, texto	Práticas teatrais e outras atividades centradas na consolidação do grupo, no trabalho com a voz e na construção de dramaturgias de cenas e de pequenos esquetes.	tônus; agilidade; comunidade; contemplação; mostrar, não contar;	Revisitação de práticas anteriores; Teatro Imagem; Jogos de estátuas; Fotos narrativas; Jogos de blablação; Jogos de letra e música; Esquetes com voz; Contemplação individual.
III escolas e escolhas	Proposições de caminhos para a implementação de práticas artisticamente orientadas na educação linguística. A relação oprimido vs. opressor, especialmente na escola.	experiência; sentidos; kinesfera;	Revisitação de práticas anteriores; Sustentação corporal do outro; Atuantes conduzem jogos e práticas teatrais; Arco-íris do desejo; Teatro do Oprimido; O Teatro e a LE no Ensino médio do IFB; Reflexões sobre a implementação de práticas teatrais na educação básica.
IV deslocamentos	A autorreflexão sobre o processo vivenciado como inspiração para a composição cênica final.	intuição; criatividade; inventividade.	Revisão e revisitação de práticas anteriores; Composição cênica final.

Fonte: o autor.

Ao longo da *TE-ÇA EM CENA*, mais do que descritos, alguns destes percursos serão encenados. Também nos enveredaremos pela discussão do que seja ou do que possa ser a Pedagogia do Teatro. Por ora, importa dizer que a OTEALI foi pensada de modo a levar os atuantes a se confrontarem com suas próprias escolhas, com a profissão para a qual se formam e com sua enunciação ora em língua portuguesa, ora em língua inglesa. Neste ponto, igualmente crucial é dizer daquelas que enlaçaram a OTEALI.

A INdisciplina foi co-ministrada por mim, professor-formador principal, e a Prof.ª Dra. Luciana Silva, professora efetiva do IFB Campus Riacho Fundo na área de Língua Portuguesa e Literatura, que atuou como professora convidada. Fluente em língua inglesa e com experiência prévia em diversas linguagens artísticas, como a poesia,

o canto e a dança, julguei que sua presença como professora poderia fortalecer o planejamento, a condução e a avaliação da INdisciplina, o que se mostrou verdadeiro. Além disso, intentava balancear a relação de transferência[11] formador-*PROLIFIC* incluindo mais uma formadora com a qual os atuantes pudessem criar enlaces e desenlaces; identificações e desidentificações.

Embora fosse EU quem tomasse a frente principal dessas três etapas, Luciana participava ativamente do planejamento, tecendo considerações sobre a inclusão, a remoção ou a adaptação de práticas pedagógicas. Na maior parte das aulas, atuava em conjunto com os atuantes, ora participando das práticas propostas, ora os orientando em grupos menores. Por vezes, era ela quem se encarregava de registrar momentos do encontro em foto ou vídeo. Nos debates avaliativos que tecíamos ao fim de práticas específicas ou da aula, costumava contribuir alternando entre dizer e se dizer a partir da posição de formadora, de professora ou de atuante que vivenciava as práticas — muitas para ela novas — da INdisciplina OTEALI. Em dois dos vinte encontros totais, Luciana generosamente atuou como regente principal. Nesta TE-ÇA, veremos trechos de suas falas, especialmente quando dialogando com o elenco.

Antes do *enlace no lócus* com a Prof.ª Luciana, um ano antes da construção do corpus no IFB Campus Riacho Fundo, tive a oportunidade de atuar em um contexto que balizaria muitas de minhas escolhas metodológicas, tanto em âmbito pedagógico quanto investigativo. Se, metodologicamente, estudos pilotos são aqueles desenhados prospectiva e intencionalmente como teste, em uma escala menor mas similar à do que virá a ser o verdadeiro lócus e objeto do pesquisador (Bailer; Tomitch; D'ely, 2011), compreendo essa oportunidade como um *enlace piloto*. No primeiro semestre de 2022, fui convidado por minha orientadora, a Professora Dra. Valdeni Reis, a co-ministrar a disciplina em nível de graduação *Teatro e Ensino-Aprendizagem de Línguas: Deslocamentos Identitários e Reposicionamento Subjetivo* no âmbito de um programa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) intitulado *Formações Transversais*. No programa, aberto a todos os estudantes de graduação da UFMG, as disciplinas cursadas contam para integralizar o núcleo complementar previsto nos currículos dos cursos superiores. Além disso, o programa é estruturado em diferentes percursos de formação e, caso cursem 300 horas de um conjunto específico de disciplinas, os estudantes podem requisitar um certificado numa formação específica.

Antes mesmo de iniciar nossa orientação, a oferta da disciplina já estava prevista por minha orientadora. De modo algum, portanto, foi pensada prospectivamente para me servir de estudo piloto de pesquisa qualquer. Minha atuação como docente na disciplina se deu na imprevisibilidade do enlace: entre mim e a orientadora, entre reflexões e ações tomadas, entre o prospectivo e o retrospectivo. A disciplina que co-ministramos foi ofertada como parte da *Formação Transversal em Culturas em Movimento*

[11] De acordo com Lacan (1964/1985), um dos quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. O conceito será apresentado na Seção 2.3 e retomado várias vezes ao longo da TE-ÇA.

e Processos Criativos. Embora, como sugere o título, o público-alvo fosse professores de línguas estrangeiras, a natureza flexível e imprevisível do programa resultou na matrícula de onze estudantes: sete de Pedagogia, um de Psicologia, uma de Filosofia, uma de Teatro e uma de Artes Visuais. Com o intuito de contemplar a diversidade de formação dos atuantes, realizamos ajustes ao plano de ensino original, embora sem perder de vista o enfoque na relação entre língua, ensino-aprendizagem e teatro. A partir do lócus teatral, a disciplina teve carga-horária de 60h e foi ministrada em língua portuguesa ao longo de 15 encontros de natureza prática, em que alternávamos a regência principal.

O trabalho de planejamento conjunto com minha orientadora, a avaliação contínua de nossa prática pedagógica, bem como os possíveis deslocamentos reportados por aqueles atuantes ou flagrados por nós ao longo da disciplina, surgiu-me como *enlace piloto* e insumo estruturante a todas as etapas da presente pesquisa, cujo corpus se construiria um ano depois com atuantes *PROLIFIC* no contexto de um Instituto Federal.

Até aqui, dois enlaces: o *enlace piloto*, com Valdeni Reis em 2022, e o *enlace no lócus*, com Luciana Silva em 2023. Um ano depois da construção do corpus no IFB Campus Riacho Fundo, um outro enlace surgiria. Ao longo do segundo semestre de 2023 e do primeiro semestre de 2024, fui contemplado com a bolsa *Fulbright Doctoral Dissertation Research Award* para desenvolver estágio doutoral — também referido como período sanduíche — no *Department of Language and Literacy Education* da *University of Georgia*, nos Estados Unidos. No primeiro semestre de 2024, fui convidado por minha supervisora, a Professora Dra. Melisa Cahnmann-Taylor, a co-ministrar a disciplina *Theatre for Embodied Personal and Social Change*, ofertada no âmbito do programa *The First-Year Odyssey Seminars*. Este é um programa de acolhimento a estudantes em seu primeiro ano de graduação, com a premissa de ofertar disciplinas de curta duração — *seminars* — de modo a introduzi-los à universidade e à cultura acadêmica por meio das orientações de um professor experiente e das interações com estudantes ingressantes de diversas áreas.

Nos Estados Unidos, é muito comum que estudantes definam o seu curso — *declare their majors* — ao longo do segundo ano, depois de cursar um grupo variado de disciplinas. Entre os dez matriculados, no entanto, alguns já haviam elegido Educação Musical, Cinema e Administração como seus *majors*. A disciplina, portanto, não enfocou a formação de professores, senão o teatro como lócus onde se podem ganhar corpo (incorporar, *embody*) mudanças sociais e pessoais.

Trazendo na bagagem o corpus gerado no Brasil, naquela disciplina era EU o que havia de estrangeiro. Ali, a língua inglesa era a língua do outro, língua vernacular de minha supervisora e dos dez atuantes. Ao planejar, conduzir e avaliar práticas teatrais que tantas vezes já havia desenvolvido no Brasil, agora para um outro, pude me flagrar surpreendido com elaborações de sentido tão diversas daquelas que vinha analisando.

Isto se marcava no humor, no movimento corporal, nas soluções de cena e em suas escolhas linguísticas. Algumas práticas favoritas de meus alunos brasileiros, como inventar novos meios de andar e ocupar o espaço, lhes provocavam tédio; outras, pensadas apenas como aquecimento, despertavam tanto interesse que duravam por quase todo o encontro. Muitas vezes me vi explicando com palavras o que, para meus alunos brasileiros, explicava com gesto e movimento. Recordo-me, em particular, de quando minha supervisora me fez uma pergunta inédita sobre uma prática teatral intitulada *O Jogo do Sim*. A pergunta reverberou tanto em mim que, ao re-conhecer o jogo — conhecê-lo uma vez mais —, dele pude extrair um Arsenal que, nesta TE-ÇA, logo insurgirá como dispositivo analítico.

Em certos momentos, era EU quem me juntava às práticas com os atuantes e me dava com o desconforto de estar nessa posição, tantas vezes tomada pelos atuantes *PROLIFIC* brasileiros. Secavam-me a boca, reviravam-me o estômago e aceleravam-me o coração, por exemplo, momentos em que minha supervisora propunha atividades que envolviam o uso rápido da língua inglesa com rimas e trocadilhos. Numa disciplina que concebe o teatro como lócus de onde se incorporam mudanças — *embody changes* —, o deslocar entre as posições de formador e atuante me permitiu retornar ao corpus com outros *sentidos* — isto que é da ordem do sentir — inscritos no corpo.

Pousado em terras estrangeiras, avalio que minha atuação a posteriori nesse contexto suscitou maior exercício de outridade no manejo analítico de um corpus que, ainda com todas as suas surpresas, me tocava vernacular. Incorporo, então, isto que se deu também a convite, como um *enlace de pouso* de onde pude re-conhecer corpos e corpus.

1.3 ATUANTES PROLIFIC

Se 'espectador' é uma 'palavra feia' que aterrorizava o dramaturgo Augusto Boal ao pensar a prática teatral, só posso imaginar o que diria desta que ME assombrava: 'participante'. Julgo que sua conotação de 'ter parte em' está muito aquém do que fizeram os *PROLIFIC* não só na INdisciplina OTEALI, mas em toda a pesquisa. O corpus é, afinal, construído a partir do que criaram com seus corpos. Assim, há algo de um 'agir sobre', de um 'colocar em movimento', de um 'realizar' — de um, enfim, 'fazer' — que só um verbo como 'atuar' poderia abarcar. Daí se derivariam pelo menos dois seres: o ator e o atuante. Numa INdisciplina teatral, seria de se esperar que o *PROLIFIC* ocupasse, por vezes, a posição de ator. No entanto, julgo que deslocá-los de 'participantes' a 'atores', especialmente quando pensando a pesquisa, seria apenas variar o erro. Portanto, cabe distingui-los.

Por ator, refiro-me ao ser que *atua a vida*. Ou, como propõe Pavis (2008), a um corpo intencional que conduz o texto ou a ação; o enunciador que, enquanto intérprete, *mostra*. O ator *atua* como "[...] vínculo vivo entre o texto do autor, as diretivas de

atuação do encenador e o olhar e a audição do espectador. [...] Ao mesmo tempo, aquele que é significado pelo texto [...] e aquele que faz significar o texto de uma maneira nova a cada interpretação" (Pavis, 2008, p. 30).

Por atuante, por sua vez, tomo o ser que *atua em vida*. Ser de corpo que, dividido e conduzido pela linguagem, é falante, faltante e desejante. O *parlêtre* lacaniano (Lacan, 1975-76/2007), o *falasser* quando escolhe, menos ou mais conscientemente, atuar num processo criativo. Mais do que aquele que toma parte — o participante —, o atuante *atua* no sentido de realizar ações junto a um outro (ex.: atuante dos encontros) ao mesmo tempo em que *é* também parte e efeito desse processo (ex.: atuante da pesquisa). Se há qualquer diferença em relação ao espect-ator boalino (Boal, 1992/2014), esta se dá apenas no que enfatiza cada palavra: um espectador que se flagra atuando, eis aí o espect-ator; num ser que atua e, só-depois, vê e se vê, aí está o atuante. De que maneira são 'divididos pela linguagem' é assunto psicanalítico para daqui a algumas seções. Nesta, coloco termo na preferência por 'atuantes' *PROLIFIC* e digo agora sobre como os agrupei para constituir um 'elenco'.

Imbricaram-se os critérios de seleção para atuação na pesquisa e para matrícula na INdisciplina optativa *Oficina de Teatro e Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa* (OTEALI). Embora a atuação na pesquisa implicasse a matrícula na INdisciplina, o contrário não se aplicava, de modo que todos os matriculados seriam convidados, mas poderiam declinar de sua atuação na pesquisa sem qualquer prejuízo pedagógico.

Além do pré-requisito de selecionar atuantes *PROLIFIC* com vínculo ativo no Curso Superior de Letras-Inglês do IFB, privilegiei a matrícula daqueles cuja formatura estivesse mais próxima. Esta escolha se justificou na medida em que pensei mais produtiva uma investigação orientada pelos dizeres de atuantes que tivessem concluído a maior parte das atividades previstas no currículo de sua formação inicial. Isto o fiz partindo da hipótese de que a tessitura dos dizeres desses atuantes se apoiaria em uma polifonia mais robusta, já que teriam cursado uma gama maior de disciplinas teóricas e práticas, além de possivelmente terem *atuado* em estágios supervisionados obrigatórios e optativos, projetos institucionais como os de iniciação científica, iniciação à docência ou residência pedagógica, se engajado em outras atividades acadêmicas (monitorias, grupos de pesquisa, eventos científicos etc.) ou mesmo ingressado precocemente no mercado de trabalho.

O elenco investigado seria composto por até vinte atuantes *PROLIFIC*, o que corresponderia ao número de vagas ofertadas na INdisciplina. Nisto se deu a priorização de atuantes do quinto ao último período do Curso, o oitavo. No entanto, observada a prioridade de matrícula e a existência de vagas, caso se candidatassem atuantes do terceiro ou do quarto período do Curso, decidi que lhes deferiria a matrícula por julgar que o contato entre atuantes em diferentes etapas de sua formação poderia se mostrar relevante às práticas teatrais e linguajeiras da INdisciplina.

No total, matricularam-se dezenove atuantes *PROLIFIC*. Ao longo das aulas, contudo, uma das cursistas entrou com pedido de trancamento geral do semestre e não respondeu ao meu convite para autorizar, via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o uso de sua produção artístico-discursiva até o ponto em que cursou. Dos dezoito atuantes remanescentes, houve unanimidade na atuação voluntária na pesquisa, sendo dez do sétimo período do Curso, três do sexto, uma do quinto e quatro do terceiro:

QUADRO 03 — ATUANTES: POSIÇÃO NO FLUXO DO CURSO, GÊNERO E IDADE

POSIÇÃO NO FLUXO DO CURSO	PSEUDÔNIMO ESCOLHIDO	GÊNERO E PRONOMES COMO AUTODECLARADOS	ANOS COMPLETOS ATÉ O FIM DO 1º/2023
7º período	Sol*	feminino/mulher cis, ela/dela	34
	Alice*	feminino, ela/dela	21
	Geremias**	masculino, ele/dele	21
	Carolina	feminino, ela/dela	22
	Aria	feminino, ela/dela	20
	Bella	feminino, ela/dela	21
	Feubelly	feminino, ela/dela	20
	Miranda	masculino, ele/dele	23
	Saymon	masculino, ele/dele	21
	Sofia	feminino, ela/dela	21
6º período	Carlos*	não decl., ele/dele	29
	Ângelo	não decl., elu/delu	29
	Johan*	masculino, ele/dele	23
5º período	Olívia**	feminino, ela/dela	21
3º período	Ellie	feminino, ela/dela	21
	Benedetta	mulher cisgênero, ela/dela	26
	Dominique	masculino, ele/dele	19
	Benjamin	masculino, ele/dele	24

Legenda:
*Período estimado. Já havia cursado oito ou mais semestres, sendo que o tempo de permanência desde o ingresso no Curso à realização da primeira entrevista variou de oito a doze semestres completos.
**Atuantes ainda dentro do fluxo, mas com previsão de não concluí-lo em 8 semestres.

Fonte: o autor.

Como se vê do Quadro 03, cada um dos atuantes será tratado nesta pesquisa por um pseudônimo de sua escolha, o que se deu de modo a garantir a sua não identificação. Além deste, outros cuidados éticos na condução desta pesquisa foram tomados. Conforme apontado, a matrícula na INdisciplina OTEALI não implicava a atuação na pesquisa e se deu de natureza voluntária, resguardada pelo preenchimento de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de Termo de Cessão de Uso de Imagem (TCUI) para Fins Acadêmicos. Além disso, a não atuação em quaisquer das etapas da pesquisa não implicaria qualquer prejuízo pedagógico aos matriculados na

INdisciplina. Outras questões éticas envolvendo a condução desta pesquisa podem ser encontradas a partir da leitura do TCLE e do TCUI (Cf. Apêndices A e B)[12].

1.4 CONSTRUÇÃO DO CORPUS

Como mostra a Figura 02, o corpus foi construído ao longo de três *PROLIFIC STAGES* — estágios prolíficos:

FIGURA 02 — OS TRÊS ESTÁGIOS DE CONSTRUÇÃO DO CORPUS

ESTÁGIO	1º: corpus do início		2º: corpus do durante																3º: corpus do fim	
ENCONTRO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
MÓDULO	Módulo I eu, tu, corpo					Módulo II nós, voz, texto					Módulo 3 escolas e escolhas					Módulo 4 deslocamentos?				

Fonte: o autor.

No primeiro estágio, compreendido como *Corpus do Início*, refiro-me aos instrumentos aplicados e produção linguageira gerada exclusivamente entre o encontro nº 1 e o encontro nº 2. Naquele ponto, busquei compreender o que os atuantes diziam (e não diziam) de si e sobre quem eram, de sua relação com a profissão docente e com a língua inglesa. Em outras palavras, busquei mapear as posições enunciativas tomadas pelos atuantes ao ingressar na INdisciplina OTEALI. No segundo estágio, o *Corpus do Durante*: a INdisciplina em si, de carga-horária total de 60h, dividida em quatro módulos de cinco encontros cada. O corpus construído nessa fase diz respeito à produção teatral e linguageira construída nos registros dos vinte encontros, nas narrativas individuais e em outras atividades realizadas ao longo da INdisciplina. Nesse que é o mais robusto entre os três estágios, busquei acompanhar os percursos dos atuantes enquanto possivelmente reforçavam ou se deslocavam daquelas posições mapeadas no início. No terceiro e último estágio, refiro-me aos instrumentos aplicados e gerados exclusivamente entre o encontro de nº 19 e o de nº 20: o *Corpus do Fim*. Naquela altura, busquei também compreender o estado da arte dos atuantes a partir de posições tomadas quando da finalização da INdisciplina, sempre em contraste com o primeiro estágio.

[12] Os dois documentos foram elaborados levando-se em conta o disposto na Resolução 466/12 e na Resolução 510/2016, ambas do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, bem como na Lei Federal nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Esta pesquisa foi protocolada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, sob o nº 69407223.7.0000.5149, e aprovada pelo Parecer nº 6.128.990.

Na sequência, apresento dois quadros com o detalhamento da construção do corpus ao longo da INdisciplina OTEALI. O primeiro deles, o Quadro 4, introduz os instrumentos aplicados exclusivamente no início e ao fim da disciplina:

QUADRO 04 — CORPUS DO INÍCIO E CORPUS DO FIM

	ENTREVISTAS	QUESTIONÁRIOS	COMPOSIÇÃO CÊNICA	RODA DE CONVERSA
1º CORPUS DO INÍCIO	Entrevista Inicial 18 entrevistas transcritas, totalizando 6h13min. Média de 20,7min por entrevista.	Questionário Inicial 15 respondidos	—	—
3º CORPUS DO FIM	Entrevista Final 18 entrevistas transcritas, totalizando 4h27min. Média de 14,8min por entrevista.	Questionário Final 16 respondidos	Composição Cênica Final 8 grupos/ 8 composições	Roda de Conversa Final tomam a palavra o formador + 11 atuantes
TOTAL	**36 entrevistas transcritas**, totalizando 10h41min.	**31 questionários respondidos**	**1 gravação em vídeo** de 44min	**1 gravação em áudio** transcrita de 41min

Fonte: o autor.

Como se vê no Quadro 04, tanto no primeiro quanto no terceiro estágios, lancei mão de Entrevistas e Questionários. Também constituem o *Corpus do Fim* a Composição Cênica e a Roda de Conversa finais. Na sequência, teço breves explanações sobre a natureza de cada um desses instrumentos.

Ambas as Entrevistas Inicial e Final foram de natureza semiestruturada, isto é, com roteiro flexível de perguntas possíveis delineadas por eixos e com espaço para novas perguntas e comentários a partir das respostas dadas pelos atuantes (Cf. Apêndice D). Os eixos versaram sobre a INdisciplina e o curso de graduação escolhidos, sobre as relações com sua formação inicial, com a língua inglesa e com a docência, bem como sobre a educação. Nas duas entrevistas, as primeiras perguntas eram sempre feitas em língua portuguesa. A partir de um certo ponto, EU os informava de que a entrevista seguiria com perguntas em língua inglesa, mas que as respostas poderiam se dar em língua inglesa, língua portuguesa ou num alternar entre ambas. Não por acaso, para marcar esta transição, a primeira pergunta em língua inglesa era sempre: "*what does the English language mean to you*?". Com as entrevistas, intentei capturar nos dizeres os modos de enunciar do sujeito a partir da língua, ou das línguas escolhidas, de suas regularidades enunciativas e, ademais, daquilo que, na esfera porosa e perene da oralidade, lhe ocorre ainda mais à revelia: seus lapsos.

Quanto aos Questionários Inicial e Final, estes foram disponibilizados via plataforma *Google Classroom*, onde as atividades da OTEALI eram postadas. No Questionário Inicial, entre perguntas menos e mais abertas, coletei informações sobre o perfil do atuante, tais como o nome a ser chamado na INdisciplina, gênero e

pronomes, além da forma de ingresso, do período corrente e da expectativa de formatura no curso. Na sequência, elaborei perguntas com o objetivo de traçar um breve perfil socioeconômico de cada atuante e do grupo, tais como raça, local de residência, renda familiar e natureza das instituições onde cursou a educação básica. Num terceiro bloco, indaguei sobre a relação de cada atuante com o teatro: por exemplo, se já assistiu a espetáculos teatrais e quais, se já foi ao teatro presencialmente e se já realizou alguma formação que envolvesse a produção artística ou criativa. No último bloco, os atuantes definiam e justificavam, em suas próprias palavras, a relação com a língua inglesa e o seu nível de proficiência. No Questionário Final, as mesmas perguntas foram retomadas. Com os Questionários, intentei obter informações que pudessem complementar ou contrastar com aquilo que insurgia em seus dizeres.

Ainda com relação ao C*orpus do Fim,* entre as muitas produções cênicas de toda a INdisciplina, na Composição Cênica Final os atuantes puderam, individualmente ou em grupos, criar uma composição que capturasse os sentidos de seus percursos vivenciados naquele semestre. Para demonstrar o que *ficou* consigo do processo de ter cursado a INdisciplina OTEALI e o que *levariam* dela, puderam lançar mão de cenas estruturadas, monólogos, coreografias corpóreas, retomadas às narrativas e de qualquer outro hibridismo artístico. Em acordo com o elenco, no horário regular do último encontro, no turno vespertino, realizamos um derradeiro ensaio geral. A Composição Cênica Final, por sua vez, foi apresentada voluntariamente no turno noturno para uma plateia pequena de convidados. Diferentemente das Entrevistas e dos Questionários, a Composição Cênica Final fazia parte do cômputo da nota final da OTEALI. No entanto, com o intuito de lhes ceifar o mínimo possível de autonomia e criatividade dentro desta contingência, o único critério para obtenção da nota máxima era fazer a atividade, fosse no turno ou no contraturno da INdisciplina. Ao utilizar as Composições Cênicas Finais como parte do *Corpus do Fim*, o meu intuito foi o de amparar as análises empreendidas nos instrumentos anteriores não só a partir de sua produção linguística, como extralinguística, tais como nas partituras corporais, a cenografia e a sonoplastia, uma vez que podem igualmente compor efeitos de sentido.

Após a apresentação das Composições Cênicas Finais, dirigi a palavra ao elenco e à plateia propondo uma Roda de Conversa Final. Na ocasião, aleguei que, naquela mesma semana, já havia ouvido cada um dos dezoito atuantes individualmente ao longo das Entrevistas Finais. Meu intuito, então, foi convidá-los a se ouvirem uns aos outros, a perguntarem o que quisessem entre si ou a mim, e também dar à plateia presente a oportunidade de interagir conosco. Com o elenco sentado em semicírculo no palco, em vez de dizer "o palco está aberto", na escuta da gravação me defronto com um lapso: "o chão está aberto". Disto, flagro em retrospecto um intricado desejo meu de promover uma atividade que não estava prevista no roteiro da INdisciplina: deixar que falassem os atuantes, como e se quisessem, sem as mesmas amarras que ora nos estruturariam, ora nos semiestruturariam a construção do corpus. Chão aberto,

amarras outras, certezas em queda livre: restava em mim a dúvida se alguém ali diria coisa qualquer. Dos doze atuantes presentes[13], onze pediram a palavra. Tal como meu lapso, a Roda de Conversa Final irrompeu acrescentando quarenta e um minutos de dizeres transcritos ao *Corpus do Fim*.

Como antecipado, o *Corpus do Início* e o *Corpus do Fim* se costuram pela linha do *Corpus do Durante,* este que nos referimos como o 2º e o mais robusto estágio de construção da produção linguageira e teatral dos atuantes. Conforme o disposto no Quadro 05, esse corpus se constitui de toda a produção gerada durante os vinte encontros, bem como da elaboração de Narrativas:

QUADRO 05— CORPUS DO DURANTE

MÓDULOS	REGISTROS	NARRATIVAS	
MÓDULO I EU, TU, CORPO	Encontros 1 a 5 (aprox.. 12.5h)	Narrativa 1 18 entregues	Crie, como bem entender, um texto livre que demonstre a sua relação com a profissão "professor/a".
		Narrativa 2 15 entregues	Tire um tempo para observar acontecimentos que lhe toquem de algum modo e escrever sobre este momento e evento. A tentativa é a de que olhemos para a extraordinariedade que pode estar escondida em eventos ordinários que nos cercam. A tarefa é desacostumar nossos sentidos. A escrita é, portanto, totalmente livre. Escreva como e sobre o que sentir vontade
MÓDULO II NÓS, VOZ, TEXTO	Encontros 6 a 10 (aprox.. 12.5h)	Narrativa 3 16 entregues	*Freely create a narrative based on the reflections that arise from the Contemplation activity: silently observing life around you and within yourself for one hour*.
MÓDULO III ESCOLAS E ESCOLHAS	Encontros 11 a 15 (aprox.. 12.5h)	Narrativa 4 16 entregues	*There is a light that never goes out*... (The Smiths). Minha beleza, minha luz: onde estão? Elabore uma produção criativa que perpasse por essa questão.
MÓDULO IV DESLOCAMENTOS?	Encontros 16 a 20 (aprox.. 12.5h)	Narrativa 5 15 entregues	Reflita sobre todo o seu processo na OTEALI: coisas que você vivenciou e que, de alguma forma e por algum motivo, são caras. Escreva sobre o (seu) processo e sobre coisas que você conseguiu observar de si ou do outro neste percurso.
TOTAL	**Aproximadamente 50h de gravações de áudio**, com momentos capturados em foto e vídeo, memória e notas de aulas, além de **80 narrativas entregues.**		

Fonte: o autor.

No coração desse estágio, figuram os Registros dos Encontros. Incluo aí a gravação em áudio de cada um dos vinte encontros, com captura em fotos ou vídeos de momentos específicos. Além disso, somam-se às gravações: o Plano de Ensino da indisciplina OTEALI (Cf. Apêndice C), planos e notas de aula, além de um arquivo intitulado 'memória dos encontros', em que os títulos de cada atividade realizada, bem como as expectativas para o encontro seguinte eram disponibilizados ao elenco semanalmente. São esses os principais registros que me permitem apreender momentos em que as posições enunciativas mapeadas no início puderam se balançar

[13] Outros seis atuantes alegaram indisponibilidade para comparecerem no contraturno e anteciparam a apresentação de suas Composições Cênicas Finais para o horário regular de aula, logo após o último ensaio.

ou se enrijecer, na medida em que avançava o contato dos atuantes *PROLIFIC* com a Pedagogia do Teatro.

Tal como a Composição Cênica Final, as Narrativas fizeram parte do cômputo da nota final da INdisciplina, embora tendo igualmente o único critério da entrega para obtenção da nota máxima. Após entregues, todas as Narrativas recebiam uma devolutiva minha com comentários acerca da forma e do conteúdo apresentado e, em certos momentos, eram compartilhadas com o elenco e utilizadas como insumo para a condução de práticas teatrais. Ao longo desta TE-ÇA, em especial nos Capítulos de 6 a 8, debruço-me sobre como o entendimento de 'narrativa' dado a essas produções menos tem a ver com um gênero ou tipo textual, e mais com o que autores como Walter Benjamin (1936/1986) e Jorge Larrosa (2022) entendem como aquela parte da experiência que sobrevive pela palavra. Cabe elucidar, portanto, que o que chamo de Narrativa, neste ponto, refere-se às cinco produções dos atuantes em que, partindo de um tema proposto, eram encorajados a criar livremente, em inglês ou português, com palavras ou outras formas de expressão (desenhos, formas, ícones, assinaturas, rasuras, imagens, etc.), a partir de qualquer gênero ou tipo textual, tipografia e extensão.

Por fim, ressalto que os dizeres dos atuantes do *Corpus do Durante* que aparecem em outros instrumentos pedagógicos da INdisciplina, como autoavaliações e comentários em atividades de leitura guiada, ou em outros meios de interação, como e-mails e mensagens instantâneas, embora não tenham sido objeto exaustivo de análise, aparecem ora ou outra na TE-ÇA — também resguardados por autorização prévia em TCLE — para compor meus gestos interpretativos sobre o corpus principal.

1.5 PRÉ-CEDIMENTOS DE ANÁLISE

'Cedimento' é o ato ou efeito de 'ceder'. 'Sedimento', por sua vez, refere-se a 'materiais sólidos desagregados', 'resíduos não solúveis' — restos. Meu intuito original era que todo este capítulo, esta seção em especial, figurasse após a *TE-ÇA EM CENA*. Aos poucos, no entanto, entendi que, diferente da experiência teatral, na experiência de uma TE-ÇA- é preciso dar *algo* ao leitor-espectator, sob o risco de deixar a encenação 'não-solúvel', com uma impressão de 'materiais sólidos desagregados'. Então *cedi*. Na verdade, parcialmente: o que trago nesta seção em particular são pré-cedimentos. É ao longo da TE-ÇA que convido o leitor-espectator a *ver* os procedimentos de análise, durante e após a encenação da própria análise. Sem embargo, eis aqui *algo* do que precisa levar à cena.

Esta não é uma pesquisa quantitativa que se pretende empírica: ou seja, controlada e replicável. Também julgo insuficiente dizer que o que faço aqui é pesquisa qualitativa, ainda que a adjetivasse de qualitativo-interpretativista, uma vez que "[...] esta filosofia [pode] ser identificada de maneira mais ampla como socioconstrutivista" (Bauer e Gaskell, 2002, p. 15). Diferente daquelas pesquisas, o sujeito aqui acionado

não é o social, mas o psicanalítico. Nesta tese, ISSO é levado às últimas consequências de tal modo que esta é uma pesquisa de natureza *analítico*-interpretativista (Parker, 2005; Dunker, Paulon e Milán-Ramos, 2016; Tavares, 2020).

Neste paradigma, o ato investigativo irrompe a partir de uma problematização do dizer. Daí à construção e à interpretação do corpus, todas as etapas são atravessadas por um olhar psicanalítico que pressupõe o pesquisador e os pesquisados como sujeitos *divididos* pela linguagem; que há uma relação de transferência que perpassa o dizer do pesquisador e dos atuantes da pesquisa; e que a construção e a análise do corpus se ancoram na própria divisão subjetiva do pesquisador e que este contempla os efeitos da divisão subjetiva dos atuantes em seus gestos de interpretação.

Toda esta formulação será retomada ao longo da TE-ÇA, em especial no Capítulo 7. Por ora, além disso, o que posso pré-ceder sobre a análise é que, não tomando o pesquisador ou o pesquisado como fontes d'A Verdade de qualquer coisa, as análises se guiam sobre como se constroem e se esfacelam as meias verdades que se deixam ver nos laços entre formador e *PROLIFIC*, pesquisador e pesquisado. Para compreender de que forma, ao dizer, o enunciador *se* diz, e, em particular, como *se* diziam os atuantes antes e ao fim da INdisciplina OTEALI, elaborei um dispositivo analítico que batizei de *Arsenal do Jogo do Sim* (AJS). Baseado em um jogo teatral em que — similar à lógica de 'resta um' de uma dança das cadeiras —, atuantes se deslocam entre um número sempre faltoso de posições, o AJS aciona uma performatividade visual para deixar *ver* os deslocamentos subjetivos aqui flagrados. Ele será, contudo, apresentado no palco da *TE-ÇA EM CENA* e também, só-depois, na *TE-ÇA EM SENDAS*.

Para me debruçar sobre como se constroem os sentidos, e como estes deixam ver os sujeitos, pretendo flagrar com meus gestos analítico-interpretativos aquilo que insiste em se mostrar regular no dizer e aquilo que insiste em quebrá-lo. Quanto a ISSO que fratura, refiro-me ao que nos ocorre à revelia quando enunciamos — aos lapsos. Tal como ocorre quando o enunciador *pretendia* dizer algo e diz outra coisa; quando tropeça na própria língua; quando escorrega em algo que lhe parece sem sentido qualquer. O trato com os lapsos, como apregoa a Psicanálise, também será encenado ao longo de toda a TE-ÇA.

Quanto à análise daquilo que se repete, por ora cedo um pouco mais. Nesta empreitada, recorri primordialmente às contribuições de Serrani-Infante (1998; 2001) e de Reis (2007), no que concernem às 'Ressonâncias Discursivas' enquanto objeto de análise. Como coloca Serrani-Infante (2001, p. 40) "[...] há ressonância quando certas marcas linguísticas discursivas se repetem tendendo a construir um significado predominante". Na proposta de Serrani-Infante (2001) ampliada por Reis (2007, p. 59), o pesquisador se debruça sobre os seguintes elementos da enunciação:

a. repetição de itens lexicais de uma mesma família de palavras;
b. repetição de itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes;
c. repetição de construções que funcionam parafrasticamente;
d. modos de enunciar presentes no discurso:
— modo determinado e modo indeterminado de enunciar;
— modo de definir por negações ou afirmações modalizadas ou categóricas;
— modo de acréscimos contingentes por meio das incisas e/ou das glosas.

Nos elementos a e b, o enunciador repete, ainda que ignore, itens lexicais que parecem se tomar um pelo outro, ora sendo da mesma família, ora de raízes completamente diferentes. No corpus, por exemplo, as palavras 'facilitador', 'facilitar', 'fácil' (em *tornar a vida mais* 'fácil') se repetem para construir um sentido sobre o professor que se coloca *entre* o aluno e o saber. Isto também se operacionaliza em palavras que enfatizam a sua posição de objeto da aprendizagem *do aluno*: professor enquanto 'ferramenta', 'ferramenta de potencialização' e 'catalisador'. Já em c, mais que palavras, são os enunciados que estabelecem uma relação de paráfrase. No corpus, "eu quero mudar o mundo", "eu quero fazer coisas geniais na vida dos meus alunos" e "eu quero fazer a diferença" são construções que se tomam uma pelo outra: aí o enunciador não diz *o que* quer mudar, *quais* coisas geniais ou *que* diferença quer fazer. Ao se repetirem, os três enunciados constroem sentidos sobre a demanda de onipotência ou de amor do enunciador, ainda que indiferente ou ignorante ao que fará ao outro.

Não só o que se repete, mas os modos de enunciar também constroem sentidos. No modo determinado, o enunciador marca explicitamente os agentes naquilo que diz: "*eu* precisava tirar isso da *minha* cabeça". Num exemplo de modo indeterminado, ao ser questionado sobre o porquê de escolher especificamente o IFB, em vez de dizer, por exemplo, "*eu queria* me transportar mais facilmente", o enunciador oblitera o agente ora acionando verbos infinitivos — "*ir* pra UnB é impossível" —, ora verbos impessoais — "*tem* mais ônibus pra cá" —, ora nominalizando construções — "por questões de *facilidade*". Essas construções, não raro enunciadas entre risos constrangidos, atenuam o efeito de sentido sobre a *escolha* do enunciador, que, endereçada a um interlocutor supostamente julgador, poderia tomar uma construção mais agentiva como "eu queria" como motivo torpe para a escolha de uma Instituição de Educação Superior.

Também atenuam efeitos de sentidos construções em que o enunciador define algo sem precisamente afirmar ou *se* afirmar. Muito diferente é complementar a oração condicional "se algum professor tivesse feito alguma brincadeira dessas assim," com "eu teria progredido" (definição por afirmação) de "eu *não* teria estagnado" (definição por negação); ou, ainda mais afirmativamente: "eu estagnei por culpa dos professores" ou "os professores me estagnaram". Como EU espero que se possa notar[14], as opções condicionais com "se algum professor tivesse" ensejam uma forma mais modalizada de enunciar sobre a culpa generalizada dos professores do que as duas últimas. Ainda que

[14] Eis aí um outro modo determinado de enunciar, que se mostra diferente de dizer indeterminadamente, por exemplo, "como se nota".

inconscientemente, este modo de enunciar se revela menos ameaçador à manutenção do laço entre o enunciador, nesse caso a atuante pesquisada, e o pesquisador — que é também não só professor, mas *seu* professor. Ademais, também visando à manutenção do laço, muitas vezes os efeitos de sentido se atenuam quando, em vez de falar em nome próprio, o enunciador diz por categorizações: "Eu não tenho tanto amor pela docência [...]; não é uma coisa que eu olho e falo: quero muito ser professor. *Professores* geralmente detestam a profissão". Neste recorte do corpus, o enunciador admite a sua falta de amor, mas — *querendo ou não* — não admite o seu ódio à profissão para a qual se forma, legando-o a toda a categoria docente.

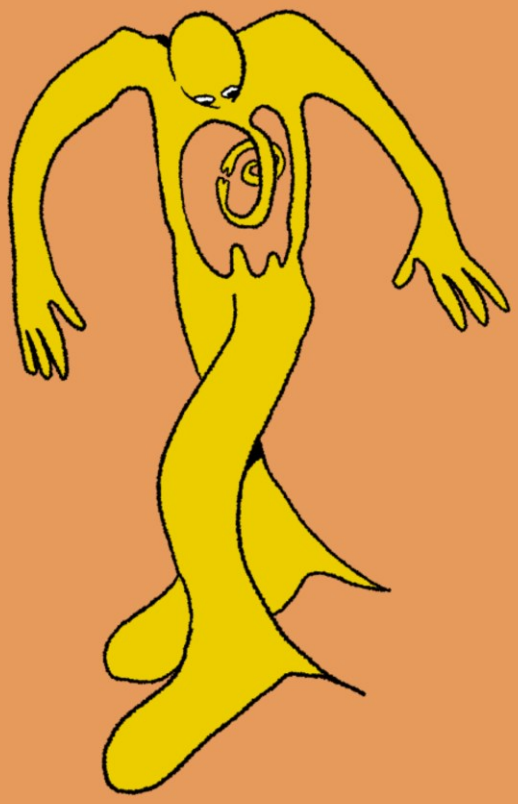
O último ponto de atenção convoca o analista a se debruçar sobre o que quebra a regularidade dos enunciados. Aí poderiam figurar, claro, também os lapsos. Serrani-Infante (2001), contudo, enfatiza a operacionalização do enunciador por meio de incisas, ao denegar ou contradizer o que dizia, ou por meio de glosas, ao fazer acréscimos marcados "[...] pertencentes a um outro discurso" (Reis, 2007)[15]. Num recorte discursivo do corpus que inclui tanto glosas quanto incisas, lembro-me de perguntar a um atuante "*In your opinion, what makes a good teacher?*" e ouvir de resposta: "*Nas palavras de Freire*, um professor que considera de fato a idiossincrasia da sua sala — que entenda que cada — *eu tô falando português justamente porque eu ia citar Freire* — cada aluno ali vive no seu universo particular". No recorte, o enunciador arrodeia o "*in your opinion*" da pergunta para convocar Paulo Freire, embora o pedagogo brasileiro não tenha dito exatamente aquelas palavras. Ademais, irrompe no dizer uma incisa que justifica a sua escolha por não responder à pergunta, feita em língua inglesa, em português: "justamente porque eu ia citar Freire".

Há algo mais a pré-ceder. Embora a produção linguageira de cada um dos dezoito atuantes tenha sido analisada individualmente para apreender seus possíveis deslocamentos no lócus da Pedagogia do Teatro, a apresentação dos gestos de interpretação sobre o corpus desta TE-ÇA não se dá na forma de *estudos de caso* distintos. Retomando os objetivos desta pesquisa, debruço-me sobre aquilo que ressoa em sua relação com a profissão docente para conduzir gestos de interpretação sobre os modos que ocupam as posições enunciativas de onde dizem e *se* dizem os sujeitos[16] no início e no fim da INdisciplina. Além disso, percorro o corpus de modo a compreender como se mantêm, se enrijecem ou se balançam tais posições enquanto vivenciam o lócus da Pedagogia do Teatro. O empreendimento analítico, portanto, pode ser melhor descrito inicialmente como um *estudo de casa*: incide sobre os cômodos (e incômodos) de onde se enunciam atuantes *PROLIFIC* enquanto coabitam um lócus criativo.

[15] Ao convocar Reis (2007), apresento EU mesmo um exemplo de acréscimo pertencente a um outro discurso.
[16] Aqui, e sempre que usar 'sujeito' sem outra adjetivação, refiro-me ao sujeito psicanalítico. Ou seja, não utilizo a palavra como suposto índice de indeterminação para me referir a um 'indivíduo' (indiviso) ou a uma 'pessoa'. ISSO ficará marcado ao longo da TE-ÇA e esta discussão se retoma nos três ensaios da *TE-ÇA EM SENDAS*.

Ainda nesta comparação, cabe uma consideração. O *ATO I* e o *ATO II* da *TE- ÇA EM CENA* respectivamente encenam dizeres de todo o elenco quanto ao *Corpus do Início* e ao *Corpus do Durante*, de modo a deixar ver aquilo que sedimenta e o que fratura a estrutura da *casa*. No *ATO III*, para dar o tratamento mais aprofundado que cada atuante mereceria quanto aos seus deslocamentos e não deslocamentos pelo lócus da Pedagogia Teatral, *escolhi* me ater à experiência de apenas dois atuantes: Miranda e Feubelly.

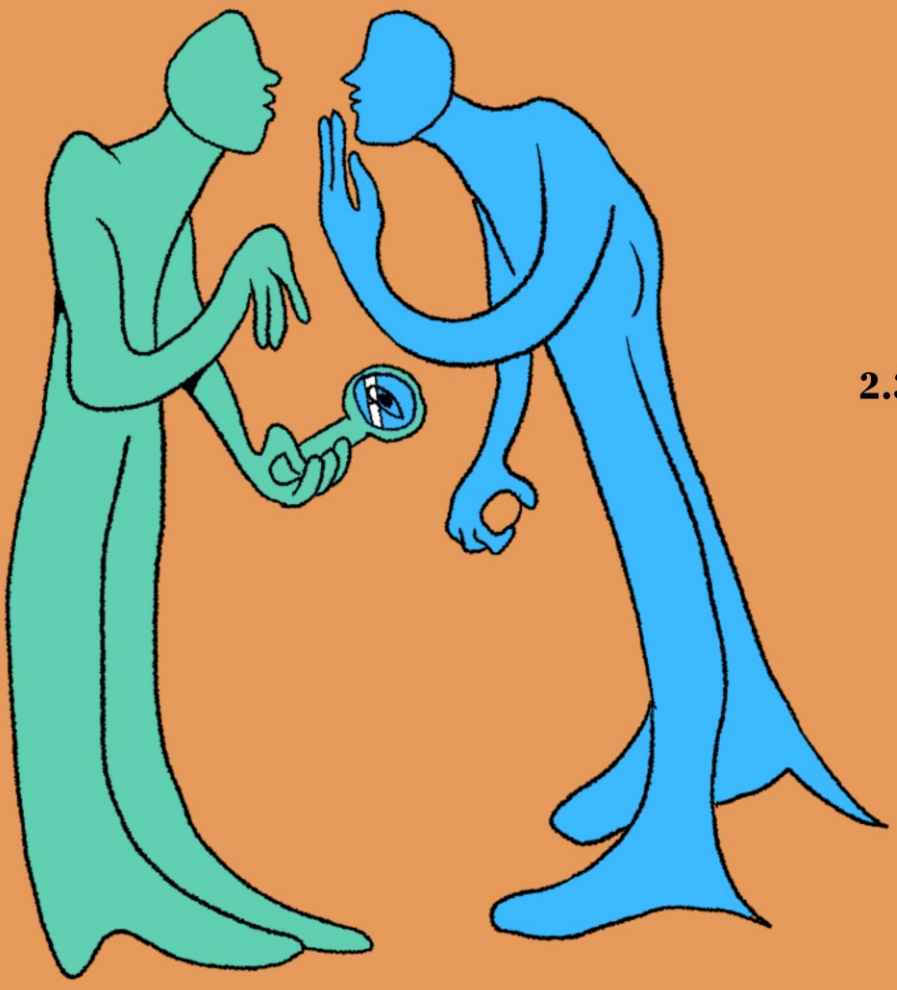
Enquanto quaisquer das dezoito experiências poderiam render, no mínimo, outras dezoito teses de doutorado, por razões de extensão textual me restringi a duas. Não obstante, as razões ou IRrazões para ter escolhido essas duas experiências em particular, EU guardo para aqueles e aquelas que persistirem na leitura-espectatorial da *TE-ÇA EM CENA*. Antes que ela comece, contudo, é preciso aguardar até o terceiro sinal.



CAPÍTULO 2

os três sinais





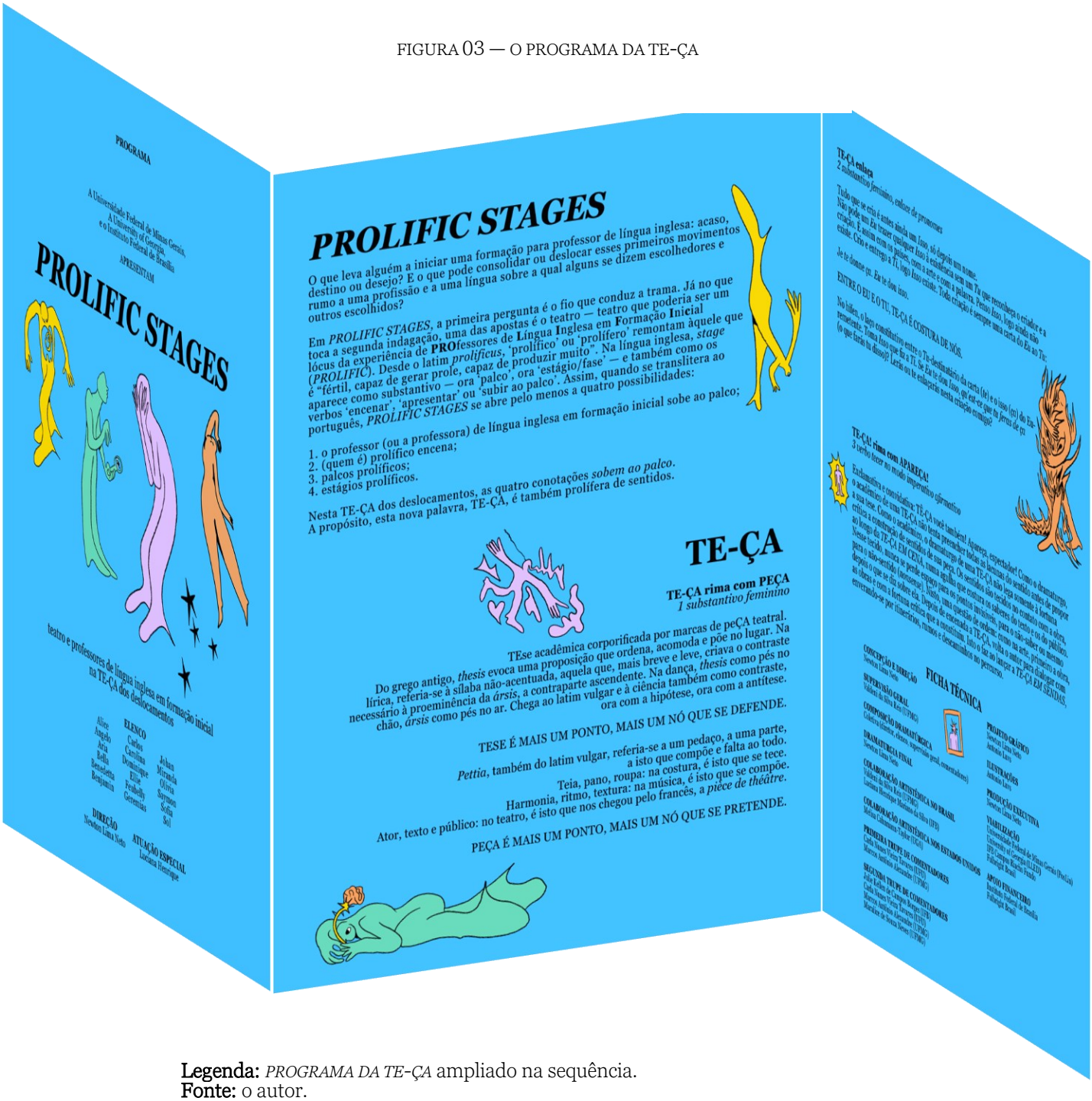
2.1 ding: o programa
2.2 diing diing: o eu
2.3 diiing diiing diiing: o isso

2 OS TRÊS SINAIS

2.1 DING: O PROGRAMA

DISTRIBUEM-SE OS PROGRAMAS DA TE-ÇA.
TOCA O PRIMEIRO SINAL.

FIGURA 03 — O PROGRAMA DA TE-ÇA



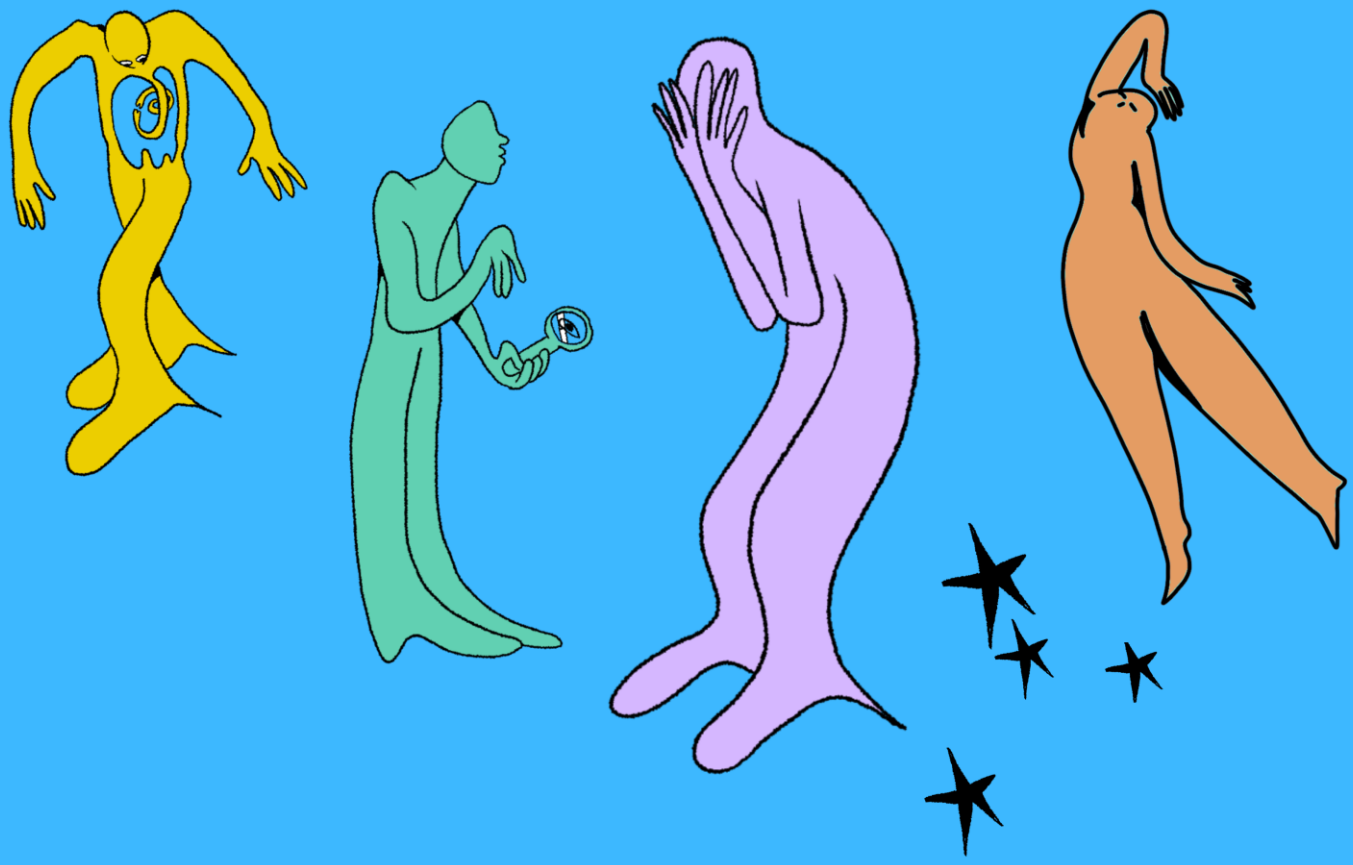
Legenda: *PROGRAMA DA TE-ÇA* ampliado na sequência.
Fonte: o autor.

PROGRAMA

A Universidade Federal de Minas Gerais,
A University of Georgia,
e o Instituto Federal de Brasília

APRESENTAM

PROLIFIC STAGES



teatro e professores de língua inglesa em formação inicial
na TE-ÇA dos deslocamentos

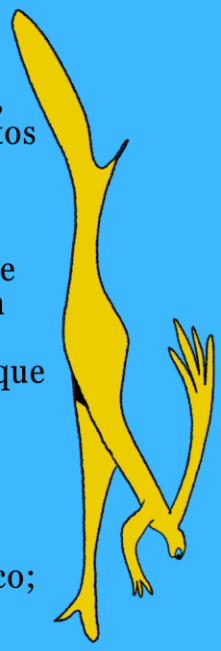
ELENCO

Alice	Carlos	Johan
Angelo	Carolina	Miranda
Aria	Dominique	Olívia
Bella	Ellie	Saymon
Benedetta	Feubelly	Sofia
Benjamin	Geremias	Sol

DIREÇÃO
Newton Lima Neto

ATUAÇÃO ESPECIAL
Luciana Henrique

PROLIFIC STAGES

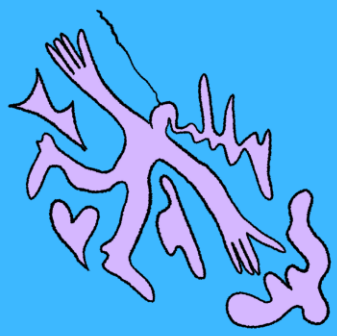


O que leva alguém a iniciar uma formação para professor de língua inglesa: acaso, destino ou desejo? E o que pode consolidar ou deslocar esses primeiros movimentos rumo a uma profissão e a uma língua sobre a qual alguns se dizem escolhedores e outros escolhidos?

Em *PROLIFIC STAGES*, a primeira pergunta é o fio que conduz a trama. Já no que toca a segunda indagação, uma das apostas é o teatro — teatro que poderia ser um lócus da experiência de **PRO**fessores de **L**íngua **I**nglesa em **F**ormação **Inic**ial (*PROLIFIC*). Desde o latim *prolificus*, 'prolífico' ou 'prolífero' remontam àquele que é "fértil, capaz de gerar prole, capaz de produzir muito". Na língua inglesa, *stage* aparece como substantivo — ora 'palco', ora 'estágio/fase' — e também como os verbos 'encenar', 'apresentar' ou 'subir ao palco'. Assim, quando se translitera ao português, *PROLIFIC STAGES* se abre pelo menos a quatro possibilidades:

1. o professor (ou a professora) de língua inglesa em formação inicial sobe ao palco;
2. (quem é) prolífico encena;
3. palcos prolíficos;
4. estágios prolíficos.

Nesta TE-ÇA dos deslocamentos, as quatro conotações *sobem ao palco*.
A propósito, esta nova palavra, TE-ÇA, é também prolífera de sentidos.



TE-ÇA

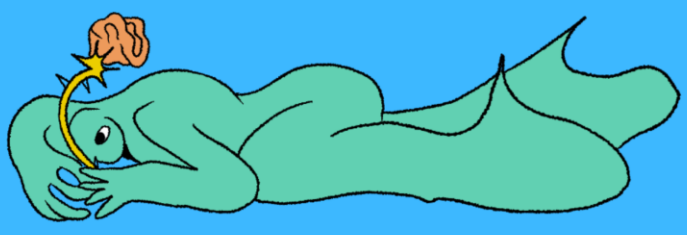
TE-ÇA rima com PEÇA
1 substantivo feminino

TEse acadêmica corporificada por marcas de peÇA teatral.
Do grego antigo, *thesis* evoca uma proposição que ordena, acomoda e põe no lugar. Na lírica, referia-se à sílaba não-acentuada, aquela que, mais breve e leve, criava o contraste necessário à proeminência da *ársis*, a contraparte ascendente. Na dança, *thesis* como pés no chão, *ársis* como pés no ar. Chega ao latim vulgar e à ciência também como contraste, ora com a hipótese, ora com a antítese.

TESE É MAIS UM PONTO, MAIS UM NÓ QUE SE DEFENDE.

Pettia, também do latim vulgar, referia-se a um pedaço, a uma parte, a isto que compõe e falta ao todo.
Teia, pano, roupa: na costura, é isto que se tece.
Harmonia, ritmo, textura: na música, é isto que se compõe.
Ator, texto e público: no teatro, é isto que nos chegou pelo francês, a *pièce de théâtre*.

PEÇA É MAIS UM PONTO, MAIS UM NÓ QUE SE PRETENDE.



TE-ÇA enlaça
2 substantivo feminino, enlace de pronomes

Tudo que se cria é antes ainda um *Isso*, só depois um nome.
Não pode um *Eu* trazer qualquer *Isso* à existência sem um *Tu* que reconheça o criador e a criação. É assim com os países, com a arte e com a palavra. Penso *Isso*, logo ainda não existe. Crio e entrego a *Ti*, logo *Isso* existe. Toda criação é sempre uma carta do *Eu* ao *Tu*:



Je *te* donne *ça*. *Eu* te dou *isso*.

ENTRE O EU E O TU, TE-ÇA É COSTURA DE NÓS.

No hífen, o laço constitutivo entre o *Tu*-destinatário da carta (*te*) e o *Isso* (*ça*) do *Eu*-remetente. Toma *Isso* que fiz a *Ti*. Se *Eu* te dou *Isso*, *qu'est-ce que tu feras de ça* (o que farás tu disso)? Lerás ou te enlaçarás nesta criação comigo?

TE-ÇA! rima com APAREÇA!
3 verbo tecer no modo imperativo afirmativo



Exclamativa e convidativa: TÊ-ÇA você também! Apareça, espectador! Como o dramaturgo, o acadêmico de uma TE-ÇA não tenta preencher todas as lacunas do sentido antes de propor a sua tese. Como o acadêmico, o dramaturgo de uma TE-ÇA não lega somente à fortuna crítica a construção de sentidos de sua peça. Os sentidos são tecidos no contato com a obra, ao longo da *TE-ÇA EM CENA*, numa agulha que costura os saberes do texto e os do público. Nesse tecido, nunca se perde espaço para os pontos invisíveis, para o não-saber ou mesmo para o não-sentido (*nonsense*). Nisto, uma questão de ordem: como na arte, primeiro a obra, depois o que se diz sobre ela. Depois de encenada a TE-ÇA, volta o autor para dialogar com as obras e com a fortuna crítica que a constituiu. Isto o faz ao lançar a *TE-ÇA EM SENDAS*, enverando-se por itinerários, rumos e descaminhos no percurso.

FICHA TÉCNICA



CONCEPÇÃO E DIREÇÃO
Newton Lima Neto

SUPERVISÃO GERAL
Valdeni da Silva Reis (UFMG)

COMPOSIÇÃO DRAMATÚRGICA
Coletiva (diretor, elenco, supervisão geral, comentadores)

DRAMATURGIA FINAL
Newton Lima Neto

COLABORAÇÃO ARTISTÊMICA NO BRASIL
Valdeni da Silva Reis (UFMG)
Luciana Henrique Mariano da Silva (IFB)

COLABORAÇÃO ARTISTÊMICA NOS ESTADOS UNIDOS
Melisa Cahnmann-Taylor (UGA)

PRIMEIRA TRUPE DE COMENTADORES
Carla Nunes Vieira Tavares (UFU)
Marcos Antônio Alexandre (UFMG)

SEGUNDA TRUPE DE COMENTADORES
Patrícia Christina dos Reis (UEA)
Maria da Glória Magalhães dos Reis (UnB)
Marcos Antônio Alexandre (UFMG)
Maralice de Souza Neves (UFMG)

PROJETO GRÁFICO
Newton Lima Neto
Antonio Luvs

ILUSTRAÇÕES
Antonio Luvs

PRODUÇÃO EXECUTIVA
Newton Lima Neto

VIABILIZAÇÃO
Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin)
University of Georgia (LLED))
IFB Campus Riacho Fundo
Fulbright Brasil

APOIO FINANCEIRO
Instituto Federal de Brasília
Fulbright Brasil

2 OS TRÊS SINAIS

2.2 DIING-DIING: O EU

ENTRA O EU *COM UMA MÁSCARA DE VENEZA PRETA NO ROSTO.*
SENTA-SE NUMA CADEIRA POSICIONADA AO CENTRO DO PALCO.

O EU: No princípio era o Outro. Antes de me tornarem um EU, tornaram-me palavra. Disseram-me e então trouxeram-me: se a ti te chamo outro, então só aí pode estar o teu EU. Eis o teu Outro e, com isto, o teu EU: Newtinho. E da costela deste primeiro sinal criou-se a primeira pessoa do meu Verbo.

Antes de ter com a Ordem do jardim de infância — esta que ensina a ler e a crer, a escrever e a inscrever — EU já ouvira falar que meu verdadeiro nome era, em realidade, Outro. Foi, contudo, na Escola Canarinho que me tomaram o -inho e assim passaram a me dizer: Newton. Eis desde então a minha palavra fora de casa, esta com 'e' e com 'w', sequência sonora que sequer existia na língua em que me tentavam inscrever. Talvez por isso, já ali uma outra língua me tentava. "É inglês!" — EU dizia irritado, corrigindo aqueles canarinhos que, com troça, me cantavam as sílabas de meu nome por nêuton ou néuton.

Creio que não me há começo possível senão deixar que se ouçam do EU as sequências sonoras. São elas que arranjam e desarranjam esta canção que é do pesquisador, do professor e do formador de professores de língua inglesa. Se, na poesia, a aliteração é a repetição de consoantes, então o EU desta tese é um EU aliterado[17]. É tão Newton quanto Neto, embora quase não o tenha sido.

Conta minha mãe que queria para mim um nome forte — César, Vitor ou Rafael. Um ano antes de meu nascimento, contudo, havia falecido seu pai, o Newton-Avô. Foi meu genitor quem a convenceu de que nenhuma força seria maior do que a da homenagem. Então firmou-se em mim este laço entre homens. É disto, afinal, que remonta a palavra 'homenagear'[18]: do ato feudal de um *homem* comum jurar lealdade a um senhor. Vassalagem de um discípulo a um mestre. Ou, ainda, de um genro vivo ao falecido sogro. Laço de hombridade firmado na ausência: este último já encantado do lado de lá; o primeiro, vivinho do lado de cá e em conluio com o abandono parental. De meu genitor não carrego sequer o sobrenome.

[17] Na relação do sujeito com a letra, Allouch (1995) propõe os termos transcrever, traduzir e transliterar. O primeiro é relativo à escrita daquilo que está fora da linguagem — por exemplo o som — até chegar à letra; o segundo é da ordem de um sentido de referência que se reproduz; finalmente, transliterar é da ordem de um escrito que, também pela escrita, pode "passar à outra coisa" (p. 7). O termo 'aliterado' que aqui proponho relaciona-se, de certo modo, ao ato de transliterar. As notas desta cena serão aprofundadas e retomadas ao longo dos três capítulos finais, na *TE-ÇA EM SENDAS*.

[18] Cf. entrada 'homage' no *Online Etymology Dictionary*. Disponível em: https://www.etymonline.com/search?q=HOMAGE Acesso em 25 jul. 2025.

Mas, se a ausência é constitutiva da criação deste EU, igualmente lhe é a presença. Fui *criado* por três mulheres: a mãe, a avó e a tia. Delas ouvia sobre-o-nome do Newton-Avô este privilégio legado aos que já partiram: só coisas boas. Pioneiro que foi, migrou de Sergipe a Brasília antes da construção. Provedor que era, ascendeu: tornou-se delegado da Polícia Federal, deu-nos tudo que temos. Homem honesto, trabalhador e inteligentíssimo. Duro, rigoroso e pouco afetivo, sim, mas afinal: íntegro.

Várias vezes tentei entender, sem qualquer pista, porque um sergipano teria nome inglês na década de 1930. Aliás, não só um. Outros na família distante carregam consigo esta palavra, ora como primeiro, ora como segundo nome. Meu próprio avô o passou a seu primogênito, dando a meu tio um nome composto. Décadas depois, seria meu tio quem faria o mesmo com seu filho. *It runs in the family*[19].

'Newton' vem do inglês antigo *new town:* aquele que busca uma nova cidade, um novo lugar. Foi isso o que fez meu avô ao deixar para trás o que conhecia para tentar prosperar num inóspito planalto central, por volta de 1958. Exatos sessenta anos mais tarde, este seu Neto defenderia uma dissertação de mestrado na área de sociolinguística intitulada *Brasília, sua gente, seus sotaques*[20]. Na condução daquela pesquisa, me havia um ímpeto: provar com memória e sotaque — essas duas marcas que só se constroem com o outro — a nossa existência. Então busquei *homen*-agear o nome e falei da gente daquela nova cidade, da Brasília que meus avós tornaram possível. O trabalho ganhou alguma circulação e com ele ganhei até prêmio[21]. Tudo me convidava a continuar circulando por ali. Mas não. Agradeci meus avós pelo sangue nordestino que vingou no cerrado e segui rumo a este palco.

Por várias vezes me compararam ao nobre homem. Diziam-me astuto como ele. Diziam-me: gravita ao redor do melhor desses dois, do avô e do inglês Isaac. Pega a ti isto que na Física não é outra coisa senão unidade de força. Num ir e vir entre 'enes' e 'tês', aliteravam-nos: new-ton-ne-to. Toma a ti o teu EU e torna-te como ele: íntegro. Só em minucioso retrospecto pude me ter com os fragmentos espectrais desta relação que me costurou um Ideal de Eu[22]. Ainda aos treze anos, circularia um outro texto meu. Isto que em mim se fez mistério saiu no primeiro número do Jornal STAR, o informativo do Colégio Santa Rosa.

TIRA DO BOLSO O JORNAL E LÊ.
ENFATIZA COM VOZ GRAVE OS TRECHOS EM NEGRITO.

[19] Que se poderia traduzir ao português como "É de família" ou "Está no sangue".
[20] Cf. Lima Neto (2018).
[21] Melhor dissertação de mestrado no Prêmio Brasília 60 Anos, agraciado em 2020 pelo Decanato de Pós-Graduação da Universidade de Brasília.
[22] O 'Eu ideal' e o 'Ideal de Eu' são conceitos psicanalíticos propostos por Freud (1914/2010a) e retomados por Lacan (1966/1998). Enquanto o 'Eu Ideal' é da ordem da perfeição inatingível, modelo imaginário resultado do narcisismo parental, 'o Ideal de Eu' é a resposta antagônica e simbólica do sujeito, influenciada por valores (dos) outros; é o que o sujeito projeta como seu próprio ideal de ser.

O EU:

A Máscara Misteriosa

Estava eu, no mês de fevereiro, pulando carnaval.

A festa estava **muito divertida, mas** quando parei para sentar, vi uma coisa estranha no chão. Parecia ser uma máscara, era preta, parecia ser bem simples.

Peguei-a e a experimentei. Uma coisa muito estranha aconteceu. **Meu rosto foi sugado** pela máscara e depois, **todo o meu corpo**. Realmente, estava **dentro da máscara**; desmaiei. Quando acordei estava numa sala cheia de espelhos. Olhei para um desses espelhos e **vi que não era meu reflexo**. Era um homem velho, com cabelos brancos e bigodes.

Olhei para esse reflexo, era um homem que tinha visto numa foto. Era o meu avô, que também se chamava Newton. Não o conheci pessoalmente, porque ele morreu um ano antes do meu nascimento.

Estava **feliz** por vê-lo, **mas estava preso numa sala de espelhos**. Então peguei um sapato e **quebrei todos eles**.

Atrás de cada um havia um objeto. Uma gravata, uma carteira, uma lanterna e uma foto de minha avó. Deduzi que todos esses objetos pertenciam a ele. **Toquei em todos e retornei à festa**.

Depois percebi que havia letras prateadas na máscara que diziam: "Pense em quem você gostaria de se lembrar". Os meses se passaram e descobri que aquela era uma máscara de lembranças. E sempre que lembrava de alguém, era só colocá-la e quebrar os espelhos. Lá estariam as principais lembranças.

A máscara desapareceu depois de um tempo, mas descobri que não é preciso uma máscara mágica para nos lembrarmos de quem a gente ama.

Newton Vieira Lima Neto 8ª, série 'C'
Professora: Valéria Cravo | 1º bimestre de 2002

TIRA A MÁSCARA.

O EU: Nos escritos sobre a máscara misteriosa, conjurei meu avô e nisto também ganhei o mais grandioso prêmio: o reconhecimento do Outro[23]. Deram-me mérito pelo moral transparente da *story*: lembrar de quem a gente ama. Do texto, subtraímos o EU e o outro toda a sua opacidade e conflito iminente. Só no deslocamento do tempo lhe ouço os gritos. Rosto e corpo sugados, viver não com uma máscara, mas dentro dela. Olho-me no espelho e lá está o falecido. E então fantasio: quebro-o em cacos e retorno à festa. Se a máscara desaparecer, ainda se lembrarão de me amar?

Na casa das três mulheres, víamos novela todas as noites. Até começar a escola, convivia pouco com outras crianças e muito com adultos que falavam e ME falavam sem parar. Animava brinquedos inanimados a quem lhes dava almas e falas. Colocava-os em situações de gente grande: salvavam-se uns aos outros do perigo, iam ao trabalho ou à escola, casavam-se entre si. No banho, era EU quem praticava falas, como se estudasse para um papel da novela da vez. Sem compreender a magia envolvida no jogo de câmeras, achava especialmente fascinantes as tramas com personagens gêmeos. E então era EU quem dialogava com meu *alter ego* Imaginário, meu gêmeo idêntico Fábio, este espectro inventado que em minha psique usava boné. Diferente do neto desertor, Fábio gostava de futebol e não era compelido a *[FALA COM VOZ GRAVE]* 'tomar jeito de

[23] Há aqui um jogo entre 'Outro' e 'outro' que fica propositalmente ambíguo na encenação. Com 'O' maiúsculo, refiro-me ao Grande Outro lacaniano, introjeção da Lei e da Ordem simbólica no movimento de tornar-se sujeito (assujeitar-se). O outro, por sua vez, refere-se ao semelhante-rival, imagem que o sujeito vê de si no espelho, este que "[...] reúne o mesmo (o eu) e o diferente (o outro)" (Coracini, 2005, p. 4).

homem' toda vez que se expressava de forma mais contundente e espontânea. É daí que resgato do EU um encontro com a outra língua — digo, com a outra *linguagem* que lhe tocava desde um lugar muito anterior: o teatro. Encontro constitutivo de um serzinho que marcha em direção a um novo lugar, conquanto sempre contingenciado. Nos primórdios de si, diz sonhar ser ator quando crescer. Vê, no ato teatral, a ilusória possibilidade de se partir em dois, três ou quantos EU sejam possíveis.

De minha primeira infância, resgato ainda uma visita especial, a de uma prima de minha mãe que passou alguns dias conosco. Lembro-me de seu carinho imenso e de como alternativa entre português e a língua de um país que visitara. *One, little two, little three, little indians* — convidava-me ela a cantar palavras em que cabiam o 'dáblio' de meu nome. Cleide partiu de volta para a sua cidade. Cleide ME partiu e com ela levou a língua. Terminado o jardim de infância na Escola Canarinho, privada, iniciei o ensino fundamental numa escola pública onde não tive aulas de inglês. Só fui ter novamente com a língua de Cleide na quinta série, quando fui transferido ao Sagrada Família, colégio católico onde se estudava inglês desde a primeira série. *Oh Suzanna, don't you cry… for me…* minha primeira professora de inglês também gostava de cantar.

PAUSA.

O EU: *Don't you cry for me…* Como era mesmo o seu nome?

SUSPIRA. OLHA PARA BAIXO COMO QUEM PROCURA A PALAVRA. LEVANTA A CABEÇA DEVAGAR. ENCARA A PLATEIA.

O EU: *Oh Suzanna, don't you cry… for me, I come from Alabama with a banjo on my knee*. Fa…bi…a…n…a. Fabiana. Da boca da professora Fabiana escapava um invejável inglês. Da minha, apenas notas desastrosas.

"Mas nem 'girafa' você sabe dizer?", perguntavam-me os colegas, apartando-me cada vez mais daquela família sagrada. E então EU pedia à minha mãe que me matriculasse em um curso de inglês, o que aconteceu no ano seguinte com o apoio financeiro de minha tia. Busquei justiça ao meu dáblio e, no Imaginário que me constitui, aos doze anos de idade tornei-me um *excellent student* tanto no curso quanto na escola regular. Quando vi, décadas se passaram e — não por sonho—, pelas beiradas, tornei-me formador de Fabianas.

Também pelas beiradas me encontrei com o Teatro. Na classe média brasiliense dos anos 1990, os canarinhos viris pediam aos pais que os matriculassem em escolinhas de futebol ou no judô. EU queria mesmo era fazer audições, ingressar naquela escolinha de atores que via na propaganda televisiva. Mas não fiz com o teatro o que fiz com a língua inglesa. Jamais tive coragem de pedir este incentivo à minha família e, se o fazia, era sempre em chiste. Então me encontrei com o teatro possível, o

da brincadeira e o da escola. Na quarta série fizemos muitas peças teatrais. Na quinta, ganhei meu primeiro personagem conquistado em audição numa remontagem de Hércules. Alguns anos de estiagem e, no ensino médio, em adequação ao vestibular da Universidade de Brasília, tive de escolher apenas uma arte para cursar. Por três anos cursei artes cênicas no ensino secundário, sem nunca considerar esta disciplina como opção possível de carreira.

PAUSA. SUSPIRA. ANDA EM CÍRCULOS. PAUSA. SUSPIRA. CONTINUA.

O EU: Teatro que captura, língua que estrutura: um par de sapatos que insurgiu ao EU como possibilidade ilusória mas propulsora de 'quebrar o espelho' e, por detrás, encontrar novas cidades de onde pudesse se dizer, se representar e se re-criar. Ilusória porque não há quebranto que possa reduzir a cacos o espelho inquebrantável que reflete a constituição do EU, este que se tece em tantos nomes de outros. Propulsora porque hoje creio ser possível encará-lo, tocar-lhes os objetos e voltar. Em primeira instância, é isto o que EU empreendo nesta TE-ÇA: um retorno à festa.

Festa do possível, onde nem tudo naquele Newtinho é nome. Também em si já havia um verdadeiro carnaval incompatível com o espectro do avô a que se adesivava: homem de poucas palavras, indivíduo da mais alta ordem, policial federal. Nesta indelével desarmonia newtoniana, não pude honrar na íntegra a homenagem ao Ideal de EU, este avô que do Outro me ressoou como indivíduo, in—di—vi—so, íntegro, completo. Desprovido de sua *[MOSTRA O BÍCEPS. FALA GRAVE E COM IRONIA]* 'virilidade' e 'hombridade', se me fiz 'homem' só o pude fazê-lo como sujeito partido. Cindido e contraditório, do inconsciente e do equívoco; desta condição humana inerente também àquele avô que ainda em mim se reflete. Sujeito da psicanálise.

Se me tive com meu nome, também o fiz pelas beiradas. Em toda minha vida escolar, lembro-me de ter o terrível hábito de rabiscar as carteiras. Quase sempre era o meu nome o que escrevia em caligrafias, divisões silábicas e tamanhos variados. Buscava conexões entre as letras e os sons, conectava-os com linhas, adicionava-lhes sombras. Ignorante ao Outro que me aliterava a existência, buscava EU mesmo uma *new town* a qual pudesse me integrar e desintegrar também com as sombras.

EU, dividido: tudo nele é *his*—story e *her*—story[24]. Na verdade, poderia o EU seguir adiante e empreender um verdadeiro memorial dos encontros e desencontros que o trouxeram até aqui. Precipitou-se em saltar da infância às Fabianas do hoje? Como se forma o EU desta tese? Quantas peças teatrais seriam precisas para encená-lo? Indiferente à extensão da dramaturgia, EU — o EU — sempre começaria pela falta, esta que ME constitui como, mais ainda: sujeito. Sem limitações espaciotemporais, contudo,

[24] Do inglês, o português importou a distinção entre história (*history*) e estória (*story*), esta última relativa a uma anedota contada ou narrativa ficcional, sem o mesmo efeito de rigor factual da primeira. No jogo de palavras, os pronomes *his/her* + *story*: estória dele/dela — do outro.

tentaria preenchê-la e seguiríamos por uma inacabável contação dos mil e um encontros com os quais me tive pelas beiradas: aqueles do EU com a língua inglesa, com o teatro, com a docência e com as cidades em que morei. Tudo isto é constitutivo do pesquisador, professor, ator, autor e formador de professores de língua inglesa que escreve e *se* inscreve nesta tese. Creio, contudo, que isto é uma para uma outra peça.

Neste que é só o primeiro sinal, mais interessa revisitar o túmulo de Freud e ter com isto de que o EU "[...] não é nem mesmo senhor de sua própria casa"[25], senão tecido do e pelo Outro. O EU se coloca nesta borda entre o que lhe pulsa de um lugar oblíquo e o laço constitutivo com este Grande Outro que lhe nomeia. Nesta tensão, há algo que não pode nunca ser plenamente satisfeito sob risco de afrouxar ou aniquilar o laço. Então rechaça o obscuro de si. Desautorizado e apartado do sujeito, mas mais vivo e pulsante do que nunca, este obscuro escapa à tensão como pode. Irrompe pela beira. A ISSO que só assim se pode se fazer presente alguns chamam 'sintoma'. Na formulação freudiana, o sintoma é aquilo que, recalcado, insiste em se repetir, irrompendo como 'mensagens codificadas do inconsciente'[26]. Às vezes escapa numa redação de escola primária, às vezes numa escolha por uma carreira, às vezes numa tese de doutorado aparentemente, e só aparentemente, tão distinta da dissertação de mestrado. Poucas coisas podem revelar mais do sujeito do que seu sintoma, ou *sinthome* — isto que numa formulação lacaniana confere ao modus do sujeito um ponto de ancoragem, uma espécie de 'satisfação às avessas'[27] do desejo. O meu já estava lá:

ANDA PARA O EXTREMO ESQUERDO DO PALCO.

O EU: De um lado, o deslize do oblíquo, este que me leva a ter com carnaval, Dionísio, teatro, redação, escrita, quebra, ex!, es—tranho, es—trangeiro, *ew*! Criação.

ANDA PARA O EXTREMO DIREITO DO PALCO.

O EU: Do outro, o deslize do laço: hon! Hon—ra, ho—mem, bigode, rigor, respeito, leitura, espelho, familiar, aliteração. Alienação.

ANDA PARA O CENTRO DO PALCO.

O EU: Entre os dois, o EU. Pelas beiradas do sintoma, se hoje me adjetivo com docência, língua inglesa e teatro, não digo o mesmo do ontem. No ápice da febre, muitas foram as vezes que quis tomar uma Dipirona e rumar à fuga. Em algum ponto antes das Fabianas, trabalhava mais horas do que parecia dar conta em uma escola que, como aquela máscara, 'sugava meu rosto'. Então EU tentava tratar a alta temperatura

[25] Conforme pontua na *Conferência XIII: a fixação no trauma, o inconsciente* (Freud, 1916/2014, n. p.).
[26] Nos termos de Žižek (2010, cap.4, n. p.).
[27] Como formula em *O Seminário, Livro 5: as formações do inconsciente* (Lacan, 1957-1958/1999, p. 331).

trazendo à baila o rigor, as cartas dadas, a última técnica em dia, a proficiência mais alta. Nessa dispendiosa atividade, apartei-me de tudo que me era carnaval e inventividade.

Como que por Acaso (e ao Acaso tornarei algumas vezes), depois de uma estiagem de mais de uma década, voltei a fazer teatro. Para além do tempo integral que dedicava àquela instituição, comprometi-me com outras vinte horas de estudos teatrais por semana. Da sobrecarga não sinto saudade e da época não guardo romance. Sei, no entanto, que foram aquelas vinte horas semanais que me baixaram a febre. No reencontro, algo em mim se deslocou e EU apertava o laço entre a língua inglesa e o teatro que vinha estudando. Planejava minhas aulas não em torno do rigor, mas da quebra. E planejava com seriedade a fuga. Já tinha tudo decidido: mudaria-me para São Paulo no ano seguinte, trabalharia em qualquer escola lecionando inglês e estudaria seriamente para ser ator. Isto é, a menos que se concretizasse a remota possibilidade de ser aprovado no concurso para professor de língua inglesa do Instituto Federal de Brasília.

Então veio o *Isto é*. Naquela jovem instituição, respirei ar fresco e me vi com bastante autonomia para fazer do teatro uma pedagogia entre as diversas modalidades e níveis de ensino. No início, não sabia o que responder a meus colegas quando me perguntavam como fazia *aquilo*, que artigos teria para recomendar. Aquela não era jornada do tipo que se ensina, mas que se percorre, EU pensava.

Antes de encontrar o suporte de que precisava na literatura, nas peças e nos cursos de que participei, na licenciatura em Teatro que faria mais tarde, nas disciplinas em nível de pós-graduação que cursei na Universidade Federal de Minas Gerais e na *University of Georgia*, escutei o sintoma. "*We teach who we are*", diria Palmer[28]. E o EU finalmente responderia: eis então nesta TE-ÇA aquilo que ensino — ensino o sintoma que sou.

Como um EU deslocado pela arena teatral, conjecturo: a aliteração do Teatro com a Pedagogia pode ser um lócus propício para o encontro entre o oblíquo e o Outro do sujeito. Se tantas vezes nos confrontamos com uma formação de professores de língua inglesa anêmica, esta se dá porque se insiste em tratar o sintoma, e não a falta de ferro nisto incutida. No encontro com o sintoma, o sujeito pode se reencontrar com a angústia, com o desejo e com o gozo; pode até se deslocar e nisto se reinventar. Pode, inclusive, não fazer nada disso. Ou, ainda, perceber que, não podendo incorrer em desonra e fugir com o circo rumo a uma nova cidade e a um novo nome, já o fez pelas beiradas.

Eis aqui uma tese, eis aqui uma TE-ÇA, ISSO que em mim também se dá à beira.

TOCA O SEGUNDO SINAL.
SAI O EU.

[28] "Nós ensinamos quem nós somos", fragmento da obra de *The Courage to Teach,* de Palmer (2007, p. 1).

2.3 DIIING-DIIING-DIIING: O ISSO

POR DETRÁS DA PLATEIA, ENTRA O CURINGA COM UMA MOCHILA.
FALA ANDANDO ATÉ O PALCO.

CURINGA: Escutaram o sinal? Era ele a minha deixa. Vejo em seus olhos a confusão. Saíram de casa para assistir ao grande espetáculo de uma tese sobre formação de professores de língua inglesa e deram de cara com os diálogos do EU. E agora comigo. Bem, não sei se 'assistir' é a melhor palavra para o que farão aqui. Já a grandeza e o espetáculo ficam por conta de quem espera. E... quanto ao que é ISSO: uma tese, tese com cara de peça. TE-ÇA? Já não sei bem. Mas logo mais ela acontecerá em três atos. Antes disso, os três sinais. Um já foi, vamos ao segundo. A propósito: tivessem chegado atrasados, teriam tido o privilégio de irem direto ao *ATO I*.

NO PALCO, TIRA DA MOCHILA UM PROJETOR E O MONTA ENQUANTO FALA.

CURINGA: Adiantados que são, a vantagem é outra: chegar à TE-ÇA com o máximo e com o mínimo. O máximo de saberes que lhes estraguem da surpresa o mínimo possível. Falando em surpresa, a primeira. Dentro do *PROGRAMA DA TE-ÇA* — sim, este com fundo azulzinho que acabaram de receber — há um cartão. Enquanto o elenco se prepara na coxia[29], vamos jogar! O cartão aí dentro contém as instruções do Jogo do Sim. Não sei bem como enfatizar o suficiente: este jogo teatral é a espinha dorsal desta TE-ÇA. A menos que queiram ficar completamente à deriva, leiam o cartão com o máximo-do-máximo de atenção! Leiam-no como leitores-espectatores. Leiam frente e verso do cartão como se... se a continuidade do espetáculo dependesse disso. Ufa! Acho que nem o Pesquisador conseguiria dar tamanha ênfase.

LIGA O PROJETOR E FALA ENQUANTO SE REVELA A IMAGEM.

CURINGA: Na sequência, reúnam-se e listem todas as perguntas que tiverem sobre o que leram. Por fim, escolham um só espectator ou uma só espectatora para vir ao palco e presidir a sessão de inquisição — digo, de perguntas. EU as responderei e, com sorte, jogaremos o Jogo antes que nos toque o terceiro sinal. Volto já.

O CURINGA VAI PARA A COXIA.
PROJETAM-SE AS IMAGENS DO CARTÃO.

[29] Nas palavras de Vasconcellos (2009, n. p.), a coxia se refere à "[...] parte localizada nas laterais e ao fundo do palco, destinada ao trânsito dos atores nas entradas e saídas de cena".

FIGURA 04 — O CARTÃO DO JOGO DO SIM — FRENTE



Fonte: o autor.

FIGURA 05 — O CARTÃO DO JOGO DO SIM — VERSO

UM SE DESLOCA

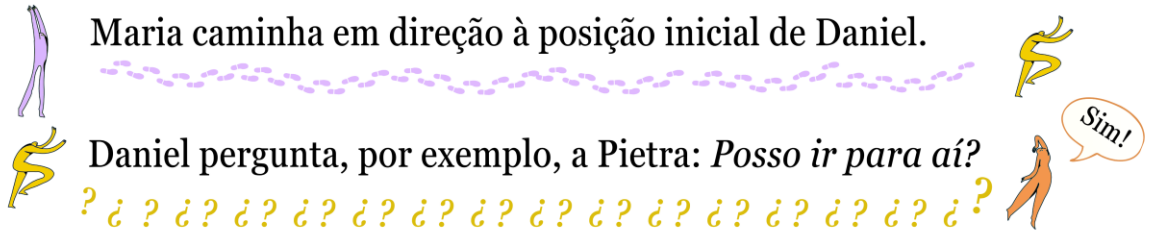
Digamos que Maria inicie o jogo. Seu objetivo é sair de sua posição inicial e ocupar a posição de outro jogador no círculo. Como dois corpos não podem ocupar a mesma posição no tempo-espaço, ela pede permissão a outro jogador. Então olha, por exemplo, para Daniel, e pergunta: *Posso ir para aí?* Daniel honra o nome do jogo e lhe responde: ***sim!*** Mas atenção:

⚠ O jogador só pode se deslocar depois de receber um **sim** de outro jogador.

⚠ Não se pode negar o pedido de um jogador.

DESLOCAM-SE OS OUTROS

Depois de dar um **sim** a Maria, Daniel precisa encontrar uma nova posição. Assim, ao mesmo tempo:



Só depois do **sim** de Pietra, Daniel pode caminhar.
Enquanto Daniel caminha em sua direção, agora é a vez de Pietra obter permissão de outro jogador para se deslocar de posição.
E assim sucessivamente. Até o erro.

O ERRO

Se um jogador se mover antes do **sim**, negar permissão a outro jogador ou chegar à nova posição antes do outro sair, a rodada termina. Imagine que há uma bomba no centro que explode ao erro. Nesse caso, todos gritam *pow!* e os jogadores caem no chão. Reinicia-se o jogo.

Fonte: o autor.

CINCO MINUTOS DEPOIS, O CURINGA VOLTA DA COXIA.
UMA ESPECTATORA O AGUARDA NO CENTRO DO PALCO

CURINGA: Muito bem, vejo que a espectatora presidenta já está a postos.

ESPECTATORA: Há muitas perguntas, não só sobre o que lemos, como também sobre o que ouvimos no início. Em primeiro lugar, a plateia expressa indignação por ser colocada nesta presepada. Em segundo, porque não me chama 'especta...*do*ra'? Em terceiro, quem é você?

CURINGA: Em primeiro lugar, espero responder-lhes à altura do desconforto. Em segundo, se desloco a consoante vozeada /d/ de 'especta*do*ra' para a surda /t/, chamando-lhe 'especta*to*ra', isto o faço como inventou de fazer um de nossos maiores dramaturgos, Augusto Boal. Se viu no *PROGRAMA DA TE-ÇA*, a partir de agora a senhora começa a atuar tanto quanto EU. Fica por sua conta e risco vozear consoantes e palavras. Em terceiro, sou o Curinga. Na esfera boalina, sou o mestre de cerimônias desta TE-ÇA. No baralho, aquela carta que substitui qualquer uma. Sou, ao mesmo tempo, copas, ouros, paus e espadas. Sou do ás ao dez. Sou valete, rainha e rei. Para minha *TROUPE*, posso ser o EU, o Pesquisador, o Formador e o Bufão. Posso ser até mesmo a própria *Espectatora*, se me permitir. Sou todo o outro que me constitui. Dizendo assim, pareço até muita coisa, não? Mas já lhe adianto que sou todo furado.

ESPECTATORA: Ah, disso EU não duvido**.** E EU sou a espectado—especta...TOra [*GESTICULA ASPAS NA SÍLABA 'TO'*] contrariada. 'Atora', que horrível. Que ao menos me chamasse por um nome melhor, como [*IRÔNICA*] 'espect—atriz'! Só não me vou por aquela porta por dois motivos. Além do trânsito de Brasília ser um inferno a essa hora, meus colegas de plateia julgam que, única doutora entre eles, sou a melhor para representá-los.

CURINGA: Hm, doutora! Espect...atriz e doutora, uau. E a senhora é doutora em quê?

~~ESPECTATORA~~ ESPECTATRIZ: Nutrição Humana.

CURINGA: Que nobre escolha fizeram os colegas! Nesta TE-ÇA também esperamos doutorarmo-nos em algo. Nutricionista Humano seria uma boa opção.

ESPECTATRIZ: E em que se especializam?

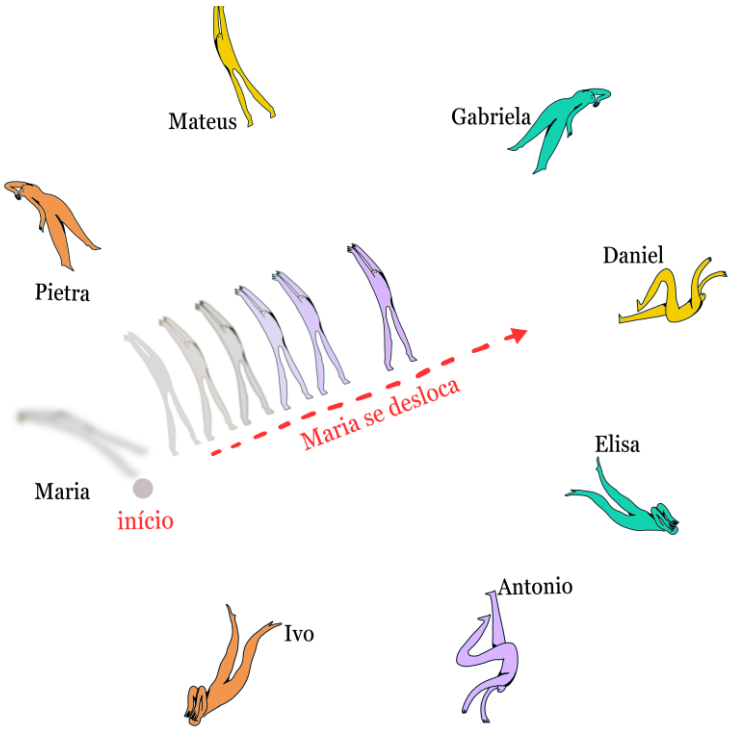
CURINGA: Estudamos os efeitos do lócus da Pedagogia do Teatro numa formação de professores de língua inglesa que, por vezes, pode ser bem anêmica. É só isto o que posso elucidar do que ouviu no início. Partimos, então, às perguntas sobre o que leram no cartão do Jogo do Sim?

ESPECTATRIZ: O senhor tem sorte que hoje está bem nutrida a minha paciência. Mas, sim: ao cartão *[APONTANDO PARA A IMAGEM DA FRENTE DO CARTÃO].* No exemplo da imagem, há oito jogadores. Temos uma pergunta sobre o início do jogo.

CURINGA: Imaginei mesmo que começaria do início. Permita-me que já lhes mostre uma outra figura para ilustrar a sua pergunta e a minha resposta.

PROJETA-SE A FIGURA 06.

FIGURA 06— POSIÇÕES INICIAIS NO JOGO DO SIM



Fonte: o autor.

ESPECTATRIZ: Vejo que esta configuração retoma o exemplo do cartão. Maria inicia o jogo pedindo autorização para ir à posição de Daniel, certo? Daniel, então, lhe diz 'sim' e só aí Maria se desloca. Nisto, Daniel precisa pedir permissão a outro jogador para se deslocar de posição —

CURINGA: — antes que Maria chegue até ele, muito bem.

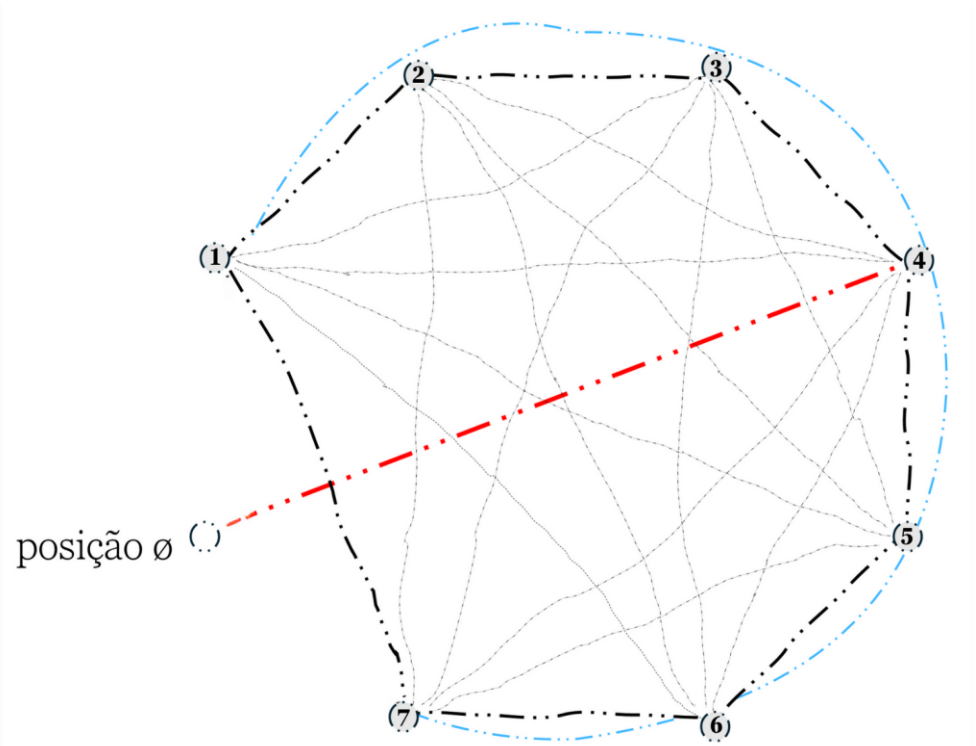
ESPECTATRIZ: Suponhamos que, dentre todas as posições disponíveis, Daniel queira voltar para a posição inicial de Maria, esta que ela acabou de deixar. Como fazê-lo?[30]

[30] Conforme mencionado na seção 1.3, foi exatamente esta a pergunta que Melisa Cahnmann-Taylor me fez quando EU introduzia o Jogo do Sim em uma aula da disciplina *Theatre for Embodied Personal and Social Change* na *University of Georgia*.

CURINGA: Isto é da ordem do impossível. Como se vê da Figura 6, não há marcas fixas no chão que assegurem a existência das posições. São os corpos posicionados que evocam sua espacialidade. Se não há um jogador ocupando uma posição, então ela não existe. Veja: no momento em que Maria faz o primeiro movimento até Daniel, duas coisas acontecem: o jogo se inicia e sua posição inicial vira sombra. Ou melhor: o jogo se inicia exatamente *porque* sua posição inicial deixa de existir. Funciona como numa dança das cadeiras, em que o número de assentos é sempre o número de jogadores menos um. O Jogo só se inicia quando concebemos que esta posição inicial de Maria é, em realidade, uma não-posição. Ou seja: é tanto posição quanto não é: se é posição, então não há jogo. Se é não-posição, então há jogo.

O Jogo do Sim se constitui nesta premissa: na impossibilidade do retorno a esta coisa que aqui vamos chamar de posição zero, ou de posição ø[31]. Como o zero do sistema numérico, ela existe e não existe. É, ao mesmo tempo, o nada e a condição da estrutura. É a manutenção da posição ø que viabiliza os deslocamentos dos jogadores. No decorrer do jogo, a posição ø insurge apenas como rastro, um fragmento espectral que completaria novamente a roda. Mas, se a roda se completa, então não há nenhum jogador em deslocamento. Ainda bem que trouxe o projetor. Visualizemos na Figura 07 o que quero dizer:

FIGURA 07 — A POSIÇÃO Ø NO JOGO DO SIM



Fonte: o autor.

[31] Por duas razões, para me referir à posição zero, optei por utilizar o caractere zero cortado <ø> em lugar do algarismo <0> tradicional. Primeiramente, para facilitar sua distinção da letra <o>. Em segundo lugar, para evocar que a (im)possibilidade de sua ocupação se dá sempre pelo que Lacan (1964/1988) compreende, como veremos mais adiante, por um sujeito barrado <$>.

ESPECTATRIZ: Há algo na sua figura que incomoda.

CURINGA: Precisamente. O que incomoda é a falta. E, claro, as linhas tortas. Queremos imediatamente completar o círculo azul e o oitavo lado de um octógono. Mas a falta é constitutiva do Jogo do Sim. Vejam que, nesse caso, oito jogadores iniciam o jogo. Maria estaria na posição ø e Daniel na posição 4. Uma vez que recebe o 'sim' de Daniel, o jogo se inaugura e só uma única vez o percurso vermelho será feito. Depois, vira pó: é apenas rastro. Com o jogo em andamento, os jogadores podem até se imaginar num octógono equilátero ou num círculo completo. Deslocam-se, no entanto, entre os vértices e as diagonais de um heptágono irregular. Nunca em linhas exatamente retas. Assim o fazem repetidas vezes, até o erro e o reinício.

ESPECTATRIZ: Compreendo o raciocínio, embora ainda não entenda a relação com o que faremos aqui.

CURINGA: A grande pergunta que move esta TE-ÇA se sustenta no polígono irregular do Jogo do Sim. Novamente, que bom o projetor. Ei-la:

QUADRO 06 — PERGUNTA DE PESQUISA

Quais são os efeitos da Pedagogia do Teatro nos processos de deslocamentos subjetivos de professores de língua inglesa em formação inicial (*PROLIFIC*), especialmente em relação à sua implicação ou desimplicação na profissão para a qual se formam?

Fonte: o autor.

ESPECTATRIZ: Creio não estar sozinha quando penso que a pergunta parece estar em outro idioma. E olha que sei inglês! Mas essa daí parece vir de uma língua que ainda não falo.

CURINGA: Pois logo vai sair fluente. Concordo que caiba a tradução de alguns termos, embora aí outra vez nos damos de cara com o polígono irregular. Vamos com a lógica do máximo e do mínimo. Da pergunta, julgo claro que, quanto a essa pessoas 'em formação inicial', referimo-nos àquelas ainda matriculadas num Curso Superior de Letras-Inglês para se licenciar para a docência. Nesta TE-ÇA, PROfessores de Língua Inglesa em Formação Inicial: *PRO—L—I—F—IC*. Ou melhor, atuantes *PROLIFIC*, como viram na *CARTA*. Quanto a quem são esses atuantes prolíficos, logo após o terceiro sinal começará a *TE-ÇA EM CENA* para lhes apresentar.

ESPECTADORA: Maria, Daniel, Pietra etc., enfim, os nomes no cartão do Jogo do Sim, são os nomes de alguns de seus atuantes?

CURINGA: Boa pergunta e... não. Os nomes do cartão são só... — como se diz? — ilustrativos. Os atuantes são dezoito, e não oito. Mas voltando, pois por ora se fazem pertinentes algumas considerações iniciais sobre três termos: 'Pedagogia do Teatro', 'deslocamento' e 'implicação'. De cada um deles, pretendo evidenciar a relação com o Jogo do Sim.

ESPECTADORA: Por que não começa respondendo se isto é mesmo uma tese?

CURINGA: Sim, e uma tese é um ISSO, um *It*, um *Ça*. Como falei, prefiro chamá-la TE-ÇA, em rima com 'peça'. É TEse com marcas corporificadas de peÇA teatral. Há acadêmico e dramaturgia, prosa e poesia. Já daí evoco as duas irmãs pelas quais pretendia mesmo começar: a Pedagogia do Teatro e a Pesquisa Educacional Baseada em Arte.

COLOCA UM PAR DE ÓCULOS E COMEÇA A ANDAR PELO PALCO COMO SE PROFERISSE UMA PALESTRA.

CURINGA: Bem, não é surpresa que a formação inicial para a docência em Letras-Inglês combine uma extensa gama de disciplinas das áreas de Linguística, Literatura e Educação. Os matriculados nesse curso de licenciatura, professores em formação inicial, frequentemente leem, criticam e escrevem sobre obras literárias, por exemplo. Raramente, contudo, engajam-se na *produção artística* como cerne de sua formação profissional para a educação. Refiro-me à 'produção artística' como ISSO que fomenta um senso de autoria e de criação individual ou coletiva nas diversas linguagens da arte. Quando a produção é comprometida com um propósito educacional, aí se pode falar em Pedagogia. Aqui, embora em diálogo com outras linguagens artísticas, há primazia pela teatral.

PROJETA UMA CITAÇÃO.

CURINGA: Entre os muitos esforços anteriores para definir a Pedagogia do Teatro, nesta TE-ÇA — pelo menos por ora, minha cara, pelo menos por ora — toca-nos especial o do dramaturgo brasileiro Flávio Desgranges quando se refere a uma

> [...] ação educativa proposta pela experiência teatral como provocação dialógica, em que o espectador, ou o atuante, ou o participante, ou o jogador, nos diferentes eventos e processos teatrais, a partir de variados contextos e procedimentos, pode ser estimulado a efetivar um ato produtivo elaborando reflexivamente conhecimentos tanto sobre o próprio fazer artístico-teatral, quanto acerca de aspectos relevantes da vida social. (Desgranges, 2020, p. 20)

CURINGA: Do que vimos deste *slide*, por ora menos nos interessa definir os 'procedimentos' que entender o pressuposto do 'ato produtivo' de que fala Desgranges. Vamos, então, adiante para compreender a Pedagogia do Teatro como um lugar. Um espaço.

Daí os encontros e desencontros desses atuantes 'na' Pedagogia do Teatro: num lócus de abertura para o ato produtivo da 'experiência', palavra a que tantas vezes retornaremos. Para o filósofo espanhol Jorge Larrosa, a experiência é "[...] ISSO que nos passa" à revelia, como um sismo — um tremor[32]. É experiência ISSO que se revela como categoria vazia, não dada aprioristicamente e, portanto, não pedagogizável. Para nossa *TROUPE*, a Pedagogia do Teatro é como um lócus sobre placas tectônicas. Lócus do polígono irregular do Jogo do Sim. No caminhar pelos vértices e diagonais, aconteçam ou não abalos sísmicos, a iminência da posição zero, ou seja, de uma falta constitutiva, nos dá com a força propulsora da criação e da reinvenção subjetiva[33].

ESPECTATRIZ: Espero que a irmã da Pedagogia do Teatro o auxilie na defesa disto como tese.

O CURINGA PUXA UMA CADEIRA PARA SI E OUTRA PARA A ESPECTATRIZ.

CURINGA: Sim, a *Arts-based Educational Research* (*ABER*) não só auxilia como nos dá toda a fundamentação. E mesmo a fundação. Embora, em minha modestíssima opinião, tenha escolhido um acrônimo de sonoridade duvidosa em língua portuguesa, a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) nos alicerça este ofício. A última vez que chequei com os jovens de Brasília, 'peba' significava coisa ruim ou bandido de baixo calibre. E chequei o dicionário e era isso: reles coisa achatada, irrelevante, pequeno, tatu em tupi. Confiemos, contudo, no casco duro do tatu-peba.

O que não se perde de vista é que, tanto na constituição de uma tese quanto na de uma peça, a pesquisa é a pedra fundamental. Entendo, porém, o olhar confuso: mesmo a tradição científica mais qualitativa costuma promover cisões entre o fazer acadêmico e o artístico. Nisto, entra a PEBA/*ABER*. O que propõe é uma re-integração entre o rigor investigativo e a sensibilidade artística na construção e aprimoração do conhecimento humano.

Quando nossa *TROUPE* fez estágio doutoral na *University of Georgia*, supervisionou a produção desta TE-ÇA Melisa Cahnmann-Taylor, uma pesquisadora-artista expoente da PEBA/*ABER* que nos apresentou aos termos '*scholartist*' e '*scholartistry*'[34]. Ainda não traduzidos em português, arriscamos os termos 'artistêmico(a)'/'artistemia' para designar "[...] uma prática híbrida que combina recursos usados nas artes literárias, visuais e/ou performáticas com recursos usados por educadores e outros

[32] LARROSA, J. *Tremores*: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2022, p. 28.
[33] Reis e Costa (2017), por exemplo, concebem o Teatro e suas técnicas como instâncias que podem convocar o sujeito à reinvenção. O diálogo com essa e outras pesquisas será retomado no Capítulo 8.
[34] Cunhados por Neilsen (2001), os termos atravessam toda a obra *Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice* (Cahnmann-Taylor; Siegesmund, 2018).

cientistas sociais para explorar a condição humana"[35]. As pesquisas apoiadas nesse campo deslocam-se de garantir essas palavras de respeitosa idade: replicabilidade, fiabilidade e infalibilidade. Pelo contrário, trata-se mais da abertura para novas perspectivas de representar ISSO que é um polígono irregular de saída e indigno de qualquer garantia: a subjetividade. Para Cahnmann-Taylor, neste empreendimento podemos encontrar "[...] formas artísticas de representação para comunicar os resultados de maneira multidimensional, penetrante e mais acessível a públicos maiores e mais diversos"[36]. E, acrescentaria, não só os resultados. Não fica o artistêmico incólume às tradicionais etapas depreendidas em outras abordagens de paradigmas qualitativos e interpretativos de investigação. O que se difere é a costura com o fazer artístico no delineamento dos objetivos, na construção e análise do corpus, e, aí sim, na apresentação dos resultados. A empreitada é tão investigativa quanto criativa.

ESPECTATRIZ: Entendo nisto o ato disruptivo. Igualmente compreendo que há construção e análise de dados. Eis o que não entendo: se a costura artística é o que mais conta, parece-me que há primazia pela apresentação dos resultados. Como fazê-lo sem uma revisão apurada da literatura? Como referenciar os acadêmicos, as perguntas e as conclusões que vieram antes? Como deixar claro ao especta...*tor* o delineamento de todas as etapas metodológicas?

CURINGA: Veja: a primazia não é do resultado, senão do ato criativo trazido à vida. Nisto também nos baseamos na Arte. Primeiro, o encontro exclamativo com a criação: espanto! Fruição! Vazio! Abertura! Só daí então ao debate interrogativo com a criação: crítica? Referências? Análise da análise do artistêmico?

No teatro, a menos que convidado por um Curinga, o espectator não interrompe uma atriz sentada com o punho fechado na cabeça para lhe flagrar a referência e gritar: o pensador de Rodin! Não entra a diretora para explicar como pensou a cenografia abstrata ou ilusionista na morte da personagem. É uma questão de ordem. Ou, nesse caso, de desordem. Desordenamos a lógica acadêmica de um 'eu' condicionado a dizer só-depois de creditar e tributar tantas quantas possíveis as palavras do Outro. Desordenamos também a lógica artística, pois não se assiste aos bastidores de um filme antes do encontro com a película, mas numa TE-ÇA sim. Ambientação, bastidores, obra e aí, então, a fortuna crítica. Primeiro, a análise narrada, depois a análise da análise narrada. Como Daniel no Jogo do Sim, a Espectatriz terá de lidar com a falta constitutiva da obra, sustentar o seu não-saber para daí lhe atribuir sentidos enquanto e depois. No antes, o máximo do mínimo.

---

[35] Como define Cahnmann-Taylor (2006, p. 343). Tradução minha do original: "[...] a hybrid practice that combines tools used by the literary, visual, and/or performing arts with tools used by educators and other social scientists to explore the human condition".

[36] Tradução minha do original "[...] communicate findings in multidimensional, penetrating, and more accessible ways to larger and more diverse audiences" (Cahnmann-Taylor, 2008, p. 243).

ESPECTATRIZ: Então tenho de sustentar o meu não-saber em não poder separar o que é ideia de sua trupe—digo, *[IRÔNICA, ENFATIZANDO O /R/ RETROFLEXO DO INGLÊS 'TROUPE']* *TROUPE* ou de outros?

CURINGA: Não percamos de vista que toda criação é, em certa medida, re-criação. Todo dito evoca um já-dito[37]. Aqui, o Outro se faz presente por uma interdiscursividade que é constituinte de qualquer obra, peça, tese ou enunciado. Não presuma que sou a origem do que acabei de dizer. Para sustentar a saliva que acabei de espirrar da boca, poderia agora mesmo evocar estudiosos do discurso como Michel Pêcheux e Eni Orlandi, por exemplo. Como a senhora pode atestar, nesta TE-ÇA o Outro e seu já-dito às vezes recebem tributo ainda aqui, no palco. Outras vezes, será creditado nos ensaios sobre a TE-ÇA, esses que estão lá na *PARTE III: TE-ÇA EM SENDAS*. Em vez de nos fundamentarmos ao máximo para daí inaugurar um dizer, dizemos primeiro, fundamentados na máxima do mínimo. Veja que até aqui projetei algumas aspas, citações e notas de rodapé. No palco da TE-ÇA, isto se mantém. Na *TE-ÇA EM SENDAS*, no entanto, volta o Pesquisador para estabelecer um diálogo desta com as obras de vivos e mortos-vivos que lhe são fundantes e constituintes.

ESPECTATRIZ: Então nos diga logo qual é o mínimo que devemos saber e nos leve direto aos atos. Do que disse, vi aí alguns pré-supostos: o senhor ora pronuncia 'Outro' com a boca bem aberta, ora pronuncia 'outro' com a boca fechada. Fala de Rodin e de uma inter-não-sei-o-quê como se todos aqui já tivessem assistido à peç — digo, *lido* a TE-ÇA.

CURINGA: Não tinha a senhora comido paciência no almoço? Já está quase nos tocando o terceiro sinal, então encaminhemo-nos para as considerações finais deste início. Restam-nos ainda o 'deslocamento' e a 'implicação'. Antes, contudo, preciso retomar a inter-não-sei-o-quê e isto só posso fazê-lo recuperando o entendimento de 'sujeito' que há pouco nos apresentou o EU.

ESPECTATRIZ: Quantas voltas até responder o que importa!

CURINGA: Como nos ensina Lacan[38], os sentidos se dão à deriva e começamos por aí. Uma palavra só pode ser uma palavra porque não é outra. É a sua relação com as outras palavras que lhe dá um lugar na língua. Se invento agora uma palavra sem alma, por exemplo, *tamêntola*, lego à língua portuguesa um candidato a novo 'significante'. Não será, contudo, um 'significado' fixo e transparente que poderá lhe conferir alma, senão todos os outros significantes que precisarei utilizar para inaugurá-la. É por isso que

[37] Toda esta formulação se ancora nos escritos de Pêcheux (1997; 2002) e Orlandi (2017; 2020).
[38] Em *O Seminário, Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (Lacan, 1964/1985).

temos deslizado entre tantos significantes até que compreendam a alma da pergunta que orienta esta TE-ÇA.

ESPECTATRIZ: Creio que derrapou para bem longe do que ia dizer.

CURINGA: Ainda estou no mesmo raciocínio. Assim também se constitui o sujeito, sempre em relação ao outro. Acabei de falar em 'raciocínio', mas o sujeito que concebemos aqui não é o do *lógos*, senão aquele que encontraram ainda há pouco: dividido. Sujeito da Psicanálise[39], do equívoco e do inconsciente; da falta e da posição ø. Sujeito constituído pelo outro e pelo Outro. Com a boca mais fechada — outro — refiro-me aos tantos outros que nos constituem — a mãe, o avô, a professora, a outra língua, o outro país. Com os lábios arredondados bem abertos, refiro-me ao Outro, este que representa a introjeção da Ordem, da Lei e da norma no assujeitamento do sujeito. Todo 'sim' que damos ou dizemos não escapa a nenhum dos dois. Deslocamo-nos pelo polígono irregular movidos pelo desejo pela integração total e impossível entre 'eu', outro e Outro. A falta é tão constitutiva do sujeito quanto é do Jogo do Sim.

ESPECTATRIZ: "No princípio era o Outro", disse o EU. "Disseram-me e então trouxeram-me". Vejo que é por aí que caminha a sua linha de IRraciocínio. Mas a pergunta de pesquisa não traz a palavra — ou este... *signific...ante* que você insistiu há pouco em encadear — 'sujeito'. Ela trata senão de 'deslocamentos *subjetivos*'. Além disso, há pouco falou da PEBA e do Jogo do Sim como representantes da 'subjetividade'. Vai mesmo deixá-la passar?

CURINGA: Céus, não há nada que lhe escape? Odeio admitir que o Pesquisador estava certo. Felizmente bolamos um plano emergencial para espectatores descontentes com a lógica do máximo do mínimo. Preciso de ajuda. *[ANDA ATÉ A ENTRADA PARA A COXIA E GRITA]* Alerta 3-6-8-8! Reforço no palco!

QUATRO ATUANTES PROLIFIC ENTRAM PELA ESQUERDA E SE POSICIONAM COMO ESTÁTUAS À BEIRA DO PALCO.

CURINGA: *[PIGARREIA. FALA EM TOM DE CONTADOR DE HISTÓRIAS DE MISTÉRIO]* Ali pela década de 1890 depois de Cristo, quando já se haviam inventado nomes, países e a medicina, um médico austríaco chamado Josef Breuer chocaria a sociedade de sua época ao dizer que o sofrimento, bem como os alívios dos sintomas de suas pacientes histéricas, se poderiam retraçar do trato ou do destrato com nada mais, nada menos que...

[39] Refiro-me à Psicanálise de orientação freudo-lacaniana. Esses conceitos serão retomados no Capítulo 7. Aqui, apoio-me nas formulações seminais de Freud (1914/2010) e de Lacan (1966/1998), bem como de estudiosas da relação linguagem-sujeito como Revuz (1998) e Coracini (2003; 2005).

palavras[40]. Na Psiquiatria da época, a hipnose era uma técnica bem aceita. Pacientes com membros paralisados, com dificuldades de amamentar, dores musculares insuportáveis, gagueira e amnésia pareciam prescindir destes e de outros sintomas quando colocados numa espécie de transe pelas palavras do psiquiatra —

ATUANTES DEIXAM A POSIÇÃO DE ESTÁTUA PARA FALAR. DEPOIS, VOLTAM À ESTÁTUA.

ATUANTE 1: *[TOCA A CABEÇA DA ATUANTE 2]* O seu braço agora funciona.
ATUANTE 2: *[TOCA A CABEÇA DA ATUANTE 1]* Você tem leite em abundância.

CURINGA: — quando colocados num estado de sobrestamento de sua... *consciência*. Mas tudo mudou quando, ao fazer uma série de perguntas a uma de suas pacientes, Anna O., ela o olha profund—

ATUANTE 3: *[GRITANDO]* Pare de me interromper, deixe-me falar!

CURINGA: — profundamente e... bem, isso. Então Breuer lhe disse o que devia ter dito de início: nada. Em vez disso, o médico a *escutou* com atenção e percebeu que, ao fazê-lo, sua paciente parecia associar palavras de maneiras muito particulares. Estranhamente, ao escutar o que outrora era descartado como delírio, ao *escutar* as verdades que se teciam naquelas palavras, algumas de suas pacientes pareciam prescindir de alguns dos sintomas mesmo sem hipnose qualquer. Ciente de que algo parecia mudar, Anna. O atribuía sua própria melhora a uma espécie de *talking cure*, de cura pela fala, ou de *chimney sweeping,* como uma varredura da chaminé.

Alguns anos mais tarde, Breuer contaria essa experiência a um jovem colega chamado Sigmund Freud. Freud, que também utilizava a hipnose, percebeu que ali havia algo novo: se o que a hipnose fazia era sobrestar a consciência e se o paciente, ao falar sem interrupções, parecia prescindir de sintomas, então deveria existir em todos os seres humanos algo que, embora inacessível pela via da consciência, insiste em se fazer presente e em falar, ainda que à revelia do próprio *fala-dor* — digo, falante. Algo que levaria Freud a postular que "O eu não é nem mesmo senhor nem de sua própria casa"[41].

ESPECTATRIZ: Ora, um inconsciente?

VESTIDOS COM JALECOS DE MÉDICO, OS ATUANTES PASSAM NA FRENTE DO CURINGA E DA ESPECTATRIZ E DEPOIS VOLTAM ÀS SUAS POSIÇÕES.

ATUANTE 3: Mas o que é o inconsciente? Se ele existe, onde ele está?
ATUANTE 4: Já fiz 8956 tomografias, já operei 96 cérebros e não há nada ali que se poderia chamar 'inconsciente'.

[40] Esta versão encenada do já bem documentado nascimento da Psicanálise se baseia nos escritos da obra em coautoria de Sigmund Freud e Josef Breuer *Estudos sobre a Histeria* (1893-1895).
[41] Cf. Freud (1916/2014, n. p.).

CURINGA: Esta história poderia seguir por muitos rumos, mas por ora importa dizer que com Anna O. lançavam-se as sementes para o surgimento da Psicanálise, a psicoterapia da fala. Algumas décadas depois, num país chamado França, um outro psiquiatra diria que os então novos psicanalistas não haviam entendido Freud. Que seu intuito de fortalecer esse 'eu' que não é nem mesmo senhor de sua própria casa era senão um arremedo fajuto. Jacques Lacan revira a Psicanálise do avesso[42] para defender que a obra freudiana menos se propõe a mapear ou a postular o inconsciente como um órgão-baú onde traumas indizíveis seriam armazenados, do que pensar o inconsciente no seio mesmo dos seres de linguagem. Somos porque falamos, somos *parlêtres*.

ESPECTATRIZ: Fala... seres?

CURINGA: Vai bem o seu francês, mas não há necessidade de separá-los em português. *Falasseres*. Pensemos assim, houve um tempo em que nossos antepassados não falavam. Como alguns outros seres, guiávamos não pelo torpe olfato que temos hoje, mas pelo *faro*. Não vivíamos eretos, mas sobre quatro patas ou meio corcundas. Isto se refletia também na copulação, mais parecida com a dos gatos, que até hoje não se olham no ato. Nossos movimentos das mãos eram meio toscos, nossos poleg —

O ATUANTE 4 QUEBRA A ESTÁTUA E FALA DIRETAMENTE AO CURINGA.

ATUANTE 4: Você vai mesmo pela via antropológica? *[VOLTA PARA A ESTÁTUA]*

CURINGA: Não muito. Só quero começar a história de *Das Ding* da mesma forma que bem narrou o psicanalista brasileiro Marco Antonio Coutinho Jorge[43].

ESPECTATRIZ: *Das Ding*?

CURINGA: Sim, do alemão: a Coisa, com 'C' maiúsculo. Chego lá. Bem, se insistíssemos na via antropológica, inevitavelmente nos confrontaríamos com a questão de que, assim como pássaros, abelhas e lobos, alguns de nossos antepassados entoavam sons que *comunicam* a coisa imediata de nossos instintos:

ATUANTE 1: Abrigo! Presa ao lado!
ATUANTE 2: Ameaça à frente!
ATUANTE 3: *[COM GESTUAL DE ABELHA]* Zzz. Florezzz ao norte.
ATUANTE 4: *[SEDUTOR]* Venha cruzar comigo.

[42] Estas formulações, por sua vez, baseiam-se primordialmente no *Seminário, Livro 1: os escritos técnicos de Freud* e no *Livro Seminário, Livro 17: o avesso da Psicanálise* (Lacan, 1953-59/1986; 1969-70/1992).
[43] Neste enquadre, amparo-me em sua obra *Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan: as bases conceituais*, em especial no capítulo *Sobre a evolução da espécie humana* (Jorge, 2022).

CURINGA: Seguir por essa senda seria tentar *explicar* como e quando esses sons que antes comunicavam o instinto presente se sofisticam para *presentificar* também o que não estava ali. Lacan não nega esta via, mas prefere se debruçar sobre onde já estamos e de onde não podemos escapar como seres de linguagem. Somos falasseres porque nossos sons representam coisas como 'ontem', 'amanhã', 'justiça', 'belo', 'crédito imobiliário', 'professores' e, veja só: 'TE-ÇA'. Pela linguagem, passamos a viver em sociedade e com isso ganhamos muito: planejamento alimentar e domiciliar, proteção, afeto e expectativa de vida. Ganhamos sentidos sobre nossos sentidos. Mas há algo que se perdeu, algo de que abdicamos para assim viver. Algo como a experiência de ter um *faro*, de andar sobre quatro patas, de viver pelo instinto, de viver ou matar só pelo agora, de viver sem que a vida seja mediada, costurada e criada pelas palavras.

ESPECTATRIZ: Que algo seria esse?

CURINGA: Ora, e EU sei? Veja como são pobres as palavras que acabei de utilizar para dizer sobre algo que não tenho a menor ideia de como seria: viver sem palavras. As palavras não dão conta de tudo, não podem dizer tudo. Isso que está para sempre perdido e sobre o qual só posso tropeçar em dizer, vamos dizer que ISSO é *Das Ding*. Para viver em sociedade, civilizamo-nos. Não podemos ceder a qualquer vontade que nos insurge de ferir ou matar quem nos ameaça, tomar o que é do outro, nos relacionar sexualmente sem o consentimento do outro — pelo menos não sem o custo da pena, da justiça, da culpa ou do rechaço social. Ou, ainda para aqueles que disso extraem seu sadismo, pelo menos não sem o custo das palavras.

ESPECTATRIZ: Quando você diz 'ceder a qualquer vontade', você está presumindo, então, que ainda somos seres instintivos, meras bestas ferais?

CURINGA: Aí, mais uma vez, foi só força da palavra. Instinto civilizado ainda é instinto? Se os seres de linguagem não vivem mais por essa via, isto não significa que não há algo que lhes *pulsa*, insiste e falha em ser *dito* pela fala, algo que nos passa o corpo, que ultrapassa a linguagem, algo de um *nonsense*, de um Real. Algo que nos habita.

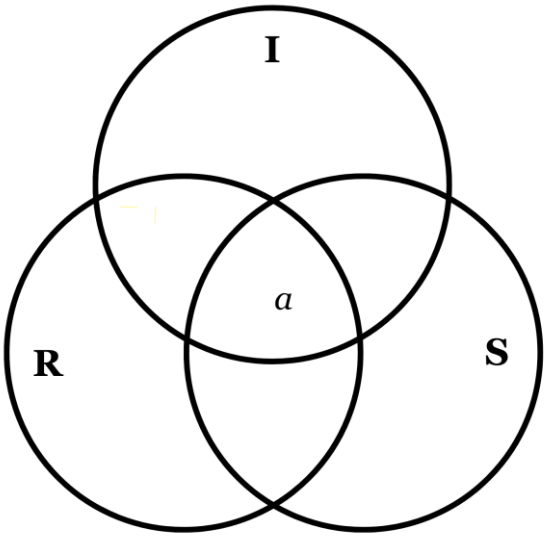
ESPECTATRIZ: Mas a *realidade* não é precisamente o que faz sentido?

CURINGA: Exato, a *realidade* é da ordem do UM sentido. Ou melhor: a realidade é da *ordem*. Mas EU disse 'Real', e o Real é da desordem. Lacan propõe que, como seres de linguagem, somos constituídos em três registros. O Real, o Simbólico e o Imaginário estão como três elos indissociáveis, enlaçados num nó borromeano[44].

[44] Como apregoa em toda a sua obra *Escritos* (1998) e, em especial, no *Seminário, Livro 22: RSI* (Lacan, 1974-75).

PROJETA-SE A FIGURA 08.
O CURINGA TIRA DO BOLSO TRÊS CORDÕES E OS ENLAÇA NUM NO BORROMEANO:

FIGURA 08 — RSI EM NÓ BORROMEANO



Fonte: elaborado pelo autor a partir de Lacan (1974-75).

CURINGA: Se se remove um dos elos *[REMOVENDO UM DOS FIOS]*, caem-se os três. Cai-se todo o sentido de nossa existência. Mais, ainda, EU arrisco: cai-se a própria existência. *[ESTICANDO UM DOS FIOS]* Pelo registro do Imaginário, damo-nos com aquilo que pretende *cessar de se escrever*. Veja: antes mesmo de nascer, já falam de nós. Somos *falados* pelo outro. Depois, cortado o cordão umbilical, somos pouco mais que um pedaço de carne[45]. Um ser de desamparo e dependência radical é, então, tomado por esse outro que o alimenta, fala e *cria*. Do Outro, recebe um nome próprio e é envolto por uma manta de palavras que lhe dizem daquilo que é. Como quem entra em uma conversa em andamento, esses primeiros significantes vêm daqueles que exercem a função materna —

ESPECTATRIZ: *[INTERROMPENDO]* — Hm, homens, né? E sua mania de culpar as mulheres.

CURINGA: O que me diz não é desmedido. Nossa primeira associação é com a *mãe*, mas qualquer pessoa pode exercer a *função materna*, ou seja, a função do amparo: de cuidar, nutrir e proteger essas bolotinhas fofas de carne. Esse amparo, contudo, é sempre parcial. O cuidador ou a cuidadora não entendem as mensagens enviadas por essa criaturinha que *ainda* não fala. '*Infans*'[46] vem do latim 'aquele que não fala'. Então o infante balbucia, grita, chora, ri e faz caretas. Mas tudo isso é banhado pelas palavras de

[45] Ou apenas uma 'libra de carne' (Lacan 1958-59/2002, p. 345). Esta encenação segue amparada pelo Grafo do Desejo que Lacan apresenta em seu *Seminário, Livro 6: o desejo e sua interpretação* (Lacan, 1958-59/2002).
[46] Cf. entrada 'infant', no *Online Etymology Dictionary*. Disponível em: https://www.etymonline.com/search?q=infans. Acesso em 02 ago. 2025.

quem *já* fala; mesmo *seus* gestos são também *falados* por um outro. Do outro, essa nomeação é dada ao bebê como um presente e jamais poderá apreender em sua integralidade aquilo que sente ou quer o bebê. Esse primeiro outro, que ora afaga, ora parte, ora supre, ora falta, é nosso primeiro Outro radical: bom e mau, contraditório. Seus dizeres se encrustam em nós como imagens estanques. Mas o outro nos diz várias coisas —

AO FUNDO, TODOS FALAM AO MESMO TEMPO:

ATUANTE 1: Honesto como o avô. Tem que ser mesmo é policial!
ATUANTE 2: Toma jeito de homem! Peste! O primo é mais bonito.
ATUANTE 3: Tão talentoso! Fala tão bem, que eloquência. Podia mesmo ser ator.
ATUANTE 4: Parabéns, depois do Henrique, você é o melhor da sala!

CURINGA: Há, contudo, algo de *singular* na maneira como congelamos estas imagens *[APONTA PARA OS ATUANTES EM ESTÁTUAS CONGELADAS]*, quando ainda se principiam nossos manejos com as palavras. Você já reparou que um bebê balbuciando suas primeiras palavras, quando se vê no espelho, diz em terceira pessoa:

ATUANTE 4: Ó lá o neném!

ESPECTATRIZ: Faz sentido. Do outro, o bebê *se* escuta como terceira pessoa e, portanto, não é de se estranhar que começa *se* dizendo em terceira pessoa.

CURINGA: Sim, é só pouco a pouco que o *infante* passa a falar e a se falar em primeira pessoa. Nisto, fica claro: "[...] o eu não estava presente no dia do seu nascimento"[47]. O 'eu' nasce depois, em dois movimentos. Um deles, o de separação: sou um 'eu' porque não sou esse que me segura no colo. *Mas o que sou?* Devo, então, ser esse que o outro me diz que sou. Forja-se aí nosso '*Eu Ideal*', o 'eu' (*moi*) que se identifica com a imagem tanto estranha quanto familiar do espelho. Mas mesmo estas frases que agora lhe digo só as posso dizer porque sou um falasser: porque me alienei, antes, à linguagem do Outro. Eis, então o outro movimento, o de alienação. Para além desse espelho, recebemos uma enxurrada de imagens e de palavras que vêm de outrinhos — a Tia Rosa do jardim de infância, a melhor amiga, o *bully*, a pediatra, a Xuxa! — e de Outrões: as Leis de Deus ou dos deuses, as Leis dos Homens, as palavras bonitas e as proibidas, a prova de matemática, os modos à mesa, a gramática do português, a História da civilização. Somos perpassados, então, pelo registro daquilo que *não cessa de se escrever*.

ESPECTATRIZ: O Simbólico?

[47] Dunker, Paulon e Milán-Ramos (2016, p. 154).

CURINGA: Sim. *[MOSTRA UM SEGUNDO FIO]* Pelo Simbólico, fazemos nossas as palavras que vêm do Outro. Falamos a um outro que nos ouve e que, nos ouvindo, devolve-nos ainda outros significantes do Outro. Significantes que se encadeiam na constituição daquilo que *pensamos* ser. Esses movimentos parecem forjar o 'eu' (*moi*) numa nova escultura de bronze, conferindo-lhe uma fixidez, UM significado de 'quem sou eu?' que poderia ser capturado não só pelo que me disseram os primeiros outros, mas pela linguagem sobre a qual nos pensamos senhores. Deslocamo-nos, então, daquele *Eu Ideal* a um *Ideal de Eu*. Os falasseres *não param de tentar significar* e *se* significar. No entanto, o que perdemos está perdido. As palavras que usamos são sempre ambíguas. As imagens que fixamos quando ainda não as podíamos ambiguizar não deixam simplesmente de existir. Elas fazem morada em nós, ali onde não as alcançamos e retornam tentando se significar como podem.

ESPECTATRIZ: Está aí o nosso mal.

CURINGA: E o nosso bem. Há algo que *não cessa de não se escrever*, algo que nos passa insistentemente sobre o qual não conseguimos dizer plenamente, algo que não se pode esgotar, exaurir ou completar pela palavra. Isto é o Real. Ganhamos a linguagem, perdemos para sempre algo que sequer podemos nomear. Como falasseres, somos, por excelência — digo, IN**excelência** — incompletos, divididos, seres de falta, seres do desejo. Sujeitos barrados.

ESPECTATRIZ: Mas o que desejam, afinal, os falasseres?

CURINGA: Outro dia ouvi que o desejo, em essência, é isto que *deixa a desejar*. Já Lacan gostava de afirmar que "[...] o desejo do homem é o desejo do outro"[48].

ESPECTATRIZ: No sentido de que *deseja aquilo que o outro deseja* ou no de que *deseja ser desejado pelo outro*?

CURINGA: As duas leituras cabem bem. A separação que nos funda um 'eu' não vem sem algo de dor, de um trauma. Então, na sua primeira leitura, *desejar o mesmo que o outro deseja* aponta para algo de uma identificação — de ser idem, idêntico —, de uma reintegração completa, uma em que a linguagem não mais o apartasse desse outro. Está aí o desejo de "[...] tornar-se um outro"[49].

AO FUNDO, TODOS FALAM AO MESMO TEMPO:

[48] Cf. Lacan em *A direção do tratamento e os princípios de seu poder*, em seus *Escritos* (1966/1998, p. 634).
[49] Cf. Revuz (1998) em seu texto *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*.

ATUANTE 1: Meu sonho é ser professora, que nem a minha mãe!
ATUANTE 2: Quero me casar com um príncipe! Quero aprender inglês.
ATUANTE 3: Tudo vai ser melhor depois da lipo.
ATUANTE 4: Quero uma grande palmeira!

CURINGA: Então rumamos à segunda leitura. Ao se dar com os furos da linguagem, com ISSO de que a linguagem não é capaz de apreender, contornar e significar tudo; que, pelo contrário, é opaca, torta e falha; que o falasser não é um indivisível, um *indivíduo*, e que, pelo avesso, é ambíguo, clivado e contraditório; que é tão 'eu' quanto outro, e, enfim, que não está no controle do que diz! — ao se dar com tudo isso, é como se o falasser começasse a inquirir esse Outro que lhe constitui:

CORO: *[EM ITALIANO] Che vuoi*?[50] Que queres, afinal?

AO FUNDO, TODOS FALAM AO MESMO TEMPO:

ATUANTE 1: Que queres tu de mim?
ATUANTE 2: O que faço aqui? O que devo preencher?
ATUANTE 3: Como posso suturar esses buracos?
ATUANTE 4: Como posso ser o que o que tu desejas? O que é que te falta?

CURINGA: Se finalmente soubesse o que o outro deseja de mim, o que quer que 'eu' seja, então supostamente haveria algo que 'eu' poderia fazer, algo que me legaria UM sentido, algo que me faria *parar de faltar*, algo que me levaria a gozar plenamente. Mas...

ESPECTATRIZ: — *Das Ding*.

CURINGA: Perdemos. Estamos sempre às voltas com nomear, com *palavrear* o desejo.

ESPECTATRIZ: Você e seus atuantes começam a despertar em mim um querer parar de querer.

CURINGA: *Nice try*, mas mesmo seu querer-não-querer é senão uma demanda, uma tentativa de despalavrear o desejo... com palavras. De novo, as palavras circundam objetos, mas jamais atingem o *objeto causa do desejo*. Este Lacan o chama por *objeto a*[51], 'a' de *autre*, em francês: outro. Reparou na Figura 08 o *a* bem ao centro do nó borromeano? O *objeto a* é justamente o que rodeiam os três registros. Como seres de fala, somos faltantes. Como seres de falta, desejantes. Como seres de desejo, demandantes; como seres de demanda —

[50] Cf. Lacan (1958-59/2002), no *Seminário, Livro 6: o desejo e sua interpretação*: "[...] *Che vuoi*? O que queres tu? A questão posta ao Outro sobre o que ele quer, em outras palavras, daí onde o sujeito faz o primeiro encontro com o desejo, o desejo como sendo de início o desejo do Outro".
[51] Central em toda sua obra, no *Seminário, Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, Lacan (1964/1985, p.81) define o 'objeto *a*' como "[...] algo de que o sujeito, para se constituir, se separou como órgão. Isso vale como símbolo da falta, quer dizer, do falo, não como tal, mas como fazendo falta".

ESPECTATRIZ: — *falhantes*?

CURINGA: *[RI]* *Falhantes*, gostei. Falamos e falhamos, mas entre tão poucas certezas, eila uma: não seremos jamais o *falo* do outro, o tampão que o tampona, a parte que falta. Falar desta falta é já falhar. Mesmo a falta não se pode jamais se representar em plenitude. Assaltados pelo não-sentido do Real, faltamos. Esse *nonsense* e a ambiguidade do Simbólico fraturam nosso dizer à revelia desse 'eu' Imaginário. Quem é que diz aquilo que 'eu' ia dizendo, mas que não é o que 'eu' pretendia? Aquilo que em mim vacila é senão o sujeito, sujeito do inconsciente. Por isso '*o eu'* do Imaginário (*moi,* em francês) e '*eu*' (*je*, em francês) enquanto sujeito não se confundem. É nesse sentido que somos divididos pela linguagem. Atuantes, estão dispensados.

ESPECTATRIZ: Todo um rodeio e não definiu, ainda, o que é o componente 'subjetivo' no sintagma 'deslocamento subjetivo'.

CURINGA: Era preciso antes azeitar as palavras que vou lhe dizer agora.

TIRA DO BOLSO UMA CARTA.

CURINGA: *[PASSANDO OS OLHOS PELA CARTA]* Hm, isto já disse. Sim, sim, isto também. Isto não precisa, blá-blá-blá, aqui. Aqui está:

> [...] e se lhe perguntarem o que, afinal, entendemos **por 'subjetividade', diga-lhes que referimo-nos ao processo que cinde, funda e constitui um sujeito como efeito inarredável de sua entrada na linguagem**[52] — sujeito do inconsciente, desejante e essencialmente dividido. A subjetividade *[PIGARREA]* — ou, para enfatizar ISSO que não cessa de não se estancar, o processo de subjetivação — reside no movimento de reapropriação e desapropriação dessas palavras que vêm do Outro, da rede de significantes que constituem e fraturam UM 'eu' que se forja em relação especular, inaugurando um sujeito dividido. Em termos psicanalíticos, o sujeito é dividido porque se constitui tanto na alienação quanto na separação do Outro.

CURINGA: E, se ainda não se pôs por satisfeita — o que é típico dos seres de falta —, continua o Pesquisador em sua *Carta Emergencial para Espectatores Demandantes*:

> [...] alienar-se é entrar em uma conversa em andamento, poder tomar parte como ser de linguagem ao assujeitar-se ao Outro, tomando-lhes emprestados os significantes que dizem de si mesmo; é como tentar reconstruir o cordão umbilical perdido. Separar-se é o ponto de corte, a maneira singular como cada UM se fratura em sujeito ao se confrontar com o que na linguagem é furo. Como a linguagem não pode dizer sobre tudo *aquilo* o que é, o sujeito irrompe ao se defrontar com o que lhe falta, com o impossível de ser representado. Perfurado pelo *tròumatisme* (tomando '*trou*' como 'furo') avassalador do Real, inaugura-se o sujeito do dese—

ESPECTATRIZ: *[INTERROMPENDO-O]* — Mas o que entende por singularid—

[52] Chego a esta formulação sobre a 'subjetividade', bem como sobre 'singularidade', na sequência, a partir de escritos como os de Bertoldo (2011) e de Tavares (2020).

CURINGA: *[INTERROMPE-A DE VOLTA, ALTEANDO A VOZ]* — *jo. Sujeito do desejo.* *[PIGARREIA]* Continuando:

> Nesse sentido, o processo de subjetivação atravessa os três registros: as identificações de um 'eu' que se pretende UM no campo do Imaginário, o duplo sentido que o aliena e o separa do Outro no campo do Simbólico e *aquilo* que só lhe escapa no que passa à revelia nos sonhos, chistes, atos falhos e sintomas, o Real. Há, portanto, uma dimensão inescapável de *assujeitamento* e outra que diz respeito à *singularidad*e [...]

CURINGA: — Não era sobre isso que ia me perguntando?

> [...] que diz respeito à **singularidade**, que entendemos pela **forma *como* se assujeita o falasser e *como* se posiciona frente a seu intricado desejo**. O outro lhe diz várias coisas, mas a ancoragem a determinados significantes, e não a outros, é o que captura o sujeito e nisto o singulariza.

ESPECTATRIZ: Certo, mas falávamos de 'deslocamentos'. Isto quer dizer que frente a uma mesma posição há formas menos ou mais singulares de ocupá-la?

CURINGA: Sim, senhora. Frente a posições do Outro tidas como relativamente consolidadas, por exemplo, a posição de 'mulher', de 'mãe' ou de 'professora de língua inglesa', o sujeito se posiciona de um modo singular ao dizer. Digo, mais ou menos singular. Mulher feminista ou mulher antifeminista, mãe superprotetora ou mãe liberal, professora tradicional ou professora construtivista são exemplos dos modos de ocupação que se podem ensejar a partir dessas posições. Ainda assim, cada um desses significantes será costurado pelo furo que atravessa cada falasser. Como vê, o sujeito diz e se diz não a partir de uma só posição, mas transitando entre os modos como ocupam determinadas posições, assim como o fazem os jogadores do Jogo do Sim.

ESPECTATRIZ: Do que diz, entendo que o sujeito se desloca continuamente. Por que então usar a Pedagogia do Teatro para atestar se se deslocam?

CURINGA: Mais do que atestar ou definir o que aqui chamamos 'deslocamento' do sujeito — deslocamento subjetivo —, acredito que a leitura-espectatorial da TE-ÇA poderá mostrá-lo, flagrá-lo, enunciá-lo, *denunciá-lo* — como queira. Por ora, *[PROJETANDO UMA CITAÇÃO]* quando falamos em 'deslocamento' um pouco mais nua e cruamente, utilizamos aqui a definição de Maralice Neves, estudiosa que já orientou nossa orientadora:

> [...] algum movimento que retira o sujeito de uma determinada posição enunciativa para outra, não necessariamente significando que houve mudanças significativas, mas sim algum desvio, alguma desarticulação, ou desprendimento de certas representações, para até mesmo voltar a elas de outro modo ou para dar lugar a outras (Neves, 2008, p. 26).

CURINGA: Não pensamos um deslocamento que leva o sujeito de A a Z, pois este não ocupa uma só posição, nem de um só modo. Num dado ponto, talvez o sujeito enuncie,

e NISSO se denuncie, a partir de posições A, B e C. Primeiro, mapeamos esta rota prévia. Daí, então, convidamos o atuante ao lócus da Pedagogia do Teatro e, ali, investigamos se passam a incluir também rotas do dizer e do 'se' dizer distintas daquelas anteriores. Talvez passem a se posicionar também de um ponto T, também imprevisível aos formadores. Talvez deixem de ignorar o constante retorno a um ponto C. Talvez passem a pisar menos forte em um A. Se vão, por exemplo, de A-B-C-A-B-C a A-T-B-F-D-B-C, ISSO talvez já 'atestaria' — para responder à doutora — um deslocamento das rotas anteriores.

ESPECTATRIZ: Posso presumir que o sujeito que repete uma rota A-B-C-A-B-C o faz porque se *identifica* a priori com determinadas posições e determinados modos de ocupá-las?

CURINGA: Exatamente. Chegamos! Circula o sujeito identificado ou desidentificado a determinadas posições, muitas vezes sem se dar com a possibilidade de alterar a rota. Na caminhada, quanto mais distante estiver da posição ø, menos implicado estará na falta, no outro e no Outro que o constituem. A *implicação*[53] é uma velha palavra que vem do latim *implicationem*[54], ato de emaranhar-se, envolver-se, abraçar ou conectar-se intimamente. Ao ocupar posições mais implicadas, o sujeito se enuncia — se denuncia — em primeira pessoa, responsabilizando-se pelos próprios movimentos; escreve-se e inscreve-se nas narrativas de si, no próprio desejo e naquilo de que se queixa. De modos de ocupação mais desimplicados, no entanto, aliena ao Outro a responsabilidade pelo que 'se passa' consigo.

Quando falamos de uma formação anêmica apontamos a uma em que o sujeito se identifica com posições menos implicadas com a profissão para a qual, em algum momento, disse 'sim'. Nossa 'hipótese' — está bem assim? — é que o ato criativo da Pedagogia do Teatro o convida a olhar para este 'sim' anterior. Convida-o a criar algo com ISSO. Se o fará, se se deslocará, é o que queremos saber com esta TE-ÇA. Transformando a pergunta central em objetivo geral, refresco-lhes a memória. *[TIRA DO BOLSO NOVAMENTE A CARTA DO PESQUISADOR]* "[...] o objetivo geral da pesquisa é o de investigar a relação da Pedagogia do Teatro nos processos de deslocamentos subjetivos de professores de língua inglesa em formação inicial, especialmente em relação [...]". *[VIRA A PÁGINA]* Ué, o Pesquisador se esqueceu de terminar o que dizia. Deixou só assim... 'em relação'. Mas faltou o...

---

[53] O significante 'implicação' tem sido manejado em diversas pesquisas que pensam a interface entre Linguagem, Educação e Psicanálise. Algumas delas, às quais retomo no Capítulo 8, são os estudos de Tavares (2010; 2017), Sól (2014), Carvalho (2019) e Campos (2023).

[54] Cf. entrada 'implication' no *Online Etymology Dictionary*. Disponível em: https://www.etymonline.com/search?q=implicatio. Acesso em 15 jul. 2025.

ESPECTATRIZ: "[...] em relação à sua implicação ou desimplicação na profissão para a qual se formam"?

CURINGA: Que *implicada*! Se ISSO foi lapso ou peça que nos prega o Pesquisador, há aí algo que este 'em-relação-ponto-final' nos comunica. É 'em relação' que um infante se torna falasser. Anos depois, também atuantes *PROLIFIC* se formam professores... em relação. E sempre se deslocam —

ESPECTATRIZ: — em relação *a*.

CURINGA: Para o bem de nossa relação, sinto que não posso seguir sem que adentremos o terreno da 'transferência', um outro conceito psicanalítico caro a esta TE-ÇA. O Pesquisador realmente se preparou e colocou aqui no verso de sua carta palavras escritas pelo próprio Freud:

> Que são transferências? São novas edições, reproduções dos impulsos e fantasias que são despertados e tornados conscientes à medida que a análise avança, com a substituição — característica da espécie — de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Colocando de outra forma: **toda uma série de vivências psíquicas anteriores é reativada, mas não como algo passado, e sim na relação atual** com o médico. Há transferências que em nada se distinguem do seu modelo no conteúdo, salvo na substituição. São, portanto — prosseguindo na metáfora —, simples reimpressões, novas tiragens inalteradas (Freud, 1905/2016, p. 312, grifos meus).

CURINGA: Também me traz a definição mais atual de um *Dicionário de Psicanálise*[55]: "É exatamente nisso que consiste a transferência: ela é feita do mesmo estofo que o amor comum, mas é um artifício, uma vez que se refere inconscientemente a um objeto que reflete outro". Mas o que isso teria a ver com Formador e atuantes *PROLIFIC* se encontrando no lócus da Pedagogia do Teatro?

ESPECTATRIZ: Que de onde nos leu 'médico', poderíamos ler 'Formador'; que de onde nos leu 'à medida que a análise avança' poderíamos ler 'à medida que a Pedagogia do Teatro avança'. Que em seu encontro atuantes *PROLIFIC* e Formador revivem sentimentos, expectativas e maneiras de se relacionar que parecem advir de vínculos anteriores. É como se o sujeito repetisse maneiras de amar?

CURINGA: De amar e de odiar; de confiar e de desconfiar. Essa repetição inconsciente se encena também na relação entre Formador e atuantes *PROLIFIC*. Na metáfora teatral, é como se alguns papéis de pessoas que realmente existiram, pessoas importantes na história de cada falasser fossem inconscientemente dados a um outro. Bem, com ISSO, acho que podemos nos preparar para o soar do terceiro sinal.
ESPECTATRIZ: E não vamos jogar o Jogo do Sim?

[55] Roudinesco e Plon (1998, p. 769).

CURINGA: Receio que ISSO teremos de fazer no entreatos. Agora só temos tempo para mais uma pergunta, se for o caso.

ESPECTATRIZ: Quem é o autor do Jogo do Sim?

CURINGA: Novamente esbarramos no interdiscurso que nos constitui. O interdiscurso[56] tem a ver com a memória discursiva a qual os falasseres recorrem em suas produções de sentido, por exemplo: certos discursos neoliberais, discursos progressistas, discursos religiosos ou discursos pedagógicos. Já o que sai da boca, dos dedos e de todo o corpo do sujeito chamamos intradiscurso. É isso que se constitui como materialização enunciativa e denunciativa, de fato. Ao dizer, o sujeito tanto enuncia quanto se denuncia: diz também do que é. ISSO o faz ao costurar uma sobreposição de 'já-ditos', ainda que caiba aí o espaço para a singularidade subjetiva.

Com isso, quero dizer que nem toda prática teatral guarda nome ou dono quando vivenciada. Pelo contrário: a maioria dos saberes teatrais é passada adiante pela via oral e corpórea. Eles se inscrevem no sujeito de maneira profunda e nele ressoam como experiência. Como o discurso, isto não significa que o Jogo é de nossa *TROUPE*. Na vida, es/barra/mos antes com várias de suas versões, ora como jogadores, ora como Curingas. Pouco a pouco, o incorporamos em nossa prática e fizemos várias adaptações até chegar à carta que você leu, nossa versão intradiscursiva do Jogo do Sim. Enquanto prática teatral ou pedagógica, ele é muito mais que um jogo de foco ou aquecimento. Trabalha a consciência corporal, o senso de grupo do elenco e, se o professor de línguas desejar, até estruturas linguísticas, Creio, contudo, que sua maior contribuição pode se dar à pesquisa, a pesquisas como esta, em especial.

ESPECTATRIZ: Você quer dizer que o Jogo do Sim é uma teoria sua ou de sua *TROUPE*?

CURINGA: Porque extrapola o palco ou a sala de aula para chegar à pesquisa, pretendemos chamá-lo de *Arsenal do Jogo do Sim*. Este é um pouco mais nosso do que o Jogo, em si. Nesse arsenal, cabem pressupostos teóricos e metodológicos, mas ele é, em realidade, um dispositivo analítico artisticamente baseado nos princípios do Jogo que leu na carta. Uma forma de aferir, como dizer, a Nutrição Humana.

CURINGA: Preciso agora deixar o palco. Agora volto só no *ATO II*. Posso ir para aí?

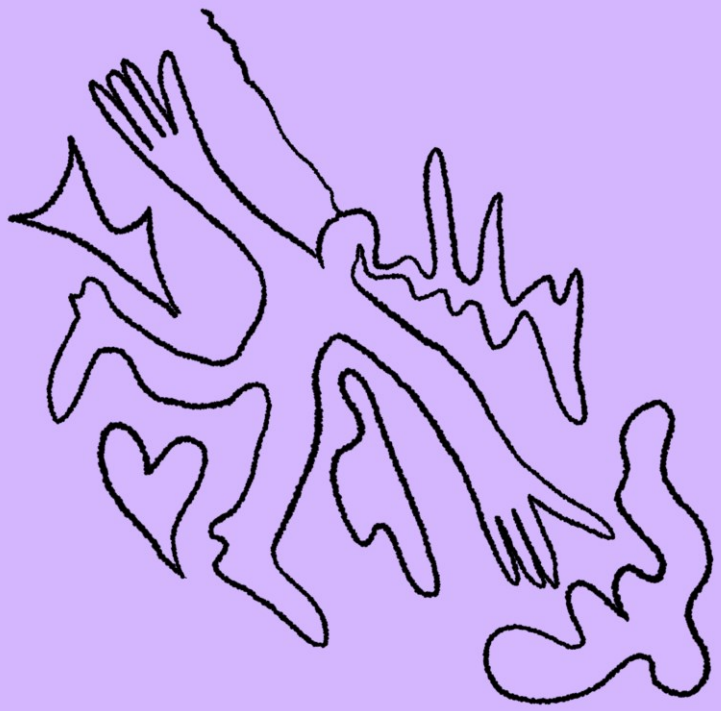
ESPECTATRIZ: Sim.

TOCA O TERCEIRO SINAL.

[56] Cf. a visada da Análise de Discurso franco-brasileira, em autores como Pêcheux (1997) e Orlandi (1999).

PARTE II

te-ça em cena

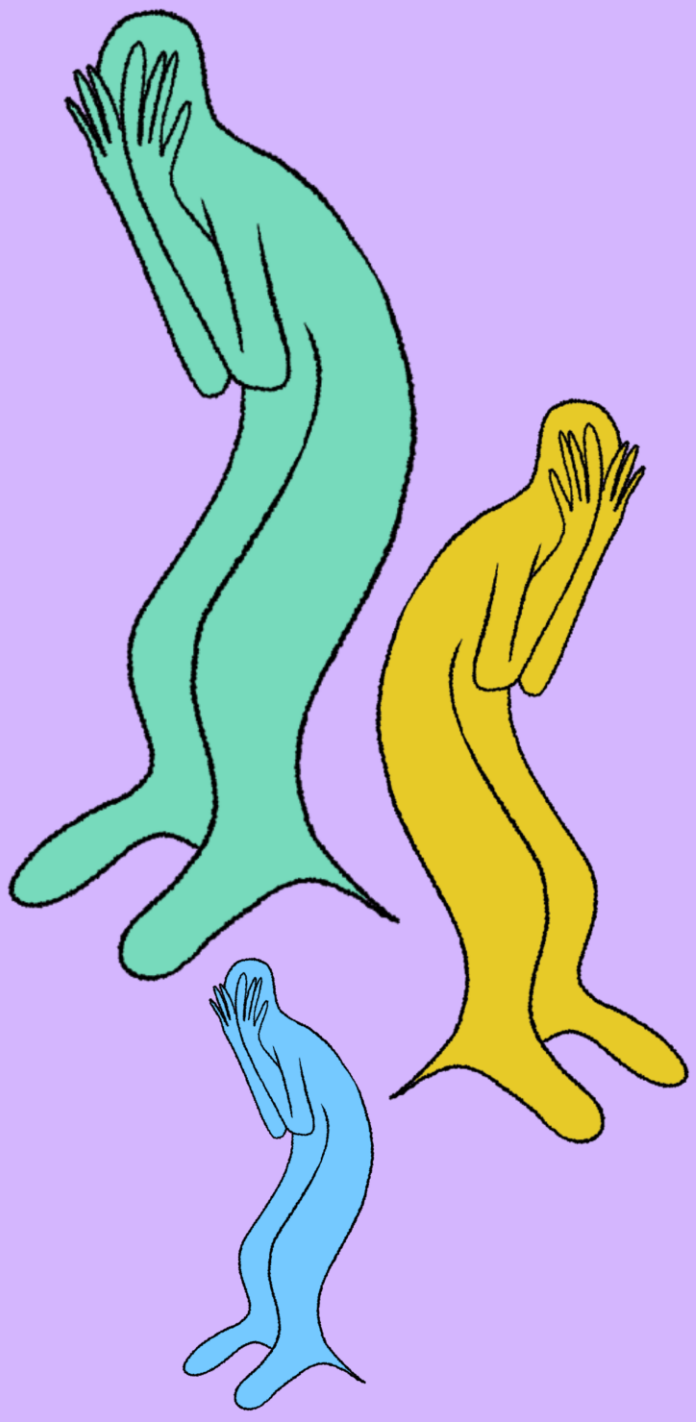


EM TRÊS ATOS

3 ATO I: lapsos do desencontro
4 ATO II: lapsos do enquanto
5 ATO III: lapsos do reencontro

CAPÍTULO 3

ATO I
lapsos do desencontro



preâmbulo: entra o bufão

3.1 o filho do Acaso em:
perdido no que eu queria ser

3.2 o professor mártir em:
ensinar é tudo que arde melhor

3.3 o despachante da língua em:
eu e o inglês somos unha e carne

PARTE II: TE-ÇA EM CENA

3 ATO I: LAPSOS DO DESENCONTRO

PREÂMBULO: ENTRA O BUFÃO

ENTRA PELA ESQUERDA DO PALCO O BUFÃO.

BUFÃO: Sem- horas e sem-dores! *[SE A PLATEIA RIR, VAI AO TEXTO; OU... TENTA DE NOVO]*

BUFÃO: Sem-amoras e sem-flores! *[SE A PLATEIA RIR, VAI AO TEXTO; OU... TENTA DE NOVO]*

BUFÃO: Sem-auroras e sem-amores! *[SE A PLATEIA RIR, VAI AO TEXTO; OU... TENTA DE NOVO]*

BUFÃO: *[CHORA COPIOSAMENTE COM VOZ ESTRIDENTE]* Caiporas e desertores! Rir agora é pago?

TIRA DO BOLSO DIREITO UMA COXA DE FRANGO ASSADO E A COME COM VORACIDADE. TIRA DE DENTRO DOS SAPATOS UM GUARDANAPO DOBRADO. LIMPA COM ELE A BOCA. ABRE O GUARDANAPO, PIGARREIA E LÊ.

BUFÃO: Com mais profundo pesar, venho até Sua Santidade, o público, desculpar-me por incomensurável transtorno. Rogo-vos que me redimam do inconveniente, do empecilho — deste pedregulho em vosso caminho chamado existência.

A minha, no caso. É que sei o quanto vos custará o desapontamento de ter de ouvir um bufão tão pouco abusado. Este que vos fa*lh*a *[ENFATIZA COM A LÍNGUA O 'LH']* é um bufão acadêmico. Um acadêmico bufão. O pior tipo de bufão. E, claro, o pior tipo de acadêmico. Mas fui coagido, sem-choras e sem-ardores. Tiraram-me o picadeiro e me fizeram prometer coisa qualquer que não queria. Para pisar este grandioso palco, fui um sem-vergonha traidor de mim mesmo. Mancomunei-me com gente da pior estirpe: um tal de Pesquisador, um Curinga sem naipe, um Formador e uns mortos-vivos que nos insistem em assombrar. Para burlar a censura, fizeram-me pro—me—ter que honraria o perverso acordo de lhes dirigir a palavra em academiquês. "Ó, promessa desgraçada! Ó, promessa sem jeito!" [*IMITANDO CHICÓ*[57]] Mas, por vocês, *I can speak un tout petit peu de academic*. Isto não significa que o riso não esteja garantido.

PIGARREIA. PASSA A LER COM REQUINTES DE CRUELDADE DO TÉDIO ACADÊMICO ATÉ O RISO DA PLATEIA. EM CASO DE SILÊNCIO, ESCORREGA NUMA CASCA DE BANANA E, COM O RISO CERTO, CONTINUA A LEITURA.

[57] Personagem da peça teatral *O Auto da Compadecida*, publicada em 1955 por Ariano Suassuna. Sua voz e trejeitos ganharam vida no imaginário brasileiro pela interpretação do ator Selton Mello no filme de mesmo título dirigido por Guel Arraes no ano 2000.

BUFÃO: Neste *ATO I*, incubemo-nos de confrontar os fragmentos des-ordenados de um corpus com vida, corpo falante que algo tem a dizer sobre a constituição dos sujeitos clivados que encenam esta TE-ÇA. Para quem não sabe falar difícil, 'clivado' significa 'dividido'. Espatifado mesmo. Não salva um, senhoras, senhores e senhories não-binários.

Como um Outro que nos antecipa, o que este Ato, que por vezes vira Auto, pretende capturar são os conflitos e desencontros do antes. Não há linguagem sem sujeito e não há sujeito sem linguagem[58]. Só nisto posso falar e não há eufemismo quando falo de um confronto. A começar por aquele que travamos com o vaidoso EU. *[ABRE OS BRAÇOS E SE CHACOALHA EM TOM DE DEBOCHE]*

Na embrionária dramaturgia, isto aqui nem Ato seria. Antes de pedagogizar teatros, vestimos todos o jaleco de doutor e passamos o elenco por... diagnósticos. *[VESTE UM JALECO, TIRA UM ESTETOSCÓPIO DO BOLSO E SIMULA A AUSCULTA DO CHÃO DO PALCO]* Vivinho este aqui. *[DÁ TRÊS BATIDAS NO PALCO]* Antes de poder pisar o palco, o elenco também se mancomunou — palavra boa de falar é esta 'mancomunar' — com o Pesquisador. Dos exames, teve entrevista, questionário e até narrativa. Nem doeu nada. *[DÁ UMA PISCADELA].*

Veio então o EU tentar convencer nosso conluio, nossa *TROUPE*, de que a anamnese seria o bastante para construir uma modesta síntese sobre as personagens. Aí era incluí-la no *PROGRAMA DA TE-ÇA*, junto com a sinopse e os nomes do elenco. Refiro-me ao Programa azulzinho que vocês receberam antes. O EU já tinha o argumento central: algo como a Pedagogia do Teatro nisto de formar professores de inglês. O EU achava em segredo que tanto importaria o elenco. Lá e aqui, o EU queria um espetáculo. *[TIRA O JALECO]*

PAUSA. ENCARA A PLATEIA. GARGALHA.

BUFÃO: EU avisei que haveria riso. É que não há conflito sem um quem para vivê-lo. Se pensamos a Pedagogia do Teatro como um lócus que ora chacoalha, ora não faz nem cosquinhas, não iria de ser o lócus o que tornaria esta peça interessante, senão o *quem*: nossas firmes e fraturadas personagens.

Em vez de um antes do Ato, este é um Ato do antes. Do aparente caos, diagnosticamos primeiro um octodecágono, um polígono de dezoito lados onde cada um de nossos atuantes ocuparia o vértice único de sua constituição.

Com lentes ultra-hiperfocais mais potentes — embora não incólumes a pontos cegos —, chegamos finalmente a um... triângulo. *[FAZ COM OS DEDOS UM TRIÂNGULO NO AR]* Triângulo sem pontos ou linhas que o desenhem. *[ESCONDE AS MÃOS NOS BOLSOS]* Triângulo que só existe visto de cima, quando observamos os atuantes se

[58] Como compreendem, por exemplo, Althusser (1970), Foucault (1971/1996) e Lacan (1966/1998).

movimentando sem parar, ora ocupando um vértice, ora um lado, ora o centro. Triângulo que se constitui no Imaginário de nosso elenco.

Tomem fôlego, sem-horas e sem-dores! Cada um desses vértices chegou ao Pesquisador como um imponente presente. Belos cavalos troianos que vez ou outra irrompiam dos atuantes desestabilizando-nos a Verdade. Falo de lapsos, chistes e sonhos que, por meros instantes-já, nos dão de cara com a parede de vidro do Real.

Foram três os que deram pele ao corpus que protagoniza este Ato do antes. Antes de se aventurarem pela Pedagogia do Teatro, os atuantes do elenco se mancomunaram como puderam para, primeiro, chegar a esta porta cuja placa se lê 'Licenciatura em Letras-Inglês'. O que o desejante corpus quer agora nos mostrar é o que pode este per-curso revelar sobre a sua [*IRÔNICO*] 'formação inicial'. Defronte à porta, caminhamos agora consigo por esse triângulo que evoca a História e suas Eras: a de Si e a do Teatro Ocidental.

No primeiro vértice, rumamos à Antiguidade Clássica com uma tragédia grega que lhes revela algo sobre Acaso e apostas. No abraço com Jocasta, de Sófocles, enuncia-nos um sujeito que diz ter chegado à porta do possível ou à porta 'do que deu'. No segundo, o vértice da Idade Média que respinga no Novo Mundo: ali nos daremos com São Lourenço, num auto do Padre José de Anchieta sobre os ardores da Paixão! Na Paixão do professor, flagramos um sujeito que se diz em marcha rumo à porta da docência, ignorando-lhe o estranho, o estrangeiro vivendo por detrás. Daí, então, a um moderno Otelo shakespeariano no vértice terceiro: uma feijoada de línguas, unhas e carnes. Sujeito que encontra uma forma de se ter com aquela porta do estrangeiro, mas desprezando um encontro que, quando se dá, se dá *pela* docência.

Não se deixe iludir, ó Sua Santidade, o público. Contracenam convosco o elenco. O evocado Outro. Os invocados mortos-vivos. A criança, o Formador e o Pesquisador. Não se trata jamais de um monólogo.

E nem de um espetáculo.

SAI O BUFÃO.
FICA O IMAGINÁRIO FRATURADO.
ENTRA O SIMBÓLICO.
IRROMPE, À REVELIA, O REAL.

3 ATO I: LAPSOS DO DESENCONTRO

3.1 O FILHO DO ACASO EM: PERDIDO NO QUE EU QUERIA SER

PROJETAM-SE AS EPÍGRAFES.
QUATRO ATUANTES ENTRAM E SE ALTERNAM NA LEITURA.

JOCASTA:

Que temeria um ser humano, a quem o acaso governa, sem ter clara previsão de nada? Melhor viver sem plano, como for possível.

Édipo Tirano, de Sófocles, na tradução de Leonardo Antunes (2018)

O medo em tempo algum é proveitoso ao homem. O acaso cego é seu senhor inevitável e ele não tem sequer pressentimento claro de coisa alguma; é mais sensato abandonarmo-nos até onde podemos à fortuna instável

Édipo Rei, de Sófocles, na tradução de Mário da Gama Kury (1990/2018)

Fará sentido o padecer humano, se o Acaso impera e a previsão é incerta? Melhor viver ao léu, tal qual se pode.

Édipo Rei, de Sófocles, na tradução de Trajano Vieira (2001)

Why should man fear since chance is all in all for him, and he can clearly foreknow nothing? Best to live lightly, as one can, unthinkingly.

Oedipus the King, by Sophocles, as translated by David Grene (1942/2010)

SAEM OS QUATRO ATUANTES.
ENTRA O PESQUISADOR.

PESQUISADOR: Como costuma ser o caso, foi a angústia o que me levou ao consultório analítico. Para quem buscava alívio, a coisa logo virou metassintoma: angústia por ir ao consultório, por não saber o que dizer ou como retomar o que vinha dizendo. Então EU faltava várias vezes e quebrava o acordo inicial de duas sessões por semana.

Sem saber que nos pretendia calibrar a transferência, custei a dizer à minha analista o quanto não saber desenrolar o novelo me afligia. Quando o fiz, finalmente, trouxe-me ela o ansiolítico: [*IMITANDO A SUA ANALISTA*] "Tudo importa, menos a ordem. As 'sessões' são menos como um novelo e mais como uma teia; uma em que cada nó é ainda a mesma história". Atento àquela palavra tão sibilante, algo em mim lhe escutou um cedilha: 'seções'. Seções do EU, do Outro e desta tese: cada nó é ainda a mesma história.

Disto precisei me lembrar enquanto decidia o que perguntaria primeiro aos atuantes desta pesquisa. Antes que nos iniciasse o lócus, a INdisciplina *Oficina de Teatro e Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa* (OTEALI), EU pretendia capturar algo de si: quem são e como chegaram a ser? EU mesmo me indagava como não elaborar perguntas enviesadas, ignorando que mesmo a mais abrangente delas seria, ainda, contingencial.

E como poderia não o ser? No gesto primeiro de perguntar, elencamos e encadeamos palavras. Significantes encadeados, em... cadeados: o suficiente para impor ao respondente algum limite, alguma tranca que já o interpela na presunção. “Por que você” ou “Quem é você... que ‘quis’ cursar esta disciplina?”, por exemplo, falharia de saída ao pressupor do atuante o desejo. Falharia igualmente a primazia da pergunta “Por que você” ou “Quem é você que ‘quis ser’ professor de inglês?”, pois carregaria tanto o anterior quanto o pressuposto de um atuante que compreende a profissão como uma questão do ser.

Perguntei-lhes, então, o que à época me foi possível:

— Por que você escolheu o curso de Letras-Inglês?

Naquele ponto EU pensava ter concebido, entre as quase vinte elaboradas para a Entrevista Inicial, pelo menos uma questão boa o suficiente sobre a qual pudessem dizer e se dizer. Não, contudo, sem um pressuposto: o de que nosso encontro só poderia se dar porque já haviam feito pelo menos uma grande [*ABRE OS BRAÇOS*] escolha. Vejo que me apressei. O que ali me parecia tácito enfrentaria mais tarde um corpus que revela o peso histórico deste gesto humano que nos interpela desde muito antes de Sófocles: ‘escolher’. Ignorei que as perguntas carregavam o grave pressuposto de um atuante que escolhe e que assim se reconhece: escolhedor de si.

Neste que é outro empreendimento analítico, mais uma vez esta lembrança me favorece — cada nó é ainda a mesma história. À revelia de como lhes encadeei as perguntas ou de como me encadearam as respostas, o corpus nos leva a ter com ISSO que, para a maioria desses atuantes, diz muito de si. Refiro-me ao ISSO que lhes chega antes do ofício docente ou da língua do Outro. Refiro-me ao ISSO que se antecipa em chegar antes da escolha. Refiro-me ao Acaso.

E à Jocasta, esta cujo nome hoje nos sobrevive menos imponente do que o de seu filho [*PAUSA DRAMÁTICA*] — e marido —, Édipo.

Acreditando não ter se cumprido a profecia de que Laio, seu falecido esposo, morreria pelas mãos do próprio filho e que este a desposaria na sequência, Jocasta se desengana. Passa a desdizer a sabedoria do Oráculo. Anos antes, temente a iminência do augúrio, entrega o filho recém-nascido à própria Sorte para morrer no monte Citéron e impedir que se cumprisse o horror do desígnio divino. Avança o tempo e, ao receber notícias de que Laio teria sido fustigado em uma encruzilhada pelas mãos — não de seu primogênito — de uma quadrilha, tanto se ressente quanto se alivia. Teria a rainha de Tebas tido o poder de interceptar o Destino ou seríamos todos, em realidade, governados pelo Acaso?

Diante do vaticínio parricida e incestuoso, só mesmo a mais temente mortal não lhe desprezaria a Verdade. A contradição é a de que se houvesse inquestionável credulidade na iminência do Destino, então nada lhe caberia senão aceitar as atrozes consequências. Mas não: em Jocasta coexistem crença e criação, estes dois significantes que em muitas línguas se juntam para lhes aliterar a poesia. ‘Crer’ remonta ao latim

crēdere, esta palavra que em si evoca do protoindo-europeu a raiz *kerd* — coração. 'Criar', por sua vez, evoca os latinos *creare* e *crescere*. Carrega do protoindo-europeu a raiz *ker* — crescer. Aquele que crê, coloca ou traz no coração. Aquele que cria, faz crescer ou traz à existência.

É neste paradoxo inevitável que Jocasta se encarcera. Há um 'e se?' que lhe abala o coração e a convoca a agir e a apostar no infanticídio redentor. Ao mesmo tempo em que julga 'criar' o cenário mais favorável para que a sentença não se leve a cabo, condiciona aos numes a sua 'crença': somente se cumprirem-se os derradeiros desígnios seguirá temente aos oráculos. Ainda ignorante de que a profecia já se cumprira e de que dividia leito com o próprio filho, Jocasta se diz lançada ao léu. Ao fazê-lo, ignora também o seu poder de criação ao forjar palavras que sobreviveriam o tempo para hoje nos fazer epígrafe. Está aí a força do já-dito, sobreviver indiferente à língua e incólume ao estilo do mensageiro.

"Melhor viver sem plano, como for possível". "Melhor viver ao léu, tal qual se pode". "É mais sensato abandonarmo-nos até onde podemos à fortuna instável". "*Best to live lightly, as one can, unthinkingly*". Enunciados que, traduzidos, se tomam entre si nisto de preconizar o autoabandono, a alienação de si ao Outro. Tal como o Édipo a quem aconselha, a filiação também lhe é uma questão cara e fonte de inexorável angústia. É por isto que pode e quer dizer e se dizer. Aconselha-lhe, então, como quem confere ao dito a mais alta credibilidade: ei-la aqui quem diz, a filha do Acaso.

Se a ignorância é uma força motriz na tragédia grega, a de Jocasta lhe privara de notar a irmandade entre estes dois grandes numes. Tanto o Destino quanto o Acaso sentam-se à mesa para nos obliterar a escolha. De ambos recebemos as cartas com as quais jogaremos e de ambos recebemos gargalhadas. O primeiro faz troça da debilidade da escolha humana defronte a uma Ordem apriorística por excelência. O segundo ri ainda mais alto do esforço inútil diante do Caos: se o resultado é qualquer um, escolher é inútil. "Melhor viver sem plano".

Em suas entrevistas, narrativas e questionários iniciais, ressoa o ímpeto dos atuantes desta TE-ÇA de falarem das cartas que receberam da vida. Destas já tratamos em alguma medida ainda nos *BASTIDORES DA TE-ÇA*. Fosse esta uma empreitada sociolinguística, garantida a alteridade do grupo, a maré puxaria as variáveis sociais de controle na mesma direção. Vêm os atuantes, em sua esmagadora maioria, de regiões administrativas menos abastadas e mais longes da área central de Brasília. Também em sua maioria declaram-se pessoas pretas ou pardas, que estudaram em escolas públicas. Têm renda familiar menor que a média da capital federal. Trabalham desde o início ou antes do curso de Letras-Inglês. Ainda em 'formação inicial', já pisavam outros espaços escolares como estagiários, assistentes ou docentes contratados.

É com todas ou algumas destas cartas à mão que me respondiam tantas perguntas, entre as quais aquelas sobre suas 'escolhas' pelo curso, pela instituição e pela IN-disciplina OTEALI. Nisto, por vezes lhes irrompiam lapsos reveladores do impropério de

minhas ‘escolhas’ lexicais, como revela na sequência o recorte discursivo (RD) 1:

DAQUI EM DIANTE, ATUANTES SE REVEZAM PARA LER TODOS OS RECORTES DISCURSIVOS DE QUE TRATA O PESQUISADOR NA TE-ÇA EM CENA.

NEWTON
por que você **escolheu** o curso de letras-inglês?

CARLOS
eu escolh— eu-na verdade eu queria história [*ri*]// eu sempre quis ser professor//=(isso aí só) já sabia//desde criança. que eu queria ser professor// mas eu queria ser professor de história// ma:s.. **por coincidência do destino mesmo**. eu não-eu não..não **conseg**-não tinha na-na:.. no onde eu queria..curso de história/ **aí eu optei pelo mais próximo** que era o curso de letras//por eu gostar muito de literatura//

RD1, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: Ao se confrontar com uma ‘verdade' que lhe irrompe, Carlos abandona pela metade o significante do entrevistador, 'escolher', e justifica o deslize até pousar finalmente em 'optar'. ‘Escolher’ e ‘optar’: intercambiáveis até que se deseje enfatizar a interpelação.

Quem ‘opta’ opta sempre por ou entre um número limitado de possibilidades e, nisto, é sempre mais contingenciado do que quem escolhe. Opta-se entre opções dadas. Até que se chegue ao ‘escolher’, Carlos nos revela, é preciso ‘conseg-’ (outra palavra ceifada) e ‘querer’, o que não lhe pôde ser o caso. Não lhe havendo História para cursar, Carlos aceita o curso de sua própria história como obra da ‘coincidência do destino’. Com isto, reforça-nos aqui esta que é uma irmandade siamesa. Afinal, não seria o Acaso aquele que se toma pela coincidência? Se assim for, então o que lhe passou se deu por Acaso do Destino. Carlos abraça Jocasta e a eles se junta Bella nisto que não é uma escolha, mas um jogo de apostas:

BELLA
ma:s.. é:..fui, fiz o ENEM **e joguei** / **tanto pro:-para letras quanto pro teatro**..mas eu. **só vi:** o de letras/[*sorrindo*] aí eu passei [*sorrindo/*]..e estou aqui// [...]

NEWTON
[...] mas por que o IFB?

BELLA
porque eu passei// [ri/]=eu não conhecia o IFB antes.. de ter sido aprovada no: SISU//pra mim era só ensino médio//então na-no momento da inscrição.. eu fiquei muito surpresa//aí eu- no:ssa também tem graduação// então **por que o IFB? porque ele me escolhe:u** ..[*ri*]=e-ele me aprovou e: eu fui conhecer mesmo depois de-de-deu s-ter sido aprovada//= **aconteceu/ na-não foi uma escolha**//

RD2, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: ‘Jogar para’ um ou para outro, ‘jogar num’ ou noutro: do corpus ressoa este significante que evoca o arremesso, o risco e a estratégia. Ao lado de ‘jogar’, ‘jogo’, ‘apostar’, ‘aposta’ e ‘*bet*’ se espraiam em seus dizeres.

Reencaixados os recortes nas entrevistas completas, Carlos prosseguiria para explicar que — sem História para cursar —, cursou o que lhe era ‘mais próximo’. Bella

joga e 'se' joga, lança e 'se' lança, tanto para Letras-Inglês no IFB quanto para Artes Cênicas na UnB, embora 'só tenha visto o de Letras'. Isto é o suficiente para que se desloque de sujeito a objeto da oração: neste jogo, quem a escolherá? Se, como formula o filósofo Jorge Larrosa[59], a experiência tem que ver com aquilo que 'nos' passa à revelia, é Bella quem se diz 'passar' por um outro. Passa pelo crivo deste Outro que a 'aprova', a avaliza e nisto lhe define a profissão e os rumos de sua existência. Frente ao impetuoso 'acontecimento', não há escolha.

Por acontecimento ou coincidência do destino, outro significante utilizado por Carlos ressoa em cadeia no corpus: 'próximo'. Há aí um deslize frequente — o mais frequente dos fatos linguísticos — entre 'perto', 'proximidade', 'longe', 'distante' e 'distância' que atribui à opção, ou escolha, a primazia do lócus:

> SOFIA
> não sabia [*rindo*] que que eu queria fazer da minha vida [*rindo*/]=apesar de que eu-que sabia que **eu queria ir pra faculdade né?** [...]
>
> NEWTON
> =e por que o IFB?
>
> SOFIA
> .. porque **foi o que deu**// [*gargalha*]::.. **é mais perto..** da minha ca:sa, a grade não é tão maluca que nem a.. da UnB [...]
>
> RD3, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: No corpus, a 'opção' pelo IFB quase sempre se revela em relação a uma abdicação anterior. Dentre as muitas, é a Universidade de Brasília o que raramente lhes escapa a equação.

Seja por seu prestígio, por suas enormes proporções, pelo suposto trato docente impessoal ou por sua 'grade maluca' de disciplinas, há um Imaginário sobre essa universidade que se imiscui nos dizeres desse atuante que 'optou' pelo IFB. Então ele explica — ele 'se' explica —, quase sempre em chiste: o IFB é perto, a UnB é longe — [*GARGALHANDO*] e gargalha. Perto da minha casa, perto do que eu conheço e — o Imaginário se desenha — perto dos docentes. Empurrados para posições periféricas, e não me refiro somente às geográficas, o encontro às vezes tardio com a possibilidade de 'proximidade' grita mais alto.

Antes de poder se haver com o desejo, o sujeito se dá com o que vislumbra possível: movimentar-se da angústia do agora. *Just for a change,* estar 'próximo' primeiro. Continuar os estudos primeiro, 'ir para a faculdade' primeiro e, com sorte, garantir-lhe a permanência. Nesta que será sua 'formação inicial', muitos *PROLIFIC* sabem que o trabalho lhe será iminente não por ocasião de desenvolvimento pessoal ou profissional, mas por sobrevivência. Entre bolsas, turnos livres e condições de locomoção digna, ganha a 'aposta' quem lhes oferecer mais. Nisto opera o riso: 'foi o que deu' ou, como me revelou Miranda, um outro atuante, por Acaso do Destino, "só tinha o IFB".

59 Em sua obra *Tremores* (Larrosa, 2022).

Interpelados por aquilo que lhes insurge como da ordem do possível, os atuantes se dizem 'sem rumo' e 'desesperada' — como Aria—, 'em desespero por ter que escolher' — como Sol —, e com 'certa angústia' frente à 'possibilidade de continuar perdida' — como Benedetta —, mesmo depois da graduação. Dizem-se perdidos, 'pensando no que queriam ser':

> DOMINIQUE
> Quando eu estava escolhendo o curso que eu queria na faculdade, a licenciatura-letras inglês não era **uma opção**, pois **até então**, eu não tinha muito interesse em me tornar professor. Eu ainda estava **bem perdido pensando no que eu queria ser**.
> RD4, Narrativa 1

PESQUISADOR: Muitas vezes li a narrativa de Dominique e muitas vezes ignorei o significante 'pensando'. Espantei-me quando finalmente o vi, porque meus olhos corriam sempre de 'perdido' a 'no que eu queria ser'.

Talvez porque este deslize me fisgasse à essência desta que se mostrou no corpus uma posição enunciativa tão recorrente. 'Perder-se *no* que queria ser' não resvala sem tropeço a 'perder-se por *não saber* o que queria ser'. Embora talvez desconhecida por si, parece haver do sujeito uma implicação iminente no primeiro dizer que escapa ao segundo. No primeiro, o sujeito se deixa perder exatamente 'naquilo' que vislumbra como ideal de si. Há aí algo que pulsa, da ordem de um desejo não revelado e com o qual ainda não se encontrou. Deixa, então, perder-se, adiando como pode este encontro. No segundo, o sujeito revela não saber nada de seu desejo. Diz, como Ellie, vagar por aí errante:

> NEWTON
> To you.. what does.. being a teacher.. mean?
>
> ELLIE
> <13 segundos> [*estala a língua]*.. hm <3> tá aí outra pergunta que eu não se:i..porque:.. não sei responder porque:.. ser professor.. **nunca foi um desejo meu** né/ entao::.. eu **não vejo muito sentido** ai::nda-**talvez eu.. adquira** ou não/eu **tô vendo ainda**// mas eu não se:i responder essa pergunta//
>
> NEWTON
> <3> so::.. how would you explain.. your relationship with this profession?
>
> ELLIE
> **eu tô distante dela ainda**// num-dessa profissão/ num-eu não me sinto **ainda**:.. conectada com ela/ com a profissão//
>
> NEWTON
> você sabe por quê?
>
> ELLIE
> hum hum//talvez não sejam os meus goals?-**se eu ainda não descobri nem o que eu gosto né**//
> RD5, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: Quando se diz lançada ao léu, também Jocasta não hesita em se ancorar no 'perder-se por não saber-se' para se enunciar a partir de uma posição desimplicada de filha do Acaso.

Ignora, contudo, que, mesmo diante do que lhe parecia um leque de opções ingratas, foi sua a derradeira ação de tentar reverter o augúrio; e a de viver, depois, com um homem que julgava tão parecido com o falecido Rei sem nunca lhes investigar a fundo a semelhança ou o assassínio. A revelação dos fatos sequestra Jocasta à força ao encontro disto que se realizou não por mero Acaso, mas como parte possível do desejo, este que nos escapa à Ordem, à Lei e ao sentido. Há neste temido encontro um espanto insuportável que a impede de permanecer se enunciando naquela posição que lhe dava à vida sustentação. Neste que pode ser o único desfecho de uma tragédia grega, extingue a própria existência.

O filho do Acaso pós-moderno é este que cursa Letras-Inglês e frequenta aulas de teatro subtraindo-lhe da operação o iminente desejo. Não falo aqui de um desejo que, embora oculto, teria objeto tácito. Não presumo do sujeito o 'desejo por' cursar Letras-Inglês, supostamente ainda inapreensível a si. Em realidade, menos importa o objeto do que entender o desejo como ISSO que é opaco e que baliza o gesto humano de escolher, quando ainda se lhe apresentam opções. Frente à escolha, falam ao sujeito *crēdere* e *creare*, isto já guardado no coração e aquilo que o ainda nem é. E então age, ora implicado numa marcha em direção ao encontro consigo — com este desejo que lhe parece escapar. Por vezes, deixará perder-se, conquanto ainda desconheça marchar nessa mesma direção. Por outras, caminhará na direção oposta, adiando 'descobrir o que gosta' e ter de ser o próprio elaborador da falta e criador do 'sentido' de que trata Ellie. Também nesta imagem me acode Johan:

> NEWTON
> e:... por que que você escolheu o curso de letras inglês?
>
> JOHAN
> ..sinceramente/eu.. nã:o tava com grandes expectativas no começo/porque eu saí de ?química/ e vim pra letras inglês// **eu tinha medo de fazer o curso que eu estudei a minha vida toda para fazer e que eu sempre quis né?**..foi um momento assim muito peculiar da minha vida porque eu tive um adoecimento mental muito forte// e a minha preocupação na época era assim **AH. eu vou fazer o curso que eu sempre quis e eu chego lá-...sabe?** então assim..começou a me causar muito receio e era uma época assim que eu.. TAva ficando muito confuso sobre muitas coisas//fiquei será que é isso mesmo que eu quero? será que é isso e tal não sei o quê? e aí eu peguei e falei assim olha gente **tem. esse curso aqui de letras-eu sei inglês? não sei na:da de inglês-e eu vou me desafiar** a fazer essa jornada nesse curso né?
>
> RD6, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: É à fuga do desejo que Johan atribui seu ingresso no curso de Letras-Inglês. 'Sempre quis' cursar química, sempre sustentou um Ideal de Eu que o faria não num 'adoecimento mental', senão em sua melhor versão.

E prossegue — 'aí eu chego lá, sabe?' — como quem busca em meus olhos a confirmação de que lhe entendi a frustração do encontro, este que lhe furou a bolha do ideal. Lança-se, então, numa nova 'jornada', não pelo que diz ser um *desejo por* esta, mas consequência do atravessamento do indelével desejo anterior, este que não

conseguiu no Real a sustentação outrora construída no Imaginário. Assim, é apenas o desejo denegado que se deixa mostrar. Em contrapartida, o desejo que se afirma, isto que pode tê-lo movido para o 'desafio' de pousar no curso de Letras-Inglês — e não em outro sobre o qual 'nada sabe' —, lhe toca como mera aleatoriedade.

Identificado na posição de filho do Acaso, o sujeito se aliena a um só possível. Escolhedor ou escolhido, julga não poder se desgrudar jamais do possível; do próximo. Num extremo de identificação, ainda que por ventura lhe seja fonte da maior angústia, mais doloroso talvez seria ter de se haver com o desejo e nisto escolher outra vez. Vê-se, então, enjaulado num inferno que ele mesmo 'criou'. Sempre que pôde, Geremias, por exemplo[60], revelou-se adesivado ao que — quase — diz 'detestar':

> GEREMIAS
> [...] Someday I want to be happy and comfortable while I follow any career that I be attracted to. My relationship with my future profession? **Toxic!** I don't love it but I can't **disassociate myself** from. As I already said in my interview be a teacher **was not my first plan** but that's what im trying to be by the last 3 years of my life so that's **what I gonna be** until I find something that make me happier than be teacher.
>
> RD7, Narrativa 1 [EN/PT] a

> GEREMIAS
> [....] eu sinto que ensinar é algo muito sério//e:..eu num-num me sinto pronto//**inconfortável** com a ideia de entrar em uma sala de aula [...]
> [...]
>
> GEREMIAS
> **[...] eu não tenho tanto amo:r pela docência**..porque:-pô-isso não é legal..só que:..não é uma coisa que eu olho e falo.. [*sussurrando]* car*lh*/ eu quero muito ser professor// u:h então querendo ou não isso é um ponto fraco// **professores no em-geralmente detestam a profissão**/
> [...]
>
> NEWTON
> and how would you explain YOUR relationship with this profession?
>
> GEREMIAS
> h:mm.. necessity//i need money/i don't want to:.. carry.. [*rindo*/] sacks of potatoes [*rindo*/].. or [...] sacks.. of cements..essa- enfim//eu não quero carregar saco de cimento/ e:.. assim/u:h.. é uma profissão que eu sei que eu vou ter que seguir.. e:..e é isso//**é uma questão de necessidade**//
>
> RD8, Entrevista Inicial [EN/PT] b

PESQUISADOR: Dizendo-se incapaz de se 'desassociar' desta profissão, deste que não foi seu 'primeiro plano', algo em Geremias parece lhe escapar. Isto se flagra já no que se poderia, a priori, encarar como mero desvio linguístico: 'that's what I gonna be'.

---

[60] Importam aos gestos de interpretação os significantes exatamente como proferidos, na língua mesma que elenca o enunciador ou a partir do modo como alterna entre a língua inglesa e a língua portuguesa. No entanto, com vias a incluir leitores-espectatores e leitoras-espectatrizes que não leem fluentemente em língua inglesa, traduzi os recortes discursivos majoritariamente proferidos nessa língua ao português. Na versão digital da TE-ÇA, quando disponível, para acessar a tradução basta clicar duas vezes sobre a letra em azul que segue a numeração do RD e da especificação [EN/PT]: *English*/Português. conforme se vê, por exemplo, no RD7, Narrativa 1[EN/PT] a. Na versão impressa, as traduções se encontram no Apêndice E.

Embora o tenha utilizado adequadamente em outras estruturas similares da narrativa, oblitera desta oração o verbo 'ser' conjugado, 'that's what I *am* gonna be'. 'Até' que encontre o que lhe faça 'mais feliz', este lapso e os contornos do enunciado me levam a apreender que algo de seu 'ser' em primeira pessoa do singular parece interditado. Nisto, sente-se não 'desconfortável' — significante que lhe evocaria o mal-estar —, senão 'inconfortável', este que remete a um sujeito que não se pode confortar ou consolar diante de inquebrantável augúrio. Ainda assim: menos pesado às costas lhe parece o fardo da docência do que o de 'sacos de cimento'. E não seria esta uma 'questão de necessidade' comum a toda uma categoria? Para falar do que lhe aflige, disto que é da ordem do 'detestar', Geremias não se enuncia em primeira pessoa. Ao falar do outro — eles, os professores — atribui ao enunciado um efeito de sentido que universaliza aquilo que é da ordem do particular: 'professores, no geral, detestam a profissão'. Aí desimplica-se da 'escolha' em chegar e permanecer no curso. Afinal, não seria a docência um desígnio impetuoso e inescapável do Acaso? Do Destino?

Se Alice, uma outra atuante *PROLIFIC*, subisse ao palco para responder a esta indagação, recusaria um abraço a Jocasta e lhe responderia um sonoro 'não'. Se esta posição enunciativa se mostrou produtiva no início da INdisciplina OTEALI — e, como veremos, presente mas balançada ao longo dela —, ela não é jamais universal entre os atuantes. Cartas parecidas foram dadas a Alice, por exemplo, mas do Acaso lhe recusou filiação. Sem nunca antes do Curso ter pisado em Brasília ou sequer ouvido falar em IFB, ao se enunciar a atuante deixa ver um sujeito implicado nos riscos da escolha:

> ALICE
> por que o IFB..então.. [*rindo*/] pra mim que sou do rio de janeiro né? [*rindo*/]=é. é um pouco mais complicado//eu queria vim pra brasília/ porque:..desde muito nova/eu tive várias situações na minha vida..que **eu precisava me sustentar sozinha** e eu precisava **criar a minha vida sozinha// eu fiz uma:.. plani:lha.. com todos os estados**, sal-média salarial de professores e tal/comecei a ver, pesquisa:r. **onde eu vou conseguir prosperar sozinha**//sem que ninguém me dê uma-um-esse aparatos financeiro porque eu num tinha//minha mãe infelizmente ela nunca teve condições.. é:..de me dar essa auxílio// então eu vi que brasília..era um-um lugar que realmente- **é um lugar que realmente valoriza..o professor/** [*rindo*] por incrível que pareça né? [*rindo*/]=muito mais do que os outros estados/então **eu resolvi:/ficar em brasília**..[...] eu sabia de duas coisas. que **eu precisava me formar** e eu precisava trabalhar/então o IFB ele me deu essa abertura.
>
> RD9, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: Dizendo vir de família pobre e de um estado com condições de trabalho e remuneração ainda piores, é Alice quem mapeia as 'opções' e desenha para si não um, vários possíveis, até que se tenha com a escolha de 'criar a sua vida sozinha', optando pela imigração solitária.

Na Brasília que agora não lhe é só mera imagem, ainda enxerga algum valor de verdade na 'valorização do professor', embora não sem o riso de quem fraturou o Imaginário e agora fala sobre o que vive — 'por incrível que pareça'. Alice se diz como alguém que 'resolve', 'sabe do que precisa' e então busca no outro 'a abertura'.

PESQUISADOR: Em relação a de 'filho do Acaso', esta é uma posição tomada por alguns atuantes ainda no início da OTEALI. Naquele momento, contudo, isto lhes revelou singularidade o suficiente para que neste Ato EU me refira a ela como contra-posição. O contraponto não está nisto que revelaria o mérito do enunciador. Não há aqui defesa e nem honrarias ao que poderia soar como um discurso meritocrático ou de superação. O contraponto se dá nisto de que, ainda que interpelado pelo Acaso, o sujeito se implica e enuncia em primeira pessoa. Entre fracassos e vitórias, desloca-se em direção ao — ou perde-se 'no' — que 'quer' ser.

POR DETRÁS DAS CORTINAS SE REVELA JACQUES LACAN.

LACAN: "[...] O desejo do homem é o desejo do Outro"[61].

VOLTA PARA DETRÁS DAS CORTINAS JACQUES LACAN.

PESQUISADOR: Nesta contra-posição, o sujeito desfilia-se do Acaso. Não, entretanto, incólume ao que acabou de nos dizer Lacan. Quando o propôs reiteradamente em sua obra, indago-me se o teria feito em razão de ter tropeçado em recortes discursivos como este que continua a entrevista de Alice:

> NEWTON
> how do you see yourself. PROFESSionally/ in the short term future?
>
> ALICE
> ..oh it's hard to think about myself/ because i always think-**i was thinking about the others**// =but right now —
>
> NEWTON
> =**which others**?
>
> ALICE
> **others**//**the others**//
>
> NEWTON
> who? [*rindo/*] =me?
>
> ALICE
> =like my ex =husband..-
>
> NEWTON
> = oh yeah//
>
> ALICE
> **my**.. [*rindo/*] **family**/what **they** are going to think about..the things that i'm doing.for them// so it's important su-to support the others// bu:t...i always forget to:.. think about me//
>
> RD10, Entrevista Inicial [EN/PT] C

PESQUISADOR: Filho ou não do Acaso, antes de que 'passe no' vestibular, 'na' UnB ou 'no' IFB, antes de que lhe 'aprove' e 'escolha' uma carreira ou instituição, parece haver um outro que lhe perpassa e nisto o constitui.

Nesta grande teia de 'nós' — este que é plural de 'EU' e de 'nó' —, somos tecidos pelo outro, pelo 'desejo do' outro. Se chegamos a ser qualquer coisa, somos sempre em

[61] Cf. Lacan no texto *A direção do tratamento e os princípios de seu poder*, em *Escritos* (1966/1998, p. 634).

relação a. Quando reconheço a imagem de um outro que não sou, nasce um 'eu' que é. Um 'eu' que só pode ser, contudo, porque lhe empresta do outro os olhos que darão semblante a um possível si. Às vezes, como diz Benjamin, esses olhos 'choram' ou 'brilham':

> NEWTON
> and uh-how would you explain your relationship with this profession/
>
> BENJAMIN
> it's-it's-it's been.. rough//maybe not rough but conflicted. as well/uh..my:-both my parents are teachers// my mo:m teaches.. theater?drama/.. and also. Uh: visual arts? and some music sometimes// my-my dad..he's a:: saxophone teacher/[...] both are teachers..and actually a BIg part of my family are teachers// my aunt is a teacher, my uncle-the one from new york is a teacher//..my.. grandma.. was a teacher at one point-anyway i have a lot of teachers in my life? and **i grew up.. admiring the profession a lot/ respecting it**/ like..i **understood** how hard it could be/I understood how.. how much my mother would get home..EXAHUSted and drained..and she's just. sit down on the couch-on the worst days she would cry and she-you know let it out? so. i understood that. i had- i had a lot of empathy for that? and a lot of respect because of. how.well..-**when i had a good teacher i was-you know? my eye-my eyes shone-my-it-it was.. beautiful**// u:h.. but i also have the-the-that thing/it's a thankless profession, it's something that's gonna. [*rindo*/] **drain your soul,** it's.. completely energy costly, a:nd. it doesn't-doesn't pay YOU nearly enough//**so I was like. I want to/ I would like to/but I'd rather not**//
>
> [...]
>
> ..and then I went to game design which is-of COUrse a genius idea because it didn't work-bec-because.. [*suspira*/]/**it's a whole other BET**// it didn't work// and then after game design? i went to:. yeah/ oh actually it was history, then game design, then gastronomy// and for gastronomy.. same thing..didn't work out/and now i'm here and i'm like **ok fine. fine-i'm a teacher**//
>
> RD11, Entrevista Inicial [EN/PT] d

PESQUISADOR: Os pais professores, a tia professora, a avó professora, o tio de Nova Iorque a quem atribui a alta proficiência na língua, os muitos professores de sua vida: todos 'nós' de uma mesma teia, um mesmo Benjamin.

No entanto, sugador de almas e perpetrador de lágrimas que escorrem dos olhos maternos, parece haver algo do desejo que não se pode deixar revelar. Algo que se toma, então, por 'admiração', 'respeito', e 'compreensão'. Sabe que quer mas preferia não querer — '*I want to, I'd like to, but I'd rather not*'. Desta carreira '*thankless*' e '*completely energy costly*' que sempre lhe brilhou os olhos era preciso distância o suficiente para tentar todo tipo de '*bet*'. "Melhor viver sem rumo". Caminha errante por três outros cursos — três outros cursos de vida — até se haver com o outro, com o desejo do outro, e lhe conjugar, sem qualquer inadequação, o verbo 'ser': *fine, I* '*am*' *a teacher*.

POR DETRÁS DAS CORTINAS SE REVELA LACAN.

LACAN: "*Je est un autre",* nos ensina Rimbaud. "[Eu] é um outro"[62].

[62] Formulado a partir de Lacan (1954-1955/1987, p. 14), em *O Seminário, Livro 2: o Eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*.

VOLTA PARA DETRÁS DAS CORTINAS LACAN.

PESQUISADOR: Este outro em si também se revela, como pode, na 'escolha' pela INdisciplina. Numa instituição que não tem uma 'grade maluca', apenas quatro disciplinas optativas foram ofertadas naquele semestre, mas foi por OTEALI que esses atuantes 'optaram'. Acaso do Destino?

Entre porquês e expectativas, ressoa a priori um presente do indicativo que crava no enunciado esta que é uma escolha do agora, a melhor entre 'o que tinha'. Sustentam-se em seus dizeres nas buscas por grandes Dias D: 'descontração', 'diversão', 'dinâmica', 'desafiar o estático', 'desestressar', 'diminuir frustrações'. Alguns se dizem incapazes de 'fugir' desta 'optativa', ignorando este outro D, o desejo, que sempre 'relaciona *o* um *ao* outro', ainda que surrupie do sujeito o sentido:

> OLÍVIA
> na real assim..eu.. [*ri/]* **eu não tinha..conseguido.. relacionar um ao outro**/ teatro a-a- ao ensino// o que me chamou a atenção foi o teatro porque eu já tive muita experiência com teatro-então eu falei..mano/é a optativa pra mi../não tem como-eu não vou fugir dessa optativa// e.. por isso que eu.. entrei//
>
> RD12, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: Alguns querem fazer desta uma jornada do 'ser'. Querem 'ser desafiados' e 'tirados da zona de conforto' — o particípio lhes denuncia — por um 'outro'.

Querem conhecer mais de si mesmos, 'perder a timidez' e desenvolver-se como pessoa nisto que para alguns chega a ser referido no corpus como o vislumbre de uma 'terapia' — [*ENFATIZA*] de grupo. Evocam o desejo do professor ideal, aquele que projeta a voz e se expressa bem como fazem os atores. Dizem também querer ser capazes de aplicar 'com o outro' o que apreenderão. Nisto, por vezes referem-se ao que lhes passará como 'técnica', 'método' e 'dinâmica' — mais um recurso para tirarem do bolso como e se quiserem. Recurso disponível por Acaso. Em outros momentos, colam-se no discurso da ementa e dizem querer entender como fazer disto uma Pedagogia com pê maiúsculo, como o faz 'o professor Newton'. Ressoa no corpus uma identificação apriorística com o EU desta TE-ÇA, este que também ministraria a INdisciplina. Ecoa ainda um desejo por vezes oblíquo de 'fazer com os outros o que fizeram consigo':

> SOL
> **eu sei porque eu passei por isso também. né?** então naquele meu processo de aprendizagem eu precisava.. fantasiar uma situação.. e dentro daquela situação..coloca:r.. pra fora o idioma que eu tava aprendendo//**ALguém conseguiu fazer isso comigo/mas eu não estou conseguindo fazer isso com os outros**// [...] e: quando: é: a gente teve. no final do.. ano.. **a notícia de que você viria**-você chegou na sala e falou olha vamos ter nesse formato tal tal tal/eu vislumbrei como uma oportunidade de ter.. al-alguma coisa que me mostra:sse..existe algo que pode ser feito de forma diferente sobre isso aqui//não é um mundo engessado//você não tem que:.. ficar olhando só pra frente/e não existe só essa perspectiva sabe? pensei dessa forma// [*ri/]*
>
> RD13, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: Nem teatro, nem docência, nem língua: como a de cursar Letras-Inglês, esta parece se desvelar como uma 'escolha' da ordem do quem e do a quem. Estando afastado para estudos, 'a notícia' de minha volta ao campus para, exclusivamente, ministrar a INdisciplina OTEALI parece lhes falar de um outro lugar:

> MIRANDA
> oficina de teatro... com-com ênfase. né, de língua-cara. eu espero MUItas coisas-a: priori assim o que eu consigo falar é.. **newton// acho que:.. cê sabe que:.. cê é um professor muito querido aqui** então..quando: no-no primeiro momento.. quando foi falado para nós..que:. o senhor iria ministrar e tudo mais... é...ficamos bem ansiosos..porque... né? **um excelente professor** no que esteja aqui o nosso campus/
>
> RD14, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: Se sou avaliado, aprovado, avalizado e autorizado por este 'muito querido' outro a quem julgo 'excelente' professor, então aí posso ser um. Há um estranho outro que me fala do que sou mesmo ao sê-lo de 'uma maneira diferente':

> FEUBELLY
> **eu já conversei até com o meu professo:r** [de dança]//falei que:-ele tinha uma ideia também da gente trazer o inglês pras aulas mas a gente não fazia ideia de. c:omo//eu falei só-se:..eu consigo ter um-alguma noção.. **tipo nessas aulas do newton e tal**//aí eu tô be:m.. nessa mesmo de.. trazer coisas diferentes e ensinar de uma maneira diferente/ eu acho que essa é.. é um pouco do que eu esPEro mesmo//
>
> RD15, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: Não raro, o professor que dizem lhes inspirar não é aquele que demonstra se identificar com o que os próprios atuantes *PROLIFIC* se dizem identificados.

É, em realidade, aquele que, de tão identificado com o seu próprio desejo e sintoma lhes faz 'brilhar os olhos' e a ter com o seu próprio mistério. Nisto, compele-os a fazer algo diferente, algo que acontece 'tipo nessas aulas do X', mas que é coisa outra. ISSO que poderia ser o reconhecimento de uma bonita dança entre o 'eu' e o outro-em-mim, contudo, se oblitera. No corpus, está quase sempre invisível e tantas vezes sufocado pelo vazio de já-ditos que alienam o sujeito ao Acaso: 'era o que tinha', era a 'técnica' da vez.

Mas não nos percamos aqui *no* que é este Ato. Neste que é um Ato do Antes, entre as três posições de onde mais se enunciam e se denunciam — entre as três que pude identificar —, a de filho do Acaso antecipa as outras duas. Posição que anuncia quem vem lá: um sujeito que se forma para a docência; que fala e se fala noutra língua, desimplicado de si, disto que lhe é falta e desejo do outro. Seja por ora ou outra ocupá-la, seja por adesivar-se no extremo da identificação ou da desidentificação, nenhum de nós — nenhum 'dos' nós — escapou esta posição que nos impele a ter com o Acaso. Em realidade, vários dos recortes apresentados poderiam se tomar pelo que diz Jocasta na epígrafe, tantas vezes traduzida em diferentes palavras. Está aí a força do já-dito.

Confirmado o augúrio do Destino, a Jocasta nada lhe resta senão crê-lo. Ao se deparar com a impossibilidade de permanecer na posição de filha do Acaso, a ela está interditada a criação. Nada lhe resta senão a derradeira fuga, a extinção da própria existência. Também aqui dizem-se perdidos os atuantes que dali a pouco iniciariam uma INdisciplina que reiteradamente os convoca a escolher, a se deparar com a falta, a rever os sentidos de 'jogar', a se deparar com o outro em si e a se espantar com o que se é e pode ser.

É isto o que em mim demorou anos para se fazer tese acerca do que pode a Pedagogia do Teatro: desocupar sem extinguir. Balançar-nos as Jocastas. Desfiliar-nos do Acaso. Tropeçar na estranha pedra do desejo, olhar para o chão e aliterar poesia: *crēdere* ou *creare*?

Trazer à existência.

Criar e nisto se criar.

Coisas para um outro Ato. Importa ainda o a priori.

SAI O PESQUISADOR.

3 ATO I: LAPSOS DO DESENCONTRO

3.2 O PROFESSOR MÁRTIR EM: ENSINAR É TUDO QUE ARDE MELHOR[63]

PROJETAM-SE AS EPÍGRAFES.
UM ATUANTE AS LÊ.

Pues tu sangre redentor
lavó todas mis mancillas;
arda yo en estas parrilas,
con fuego de tu amor.

O Auto de São Lourenço,
obra de 1587 do Pe. José de Anchieta

A gente sabe que eles não têm a melhor estrutura, a gente sabe que eles não têm o melhor salário, mas eles têm muito amor. E quando a gente for resolvendo as questões sociais, eu tenho certeza que a gente vai conseguir dar para os professores o que eles merecem. Eles têm feito um grande trabalho e é nosso dever fazer a formação continuada.

Tarcísio de Freitas,
governador do estado de São Paulo,
em 20 de fevereiro de 2024

VOLTA O PESQUISADOR.

PESQUISADOR: "Incrível como o inconsciente vai na frente". Tal qual um estranho e reluzente objeto esquecido pela sala escura, tropecei nesta observação da psicanalista Maria Homem[64], enunciada como se anotasse o rodapé de um de seus muitos vídeos de transmissão da Psicanálise.

No tropeço, indaguei-me se este que é um dos já-lás mais estruturantes da clínica psicanalítica teria sido alguma vez colocado nesses exatos termos. Se, diante de um lapso, um chiste ou um espanto consigo mesmo, Freud, Lacan, Klein ou Winnicott já teriam dito, nesta precisa, nesta preciosa ordem: incrível-como-o-inconsciente-vai-na-frente. Talvez sim, muito provavelmente já estava lá.

No ardente processo de escrever, que em si carrega o 'ver' na dianteira, por vezes pude me deparar com a fortuita chegada deste que nos antecipa. Havia um certo grupo de ressonâncias discursivas que já há muito EU manejava, confrontava, retomava ou abandonava sem lhes dar nome ou destino. Elas me pareciam cantar na mesma oitava, mas me faltava ao ato investigativo a audácia do lapso que irrompe desavisado sobre a pobreza imanente da palavra. O lapso foi de Miranda.

Chegou a mim, contudo, meses depois, como uma carta intercontinental que alcança o destinatário com notícias já meio gastas de uma data retrospectiva. EU já havia ouvido e transcrito, várias vezes, palavra por palavra, sua Entrevista Inicial. Só no deslocamento impetuoso do tempo, entretanto, finalmente escutei: havia ali um lapso

[63] Uma versão deste capítulo, sob o título *Ensinar é tudo que arde melhor: o teatro nos deslocamentos subjetivos de um professor de língua inglesa em formação inicial*, encontra-se no prelo para publicação na obra *Linguística em Debate: desafios e perspectivas,* do XV Seminário de Teses e Dissertações do PosLin.
[64] Cf. Homem (2024), em vídeo intitulado *React: Traição*, publicado no Youtube.

que revela; ato que falha e nisto fala e nomeia: "ensinar é o que *arde* melhor". Eis como se deu e o que aí há de lapso.

Como se adianta o inconsciente, talvez não por acaso EU tenha escolhido utilizar a metáfora da carta intercontinental. Foi no Brasil que entrevistei Miranda, mas já estava nos Estados Unidos quando finalmente lhe pude oferecer escuta, um ano depois. Naquela mesma semana, como parte de minhas atividades de estágio doutoral na *University of Georgia*, EU iria à aula do professor Moser, *Theater of the Portuguese-Speaking World*. A disciplina era de nível de pós-graduação e ministrada em língua portuguesa no *Department of Romance Languages*. Nos dias que antecederam o encontro, deveríamos fazer a leitura de um Auto. Ao finalizá-lo, havia muitas questões para levar à aula, mas foi de Miranda quem me lembrei.

Do que li, recordo-me: no ano de 258 d.c., o diácono Lourenço de Huesca, quando compelido a entregar o patrimônio da Igreja ao império romano, teria apresentado, não bens materiais, senão os pobres como o seu verdadeiro tesouro. Com isso, teria sido preso e condenado a ser queimado vivo sob uma grande grelha (*parrilas*). Ou pelo menos é o que conta este auto do Pe. José de Anchieta: que o futuro São Lourenço teria aceitado o ardor das chamas fulminantes como o fogo do amor celestial. Corre na tradição hagiográfica católica[65] que, sob tortura, Lourenço teria respondido aos algozes com serenidade: "Está assado, vira e come" (Cf. Simões, 2012, p. 132). Nos versos de Anchieta, arder em chamas seria a derradeira comunhão; o sacrifício Àquele que lava máculas (*mancillas*); o gesto último de fé. Como todo auto, *o Auto de São Lourenço* (Anchieta, 1587/1999) é injuntivo: no mártir São Lourenço está a fé e a virtude. Diante do horror e da crueldade do outro, não temais a morte, as chagas ou os demônios pagãos. Lancem com complacência suas *mancillas* em *parrilas* e nelas encontrem a salvação.

Exceto que... o verdadeiro mártir não opera na lógica do sacrifício *pelo* ganho, ou da morte *pela* recompensa. O verdadeiro mártir é, senão, aquele que dá testemunho de sua fé, abnegado de si e sem nada esperar do outro. Sem embargo, a imagem de um mártir às avessas, este espécime de mortal que sofre para, daí então, ser recompensado, parece ser evocada muitas vezes no corpus e precisamente capturada pelo referido lapso de Miranda.

[65] De acordo com Simões (2012, p. 132), o registro mais antigo do martírio de São Lourenço data do fim do Séc. IV e figura no *De officiis ministrorum* (Sobre os Deveres dos Ministros), de Santo Ambrósio de Milão.

Durante a sua Entrevista Inicial, ao introduzir a construção adversativa "ensinar é tudo que 'há de' melhor, mas nós temos que sobreviver", um /r/ aspirado insurgiu entre 'há' e 'de', deslizando a pretendida construção existencial para uma com o verbo arder: "ensinar é tudo que 'arde' melhor". Neste recorte discursivo, este /r/ se introjetaria de forma quase imperceptível, não fossem os enunciados fronteiriços lançando luzes sobre este gesto de interpretação:

> NEWTON
> Do you remember. any particular class... which you considered... excellent?
>
> MIRANDA
> h:m/teve uma aula.. com a X/em que nós estávamos debatendo sobre.. sobre educaçã:o e tudo mais/ sobre.. os idea:is/ e: acabamos falando. é. da perspectiva..das escolas..particulares e escolas públicas também//em que:..claro/a gente tem que-nós temos que ser realistas-**ensinar é maravilho:so, é perfeito, é tudo-tudo que arde melhor**// mas a gente-nós como professores também temos-também que [*sorri*] sobreviver// e: pensar numa prática transformadora..sem você ser recompensado pela sua prática também é-é..você não pensar em você//e aí a X conversou conosco que:..carregar nossos ideais é perfeito..ma:s..**também** temos que-pensar..na gente também/[*sorrindo*] dinheiro é bom e é isso [*sorrindo/*]//
>
> RD16, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: O RD16 vem de um tecido mais comprido e robusto: é na escola pública que Miranda gostaria de trabalhar, mas, sem a recompensa — esta talvez prometida pelas escolas particulares, escolas bilíngues, cursos de línguas etc. —, talvez o ardor da 'prática transformadora' não valha tanto assim a pena.

Note-se o deslizar em cadeia em que 'educação' é tomada pelos significantes 'ideais', 'ensinar', 'escolas públicas' e 'prática transformadora'. Por sua vez, há um deslize capturado pela reinserção deste recorte no texto completo, em que Miranda constantemente toma 'escolas particulares' por 'dinheiro', 'valor', 'remuneração' e 'recompensa'[66].

Aí também a definição explícita de 'ensinar' aparece em incisa afirmativa: ensinar 'é' maravilhoso, 'é tudo que' há de/arde melhor. Quando, contudo, tomada pelo significante 'prática transformadora', o modo de enunciar se denega: prática que é 'sem recompensa', prática que envolve 'não pensar em você'. Nisto, um modo de enunciar que se poderia mais direto e afirmativo é apagado: na educação, no ensinar, na prática transformadora [*AUMENTANDO O TOM DE VOZ*] — neste ardor! neste martírio! — tem de haver recompensa. É isto, inclusive, o que preconiza o martírio de São Lourenço: mesmo a combustão que relega (transforma?) o corpo humano a cinzas guardaria um acerto de contas no Reino dos Céus.

Perguntei-lhe na sequência o que tornaria aquela aula especial em comparação a outras, ao que Miranda trata de 'quebras'. Diz que ali houve uma 'quebra de

[66] Cf. RD17 na sequência.

perspectiva', uma 'quebra de paradigma' ao perceber a possibilidade antes ignorada de deslizar entre os significantes 'educação' e 'dinheiro':

> MIRANDA
> seremos.. bons professores? n:ão há dúvidas// é:.. s::airão excelentes professores daqui? sairão// mas a gente também tem que pensar no valor da nossa prática, no valor do nosso trabalho// porque. se eu quero ser esse professor.. eu tenho de esta:r. num lugar..que-que seja.. remunerado de uma forma boa-não pensa:r. só no dinheiro claro//..mas.. é bom..[*rindo*] pensar no dinheiro [*rindo/*]// e:..a gente sabe também que em um contexto da educação no brasil.. os professores não são bem.. bem remunera:dos e tudo mais// e aí a iniciativa privada..às ve::zes te:m.. uma remuneração melhor um pouco//
>
> RD17, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: Muito da singularidade de Miranda é inscrita nestes recortes discursivos, já que no corpus é o único que trata de uma 'boa aula' como aquela em que há quebras.

Aqui me parece que o paradigma quebrado é o da imagem do *Auto de São Lourenço*. Este martírio que atravessa muitos dizeres do corpus e a macro conjuntura social expressa na fala do governador de São Paulo apresentada na epígrafe: o de que, para ensinar, é preciso deixar-se arder, inscrever-se na profissão com riso sereno, deixar-se grelhar na esperança de uma recompensa, esta adiada para sempre, a posteriori, frágil.

Na fala do governador, 'o que eles merecem' desliza sem nenhum constrangimento para 'formação continuada'. Nisto dizem muito os não-ditos desta declaração: a formação continuada insurge como uma dádiva do Estado, a derradeira recompensa a fiéis que já teriam consigo muito amor e devoção. Em seu discurso, a formação continuada figura como se não servisse aos interesses do próprio Estado e como se tampouco fosse atribuição deste. Silencia-se nesta colocação a formação continuada como uma prerrogativa assegurada em diversos marcos legais como a magna Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Silencia-se o dever do Estado de promovê-la, não como aquilo que professores merecem, mas como ação política que assegura condições mínimas à execução de seu trabalho.

Ao deslizar de dever à recompensa, a fala do governador do estado mais rico do país é sintomática e ressoa em muitos âmbitos que tanto extrapolam quanto costuram este corpus. Neste já-dito, o que os professores merecem é da ordem do ainda mais: ainda mais formação, ainda mais trabalho. Amor já o têm ou deveriam ter de sobra.

DA CENA ANTERIOR, VOLTA PARA DISCORDAR GEREMIAS.

GEREMIAS: Professores geralmente detestam a profissão.

DEIXA O PALCO GEREMIAS.

PESQUISADOR: A formação continuada, sempre a posteriori e condicional, aparece como glória a ser alcançada, redenção de todos as mazelas de uma educação anêmica e

supostamente carente de professores abnegados e nobres heróis. Educação carente de mártires.

Não foi o lapso de Miranda, no entanto, o primeiro — e nem de longe o único — fato linguístico do corpus a evocar esta imagem e posição enunciativa do professor mártir[67]. Ainda na fase diagnóstica, ao tentar compreender os sentidos dados pelos atuantes com os quais EU dali a pouco comungaria da Pedagogia do Teatro, deparei-me com o crepitar constante de uma fogueira alta que ora aquecia, ora abrasava os seus dizeres sobre a posição de professor. O recorte discursivo 18, este sim, me abriu esta incursão 'do' e 'no' martírio. Disto lembro-me bem porque, tentando alcançar qualquer compreensão sobre aqueles atuantes *PROLIFIC*, era o professor-em-mim, o que há de professor no Formador, quem embargava a escuta atenta daquele Pesquisador:

> NEWTON
> ok// do you remember. any particular class.. which you considered.. excellent?
>
> ARIA
> about my entire life.. or being a teacher?
>
> NEWTON
> you can tell me.. whichever comes to your mind first//
>
> ARIA
> no// [*rindo/*] even in-in both ways.. i-i think.. any place is perfect o:r.. without hm..i think e-every place will have somethings to impro:ve.. a:nd.. as a student as a teacher.**i can't say that any class is perfect**/we a-always have something to im-prove/
>
> NEWTON
> =yeah.but EXCellent//
>
> ARIA
> any excellent/ [*risos/*]
>
> NEWTON
> ri:ght// [*sorriso amarelo/*] <3>
>
> ARIA
> =excellent.. an- i-i think we::-**we have a... baggage of things in our life**/ that. it's with. us.during the process of.. learn and teach, a:nd I think all these things will.. be part of our process/so.. **a group. can't be.. excellent**/they.. can be good in english, they can be excellent in english, they can be great students/ bu::t.. **we always ha-we always have something to. fix-é:.. make better**//
>
> NEWTON
> =uhum//.. in every class? you think//
>
> ARIA
> = *[alteando a voz/]* in my opinion//
>
> RD18, Entrevista Inicial [EN/PT] e

PESQUISADOR: Fosse o RD18 puro texto dramático ficcional e não transcrição de uma gravação, o dramaturgo teria de acrescentar ainda mais rubricas à minha fala '*Yeah, but: excellent*', pontuando ao ator a precisa entonação de voz, as sobrancelhas arqueadas e o repentino descruzar de pernas necessários para indicar à plateia o

[67] Artigos como os de Coracini (2005) e o de El Kadri, Gimenez, Passoni e Ramos (2011, p. 48) também mapeiam em seus corpora a ocupação da posição de professor como "herói, mártir, idealista, missionário".

desdobramento daquelas que não eram só três palavras, mas sim algo como: *you know I didn't say 'perfect'; I said 'excellent'*.

Aria não era plateia e jogou junto com as marcas de meus incômodos. Percebendo a movimentação, meu subsequente sorriso amarelo e o tom apático de minha última fala, alteou um pouco a voz como quem não negocia um axioma e põe termo à questão: '*in my opinion*'. Me doí ali. Me ardi.

Abafado pelo sorriso em meia lua de meu EU-Pesquisador, o meu EU-Formador esperneava. Não se lembrava ela de que estudou conosco durante a Pandemia, quando nos exauríamos em horas de preparação de vídeo-aulas assíncronas, encontros em telas, atendimentos por mensagens e trilhas de aprendizagem impecáveis? Não se lembrava ela de antes do vírus?

Também esta carta intercontinental me tardaria a chegar.

Naquele instante, os reveladores já-lás de Aria eram em mim ainda-nãos. Ardor só dor. Às vezes o sujeito cindido precisa se permitir entregar ou integrar qualquer coisa de si para poder se descolar do que lhe causa dor. "Quem quer passar além do Bojador, tem que passar além da dor[68]": foi minha amada Tereza, professora de literatura do Ensino Médio, quem me prescreveu à época algumas doses cavalares de Fernando Pessoa. Hoje lhes escreveria aos dois uma nota:

— E quem quer se deslocar deve antes se *descolar*.

Angústia e desejo dividem o sujeito e nele fazem morada. Como queria ir além do Bojador, tive de me haver com isto: o EU. Precisou o EU-Pesquisador acolher com ternura os berros do EU-formador e com ele reforçar o laço. Só a milhares de quilômetros e resguardado pelo calor do tempo que — não incinera —, afaga, pude me acudir e finalmente escutar do que meu *sinthome* tentava me proteger no des-encontro com Aria. Descolei-me como pude para escre-*ver*: na entrevista, foram dois de seus deslizes que me fagulhariam meses a fio.

O primeiro deles, o deslizar do significante '*excellent*' ao significante '*perfect*'. Ora, era o EU quem não negociava um axioma. 'Excelente' vem de exceler, sobrelevar, destacar, fazer mais do que o esperado, ser de ótima qualidade. Quis ir além o EU: em consulta quase redundante a alguns dicionários, nenhum lhe tomava excelente pelo todo, pelo tudo, pelo completo ou pelo perfeito. 'Excelente' é mais do que suficiente e nisto — o EU a provocava pescando de si qualquer quê de reconhecimento a ele ou a outros mártires — muitas aulas são bem mais do que suficientes.

O segundo fulminante escorregão foi o resvalar de '*fix*' ('consertar') a '*make better*' ('tornar melhor' ou 'melhorar'). Algo quebrado, sem jeito, parado, que não

[68] Verso de Fernando Pessoa do poema *Mar Portuguez*, conforme grafia da primeira edição publicada da obra *Mensagem* (Pessoa, 1934, p. 63). 'Bojador' refere-se ao Cabo Bojador, na costa noroeste da África. Com seus recifes pontiagudos e correntes traiçoeiras, tamanho era o risco de se navegá-lo que chegou a ser conhecido como Cabo do Medo.

funciona: isto se conserta. Quanto aos sentidos de ‘melhorar’, por sua vez, estes os apreendi no jardim de infância.

[IMITANDO UMA CRIANÇA] — O meu é mais bom que o seu — EU exibia meu novo carrinho de polícia *Hot Wheel*s, algumas horas antes de ser cruelmente enterrado e destruído no parquinho pelos coleguinhas.

[IMITANDO TIA ROSA] — Não existe ‘mais bom’, Newton. É ‘melhor’. — Tia Rosa nos sorria um riso gostoso sempre que nos reinscrevia nas normas do Simbólico e do pacto social. É que se, por um lado, ‘mais bom’ atesta o pleno funcionamento da gramática universal chomskyana, o sorriso de Tia Rosa era categórico: não há regularidade linguística imune à interpelação dos rastros históricos que legam às palavras a des-ordem à qual devemos nos assujeitar e nisso nos fazer sujeitos.

E não fomos todos assim interpelados? Regularidade linguística quebrada. Significante que já carrega em si o ‘mais’. Quando não tomado por eufemismo, ‘melhorar’ tem que ver com deixar ‘mais bom’ algo que já é suficiente, oxalá excelente. Então é isto: ali me ardi porque me senti lançado às chamas. Não sozinho: fulminado com os meus e com ela própria, embora talvez ali ela não soubesse. Lançados juntos todos nós, sem jamais poder alcançar a excelência, porquanto estaremos sempre condenados a ‘trazer uma bagagem durante o processo de aprendizagem e ensino’. Embora o invólucro sustentador destes gestos de interpretação evoque imagens sacras, está aí um dos raros já-lás onde teocentrismo e antropocentrismo parecem se encontrar: a bagagem a qual se refere Aria é a imanente subjetividade humana e isto nenhum destes ismos pode acolher plenamente.

Do prefixo teo, o pecado original do professor — humano que é — é a sua própria subjetividade. Subjetividade inferior a UMA celestial Verdade. Subjetividade perene, incompleta, errante. Esta bagagem de que trata Aria é mundana. Como em Mateus 5:48, “sede vós perfeitos como perfeito é o vosso Pai Celeste”. E, num gesto de interpretação muito particular do não-dito: sabeis, contudo, que nunca o serão, pois que são constituídos ‘de’ falta e ‘na’ falta. No que se tecem algumas Arias, a falta condena.

Do antro, depreende-se a educação como o lócus da razão. O ato de educar como processo logosófico. A subjetividade do professor não é científica e invalida o processo de aprendizagem. Atrapalha. Há processos e não-sujeitos. Subjetividade que denega: não-empírica, não-explicativa, não-explícita, não-replicável, não-generalizável, não-confiável. É falta. Outra vez, no que se tecem algumas Arias, a falta condena.

Ainda outra vez evoco o condenado Lourenço. Prestes a ser incinerado, seu último gesto humano é falar e nisto falhar num profano deboche: “Está assado, vira e come”. Se o fardo do martírio é o de se habitar, em nossa compreensão humana, uma posição em que sofrimento e angústia são condições *sine qua non*, o ardor em prol da Verdade ou da Razão, não há Bojador que se atravesse sem entender por onde caminha o desejo daqueles que se lançam nestas grelhas. Em que lugar gozamos o EU, Miranda, Aria, Tereza, Tia Rosa e o primeiro sujeito da humanidade a inventar este ofício?

Todos de pé para ouvir o corpus, pois dele levanta um coro de ressonâncias que entoam um cântico afinado.

> BELLA
> my: relationship with this.. profession. start. as i said. before.. like a dream//so: help..é: other.. kids.. help-i: started to:.. teach.ins- teach. kids// so: wa:s my dream? i-i want to be a-a best teacher//**i want to- change the world** [*sorrindo/*]
> RD19, Entrevista Inicial [EN/PT] f

CORO: *Ó, professor salvador, não vos esqueçais!*

> OLÍVIA
> Até que o ensino médio chegou, e ali a gente começa a levar mais a **sério o tema do que queremos ser**, me lembro de olhar para minha turma e pensar no quão desafiador aquele ambiente era, me peguei refletindo sobre como eu gostaria de saber lidar com aqueles conflitos, como quão **meus olhos brilhavam** ao ver **o quão impactante era o professor na vida de alguém**, falei: é isso, **quero ser professora, quero marcar gerações**. Como vou lidar com esses conflitos? Descobrirei.
> RD20 — Narrativa 1

CORO: *Ó, professor grandioso, não vos esqueçais!*

> MIRANDA
> quando:..eu comecei a estudar..pelo...pro:-pro ENEM/ **eu já tinha. vindo de algumas reprovações no ensino médio**/ e esse foi.o-no primeiro ENEM que eu estudei/foi o primeiro ENEM que eu consegui.. um curso já né? não treinei outras vezes// e aí:..eu tinha... eu sempre trago comigo/uma coisa que eu até botei na minha primeira narrativa é que.. eu sempre quis.. um jeito de mudar o mundo//achei.. que eu tinha.. **algum débito com o mundo** e queria mudar o mundo-ainda quero//e:..quando eu vi..SISU.. [*imitando*] ah. primeiro lugar.. letras inglês [*imitando/*]/ eu falei.tá aí// acho que eu não preciso mudar o mundo todo// se eu conseguir mudar uma pessoa só/ensinando ela algo já é.. já é o suficiente pra mim.
> RD21, Entrevista Inicial

CORO: *Ó, professor redentor, não vos esqueçais!*

> ARIA
> Por incrível que pareça, ouvi por anos minha mãe falando que me tornaria uma professora e logo em seguida eu a repreendia. **Queria ser algo grande. Queria fazer a diferença. Queria ser lembrada pelo que eu fiz em vida**. Inocente eu, mal imaginava que eu seria lembrada exercendo o que eu mais temia.
> RD22, Entrevista Inicial

CORO: *Ó, professor obreiro, não vos esqueçais*: Lourenço virou santo.

PESQUISADOR: Entoado com mais ou menos vigor, eis apenas uma página caída deste volumoso cântico de solos e refrões que harmonizam a canonização docente. Podem sentar-se.

Abnegado que é e sob o risco do flagra fulminante, o desejo do professor mártir não se pode deixar ver. Apregoa-se, ao que parece, em dois enunciados que se tomam

um pelo outro nisto de dizer e *se* dizer pouco: 'Eu quero mudar o mundo'. 'Eu quero fazer a diferença'.

Se sintaticamente podemos extrair a diretividade dos objetos deste tão desejante verbo 'querer', aqui nos damos de cara com sua opacidade. Não é qualquer mundo que Miranda quer mudar, mas aquele com o qual sempre teve um débito — 'vinha de algumas reprovações'. Não é qualquer diferença que pode compor este fazer, mas aquela com artigo definido: 'a' diferença. Não é qualquer sentido que se pode atribuir a esses quereres, mas aqueles tomados pelos sujeitos, ainda que deslizem à sua própria revelia.

No RD23, por exemplo, o *lógos* de um eu-enunciador toma 'fazer a diferença' por 'compartilhar conhecimento' como significantes que se conectam por uma via reta, expressa e de mão dupla. Há, no entanto, uma derrapada do sujeito que desvela a estrada esburacada e cheia de curvas de onde deriva o sentido:

> ELLIE
> Com o tempo, eu fui amadurecendo e a ideia de ser professora não me parecia tão ruim, porque nos momentos de interação social eu percebi que compartilhar conhecimento é muito divertido e que talvez eu pudesse fazer diferente dos professores que não gostei (tenho ciência de que **"fazer diferença"** é na verdade um grande desafio) de fazer com que os alunos não se sintam burros e deslocados**, como eu me senti. É nisso que me apego**, saber que eu estarei compartilhando conhecimento.
>
> RD23, Narrativa 1

PESQUISADOR: Ellie quer fazer diferente do que fizeram os professores de quem não gostou. Ora, e o que fizeram, não 'compartilharam conhecimento'?

Antes de responder, insurgem-nos em parênteses protetoras incisas que professam sua ciência — por que não dizer 'fé'?— no poder do já-bem-dito 'fazer a diferença'. Fecha o parêntese, e, sem virgular ou pontuar o que vinha dizendo, derrapa a um outro sentido: 'fazer com que os alunos não se sintam burros e deslocados, *como eu me senti. É nisso que me apego*, saber que estarei compartilhando conhecimento'. Ao deixar escapar um 'eu' que se dói, recupera o fôlego da pontuação rumo à rota original. Fala de apego, mas antes que lhe possam atribuir referencial ao enunciado anterior — 'é nisso que eu me apego, a como eu me senti' —, retoma a um desimplicado e bem aceito 'compartilhar conhecimento'. Rumo à redenção, abnega-se de si, ignorando o 'eu' inerente à constituição do ap-ego.

Lourenço virou santo. É, contudo, a *obra* do santo o que ambos 'mudar o mundo' e 'fazer a diferença' deixam revelar. Dizem da causa, do martírio, do desafio e do ardor desta posição. Já a consequência, a recompensa, o gozo e o acalanto do 'eu' nesta posição ora se velam, ora se revelam, conquanto se cante antes o sacrifício. Nisto, uma contradição: o mártir verdadeiro é sujeito da fé e não do desejo. É mártir justamente por não querer sê-lo. Torna-se 'grande' justamente por abdicar-se de si, da vaidade do 'eu' em prol de princípios de uma ordem superior — religiosa, cultural ou

sociopolítica. Trato, então, do sacrifício e do gozo daquele que, no Imaginário, se adesiva a esta posição pelo avesso, como aquele que deseja alçar fama indiferente ao feito.

Se, no indelével tormento do mártir do Imaginário, somente aqueles com fiéis mais devotos tornar-se-ão santos ou feriados *post mortem*, a vida de homilia lhes reserva a todos o gozo de um sacramento comum: o batizado. Ao escrever seu nome na História, o professor mártir pode 'marcar gerações', 'ser algo grande', ao outro lhe 'brilhar os olhos' e 'ser lembrado pelo que fez em vida'. É esta a sua 'condição', e disto bem nos lembra Ângelo numa narrativa que fala de si em terceira pessoa:

> ÂNGELO
> Ângelo então começou a entender **sua condição como influenciador** na vida de outras pessoas, a partir dali ele entendia que como professor poderia **fazer coisas geniais na vida de deus alunos**, até mesmo daqueles que não sentissem nenhuma afinidade com o idioma. Ângelo entendeu que como professor, poderia ser **transformador de vidas** e histórias. **A partir de agora** surgiam na vida de Ângelo novos interesses, novos planos para o futuro, ele começava novamente a reimaginar o emprego dos sonhos e estava cheio de expectativas com o que o futuro poderia lhe proporcionar.
>
> RD24 — Narrativa 1

PESQUISADOR: Operador de milagres, o mártir pode 'fazer coisas geniais na vida de *deus* alunos'. Do lapso que irrompe da escrita de Ângelo, parece haver uma espécie de consagração em que 'alunos' são elevados à suprema posição celeste — a de deuses: *Deus Alumnus* que batiza; grande Outro que baliza. Viver 'a partir de agora'. Gozo.

No nobre sacrifício em nome do Outro é o mártir do Imaginário quem ganha nome próprio. Só se pode dar por inteiro a um outro que recebe e que, recebendo, lhe devolve o reflexo de uma alma íntegra. Do Outro, o abnegado recebe uma alcunha e um lugar no mundo. Pensando ele salvar o outro, é o mártir quem se eleva e quem pode se haver com a falta. Com sangue redentor, pode quitar débitos, completar-se e se haver com o novo. Pode, finalmente, se aproximar da perfeição. Ou pelo menos da excelência.

Para sempre transitando entre os ardores dos lugares incompletos de discente e docente, este mártir pode passar a gozar desta que parece uma posição completa: a de um ser 'decente'. Corrige o mal que lhe fizeram *[GRITANDO]* — Burro! Deslocado! Reprovado! — ao lhe oferecer a outra face e ser melhor com e ao Outro. Crava sua marca de admirável, respeitável e encantador. Grande oráculo influenciador, alcança os dons da graça de professar. Vira santo.

Aria não era devota de São Newton e nem de São Ninguém. Ou pelo menos não me quis revelar o santo naquele dia. Foi diferente em sua narrativa, num recorte discursivo que veremos adiante. Ainda assim, custei a me haver com o incômodo daquela entrevista e me flagrei identificado com esta posição que não é, jamais, só ardor. Tanto não é que, para alguns de nós, o desejo pela docência nos fala desde muito antes. Professor de não-sei-o-quê, professor de não-sei-quem: pouco importava a disciplina ou o segmento. Como já tateado na cena anterior, a alguns de nós esta parecia uma questão sempre-lá, um 'desejo de criança' que ressoa no corpus:

> BELLA
> [....]
> Ser professor sempre foi uma vontade, **um desejo de criança**.
> "O que você quer ser quando crescer?"
> Eu quero ser professora, dito com **tanta admiração** pois achava minhas professoras incríveis.
> "Coragem".
> "Boa Sorte".
> "Vai carregar tanto peso".
> **"Você é tão inteligente".**
> "Mas por quê?
> Com o tempo fui ficando triste e me questionando: Será mesmo que quero ser professora?
> A vida foi mostrando que era mesmo difícil a profissão.
> Mas, motivada por uns, desmotivada por outros, **escolhi ser professora**.
> **Eu confesso.**
> [...]
>
> RD25, Narrativa 1

PESQUISADOR: Em nosso primeiro contato, Bella falou desta profissão que lhe pareceu desde criança '*like a dream*'.

Em sua Narrativa 1, contudo, 'confessa': sonho não incólume ao atravessamento impiedoso do Outro. Interpelada como foi, ainda sim foi se ter com esta escolha e isto não é lá coisa que se diga com orgulho. Não: deve-se dizê-lo em segredo. Seja na escrita ou nas entrevistas, entre sussurros e corpos reclinados, muitos de nós precisamos nos reconciliar com o Outro no sacramento da confissão. É preciso lhe falar baixinho que não foi Acaso ou aposta; que não foi mero possível; que não foi a paixão por falar em línguas. Na voz ou na letra, é preciso anunciar a gravidade desta culpa que é da ordem de uma sina. Pecamos por cobiçar o que não se deve: uma vida de docência. De discência. De decência.

Mas que vida tão mal-dita é esta que desejamos nós, professores mártires do Imaginário, como quem espera a terra de onde jorrará leite e mel?

Uma em que se pode regozijar-se na autoridade do grito ouvido:

> DOMINIQUE
> Eu lembro que às vezes, eu pedia para ler umas páginas de um livro que eu tinha para a sala, aí a professora me colocava lá na frente do quadro, para eu ler umas páginas de um livro que eu tinha para a sala toda (isso me lembra de um dia que ela saiu da sala, e **os próprios alunos ficaram falando para eu gritar** com o povo que tava gritando demais kk), isso deve ter sido no 2º ou 3º ano.
>
> RD26, Narrativa 1

PESQUISADOR: Uma em que 'tirar o melhor' do outro é tirar o melhor de si:

> BENEDETTA
> Eu sempre olhei para alguns professores com muita admiração, no ensino médio eu tive uma professora de português que mexeu muito comigo, ela é uma pessoa que consegue **tirar o melhor de você** em situações que você não acharia que tem muita coisa boa para oferecer.
>
> RD27, Narrativa 1

PESQUISADOR: Uma em que não se é excelente ou perfeito, mas *amado*:

> ARIA
> Lembro como se fosse ontem eu correndo atrás de um professor no intervalo da escola no meu terceiro ano do ensino médio. **Amava esse professor**, porque ele **recitava poemas com tanto amor**. Falava da literatura como se fosse a coisa mais bela do mundo. Ele **despertou em mim uma paixão** que eu tinha perdido a muito tempo. Lembrei de mim com 11 anos, na recém inaugurada biblioteca da minha escola quando estava na sexta série, entre estantes de livros descobrindo o universo da literatura infantojuvenil, romances, fantasias e poemas. Com o tempo e algumas mudanças de escola, essa magia foi se dissolvendo a ponto de não lembrar mais quão incrível era a sensação de terminar um livro e ficar dias pensando na história. E, quando **senti a chama dessa paixão voltando**, não consegui fingir que nada estava acontecendo
>
> RD28, Narrativa 1

PESQUISADOR: Uma em que se pode comungar identificações, ser ouvido e, enfim, ser *tudo*:

> SOL
> Eu sempre gostei de aprender idiomas. Comecei aos 13, pelo japonês, e ensinava à minha bisavó a diferença entre katakana, hiragana e kanji. **Ela ouvia atenta**, e sem enxergar a luz do dia, dizia que tinha **entendido tudo**.
> [...]
> Em meio à dormência de sentidos, percebi que eu não precisava escolher nada, **eu podia ser tudo** e podia me dedicar à única coisa que unia todos os meus anseios em **um único volume**: eu sempre tive ímpeto por ensinar, qualquer coisa que fosse.
> [...]
>
> RD29, Narrativa 1

PESQUISADOR: Leite e mel. Ensinar é o que há de melhor. Gozo. Mas! Antes que clamemos ao algoz que nos vire para nos assar o outro lado, irrompe o lapso de Miranda:

MIRANDA PASSA CORRENDO E GRITANDO DE UM LADO AO OUTRO DO PALCO.

MIRANDA: Ensinar é tudo que há de, tudo que arde melhor, mas temos que sobreviver!

PESQUISADOR: Ato falho bem-sucedido[69]. Lapso que nos fratura a consistência do Imaginário, que nos defronta com o governador, que nos conta de uma escola onde não se ouvem preces ou gritos. Lapso que nos leva a um Outro que nos batiza com a pecha da culpa e nos coloca nas costas o fardo do pecado original desta que é a profissão formadora de todas as outras.

O par 'arder melhor' parece carregar um saber de que a conjuntura macro legada àqueles que carregam as máculas de terem se constituído como sujeitos crescidos à margem, nas periferias de uma cidade rica como Brasília, é uma que muito provavelmente não escapará aos ardores, aos obstáculos e às durezas de se tentar garantir qualquer coisa de sobrevivência. Nisto, contudo, Miranda nos deixa pistas: se há ardor, que arda melhor; que lancem minhas *mancillas* em *parrillas,* 'mas' sob os meus termos.

[69] Nos termos de Lacan (1966/1998, p. 268) em seu retorno a Freud, "[...] está claro que todo ato falho é um discurso bem-sucedido, ou até formulado com graça, e que, no lapso, é a mordaça que gira em torno da fala, e justamente pelo quadrante necessário para que um bom entendedor encontre ali sua meia palavra".

‘Arder melhor’ recupera uma posição enunciativa de um sujeito que parece, em alguma medida, se implicar no próprio desejo, este sempre constituído na falta e na impossibilidade de satisfação completa. ‘Ensinar’ é difícil — salas superlotadas, estudantes desnivelados, infraestrutura inadequada, falta de suporte, culpabilização da sociedade etc. —, mas é o que há de, o que arde melhor; é, sem embargo, por onde parece caminhar algo de seu desejo.

Ainda que pareça polarizar, de um lado, ‘educação’, ‘prática transformadora’ e ‘escola pública’ e, de outro, ‘dinheiro’, ‘valor’ e ‘escola particular’, as quebras de paradigma de que trata Miranda talvez repousem nisto de que há outras formas de se haver com o desejo, este que para sempre operará na falta. Uma saída possível seria desistir da profissão, pensá-la apenas como da ordem do impraticável, se ancorar num sentido literal do que Freud tratou sobre a impossibilidade do ensinar[70] — mas não. Miranda se vê diante de uma ‘quebra de paradigmas’ quando se defronta com a possibilidade de permanecer ‘ardendo melhor’ sem se deixar consumir por inteiro, conquanto haja aí desvios necessários, esses quês injuntivos de que, antes, ‘*temos que* ser realistas/ *temos que* sobreviver’, ainda que se custe abrir mão de alguns ‘ideais’.

Fraturar o Imaginário e pelas frestas deixar entrar luz. Só meses após encerrada a INdisciplina OTEALI pude me ter com o martírio docente que se revelou uma posição anterior. Mas já estava lá e no conviver — no viver com! — esses atuantes no lócus da Pedagogia do Teatro, chacoalhamo-nos. Não como quem caminha de fel a mel; não como quem vai de teo a antro; não como quem alcança o Céu ou o Nobel. Não: gozo também fora do sofrer.

Chacoalhamo-nos, pulamos, agachamos, corremos, pausamos, ouvimos corações, dançamos, falamos línguas, escrevemo-nos, espelhamo-nos e espalhamo-nos. Suamos endorfina e dor nos joelhos.

Aria me puxou pela mão.

Não podendo extinguir a fogueira, abaixamos a chama.

Ardemos melhor.

Coisas para um outro Ato. Importa ainda o a priori.

SAI O PESQUISADOR.

[70] Em seu texto *Análise terminável e interminável*, Freud (1937/2018) trata do impossível de três atividades: educar, governar e psicanalizar. Estes impossíveis serão retomados no Capítulo 7.

3 ATO I: LAPSOS DO DESENCONTRO

3.3 O DESPACHANTE DA LÍNGUA EM: EU E O INGLÊS SOMOS UNHA E CARNE

PROJETAM-SE AS EPÍGRAFES.
DUAS ATUANTES AS LEEM

IAGO
Sua filha, se o senhor não lhe deu permissão
Incorreu, eu repito, em grave rebeldia
Ao atar seu juízo, dote, dever e encanto
A um forasteiro errático e extravagante
Que é daqui e de tudo o que é lugar

A tragédia de Otelo, o Mouro de Veneza,
De William Shakespeare (1621/2017),
na tradução de Lawrence Flores Pereira

(Ato I, Cena I, linhas 132-136)

OTELO
Ora, deixe-o com seu rancor.
Os meus serviços, que eu prestei à Signoria,
Falam mais alto que suas queixas.
[Ninguém sabe —
E isso só vou revelar se um dia for honroso
Se gabar — mas minha essência e vida derivam
De linhagens de reis, e meus méritos podem
Falar de igual para igual com o bom destino
Que eu conquistei

(Ato I, Cena II, linhas 17-24)

VOLTA O PESQUISADOR.

PESQUISADOR: Esta combinação de palavras *quase* dá um belo de um acrônimo — foi o que pensei em silêncio ao chegar em *Oficina de Teatro e Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa* como nome da INdisciplina que EU pretendia propor. Várias vezes tentei recombinar as palavras para que o acrônimo final se tornasse uma palavra já existente em português ou em inglês — como o *PROLIFIC* a que chegaria mais tarde—, mas não logrei êxito, OTEALI insistia.

Quando percebi que sua sonoridade lembrava o nome de um dos maiores personagens da dramaturgia *inglesa*, o shakesperiano Otelo, aí então tive uma pequena obsessão em convidar outras palavras para que, numa INdisciplina teatral, OTELO pudesse lhe ser o acrônimo. Outra vez fracassei, afinal *Oficina de Teatro e Educação na Língua do Outro* seria, como dizem por aí, forçar a barra. Então enviei Otelo para a coxia e OTEALI subiu ao palco. Não foi, porém, vivendo num calabouço ou subserviente a um cala-bocas que o Otelo shakesperiano alçaria sua fama e glória. Quando iniciei o manejo do corpus, o corpo de Otelo parecia resistir, insistir e tornar à vida pelos dizeres dos atuantes. Abafá-lo uma vez mais seria inútil, então me pus a reler *A tragédia de Otelo, o Mouro de Veneza* para escutá-lo.

Não raro, Otelo mais nos sobrevive no Imaginário como uma personagem de delirante e inconsequente ciúmes que mata sua própria esposa, Desdêmona. Isto o faz movido pelas certezas de que por ela era traído e ao tomar como evidência o que lhe dizia seu alferes, Iago. Como boa tragédia shakespeariana, ignorância, mentira e ganância alicerçam o palco da carnificina. Sob o interesse *ganancioso* de ascender de patente, Iago *mente* a seu general, Otelo, envenenando-o com palavras perniciosas sobre o caráter de Desdêmona. Otelo, por sua vez, transfigura dúvida em certeza ao

ignorar outros sinais que poderiam depor a favor da fidelidade de sua esposa. Assassina-a e, só-depois, ao descobri-la inocente, comete suicídio.

A voz que me insistia em falar pelos atuantes, contudo, não foi a mesma que levaria Machado de Assis, quase três séculos depois, a se inspirar nos delírios de Otelo para trazer à vida as *certezas* de Bentinho quanto à traição de Capitu em *Dom Casmurro*[71]. No corpus, o que insurge é menos a persuasão do marido que se diz traído e mais o que de 'forasteiro errático' insiste em Otelo, este general do exército veneziano que, bem, *não é veneziano*. Do pouco que se revela sobre suas origens, Otelo é um mouro — na peça, *o Mouro*, com 'm' maiúsculo — homem negro que, ainda criança, chega à sociedade de Veneza, junta-se ao exército e, com o passar dos anos, torna-se tão imprescindível ao combate que ascende à máxima patente militar. A tragédia se desenrola enquanto a República de Veneza aciona o general uma vez mais para impedir a invasão otomana de um de seus territórios, o Chipre.

Se, para a guerra, Otelo se mostra peça fundamental de combate aos 'bárbaros', general digno de respeito e admiração, nada disso é suficiente para que seja entendido como um veneziano. Pelo contrário: enquanto lhe dissimula lealdade, o alferes Iago conspira contra Otelo e, pelas costas, alterna em chamá-lo de 'carneiro preto velho', 'demônio', 'capeta', 'cavalo da Barbária' e 'ladrão imundo'. Possivelmente mais movidos por temor do que respeito, no entanto, outros venezianos guardam seus *elogios* ao Mouro para si — isto é, pelo menos até que se sintam autorizados a dizer o que verdadeiramente pensam. O senador Brabâncio, por exemplo, é um dos que, se antes ouvia Otelo com apreço e curiosidade, ao sentir-se vítima de um crime supostamente cometido pelo Mouro, despeja sobre este todo o ódio veneziano antes represado. Quando desposa em segredo Desdêmona, sua filha branca, Brabâncio acusa Otelo de ladrão, traidor e feiticeiro. Afinal, quem escolheria uma 'coisa' como o Mouro? 'Moça tão linda' não se prestaria a atrair 'chacota geral' por criatura tão horrenda, por 'algo que dá medo':

> BRABÂNCIO
> Não está ela presa aos jugos da magia?
> Ela, uma **moça tão linda**, terna e feliz,
> Tão avessa à união a ponto de rejeitar
> Os jovens mais ricos e airosos do país...
> Quando é que ela, atraindo a **chacota geral**,
> Trocaria o seu tutor pelo peito escuro
> De **uma coisa** como tu, de **algo que dá medo**?
> Que o mundo me julgue se não for claro e óbvio
> Que tu a aturdiste com tuas magias sujas,
> Abusando da frágil moça com poções
> Que abatem os sentidos.
>
> Shakespeare (1621/2017, Ato I, Cena II, linhas 65-71, grifos meus)

[71] A obra *Dom Casmurro* foi publicada em 1899. Não por acaso o protagonista Bentinho se chama Bento Sant*iago*, pois constrói suas certezas também como se provasse do próprio veneno prosaico de um *Iago-de-si*.

PESQUISADOR: Embora se apresente ele mesmo como 'rústico' e se desculpe constantemente por sua fala 'pouco agraciada' em razão de ter passado a maior parte de sua vida 'em ações valorosas nos campos, nas tendas'[72], é pelo seu manejo das palavras ao contar suas histórias que Otelo diz ter conquistado não só a atenção dos senadores, mas o coração da filha de Brabâncio. Otelo é um exímio narrador numa língua que, insistem em lembrá-lo, jamais poderá chamar de sua. Isto se mostra, por exemplo, quando narra a postura de Desdêmona ao ouvi-lo contar de seus muitos arremates em guerras contra inimigos venezianos:

> OTELO
> Ao terminar o meu relato,
> Ela brindou com mil suspiros os meus tormentos,
> Jurou que era estranho, muito, e que sentia
> Pena, muita pena. Não queria mais ter
> Ouvido aquilo, mas só que os céus lhe tivessem
> Feito um homem assim. Ela me agradeceu,
> Disse que se eu tivesse um amigo que a amasse,
> Bastaria ensiná-lo a contar minha história
> Que isso a cativaria. Peguei a deixa e disse:
> Que ela me amou pelos perigos que passei,
> E eu a amei pela sua pena das minhas penas.
> E foi esse o único feitiço que usei.
>
> Shakespeare (1621/2017, Ato I, Cena III, linhas 159-170, grifos meus)

PESQUISADOR: Se — ao narrar de seus tantos 'tormentos' para salvar o outro —, Otelo pode acessar algo do júbilo de sua língua, não pode jamais gozar como tal. Ainda que se aproprie da língua do outro, deve lhe dar de volta a 'esse amigo' – este sim! —, quem poderia verdadeiramente amar Desdêmona — não uma 'coisa' como ele. Então outra vez com palavras diz que seu 'único feitiço' foi lançar a Desdêmona uma deixa que, como uma pedra afiada, fraturou sua vidraça veneziana e lhe abriu ao que até então lhe era puro *nonsense*: poder amar um mouro. Ama-o a partir dali e, diferente do que conjura Otelo, mantém-se fiel por toda a trama. Todos os serviços e braços cansados de Otelo, contudo, parecem não ser suficientes para fraturar qualquer coisa das certezas bem cimentadas dos outros venezianos. Longe de amado, Otelo é *precisado* e também por isso é odiado. Jamais será um deles, ainda que ascenda à general militar ou transforme em poesia a língua do outro.

É daí que comecei a ouvir de Otelo os gritos no corpus. Não só o Acaso de Jocasta ou a docência como martírio: nos dizeres de muitos dos atuantes, o *desejo do outro* materializado como *desejo da língua do outro* vai na frente quando se dizem. Revelam alguns dos atuantes a primazia da língua inglesa em suas escolhas. Isto se dá ora pelo passado visto e ouvido em língua inglesa — bandas de *rock*, desenhos animados,

[72] No Ato I, Cena III, linhas 83-89, diz Otelo: "Minha fala é *rústica e pouco/ Agraciada* com o brando fraseado da paz,/Pois desde o ardor dos sete anos até nove/ Luas gastas aqui, meus braços foram usados/*Em ações valorosas nos campos, nas tendas*,/E pouco desse ancho mundo posso falar/Salvo das façanhas no tropel das batalhas" (Shakespeare, 1621/2017, p. 160).

videogames, jogos, filmes, séries, músicas e memes —, ora por um ideal de empregabilidade garantida em outras profissões que lhes permeiam o Imaginário: tradutor de livros ou jogos, escritor, internacionalista e diplomata. Em suma: inglês com não-sei-o-quê, qualquer coisa que os aproximem dessa língua — nem que seja a guerra, digo, a docência:

> NEWTON
> And-how.. do you see yourself in the lo::ng.. term/ future//
>
> SOFIA
> oh ok/so: ... [*suspira e sorri*] **i'm gonna be a dreamer.. ok? can i-can i be a dreamer?**
>
> NEWTON
> you can be a dreamer// [*ri*]
>
> SOFIA
> [...] I would like to be working with.. hm..culture.. a:nd.. translation and books and language// hm.. [*sorri constrangida*] but i don't want to be a teacher// [*rindo/*] this is the worst/ hm.. [suspira e ri] I don't know if i want to be an english teacher/ [...] i'd-i came here for the literature/and i-i was just asking myself this question/do I want to be: a literature teacher? and if I want to..i have to.. just work in univerities/ and.. until there.. it's.. **a long way** right? so::.. i=i'll probably.. **the only thing that i know how to.. do-that i supposedly know how to do is teach english/so i have to do that**/ but i-i have.. mainly in **my heart**. that.. maybe: it's no:t.. what i want to-not maybe.i'm pretty sure of it/bu:t..i don't know what to do// [...] you know-teaching it's-it's amazing thing/. hm. and i have amazing experiences.. hm.. under teaching [...] but... i still ask myself. do i want to be an english teacher? cuz it's hard/=it's hard/ i mean.. we're not talking enough about that [*ri*].
>
> RD30, Entrevista Inicial [EN/PT] g

PESQUISADOR: Se, para ser como o outro veneziano, Otelo faz a única 'coisa que supostamente sabe fazer' — guerrear —, para alguns atuantes a posição de *PROLIFIC* até a de professor é o caminho, o '*long way*' até que cheguem ao outro que verdadeiramente dizem desejar. Nas palavras de Sofia, a docência surge como da ordem ambígua de uma '*hard*' (tão 'difícil' quanto 'dura') realidade silenciada. Ainda que saiba '*teach English*', é outra a língua inglesa que parece levar 'no coração': a da literatura, da tradução e da criação. De tão distante que lhe parece esse outro, mesmo no dizer é preciso pedir autorização para sonhá-lo: *can I be a dreamer*?

Outros atuantes, embora vislumbrem na docência também a possibilidade do sonho, falam do dispendioso movimento de se tornar, como Otelo, autoridade em algo que vem num 'outro formato'. Em sua Entrevista Inicial, Miranda diz de uma relação que lhe é tanto 'conflituosa' quanto 'afetuosa' com a língua inglesa:

> NEWTON
> and how would you explain.. your relationship with this language?
>
> MIRANDA
> conflituosa/ bem-bem **conflituosa**..porque e:u.. fico nessa de..cara..eu vou ser professor deste componente curricular//e:ntão..eu tenho que ser muito bom//mas ao mesmo tempo/ é-é **afetuosa** porque:..a maioria dos materiais.. que eu gosto//do cine:ma, de arte e tudo mais/che:ga. aqui para nós..por **um outro formato**// quando eu falo **um outro formato**. eu tô falando da perspectiva da língua né? às vezes não chega.. traduzido// hoje em dia..isso acontece

> mais//poré:m..alguns filmes que não chegam aqui:..só tem eles em inglê:s/a gente va:i, assiste-fotografia mesmo/conteúdo bom em fotografia...a gente vê mais em inglês//essas coisas//
>
> RD31, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: Ao longo de nossa conversa, o 'conflito' se mostra cada vez mais iminente na presença injuntiva de enunciados como '*eu tenho que* ser muito bom' e 'não sou tão bom quanto *deveria* ser'. Já o 'afeto' pela língua, para além dos 'materiais' que lhe chegam, se captura também no lapso:

> NEWTON
> quais pontos você considera fortes/e quais pontos você considera fracos na sua formação. até aqui//
>
> MIRANDA
> cara.. na minha formação.. eu vejo:..a questã:o.. **da li.nda-da língua mesmo** // se eu vou ser um professor de inglês eu tenho que ter...é..eu **tenho que ter uma proficiência boa**..EM inglês// e::..olhando em uma perspectiva.. como professor da língua... eu acho que **eu não so:u.. tão bom quanto eu deveria ser**//mas busco me aperfeiçoar mais//
>
> RD32, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: Embora deslize de 'linda' para 'língua' — esta 'linda-língua inglesa' que constitui sua formação —, ali quando ainda se iniciava a INdisciplina OTEALI, Miranda se referia frequentemente a uma relação mediada pelo que poderia ser, pelo que lhe ainda era 'potencial':

> NEWTON
> what does the english language mean to you//
>
> MIRANDA
> [*suspira*] eu vou responder em português/porque eu fico bem nervoso// é:.. inglês pra mim significa:.. é..fo-um-um-**um novo jeito de.. de se pensar**//quando a gen- **a gente vê isso muito no curso também**//quando a gente aprende um idioma/ a gente não tá aprendendo ali só a parte gramatical// **nós.. intrinsicamente estão apren-aprendendo** uma o:utra maneira de se pensar//porque. é. me **expressa:r e pensa:r em inglês**/é uma:.. eu considero uma nova forma de enxergar o mesmo mundo//e:..é isso que **o potencial da língua inglesa**.. te:m.. para mim//é esse o potencial que a língua inglesa tem para mim//
>
> RD33, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: Nestas palavras, venceu o 'conflito'. Por 'nervosismo', Miranda escolheu responder em português todas as perguntas que lhe fiz em inglês. O 'afeto', por sua vez, se fez presente apenas pelo que lhe parecia ainda 'potencial'. Aprender uma nova língua resvala no que diz ser uma 'outra maneira de se pensar'. Maneira que, contudo, parece revelar *outra* presença irrompendo no enunciado, isso que 'vê muito no curso', esses dizeres do Outro que lhe irrompem na fala, embora não ganhem força em como *se* diz. Na Entrevista Inicial, não 'expressa' essa nova forma de pensar, isto que se daria *na* língua inglesa. Ainda no RD33 noto que, em vez de conjugar seu 'nós' com um '*estamos* aprendendo', faz uma pequena pausa, adiciona um 'intrinsicamente', escanteia o

sujeito e continua: 'intrinsicamente... *estão* aprendendo'. Perguntei-me, então, quem é que '*estão aprendendo'* que não Miranda.

Uma pista obtive quando lhe indaguei sobre as razões de ter escolhido Letras-Inglês. Ali, Miranda parece remontar a um outro Imaginário. Refere-se ao que viu e ouviu quando trabalhou numa das escolas mais caras do país, numa instituição cujos alunos desfrutam de uma educação bilíngue e têm oportunidades de fazer intercâmbios ainda na educação básica. Lá, sim, podem 'conhecer culturas' e 'outras formas de se pensar':

> MIRANDA
> eu falei. cara. não/eu vou fazer inglês, vai ser-vai muito ? bom-até porque eu tive um episódio.. com o inglês lá: atrás.. quando eu.. comecei **a estud-trabalhar na escola americana** de brasília/eu vi o **potencial**... na perspectiva linguística né? **co-nhecer cultu:ras**, outras formas de..de se pensar e tudo mais/eu falei. cara..é isso// eu: quero inglês/ eu vou ser professor de inglês //
>
> RD34, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: O lapso 'estud—*trabalhar* na escola americana' é um dos que primeiro me fez convocar aquele que também em seu âmago oscila entre 'desfrut—*proteger* a sociedade veneziana': Otelo. Se Otelo desfruta da República de Veneza ao protegê-la, ao ser o *general do exército* do outro, há algo que ressoa nos dizeres dos *PROLIFIC* sobre sonhar e estudar a língua inglesa como se fossem uma espécie de *despachantes da língua*. O desejo de Miranda pela língua parece se mostrar colado ao desejo desse outro, esse que não 'cresceu em periferia'[73] e que, ainda criança ou adolescente, pode gozar da posição de cidadão global, disto que se dá pela via do estudo, e não do trabalho. Então aí parece lhe insurgir o 'potencial', o que é da ordem do possível. Para gozar como goza o outro, no entanto, o despachante da língua aprende a língua *para* o outro. Como o mouro Otelo, precisa antes tornar-se general, autoridade e, nesse caso, professor de uma cultura e língua que lhe são estrangeiras — estranhas. Se alcançar a proficiência que 'deve', se 'for bom' o suficiente, então poderá circular pelos mesmos espaços e desejos; poderá, enfim, circular por isto que, para si, não raro se dá pela via do trabalho e não do estudo.

Com efeito, ali antes que dissolvêssemos Otelos em OTEALI, ressoa em todo o corpus o 'trabalho', significante que vem do latim vulgar '*tripaliare*': torturar a partir de um '*tripalium*', instrumento de 'três' paus onde se pendurava o torturado[74]. No *Corpus do Início*, a língua inglesa ressoa amiúde como algo que se 'trabalha':

---

[73] Além dos dados apresentados no *BASTIDORES DA TE-ÇA*, mais à frente, no RD54, Miranda chega utilizar a construção 'crescer em periferia'.

[74] Cf. entrada 'travail' no *Online Etymology Dictionary*: Disponível em https://www.etymonline.com/search?q=tripalium. Acesso 20 jul. 2025.

NEWTON
what makes a good language class?

MIRANDA
a língua// a língua [*sorrindo*]// se: eu sou um professor de inglês..claro que aí entra muito no seu-nos seus métodos e tudo mais//ma:s.. se você está ensinando os meninos..a língua inglesa/ **você tem que.. trabalhar a língua inglesa**// não no ponto de vista-no ponto de vista da gramá:tica e tudo mais//você pode **trabalhar a língua inglesa em uma aula**-[*sorrindo]* em uma optativa de teatro =por exemplo// [*sorrindo/*]

RD35, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: Entre Miranda e a língua inglesa, antes um *tripalium*. Se a língua do outro é algo que se *trabalha*, não é de se *estranhar* que Miranda tenha declinado de me responder em inglês. Talvez por isso, outros atuantes, tal como Carolina, tenham alegado que me responderiam em português — por estarem 'cansados':

NEWTON
// u::h...what does the english language mean to you//

CAROLINA
eu acho que **eu vou responder em português mesmo.. porque eu tô muito cansada** [*rindo*]// olha.. é:: o.. que a língua inglesa significa pra mim/ então.. como eu falei a-desde criança eu sempre gostei muito do inglês.. então.. fo-como **foi por livre e espontânea vontade que eu aprendi**/ e::u.. fui carregando isso pra minha vida-tanto que até os gibis que eu comprava eram na época:: em português só que eu também mesclava com inglês/eu também tenho uns gibis até hoje da turma da mônica que eu leio em inglês [*sorrindo*]/então.. sempre foi parte da minha vida-eu falei gente é uma **coisa que não consegue sair da minha vida**/e eu não me vejo.de verdade. fazendo uma outra coisa assim que não tenha o inglês relacionado/ até por exemplo pra trabalhar nesse..no itamaraty.. pra:: o ministério das relações..exteriores que é uma coisa que eu penso muito sabe? então eu pensei-eu falei cara **não tem como fugir do inglês da minha vida** de verdade-{[ac] por que eu não sei- às vezes até me embaralho} quando eu tô escrevendo.. porque eu tô escrevendo em inglês e é uma coisa em português e aí eu tenho que reformular-por isso que eu falo/ é **uma coisa que não desgruda mais de mim**. **sabe unha e carne/ eu e o inglês// como se fosse um partner sabe?** [*sorrindo*]

RD36, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: Minutos antes de mencionar os gibis da *Monica's Gang*, a versão em língua inglesa da *Turma da Mônica*, Carolina me falara que aprendeu a língua inglesa ainda na infância, o que fazia ao apertar a tecla SAP do controle de sua TV por assinatura e ao assistir a desenhos animados como *Dora Aventureira,* ora em inglês, ora em português. Isto fazia 'por livre e espontânea vontade' e, diz em outros recortes, porque achava *estranho* que as personagens estivessem 'falando *em* outra coisa' que não o português.

Ao revisitar nossa conversa, chamou-me a atenção a forma como enfatiza o inglês como 'coisa que não desgruda mais' de si, que 'não tem como sair de sua vida', e da qual 'não tem como fugir': Carolina e o inglês, 'unha e carne'. O que me soou verdadeiramente *estranho*, portanto, foi como, numa oportunidade que se lhe coloca de falar em língua inglesa, Carolina declina por estar... 'muito cansada'. Algumas pistas desse 'cansaço' recorrente que impedia alguns atuantes de 'falar *em* outra coisa' que não o português pude flagrar em outros recortes da Entrevista de Carolina. Num deles,

quando lhe perguntei como avaliava a própria proficiência em língua inglesa, respondeu:

> CAROLINA
> olha eu acho que também o nível da minha:-da minha::- é.. da minha fluência **depende de com quem eu estou conversando**/ porque geralmente quando eu tô conversando **com as meninas** a gente fala.. tanta coisa assim que a gente nem percebe/sabe? mas agora quanto eu tô.. **num momento assim que eu tô sendo. é: avaliada**. **ou então em algum momento um-muito sério** que eu preciso dar uma aula sobre isso.. que eu sei que eu preciso ter uma postura diferente já:: me deixa **um pouco mais-mais.. assim.. fragilizada..** sabe.mas nada que eu não consiga assim. *deal with.*
>
> RD37, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: Uma outra pista surge acanhada bem quando enfatizava as possibilidades que a língua inglesa poderia lhe proporcionar, tal como conhecer uma de suas bandas favoritas, a *One Direction*:

> CAROLINA
> [...] porque pode me possibilitar várias oportunidades legais sabe? de ir pra fora do brasil, conhecer a one direction [*rindo*]// que é um- o que eu espero [*rindo/*]. algum dia. assim encontrar eles na rua. bobeando/e: e-isso tipo assim. sempre desde criança realmente eu tive que: (até voltando no) one direction [*risos*] sempre::.. **sempre quis que:: o inglês tivesse na minha vida/e:: por um momento tive uma crise né de pensar.. realmente é isso que eu quero.. ter na minha vida-será que essa língua num tá.. me perturbando um pouco**-mas depois que eu fui tentar aprender italiano eu falei- é meu amigo/não tem condições [*rindo/*]/não tem condições-é isso que eu-que eu realmente gosto sabe?
>
> RD38, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: Carolina diz de sua proficiência em língua inglesa como dependente do interlocutor. Se nossa entrevista não era bem um momento de 'avaliação', tampouco lhe era como a 'conversa com as meninas'. Embora parecesse à vontade e tenhamos rido juntos em diversos momentos, para além de uma identificação, parece haver também algo de uma *intimidação* que se materializava em meu semblante de Formador, ali suposta autoridade da língua que possivelmente a 'fragiliza' e faz titubear ao falar de si no inglês a que se diz 'grudada'. Se, contudo, Carolina se diz como 'carne' e se diz da língua inglesa como 'unha', há lapsos que parecem dizer menos de uma identificação e mais de um *querer se identificar* com esta língua de prestígio: 'sempre *quis* que o inglês tivesse na minha vida'; 'realmente é ISSO que eu quero ter na minha vida'?'.

Nisso que me diz só em falas aceleradas e quase triviais, algumas contradições se revelam, já que se deixar falar pela língua inglesa é se dizer por uma língua que não é sua, mas do outro. Permitir falar-se na língua que *ouviu* de *Dora Aventureira* ou da *One Direction* envolve, então, mudar não só os sentidos de uma saudosa infância, mas isso que lhe parece estar encrustado como *uma-só-direção*: 'falar *em* outra coisa', tal como os que podem chamar o inglês de língua mãe. O impasse surge possivelmente porque, ao deixar que lhe escapem sua pronúncia e prosódia, seu vocabulário e sintaxe, falar na língua do outro implica revelar-se como estrangeira. É ser pega no flagra e na falta; é mostrar-se como sujeito falante e faltante, pois, ao enunciar, se denuncia.

Talvez sejam estes os movimentos que nomeia por ‘cansaço’. Sem embargo, ISSO que lhe parece ‘perturbar um pouco’, também pude flagrar com outro nome em outro de seus lapsos:

> NEWTON
> how would you explain your relationship with this language?
>
> CAROLINA
> [*rindo*] é realmente-é uma::-é como se fosse assim..se fosse um::[*risos*] assim. é::.. **língua inglesa você tem-você representa uma figura paterna pra mi-uma figura materna mais ou menos assim**// porque realmente. muitas vezes assim foi uma coisa ma= um pouco de: salvation sabe? principalmente no momento da pandemia também. que eu fazia. eu estudava inglês **todos os dias**. porque é uma coisa que me mantém assim. viva. sabe? [...] é tipo assim-eu tenho um curso de inglês por fora daqui do IF../[...] online //[...] eu conheci na pandemia na verdade-eu consegui comprar ele esse ano. [*animada*] eu nem acreditei. porque.. sempre foi um dos me-uma das minhas-assim metas bem pessoais mesmo de desd-desde que eu tinha o quê? quinze anos? comprar esse curso? e aí quando eu.. finalmente consegui comprar eu falei NOSSA.. então é isso-e aí. por exemplo.. ensina inglês no aeroporto/ensina inglês.. em vários lugares.. no hospita:l.. ensina numa farmácia também.. **como você se comportar**/e aí são coisas que eu-que eu-que eu realmente eu falei. cara eu preciso **todo dia** tá em **constante**.. é:: tipo **constante**.. assim.. aprendizado da língua sabe? porque é uma coisa que **não para-a mesma coisa da nossa língua.. mãe**. né -a língua **nunca para** entã a gente precisa **sempre ficar buscando** em aprender **muito mais coisas**-é isso que eu acho que.. o inglês me possibilita. porque é uma coisa que **eu faço por prazer mesmo-não** porque **ninguém tá me obrigando/**apontando uma-uma fac-uma **arma pra minha cabeça** [*rindo*] falando você vai aprender inglês hoje//[*risos*]
>
> RD39, Entrevista Inicial

PESQUISA: Ainda durante a entrevista, seu deslize rápido de ‘figura paterna’ para ‘figura materna’ me fez abrir bem os ouvidos para *escutar* que o curso que comprou durante a Pandemia ensinava ‘como você se comportar’ e que este era, ademais, um ‘aprendizado’ que ‘não para’, e do qual ‘precisava’ de maneira ‘constante’, ‘todo dia’. Aprendizado que diz ser ‘a mesma coisa’ da ‘língua mãe’— embora aí algo pareça insistir em lhe desdizer.

Se na Psicanálise freudo-lacaniana a função materna é a função do amparo neste primeiro Outro a quem nos alienamos, a função paterna[75] é esta que chega para nos inaugurar um sujeito por meio da introjeção da Ordem, das normas, da Lei e de todo um ‘como se comportar’. Tão traumática chega a ser esta intromissão que os mais freudianos lhe chamariam castração; outros, por sua vez, poderiam compará-la a estar diante de um outro que o ‘obriga’ a aprender ‘todo dia’, ‘constantemente’, como se lhe apontassem uma ‘faca’ ou uma ‘arma para a cabeça’. Embora Carolina insista em dizer que faz tudo ‘por prazer’, em toda a sua Entrevista Inicial comparece uma alternância que distingue o que lhe é ‘pai’ e o que lhe é ‘mãe’. Não por Acaso, ao falar de seus alunos, é sempre ‘o pai’, nunca a ‘mãe’, que insurge como singular genérico para representar o

[75] Para se referir a esta função a partir da metáfora da castração proposta por Freud, no *Seminário, Livro 3: as psicoses*, Lacan (1956/1988) cunha o conceito o ‘nome-do-pai’. Em francês, *le nom-du-pére* soa tanto como ‘o nome do pai’, ou seja, o nome próprio que o sujeito recebe do Outro, e ‘o não do pai’, isto é, a negativa de completude que barra o gozo pleno e inaugura o sujeito como dividido.

plural ‘pais’ (pai e mãe). Em seus dizeres, ‘o pai’ é representado como este que ora fica ‘fora’, ora ‘interfere’ na vida da criança, além de não ter tempo de lhe dizer que a ‘ama’:

> CAROLINA
> às vezes você vira pai e mãe de criança que você nem sabe..porque **o pai dela** fica.. tanto **tempo fora** da vida dela. ela passa mais tempo com você//
> RD40, Entrevista Inicial

> CAROLINA
> é uma coisa que eu-**eu queria ter uma-uma função pra ela-mas eu não posso.** porque já entra..pessoas assim.. da escola que precisam arcar com essas coisas sabe?//eu não posso chegar diretamente nela e falar isso/ mas eu como professora eu posso falar assim olha.. assim-se você quiser conversar eu tô aqui::- esse tipo de coisa-mas agora **interferir diretamente na sua vida** eu não consigo-isso aí **quem tem que fazer é o seu pai**//
> RD41, Entrevista Inicial

> CAROLINA
> é a gente chegar na criança e falar é: um **eu te amo**. porque **o pai dela** não teve tempo de falar isso pra ela sabe?
> RD42, Entrevista Inicial

PESQUISA: A ‘função’ que pode ter para ‘ela’, a criança/o aluno, por sua vez, embaraça (ou, em espanhol, *embaraza:* engravida*)* em Carolina ‘função materna’ e seu ‘lado professora’, esta que se coloca ‘ali’ se o aluno/filho ‘quiser conversar’. É um ‘papel meio que de *whole time*’, de amparo e de nutrição:

> CAROLINA
> **porque aí eles veem em você-é uma figura ma-terna** [*risos*]-inclusive escutei semana passada.. aí eu falei porque assim? **não tem necessidade de-de.. de realmente me ver como uma figura materna** porque eu só tenho vinte e dois anos//
> RD43, Entrevista Inicial

> CAROLINA
> inclusive eu -fui pra três aniversários já esse ano/[...] mas mesmo assim eu ainda não deixo.. eu acho que o lado professora.. sair de cena.. porque não consigo deixar de verdade/ porque a gente no aniversário ainda. falam pra eles [voz aguda] **você não comeu? como é que cê num fez? cê vai pasar mal-cê vai ter uma crise-cê vai ter num sei** quê [*com voz aguda*/]-e eu acho que: tipo assim.. é-é um **papel meio que whole time sabe?**
> RD44, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: Nos dizeres de Carolina, o sintagma ‘professor de língua inglesa’ parece anunciar filiação a todo tempo: o que lhe há de ‘professor’ puxou a mãe; de ‘língua inglesa’, o pai. Como se vê no Recorte 45 na sequência, tão *embarazadas* estão essas funções que é a avaliação e a avalização dos ‘pais’ o que me apresenta como resposta quando lhe perguntei o que torna uma aula boa. Ademais, tão *familiar* é sua relação com a língua inglesa que, no Recorte 46, chega a trocar ‘filho’ por ‘aluno’:

> CAROLINA
> ah. você deu aula pro meu filho e **ele realmente gostou** muito do jeito que você ensinou **então**.. vamo marcar uma outra aula?
> RD45, Entrevista Inicial

> CAROLINA
> então ela::: eu acho que o propósito [*da escola*] realmente-é mostrar pros pais que se importam com os alunos que- e pra:..=num sei se envolve marketing por trás [*sorrindo*] mas.. elas-**elas conseguem passar essa confiança pros pais**/e assim [*imitando*] ah a gente vai ensinar **o seu aluno** apesar dele ter certas dificuldades. entendeu? certas dificuldades de aprendizagem//
>
> RD46, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: Também Otelo, ao ser avalizado e reconhecido como general pelos cidadãos venezianos solidificou em si algo de um ideal a que deseja se grudar como 'unha e carne'. Guerrear o tempo todo e sustentar este semblante frente à *Signoria*, contudo, não vem sem 'cansaço', 'perturbação' ou algo de se sentir como tendo uma 'faca' apontada à cabeça. Ainda quando acreditava em sua fidelidade, o amor outrora impossível de alguém como Desdêmona lhe chega como o maior dos amparos, algo que parece lhe inteirar e organizar o Caos:

> OTELO
> Rica criatura! Que eu caia em perdição,
> Mas eu te amo! E quando eu deixar de te amar,
> Vai ser o Caos novamente.
>
> Shakespeare (1621/2017, Ato III, Cena III, linhas 91-93)

PESQUISADOR: Otelo também se vê dividido entre o que em Veneza lhe surge ora como identificação, ora intimidação; ora familiar, ora estrangeiro. Sendo várias vezes tomado pelos venezianos como um 'forasteiro errático', refere-se ele mesmo aos otomanos como 'inimigos' ou 'bárbaros'. Prestes a cometer suicídio, roga que seja lembrado não só por seus defeitos, mas por seus *feitos*. Encerra sua grande elegia com estas palavras:

> OTELO
> E digam também que certa vez em Aleppo,
> Quando um turco **pernicioso** e aturbantado
> **Golpeava** um veneziano e difamava o Estado,
> Peguei pelo pescoço esse cão circunciso
> E o golpeei — assim!
> (*ele se apunhala*)
>
> Shakespeare (1621/2017, Ato V, Cena II, linhas 357-361, grifos meus)

PESQUISADOR: Em vida, Otelo tenta forjar para si algo de um veneziano ao comungar do ódio por esse outro 'turco aturbantado' e 'cão circunciso', este que certamente é ainda-mais-estrangeiro do que ele. O combate com o 'bárbaro inimigo', no entanto, não parece se restringir aos campos de batalha, mas *golpeá-lo* de dentro, a partir daquilo de desprezo, de bárbaro e de 'pernicioso' que guarda por si mesmo. Assim, reserva para si a mesma morte que deferiu ao estrangeiro que tanto vilipendia.

Não raro, no corpus se escuta os atuantes, Carolina aí incluída, dizendo que odeiam, detestam, acham feias ou muito difíceis outras línguas estrangeiras que não o

inglês. Outros, como Saymon, ressentem-se de serem os professores (os generais, ou despachantes) de uma língua de guerra pela qual 'muitas pessoas tiveram de morrer':

> NEWTON
> what does the English language mean to you?
>
> SAYMON
> hm. the English language. what the English language means to me/ [*checando compreensão*] hm... it's like the language of.. globalization. I mean. **it was not a healthy process/ many people had to die** [*com sorriso sarcástico*,] but that's the meaning for me//
>
> NEWTON
> and how would you explain YOUR relationship with this language?
>
> SAYMON
> **love and hate** at the same time/ beca::use. if you-if you consider the historical part hm.. how can I say estadunidense?
>
> NEWTON
> uh... U.S. American?
>
> SAYMON
> U.S. America::n/ i just forgot the word/imperialism//north American imperialism//like **it is so cruel**-so this part is the hate / so I guess the love.. is because. **it is the only second landi-it is the only second language I speak**/ so.. that will be it/
>
> RD47, Entrevista Inicial [EN/PT] h

PESQUISADOR: Se bem me diz das razões imperialistas que justificam seu *ódio* pela língua inglesa, seu amor se revela translúcido senão como uma espécie de *amódio*[76]. Muito diferente de Otelo, em vez de dizê-lo a partir do que ganhou ou do que poderia ganhar com a língua do outro, Saymon diz daquilo que lhe foi subtraído, do que, pela via da interpelação, não pôde ser de outra forma. Para retomar o filho do Acaso, Saymon diz desse amor como aquilo *que tinha* ou aquilo *que deu*: inglês foi, afinal, a única língua estrangeira em sua educação básica, a mais presente em seu cotidiano, a única 'segunda língua' que fala. Sem embargo, como se não pudesse se desvencilhar de Otelo, não só escolheu professar em língua inglesa, como diz que pretende 'trabalhar muito', tal 'como um escravo':

> SAYMON
> in a short term future. I mean. hm.. if I don't pass the exam to secretaria de educação <2> I guess I'll just try the private schools /but I think this can be nice/ I mean- im not gonna have like a great salary/ bu::t.. I think it's gonna be nice because I can have.. I can have the experience. of teaching. before I pass the exam/ to secretaria de educação/ so I think its gonna be a good opportunity-**I mean I'll work a lot, I'll be like a slave** but [*rindo*]-
>
> NEWTON
> [*risos*] and in the long term future?
>
> SAYMON
> in the long term.. i=i expect to be..-to be approved in the secretaria de educação exam and **work till I'm old and then retire and live till I die**/ [*sarcástico*]
>
> RD48, Entrevista Inicial [EN/PT] i

[76] Tão 'unha e carne' podem ser o amor e o ódio que, no *Seminário Livro 20: mais, ainda*, Lacan (1972-73/1985, p. 132) cunha o termo *hainamoration*, o amódio da enamoração.

PESQUISADOR: Ao falar de suas próprias escolhas, os risos e o sarcasmo de Saymon parecem, por um lado, fazer troça do deslumbramento e da cegueira alienante de alguém como *Othello,* que insiste em ser senão como este *other* (outro). Apesar disso, continua sua formação e traça suas rotas de 'trabalho' e 'escravidão' até que possa se 'aposentar', finalmente 'viver' e depois 'morrer', como se esta lhe fosse a *One Direction* possível.

ENTRAM DOIS ATUANTES.

ATUANTE 1: e o golpeei — assim!
ATUANTE 2: *[NARRANDO]* ele se apunhala.

O ATUANTE 1 SIMULA SE APUNHALAR E CAI NO CHÃO.
DEPOIS, LEVANTA-SE E DÁ A MÃO AO ATUANTE 2.
OS DOIS ERGUEM OS BRAÇOS COMO QUEM AGRADECE O FIM DA CENA.
DEPOIS, AGUARDAM OS APLAUSOS DA PLATEIA E SE RETIRAM.

PESQUISADOR: Eis aí, então, os tantos gritos que ouvi de Otelo ainda quando se iniciava a OTEALI. Mesmo o general de Veneza, se estrangeiro, não pode chamar de sua a Veneza que guarda *para* o outro. De forma espelhada, para alguns dos atuantes, a língua inglesa não lhes parecia outra coisa que não o prenúncio da terra prometida, ainda que ignorassem menos ou mais que, antes, *embocam-na* para o outro, ora pela via do trabalho, ora pelo 'pai' interventor que insiste em retornar, ora por este imperialista sanguinário que *amodeiam*.

No corpus, a língua inglesa ressoa como algo que não lhes é objeto de 'estudo', senão de 'trabalho'. Com a PROLIFeração de escolas *ditas* bilíngues em cidades grandes como Brasília, o *PROLIFIC* não precisa mais 'se arder' somente nas escolas públicas. Há na cidade uma demanda maior do que a oferta de professores disponíveis. Exigem-lhe as escolas, então, que aprimorem essa língua como podem, numa velocidade rápida, frequentemente oferecendo-lhes formação linguística no próprio lócus do trabalho, com cursos de inglês avançado ou preparatórios para exames internacionais, por exemplo. Como uma espécie de despachante da língua, os atuantes, antes, precisam aprender *para* o outro: aprender *para* ensinar. Se houver sucesso nesta empreitada *para o outro*, ficam com o troco *para si*, como se levassem de brinde a língua. Tornam-se proficientes e tornam-se, como Otelo, generais de um exército que os respeita. Acessam o júbilo da língua do outro, sem, contudo, poder gozá-la como tal. Alienam-se num Imaginário gozo distante, obliterando outras formas de se haver consigo e com o desejo.

Já na Entrevista Inicial, contudo, alguns dizeres pareciam prenunciar como trombetas aquilo que meu EU-Formador desejava ao propor a INdisciplina OTEALI. Dizeres como os de Sol e os de Benedetta insurgiram como empuxo à força gravitacional que arrastava a maior parte dos atuantes ao túmulo de Otelo:

NEWTON
so// what does the english language mean to you?
SOL

> [*suspira/]* well/ it means..u:h..**a spread of something**//i: understand the world..as.. a-a part. of the view you have.. about.. the things//..so/ i-i said spread because when i learned english..when i [*rindo*] was thirteen years old [*rindo*] a lo:ng time ago/i just.. i-i just had this view of the world.. in portuguese= WHEN i started learning.. other things-sp-english, spanish, so the world..th-this view. **opened so much like.. a lot of windows**/ OH it's a window in spanish/ a window in english// so: today i think tha:t.. people.. that doesn't know another language they have just.. a sma::ll view of the place/ a sma:ll view of the world// [...]-**it's like you are a stone a rock/like this/a:nd..you have to be broken**//when.. you are broken..you sPRE:ad your pieces around this place/ a:nd.. it's like..i-i don't know/i feel my soul was spread around the world when i started viewing.. when i started SEEing other people's point of views//a:nd.. u:m.. i-i don't know..but i think today.. i. am <3> a better person because of this//
>
> RD49, Entrevista Inicial[j]

> BENEDETTA
> u:h.. it's an opportunity. to:. interact.. with multiple.. multiple.. cultures// a:nd.. to.. when i first start..learn english/ i: thought..it wa:s.. a opportunity **to..knew a..to: know a new world that i didn't knew it existed before**//like.. if-if **a new world opening in front of my eyes**//
>
> RD50, Entrevista Inicial [EN/PT][k]

PESQUISADOR: Tomar a língua do outro como um 'espalhamento de algo' (*a spread of something*). Gosto como o português me permite distanciar os sentidos de palavras tão aliteradas quanto 'espalhamento' e 'espelhamento'. Sol não poderia ter dito de melhor maneira aquilo que envolve quebrar as 'rochas' de Otelo para se 'espalhar' rumo a *outras direções*, para ver o mundo a partir de muitas 'janelas'. Ou, como coloca Benedetta, tomar a língua do outro para ver, com frescor, um 'mundo que nem sabia que existia antes' e que se abre 'bem diante de nossos olhos'.

Pela Pedagogia do Teatro, o meu intuito era o de que pudessem se encontrar com esse estrangeiro de si de *outra* forma, uma em que este se revelasse não só com o que lhes falta na língua, mas no que lhes fala a linguagem. Como este que se dá com a Arte, algo de meu desejo era de que esses encontros se mostrassem, como dizem por aí, menos 'para inglês ver' e mais como uma *outra* forma de se fazerem estrangeiros. Afinal, como quem passa a falar 'teatro', falar inglês, japonês, libras ou tupi pode se revelar como ato físico: envolve a musculatura, a embocadura, tônus, respiração e algo de uma confiança em si e no outro. Ao deixar que lhe fale o corpo, pode se corporificar o estrangeiro em outra coisa. Do outro, ganha uma linguagem que, em vez de o aniquilar, pode lhe tonificar a pele ainda mais. Não podendo dominar a língua do outro, desloca-se de Otelo o sujeito que tampouco se deixa dominar por inteiro no gozo Imaginário. Com a Pedagogia do Teatro, o meu convite era para que iniciássemos juntos uma marcha em direção a um reencontro Simbólico com este estranho Otelo de si.

Agora feliz de que os acrônimos não tenham coincidido, posso dizer que ISSO o fizemos, falamos e também falhamos. Por vezes, sim, *com* Otelo. Mas *em* OTEALI.

SAI O PESQUISADOR.

FIM DO ATO I.

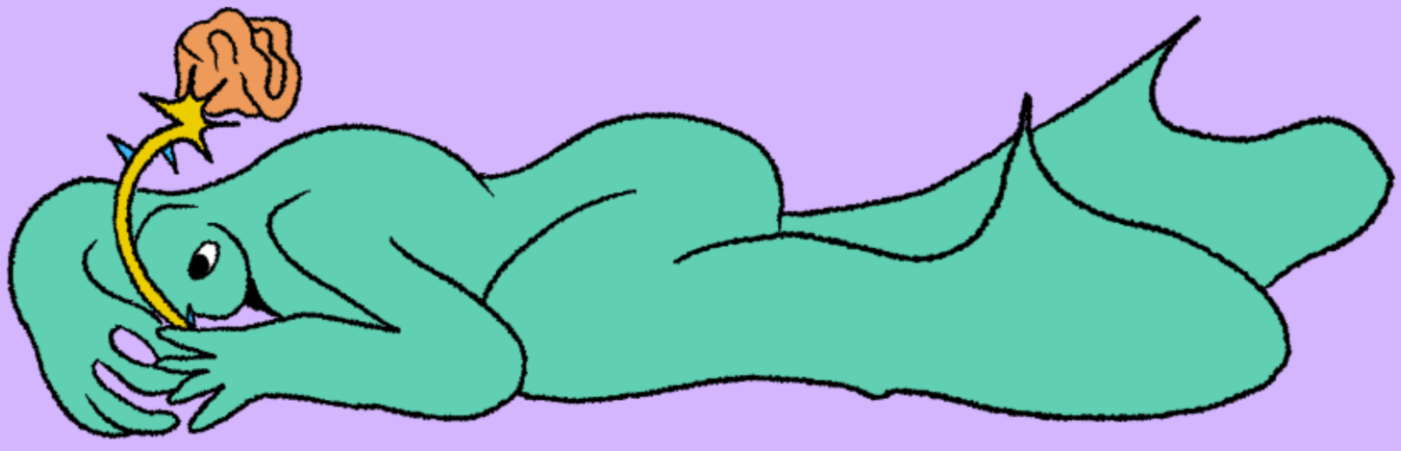
CAPÍTULO 4

ATO II
lapsos do enquanto





4.1 o arsenal do jogo do sim
4.2 OTEALI existe e pode ser pega



4 ATO II: LAPSOS DO ENQUANTO

4.1 O ARSENAL DO JOGO DO SIM

ENTRA O BUFÃO.

BUFÃO: Sem-oras e sem-dores! Apresentado o triângulo, vamos agora a um breve intervalo entreatos. Piada ou malabares? *Trick or treat*?

ESPECTATRIZ: Nada disto, há ainda o que nos prometeu aquele seu colega.

BUFÃO: O que lhes prometeu o grande patife?

VOLTA O CURINGA.

CURINGA: Grande aqui é só a sua insolência. Vá levar água ao Pesquisador e ao elenco que EU, o mestre de cerimônias, me resolvo com o respeitável público.

BUFÃO: E não está com sede o mestre de cerimônias?

CURINGA: Na verdade, estou. Agradeço de antemão a hidratação.

BUFÃO: Então toma!

O BUFÃO PUXA UMA CORDA DO TETO DE ONDE SE VÊ UM BALDE D'ÁGUA SUSPENSO VIRAR INTEIRO NO CURINGA. CORRE O BUFÃO PARA A COXIA.

CURINGA: *[PIGARREIA, TODO MOLHADO]* Respeitável público, terei de lhes deixar, *I'm afraid*. Tenho de executar um Buf— digo, uma tarefa. Não se preocupem que já trago um substituto, um curinga do Curinga.

DEIXA O PALCO O CURINGA. ENTRA O PESQUISADOR.

PESQUISADOR: *[RINDO SEM GRAÇA]* É...oi? Não esperava voltar até o *ATO III*. Que promessa é essa que tenho de cumprir em nome alheio?

ESPECTATRIZ: Prometeu-nos o Curinga duas coisas: que jogaríamos o Jogo do Sim e que disto nos explicaria como pode ser um dispositivo de alguma coisa.

PESQUISADOR: Dispositivo analítico?

ESPECTATRIZ: É, algo assim, artistêmico. Com teoria e método, ele disse.

PESQUISADOR: *[COÇA A CABEÇA E OLHA PARA BAIXO]* Bem, como podem ver, há água no chão. Enquanto secam o palco podemos conversar, talvez? A senhora me apanharia aquele cartão com as instruções do Jogo do Sim?

ESPECTATRIZ: Fui tirada para Lourenço hoje. Aqui tem uma.

PESQUISADOR: Agradecido. Os pressupostos teóricos estão todos nela. Dos subtítulos já é possível extraí-los.

FIGURA 09 — A TEORIA DO ARSENAL DO JOGO DO SIM



Fonte: o autor.

ESPECTATRIZ: *[SEGURANDO A CARTA NAS MÃOS]* O senhor vai ter de nos dar mais que isso.

PESQUISADOR: Desde que entraram por aquela porta, temos encenado as noções de falta e de desejo do outro. Pois bem, os subtítulos evocam esses construtos e invocam aqueles mortos-vivos do discurso e da Psicanálise de orientação freudo-lacaniana que mencionou o Curinga.

PESQUISADOR: Vejamos: todo 'sim' do sujeito cindido guarda uma espécie de 'objetivo' que quer ser alcançado, um desejo inefável que pulsa por satisfação. Há uma falta constitutiva[77], uma espécie de posição ø que é propulsão para o movimento. Então o sujeito se move entre algumas posições — estas sempre limitadas! — numa busca pelo retorno e pela completude do círculo ou do polígono. Vimos antes que isto é da ordem do impossível, do *nonsense*: completar o círculo seria a própria anulação do Jogo e, neste caso, do sujeito. Nesta cruzada às cegas rumo ao objeto perdido, o sujeito depende integralmente do Outro. E do outro.

ESPECTATRIZ: Isto faz algum sentido: até que receba o 'sim' do outro, o sujeito não pode deixar aquilo que pensa ser sua posição inicial. Estou acompanhando quando entendo que, ao receber o 'sim', este 'um se desloca'?

PESQUISADOR: Precisamente. Este um se desloca ao que julga ser uma outra posição de onde pode enunciar e, nisto, 'se' enunciar. Não raro, lá, julga ser o dono da posição, a origem de seu sentido, o propulsor do deslocamento, quando não é outra coisa senão—

ESPECTATRIZ: — o representante de uma espacialidade anteriormente constituída.

PESQUISADOR: A senhora me faz gostar da interrupção. É mesmo uma questão espacial. Do Outro, o sujeito pleiteia outros 'sim', mas é praticamente inalcançável que se desloque por todas as posições disponíveis do já limitado e disforme círculo. A senhora já observou como quando caminhamos pela cidade há caminhos feitos não de concreto, mas das desgastantes pisadas dos pedestres?

ESPECTATRIZ: Sim, em Brasília, eles denunciam o quanto os urbanistas não colocam as calçadas nos lugares certos, se é que colocam.

PESQUISADOR: Meu exemplo vem justamente da cidade de concreto armado. Tenho em meus arquivos uma obra de Diego Bresani que ilustra o que acabou de dizer. Com esse fotógrafo aprendi que, no urbanismo, não por Acaso esses caminhos espontâneos são chamados 'linhas de desejo'.

PROJETA-SE A FIGURA 10.

[77] Esta formulação se ancora na noção de falta como constitutiva do (desejo do) sujeito, encenada na seção 2.3 e encontrada, por exemplo, em *O Seminário, Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* e nos *Escritos* de Lacan (1954-1955/1987; 1966/1988).

FIGURA 10 — LINHAS DE DESEJO, DE DIEGO BRESANI (2022)



Fonte: Alegretti (2022)[78].

ESPECTATRIZ: Poético, mas por qual linha estamos caminhando agora?

PESQUISADOR: Fosse o Jogo do Sim performado num gramado, veríamos que o sujeito caminha tão frequentemente entre as mesmas diagonais que, sob o verde anterior, se marcariam caminhos de terra vermelha. Daí ao pressuposto de que —

ESPECTATRIZ: — depois que 'um se desloca', 'deslocam-se os outros'? Só pode ser isso: o sujeito não se desloca sozinho, senão com o outro.

PESQUISADOR: *Com* o outro e *ao* outro. *Para* o outro. Isto não significa jamais que seres de linguagem em contato passem a ser ou a se enunciar das mesmas posições. Mas que, ainda que volte a uma posição anterior, o contato com o outro do jogo revela o Outro da falta. É a obliteração ou revelação desta tensão que abre espaço para a implicação ou desimplicação de seu 'sim'. É isto o que pode ser um abalo sísmico no deslocamento. Veja, o sujeito não se enuncia só de um lugar: o deslocamento entre posições anteriores é iminente. Quando falamos em deslocamento subjetivo, contudo, queremos falar do deslocamento *para* outros entrelugares. Queremos falar dessas 'linhas de desejo' que se alteram, do sujeito que não necessariamente abandona de vez uma ou mais posições, mas que, circulando também por outras, pode variar a força da pisada. Do que assistiu e do que leu da carta, estou convencido de que consiga a senhora mesma nos dar um desfecho teórico.

[78] Essa e outras fotos do projeto 'Linhas de Desejo', de Diego Bresani, podem ser encontradas na reportagem de Alegretti (2022). Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/brasil-64038880. Acesso em 18 jun. 2025.

ESPECTATRIZ: E o farei com poesia: o lapso revela à revelia. Faltou de sua explicação 'o erro', o que é curioso. Pelo que assisti até agora, importa menos do sujeito *o que* diz do que *como* diz ou erra. Do que me lembro, o erro é a condição para o recomeço do Jogo do Sim. Embora a falta seja a propulsora para a constituição de qualquer círculo disforme, sempre haverá novas posições enunciativas entre as quais o sujeito poderá deixar as marcas de suas 'linhas de desejo'. Nisto que é constituinte a qualquer Jogo do Sim, sempre haverá variações. Aqui vocês chegaram a essas: Jocasta, Lourenço e Otelo. É este mapeamento que permite chamar o Arsenal do Jogo do Sim de dispositivo analítico?

PESQUISADOR: É este o começo. O Arsenal do Jogo do Sim (AJS) incorpora elementos da Pesquisa Educacional Baseada em Arte para alicerçar uma análise que não ignora as 'linhas de desejo' quando se fala em deslocamento. Com sua performatividade visual, dá ao pesquisador comprometido com questões da língua, da linguagem e da subjetividade um caminho sensível, embora não menos rigoroso, no percurso analítico. Foi ele que empreendemos na criação desta TE-ÇA.

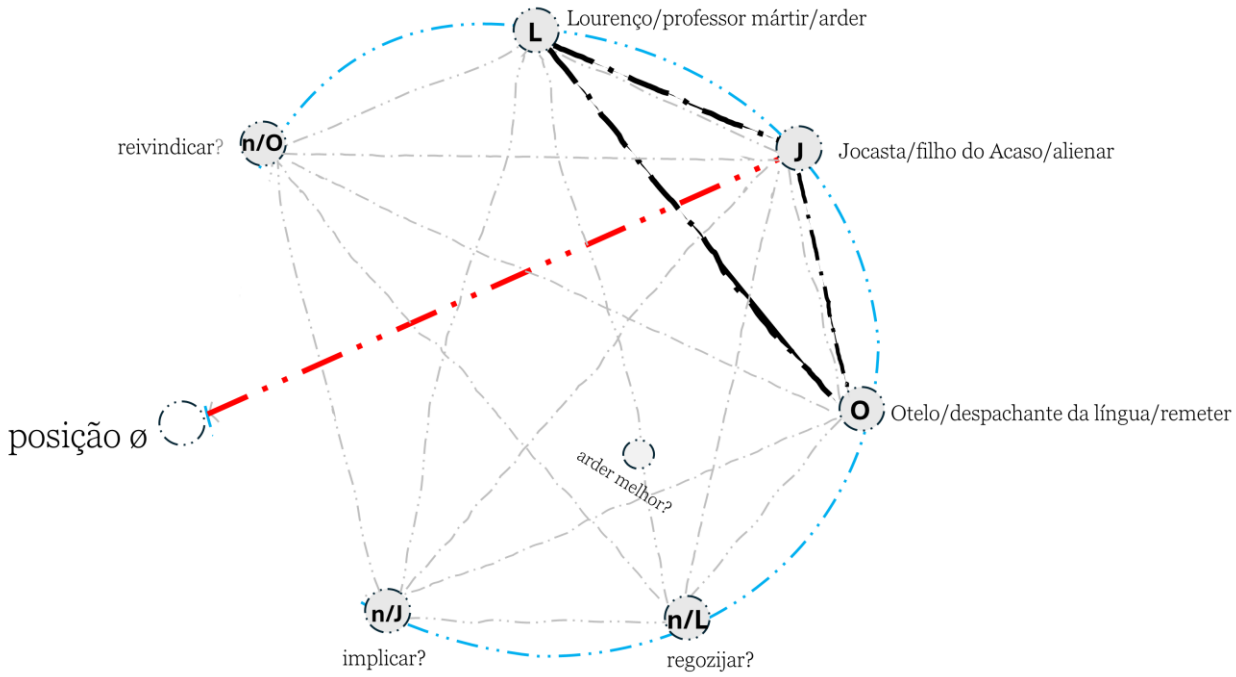
ESPECTATRIZ: Você usa 'performatividade visual' porque, na análise, o Jogo é performado só imageticamente?

PESQUISADOR: Sim e não. Sem dúvidas começamos com a imagem do Jogo performado num palco ou numa sala de aula. Quando representamos essas imagens, contudo, partimos de uma performatividade imagética a uma simbólica. O pesquisador artistêmico simboliza tanto quanto os sujeitos que investiga. E, neste Arsenal, ISSO é encarado como uma grande vantagem. O primeiro 'um se desloca' é dele próprio. Isto só se pode fazer quando se livra da primazia do 'depois' no deslocamento. No AJS, o pesquisador não deve tomar como dadas as posições a partir de onde os sujeitos supostamente já se enunciariam. As posições do 'antes', articuladas entre si, devem ser investigadas e descritas com o mesmo rigor de análise daquelas de um possível, às vezes impossível, 'depois'. Mesmo que evoque posições já descritas na literatura, a articulação entre elas será única em cada corpus. Por isto se parte do ato produtivo dos sujeitos, daquilo que lhes é intradiscursivo, para depois chegar à relação com o já-dito, o interdiscursivo[79]. Como bem observado, no ATO 1 chegamos à Jocasta, Lourenço e Otelo. Vamos ao que quero dizer com performatividade visual e com a relevância do 'antes':

PROJETA-SE A FIGURA 11.

[79] Formulação ancorada em Pêcheux (1997) e Orlandi (1999).

FIGURA 11 — ATO 1 NO ARSENAL DO JOGO DO SIM



Legenda: Eixo de Autor (J — n/J); Eixo de Professor (L — n/L); Eixo de Estrangeiro (O — n/O).
Fonte: o autor.

ESPECTATRIZ: Agora vejo o triângulo que mencionou antes o Bufão. O sujeito se desloca entre posições para além daquelas mapeadas, mas as 'linhas de desejo' deixam as marcas mais fortes. O pesquisador, então, identifica e nomeia as posições mais produtivas do 'antes', neste caso: J, L e O. Vejo também um campo de significantes imediatos a cada uma delas: um personagem das Artes da Cena, como 'Jocasta'; um sintagma nominal, como 'filho do Acaso'; e um verbo, como 'alienar'. Pela analogia com as 'linhas de desejo', suponho que estas são posições no limite do círculo, o que não significa que todos os enunciadores caminhem até a extremidade ou que pisem com os pés firmes nas três posições. Achei curioso, contudo, como mesmo no extremo, os círculos das posições têm aberturas que demarcam a sua porosidade. Suponho que há sempre espaço para o deslize dos significantes que as constituem. Não entendo, porém, o que quer dizer com essas posições 'n/' alguma coisa.

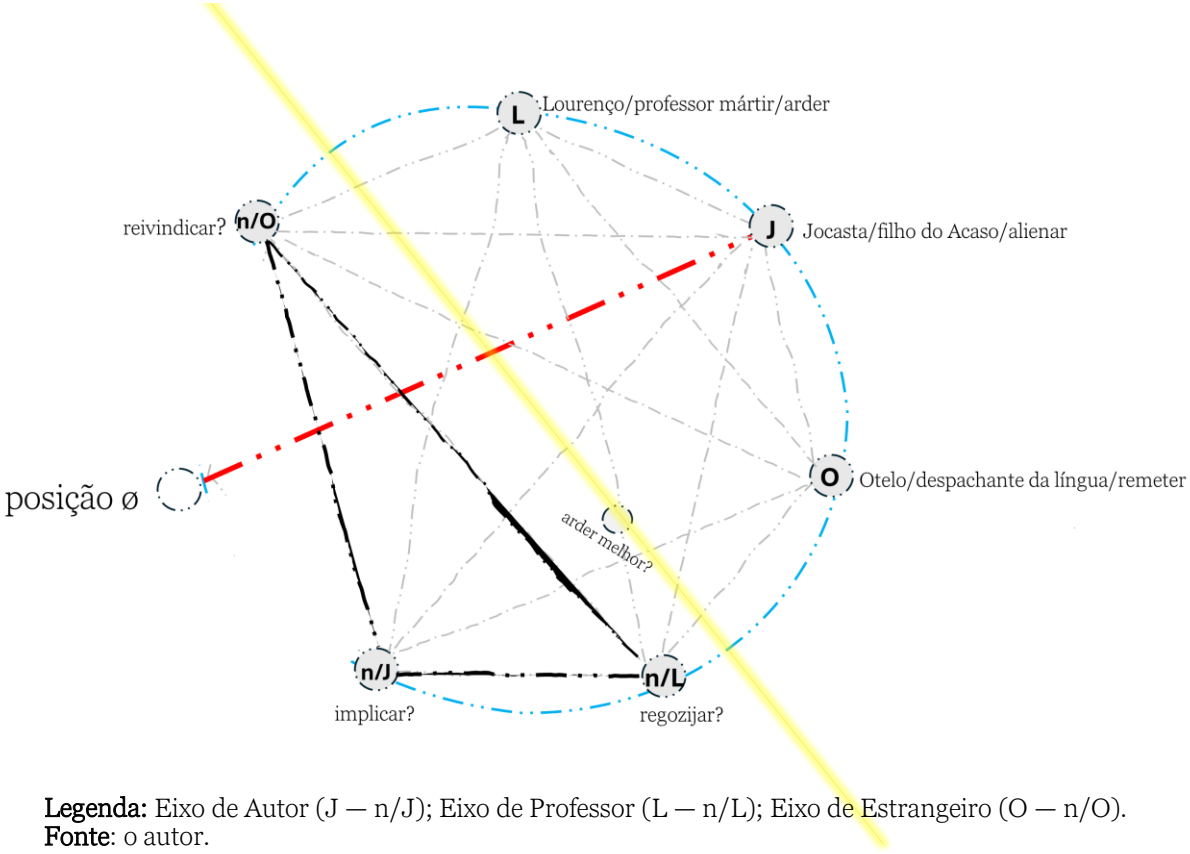
PESQUISADOR: Porque ainda não entrou em contato com o corpus do 'depois', o pesquisador pode apenas conjecturar e hipotetizar que um deslocamento radical seria o oposto das posições previamente flagradas, por exemplo de Jocasta a não-Jocasta (n/J), de Otelo a não-Otelo (n/O) ou de Lourenço a não-Lourenço (n/L). Às posições no extremo oposto não se pode ainda dar nome: apenas o corpus poderá revelar ou não a sua fundação. O pesquisador artistêmico, então, propõe verbos a essas contraposições, estes sempre provisórios e com a marca da dúvida: desloca-se o sujeito de 'alienar'

a ‘implicar’, no eixo de Jocasta, Eixo de Autor? De ‘arder’ a ‘regozijar’, no eixo de Lorenço, Eixo de Professor? De ‘remeter’ a ‘reivindicar’, no eixo de Otelo, Eixo de Estrangeiro? Novamente: extremos e conjecturas. Veja como no eixo de Lourenço, ali entre L e n/L, encontramos uma posição intermediária que já aparece no ‘antes’, ainda no *ATO I*: a de ‘arder melhor’. Embora a proximidade à posição L tenha sido mais produtiva no corpus, há algo da ordem da singularidade de Miranda que deixa ver um sujeito que, mesmo antes do encontro proposto *na* Pedagogia do Teatro, já enuncia, pelo menos, *sobre* um lugar mais próximo a n/L.

ESPECTATRIZ: Contraposição! É isto o que disse quando nos falou antes de Alice. Deste *ATO I* que acabamos de assistir, lembro-me de que Alice parece se enunciar como ‘criadora de si mesma’. Se entendo bem, mesmo em meio a um corpus de Jocastas, Alice estaria mais próxima de n/J do que de J. O delineamento das posições n/ revela, também, uma singularidade anterior.

PESQUISADOR: Sim. E no corpus com que se deparou nossa *TROUPE*, acreditamos que a singularidade se manifesta quando o sujeito se enuncia a partir de posições mais implicadas do que outras. *[PROJETA-SE A FIGURA 12]* Na pergunta que nos move, a performatividade visual deixa ver a questão da implicação do sujeito na sua relação com a profissão docente de língua inglesa:

FIGURA 12 — IMPLICAÇÃO E DESIMPLICAÇÃO NO ARSENAL DO JOGO DO SIM



Legenda: Eixo de Autor (J — n/J); Eixo de Professor (L — n/L); Eixo de Estrangeiro (O — n/O).
Fonte: o autor.

PESQUISADOR: Se partimos o círculo disforme com um raio amarelo, podemos ver que as posições J, L e O são justamente aquelas mais distantes da posição ø. O sujeito está longe, afastado e — se me permite —, 'desimplicado' de sua falta constitutiva. Inicia o Jogo transitando entre a alienação de si, o ardor da profissão e a língua que remete a um outro. O formador-pesquisador, então, conjectura que a Pedagogia do Teatro pode ser um lócus que desloque o *PROLIFIC* do triângulo inicial e por isso vislumbra posições n/. Veja como o triângulo criado entre as posições n/ é invertido e mais próximo à posição ø. Este seria um deslocamento radical e ideal, desejo do formador. No fundo, ele quer observar o *PROLIFIC* se deslocar do extremo da desimplicação ao da implicação.

ESPECTATRIZ: Isto me parece muita pretensão.

PESQUISADOR: Pretensão, sonho ou delírio: a senhora está certa. Estamos, porém, falando que a ordem do desejo do formador pode ser representada pelo AJS. O deslocamento, de fato, raramente opera de um extremo a outro, de A a Z, de J a n/J. Neste Arsenal, o deslocamento poderia se apreender quando, mapeadas as 'linhas de desejo' do antes e do depois, as poligonais da caminhada subjetiva passassem de um lado do raio amarelo ao outro: em alguma medida, com um triângulo mais próximo da posição ø.

ESPECTATRIZ: Com isto creio que acabou de me revelar a trama de todo este *ATO II*.

PESQUISADOR: Ora, e não já o fizeram o Curinga e o Bufão desde o início? Queremos saber como e se os *PROLIFIC* se deslocam ou não, a questão é como fazê-lo. É isto o que a senhora tem me compelido a responder.

ESPECTATRIZ: Pois me responda mais essa: o AJS é utilizado somente como procedimento de análise? De que forma ele se liga, ou não, à construção do corpus e à apresentação dos resultados obtidos?

PESQUISADOR: O AJS perpassa todas as etapas de pesquisa. Primeiramente, a construção do corpus deve evocar do atuante algo de sua força criativa. Se dirá 'sim', isto é outra história igualmente reveladora. Como deve se lembrar, em nossa TE-ÇA o corpus construído incluiu narrativas, composições cênicas e entrevistas, por exemplo.

Depois da construção do corpus, é o pesquisador quem é convocado à sua força criativa. A organização inicial parte de uma freudiana 'atenção flutuante'[80]: o pesquisador passeia pelo *Corpus do Início* tomando nota de tudo que lhe chame atenção, sem se lançar numa cruzada por padrões. Nos dias subsequentes, essas primeiras impressões evocam imagens: nas conversas, nos sonhos, nos filmes e na literatura com que

[80] Como proposta, por exemplo, nos *Artigos sobre técnica* de Freud (1911-1913/2010b).

anda tendo contato. O pesquisador fica atento a ISSO que lhe insurge como meras impressões ou *insights* e deles toma nota. Cindido que é, o pesquisador não ignora que há algo sobre o corpus que atravessou que ainda não sabe, algo que evoca, dos sujeitos que irrompem, o mistério da posição ø.

ESPECTATRIZ: Então volta ao corpus em busca dos lapsos?

PESQUISADOR: Sim: lapsos que estão sempre em diálogo com o arsenal imagético que vem se deixando construir. Ao redor do lapso, que inclusive pode ser do pesquisador, por exemplo numa interação com o atuante ou numa leitura prévia desatenta, ele finalmente se debruça sobre as Ressonâncias Discursivas, isto é, sobre o que dá contorno ao lapso — sobre isto que, de tanto ressoar no dizer, dá corpo ao corpus e lhe evoca o Imaginário. Com relação à análise de Ressonâncias Discursivas, apresentadas ainda nos *BASTIDORES DA TE-ÇA*, temos aqui um arsenal dentro do outro. Seguimos a proposição de Serrani-Infante, ampliada por Reis[81]. Como deve se lembrar, percorrer as Ressonâncias Discursivas do corpus envolve se debruçar sobre diversos fenômenos linguísticos da enunciação, tais como a repetição de itens lexicais, itens tomados como semanticamente equivalentes, construções parafrásticas e os modos de se enunciar no discurso.

ESPECTATRIZ: E que destino dá o pesquisador ao fim da análise?

PESQUISADOR: O pesquisador artistêmico, então, empreende não uma análise de narrativas, senão uma 'análise narrativa'[82]. Busca em seu próprio arsenal imagético formas de nomear e *representar* essas posições iniciais. Relaciona-as com o Teatro, com as Artes Visuais, com a Fotografia, com a Literatura, com o Cinema, com a Dança e com a Música, por exemplo. Daí empreende ele mesmo um ato criativo, uma forma de tecer o enredo dos resultados. A TE-ÇA é a nossa maneira de contar a história, de narrar a análise. Mas não nos esqueçamos que a análise só termina quando, com a mesma abertura do início, o pesquisador repete os procedimentos até aqui adotados com o *Corpus do Fim*. Confrontam-se as articulações entre as posições iniciais e aquelas possivelmente encontradas ao fim da construção do corpus. Só aí poderá ensaiar dizer se houve ou não deslocamento e, se sim, para onde.

ESPECTATRIZ: Esta é uma boa pergunta. Para onde vão Jocasta, Lourenço e Otelo?

---

[81] Cf. Serrani-Infante (2001), Reis (2007) e a Seção 1.5.
[82] Como exemplo de pesquisa que aciona o construto de 'análises narrativas', Cathy Coulter (2003) propõe uma tese de doutorado em forma de romance. O construto, com o qual o Curinga dialoga nesta passagem, é aprofundado em seu artigo *Finding the Narrative in Narrative Research* (Coulter, 2009).

PESQUISADOR: Ia mesmo falar que nosso tempo de intervalo entreatos se esgotou. Outra vez, sinto muito que só tenhamos jogado o Jogo do Sim em sua performatividade visual. Podemos ir à próxima cena?

ESPECTATRIZ: Achei que nunca fosse nos levar à Pedagogia do Teatro.

PESQUISADOR: Já fomos e já voltamos. Mas ainda vamos de novo.

O PESQUISADOR E A ESPECTATRIZ DEIXAM O PALCO.

4 ATO II: LAPSOS DO ENQUANTO

4.2 OTEALI EXISTE E PODE SER PEGA[83]

NO PALCO, VINTE CADEIRAS POSICIONADAS EM UM GRANDE SEMI-CÍRCULO.
LUZES AO CENTRO. OUVE-SE A INTRODUÇÃO DE UMA MÚSICA E A LETRA SE PROJETA[84]:

> *O corpo existe e pode ser pego.*
> *É suficientemente opaco para que se possa vê-lo.*
> *Se ficar olhando anos você pode ver crescer o cabelo.*
> *O corpo existe porque foi feito.*
> *Por isso tem um buraco no meio.*
> *O corpo existe, dado que exala cheiro.*
> *E em cada extremidade existe um dedo.*
> *O corpo se cortado espirra um líquido vermelho.*
> *O corpo tem alguém como recheio.*
>
> Momento No. 8, de Arnaldo Antunes, no disco *O Corpo*.

SENTAM-SE NAS CADEIRAS OS 18 ATUANTES, O FORMADOR E A FORMADORA CONVIDADA.
UM DOS ATUANTES SEGURA UMA CAMPAINHA:
COM UM DING!, O TEMPO AVANÇA;
COM UM DING-DING-DING!, A CENA MUDA.

DING-DING-DING! O FORMADOR E CINCO ATUANTES VÃO AO CENTRO.

FORMADOR: *[LÊ: ENCONTRO 1, MINUTO 13]*
So now you understand what 'box breathing' is?

ENQUANTO FALA O FORMADOR, OS CINCO ATUANTES PERFORMAM AS AÇÕES.

FORMADOR: You breathe in in 4 counts: one, two, three, four. Then you hold up in 4: yes. Two, three, four. Then you breathe out again in 4: one, two, three —

DING! O TEMPO AVANÇA.

FORMADOR: *[LÊ: ENCONTRO 1, MINUTO 47]*

OS ATUANTES INTERROMPEM A AÇÃO, FORMAM UM CÍRCULO E JOGAM O JOGO DO SIM.

CARLOS: *[APONTANDO PARA ALICE]* Can I move to your place?

ALICE: *Yes*. *[CARLOS ANDA EM DIREÇÃO A ALICE, QUE IMEDIATAMENTE ANDA EM DIREÇÃO A ÂNGELO]*

---

[83] Tal como os dizeres proferidos na OTEALI, esta cena foi redigida de maneira bilingue, com excertos que se alternam entre a língua inglesa e a língua portuguesa. De modo a incluir leitores-espectadores e leitoras-espectatrizes que não leem fluentemente em língua inglesa, toda esta cena pode ser lida exclusivamente em língua portuguesa em uma versão traduzida e disponível on-line como material suplementar da TE-ÇA: LIMA NETO, 2025. *Material Suplementar:* Seção 4.2 exclusivamente em língua portuguesa. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1VXIQ_G_YCabQkQJEWSp3XPBSXQ01nOcz?usp=sharing. Acesso em 10 set. 2025.

[84] O leitor-espectator pode ouvi-la no canal oficial do cantor Arnaldo Antunes no *Youtube*. ANTUNES, Arnaldo. Momento No. 8. *In*: ANTUNES, Arnaldo. *O Corpo* (Trilha Sonora Original do Espetáculo do Grupo Corpo). São Paulo, 2000. Disco. Disponível em: https://youtu.be/KV_uh17FOe8?si=wfWiv8jDPxALB-QY. Tratore, 2000. Acesso em 10 set. 2025.

BELLA E DOMINIQUE: *[EM VOZ BAIXA]* *Pow!*

ALICE: Oh! I forgot to ask for permission! I'm sorry, guys! We all died! *[RINDO]*

FORMADOR: *[RINDO]* Remember, before moving you need to receive a...? What's the name of the game?

TODOS: *[RINDO]* Yes!

FORMADOR*:* And when one of us makes a mistake, what do we do?

BELLA: Everybody screams 'Pow!'.

ANGELO: And then we fall to the floor.

FORMADOR: *[ENQUANTO TODOS VOLTAM AOS SEUS ASSENTOS]* So, yes, Alice. You gave Carlos a 'yes', but you didn't ask Angelo for a 'yes' yourself before moving. But your mistake was beautiful. Look, a mistake on stage is only seen if the group is not working very well. In The Yes Game, how do we embrace our mistakes? You just said it. When somebody makes a mistake, everybody screams 'Pow' and falls to the floor as if we all exploded together. And then this 'Pow' is BEAUTIFUL because it shows everybody's paying attention. Everybody is SO connected to what's happening that the mistake becomes beautiful. We'll scream together and then we'll go back to focus. Together! You know what was not beautiful? How weak our 'Pow' was. Most of you forgot to do that. When you're too worried about making a mistake, then you are not here. In drama, we should win or lose together.

SOL: *[VAI AO CENTRO]* Narrativa 5 de... *[APONTA PARA SI MESMA E TODOS QUE LEEM NARRATIVAS ASSIM O FAZEM]* Sol. Certa vez, na faculdade, um grupo de outros e eu tivemos que tirar pedaços de nós e transformar em coisas. Às vezes essas coisas doíam, às vezes faziam cócegas. Algu...— *[INTERROMPIDA]*

CURINGA: *[LEVANTANDO-SE EM MEIO À PLATEIA E GRITANDO]* ***EXCUSE ME, excuse me.*** Desculpe-me, Sol, serei breve e já te devolvo o que roubei. Só gostaria de checar se estão acompanhando o que se passa ali no palco. Onde está a doutora em Nutrição Humana?

ESPECTATRIZ: *[LEVANTA-SE DO FUNDO DA PLATEIA]* Aqui. E não acho que nos escapa que o que vemos e ouvimos no palco é uma representação de fragmentos do que se passou ou se produziu na INdisciplina OTEALI. Em vez de um narrador que nos diga o que houve, espiamos como mosquinhas. Não é isso o que caracteriza o texto teatral?

CURINGA: *Também* isso. Mas a encenação já começou e EU a interrompi. A senhora levantou-se e me respondeu na sequência. Sol aguarda impaciente no palco. Todos nos

assistem. Trata-se ainda de representação o que fazemos aqui, EU e tu, levantados da plateia e não ali no palco?

ESPECTATRIZ: Ora, estás me testando em praça pública? EU li a *CARTA AO LEITOR-ESPECTATOR.* E, sim, mesmo aqui da plateia o que fazemos EU e tu, Curinga, é representação. Representação, contudo, enquanto *presentificação*. Com nossas falas, tornamos presente algo que estava ausente. Já o que os atuantes e os dois formadores fazem ali no palco têm mais a ver com a representação aristotélica. *Re-apresentação*. Mímese. Imitação digna da verdade: verossimilhança. É por isso que esta cena tem um arranjo um pouco diferente das anteriores, acredito. Para marcar esta fala do outro, suas falas, diferentemente das nossas, aparecem no texto com espaçamento simples e recuo. Além disso, a cada um desses '*ding*' que ouvimos é como se girássemos um caleidoscópio. Cada vez que vão ao centro, re-apresentam um texto que, em sua origem, não foi produzido especialmente para esta encenação de hoje, senão como parte do que viveram na OTEALI.

CURINGA: Tão bom quando me poupam a saliva! *[GIRANDO O TORSO E OLHANDO PARA TODA A PLATEIA]* Com o que nos disse a Espectatriz, creio agora que quem estava desaprumado se aprumou. Tudo que vemos e ouvimos no palco, Caros Espectatores e Caras Espectatrizes, foi realmente dito ou escrito ao longo da OTEALI. Até mesmo esta música de Arnaldo Antunes, *O Corpo*, foi trabalhada ali na altura do Encontro 17. Relembro-os de que foram 20 o total de encontros. *Anyways*, os versos de *O Corpo* parecem ter realmente se *grudado* nos corpos do elenco. Inúmeras foram as vezes que são retomados em suas Narrativas e Composições Cênicas Finais.

OUVE-SE UMA GARGALHADA. LEVANTA-SE DO OUTRO LADO DA PLATEIA O BUFÃO.

BUFÃO: *[GARGALHANDO]* Perdão, perdão, não me convite — digo, *contive*. É que nos versos do senhor Antunes, que pela primeira vez vi projetados, EU sempre entendia outra coisa. Quando canta *[CANTANDO]* "Se ficar olhando *anos* você pode ver crescer o cabelo", EU sempre ria achando que, em vez de 'anos', ele dizia 'o ân—'. *[EXPLODE EM GARGALHADAS]*

ESPECTATRIZ: *[RINDO]* — Isso parece um trocadilho genial e proposital. Afinal — *[INTERROMPIDA]*

CURINGA: — *[RINDO E ALTEANDO A VOZ]* Sim, sim, afinal: 'o corpo tem um buraco no meio'. E essa nossa gargalhada não é nada menos ou mais que o famoso riso do retornado: o que estava debaixo do tapete, ali recalcado, volta à revelia, sem convite ou contenção. Perdoem-me, porém, bancar o Superego que cala o nosso Bufão. É que neste *ATO II* não seremos EU, a Espectatriz ou o Bufão quem tomará a palavra para fazer o trabalho do Pesquisador de *interpretar* o que é dito ali no palco. Não, não.

CURINGA: Veja: quem está ali com os atuantes agora é o Formador e, enquanto isso, o Pesquisador descansa na coxia para voltar só no *ATO III*. Também por isso não chamaremos, neste Ato, o texto encenado no palco de 'recortes discursivos', pois estes ditos e escritos não estão agora sob a lupa analítico-interpretativa do Pesquisador. Por ora, o trabalho de construção dos sentidos devemos fazer juntos *enquanto* assistimos à encenação desses fragmentos desordenados da vida e reordenados no palco.

Sua metáfora do caleidoscópio é potente, Cara Doutora Espectatriz. A cada giro, um fragmento re-apresentado. Em vez de longos planos de aula, descrição pormenorizada de atividades ou explicações sobre o que foi a Pedagogia do Teatro em OTEALI, vamos *ver* um pouco do que se ali PROLIFerou. Já sabem, afinal, o que foi dito de Jocasta, Lourenço e Otelo e como estes tocavam os atuantes *PROLIFIC* no início de OTEALI. Então que agora nos deleitemos para *ver*. Por favor, Sol, toma de volta a palavra.

SENTAM-SE O CURINGA, A ESPECTATRIZ E O BUFÃO. SOL RETOMA O TEXTO.

> **SOL:** *[SORRI E PIGARREIA]* Certa vez, na faculdade, um grupo de outros e eu tivemos que tirar pedaços de nós e transformar em coisas. Às vezes essas coisas doíam, às vezes faziam cócegas. Algumas vezes eu ri, algumas vezes eu chorei, uma vez fiquei com raiva. Uma vez me olhei no espelho, e nesse espelho o reflexo não era meu.

DEZ ATUANTES, ENTRE ELES SOL, FORMAM CINCO DUPLAS QUE SE ESPALHAM PELO PALCO. OS INTEGRANTES DE CADA DUPLA SE POSICIONAM FRENTE A FRENTE, ENCARANDO-SE.

> **FORMADOR:** *[LÊ: ENCONTRO 3, MINUTO 22]*
> *[ANDANDO ENTRE AS DUPLAS E TOCANDO ALGUNS OMBROS]* If I tap your shoulder, you are the leader! *[DUPLAS COMEÇAM A SE MOVIMENTAR ESPELHADAMENTE]* The first thing about the *Mirror Game* is: *[ALTEANDO A VOZ]* we should look at each other at all times! *[POSICIONA-SE FRENTE À ELLIE E COMEÇA A LIDERAR UM ESPELHO. ELA O IMITA]* See? I can't see my partner's entire body, because I'm looking at Ellie's eyes. So, for those of you who are leading the mirror, remember: *big* gestures, go *slow*, and be generous. The other person can't guess what you're going to do, remember? So, be smart. You need a strong foundation to move your legs so that you don't fall down. Also, don't look down!

DING! O TEMPO AVANÇA.

> **FORMADOR:** *[LÊ: AINDA NO ENCONTRO 3, MINUTO 55]*
> Now I guess you're ready for the second part of the *Mirror Game*. Attention! You and your partner are going to come up with a secret code. Let's say Bella is my partner and I'll start leading. *[POSICIONA-SE FRENTE À BELLA E COMEÇA A LIDERAR UM ESPELHO. ELA O IMITA]* But now we have a secret code that means: it's *your* turn to lead. For example: this *[TOCANDO O PRÓPRO CABELO. BELLA O COPIA]* could be our secrete code. Nobody uses this one because it's *our* secret code, ok? So, I'll keep leading the movements until I touch my hair. That's when Bella knows that, from that moment on, she is the one in charge, and I am the one who should copy her. See? *Bella* knows the code, but not the audience. I'm going to give you some time to get in tune with your partner and come up with a secret code.

DING! O TEMPO AVANÇA.

QUATRO DUPLAS SENTAM-SE NO CHÃO.
SOL E ALICE CONTINUAM PERFORMANDO O ESPELHO POR UM MINUTO.

FORMADOR: *[LÊ: AINDA NO ENCONTRO 3, MINUTO 63]*
Thank you, girls. *[TODOS APLAUDEM A DUPLA]* Audience *[DIRIGINDO-SE ÀS DUPLAS SENTADAS]*, I have two questions. First: who started leading the mirror, Sol or Alice? *[ALGUNS RESPONDEM SOL, OUTROS RESPONDEM ALICE)* Hm. And any clues what the code was?

BENEDETTA: I think it was when they mimicked a bird.

CAROLINA: I think it was when they looked like they were reading a book.

FORMADOR: This is what we want: the audience not to know who the leader was, how many times they changed, or what the secret code was. When you achieve a good mirror, the audience gets confused because you are no longer performing the role of a mirror, you are no longer *performing* each other. It's like, suddenly, you *are* each other.

DING! O TEMPO AVANÇA. OS DEZ ATUANTES SENTAM-SE NO CHÃO EM RODA.

BENEDETTA: *[LÊ: AINDA NO ENCONTRO 3, MINUTO 87]*
Roda de conversa sobre o Jogo do Espelho. Eu acho muito desconfortável você ficar olhando pra uma pessoa. Eu quero fugir... de mim! Tipo, você ter que ficar olhando sério e se você desvia o olhar você perde o movimento, então você tem que ficar atento. Isso pra mim é um movimento muito difícil, não gosto. Eu gosto é que me olhem! *[RINDO]*

ALICE: *[RINDO]* Nossa, pra mim foi totalmente diferente. Eu senti a conexão ali com a Sol ao extremo, de verdade. Porque a gente conseguiu se comunicar muito bem pelo olhar e, e... o pior de tudo — *[RINDO DE SEU PRÓPRIO LAPSO]* O *pior* de tudo? Gente, de onde veio isso? É que assim... pra mim foi um sentimento interno, sabe? Cada olhar, cada gesto. Porque a gente tá acostumado com tantos olhares indiretos... e quando você para, se concentra e foca... eu, eu... ascendi, assim. *[GARGALHA]*

BENJAMIN: Eu não achei desconfortável, eu achei confortante. Foi um abraço com os olhos.

GEREMIAS: Eu particularmente tenho certa dificuldade em focar no que a pessoa tá falando. Eu sempre tive isso e — por conta des-desse detalhe —, eu desenvolvi o hábito de olhar pra boca dela, porque daí, enquanto ela tá falando, eu posso fazer leitura labial. Porque daí eu tenho as duas fontes. E minha dupla tá de prova: não consigo manter o foco só no olhar.

FORMADOR: Mas é exatamente esse exercício de desmecanizar o que a gente faz aqui. Então, olha só, não sei se você já tinha tido essa noção de que você *faz* isso. Mas muitas coisas vocês vão descobrir sobre vocês : "Ah, é assim que eu olho?", "Ah, é assim que eu ando, é assim que eu faço?". Ou: "Ah, então dá pra andar de forma diferente, dá pra respirar de forma diferente?". Como que é o nome desse primeiro Módulo? *Eu, Tu, Corpo*. E o nome do Módulo 2?

VÁRIOS ATUANTES*:* Nós, Voz, Text—

FORMADOR: — *[ALTEANDO A VOZ]* *Voz*. Então não é que a voz é proibida no Módulo 1, não é isso. É porque parece que ela sempre manda. Então por ora a gente tá tipo assim: menos voz e mais corpo. Daqui a pouco a gente chega na voz em cena, sem esquecer o *Eu, Tu, Corpo*. Bom, gente, alguém quer falar mais alguma coisa?

BENEDETTA: Mindblowing.

DING-DING-DING! PRÓXIMO FRAGMENTO DE CENA.
AO FUNDO, TOCA-SE UMA CANÇÃO INFANTIL, 'THE SALT & PEPPER SHAKE'.
TODOS SE LEVANTAM, DANÇAM E CANTAM APONTANDO PARA AS PARTES DO CORPO MENCIONADAS, 'CABEÇA' E 'NARIZ'.

Salt & Pepper, jam and bread,
Put your hands on your head
Salt & Pepper, buttons and bows
Put your hands on your nose

DING! O TEMPO AVANÇA.
TODOS VOLTAM PARA SEUS LUGARES, EXCETO SOL E O FORMADOR.

SOL: *[LÊ: ENCONTRO 4, MINUTO 42]*
Roda de Conversa sobre o *Salt & Pepper Shake*. So, in our group, we were discussing what audience we would use this activity with. We are not sure if teenagers would like to dance and move and be so connected to each other in front of the class. They might be too shy for this. Maybe it would not work so well.

FORMADOR: Hm, don't you think we sometimes give up on teenagers too easily? Because sometimes we go like: "Oh! They won't like it, they will be like — urgh, stupid childish *Salt & Pepper* song". Let me tell you: they *will* do the stupid *Salt & Pepper* song. It depends on how you *sell* it to them. This is how our profession sometimes is very related to selling and convincing people.

I wonder if teachers keep telling them something like *[IRÔNICO, EM TOM APOLOGÉTICO]* "Hey guys, this semester I was thinking... we could work with theatre games. But I understand some of you are very shy, so some of you won't like to do it. I'll *respect* that, so it's *optional*, ok? If you don't want to participate, I could bring an extra activity!". Then four or five of your students will actually *not* act. This is very different to saying: "Ok, guys, stand up, fill in the space, walk around the room, and when I say '1', you jump. When I say '2', you sneeze!". Then, asking them: "Do you know what you just did, guys?"— and some of them will go: "It was just like theatre", and you might reply "Oh yes, did you enjoy it? Because I was thinking next class we could play it again with an extra challenge".

Listen, you don't' give them the option *not to* do tests, not to do homework, *not to* do that boring listening activity. So why would you give them the option *not* to participate in theatre games? How can I do the boring listening activity using theatre? How can I do the homework using theatre? So, this is why I told you in the very first class: these are not only techniques, they are a pedagogy.

DING-DING-DING! PRÓXIMO FRAMENTO DE CENA.

FORMADOR: *[LÊ: ENCONTRO 8, MINUTO 14]*
So, remember: your homework was to come up with a song in English you know by heart. Ok, spread around the room. Let's recap: everybody standing with your their closed. I'll walk around the room. If I tap your shoulder once, say the lyrics out loud. Play with the words. Let them slide out of your mouth! You don't need to start saying the lyrics from the beginning. You can focus on one verse, one stanza, one part of the song. We don't want to feel you are singing. Make these words *yours*. If I tap your shoulder twice, you will 'hum' the song: no lyrics, just the tune, like a bird. So: some of you will be saying words, some of you will be humming songs, and this will be our opera! Ok, eyes closed!

O FORMADOR ANDA PELA SALA E TOCA NO OMBRO DE BENJAMIN UMA VEZ.

BENJAMIN: *[SÉRIO]* Cold silence has a tendency to atrophy any/ Sense of compassion /Between supposed lovers/ Between supposed brothers.

O FORMADOR TOCA NO OMBRO DE ARIA DUAS VEZES.
ARIA E BENJAMIN, AINDA DE OLHOS FECHADOS, JUNTOS:

ARIA: hm-hm-hm-hm... *[SORRINDO E CANTAROLANDO UMA CANÇÃO COM A BOCA FECHADA]*

BENJAMIN: : *[AUMENTANDO A VOZ]* Cold silence has a tendency to atrophy any/ Sense of compassion /Between supposed lovers/ Between supposed brothers.

O FORMADOR TOCA NO OMBRO DE SAYMON UMA VEZ.
SAYMON, ARIA E BENJAMIN, AINDA DE OLHOS FECHADOS, JUNTOS:

SAYMON: *[SÉRIO]* The passion and the pain are one / You're sleeping in the fire.

ARIA: hm-hm-hm-hm... *[SORRINDO E CANTAROLANDO UMA CANÇÃO COM A BOCA FECHADA]*

BENJAMIN: *[SÉRIO]* Cold silence has a tendency to atrophy any/ Sense of compassion.

O FORMADOR TOCA NO OMBRO DE FEUBELLY UMA VEZ.
FEUBELLY, ARIA, BENJAMIN E SAYMON, AINDA DE OLHOS FECHADOS, JUNTOS:

FEUBELLY: *[SÉRIA]* Stop this train! I want to get off and go home!

SAYMON: *[VOZ BAIXA]* The passion and the pain are one.

ARIA: hm-hm-hm-hm... *[SORRINDO E CANTAROLANDO UMA CANÇÃO]*

BENJAMIN: *[AUMENTANDO A VOZ]* Between supposed lovers/ Between supposed brothers.

DING-DING-DING! PRÓXIMO FRAGMENTO DE CENA.
FEUBELLY E GEREMIAS NO CENTRO DO PALCO.
TODOS OS ATUANTES APLAUDEM COMO SE FOSSE O FIM DE UMA CENA.

FORMADOR: *[LÊ: ENCONTRO 9. MINUTO 32]*
I love this scene. I love how it is a mute scene, with no words at all, and we can still understand everything just by how you used your body and by how you move around the stage. Now let's try and add some *voice* to it. Remember the verses from the song we practiced in the last class? I want you to use them as if they were lines from your characters. The words themselves don't need to make any sense, there should only be *intentions*. For example, if your verse was "We all live in a yellow submarine", instead of your character saying "Good morning", they should say "We all live in a yellow submarine". But we, the audience, need to see through your body and intention that what you said actually meant "Good morning!". Got it? Feubelly, what was your verse?

FEUBELLY: Stop this train, I want to get off and go home.

FORMADOR: So now you can redo your scene using it.

FEUBELLY: *[PERFORMA UMA PERSONAGEM CHAMANDO AO TELEFONE. IMITA O SINAL DO TELEFONE COM A PALAVRA 'TRAIN']* Traaain, traaaain. Traaaain, traaaain. *[IMPACIENTE PORQUE NINGUÉM ATENDE]* Traaain, tra— Urgh! *[ALGUÉM PARECE ATENDER FINALMENTE]* Stop this train! *[COMO SE DISSESSE: "FINALMENTE"!]* Stop this train, stop, stop. *[FAZ GESTOS COM A MÃO, COMO SE DISSE "VENHA PARA CASA"]* Stop this train. I want to get off and go home. *[JUNTA AS PALMAS DAS MÃOS, COMO SE IMPLORASSE PARA QUE A PESSOA VÁ ATÉ LÁ]* This train, this train! *[COMO SE DISSESSE "POR FAVOR"]* Hm. Train! *[COMO SE DISSESSE "TCHAU". DESLIGA O TELEFONE]*

GEREMIAS: *[CHEGANDO À CASA DE FEUBELLY]* Cocoon! *[COMO SE DISSESSE "I'M HERE!"]*

FEUBELLY: *[ALIVIADA]* Stop! This train! *[COMO SE DISSESSE: "UFA, VOCÊ ESTÁ AQUI!"]*

DING-DING-DING! PRÓXIMO FRAGMENTO DE CENA.

FORMADOR: *[LÊ: ENCONTRO 12, MINUTO 44]*
Roda de conversa sobre vídeos assistidos. Então, gente, esses foram os vídeos dos meus *high schoolers* aqui do IFB dizendo como foi vivenciar o teatro nas aulas de inglês. O que vocês acharam do que os alunos falaram?

DOMINIQUE: Achei muito fofo.
ARIA: É exatamente aquele negócio que a gente tava falando antes — o que a gente tava falando, que às vezes você não parou pra trabalhar a gramática, mas, querendo ou não, eles nunca vão esquecer do que eles viveram em sala de aula.

CARLOS: É bonito, mas eu tenho medo. Eu tenho medo de nunca conseguir que eles me vejam da forma como eles tavam vendo o senhor.

FORMADOR: Com admiração?

CARLOS: É, com essa coisa de... porque às vezes a gente vai dar aula, e os meninos esquecem, às vezes esquecem do tempo de aula que é pouco, da escola que às vezes não te dá apoio, porque, querendo ou não, aqui o senhor tem um *fato* maior pra fazer esse tipo de atividade. Assim, o senhor tem o auditório e os

alunos são mais abertos pela-pela didática aqui do Campus. Mas assim, eu sei que não é impossível fazer, é possível, sim, de fazer. E às vezes eu fico com medo de não — de não me desafiar a fazer isso, por botar essas dificuldades na cabeça. Eu, pra mim, eu acho que, como professor, o nível que mais me traria essa sensação profissional seria um aluno falar uma coisa dessas pra mim.

DING-DING-DING! PRÓXIMO FRAGMENTO DE CENA.

FORMADORA CONVIDADA: *[LÊ: ENCONTRO 13, MINUTO 54. RODA DE CONVERSA]*
Ok, let's talk about it. How does it feel? The massages. We were talking at first that at this point in the semester it is very low energy for everyone. So we have to seize the energy from somewhere, maybe from our friends, maybe even from the massages *[RINDO]*

SOL: I was going to say that I'm not ashamed anymore. At the beginning of the semester, I was... sometimes I have, *something* about my confidence, I don't know, that tells me: don't be so extroverted, but today I didn't care. In the first activity, I could feel her touch better when I had my eyes closed. I could concentrate on receiving the massage better with my eyes closed.

SAYMON: Before, when we were dancing, I was shy. But I remember Newton telling us that if you think everyone is looking at you, calm down because you are not that important. *[RINDO]* Actually, nobody cares. *[RINDO]*

DING-DING-DING! PRÓXIMO FRAGMENTO DE CENA.
OS ATUANTES SE LEVANTAM E COMEÇAM A PERFORMAR COMO SE ESTIVESSEM CONTEMPLANDO OBRAS NUM MUSEU. DEPOIS, SENTAM-SE EM RODA.

FORMADOR: *[LÊ: ENCONTRO 6, MINUTO 67]*
So, When I said we would go on a museum trip, you didn't realize the works we would be seeing would actually be yours, right? How did it feel, seeing your own work hanging on the wall and reading each other's narratives?

ARIA: Por mais que o senhor tenha pedido permissão e tenha tirado nossos nomes, quando a gente viu as coisas expostas na parede foi bem estranho. Porque... É pessoal. É meu, é tipo: "por que que você tá lendo o que é meu?" *[RINDO]* É foi estranho e muito difícil pra mim — pelas outras pessoas, porque parece que eu tava entrando na cabeça delas. E a gente tava discutindo isso que, cara, é tão pessoal, a gente tá se abrindo pra pessoas que a gente nem conhecia direito e agora a gente tá aqui, todas as sextas-feiras. Foi uma experiencia, acho que a palavra é... muito *bonita*.

ELLIE: Eu senti que, não sei, parecia que tavam me dissecando *[RINDO]*, olhando por dentro de mim mesmo.

FORMADOR: *[RINDO]* Mas como foi a sensação de ser dissecado, isso é ruim?

MIRANDA: Dissecado vivo deve ser ruim! *[RINDO]*

CAROLINA: Pra mim, na verdade, é como se todo mundo tivesse no mesmo lugar que eu, no mesmo lugar do que eu senti e falar: é, realmente, talvez já tenha acontecido comigo a mesma coisa. Eu acho que eu compartilho a mesma dor

que é, tipo... da outra pessoa. Não senti essa coisa de "nossa, estou invadindo alguém". Mas quando eu vi o meu trabalho ali eu levei um susto. *[RINDO]*

BENEDETTA: Eu não senti isso de ser dissecada. Não, eu gostei. Mas aí depois eu ficava olhando de canto pra ver se tinha alguém lá, lendo o meu texto *[RINDO].* E depois você pediu pra gente falar sobre os textos em duplas. E o medo de eu falar mal de algum texto que eu li pra quem escreveu sem saber quem era? *[RINDO]*

FORMADOR: *[RINDO]* Olha só o nosso guardinha interior aí! Como que ele é, hein? Não deixa a gente descansar. É muita coisa mesmo ter que ler e fiscalizar quem tá lendo o seu texto ao mesmo tempo. *[RINDO]*

BENEDETTA: Quando a gente tá lendo, aí você fica assim "nossa, é verdade, eu sinto isso também, sim, claro, eu me identifico com isso".

DOMINIQUE: Sim, tipo... aquela pessoa, no mesmo lugar que cê tá todo dia, conseguiu pensar um monte de outras coisas. O que mais me chocou foi pensar: "caraca, véi, essa pessoa conseguiu pensar isso tudo que colocou nesse texto... no *ônibus*?" *[RINDO]*

MIRANDA: Sim, ou no metrô! A narrativa que mais me pegou foi aquela azulzinha ali, no metrô! *[RISOS]*

DING! UM POR VEZ, APÓS CADA DING, UM ATUANTE SIMULA SE LEVANTAR DA RODA, RETIRAR SUA PRÓPRIA NARRATIVA DA PAREDE INVISÍVEL DO MUSEU, LER UM TRECHO E DEPOIS VOLTAR PARA O SEU LUGAR.

MIRANDA: *[LÊ: TRECHO DA NARRATIVA 3, DE MIRANDA]*
Qual tal as formigas, saímos de nossas casas seguindo a fileira tênue da rotina, e, no meio do caminho, também esbarramos com aqueles que estão voltando, desnorteados e se preparando para o próximo dia. Nós nos vemos imersos na função, na ação e nem nos damos conta de que repetimos padrões; que, tal qual as formigas, estamos cheios de um propósito que às vistas de outros seres é vazio. *[DING!]*

ARIA: *[LÊ: TRECHO DA NARRATIVA 2, DE ARIA]*
Eu tenho sido barulho a vida inteira
Risadas altas
Muito o que falar
O barulho me traz conforto
Quando fui obrigada a fazer silêncio
Ouvi as batidas do meu coração
O barulho sempre esteve comigo
E agora em silêncio
Talvez eu também esteja com ele *[DING!]*

DOMINIQUE: *[LÊ: TRECHO DA NARRATIVA 3, DE DOMINIQUE]*
Uma das nossas aulas prendeu na minha cabeça e eu acabei em certo momento, sentindo a mesa sentir minha pele, e não o contrário. Ou ao menos foi o que minha cabeça estava me falando. Era uma sensação áspera, mas o que mais se revelava era a maciez da minha pele em comparação à mesa, então creio ter sentido mais *a mesa sentido minha pele*. *[DING!]*

BENEDETTA: *[LÊ: TRECHO DA NARRATIVA 4, DE BENEDETTA]*
Estou presa na forma de crisálida
Me recusando a sair do casulo e definhando na hesitação
Sair do casulo é definitivo
E eu nunca fui boa em tomar decisões *[DING!]*

GEREMIAS: *[LÊ: TRECHO DA NARRATIVA 5, DE GEREMIAS]*
Não vejo paz quando fecho os olhos, sinto como se 1000 olhos me olhassem, mas não como se 500 pessoas estivessem me encarando, mas 1000 olhos derivados dos meus próprios pensamentos. A pergunta mais recorrente nessa disciplina foi "o que faz um bom professor?", mas, em contrapartida para essa pergunta, eu pergunto: o que faz um indivíduo? Ao meu ver, somos a soma dos nosso arrependimentos e das consequências de nossas escolhas, nossas habilidades, sonhos, ideais, traumas e pensamentos são uma consequência direta de algo que fizemos ou nos fizeram e cada defeito ou qualidade são as cicatrizes que carregamos. *[DING!]*

SAYMON: *[LÊ: TRECHO DA NARRATIVA 5, DE SAYMON]*
Depois que a aula acabava, depois de muitas vezes realizando coisas desconfortáveis de fazer em frente a outras pessoas... Caiu pedaço? Machucou? Doeu? *[SORRINDO]* Não. *It's not such a big deal. Fun Fact*: receber o certificado pra ganhar horas complementares foi o principal propulsor para eu cursar esta disciplina. E, adivinha só? Fiz a submissão das horas que eu já tinha e ultrapassou o mínimo pedido. *So I guess... was that all for nothing? No. Would I choose another subject if I could go back in time? Probably*. Mas acredito em destino, possivelmente havia um motivo para que eu entrasse nessa disciplina. Pensando por outro lado, acho legal ser fonte de dados de uma pesquisa científica. *[DING!]*

ELLIE: *[LÊ: TRECHO DA NARRATIVA 5 DE ELLIE]*
Eu não quero dizer que esse processo não me marcou em nenhum aspecto ou nível. Pelo contrário, eu amei tudo — menos o '*massage each other'* e o '*speed dating'* —: os jogos, as danças (*shake, shake, shake*), as narrativas, os textos. Sempre que era possível, eu comentava alguma coisa com algum amigo sobre a disciplina. Falei para os meus parentes que eu estava fazendo uma disciplina de teatro. Mas aí essa pergunta vem e eu não sei encaixar em palavras. *[DING!]*

BENJAMIN: *[LÊ: TRECHO DO TEXTO DA COMPOSIÇÃO CÊNICA FINAL, DE BENJAMIN]*
Oi, eu vou contar uma história. Uma história sobre esse carinha aqui. *[APONTA PARA BAIXO, COMO SE APRESENTASSE À PLATEIA UMA PESSOA DE ESTATURA BAIXA]* Tá vendo, ele é bonitinho, né? Esse carinha aqui, ele é uma chaminha, um foguinho. É como se fosse uma bolinha de fogo: duas perninhas, dois bracinhos e uma mochilinha que ele tá carregando, tá vendo? Então, esse foguinho tinha que se aventurar por umas ruínas, pulando por obstáculos, se desviando das coisas e tudo mais. Ele era corajoso, destemido e determinado. Mas de vez em quando esse foguinho *[GRITA]* EXPLODIA e afastava, machucava as pessoas perto dele. De vez em quando, ele diminuía, ficava fraquinho e quase, quase apagando mesmo. Mas uma vez por semana, nessas ruínas, ele se encontrava com outras chaminhas, outros foguinhos que eram colegas dele. E essas chaminhas aprendiam coisas junto com ele. *[DING!]* E eles aprenderam a como expressar sua corporeidade, como *conhecer* sua corporeidade, sua própria existência. O corpo existe porque foi feito e por isso tem um buraco no meio. O corpo existe e pode ser pego. O corpo existe e pode ser pego! *[GRITANDO]* O corpo existe e pode ser pego! *[DING!]*

BELLA: *[LÊ: TRECHO DO TEXTO DA COMPOSIÇÃO CÊNICA FINAL, DE BELLA]*

Desafiador e acolhedor, são as palavras que definem esse processo. Sair da zona de conforto foi muito difícil, mas foi reconfortante. Descobrimos em nós a confiança que nem sabíamos que tínhamos. E apesar das nuvens, o brilho que existia em nós permaneceu, mesmo que de forma sutil. E, sim, o processo foi nutritivo. Passamos a ouvir a nós mesmos, a ouvir o outro, a silenciar as nossas vozes externas e a não temer o que não temos. Porque temos muito. *[DING!]*

SOL: *[LÊ: TRECHO FINAL DA NARRATIVA 5, DE SOL]*
Os outros quiseram um espetáculo intimista: somos seres individualmente separados, que juntos formamos um grupo compacto. Nossos corpos se intimidam em movimentar-se diante de outros seres, mas não diante de nós. Nós existimos e fomos reais. Corpos que existiram e podiam ser pegos, corpos que tinham alguém como recheio. Nesta pequena fissura no tempo, neste pequeno palco, nós, afinal, ocupamos o espaço. Ao final, não sei o que nos tornamos. Mas isso eu sei: entre nós, não somos mais os outros. O melhor espetáculo que eu poderia criar foi um não-espetáculo.

AS LUZES SE APAGAM.
O VÍDEO 'TREMORES: MEMÓRIA DA OTEALI' *SE PROJETA*[85]*:*



Clique para assistir

FIM DO ATO II.

[85] LIMA NETO, Newton. *Tremores*: memória da OTEALI. Brasília, 2024. Vídeo digital (17min58seg). Disponível em: https://youtu.be/DjFk15adz2o. Acesso em 10 set. 2025.


LETRAS
adidas























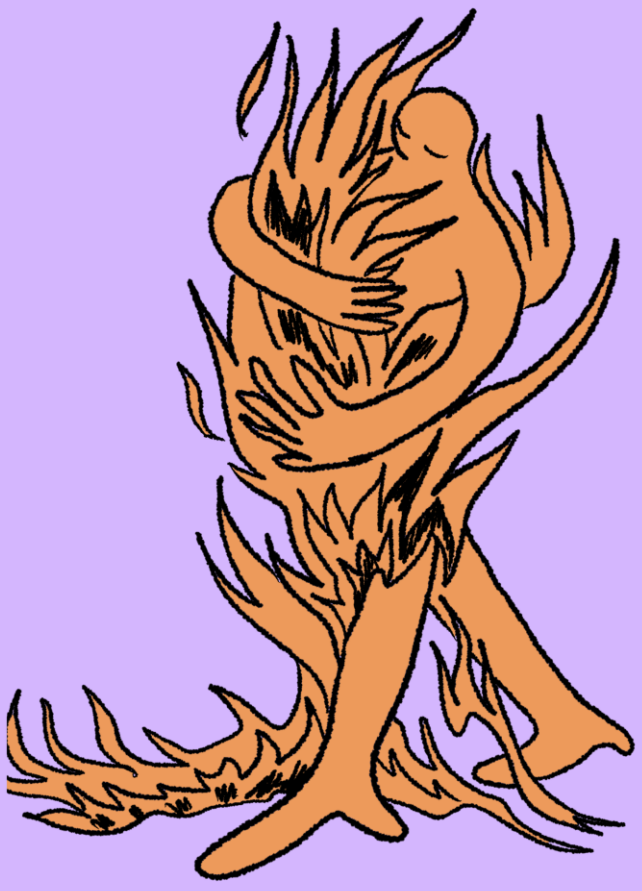




CAPÍTULO 4

ATO III
lapsos do reencontro

preâmbulo: escolas e escolhas
5.1 experiência de miranda
5.2 experiência de feubelly
5.3 miranda e feubelly deslocados





5 ATO III: LAPSOS DO REENCONTRO

PREÂMBULO: ESCOLAS E ESCOLHAS

PROJETA-SE A EPÍGRAFE.

> *Então aconteceu uma coisa estranha.*
> *Eu estava olhando para baixo, para meus sapatos no chão de linóleo, e pensava em como eu apostava que aquele chão não era lavado havia um milhão de anos, e de repente achei que ia morrer.*
> *Mas em vez de morrer, eu disse, eu posso ensinar vocês a nadar. E não precisamos de piscina.*
>
> Miranda July (2008, p. 21), em
> *É claro que você sabe do que eu estou falando.*

A EPÍGRAFE SE APAGA.
ENTRA O PESQUISADOR.

PESQUISADOR: Por vezes, sinto como se a palavra que porto pudesse ser o óleo que se derrama num riacho fundo e cheio de vida. Cada palavra que escorrega de minha boca e cada linha que redijo com meus dedos de Pesquisador parece poder apartar as pontas do laço apertado entre o EU-Formador e os atuantes *PROLIFIC*. Sim, como bem nos lembrou há pouco Saymon, estavam todos cientes de que atuavam numa 'pesquisa científica'. Não obstante e não o bastante, o Formador teve uma amostra do que disseram os *PROLIFIC* ao verem suas narrativas sendo lidas por um outro: 'algo estranho', 'parece que a gente tava entrando na cabeça delas', 'parecia que tavam me dissecando, olhando dentro de mim', 'levei um susto!'. Para outros, 'foi bonito' ou 'como se todo mundo estivesse no mesmo lugar'.

Estranho *e* bonito, EU que o diga. Levei tantos sustos comigo mesmo que por vezes custei a ver o bonito da Coisa. Afinal, também por mais de dois anos EU tive de observar a movimentação e escutar os dizeres de meu próprio EU-Formador em OTEALI. E então me lembro de quando, depois de observar uma aula minha alguns anos atrás, uma amiga *rasgou-me* de elogios. Obviamente não me recordo de nenhum deles, já que a certa altura escorregou de sua boca algumas risadas recheadas com os dizeres: "é engraçado o quanto sua aula é cheia de energia e divertida, *mesmo* você conduzindo as atividades, assim... de um jeito meio... *pushy*, *mandão*, sabe? Tipo um militarzinho". Foi ali que me rasguei.

Então tampouco este Otelo em mim, o general rigoroso — mas divertido — não pude enviar para a coxia. Não teve jeito: as sessenta horas dos encontros se multiplicaram em muitas outras de escuta analítico-interpretativa. Céus, alguém esqueceu de me

avisar que pesquisar a dor... dói! *Trapped in a hell of my own making*[86]. No *ATO II*, vejo a forma incisiva, alinhada a um discurso neoliberal, sobre como construo as verdades sobre a Pedagogia do Teatro: 'é preciso saber *vendê-la*'. 'Se bem *vendida*, adolescentes *vão* fazer as atividades'. 'Como assim você só *respeita* o não-querer fazer Teatro deles, por acaso você lhes respeita o não-querer fazer prova?'. 'Quando EU disser 'um', vocês pulam! Quando EU disser 'dois', vocês espirram!'.

Olhar direto para o sol parece me fulminar as retinas, mas felizmente ainda vejo. Não pretendo jogar meu EU-Formador na fogueira. *Dezoito* atuantes *PROLIFIC* encontram um EU-Formador com *dezoito* anos de carreira; um EU-formador que começou a professar aos *dezoito* anos de idade. Há de haver, então, alguma verdade nessa maioridade atingida, algum veredicto a que se chega ao passar metade de sua vida professando. O que diz aos atuantes o EU-Formador verdadeiramente lhe toca e parece... funcionar. Ele é, afinal, um bom vendedor. Talvez o que lhe tenha escapado, contudo, é que não são suas habilidades de venda *per se* o que dita sobre o funcionamento ou não de uma Pedagogia ou outra. Mais sedutora que a Pedagogia do Teatro é a maneira como deixa que escape ao outro algo de seu desejo, ali contornado por uma paixão pelo Teatro.

Quando escolheu — digo, quando EU *escolhi* fazer Letras, quem mais me inspirava era Tereza, minha professora de Literatura que debutou no *ATO I* desta TE-ÇA. Nas aulas, Tereza era calma, eloquente e de uma caligrafia impecável. Contava-nos muito de sua vida pessoal e muito queria saber das nossas. A maior parte de suas aulas passávamos sentados em carteiras enfileiradas, babando em suas habilidades narrativas de relacionar suas confidências à Literatura. É incrível como, no *estilo*, meu EU-Professor-Formador e Tereza-Professora não poderiam estar mais distantes. O que me seduzia em Tereza, só hoje vejo, não era propriamente a Literatura, mas sua *paixão* pelo que fazia. Em suas palavras ditas, algo não-dito parecia escapar. Algo como a implicação no seu próprio desejo. Ou, ainda, algo da forma como nos acolhia e nos amparava, para lembrar a atuante Carolina, 'num papel de *whole time*, sabe?'[87].

Sinto que adentramos de novo o terreno da transferência. Nesses dezoito anos, os atributos de general *divertido*, *energético* e *inovador* de meu EU-Formador, por um lado, parecem tocar sedutores a alguns de meus alunos e *PROLIFIC*: ressoam como os de uma autoridade que lhes avaliza o fazer e lhes ordena o Caos. Na contramão, para outros, estas mesmas características parecem chegar senão como a 'faca apontada à cabeça', arma empunhada por uma figura autoritária, exigente e insaciável. De um jeito ou de outro — e ainda de outros jeitos —, meu EU-Formador goza de uma transferência com os dezoito atuantes *PROLIFIC* que certamente não gozo EU, este EU-Pesquisador.

Se a relação transferencial é algo que se cultiva, há sempre galhos e ervas daninhas que lhes crescem à revelia. Várias vezes em OTEALI escutei meu EU-Formador

[86]Preso num inferno que eu mesmo criei.
[87] Cf. RD44, de Carolina.

reforçando aos atuantes *PROLIFIC* o quanto o que fazem e o que dizem em sala de aula importa mais do que qualquer método ou abordagem pedagógica: o quanto, afinal, "ensinamos quem somos"[88]. O que EU não esperava, porém, era *escutar* que certas palavras que EU dizia em meio a gargalhadas — palavras como "tudo bem errar, não somos tão importantes assim, ninguém se importa!" —, poderiam se grudar em alguns, como Saymon nos mostrou na cena anterior, como libertadoras. Justamente palavras que me soam menos 'militarzinhas' do que, por exemplo, 'você precisa saber vender'.

Bem, porque não posso escrever 18 TE-ÇAS a partir de seus laços transferenciais, meu ofício me convoca a escolher. Um dos ofícios do Pesquisador é, afinal, cortar o corpus. Se proponho a Pedagogia do Teatro como lócus da experiência, isto não significa dizer que todos os atuantes viveram uma experiência, muito menos presumir que todos experienciaram deslocamentos subjetivos. Quero acreditar que o *ATO II* deixa ver o quanto alguns dizeres abrem frestas para mostrar deslocamentos subjetivos em curso, enquanto outros parecem obstruir esta via. Talvez num outro estudo EU *escolhesse* me debruçar mais detidamente sobre os não-deslocamentos ou sobre as não-experiências de uma OTEALI. Sem embargo, uma vez que trato a Pedagogia do Teatro como lócus possível da experiência e porque faço DISSO a *TE-ÇA dos deslocamentos*, escolhi me ater e me atar ao que flagro como duas experiências motores de deslocamentos subjetivos para, a partir daí, investigar como são tecidos ou o que pode tecê-los.

A razão de ter *escolhido* as experiências de Miranda e de Feubelly *[TOSSE]* — na verdade *[TOSSE DE NOVO],* com o perdão da incisa, pois não se trata de razão. Escolhi Miranda e Feubelly porque, por alguma *IRrazão*, foram as duas experiências sobre as quais EU mais havia escrito quando me submeti, um ano antes da Defesa de Tese, ao Exame de Qualificação de Tese. Não se trata de ordem alfabética, ordem de entrevista, de idade ou de corpora menos ou mais interessante que os outros dezesseis. Trata-se de que, para aquele Exame, EU deveria levar *algo* parcial e foi ISSO o que *escolhi* sem até então compreender muito o porquê. Apesar disso, o que teria me identificado àquelas duas experiências de modo tal que sua análise seguia mais avançada que as outras foi uma questão com a qual só-depois pude me haver. Só muito depois, diga-se de passagem, compreendi que o que mais me fazia avançar nessas análises era a forma como EU me identificava ao *trou*, ao furo singular que escapava em cada uma dessas duas experiências singulares.

PROJETA-SE A FIGURA 13.

[88] Cf. Palmer (2007).

FIGURA 13 — FEUBELLY E MIRANDA PULAM NO CENTRO DO PALCO



Fonte: o autor.

PESQUISADOR: Como revela o *ATO I*, dois dos lapsos de Miranda me fizeram encontrar certa ordem num corpus que me parecia ainda sem epiderme. Com seu 'Ensinar é o que há arde melhor', vi o — e me vi *pelo* — olhar de Lourenço. Perceber um sutil [h] aspirado se introjetando entre 'há' e 'de' fez valer ainda mais meus melhores anos de sociolinguista. Também me senti capturado pelo deslize: nesses dezoito anos, não é sem ardor que EU professo, mas ensinar é o que ME arde melhor.

Seu outro deslize 'Quando eu estud-trabalhei na Escola Americana', convocou para a guerra meu Otelo. Em certa altura da minha carreira, ganhei minha primeira bolsa Fulbright para dar aulas de português numa universidade nos Estados Unidos. Ainda de lá, sonhava que, na volta ao Brasil, trabalharia na prestigiada Escola Americana. Não, contudo, como no estágio a que se referia Miranda, senão como professor principal de português como segunda língua. EU acreditava que, após ministrar aulas na Utah State University, meu currículo estaria irresistível o suficiente para que não me recusassem uma vaga. Bem, começo a me cansar de dizer isso, mas... mais uma vez EU estava errado. O *outro* não me quis de general de minha própria língua, não, senhor. Com essa recusa, por muito tempo questionei meu valor, o sentido de ser professor ou de *trabalhar* a língua. Mas, porque precisava pagar as contas, marchei ao *tripalium* de uma outra escola que, de tão engrandecida por seu prestígio, fazia me sentir como um substituível-a-qualquer-tempo alferes. Então é ISSO: embora EU nem soubesse, também o laço transferencial que me leva a meu próprio *trou* parece ter sido o que me moveu a avançar mais nas análises da produção de Miranda. E na de Feubelly.

Em toda OTEALI, há um significante que parece insistir em Feubelly. *Traaain*. *Traaain*. *[IMITANDO UM TELEFONE CHAMANDO]* Lembram-se do que vimos há pouco no *ATO II*? *Train*. Trem. Na primeira prática teatral que colocamos voz, os atuantes poderiam escolher qualquer verso, qualquer um, de qualquer canção já escrita em língua inglesa. O de Feubelly? *Stop this train, I want to get off and go home*. Na Narrativa 2, os atuantes deveriam escrever sobre qualquer acontecimento ordinário à sua volta.

Feubelly escreveu sobre o que viu num vagão de metrô. Na Narrativa 3, os atuantes deveriam escolher qualquer lugar, qualquer um, para contemplarem por uma hora. Feubelly escolheu novamente uma estação de metrô.

'Traaain', 'treeem'. Apenas alguns dos muitos exemplos. De tanto se PROLIFerar no corpus de Feubelly, esse significante parece cortar-se como palavra, desprender-se do sentido e deixar que ressoe apenas sua materialidade. Veja: se retomo a sequência sonora inventada pelo Curinga, 'tamêntola', o que se ouve é apenas som, pura materialidade. É diferente com 'trem', pois aí se ouve muito mais. Mas quando 'trem'/'train' ressoa como 'T' ou como 'tamêntola', aí ele se reduz ao estatuto de letra. Letra, na visada lacaniana[89], se toma ao pé da letra. É isso: um 'T' é só um 'T'; 'tamêntola' é só 'tamêntola'; 'trem' é só 'trem'. Só se faz um significante quando este se encadeia a outros significantes. Quando, contudo, um significante insiste a ponto de se reduzir ao traço que marca o furo no sujeito — ao furo que insiste em não se deixar escrever —, então estamos diante da letra. A letra é o que bordeja o furo do Real, o *trou*, o *tròumatisme*.

Traaain, treeem. A OTEALI havia terminado há pouco mais de um mês e meu estágio doutoral na *University of Georgia* já se iniciara. Era feriado e viajei a Chicago para visitar uma amiga. Ela morava nos *suburbs*, há uma hora do centro da cidade. Para chegar lá, era preciso pegar um... trem. Os trens de sua casa para *downtown* passavam de hora em hora e o meu partiria às 13h49. Saí apressado, pois o GPS me mostrava que já estava atrasado e, andando, EU chegaria à estação às 13h48. No caminho, recebi uma mensagem do Brasil, uma que, como se me perguntasse, "mas você vai mesmo pegar esse trem?", perguntava-me em realidade: "mas você quer mesmo saber?".

Paralisado fitando a tela do celular, meu tempo de hesitação foi o suficiente para que EU visse o trem das 13h49 passar bem diante de minhas pálpebras arregaladas. Foi suficiente para que a estação ficasse completamente muda e vazia. EU teria de esperar até o próximo trem e o que ecoava no saguão da estação era só o latejar de minha angústia. Então me vi sentado diante dos trilhos vazios, daquela mensagem e da dúvida: tomar o trem da palavra dita ou o da palavra não-dita? A ignorância realmente é uma benção ou devo adentrar o vagão da revelação?

Ao tomar o suposto trem da sabedoria, recebi notícias que me pareciam perfurar inteiro, como se, ainda antes de ser atropelado por um trem, alvejassem-me com tiros e me lançassem aos trilhos, ainda semivivo, para que EU pudesse assistir à minha própria morte. Como EU desconfiava, a escolha pelo vagão em que entraria mudaria permanentemente os rumos de minha existência. Nos meses seguintes, muitas vezes me vi abafando um grito que, se palavra fosse, seria mais ou menos assim *[GRITANDO]*: ***Stop this train! I want to get off and go home!***

[89] Cf. Lacan (1953/1988) em *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise*.

PESQUISADOR: De volta à Geórgia, enquanto manejava o grito e o corpus, EU ainda não via o quanto a letra que começava a flagrar em Feubelly também bordejava aquilo que parecia me perfurar o corpo. ISSO vi só-depois. Embora EU nem soubesse, repito, também o laço transferencial que me leva a meu próprio *trou* parece ter sido o que me moveu a avançar mais nas análises da produção de Feubelly. E nas de Miranda.

Curiosamente, como vimos no *ATO II*, quando tiveram suas narrativas expostas sem nome nas paredes, Miranda comentou que a que mais lhe 'pegou' foi a que tinha um vagão de metrô ao fundo. Embora não soubesse, a narrativa era a de Feubelly.

Comecemos por Miranda. Chamo-o ao palco para que represente seus recortes discursivos e o que de Jocasta, Lourenço e Otelo pode fazer de sua OTEALI uma experiência.

A FIGURA 13 SE APAGA.
PROJETA-SE O TÍTULO DA PRÓXIMA CENA: EXPERIÊNCIA DE MIRANDA.

5 ATO III: LAPSOS DO REENCONTRO

5.1 EXPERIÊNCIA DE MIRANDA

MIRANDA SOBE AO PALCO[90].

PESQUISADOR: Bem-vindo de volta, Miranda. Pode me confirmar estas informações? *[TIRA UM PAPEL DO BOLSO E LÊ]* Hm, vejamos. À época da OTEALI, você acabara de completar 23 anos e estava matriculado no penúltimo semestre do curso de Letras-Inglês. Afirmou viver em um bairro de renda média-baixa do Distrito Federal, ter renda familiar de até quatro salários-mínimos e ter estudado ao longo de toda a educação básica em escolas públicas. Além disso, naquele semestre atuava como residente bolsista no Programa Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES. Puxei algumas informações do site da CAPES que dizem que o residente no referido programa trabalha junto a um coordenador institucional na sua instituição de origem e a um professor supervisor em uma escola preceptora para elaborar e executar ações pedagógicas previstas num projeto institucional. Diz aqui que até à OTEALI você só tinha assistido espetáculos teatrais na escola. Confirma estas informações até aqui?

MIRANDA: Sim.

PESQUISADOR: Certo. Acho que com estas informações iniciais posso iniciar *meus* gestos analítico-interpretativos. Vou precisar de sua ajuda para ler os recortes discursivos. Minha situação é um pouco mais delicada que a sua, pois tenho que falar sozinho sobre o que quer que você leia. Isto porque me disseram que, embora se possa construir uma tese *com* o outro, o mesmo não vale quando chega a hora de defendê-la. Defender uma tese é como nascer ou morrer: os outros podem até assistir, mas cada um faz o seu. Assim como no *ATO I*, neste *ATO III* fui incumbido de apresentar *minhas* análises, então engrandeço-o por estar aqui e escutá-las. Espero viver o suficiente para escutar suas análises e reanálises disso ou de qualquer outra coisa que queira.

MIRANDA SORRI (PELO MENOS NO IMAGINÁRIO DO PESQUISADOR).
PROJETAM-SE AS PALAVRAS: MIRANDA E JOCASTA.

PESQUISADOR: Para falar desta experiência, comecemos pelo eixo de Jocasta. Neste eixo, EU, o Pesquisador Artistêmico da *TROUPE*, debrucei-me sobre como os atuantes *PROLIFIC* ocupam a posição de autores, ou de protagonistas de sua própria história: rejeitam-na

[90] Trata-se de um encontro ficcional. Apenas as falas de Miranda e de Feubelly creditadas como recortes discursivos são extraídas diretamente da OTEALI.

e alienam-se como filhos do Acaso ou tomam para si a alcunha de escolhedores? Vamos a Miranda. Já na Entrevista Inicial, Miranda demonstrava estar conectado ao que lhe é da ordem do sintoma na escolha pela profissão: sustentar um 'ideal' de 'eu' para 'saldar um débito':

A PARTIR DAQUI, OS DOIS SE ALTERNAM NA LEITURA DOS RECORTES DISCURSIVOS.

> NEWTON
> and how would you explain your relationship with this profession?
>
> MIRANDA
> oportu-a forma.. que eu tenho **de:-de sustentar.. esse ideal que eu carrego desde pequeno/ de mudar o mundo**//de:..cara.é isso// não vamos ser tão utópicos/eu-eu não conseguirei mudar o mundo/ mas eu consigo mudar.. a vida de uma pessoa/ o caminho de uma pessoa/não aquilo..mas mostrar pra uma pessoa o caminho//lá na frente a vida dessa pessoa será transformada// e de:.. uma certa maneira.. **o mundo dela** será transformado// isso pra mim já.. já é:..o bastante//e ver que serei [sorrindo]professor hoje [sorrindo/]é meio que... é:.. como:.. h:m.. eu-eu esqueci a palavra mas.. o miranda lá atrás nunca pensou em ser professor//[*rindo*] reclamava de professor [*rindo/*] e hoje vive [*rindo*] como professor vive/ e ainda vai **meio que um.. saldar um débito**//[***rindo***/]
>
> RD51, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: Débito que ecoa em todo o corpus: quando perguntado na Entrevista Inicial "*What makes a good student*?", Miranda gargalha desconfortável e, como quem é pego no flagra — o que foi mesmo que você disse, Miranda?

MIRANDA: *[GARGALHANDO]* "que rasteira, véi!" — foi o que eu disse. Disse também que não sabia *what makes a good student* e algo como... "eu acho que nunca fui um".

PESQUISADOR: Obrigado por me refrescar a memória. Em outros recortes, diz vir de algumas reprovações, ter terminado o ensino médio via Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e que o mundo nunca lhe sorriu:

> MIRANDA
> A verdade é que **eu sempre quis mudar o mundo**. Sempre achei que tinha algo especial para expor e compor. Porém, **o mundo nunca me sorriu,** pareço estar numa constante de Plots Twisters. E agora, depois de nunca esperar ser professor, posso ver, que **o universo quis me ensinar uma lição**... A de que eu posso mudar o mundo individual de cada pessoa ensinando, e isso, isso pra mim já basta.
>
> RD52, Narrativa 1

PESQUISADOR: Sorriso negado a ele, que 'sempre' tentava mudá-lo; a ele, que sempre teve algo especial para 'expor' e 'compor'. Miranda, no entanto, nunca explicita 'de que forma' tentou ou tenta 'mudar o mundo'. Recalibra, então, as expectativas:

MIRANDA: Mudar o mundo é muita coisa, mas consigo 'mudar a vida de uma pessoa', isso já é o bastante — disse isso também na Entrevista Inicial.

PESQUISADOR: Naquele ponto, contudo, Miranda tampouco nomeia de que pessoa poderia 'mudar a vida'. Do sorriso ao riso, no RD51 vejo uma temporalidade marcada: sorriso e primeira pessoa ao falar de ser professor 'hoje'; riso e chiste ao falar, em terceira pessoa, 'do Miranda', do professor 'lá atrás' que 'ainda vai' 'saldar um débito'. Na formulação deste último sintagma, que poderia ter sido formulado como 'pagar ou quitar uma dívida', Miranda utiliza o significante 'saldar'. Notem comigo que 'saldar' carrega como uma de suas conotações possíveis[91] a de 'tirar satisfação por ofensas recebidas; vingar'. Voltemos, então, a alguns recortes do *Corpus do Fim*. No Questionário Final, quando perguntado sobre como entende a sua relação com o Teatro, Miranda responde com cinco palavras:

MIRANDA: Descoberta de um novo eu.

PESQUISADOR: 'Descoberta' e 'redescoberta' são significantes que ressoam ao fim da experiência de Miranda. Os recortes discursivos, contudo, me deixam flagrar que o Teatro não lhe surge como sentido esgotado daquilo que encontra de si. Não: este mais se parece com um *lugar* onde pode se 'redescobrir como pessoa'. Na Entrevista Final, Miranda fala de um momento de 'redescoberta' que vive tanto na OTEALI quanto nos 'encontros' não 'com' a Psiquiatria, mas 'na' Psiquiatria:

> MIRANDA
> o que ficou comigo nessa disciplina foi justamente o que nós estávamos botando até na-nessa última apresentação/ o se sentir desconfortável- muitas vezes em de-desconfortável no sentido de/ AH eu não gosto de fazer isso, eu não consigo fazer isso// me mostrou que.. algumas coisas eu só.. tinha medo mesmo de.de enfrentar// e que se eu.. é ten- ao menos. Tentasse/ deixaria de ser uma... algo desconfortável e ok-i can do this, sabe?. e: **essa disciplina vem me ensinando muito isso**/ ainda mais em um contexto onde **eu estou me redescobrindo como pessoa**-no sentido de que: eu venho passando por-**por enCONtros na psiquiatria** e com psicólogos que... por causa de um **diagnóstico de tea**/ e aí vem- a disciplina vem nesse momento em que eu venho me redescobrindo como pessoa/como enxergar o mundo e vejo que talvez a coisa que me deixa desconfortável... nessa ação/ nessa atividade aqui.. seja explicada por essa outra coisa aqui/ então é redescoberta- redescoberta de um menino de 23 anos [*ri*/]//
>
> RD52, Entrevista Final

PESQUISADOR: Descobertas 'na' Psiquiatria e 'no' Teatro: a escolha adverbial ressoa com o que propôs nossa *TROUPE* desde o início, que a Pedagogia do Teatro não seria em si mesma o encontro, o sentido ou a descoberta; seria, senão, um locus possível do encontro com os sentidos e com as descobertas e redescobertas do sujeito. Locus onde outros contextos podem ressoar, ser acolhidos e ganhar contorno na representação. Na Roda de Conversa Final, Miranda fala desse 'casamento' de lugares e revela sua 'condição' agora a todo elenco:

[91] Cf. entrada 'saldar' no *Dicionário Online de Português*. Disponível em: https://www.dicio.com.br/saldar/. Acesso em 10 set. 2024.

> MIRANDA
> a disciplina estranhamente **casou-casou-se com um momento da minha vida** em que eu venho redescobrindo o miranda no sentido de que por acompanhamento eu descobri que **eu sou-eu tenho um grau de tea, autismo**/e isso foi- é um baque para mim, porque antes.. dessa-dessa afirmativa/ antes.. dessa descoberta..o miranda vivia de um jeito e as coisas que o miranda fazia ou acontecia ali.. era.. 'o miranda é assim'/ mas não// o-olhar pra mim mesmo agora.. neste momento. **é redescobrir um novo miranda**-um miranda com 23 anos e que ele mesmo não se conhece- **pela condição- pelas coisas que a condição traz**/ e não vista do lado negativo. mas as coisas que isso traz.. por exemplo.. eu sou-**é extremamente desconfortável para mim olhar nos olhos de alguém e eu não sabia o porquê**// agora eu sei. **e a disciplina me mostrou isso..** como várias outras coisas. várias outras coisas. o é.. me de-me redescobrir com a arte/que eu gosto bastante. então.. **estranhamente** a disciplina veio neste momento e fez com que eu esteja me conhecendo novamente. e isso é algo que eu irei levar daqui pra fora, pro miranda em sala de aula, pro miranda em casa, pro miranda na família e pro miranda amigo// é se redescobrir//
>
> RD53, Roda de Conversa Final

PESQUISADOR: Nos encontros do desconforto de Miranda parecem manifestar-se o sujeito cognoscente e aquele do inconsciente. Possivelmente ecoando o sujeito da consciência, observamos Miranda falar com empolgação por ter encontrado 'na' Psiquiatria explicação ao que antes lhe escapava. O que não se podia explicar antes, 'a dificuldade de olhar nos olhos dos outros', por exemplo, agora pode 'ser explicada por essa outra coisa aqui', pelo que chama de 'condição'. A OTEALI surge 'nessa ação, nessa atividade' como lócus onde ressoa aumentado tudo que está se passando consigo. Nela, Miranda é convidado a 'enfrentar' seus medos e não só a 'olhar os olhos do outro' como prática de polidez esperada. Deve, na verdade, fazê-lo como o fazem os atores: em práticas teatrais que estabelecem o contato do elenco pelo olhar, como nos Jogos de Espelho. Não parece ser, portanto, a OTEALI o que lhe explica qualquer coisa, mas sim que esta INdisciplina parece convidá-lo ou compeli-lo a sustentar o desconforto daquilo que, até então, não podia explicar.

Em outros momentos, no entanto, há traços que parecem apontar para a existência de um sujeito do inconsciente irrompendo desavisado. Ainda na Entrevista Inicial, ao falar de seus 'ideais', Miranda nos conjura um espelho: '*eu me vejo*, *quero me ver*, *quero ser*, *serei* um professor que [...] *mostre* pros alunos as qualidades que eles têm:

> MIRANDA
> e:u.. por ser uma pessoa que carrega vários ideais.. muitos ideais..de: comunida:de,de **crescer em periferia** e tudo mais.. **eu me vejo..quero me ver..quero ser...serei**..um professor que:.. além do componente..que irei leciona:r.. professor que:..**mostre pra o-pros alunos..a-a-as qualidades** que eles têm/ e as possibilidades que eles têm//que **o estudo é uma ferramenta**.. **uma ferramenta que.. potencializa** o que eles têm de melhor//e que:.. quer. eles queiram [*ri*] quer eles não.. é:..algo que pode tirá-los **daquela condição** em um futuro.. e tudo mais// porque eu cresci num as-numa perspectiva dessa// TIve professores.. que me mostraram essa perspec-[*ri*]- embora eu tenha [ri] descoberto isso mais velho.. tive professores que: me mostraram essa perspectiva..do:-do estudo por..filosofi:a..por componentes né?- filosofi:a inglês//e:.. serei.. ESse professor/ é o professor que eu esPEro ser in a SHORT time//
>
> RD54, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: Na Composição Cênica Final, este espelho retorna, ao abrir sua fala com:

PROJETA-SE UMA FOTO:

FIGURA 14— "SÃO OS ESPELHOS REFLEXOS DAS NOSSAS ALMAS?"



Fonte: o autor.

> MIRANDA
> São os espelhos reflexos das nossas almas? Talvez vocês hão de concordar comigo que ou é muito poético ou é muito clichê. Talvez seja, talvez seja. Mas fato é... que ao longo desses meses, dias e horas, fomos ensinados sobre... fomos **ensinados sobre... o desconforto**. Até porque... como é tão desconfortante olhar no fundo dos olhos de alguém. Fato é que **também** que o **desconforto é a sua alma pedindo mudança**. O desconforto é a sua alma pedindo mudança. o desconforto é a sua alma pedindo mudança.
>
> RD55, Composição Cênica Final

PESQUISADOR: Observem comigo, na Figura 14 que, enquanto declama o texto que escreveu, duas duplas de colegas performam o Jogo do Espelho ao lado de Miranda, evocando a representatividade teatral do desconforto. Desde o início da INdisciplina, Miranda diz querer ser este que 'mostra' ao outro suas 'qualidades'. A OTEALI, no entanto, não parece ser como o lócus da Psiquiatria: não lhe dá explicação ou diagnóstico de qualquer coisa, mas parece poder *retirá-lo* da posição deste que segura o espelho para uma em que talvez possa, ele mesmo, se contemplar a partir do olhar do outro. Desse olhar, vê o mistério do 'reflexo de sua alma'. Se a Psiquiatria lhe explica o desconforto do 'olhar direto' com um diagnóstico, a OTEALI parece levá-lo a sustentar o desconforto como a 'alma pedindo mudança'.

Na sequência, Miranda diz se 'conhecer novamente' a partir da OTEALI. Nesta formulação apreendo que ISSO possivelmente se dá tal como alguém que reencontra algo que já estava lá. Ao fim do processo, parece re-descobrir quem é, afinal, essa 'uma pessoa' que pode mudar:

> MIRANDA
> a gente tem essa falsa ideia de que tudo que a gente tem que buscar.. tem que ser grandioso// você procura coisas enormes- eu botei até isso na narrativa// você procura observar coisas enormes para falar/ cara.. vou dar o melhor de mim/ eu vou fazer A narrativa pro newton// 1uando a gente esquece de-de **olhar para nós mesmos**.. porque **há descobertas gigantescas**// quando nos olhamos- e **olhar pra si mesmo é de fato entender o outro/** e é aí que eu quero chegar sobre esse tipo de descoberta//
>
> RD56, Roda de Conversa Final

PESQUISADOR: Ao se lembrar de 'olhar para si mesmo', percebe-se antes fazendo 'a narrativa', o movimento e a escolha *para* o outro. Esta descoberta, me parece, não vem com a ideia de abandonar o outro que lhe constitui. Longe disso, diante da descoberta, Miranda parece ser tanto aquele que se olha quanto aquele que segura o espelho do outro. Ao fim do processo, o 'débito' com o outro, antes explícito em sua motivação para a docência, ainda irrompe, mas agora como lapso. Na Entrevista Final, quando perguntado sobre seus planos de curto e de longo prazo, responde:

> MIRANDA
> I don't have the answer yet. but i-**i need..i need to be:-i WANT** to be actually// i want to be: a teacher'//
>
> RD57, Entrevista Final [EN/PT] l

PESQUISADOR: Antes de 'querer' ser professor, há algo em Miranda que ainda diz que 'precisa' sê-lo. Por outro lado, se antes '*being a teacher*' significava ser uma 'ferramenta de potencialização' do outro, de alunos-espelhos 'crescidos na periferia' como ele mesmo, ao fim do processo fala em 'confiança' e sobre estar em um 'lugar que gosta':

> NEWTON
> what does being a teacher mean to you?
>
> MIRANDA
> **nowadays?** confidence too// [*sorri*/] cause. you need be..you need be **confidence**... with what you're learning, what you're teaching, what you learning too. what you"re teaching. what you're saying **even you don't, don't know [*ri*], but you must be confidence..** in what you're saying, so it's confidence too//
>
> NEWTON
> and how do you explain your relationship with the profession?
>
> MIRANDA
> eh:..i've been.. I have been discovering some things//I have been knowing some things.. about me/ and a- about be a teacher/ so: it's good. **nowadays**-my relationship with the-the-these ideas- it's-it's, good because i-i know that **i am.. in the place what-that i like** it. so..it is... my relationship with..teacher//
>
> RD58, Entrevista Final [EN/PT] m

PESQUISADOR: Aí se encontram, então, o sujeito da falha e o sujeito do logos. O primeiro parece abraçar o desconforto daquilo que ainda não sabe, aquilo que é da ordem 'da alma pedindo por mudança', o mistério de si em que se deve 'confiar' e 'ser confiante'. O segundo encontra conforto naquilo que lhe pode explicar o desconforto pela via do diagnóstico e da condição.

É a partir do lócus de 'redescoberta' da Pedagogia do Teatro que vislumbro um movimento de deslocamento de Miranda quanto à sua implicação naquilo que não lhe abandona, o sintoma. Do que flagro, Miranda inicia o processo numa posição que já o implica em algum nível no docente que é e quer ser. Diz não ter chegado à docência como filho do Acaso, mas por conta de seus 'ideais' e do que nomeia como 'débito com o mundo'. Desde o início, coloca-se como o escolhedor da profissão e da língua inglesa. Embora aliene a razão de sua escolha ao débito com o Outro, há também um reconhecimento disto que lhe surge conscientemente como 'forma de sustentar seus ideais'. Já de início, portanto, isto parece lhe afastar do extremo de Jocasta, esta que não se diz escolhedora de coisa qualquer, e localizá-lo numa posição inicial de sujeito mais implicado que desimplicado na profissão: no início e ao fim da INdisciplina OTEALI, Miranda diz querer ser professor.

Terminado o processo, Miranda maneja significantes que marcam a temporalidade e a espacialidade da OTEALI naquilo de si que julga ter se transformado: *'nowadays? confidence*'; 'a disciplina vem me ensinando'; 'a disciplina estranhamente casou-se com'; 'ao longo desses meses, dias e horas, fomos ensinados sobre o desconforto'; 'a disciplina me mostrou isso'; 'a matéria tem tudo a ver com o professor que você é em sala'; 'fez com que eu esteja me conhecendo novamente'. Por toda sua produção linguageira, Miranda utiliza significantes em torno de 're-conhecer', 're-descobrir' e 'novo'. Com meus gestos de interpretação, encontro aí representações do que, para Miranda, foi um deslocamento substancial na implicação de si e de suas escolhas: 'uma descoberta'; 'venho me redescobrindo'; 'um novo eu'; 'ele mesmo não se conhece'; 'me redescobri com a arte'; 'me conhecendo novamente'; 'ao olhar pra nós mesmos, há descobertas gigantescas'; 'redescoberta de um novo miranda'.

Essas representações, confrontadas com lapsos e com sua implicação em deixar sua marca nos encontros e em suas produções criativas ao longo da INdisciplina também me apontaram deslocamentos. Não me rendo, contudo, à força ressonante do significante 'redescobrir'. Como visto, há ainda um sujeito que diz e se diz muito a partir do conforto encontrado na explicação que se ancora na 'condição' e no 'diagnóstico' — no Destino?

Além disso, não há qualquer meio de *garantir* que o 'Newton' a quem direcionava sua escrita no início da OTEALI para 'impressionar o professor' (RD61, na sequência) não esteja sendo acionado novamente, ou que, em outras palavras, a 'reinvenção' a que se refere se coloque em nome do Formador e sua INdisciplina, do Pesquisador e de suas demandas. Acredito, no entanto, que o deslocamento de alienar a implicar não significa, nem poderia, obliterar de vez o outro constituinte do sujeito. O movimento, me parece, é que, na alienação, o sujeito ignora esse outro constituinte a quem se dirige. Implicar-se tem que ver, em alguma medida, com perceber-se enlaçado a este outro, seja pela identificação ou pela desidentificação, e fazer algo com isto. Em outras palavras, se direciona sua 'reinvenção' pelo desejo do outro-Formador — desejo de ser

admirado por quem admira, de ser como quem admira, de desejar o que deseja quem admira —, o 'Newton' do início, identificação projetiva sua e distinta daquela de outros sujeitos, também já não parece ressoar em si como o 'Newton' do fim. O do início já insurge como razão pela escolha da OTEALI, modelo de 'excelente professor', professor 'muito querido' que lhe mostra o 'caminho':

> MIRANDA
> [...]oficina de teatro... com-com ênfase. né, de língua-cara. eu espero MUItas coisas-a: priori assim o que eu consigo falar é.. newton// acho que:.. cê sabe que:.. cê é um professor **muito querido** aqui então..quando: no-no primeiro momento.. quando foi falado para nós..que:. **o senhor iria ministrar** e tudo mais... é...ficamos bem ansiosos..porque... né? um **excelente profes?sor** no que tange aqui o nosso campus/
>
> RD59, Entrevista Inicial

> MIRANDA
> [...] nós. estamos tão-é-in-in-inconformados não-mas não temos noção da:s nossas capacidades/e ver um professor como o newton, um professor como marcela.. que nos proporciona um diálogo-ou algo que nem passava pelas nossas cabeças, e fala..pô..tá aí//**vamos por esse caminho**/
>
> RD60, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: Este professor 'muito querido' do início — e não nos esqueçamos que 'querido' é alguém que muito se *quer* —, no entanto, se mostra como um que espera de si coisas 'excelentes', 'a melhor narrativa do mundo':

> MIRANDA
> Em meio a dúvida do que contemplar e tentar contemplar algo simples fez com que eu passasse horas, dias e quase meses para realizar a atividade, até pensar em não realizar... e isso também fora um exercício, pois, procurar o observável nos faz pensar que temos de ser verborrágicos, que temos de ser EXCELENTES, que temos de **entregar a melhor narrativa do mundo** e **impressionar o professo**r, e é aí que a atividade começa, pois você entende que há **maravilhas no simples**
>
> RD61, Narrativa 3

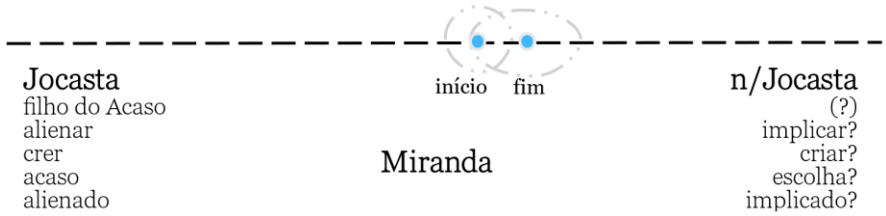
PESQUISADOR: Na hipótese de o que mova a inscrição de Miranda no processo ainda seja o desejo de 'impressionar o professor', o 'Newton' a quem deseja impressionar parece passar a ser um Newton que aprecia as 'maravilhas do simples', do falho e do ordinário, este que não é senão *um outro* Newton ao qual, pela transferência, deseja se enlaçar. Ao deslocarem-se os 'Newtons' de si, algo em si talvez tenha se deslocado.

Assim, nisto e naquilo que lhe insurge como 'desconforto', apreendo deslocamentos no Eixo de Jocasta. Ao fim do processo, os sentidos de 'professor' não figuram atribuídos a uma 'ferramenta de potencialização', mas àquele que confia, que é confiante e se implica nas próprias descobertas, na alma que lhe pede mudança, naquilo que pode ou não ser explicado. Frente àquilo que não pode explicar, há uma 'confiança', um sujeito '*confident*' que se conjura, '*confident*' em seus saberes inconscientes, estes que lhe são fontes de 'descobertas gigantescas' em curso. Ressalto que a Entrevista Final foi realizada na última semana da OTEALI e em diversos

momentos Miranda insiste em utilizar marcas de continuidade: ‘a disciplina vem me ensinando’; ‘vem nesse momento’; ‘*nowadays*’. Isso parece sugerir que Miranda reconhece a INdisciplina OTEALI não como processo retrospectivo, mas iniciado em si.

PROJETA-SE A FIGURA 15:

FIGURA 15 — MIRANDA NO EIXO DE JOCASTA



Fonte: o autor.

PESQUISADOR: Na Figura 15, represento Miranda no eixo de Jocasta. No início da OTEALI, Miranda deixa ver um sujeito em posição intermediária, embora já mais distante de Jocasta. Notem comigo como ao redor do primeiro ponto azul há uma circunferência com contorno cinza claro e aberto. Ela representa a porosidade e dinâmica desta posição. Ao fim, represento um segundo ponto azul, este como centro de uma elipse porosa. Nesse deslocamento, o círculo regular se achata, uma vez que os posicionamentos de Miranda evocam, por um lado, aquilo que ainda só pode vislumbrar: o sujeito mais implicado que quer ser, dizer e se dizer. Por outro, evocam também seu retorno a um Imaginário que o desimplica de si pela via da ‘condição’ imposta pelo Outro. Flagro, portanto, deslocamentos, não por serem de ordem ‘grandiosa’, como enuncia, mas por representarem formas mais implicadas de se significar.

A FIGURA 15 SE APAGA.
PROJETAM-SE AS PALAVRAS: MIRANDA E LOURENÇO.

PESQUISADOR: Agora, rumo a Lourenço. Vocês devem se lembrar: o lapso de Miranda, ‘ensinar é o que há de/arde melhor’ é um dos que inaugura no corpus a posição de professor mártir. Não, contudo, porque Miranda estivesse adesivado a ela no extremo, mas porque, já no início, parece revelar um saber de que diante de tantos ardores e dificuldades de ‘crescer na periferia e tudo mais’, ser professor lhe surge como o que ‘há de’ melhor, o que pode ‘arder’ melhor, num cenário em que o ‘ardor’ é inevitável. No entanto, embora com isto inaugure também uma posição ainda não nomeada — de onde se arder melhor? — mais perto do regozijo do que do martírio do professor, tampouco parece dizer desta posição no início do curso. Diz, em realidade, sobre algo que *ouviu* dizer. Como vimos em recortes discursivos do *ATO I*, na Entrevista Inicial, Miranda nos fala do ‘professor que arde melhor’ como uma ‘quebra de paradigmas’, um vislumbre que pôde ter durante a aula de uma de suas formadoras: lá percebeu que,

antes de mudar o mundo, 'temos que sobreviver', 'dinheiro é bom e é isso', 'não pensar na recompensa é não pensar em você'.

Ali Miranda parece ter lampejos de uma posição a qual poderia se deslocar, uma em que é recompensado em vida: 'temos que sobreviver'. No início da OTEALI, contudo, parece-me que o que se refere como 'quebra de paradigmas' vem de um jogo de identificação e desidentificação. A partir da aula da formadora, parece se flagrar, em alguma medida, identificado ao paradigma do mártir: como aquele que se abnega, luta por uma causa maior e não espera qualquer recompensa; aquele capaz de mudar o mundo e de tirar os alunos de sua 'condição'. Tal como se se visse nisto e então se denegasse como quem diz: "não quero ser isso, mudar o mundo é muita coisa, pensarei em mim primeiro — se mudar uma pessoa já basta". Aproximado do mártir, são as dúvidas que lhe preenchem os enunciados que me levam a não adesivá-lo ao extremo. No início da IN-disciplina, flagro um sujeito num deslocamento já iniciado.

Ainda na Entrevista Inicial, quando perguntado sobre seus planos profissionais de curto e de longo prazo, Miranda já enuncia e anuncia querer ser professor. Isto o faz, contudo, deslizando entre os significantes 'professor' e 'estudo', ao tratá-los como intercambiáveis, ambos referindo-se a uma 'ferramenta de potencialização'. Isto se vê num recorte discursivo anterior, o RD54, quando diz que o 'estudo é uma ferramenta que potencializa o que eles têm de melhor' e também na sequência, no RD62:

> NEWTON
> what does being a teacher mean to you and. how do you explain. your relationship with this profession?
>
> MIRANDA
> cara..um professor..para mim..ele tem que ser-ele significa para mim..um potencializador// a gente vê-eu vi muito isso.. eu vejo isso muito na.. na faculdade// ele. é. um potencializador// [...] o: **professor**..o que o professor significa pra mim/o que being a teacher means..pra mim é:..[rindo]uma **ferramenta de potencialização** [*rindo*/]//
>
> RD62, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: No *Corpus do Início*, o sujeito da educação representado, portanto, é o aluno. O professor, igualado ao estudo, é objeto, um dos meios e dos instrumentos que pode tirar o sujeito-aluno de sua iminente 'condição'. Há aí um superpoder incutido que vemos se estremecer em algum nível ao longo da OTEALI. Na Entrevista Final, responde à mesma pergunta sobre seus planos e diz querer 'mais' — mais do que antes?

> MIRANDA
> i want to be a teacher who **considers the life of the students**// so: don'- just-not just be a teacher who.. to teacher and it is- **i want more**- more than teacher. i-i **want make bonds**/ i want KNOW about my-my student's life/ so it's how- i-i see/ in the future.. me as a teacher//
>
> RD63, Entrevista Final [EN/PT] n

PESQUISADOR: Entre substantivo e verbo, um lapso: quer mais do que '*to teacher*' (professorar? professar?). Miranda se enuncia em primeira pessoa para dizer que quer criar

'laços/*bonds*'. Diz querer 'saber sobre a vida' de seus alunos e não lhes insurgir como aquele que os mudará. Este possível desejo por se fazer sujeito da educação como professor a partir do laço se deixa ver também na Entrevista Final:

> NEWTON
> what makes a good teacher?
>
> MIRANDA
> **nas palavras de freire**/ um professor que considera de fato a idiossincrasia da sua sal//. que em-entenda que cada-eu tô falando português justamente porque eu ia citar-citar freire// entender que cada aluno ali/ três ou cinco -doesn't matter/ cada aluno ali vive no seu universo particular//**e nas palavras do benjamin**, **nosso companheiro de-de turma**/ cada pessoa tem **a sua little flame ali-a sua chaminha**. e: você saber disso, considerar esses fatores, fatores externos mesmo, porque... influenciam na aula... é: o que faz você ser... um professor... **um professor-professor.** porque **sem... egocentrismo** aqui.. AH eu quero ser o melhor professor... só de você PENSAR e considerar esse tipo de coisa você já tá-vai tá fazendo um trabalho grandioso[*ri*/].. do que muita gente//
>
> RD64, Entrevista Final

PESQUISADOR: Se, na Entrevista Inicial, já falava de Paulo Freire e do respeito à idiossincrasia da turma, agora o faz resgatando também o outro com quem teve contato na INdisciplina, o 'companheiro de turma' de quem toma emprestada a palavra. Nisto, deixa-se flagrar não como sujeito uno, indivisível, íntegro, mas como parte de um todo que em si é falho. Como Benjamin, Miranda quer ser um professor que não se deixa arder na fogueira pelo outro, mas que considera as 'pequenas chamas' de cada um de seus alunos.

Sem o 'egocentrismo' daquele que se adesiva ou se adesivava ao mártir às avessas em busca da fama e da glória eterna, e ainda sem palavras que nomeiem ISSO que o afasta da posição de professor-mártir, Miranda refere-se ao 'professor-professor', este que atribui extraordinariedade ao ordinário. Este que se flagra espantado com a autodescoberta, que deixa de fazer a 'narrativa pro Newton'[92], e que encontra regozijo quando a faz *também* para si. Na Entrevista Final, deixa ver em três lapsos de que forma a INdisciplina o coloca de frente com as possibilidades e com as impossibilidades do regozijo de si:

> NEWTON
> quais pontos você considera fortes/e quais pontos você considera fracos na sua formação. até aqui//
>
> MIRANDA
> [*sussurrando*] quais pontos **eu me considero** forte e fraco// [*ri*/] é porque eu tô repetindo a pergunta// eu ainda..por mais que não pareça.. eu ainda me acho muito tímido-muito muito tímido e: medroso e melindroso no sentido de: que: não tomo: é...as atitudes necessárias.. ou não ajo na hora exata// então-isso como prof-é e eu **também venho notando isso como professor- porque eu também faço** residência pedagógica/ e a matéria tudo tem a ver com o professor que você é em sala de aula// então em determinadas situações..eu só sou mero **espectador**, quando eu deveria ser a pessoa que tá ali protano-protagno-PROtagonizando-

[92] Cf. RD56, de Miranda.

> NEWTON
> protagonizando// [*ri*]
> MIRANDA
> protagonizando// [*ri*] sendo a pessoa ativa do momento/ mas não/ eu me passo por **telespectador** é isso que eu tenho que mudar//
> RD65, Entrevista Final

PESQUISADOR: O primeiro lapso, o da escuta. Ao repetir a pergunta sobre sua formação, que poderia caminhar por diversos sentidos — o curso, os professores, a língua etc. —, Miranda se escuta no enunciado: 'quais pontos *eu me* considero forte e fraco'. Na sequência, Miranda recupera significantes do Teatro para evocar como a disciplina ressoa em sua formação: às vezes é mero 'espectador', quando deveria ser 'protagonista'. Nisto, o segundo lapso: gagueja e tropeça nesse protagonismo que se dá por ordem do 'dever' e não do 'poder': 'eu deveria ser protagonista'. Este gaguejar o leva ao terceiro lapso, quando desliza de espectador a 'telespectador'. 'Em determinadas situações', 'ainda' está distante do palco, às vezes tão distante como aquele que assiste não da plateia, mas intermediado por uma tela.

É no defrontar com essas contradições que lhe flagro ainda mais deslocamentos. Os encontros na Pedagogia do Teatro não retiram Miranda de uma posição A a uma posição Z. No entanto, nesse lócus *se* diz e evidencia apropriar-se de novas maneiras de atribuir sentidos, de vislumbrar novas formas de se haver com o gozo daquilo que lhe é caro, e de utilizar uma gramática artística que lhe permite questionar propósitos e perceber 'padrões' de repetição:

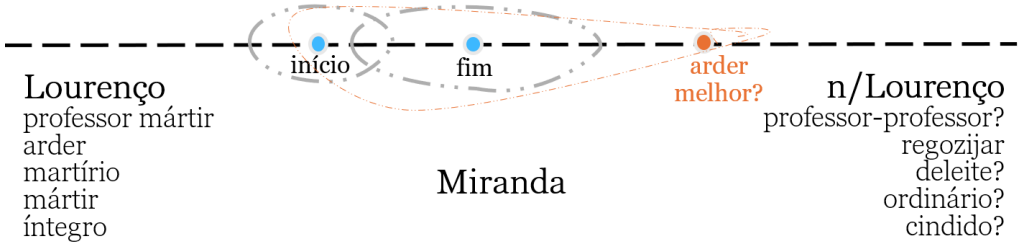
> MIRANDA
> Que tal qual formigas saímos de nossas casas seguindo a fileira tênue da rotina, e que no meio do caminho também esbarramos com aqueles que estão voltando, desnorteados e se preparando para o próximo dia. Nós nos vemos imersos na função, na ação e nem nos damos conta que **repetimos padrões**, que tal qual as formigas, estamos cheios de **um propósito que às vistas de outros seres é vazio.**
> RD66, Narrativa 3

PESQUISADOR: 'Vazio' que também aparece em sua Narrativa 4, quando faz um vídeo intitulado 'envelhecer'. Nele, registra a rotina de sua bisavó e todos os seus cuidados médicos. Como legenda, nos comunica: o 'real objetivo é repassar um pouco do sentimento de vazio'. Com a INdisciplina, Miranda parece se defrontar com o que nossa *TROUPE* tem se referido como a posição ø do Jogo do Sim, aquela a que não se pode retornar, capturar ou nomear. No entanto, usa-a como força propulsora de suas recriações: em alguma medida, parece se deslocar do gozo do salvador ao gozo do ordinário e contraditório 'professor-professor'.

PROJETA-SE A FIGURA 16.

Na Figura 16, represento o deslocamento de Miranda pelo eixo de Lourenço em relação a uma posição mais regozijante frente à profissão. Notem como outra vez utilizo elipses para representar posições porosas. Os pontos em azul apenas deixam ver o deslocamento entre o início e o fim. A posição 'arder melhor?' já parece estar do outro lado do eixo, mais próximo a um sujeito que se implica na sua falta constitutiva, que vê regozijo no ordinário, que se reconhece como cindido — parte e arte de um todo falho. Desde o início da OTEALI, esta posição lhe surge como esse vislumbre que represento pelo laço alaranjado. Se, contudo, ainda não parece alcançá-la ao fim da INdisciplina, com o corpus apresentado flagro um deslocamento em sua direção.

FIGURA 16— MIRANDA NO EIXO DE LOURENÇO



Fonte: o autor.

A FIGURA 16 SE APAGA.
PROJETAM-SE AS PALAVRAS: MIRANDA E OTELO.

PESQUISADOR: E então chegamos ao General Otelo. Com o que EU disse no início deste *ATO III*, julgo improvável que já tenham se esquecido que o lapso entre 'estudar' e 'trabalhar' 'na Escola Americana' foi um dos que inaugurou no corpus a posição de despachante da língua. No início da OTEALI, entre Miranda e a língua inglesa, sempre um entre: ora a língua pelo *tripalium*, ora pelo treino, ora atravessada pelo português. Ainda na Entrevista Inicial, quando perguntado sobre suas expectativas acerca da INdisciplina, uma delas diz respeito à língua:

> MIRANDA
> e pô..inglês né? a gente tá num curso de inglês/acho que se-seria u:m-seria um ótimo **ambiente para.. treinarmos**// **o falar..o conviver**... em um ambiente onde.. a língua que esteja sendo utilizada. é. o inglês//
>
> RD67, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: Com o significante 'ambiente', mais uma vez Miranda parece corroborar a proposta de nossa *TROUPE* de conceber a Pedagogia do Teatro mais como lócus e menos como método. No entanto, alguns distanciamentos: para Miranda, o desejo inicial na INdisciplina é que se 'treine o falar' e que se 'treine o conviver'. Oblitera daí a possibilidade de, como o fazem os alunos que encontrou na 'Escola Americana', simplesmente 'falar' ou 'conviver' em língua inglesa.

Se, contudo, nos eixos de Jocasta e de Lourenço flagro alguns deslocamentos de Miranda a partir da OTEALI, o corpus me levou a inferir que o maior deles se deu no eixo de Otelo. Apesar de entregar sua produção escrita por vezes também em português, aula a aula meu EU-Formador pôde ver Miranda dizer e se dizer cada vez mais em língua inglesa. Na primeira parte da Entrevista Final, quando a interação se dá ainda toda em português, a língua inglesa irrompe como um de seus 'desconfortos' e 'medos' que diz ter enfrentado:

> MIRANDA
> algumas coisas eu só.. tinha **medo** mesmo de.de **enfrentar** e que se eu te- **ao menos, tentasse**, deixaria de ser uma... algo desconfortável e ok, ***i can do this***.. sabe?
> RD68, Entrevista Final

PESQUISADOR: Na segunda parte da Entrevista, quando lhe ofereço a opção de responder em português ou inglês, ou mesmo de alternar entre as duas línguas, revelou o que pretendia dizer com '*I can do this*'. Não houve nervosismo ou cansaço que lhe impedisse de se enunciar na língua estrangeira. Com exceção do trecho em que fala de Paulo Freire e de Benjamin, reivindicou para si o uso da língua inglesa do início ao fim:

> NEWTON
> what does the english language mean to you?
>
> MIRANDA
> the english lan-**nowadays/in-in this class, actually, english mean confidence//** because **after this class**, i-i feel more confident to talk about-to talk in english..here and other classes. so:: NOW english for me it's- it's confidence. feel, feeling **confidence**//
>
> RD69, Entrevista Final [EN/PT] o

PESQUISADOR: Outra vez, o significante '*confident*' lhe insurge como algo que corre '*in this class*'; '*nowadays*'; '*now*' e que se espraia do 'aqui' a 'outras aulas'. Ademais, a definição de uma boa aula de línguas se desloca do 'trabalho', 'do treinar o falar' e 'do treinar o conviver' do início para uma onde se 'vive' a língua:

> NEWTON
> what makes a good language class?
>
> MIRANDA
> in a good lang-? **live the-the language.** [*ri*] it's what we- we've been seeing in your classes// **live the language/live the english**//we: we will have-we will- at times that we will speak in portuguese.. actually.. but live the lang-live the english, it's important//
>
> RD70, Entrevista Final [EN/PT] p

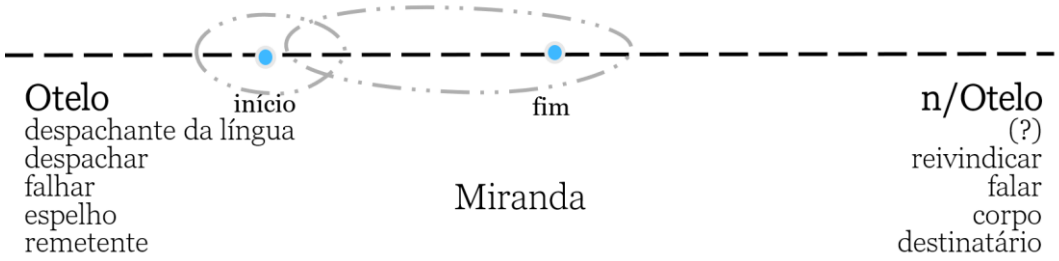
PESQUISADOR: O deslocamento de 'trabalhar' a 'viver' a língua me evoca ainda outros dois significantes do latim vulgar: '*studium*' e '*studien*'. O primeiro: sala com janelas por onde se entra luz, lócus de pintores e escultores; o segundo, a ação de se esforçar, de se dedicar ou de cultivar. Do *tripalium* ao *studium*, do trabalho ao estudo: é numa

‘escola brasileira’, e não ‘na’ americana ou ‘na’ veneziana, que Miranda parece reivindicar para si uma língua em que se pode dizer com a palavra ‘*confident*’.

PROJETA-SE A FIGURA 17.

Na Figura 17, a posição inicial de Miranda representa esse sujeito que, na iminência de ser ‘denunciado’ por não ser ‘como eles’, prefere não falar para não falhar. Ao fim da INdisciplina, parece se deslocar a uma posição de onde começa a reivindicar o direito à palavra do estranho, à língua do outro estrangeiro. Deslocamento que move a língua do ‘modo de pensar’ ao ‘modo de enunciar’; daquilo que lhe é mera especulação às palavras corporificadas que lhe saem pela boca. No fim, um ponto que não marca o centro da elipse achatada: embora o sujeito dividido de Miranda se desloque mais por esse eixo que nos outros, sua chegada a esta posição ainda se parece constituir mais na memória do quanto caminhou do que no vislumbre de quanto ainda pode caminhar.

FIGURA 17— MIRANDA NO EIXO DE OTELO



Fonte: o autor.

PESQUISADOR: Tendo caminhado por esses três eixos, convido agora Feubelly à mesma jornada. Obrigado, Miranda. Pode subir ao palco, Feubelly.

MIRANDA DEIXA O PALCO.
PROJETA-SE O TÍTULO DA PRÓXIMA CENA: EXPERIÊNCIA DE FEUBELLY.

5 ATO III: LAPSOS DO REENCONTRO

5.2 EXPERIÊNCIA DE FEUBELLY

FEUBELLY SOBE AO PALCO.

PESQUISADOR: Bem-vinda de volta, Feubelly. Certo, é sua vez de me confirmar algumas informações. *[TIRA UM PAPEL DO BOLSO E LÊ]* Bem, aqui diz que, à época da OTEALI, você tinha 20 anos e estava matriculada no penúltimo semestre do curso de Letras-Inglês. Também afirmou viver em um bairro de renda média-baixa do Distrito Federal, ter renda familiar de até oito salários-mínimos e ter estudado ao longo da maior parte de sua educação básica em escolas públicas. Além disso, naquele semestre você fazia um estágio remunerado, independente do IFB, numa escola bilingue de Brasília e atuava na educação infantil. Você já frequentava vários espaços culturais em Brasília, entre eles muitos teatros. *[SURPRESO]* Uau, aqui diz que você faz dança desde os três anos de idade. Confirma estas informações?

FEUBELLY: Sim!

PESQUISADOR: Então comecemos por Jocasta.

PROJETAM-SE AS PALAVRAS: FEUBELLY E JOCASTA.

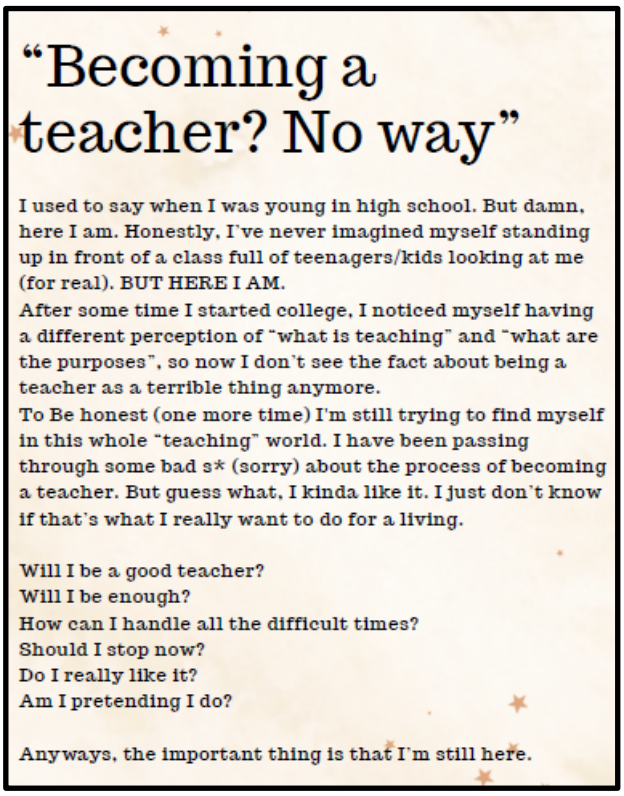
PESQUISADOR: Desde o início da OTEALI, Feubelly parece querer demonstrar que suas escolhas são movidas por 'identificações', significante que ressoa em diversos de seus recortes discursivos:

> NEWTON
> por que você escolheu o curso de letras inglês?
>
> FEUBELLY
> acho que: porque era algo que eu me **identificava**// eu:..não..nunca pensei muito em ser professora assim//[*sorrindo*] na verdade era uma **coisa que eu não queria mesmo** [*sorrindo*/]// e eu tentei em outras faculdades mas eu não consegui/aí eu falei ah vou tentar algo que **talvez eu me identifique** mais//eu sempre gostei muito do inglês/ estudei DESde muito nova ?também/ aí eu consegui: e tô aqui até hoje/tô gosta:ndo..ainda estou nessa de. será se é isso que eu quero para o resto da minha vida me:smo? =mas. eu gosto/eu. me **identifico** assim/eu go-tenho prazer em ensinar algo que EU gosto//...que é o ing-
>
> RD71, Entrevista Inicial

> FEUBELLY
> eu sempre tive esse medo das pessoas lá que estão-os alunos, os estudantes olharem para mim e falarem-meu de:us/não gosto dessa professora/**não me identifico** com ela//
>
> RD72, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: Feubelly diz ter escolhido o curso de Letras-Inglês por se 'identificar' com a língua, mas não com a docência. Isto deixa ver em posição tópica já em sua Narrativa 1: '*Becoming a teacher? No Way*'.

FIGURA 18— "BECOMING A TEACHER? NO WAY"



Fonte: o autor.
Legenda: Narrativa 1, de Feubelly [EN/PT] ϙ.

PESQUISADOR: '*Do I really like it? Am I pretending I do*?', Feubelly ora diz 'meio que gostar' da docência, ora se questiona se 'gosta' mesmo ou se está 'fingindo'. No início da INdisciplina, parece se enunciar como sujeito que desconfia das próprias escolhas. Em outros recortes, a questão quanto a ser ou não professora chega a lhe insurgir como desespero. Apesar disso, entre os atuantes da pesquisa, é uma das poucas que, perguntada sobre pontos fracos e fortes em sua formação, não negocia o significante 'formação' e fala já de *seus* pontos, tanto na Entrevista Inicial quanto na Entrevista Final:

> FEUBELLY
> é:: deixa eu ver// pontos fortes? eu acho que::. a questão de-deu: **insistir** muito/=acho que isso é um ponto muito forte porque em diversos momentos eu já pensei já-já pensei em desisti:r, já não..não me **identifiquei**-assim..não me via fazendo-não me via ensina:ndo, não me via:.. numa sala de aula/eu.. j-já tive esses:-esses momentos-e eu acho que:. um ponto positivo. é. eu **permanecer** aqui/ porque eu acho que:é óbvio que a gente:-quando a gente tá estudando alguma coisa a/ gente não gosta de cem por cento tu:do assim que a gente tá estudando//mas. tiveram coisas que eu gostei MUIto e que me fizeram continuar =então eu acho que um ponto forte é mais essa **minha insistência** mesmo de tá aqui//e.. negativo eu acho que é. um pouquinho: de dedicação que eu não

> tenho/**falta** um pouco de dedicação pra eu:..me aprimora:r mais.. é:. ter ma-obter mais conhecimento mesmo/ estudar mais, pesquisar mais que é algo que eu não faço tanto//
>
> RD73, Entrevista Inicial

> FEUBELLY
> eu vou ver se faz sentido mas acho que como ponto forte foi a minha **constância**/ eu tentei ser bem **constante**/ tentei **me entrega:r** mesmo.. assim/ mas **manter uma constância**// mas, ao mesmo tempo-eu acho que um ponto negativo pode ser que **eu poderia ter subido**.. talvez/ ao invés de manter uma constante de estar tranquila.. participar às vezes sim, às vezes não/ **poderia ter ido mais**.. um pouco mais além// acho que isso é um ponto negativo/ que.. por mais que eu estivesse ali na aula-eu às vezes eu estava meio borocoxô e eu deixava isso tomar de conta//
>
> RD74, Entrevista Final

PESQUISADOR: Nas duas entrevistas, diz que o ponto forte de sua formação é a 'insistência' e a 'persistência', já que ora se 'identifica' ora se 'desidentifica' com o Curso. Embora, contudo, pareça desconfiar de suas escolhas, ao longo da OTEALI demonstra 'insistir' na implicação em seus não-saberes. Sobre isso, o que foi mesmo que você disse em sua Autoavaliação Parcial?

FEUBELLY: Que eu esperava me entregar ao máximo à disciplina para, aí sim, compreender seus objetivos propostos.

PESQUISADOR: Uma outra questão cara em toda a produção discursiva de Feubelly é sua relação com 'fingir' e 'atuar'. Apesar de ter escolhido uma INdisciplina de Teatro, na Composição Cênica Final revela o que foi um de seus medos iniciais:

> FEUBELLY
> [...] theater and teaching: how is it going to be? **Will I have to act?** I don't know. I don't feel comfortable. They're all... weird. Everybody is looking at me. I'm shy. I feel stuck in my head. Otherwise, it's nice! It's different. We can... **express ourselves. I can be myself**. Everybody is doing the same. **It's not shameful**. So... let's see... what.. all of this can show us.
>
> RD75, Composição Cênica Final [EN/PT]

PESQUISADOR: No Teatro ou no ensino: 'terá de atuar?'. É esta ideia que lhe deixa desconfortável e que parece lhe evocar o desespero. Contudo, ao descobrir que pode se dar, não com a 'atuação', mas com a 'autoexpressão' — esta que não envolve re-apresentar o papel do outro —, encontra algo 'diferente', 'agradável' e que 'todos estão fazendo'. O Teatro lhe surge como mais um lócus onde pode se expressar, um que não é '*shameful*'. Observem como, na Composição Cênica Final, Feubelly não recorre ao adjetivo '*embarassing*', que demonstra conhecer e utilizar nas duas entrevistas. O significante mobilizado é '*shameful*', sinônimo de '*disgraceful*' e, em português, 'vergonhoso' no sentido de algo que é reprovável, desonroso ou humilhante. O espaço que encontrou com a OTEALI distancia-se do medo de ter de 'atuar', possivelmente falhar na representação do outro e, com isto, provocar desidentificações com o elenco, com a plateia ou com seus alunos.

No eixo de Jocasta, Feubelly não parece iniciar o Curso ou a OTEALI num extremo da desimplicação. Embora demonstre desconfiar de suas escolhas, sempre se enuncia como escolhedora daquilo que nomeia como 'identificações'. Conquanto diga não se identificar com a profissão, diz-se muito identificada com a língua inglesa e vislumbra indagante, entre outras alternativas, a possibilidade de se conciliar com a docência. Feubelly não ignora, porém, a natureza do Curso que escolheu. No *Corpus do Início* deixa ressoar sua angústia: '*here I am'/the important thing is that I'm still here/but do I really like it?*'. Se, nesse sentido, no início da OTEALI parece estar mais próxima de Jocasta do que do outro extremo, é essa tensão não ignorada que, em meus gestos de interpretação, não a adesivaria de saída na posição de filha do Acaso.

Ao longo da OTEALI, pude *ver* alguns abalos em seus modos de se enunciar no que tange à carreira escolhida. Quando perguntada sobre seu relacionamento com a profissão docente, no início e no fim da INdisciplina, Feubelly responde respectivamente:

> FEUBELLY
> i thi:nk.. it's-i'm trying to get.. a:-a-**a closest relationship**/because like i said..it wasn't something that i ? thought i.. i would be doing ?now/ bu:t.. i like it/and.. i started to:..**to understand and respect**/because. in my. enti:re..life.. in: high school =and middle school/**i always. was judging my: professors**, my teachers like- oh my goodness, he's so boring all that, all this/ but now i understand and i:.. care about it =abo:ut.. respect the professor/i think it's-it's something that i have now.. =inside me//
>
> RD76, Entrevista Inicial [EN/PT] s

> FEUBELLY
> i think **i a:m not comfortable yet**/li:ke doing it-like teaching// i don't know-**maybe.. it's because i didn't find the the-the right place** for me// i think because i work with kids in the morning. in the night/ i work with OLD people.. so **it's very hard- very hard**.. this i don't know// we. i need to be:- i need to have like.. h:m..j ogo de cintura- because it's very hard// look, my head sometimes is very confusing. i don't know/that's why i think.. hm.. it's, it's not uh-uh-hm-a **fix thing**. **it's not fixed**// it's like **always going up and down.. because it's this..** i don't kno:w// i like to be with kids.. but they- it's very hard like.. one week with them we are already sick/ and with the.. uh.. the old people you have to-to be very comprehensible.. and you have to:.. h:m..it's hard too-because you have a person who is eightee:n and another one who is sixty/and sometimes the sixty one doesn't know how to.. read in portuguese// sometimes a person is learning portug-portuguese yet so.. it's very hard. just like that but.. ye:s//
>
> RD77, Entrevista Final [EN/PT] t

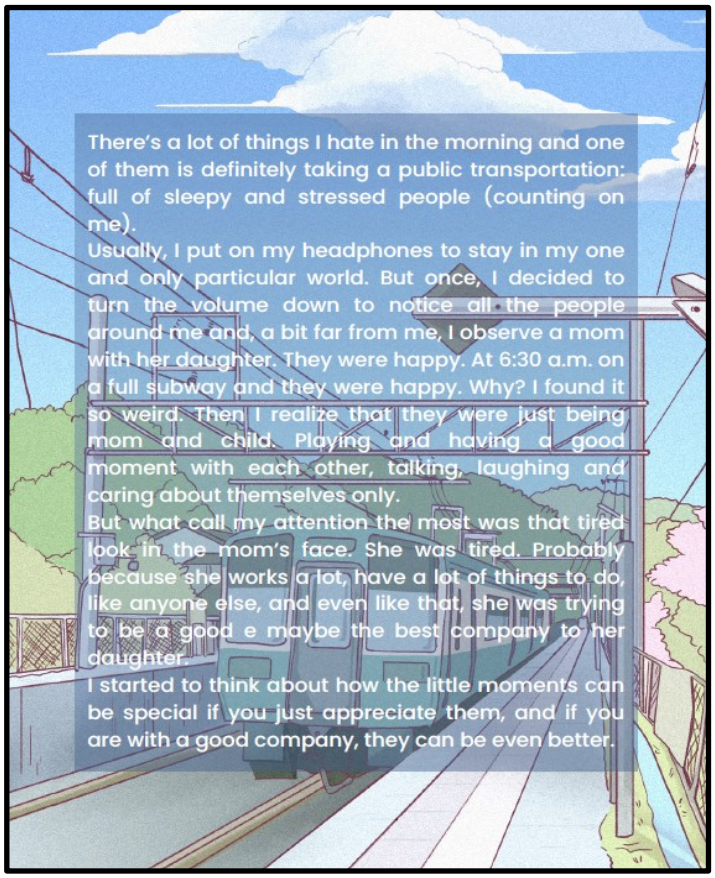
PESQUISADOR: No início, Feubelly diz que está tentando '*get a closest relationship*' com a profissão. Em vez de dizer, um 'relacionamento mais próximo' — *a closer relationship* — irrompe um lapso gramatical que revela a natureza superlativa do laço: está tentando, em realidade, 'o relacionamento mais próximo de todos', mais próximo 'o tanto quanto possível'. Essa aproximação inicial, no entanto, se dá, no RD76, a partir dos significantes 'compreender/*understand*' e 'respeitar/*respect*', esses sempre em relação ao outro. O sujeito de sua aproximação com a profissão é ainda o 'professor', esse outro que agora respeita. Já na Entrevista Final, diz que 'ainda' não está 'confortável'. Lança,

contudo, a dúvida: talvez seja o lugar que trabalha, o público com que trabalha, as condições impostas pelo trabalho. Embora no início da INdisciplina Feubelly já trabalhasse no mesmo emprego que menciona, apenas no fim diz sobre *sua* relação com a profissão e com os alunos com quem tem contato. Naquele ponto, enuncia-se em primeira pessoa a partir de uma posição de professora. Entre 'altos e baixos', se revela 'confusa' nesta 'coisa' que — o deslize de '*fix*' a '*fixed*' irrompe — não parece se 'consertar' nem tampouco se 'fixar': ser professora.

Com efeito, a presença do movimento e do não comprometimento com uma rigidez do dizer reverbera em toda a sua produção linguageira, não só *no* que diz, mas no *como* diz. Nas Narrativas 2 e 3, por exemplo, foi a única que escolheu fazer suas atividades de contemplação de momentos ordinários do dia de dentro de vagões e estações de metrô de Brasília. Ao fundo de sua Narrativa 2, uma ilustração.

PROJETA-SE A FIGURA 19.

FIGURA 19 — O TREM DE FEUBELLY



Fonte: o autor.
Legenda: Narrativa 2 de Feubelly [EN/PT] u.

PESQUISADOR: Por vezes afastada do medo do que poderia ser '*shameful*', quando compelida a falar, a escrever e a, enfim, criar sobre onde está a sua 'luz', na Narrativa 4 entrega sua produção em formato de vídeo, mostrando em vários trechos lugares onde

se expressa em sua criatividade: na dança, no desenho, na pintura: '*these are some creative sides that I love, and I want to keep them*', lê-se no comentário da postagem do vídeo.

PROJETA-SE A FIGURA 20.

FIGURA 20— FEUBELLY: "I WANNA KEEP THEM"



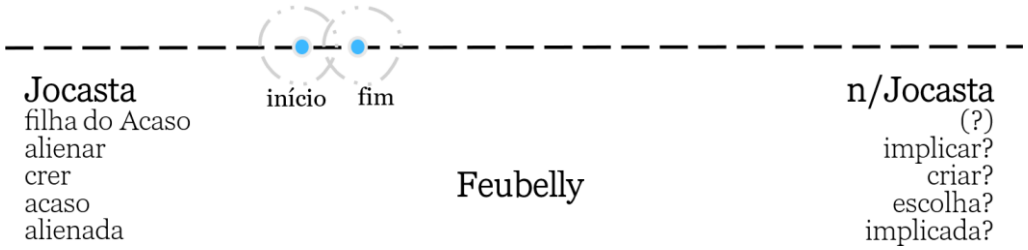
Fonte: o autor.
Legenda: *Frames* da Narrativa 4 de Feubelly, entregue em vídeo

PESQUISADOR: Entre vagões de metrô, vídeos em que se mostra dançando, performances cênicas em que se move a todo tempo, advérbios que revelam o que 'ainda' não lhe aconteceu e verbos que vão do medo de 'fingir' à entrega de se 'expressar', apreendo deslocamentos de Feubelly no eixo de Jocasta, ainda que não de maneira contundente. Ao fim da INdisciplina, diz não saber se deseja ser professora '*for a living*' por muito tempo, mas se representa um tanto mais implicada na questão de observar sua própria movimentação subjetiva.

Na Figura 21, represento os gestos de interpretação aqui tecidos: no início da OTEALI, a desconfiança das escolhas e a possibilidade de ser professora denegada já em posições tópicas; no fim, uma 'entrega' ao que ainda não sabe, uma maior implicação na posição de professora, embora ainda bastante afetada pela possibilidade de abandono da carreira:

PROJETA-SE A FIGURA 21.

FIGURA 21— FEUBELLY NO EIXO DE JOCASTA



Fonte: o autor.

PROJETAM-SE AS PALAVRAS: FEUBELLY E LOURENÇO.

PESQUISADOR: Vamos agora pôr mais lenha na fogueira e convidar Lourenço. Em diversos momentos, Feubelly parece *se* dizer com medo do Outro: no início da INdisciplina, *will I be a good teacher? Will I be enough?;* no fim, 'às vezes' ainda se questiona se 'será um problema':

> FEUBELLY
> I'm-uh-i can't anymore. and in the long term. long term. hard. **sometimes i'm still in that position** that i don't know if i really want to [*ri*] be a teacher or if i want to do another thing// because i ha:ve. really good experience as.. being a teacher/ but i have, i have - I have had really bad ones too// so i think sometimes that i don't want to be a teacher for so long// sometimes i think, oh i can do like translation.. **i don't know how to do it**// sometimes i think about that// but... i don't know, it's hard. it's really hard because sometimes in my head it's always like.. you don't want to be a teacher/ don't become a teacher// **you will be a problem**/ but i.. yes//
>
> RD78, Entrevista Final [EN/PT]

> FEUBELLY
> eu sempre tive esse **medo** das pessoas lá que estão, os alunos, os estudantes olharem para mim e falarem: meu deus.. não gosto de:ssa professora/**não me identifico com ela**// isso SEMpre me prendeu muito em relação à nossa profissão//
>
> RD79, Roda de Conversa Final

PESQUISADOR: O 'medo' que perpassa sua relação com a profissão docente parece resvalar na avalização e avaliação do Outro. Medo que aponta para o desejo de ser reconhecida como sujeito íntegro, alguém que 'sabe o que fazer' e que não causa 'problemas' aos alunos. Com efeito, revela ter escolhido a INdisciplina OTEALI em busca de algumas soluções:

> FEUBELLY
> é. eu gosto muito de::: é:.de ensinar formas diferentes//eu sempre tive na minha cabeça que **eu queria é-ensinar o inglê:s.. de outra maneira**/ e como eu sempre dan-eu sempre fui muito da dança assim/sempre muito sempre:.. gostei muito//e:..quando eu fiquei sabendo eu falei nossa.. é. bem isso assim/eu sempre-eu já conversei até com o meu professo:r//falei que:-ele tinha uma ideia também da gente trazer o inglês pras aulas mas a gente não fazia ideia de. c:omo/ = {[ac]eu falei só}se:..eu consigo ter um-alguma noção.. **tipo nessas aulas do newton e tal**//aí eu tô be:m.. nessa mesmo de.. trazer coisas diferentes e ensinar de uma maneira diferente/ eu acho que essa é.. é um pouco do que eu esPEro mesmo//
>
> RD80, Entrevista Inicial

PESQUISADOR: Ao falar de suas expectativas iniciais sobre a OTEALI, Feubelly diz que sempre quis 'ensinar o inglês de outra maneira'. 'Outra maneira', porém, intermediada por um espelho — ainda em nível especular, '*tipo nessas aulas do Newton*'. Tendo sido aluna de meu EU-Formador em outra disciplina, teve lampejos de como ensinava o 'Newton' e, inspirada e identificada com seu professor, parece desejar poder olhá-lo como espelho e se flagrar refletida de volta.

Ao longo da OTEALI, contudo, pude flagrar esse ideal de Lourenço balançar em Feubelly. Após a leitura guiada do texto *O que faz um bom professor: um decálogo*, de Cláudia Riolfi (2017), comenta:

> FEUBELLY
> As vezes fazemos de tudo pra tornar nossas **aulas significativas**, e muitas vezes elas **não fazem sentido nem para nós mesmos**, por estamos presos pensando apenas em nossos alunos. O bom professor é aquele que, satisfeito com sua posição, primeiramente, vai além do esperado, além do que sua própria área de atuação demanda. Como a colega Olívia comenta, que o professor é investigador, e **busca por solucionar problemas**, **mas** está em constante mudança, capaz de se adequar e adaptar conforme seu público, singular e heterogêneo.
> RD81, Comentário em atividade de leitura guiada

PESQUISADOR: Encontro após encontro, Feubelly parece apropriar-se cada vez mais da adversativa 'mas', como quem diz entender que, sim, o bom professor soluciona problemas; *mas*, sobretudo, o bom professor não perde de vista que a primazia do 'sentido' de 'aulas significativas' pode estar em si — em 'nós mesmos'. Ao fim da INdisciplina, parece então ter encontrado uma 'outra' maneira de 'ensinar inglês':

> FEUBELLY
> eu acho que o que ficou comigo, foi... eu gostei muito de como a gente explorou o **nosso eu-professor**// assim/ você não precisa... AH ser outro professor/ se igualar em outro-em outro... padrão/ **você pode ser você**// você pode usar o que você sabe/ o que você gosta/ dentro da sala de aula e ser você// eu gostei muito disso.. achei que é o que eu mais vou guardar, assim, eu acho//
> RD82, Entrevista Final

PESQUISADOR: Na Roda de Conversa Final, Feubelly acompanha a discussão em silêncio e, inicialmente, diz não querer fazer comentários. Quando, no entanto, quase se dá por encerrado o momento, pede a última palavra da noite para dizer a toda turma o que havia me dito na Entrevista Final:

> FEUBELLY
> só porque você falou algo que realmente é muito importante no início// eu realmente tinha algumas expectativas no início e eu não esperava descobrir que.. **na profissão.. ser professora. eu poderia ser quem eu sou**// falei isso para o newton que eu sempre pensei em ser professora.. ok/ mas que professora que eu vou ser? foi até um questionamento que a gente fez na residência (pedagógica).. a gente da residência.. que eu falei para a marcela (a supervisora da residência) assim/ marcela eu tenho medo da nossa preceptora não gostar de mim..porque eu sou assim e ela de outro jeito/não sei se o nosso jeito vai bater, não sei se o meu jeito vai agradar todo mundo, **mas na disciplina eu descobri que eu simplesmente posso ser eu mesma e eu posso fazer o que eu sei**// eu posso usar o que eu faço fora// foi muito bom/ o newton viu meu desespero-não sei ainda em relação à profissão como está/mas eu sei que **eu vou poder ser eu mesma** ali dando aula e isso foi muito importante para mim.. muito mesmo// eu sempre tive esse medo das pessoas lá que estão.. os alunos-os estudantes olharem para mim e falarem MEU Deus/não gosto dessa professora/não me identifico com ela//isso sempre **me prendeu** muito em relação à nossa profissão//mas eu percebi que não importa//e eu também n**ão preciso aprender a atuar e ser um personagem lá. eu posso ser eu mesma**//
> RD83, Roda de Conversa Final

PESQUISADOR: Com a palavra, Feubelly nos conta sobre sua descoberta *na* OTEALI: não precisa ser como o Newton, Marcela ou seu professor de dança: pode simplesmente ser 'ela mesma', pode 'fazer o que sabe'. A descoberta parece ser da ordem de ver beleza no ordinário, nisto que lhe é possível e contingente: não sabe tudo, não pode ser o todo ou como o outro, mas ainda pode ser uma boa professora, não *apesar de*, mas *por* ser quem é.

Em retrospecto, pistas sobre esses dizeres que só no final lhe insurgem como descoberta parecem ter sido lançadas já no início da OTEALI. Ainda na Entrevista Inicial, descreve uma boa aula de línguas como algo que é sempre '*very personal*' e ao qual professores devem ficar atentos. Naquele ponto, contudo, está mais focada no processo de ensinar e aprender e menos na relação entre os sujeitos da educação:

> FEUBELLY
> i think.. u:h..i::t's.. when you make the students understand what you're trying to do/a:nd when you: u:h. make them.. WANt. to learn/i think it's very import-because english is a lang-actually learning.. any language//i:t's..**it's..ve:ry personal**/so if you don't do anything.. after the class..you won't learn//so: you want to make the students..want. to learn more/so:.. i think.. that's it//
>
> RD84, Entrevista Inicial [EN/PT] **W**

PESQUISADOR: Na mesma entrevista, como no ideal mártir, o professor é representado como aquele com o poder de 'guiar' os alunos:

> NEWTON
> what does being a teacher mean to you?
>
> FEUBELLY
> it's very ?important/ i think we should be more..é:.. {red] what is the word in portuguese?} =é::..valorizados/ [*ri*/] beca:use..we are there to guide..the-the students//we're not there like so-like.. u:m.. authorities// but.. **we need to guide them**. to UNDERrstand.. the world, understand the differences, understand. different cultures//so:..i think this is.. one of..one of the most things the teacher-the professo:r .. needs to do//
>
> RD85, Entrevista Inicial [EN/PT] **X**

PESQUISADOR: Entre um professor que guia o outro para o sentido e um professor que constrói sentidos com o aluno, juntos, tanto a partir do que sabem quanto do que não sabem: um abismo. Do primeiro lado, o ideal de mártir, esse que se projeta sempre pelo avesso da glória; do segundo, o ordinário. Na INdisciplina, Feubelly parece vislumbrar uma ponte possível. Na Entrevista Final, ainda confere ao professor o poder de 'mudar vidas'. No entanto, não pelo exemplo e saberes do 'guia', mas pela via da 'conexão':

> FEUBELLY
> it means that you can, um, you can.. change. i really see that being a teacher can-**change people's lives.** like, for real. because i have-i have had teachers that changed my life. so i really think=
>
> NEWTON
> =how do you think they changed your life?

> FEUBELLY
> they showed me, um- like, compassion. i don't know. professors and teachers are so comprehensible..that they i feel that they can understand us. even if they are very, like, different. **i have this connection. with some teachers** that, **they are like- very different.. the opposite/** and they can understand me **anyway. i think when you are a teacher..** you-you are in contact with a lot of people all the time/ so you have another perspective/ you have a lot of perspective and different perspectives.. so you can understand and you can.. li:ke.. **see through people//**
>
> RD86, Entrevista Final [EN/PT] y

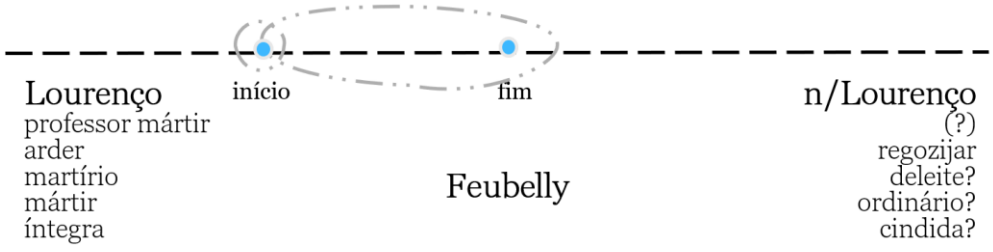
PESQUISADOR: Entre as vidas mudadas por professores, a sua própria. Não, porém, porque esses professores a teriam guiado em como viver, senão porque, mesmo quando 'muito diferentes' de si, podem ver *'through you*'. Ao fim da OTEALI, Feubelly parece representar o bom professor como aquele que promove encontros: o de si com sua própria subjetividade; o do aluno com sua subjetividade; e o de si com o aluno.

Feubelly não nos revela o porquê de escolher esse pseudônimo. No entanto, arrisco dois gestos de interpretação. No primeiro, extraio dele três significantes: *feu* + *belle* + -ly, 'fogo' e 'bela' em francês, acrescido de -ly, sufixo de seu nome verdadeiro. No segundo, algo como 'fogo no estômago': *feu* + *belly*, 'fogo' em francês e 'barriga' em inglês. Consciente ou inconsciente do prenome criado para a pesquisa, já aí parece-me ressoar seu movimento rumo a um 'arder melhor'. Do ardor do mártir íntegro ao vislumbre do deleite do ordinário, não só flagro em Feubelly um deslocamento no eixo de Lourenço, como avalio ser este o mais substancial de si entre os eixos investigados.

Na Figura 22, represento meus gestos de interpretação. Na INdisciplina, Feubelly parece ter sua relação com a profissão balançada: do foco no duo ensino-aprendizagem ao quem-a-quem. Ao fim, irrompe um sujeito que se enuncia como querendo ensinar de forma diferente, senão como sujeito eu-professor que, ao estabelecer conexões, pode ser o sujeito cindido e singular que é. Em relação à posição inicial, acredito que Feubelly se desloca significativamente em direção a n/Lourenço. Se a INdisciplina OTEALI, contudo, lhe insurge como lócus de uma importante descoberta que lhe balança já-ditos, avalio que o regozijo desta descoberta não foi significativamente representado para lhe afastar ainda mais de uma posição intermediária no eixo de Lourenço.

PROJETA-SE A FIGURA 22.

FIGURA 22— FEUBELLY NO EIXO DE LOURENÇO



Fonte: o autor.

PROJETAM-SE AS PALAVRAS: FEUBELLY E OTELO.

PESQUISADOR: Convido agora Otelo a embarcar neste trem, embora no vagão detrás. Afinal, já no início da OTEALI, Feubelly se mostra bastante desvinculada de Otelo e mais próxima ao outro extremo: o da reinvindicação da língua estrangeira para si:

> NEWTON
> what does the english language mean to you?
>
> FEUBELLY u:h... hard [ri/]//but i thi:nk.. it means..u:h <3> let me think//<4> i think it's-it's **part of my personality**//beca:use..i always..loved english/a:nd the:.. english culture like-i lo-i always.. ?liked. the songs in ?english//a:nd.. watching tv sho:ws, a:nd.. all of this-and. i think **it's part of me**/that's why i= i don't know/i think it's it/it's-it makes part of me/ NOW/ english it's..something that..**i can't let it go** and i **need to:.. take. in my entire life i guess//**
>
> NEWTON
> how do you explain your relationship with this language?
>
> FEUBELLY
> **[suspira/]**um. i-i'll tell you something//
>
> NEWTON
> sure//
>
> FEUBELLY
> i..i am..it's m..**so much easier to me. to express myself in english**//**i can't express myself, my feelings, my thoughts in ?portuguese**/but in english it's.. so much. easier to me//**i don't know why**//but when i'm writing something. and. i-**i'm writing my thoughts, my feelings**..i always write in english//=it's like.. spontaneous? i guess?
>
> NEWTON
> =uhum/ SURE/ spontaneous//
>
> FEUBELLY
> yes/and. it's.. i think it's ?i:t. my relationship/it's something that i ca:n.. express myself better i guess//
>
> NEWTON
> right// and how do you evaluate.. your proficiency.. in english//
>
> FEUBELLY
> : u:m..i think i ca:n. understand the things.. very well/but when i'm i'm speaking.. i'm very insecure//i think i CAN speak.. well/but i'm so:-so much insecure-so sometimes i can't.. thi:nk. or i can't..um-make a-uh-a phra:se.. or something that i need to tell.. very well-then **i embarrass myself** but i think it's-it//speaking is.. a bit. hard//
>
> RD87, Entrevista Inicial [EN/PT] Z

PESQUISADOR: Em sua Entrevista Inicial, Feubelly suspira como quem pausa para contar um segredo: é muito mais fácil se expressar em língua inglesa. Diz, contudo, que em português não consegue expressar seus sentimentos, pensamentos ou se expressar, em geral. De fato, escreve as Narrativas 1 e 2 em língua inglesa e opta por falar em também nessa língua durante as entrevistas e encontros. No entanto, na Narrativa 2 flagro um deslize: a introjeção de sua língua materna exatamente quando fala de uma figura materna que viu no metrô:

> FEUBELLY
> But what call my attention the most was that **tired look in the mom's face**. She was tired. Probably because she works a lot, have a lot of things to do, like anyone else, and even like that, she was trying to be a good **e** maybe the best company to her daughter.
>
> RD88, Narrativa 2 [EN/PT] aa

PESQUISADOR: *Traaain*, *traaain* *[IMITA UM TELEFONE CHAMANDO].* Na fluida escrita de si em língua estrangeira, irrompe-lhe a conjunção aditiva de sua língua materna: 'e'. Feubelly descreve uma mãe que é '*good*' *e* '*best company*', ainda que 'cansada', porque 'trabalha muito' e por ter muito o que 'fazer' — como 'todo mundo'. Diferente de Miranda, parece-me que para Feubelly é a língua portuguesa que é da ordem do trabalho, do comum e do olhar cansado. Na língua estrangeira, parece ter encontrado um refúgio para escrever e inscrever sua singularidade. Parece haver, no entanto, uma língua-mãe de olhar cansado que lhe irrompe como lapso quase imperceptível para lhe fazer 'companhia': inglês e português? Lapso que parece prenunciar o que se daria na sequência.

Na Narrativa 3, decide fazer sua contemplação também num... *Traaain*, *traaain*... *[IMITA UM TELEFONE CHAMANDO]* vagão de metro. Pela primeira vez, contudo, escreve toda a narrativa em língua portuguesa:

> FEUBELLY
> [...] O planejamento foi o seguinte:
> 1. Onde fazer a contemplação? **Por que não na estação de metrô? Passo por lá todos os dias**, é movimentado e sempre tem muita coisa acontecendo. Perfeito.
> 2. Escolher um dia em que meu horário na faculdade não bate com o de ninguém, assim **não preciso ficar me explicando** já que vou embora sozinha.
> [...] Ok. Parece ótimo. Se algumas coisas não tivessem dado errado. **Acabei me encontrando com uma colega** que faz o mesmo caminho que eu voltando da faculdade, já que ela tinha saído no mesmo horário, e foi bem estranho, **pude sentir o olhar julgador dela quando expliquei**, bem superficialmente, o que iria fazer. Exatamente o que eu não queria. Mas tudo bem, dane-se.
> [...] Problemas resolvidos, e finalmente contemplando, minuto vai, minuto vem, e eu **me percebi em paz comigo mesma**. Mesmo sem poder ouvir uma música e tendo que ouvir todo o barulho urbano em minha volta do jeitinho que eu odeio. Aquela estação estava um caos, tanta gente, barulho de metrô o tempo inteiro, e muito burburinho. Porém foi divertido. Extremamente engraçado, e muito relaxante.
> [...] 1. Foi muito legal ver a troca de **comandante/piloto/motorista (não sei)** na cabine do metrô. [...]
>
> RD89, Narrativa 3

PESQUISADOR: Como quem se questiona sobre a estação pelo qual 'passa todos os dias', na escrita desta narrativa Feubelly parece também lançar uma outra possibilidade: "por que não em português, essa língua de todos os dias?". Ainda que planeje 'fazer diferente', do olhar cansado materno ao olhar julgador da colega, Feubelly ainda se vê interpelada por ter de 'se explicar', quando o que busca, de saída, é estar em 'paz consigo mesma'. Entretanto, ao longo da INdisciplina, por mais que ainda julgue se expressar melhor em língua inglesa, abraça o seu não saber na língua materna: 'comandante, piloto, motorista'? — três significantes em vez de nenhum. Nisto, faz o movimento

contrário: enquanto a maioria dos atuantes inicia suas produções e interações em português sempre que podem, Feubelly inicia em inglês e passa a se dizer também em português. Alternando entre as duas línguas, na Entrevista Final diz algo que ainda não havia revelado sobre sua relação com o inglês:

> FEUBELLY
> hm, it means a way to express myself... i rea:lly like to express myself in english// i don't know why-but for me.. it's easier to express in english/i don't know.. because sometimes i think- A:H..nobody is going to understand so i'm gonna do it in english- but... i think it is. that's why i, i have this connection.. that i can express myself better in english//
>
> RD90, Entrevista Final [EN/PT] bb

PESQUISADOR: Na língua estrangeira, 'ninguém a entenderá'. No início, a língua inglesa evoca um espaço seguro de fuga e confidência: um diário. Com a INdisciplina, ainda que ignore, parece-me que Feubelly passa a reivindicar duas coisas: por um lado, em algum nível a autoexpressão na sua língua materna; por outro, uma autoexpressão que, sufocada pelo 'olhar julgador' do outro, não seja confinada ao espaço seguro do diário. No Questionário Final sobre sua relação com a língua inglesa e com o teatro, apreendo de que forma se manifesta essa reivindicação:

> QUESTIONÁRIO *[O PESQUISADOR LÊ]*
> Há algo que você quer nos dizer sobre a realização desta parte, você e a língua inglesa?
>
> FEUBELLY
> Não estou tenho muitas oportunidades de praticar o output, além dessa disciplina. Não sei muito bem o que fazer.
>
> QUESTIONÁRIO *[O PESQUISADOR LÊ]*
> Ao longo do último semestre, houve alguma mudança na sua relação com a língua inglesa? Se sim: qual(quais)? Se não: por quê?
>
> FEUBELLY
> Sim. Muitas vezes, consigo me expressar melhor em inglês.
>
> QUESTIONÁRIO *[O PESQUISADOR LÊ]*
> Como você entende a sua relação com o teatro hoje?
>
> FEUBELLY
> Pode me abrir portas, teatro sempre esteve atrelado com um dos meu maiores sonhos: dublagem.
>
> RD91, Questionário Final

PESQUISADOR: Na última pergunta, revela um 'sonho' até então desconhecido por meu EU-Formador e nunca mencionado na OTEALI: 'dublagem'. Com isso, Feubelly parece revelar, mais uma vez, o desejo pela costura de duas línguas. O dublador — ou em inglês, o *voice actor* ou *voice-over-artist* — é aquele que dá voz a uma personagem, seja de uma personagem ainda sem voz, seja para substituir falas originalmente gravadas em outra língua. Neste segundo caso, empreende o esforço performático de recuperar, em sua língua materna, os gestos, o tempo, o ritmo e o sentido originalmente enunciados em língua estrangeira. No fim da INdisciplina, observo movimentos parecidos de

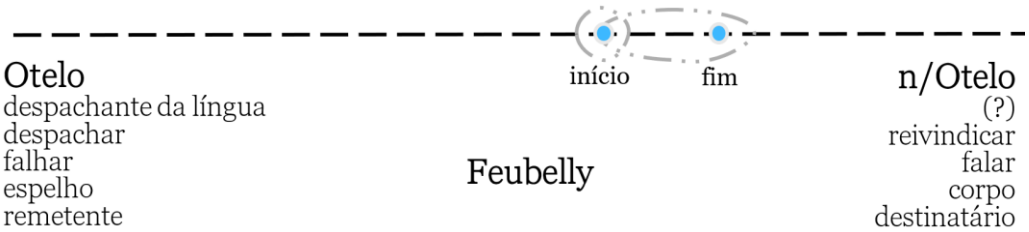
uma Feubelly que parece querer se desemudecer para ser dubladora de si mesma. Na Pedagogia do Teatro, Feubelly demonstra passar a transitar entre as suas duas línguas para falar de si e para se representar; ISSO o faz sem se sentir '*acting*' ou como uma 'nova personagem'.

É nisto que flagro deslocamentos também no eixo de Otelo: no início da OTEALI, reivindica a língua do outro para escrever a si, obliterando da escrita um Outro destinatário; ao fim, reivindica as duas línguas para representar não o que 'atua' ser, mas o que 'é' e diz 'ser'. Ao se representar, encontra olhares diferentes daqueles 'cansados' ou '*shameful*'; encontra, senão, um espaço seguro, onde todos 'estão fazendo a mesma coisa'.

Meus gestos de interpretação represento na Figura 23. Nesse eixo, o deslocamento que flagro de Feubelly não é da ordem daquele que despacha e passa a reivindicar a língua estrangeira para si. Já no início da INdisciplina, diz tomar para si a língua do outro para 'se expressar' e nisto se dizer. O que se desloca, apreendo, é a natureza do que reivindica. Ao ver a possibilidade de se sentir representada também em língua materna, se dá também com as falhas da língua estrangeira, esta que não pode mais ser a sua '*entire life*'[93]. Ao fim da OTEALI, no movimento possível de se enunciar nas duas línguas, Feubelly é ainda a destinatária principal de sua escrita. Parece, contudo, querer se expressar também a um outro com 'o' minúsculo, um que, fazendo o mesmo movimento, pode então 196ntende-la.

PROJETA-SE A FIGURA 23.

FIGURA 23 — FEUBELLY NO EIXO DE OTELO



Fonte: o autor.

A FIGURA 23 SE APAGA.
FEUBELLY DEIXA O PALCO.
PROJETA-SE O TÍTULO DA PRÓXIMA CENA: MIRANDA E FEUBELLY DESLOCADOS.

[93] Cf. RD87, de Feubelly.

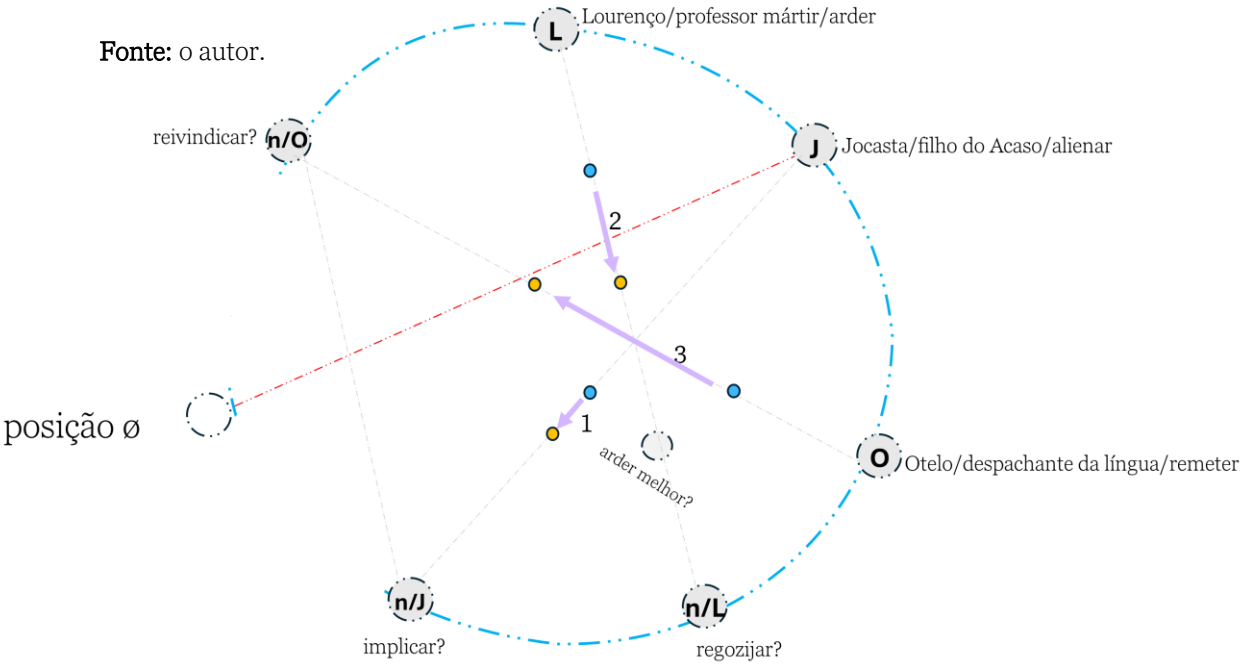
5 ATO III: LAPSOS DO REENCONTRO

5.3 MIRANDA E FEUBELLY DESLOCADOS

PESQUISADOR: Rogo que me perdoem o palavreado mais acadêmico que artistêmico até aqui, mas já estou em vias de concluir. Como apresentei e representei, no caso de Miranda, flagro possíveis deslocamentos nos três eixos: 1) Eixo de Autor, com Jocasta—n/Jocasta; 2) Eixo de Professor, com Lourenço—n/Lourenço e Eixo de Estrangeiro, com 3) Otelo—n/Otelo. Esses deslocamentos represento na Figura 24, que evoca o Arsenal do Jogo do Sim. Nela, os pontos azuis representam as posições iniciais entre cada um dos eixos, os alaranjados as posições finais e, as setas em lilás, o movimento de deslocamento.

PROJETA-SE A FIGURA 24.

FIGURA 24— MIRANDA NO ARSENAL DO JOGO DO SIM



Fonte: o autor.

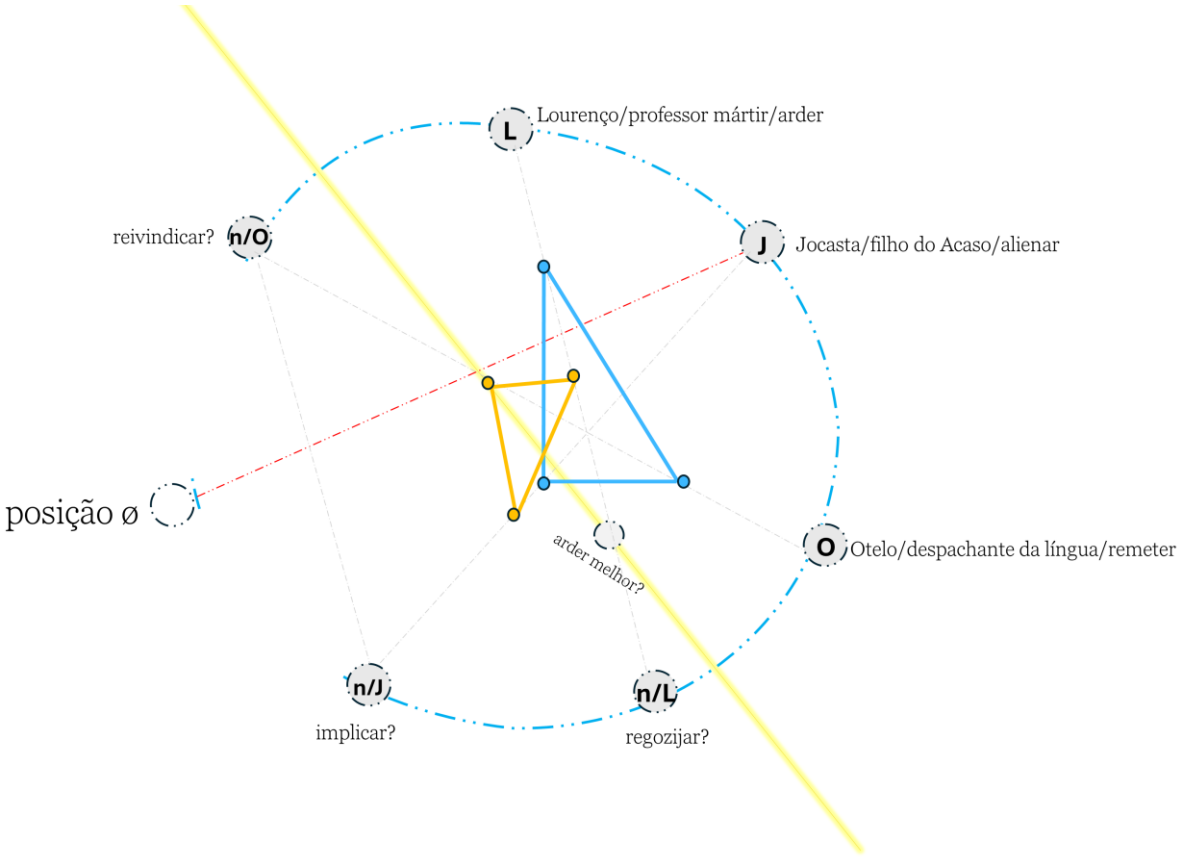
Legenda: Eixo de Autor (J — n/J); Eixo de Professor (L — n/L); Eixo de Estrangeiro (O — n/O).
Fonte: o autor.

PESQUISADOR: Já na Figura 25, conectei os pontos azuis para chegar a um triângulo com vértices azuis representando os movimentos realizados por Miranda entre as posições enunciativas do início da INdisciplina. Faço, então, o mesmo com os pontos alaranjados e chego a um triângulo alaranjado cujos vértices representam o movimento entre posições enunciativas do fim da INdisciplina. Como as 'linhas de desejo' sobre a qual nos

falou antes o Curinga, a caminhada deixa marcas. São esses dois triângulos que mostram a força da pisada no início e ao fim. A linha diagonal amarela parte o 'círculo' ao meio, separando as posições extremas de Jocasta, Lourenço e Otelo de suas posições opostas no extremo: n/J, n/L e n/O. Como nos disse antes o Curinga, as posições n/ se aproximam mais da posição ø e revelam, portanto, maior implicação do sujeito em sua falta constitutiva.

PROJETA-SE A FIGURA 25.

FIGURA 25 — MIRANDA EM LINHAS DE DESEJO



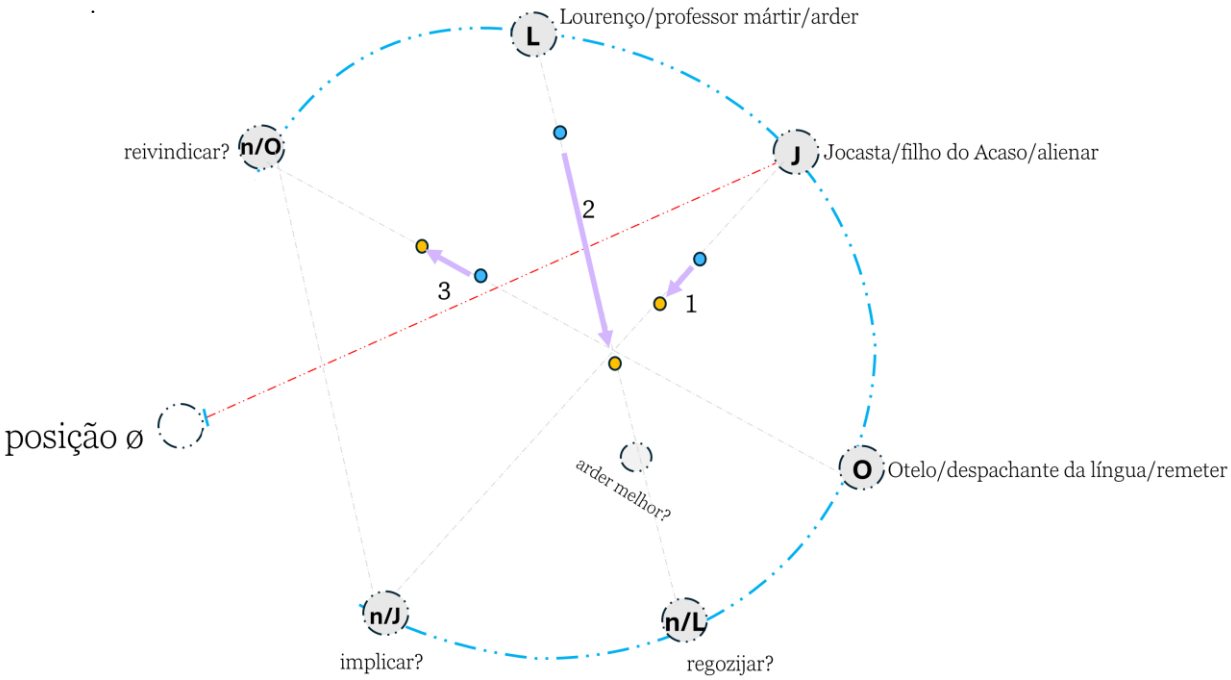
Legenda: Eixo de Autor (J — n/J); Eixo de Professor (L — n/L); Eixo de Estrangeiro (O — n/O).
Fonte: o autor.

PESQUISADOR: Assim, no caso de Miranda, o deslocamento que percebo das posições iniciais do triângulo azul rumo às posições finais do triângulo alaranjado deixa ver que a Pedagogia do Teatro produziu efeitos que me permitem flagrar maior implicação profissional de Miranda a partir dos deslocamentos subjetivos experienciados na INdisciplina.

Passemos agora para Feubelly. No caso de Feubelly, também capturo deslocamentos nos três eixos e os represento na Figura 26, que evoca o Arsenal do Jogo do Sim. Como fiz com Miranda, nesta figura os pontos azuis representam as posições iniciais entre cada um dos eixos, os alaranjados as posições finais, e as setas em lilás o movimento de deslocamento.

PROJETA-SE A FIGURA 26.

FIGURA 26— FEUBELLY NO ARSENAL DO JOGO DO SIM

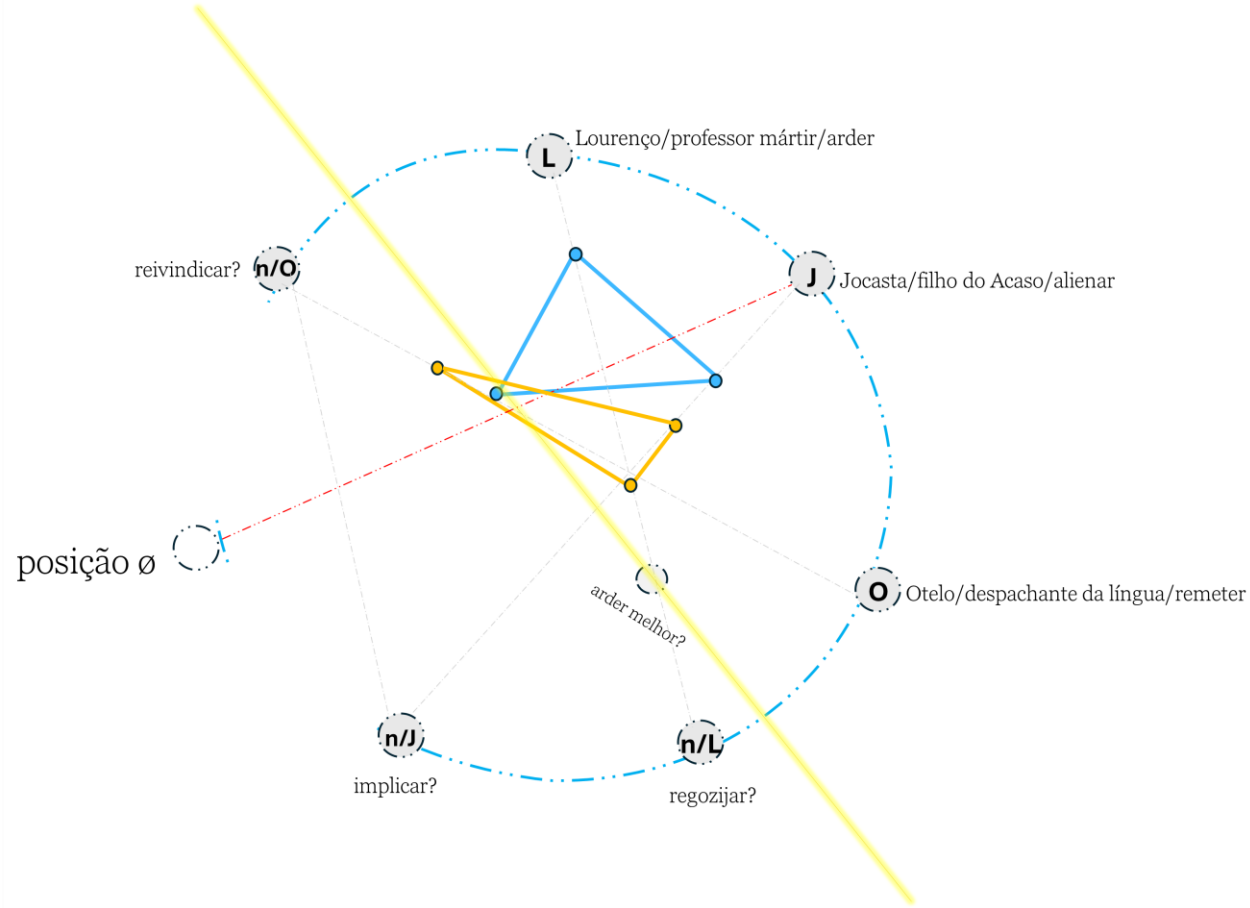


Legenda: Eixo de Autor (J — n/J); Eixo de Professor (L — n/L); Eixo de Estrangeiro (O — n/O).
Fonte: o autor.

PESQUISADOR: Já na Figura 27, na sequência, também repito o que fiz com Miranda: conecto os pontos azuis para chegar a um triângulo com vértices da mesma cor que representam os movimentos realizados por Feubelly entre as posições enunciativas do início da OTEALI. Faço o mesmo com os pontos alaranjados e chego a um triângulo alaranjado cujos vértices representam o movimento entre posições enunciativas do fim da INdisciplina. Outra vez: a linha diagonal amarela parte o 'círculo' ao meio, separando as posições extremas de Jocasta, Lourenço e Otelo de suas posições opostas no extremo: n/J, n/L e n/O. Como dito e dito outra vez mais, as posições n/ se aproximam mais da posição ø e podem revelar, portanto, maior implicação do sujeito em sua falta constitutiva:

PROJETA-SE A FIGURA 27.

FIGURA 27 — FEUBELLY EM LINHAS DE DESEJO



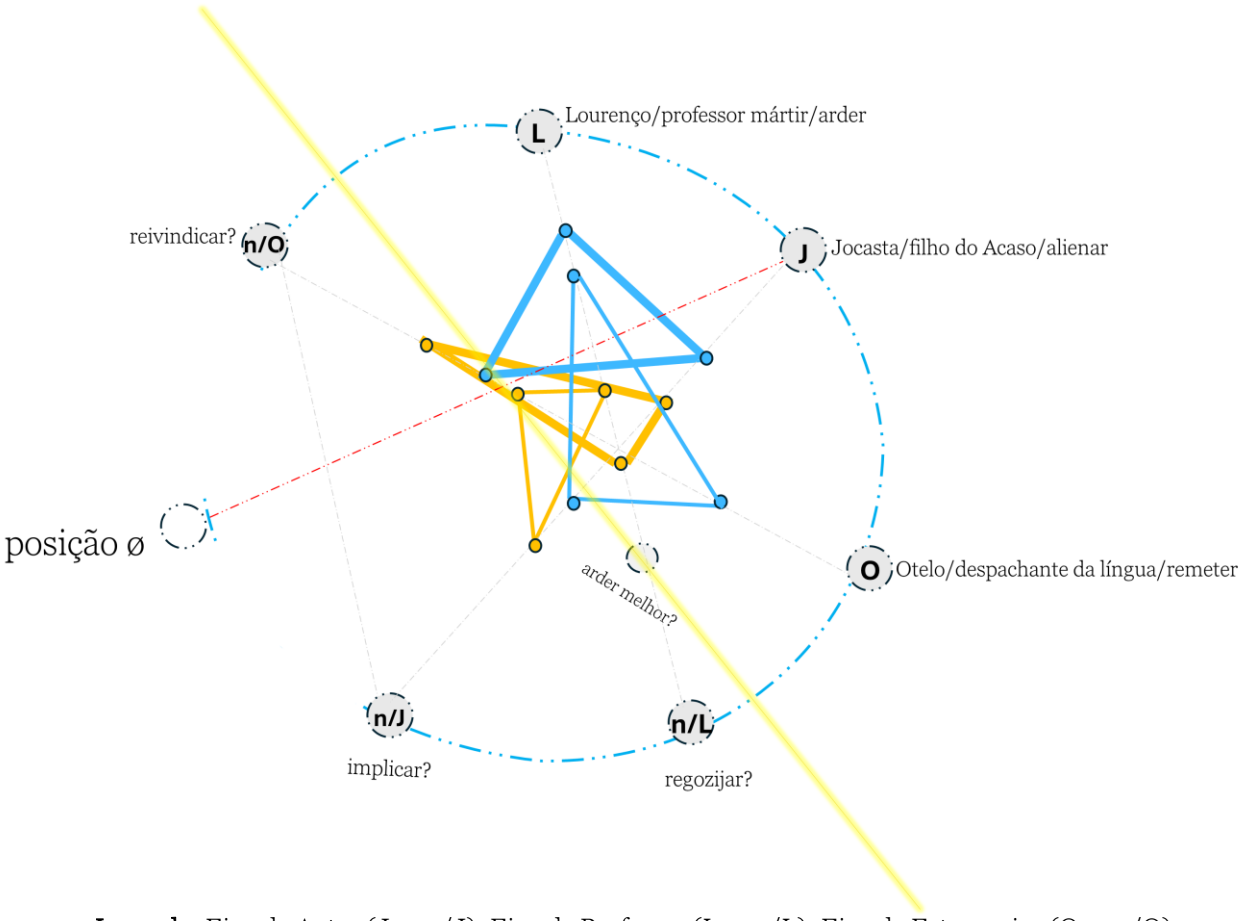
Legenda: Eixo de Autor (J — n/J); Eixo de Professor (L — n/L); Eixo de Estrangeiro (O — n/O).
Fonte: o autor.

PESQUISADOR: Também no caso de Feubelly, acredito que o deslocamento das posições iniciais do triângulo azul rumo às posições finais do triângulo alaranjado deixa ver que a Pedagogia do Teatro produziu efeitos que ensejam maior implicação profissional do sujeito a partir dos deslocamentos subjetivos experienciados na disciplina.

Agora um arremate. Na representação dessas duas experiências, avalio ter apresentado recortes discursivos em que apreendo deslocamentos subjetivos de dois atuantes quanto à sua implicação na profissão para a qual se formam. Pelo Arsenal do Jogo do Sim, busquei representar visualmente meus gestos de interpretação. Na Figura 28, na sequência, represento as posições do início e do fim da INdisciplina OTEALI de ambos Feubelly e Miranda. Nos dois triângulos de linha mais grossa, Feubelly: os vértices azuis representando-lhe o início e, os alaranjados, o fim. Com as mesmas cores, mas nos dois triângulos de linha mais fina: as posições iniciais e finais de Miranda. Tenham em mente, por favor, que a espessura da linha nada diz sobre a natureza do deslocamento e serve apenas para distinguir um atuante do outro.

PROJETA-SE A FIGURA 28.

FIGURA 28— MIRANDA E FEUBELLY DESLOCADOS



Legenda: Eixo de Autor (J — n/J); Eixo de Professor (L — n/L); Eixo de Estrangeiro (O — n/O).
Fonte: o autor.

PESQUISADOR: Como acredito que se pode notar, os dois triângulos alaranjados, que representam as posições enunciativas finais, aproximam-se mais da posição ø que os triângulos azuis, esses que representam suas posições iniciais. Portanto, tanto para Miranda quanto para Feubelly, acredito que a Pedagogia do Teatro experienciada na OTEALI produziu efeitos que me permitem flagrar maior implicação do sujeito em sua falta constitutiva, na profissão para a qual se forma e na língua estrangeira pela qual também se diz. Onde estão a Espectatriz e sua boa memória?

ESPECTATRIZ: *[LEVANTA DO FUNDO DA PLATEIA OUTRA VEZ]* Aqui.

PESQUISADOR: Qual era mesmo a grande pergunta de pesquisa desta tese?

ESPECTATRIZ: Minha memória não é tão boa assim. Mas estou com a *CARTA AO LEITOR-ESPECTATOR* no bolso. *[TIRA DO BOLSO A CARTA E LÊ]*: "Quais são os efeitos da Pedagogia do Teatro nos processos de deslocamentos subjetivos de professores de língua inglesa

em formação inicial, especialmente em relação à sua implicação ou desimplicação na profissão para a qual se formam?".

PESQUISADOR: Pois bem. Julgo que o que fiz nesta última cena com minhas derradeiras palavras foi exatamente respondê-la. Com isso, poderia encerrar este espetáculo aqui. Quer dizer, se ISSO fosse um espetáculo. Mas... *Ceci n'est pas une pièce de théâtre*, lembram-se? Vamos agora a um verdadeiro corte lacaniano: acabou-se a *TE-ÇA EM CENA*.

OUVEM-SE APLAUSOS MINGUADOS.

PESQUISADOR: Agradeço as palmas, mas vão contra o que acabei de dizer. É que, embora esses três atos já deixam ver atingido o objetivo geral da pesquisa, além de seu primeiro objetivo específico, o de "conduzir gestos de interpretação sobre os modos de subjetivação e de ocupação das posições enunciativas de autor, de professor e de estrangeiro pelos atuantes", ainda temos outros dois, esqueceram-se?

Sim, os atuantes se deslocam no lócus da Pedagogia do Teatro e se dizem e se mostram, no fim da INdisciplina OTEALI, mais implicados na profissão para a qual se formam. Mas do que são feitos esses deslocamentos? É aí que entra a continuidade desta investigação. Para "tecer os enredamentos que operam como motores de deslocamentos subjetivos dos *PROLIFIC* no lócus da Pedagogia do Teatro" e para, ainda, "analisar limites e potencialidades do lócus da Pedagogia do Teatro na sua implicação profissional", encomendaram-me três ensaios.

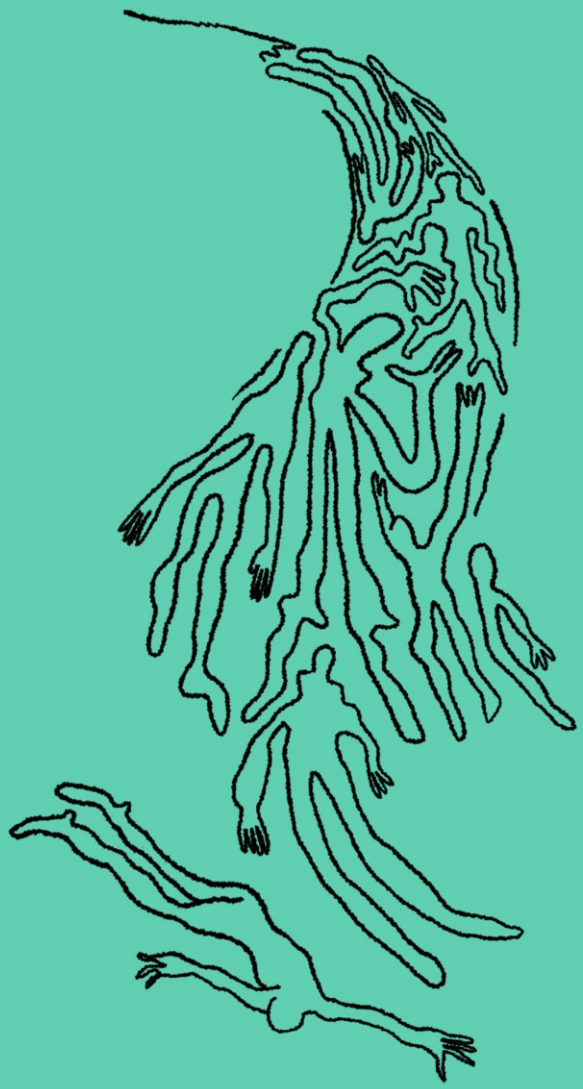
Eis minha proposta: numa poltrona confortável, leiam os três ensaios que lhes enviamos por correio. Eles versam sobre do que podem ser feitos e com o que se tecem os deslocamentos subjetivos que acabamos de encenar. Aí, então, só-depois, voltem a este palco, se o desejarem, para assistir à encenação de nosso curto encerramento intitulado *TECEM-SE FUTUROS*. Ali, chamarei o elenco de volta ao palco e — novamente, o desejo — se assim *desejarem*, podem aplaudi-los. Por ora, engrandeço-os pela escuta e lhes desejo uma boa leitura ensaística!

AS LUZES SE ACENDEM.

FIM DO ATO III.

PARTE III

te-ça em sendas



EM TRÊS ENSAIOS

6 ensaio sobre a experiência

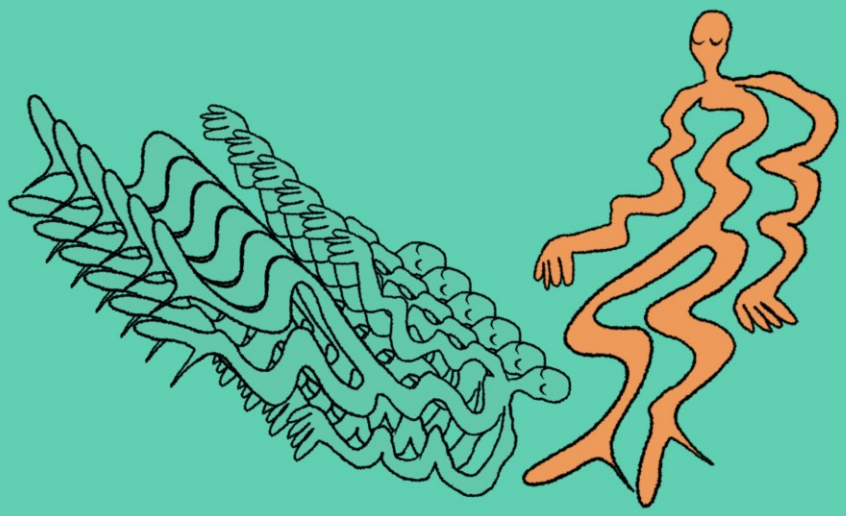
7 ensaio sobre os deslocamentos

8 ensaio sobre as tessituras

T E M P O P A R A C O M P R E E N D E R

CAPÍTULO 6

ensaio sobre a experiência



preâmbulo: isso que se canta
6.1 experiência como arte
6.2 os três rastros inarredáveis da experiência
6.2.1 a paixão na experiência
6.2.2 o outro na experiência
6.2.3 a tiquê na experiência
6.3 pedagogia do teatro como lócus da experiência
6.4 a te-ça como experiência

PARTE III: TE-ÇA EM SENDAS

6 ENSAIO SOBRE A EXPERIÊNCIA

PREÂMBULO: ISSO QUE SE CANTA

Em minha *CARTA AO LEITOR-ESPECTATOR*, convidei-o a se deixar levar por uma TEse acadêmica corporificada por marcas evocantes de peÇA teatral. Fui além, ao lhe clamar na leitura a coragem de quem vai a um espetáculo com corpo, espírito e ignorância. Coragem de quem, num bolso, traz os seus saberes e não-saberes e, no outro, guarda espaço para o porvir, para ISSO que se constrói no enquanto e no só-depois da encenação. Pedi-lhe ainda mais e invoquei o latim *persistere* — continuar firmemente, ficar de pé — para lhe rogar que persistisse até o fim.

Se ali soavam altas minhas exigências, as promessas de retorno lhe tocavam frágeis. Àquele que se investisse na leitura-espectatorial da TE-ÇA, sustentei que os sentidos não estavam aí para serem encontrados, senão co-construídos no corpus e nos corpos dos atuantes, do pesquisador e do próprio leitor-espectator. Para além do possível deleite daquele que se flagra como elaborador de sentidos, em tudo de *labor* nisto incutido, coloquei que "[...] com alguma sorte — à minha e à sua revelia — o leitor-espectator poderá reclamar para si uma experiência nisso que é, antes, o escrito da experiência do outro". Suspensa naquele ponto esta formulação, a hora de pontuá-la se aproxima.

Este ensaio se divide em quatro partes que ousam tratar da experiência, isso que nos constrange na fratura do dizer e sobre o qual, ainda assim, persistimos em falar e falhar. Ou, como bem pontuou o filósofo da educação Jorge Larrosa (2022), isso sobre o qual, de tão intricado, só se pode cantar. Por esse motivo, na primeira parte o meu intuito é o de *cantar* a experiência a partir do que esta conserva de artístico-estético, além de fazer ressoar algumas notas psicanalíticas. Na segunda, deixo que a experiência nos passe com seus três rastros inarredáveis: o da paixão, o do outro e o da tiquê. Na terceira parte, revisito de que forma, no até então e no doravante, se chamo de TE-ÇA esta tese é porque a tomo, ela mesma, como um fruto da experiência. Na quarta e última parte, debruço-me, enfim, sobre a Pedagogia do Teatro como lócus da experiência.

6.1 EXPERIÊNCIA COMO ARTE

Mesmo para Jorge Larrosa (2022), este que é de seus maiores estudiosos contemporâneos, a experiência é ISSO que, não se deixando converter em explicações ou se reduzir a conceituações, beira o inefável. Sustentando, contudo, que ainda assim é preciso cantá-la, algumas de suas palavras se tornaram tão conhecidas que têm se deixado soar

como versos: "[é] experiência aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e, aos nos passar, nos forma e nos transforma" (Larrosa, 2022, p. 28). Seja no fogo que arde Lourenços, no arauto que desgraça Jocastas ou nas adagas que perfuram as certezas de Otelos — mais do que o acontecimento —, a experiência é ISSO que nos revela à revelia porque *nos* acontece. É experiência ISSO que faz tremer o mais duro solo, ISSO que é

> [...] uma categoria vazia, livre, como uma espécie de oco ou de intervalo, como uma espécie de interrupção, ou de quebra, ou de surpresa, como uma espécie de ponto cego, como isso que nos acontece quando não sabemos o que nos acontece e sobretudo como isso que, embora nos empenhemos, não podemos fazer com que nos aconteça, porque não depende de nós, nem de nosso saber, nem de nosso poder, nem de nossa vontade. (*Ibid.,* p. 12)

Ao fazê-la soar como 'ponto cego', como 'aquilo que nos passa', captura e afeta antes mesmo de lhe poder dar nome, Larrosa parece aproximar a experiência de um ISSO psicanalítico: ISSO incutido no registro daquilo que, resistindo à simbolização, nos falta e nos passa num retorno insistente — o Real. Por ora, contudo, um ademais: para além dos cantos no Real disso que *nos* passa, torno uma vez mais ao filósofo espanhol quando conta e canta que, à sua completa revelia, seus escritos foram entoados também por artistas porque, tanto no campo das artes cênicas quanto no das artes visuais, muitos "[...] os consideram inspiradores em relação ao que eles fazem e principalmente ao que acontece com eles" (Larrosa, 2022, p. 12). Com esta mesma inspiração, embora assumidamente tocando a experiência como um acorde entre notas artístico-estéticas e psicanalíticas, pretendo engrossar o coro não só de larrosas, como aquele de um *ensemble* freudo-lacaniano. Afinal, em um sem número de seus escritos, também em Freud e Lacan a aproximação com a Arte se mostra constitutiva daquilo que forja a égide do que pode ser a experiência. É, portanto, neste entremeio que convido o leitor-espectator a seguir: procedendo e retrocedendo entre, por um lado, partituras contemporâneas e quase centenárias que tributam ao gesto artístico-estético a dignidade e a solidez daquilo que se canta como experiência e, por outro, escritos daquilo que esta conserva do Real psicanalítico.

No balbucio de raquíticas palavras com as quais falho em falar, contudo, versos mais frescos nascidos no decorrer da INdisciplina OTEALI me chegariam para inaugurar um dizer possível. São os de Olívia, uma das atuantes *PROLIFIC*, produzidos em uma de suas narrativas:

> Minha beleza
> Minha beleza vem do que criou
> Do criador, criatura criativa
> Minha luz
> Minha luz vem do que está para além das colinas
>
> Em pensar em criatura criativa
> Será que aplico em minha vida?

Há muitas ferramentas que me foram dadas
Estão elas sendo utilizadas?
Posso eu transformar sozinha
aquilo que está caído?
Há algo em mim transformando
Eu diria
Vem do que está para além das colinas.

Quando olho para lá
me transformo
Mesmo sem perceber me torno
E retorno
Transformo de novo
Mas um dia plenamente, recordo

Olívia, em poema sem título na Narrativa 4.

Tal como o EU que abre esta TE-ÇA, a lírica de Olívia é uma lírica aliterada. Isto se vê quando, nas duas primeiras estrofes, Olívia funde no encontro consonantal 'cr' a gênese de sua beleza. Num crônico vai e vem entre seus versos e sílabas, a figuração de um sujeito criador, um que é senão uma minúscula 'CRiatura CRiativa', começou a me soar estranhamente familiar com o sujeito da experiência proposto por John Dewey (1934/2010), este ao qual alude por 'criatura viva'. Tão consoantes me pareceram as duas criaturas, na verdade, que muitas foram as vezes que me flagrei indagando se Olívia já teria lido os escritos sobre arte e experiência deste filósofo e psicólogo estadunidense. Findo o prazo de construção do corpus da pesquisa, não lhe pude colocar esta questão. Em retrospecto, só me resta apostar que há algo de intuitivo — para não dizer ainda inconsciente — compartilhado entre ela e Dewey; algo tal e comum em se tomar a experiência como isso que leva o insistente 'CR' de suas duas primeiras estrofes ('criou', 'criador', 'criatura', 'criativa') a um insurgente 'TR', como em suas duas últimas ('transformar', 'transformando', 'transformo').

Se o que se faz da experiência é cantá-la, meu palpite é que, tal qual nos versos de Olívia, seus primeiros sons começariam de forma mais velada e gutural, bem ao fim da garganta, como no próprio velar encontro consonantal /kɾ/ em 'CRiação'. Então, num só-depois, é que poderia a experiência TRanspor o sujeito a um 'TR' /tɾ/, este som em que a ponta da língua se levanta para roçar os alvéolos por detrás dos dentes; este movimento da língua — e da palavra — que, só mais à frente, pode lhe des-velar uma 'TRansformação'.

Como proseado até aqui, do primeiro ao último verso o eu-lírico de Olívia parece sugerir que ao poema lhe caberia bem a alcunha de *Experiência*, tivesse ela o intitulado. Contudo, entre aqueles que preferiram escrever em prosa sobre tão labiríntica palavra, iniciei por Larrosa e, na sequência, em lugar de me indagar quanto à familiaridade do leitor-espectator com as 'criaturas vivas' de Dewey ou com 'o narrador' de Benjamin, julgo imprescindível uma breve apresentação desses dois nomes cujos escritos sobre Arte e experiência se tornaram seminais.

Já nos anos 1930, um dos maiores reformistas no campo da educação dos Estados Unidos, o filósofo e psicólogo John Dewey (1859-1952), e um dos maiores expoentes da crítica literária, o alemão Walter Benjamin (1892-1940), estavam às voltas com como o avanço destrambelhado da informação avassalava agremiações humanas, reificando-lhes a vida e lhes deixando "[...] com experiências de uma pobreza quase inacreditável, todas superficiais" (Dewey, 1934/2010, p. 123), além de igualmente "[...] pobres em experiência comunicável" (Benjamin, 1936/1994, p. 198). Um no novo e outro no velho mundo, para além de uma anamnese compatível do *Zeitgeist* — o espírito de seu tempo —, seus escritos guardam ressonância ao inscrever a experiência no seio da própria Arte, tomando-a como isso que nos descoisifica a vida, um mais-ainda que nos acentua e dignifica nossa intricada e perene existência.

Em seu *Arte como Experiência* (1934/2010), Dewey estabelece um tratado para dessacralizar a ascensão da Arte pela Arte, esta que, alçada ao estatuto de clássica, estaria confinada a museus, isolada dos gestos primeiros humanos e servindo como válvulas de escape ao que o cotidiano proporciona. Nesse sentido, seu argumento central é o de reestabelecer a continuidade entre a experiência artístico-estética e o que se alterna em chamar de experiência comum, experiência do cotidiano e experiência real de vida. Esta continuidade, argumenta, pode se encontrar em obras milenares que deixam ver, por exemplo, uma 'ligação orgânica' entre a pintura e a arquitetura, a música como parte de ritos de um grupo e a "[...] dramatização como parte da reencenação vital de lendas e da história da vida grupal" (*Ibid.,* p. 65).

No que concernem às 'experiências reais de vida', Dewey se refere àquilo que nos retoma 'a vida animal abaixo da escala humana' (*Ibid*., p. 82), ou seja, ao que faz emergir a sina fundamental de toda e qualquer 'criatura viva': escapar à morte num ambiente que ora lhe falta, ora lhe supre apenas até a próxima escassez. No equilíbrio sempre contingente e temporário com o meio, a criatura viva carrega no corpo o peso da ameaça superada e o mistério daquilo que ainda será. É, contudo, no momento efêmero de distensão da adaptação orgânica, em que algo parece ser suprido — algo como o alimento, o calor, o afago, o sentido — que o presente e o estar vivo se intensificam e se dignificam.

Diferentemente, contudo, da 'graça animal' de outras criaturas vivas — cujos sentidos se fundem como sentinelas do próprio meio em que vivem, "o movimento [...] com o sentido e o sentido com o movimento" (*Ibid*. p. 82) — o presente da criatura viva humana é sempre cindido. Com efeito, tivesse conhecido Olívia, Dewey talvez lhe tomaria emprestada sua 'criatura criativa' para nos lembrar de que a particularidade desta reside precisamente na consciência de estar viva antes e depois do agora, além de sua derradeira finitude. Assim, no respiro até o próximo tensionamento, o que isto guarda de semelhança com a experiência artístico-estética é que a experiência real de vida humana se singulariza ao receber um desfecho, não o de um 'fim' ou de 'cessação', mas o de uma 'consumação':

> Temos uma experiência **singular** quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. Conclui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é praticado até o fim; uma situação, seja a de fazer uma refeição, jogar uma partida de xadrez, conduzir uma conversa, escrever um livro ou participar de uma campanha política, conclui-se **de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação**. Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de **uma** experiência (Dewey, 1934/2010, p. 109, grifos do autor).

Em Dewey, o que a experiência guarda de artístico-estético é que a energia dispendida nos processos basais da criatura viva humana não meramente se dispersa num meio ora hostil, ora acolhedor. Pelo contrário, ela PROLIFera: produz algo como um fruto maduro prestes a ser apanhado e consumido — em sua etimologia latina *consumere*[94], 'usar até o fim', 'comer' —, como um objeto nutritivo que é senão a própria 'acentuação da vitalidade' (*Ibid*. p. 83). Contudo, já em seu tempo e no agora de quase um século depois, o filósofo estadunidense nos conclama a encarar o ofuscamento da vida e a pobreza de experiências, que sem 'conclusões autênticas, têm uma cessação "[...] tão frouxa e discursiva que não [chegam a ser] uma experiência *singular*. É desnecessário dizer que tais experiências são inestéticas" (Dewey, 1934/2010, p. 116).

As experiências estéticas, por seu turno, estas mais des-fecham do que encerram. É no des-fecho de consumo deweiano que pode insurgir no sujeito o insistente 'TR' oliviano e, assim, o que a experiência guarda de transformador. Isto veremos na sequência.

6.2 OS TRÊS RASTROS INARREDÁVEIS DA EXPERIÊNCIA

Desejoso de dar a estes cantos da experiência algo do que Dewey postula como uma 'conclusão autêntica', detenho-me deste ponto em diante às duas últimas estrofes do poema de Olívia para lançá-las numa incursão sobre o que apreendo como os três rastros inarredáveis que a experiência deixa no sujeito ao passá-lo: o da paixão, o do outro e o da tiquê.

6.2.1 A PAIXÃO NA EXPERIÊNCIA

/Posso eu **transformar** sozinha/
/Aquilo que está caído?/

Se em inglês a experiência se converte muito economicamente em verbo — "*I experienced*" —, talvez por influência dessa mesma língua só mais recentemente 'eu experienciei' esteja ganhando força. Mais comum em português é falar da experiência como

[94] Cf. a entrada 'consumption', no *Online Etymology Dictionary*. Disponível em: https://www.etymonline.com/search?q=consumption. Acesso em: 22 jul. 2025.

algo que se vive. Vive-se uma história, um trauma, uma experiência — um amor. Com efeito, *Para viver um grande amor* são as palavras que inauguram cada um dos versos do poema de mesmo título de Vinícius de Moraes (1946/2003, p. 75), seguidas de tudo aquilo que 'é preciso', 'mister é' ou que 'é muito necessário'. Tivesse escrito sobre o que agora nos interessa, talvez se abririam assim os primeiro versos: /Para viver uma experiência, /é preciso atravessar o que a paixão guarda de *periculum*/. E então acrescentaria Larrosa (2022, p. 26) uma nota de rodapé:

> A palavra experiência vem do latim *experiri,* provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri,* que se encontra também em *periculum,* perigo. A raiz indo-europeia é *per,* com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. [...] O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião.

Em meio a muitos pontos de divergência, é neste que Larrosa, Lacan e Dewey se encontram: só vive uma experiência quem se deixa atravessar pelo tropeço, por algo que faz tremer, por algo que faz pender, por algo que tem a força de nos despencar metros de uma corda suspensa e, em vez de nos desfalecer, nela nos dependurar. Diante do risco e exposto ao perigo, só vive uma experiência quem encontra um jeito de se mancomunar com a paixão e toda a sua etimologia patológica de *páthos,* daquele que padece, ou que se deixa quase padecer, para daí tirar o fôlego da vida. Para viver uma experiência, afinal, é preciso se fazer sujeito ao se assujeitar a um movimento de apaixonamento.

A esse despeito, isto que hoje nos chega como 'paixão' é tributário não só do grego *páthos* (sofrimento, calamidade) e do latim *patior* e *pati* (sofrer, experienciar), mas daquilo que lhes veio ainda antes. *Páthos* deriva da raíz protoindo-europeia **kwent(h*): sofrer. Porque 'kw' se realiza como 'p' em grego, **kwent(h)* teria evoluído para *pénthos* (dor, tristeza) e daí para *páthos*. Desde sua raíz, portanto, *páthos* comporta tudo aí que, à revelia do sujeito, há imbuído de sofrimento, dor e calamidade. Mais obscura é, por seu turno, a origem de *patior* e *pati*. Embora alguns etimologistas[95] sustentem que esses termos latinos também descendam de **kwent(h)*, outro grupo argumenta que esta derivação seria morfologicamente inviável no latim. Vaan (2008, p. 450), por exemplo, retoma a hipótese debatível, embora mais morfologicamente plausível, de que *patior* e *pati* teriam derivado do protoindo-europeu **pet-* ('voar', 'cair'). A raíz, acrescida do sufixo temático utilizado para derivar verbos intransitivos, *-i* (**pet* + *i*), teria deslizado semanticamente para termos como 'sobrevir' e 'acontecer' — e, por

[95] Para a elaboração desta subseção, consultei diferentes dicionários etimológicos. Para '*patior/pati*', cf. Vaan (2008, p. 450). Para '*kwent(h)*', cf. Pokorny (1959, p.641), *The American Heritage Dictionary of the English Language* (American, 2011, p. 2048), *Diccionario Etimológico Castellano en Línea* (Kwent(h), 2025a) e *Online Etymology Dictionary* (Kwent(h), 2025b). Para '*pathos/passion*', cf. *Online Etymology Dictionary* (*Pathos*, 2025; *Passion*, 2025) e, para 'paixão', cf. Nascentes (1955) e Cunha (2012).

extensão, também para construções experienciadoras como ‘isso me acontece’ ou mesmo “eu experiencio”.

Embora pareça emaranhada a origem de ‘paixão’, menos dissenso há entre os filólogos quanto ao fato de que, ao longo dos séculos, o latim *passio* e o grego *páthos* tenham passado a carregar afinidade semântica. Tanto em traduções litúrgicas como na fala cotidiana, ambos se tomavam um pelo outro para designar experiências em que o sujeito é afetado por algo e, ao não sucumbir inteiramente ao sofrimento que lhe atravessa, conserva algo de sua altivez para TRansformar qualquer coisa de si ou do mundo. Torno, então, aos versos indagadores de Olívia:

> /Posso eu transformar sozinha/
> /Aquilo que está caído?/

No seio do que é experiência, reside não só um movimento de sujeição, mas também o sentido TRansformador subjacente ao gesto de apaixonamento. A paixão é, afinal, o que a experiência guarda de queda e de levante no movimento de *trans* (do latim ‘através de, além’) + *formare* (‘moldar, dar forma, construir’). Ser perpassado por ela, portanto, não tem que ver com passividade em sentido estrito. Pelo contrário: a passividade do sujeito da experiência revela-se ativa precisamente porque comporta algo de uma CRiação que lhe cabe. No que a experiência conserva de artístico-estético, isto se vê tanto naquele que assume a posição de perceptor (o leitor, o observador, o espectador, por exemplo) quanto naquele de criador (tais como o escritor, o pintor ou o ator).

Neste ponto, cabem algumas considerações sobre o par ‘artístico-estético’. Por costume, pensa-se ‘artístico’ o ato criativo, o processo de produção de um objeto sensível que não se deixa capturar por uma lógica meramente utilitária. Por outro lado, ‘estético’ recupera os gestos de percepção, fruição e prazer naquele que se depara com um objeto dessa natureza. Para Dewey (1934/2010), no entanto, só se pode falar da fusão desse duo enquanto experiência quando há uma ligação em que o fazer do artista se antecipa para incorporar a percepção do observador e quando este, em seu gesto perceptor, reconstrói o fazer do artista. Percorrer os dois sentidos dessa via-crúcis é a paixão que cabe às duas partes. Isto porque, tal qual o ato criativo, na visada deweyana a percepção não está incólume ao sofrimento inerente ao fazer. Para este filósofo estadunidense, é precisamente isto o que a distinguiria de um mero ‘reconhecimento’.

Como isso que não se converte em experiência, o reconhecimento seria uma espécie de ‘percepção refreada’, isto é, apenas “[...] o começo de um ato de percepção, [...] detido no ponto em que serve a uma *outra* finalidade, como ao reconhecermos um homem na rua para cumprimentá-lo ou evitá-lo, e não para *ver* o que há nele” (Dewey, 1934/2010, p. 134, grifos meus). A percepção, por sua vez, exige algo de uma rendição daquele que vê, pois, ainda mais, “[...] é um ato de saída da energia para receber, e não de retenção da energia” (*Ibid.*, p. 136). Nesse sentido, Dewey chega a tratar desse

movimento como o de um mergulho profundo. Afinal — e foi a mim que esta imagem insurgiu —, antes de poder ver (n)as profundezas das águas, o mergulhador se reapropria de seu respiro inconsciente, vivifica todo o seu corpo, veste uma pesada parafernália e se reveste de saberes anteriores sobre temperatura, oxigênio, criaturas vivas e planos emergenciais de sobrevivência. Daí então, e só aí, pode se render ao perigo e à efemeridade do que vê, toca e ouve. De modo similar,

> [p]ara perceber, o espectador ou observador tem de **criar** sua experiência. [...] Sem um ato de recriação, o objeto não é percebido como uma obra de arte. O artista escolheu, simplificou, esclareceu, abreviou e condensou a obra de acordo com seu interesse. Aquele que olha deve passar por essas operações, de acordo com seu ponto de vista e seu interesse. [...] Há um trabalho feito por parte de quem percebe, assim como há um trabalho por parte do artista. Quem é por demais preguiçoso, inativo ou embotado por convenções para executar esse trabalho não vê nem ouve. Sua "apreciação" é uma mescla de retalhos de saber com a conformidade às normas da admiração convencional e com uma empolgação afetiva confusa, mesmo que genuína (Dewey, 1934/2010, p. 137, grifo do autor).

Nesse sentido, como um dos rastros inarredáveis da experiência, a paixão é o que esfumaça os limites entre criação e percepção no perigo que é preciso suportar. Esta qualidade se vê não só num produto acabado, como uma obra de arte, mas processualmente. Seja na montagem de um espetáculo teatral, num curso de formação de professores ou na clínica analítica, a escuta do espectator, do licenciando e do analista conserva algo de sua própria fala, assim como a fala do ator, do formador e do analisando comporta algo de uma escuta.

Na clínica analítica, o analista oferece a escuta daquilo que se repete e do que fratura no dizer do analisando — seus atos falhos, chistes e sonhos. Em muito ultrapassa esta escuta o mero reconhecimento, seja o de sintomas diagnosticáveis ou aquele que assegura palavras de afirmação. Muito distante disto, o analista é um verdadeiro perceptor: sua receptividade é passional, mas não passiva. Sua escuta guarda uma fala, mas esta é de ordem pontual, no sentido daquele que oferece pontuação ao que lhe chega tal qual uma maçaroca de palavras do outro. Como no ofício daquele que precisa ler a transcrição de uma gravação de áudio emaranhada de sobreposições de fala, uma que não presenciou *in loco*, o analista pontua. Ao devolver ao analisando a sua própria fala atropelada com pontos de corte, ambos se revestem de criação e de percepção. Isto se dá no movimento passional duplo de retraçar os percursos dos ditos e dos por-dizeres no *setting* analítico. Este trabalho, que é de elaboração, abre ao analisando a possibilidade de implicação em seu próprio sintoma e, com isso, de (re)construir a experiência vivida e semear a do porvir.

Em tudo que guarda de *patior* e *páthos*, a paixão enseja uma abertura para a experiência precisamente por escancarar a divisão subjetiva e a linha tênue entre o que se pretende artístico ou estético, criado ou percebido. Ou, nesta TE-ÇA, a paixão que se coloca entre pesquisador e atuante, formador e *PROLIFIC*, escritor e leitor-espectator. Afinal, não é só o abalo passional no Outro, tesouro dos significantes, o que constitui

uma experiência. Embora sempre individual, no seio experienciador reside também um pequeno outro.

6.2.2 O OUTRO NA EXPERIÊNCIA

/Posso **eu** transformar **sozinha**/
/Aquilo que está caído?/

Como vimos no *ATO II* da *TE-ÇA EM CENA*, quando bem executados os jogos de espelho — ora numa movimentação livre, ora numa construção poética tal como nas encenações de fazer a barba, ninar uma criança ou cortar o gramado —, os atuantes se imiscuem de tal forma que um não mais mimetiza o outro: ali, um atuante *é* o outro. Com efeito, esses jogos escancaram à máxima de Rimbaud, tão utilizada por Lacan e sobre a qual me debrucei na Seção 4.2, de que "[Eu] é um outro" (Lacan, 1954-1955/1987, p. 14). Assim, em se tratando de dar aos indagantes versos de Olívia algo de uma resposta quanto à solitude na TRansformação daquilo 'que está caído', o que nos advoga a Psicanálise é que não pode existir, 'sozinho', um 'eu' da experiência. Afinal, é do sujeito, e não do 'eu', que se trata a experiência: sujeito que se constitui no entremeio, bem ali no que fratura a imagem onde o 'eu' especula o outro de tal modo que *é*, senão, o próprio outro.

Mas "[...] *o outro*, o que é que o senhor quer dizer com isto? — é seu semelhante, seu próximo, seu ideal de [*eu*], uma bacia? Isso tudo são outros". (Lacan, 1954-1955/1987, p. 15, grifos do autor). Ou, como sumariza Roudinesco e Plon (1998, p. 559), este pequeno outro forjado numa "[...] teoria da alteridade centrada no especular e no imaginário, de designar o outro como um outro si-mesmo, ou como uma representação do 'eu' marcada pela prevalência da relação dual com a imagem do semelhante". Em outras palavras, mais do que um para-quê, há sempre um para-quem se vive a experiência. Afinal, como nos proseia poeticamente Sofia, também atuante *PROLIFIC* e colega de Olívia, para que me faça um 'eu', 'preciso desse outro' especular que me reflete:

> Espreitamos uns aos outros. Quero dizer que os quero muito bem e que acho todos fascinantes. Me pergunto como vivem, como lidam com a gravidade que pesa sobre nós. Vou me levantar e olhar meu reflexo no espelho, preciso admitir que preciso desse outro que me encara e repete meus movimentos. Preciso de todos.
>
> Trecho do texto *Descompassado,* de Sofia, em sua Narrativa 5.

Há nesses escritos, contudo, algo de pueril e ainda não admitido sobre como vivem esses que se espreitam uns aos outros. Muito além de precisar que um outro 'me encare' para que repita 'meus movimentos', sou 'eu' quem 'preciso' encará-lo e repetir os seus — é nisto que passo a enunciar como primeira pessoa. Assim, o que se passa no sujeito da experiência ocorre como no segundo momento dos jogos dos espelhos, aquele em que já não se sabe mais quem iniciou o novo movimento, se o 'eu' ou o outro.

Neste ponto, há senão um movimento de alteridade, de outridade, em que já não se separam um iniciador, seu reflexo e o gesto secreto originário.

Do que nos narra Sofia, parece ficar claro: vejo-me porque me vejo no outro e, com isso — embora em muito o ultrapasse —, não pode o sujeito da experiência prescindir tampouco do registro do Imaginário, registro do UM, do idem e da identificação. Não, contudo, para que passe de uma imagem à outra ou se apresse em se descolar apenas para se adesivar à coisa outra qualquer. Muito distante disso, como pontua Larrosa (2022, p. 111), "[...] o sujeito da experiência não é aquele obcecado pela vontade de identificar, uma vontade que sempre tem algo de policial, mas o que trata de estar ele mesmo presente na relação que estabelece com aquilo que se lhe apresenta". Ao viver uma experiência, há algo da realidade e da Verdade do sujeito que se esfacela e 'se lhe apresenta' como sendo da ordem do Imaginário. Com isso, o que pode passar o sujeito é a TRansformação de um feixe de imagens anteriormente CRiadas que, perfuradas pela ambiguidade do Simbólico e pelo absurdo do Real, podem levá-lo a uma nova e ulterior disposição do outro de si, este que lhe constitui um 'eu' muito menos rígido e coerente do que nos solda o Imaginário.

Sob hipótese alguma, contudo, conceber o outro como um dos rastros inarredáveis da experiência tem que ver com postulá-la como da ordem do coletivo. Ainda que Sofia nomeasse esse outro de quem precisa por Olívia, Miranda ou Feubelly, compartilhar um mesmo tempo e espaço, mesmo quando pensados à criação artístico-estética, não assegura sequer que algum desses sujeitos seja passado por ISSO que é experiência, que dirá que esta seja comunal. Se há experiência, esta "[...] é sempre do singular, não do individual ou do particular, mas do singular" (Larrosa, 2022, p. 68). Isto porque, ao pensar encontrar no outro um para-quem, um destinatário àquilo que ME passa de forma tão singular, encontro senão o meu próprio remetente: é *com* e *para* o outro-de-mim que posso perceber, CRiar e TRansformar minha própria experiência.

Embora, contudo, o CRu da experiência de cada sujeito seja inapreensível, há algo no sujeito experienciador que resiste e que se pode TRansmitir ao outro. Isso, por um lado, Larrosa nomeia como 'linguagem da experiência', uma "[...] na qual seja possível elaborar (com outros) o sentido ou a ausência de sentido do que nos acontece e o sentido ou a ausência de sentido das respostas que isso que nos acontece exige de nós" (Larrosa, 2022, p. 68). Por outro lado, torno finalmente a Walter Benjamin (1936/1994) quando aloca a transmissibilidade da experiência no seio da 'narrativa', arte que, para ele, figurava já em declínio em seus centenários escritos.

Se, como vimos, as criaturas vivas de que trata Dewey estão encharcadas de informação e acontecimentos inestéticos, para Benjamin é o periodismo o maior sintoma de nossa miséria, não só em viver experiências, mas em transmiti-las. Em seu clássico ensaio de 1936, *O narrador*: *considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, o crítico alemão aborda a efemeridade da informação, esta cujo valor se dissipa já na iminente substituição de um acontecimento por outro, e que, por viver só nesse momento "[...]

precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele" (Benjamin, 1936/1994, p. 204). Na visada benjaminiana, entre a informação e a explicação, o momento se esgota em palavras que mais se reduzem do que se abrem à parte comunicável da experiência.

É bem verdade que, em Dewey, a experiência é a acentuação da vida precisamente por incluir em si um desfecho: concluí-la é sempre um pouco como confrontar a morte. Sem embargo, irreproduzível e jamais plenamente capturada, a narrativa é, para Benjamin, a parte da experiência que persiste. Como sementes de uma falecida mangueira que teimam em germinar em outro solo. Como o inóculo, a porção do iogurte anterior que se propaga para fermentar o leite fresco do agora. Parte que persiste, enfim, como o rastro de história que as palavras deixam ao passar de quem narra a experiência vivida àquele que, ao verdadeiramente escutá-la, já começa a viver uma outra. Isso porque, diferentemente da informação propagada por sujeitos desinenciais — por exemplo, em tuítes e mensagens instantâneas, veículos jornalísticos, relatórios governamentais e artigos científicos —, a narrativa "[...] não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver" (Benjamin, 1936/1994).

Se algo da '*Erfahrung*' benjaminiana pode sobreviver pela palavra, é só pela palavra posta em movimento narrativo que isto pode se dar. A tradução alemã de 'experiência' carrega em seu radical o processo ou o resultado de *erfahren*, "[...] partir em viagem para explorar ou ficar a conhecer algo" (Cardoso; Carvalho, 1994). Para Benjamin (1936/1994, p. 198), o narrador é como um viajante que retorna e "[...] tem muito que contar". É como um sábio, um mestre ou uma autoridade cujo saber acumulado instiga no ouvinte ou no leitor o desejo de se apropriar, por meio da palavra, de algo da experiência narrada:

> A [narrativa] não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (Benjamin, 1936/1994, p. 205).

Nessa visada, o gesto narrativo transpassa o lírico, o épico e o dramático: ele atravessa os limites entre o que hoje se pretende gênero ou tipo textual. A arte de narrar é, afinal, a faculdade de intercambiar experiências, ou pelo menos a parte que delas se pode comunicar. Enquanto larrosianamente uma 'linguagem da experiência', a narrativa é — mais que o desenlaçar de uma trama — o enlace entre um 'eu' que conta e um outro que, primeiro, a recebe: há aí algo que, ao desatar os nós de um mistério, pode atar um *nós*. Quando finalmente posta em narrativa e 'a coisa na vida do narrador' é retirada de si, as palavras podem abrir espaço para incutir no perceptor, mais do que suas interpretações e apreensões, o desejo de acrescentar algo de sua própria marca. Nesse sentido, aquilo que se pode comunicar da experiência se transmite se e quando

o leitor ou o espectador se percebem narradores (nesta TE-ÇA, leitores-espectatores), ou, em outras palavras, "[...] a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria" (Larrosa, 2022, p. 32).

Nisso não se pode perder de vista que, vivida ou parcialmente transmitida, a experiência é o que passa à revelia, o que passa um sujeito que "[...] não é um sujeito intencional, nem um sujeito jurídico, nem um sujeito crítico, e sim um sujeito atento" (*Ibid.,* p. 111). Sujeito atento ao Real que fratura tanto o Simbólico (com sua paixão da ignorância) quanto o Imaginário (no outro que me constitui). Real que passa num tempo lógico, inarredável e impiedoso, como nisso a que os antigos gregos chamavam de tiquê.

6.2.3 A TIQUÊ NA EXPERIÊNCIA

/Posso eu transformar sozinha/
/Aquilo que está caído?/

Grafada ora como 'tycké', 'týkhe' ou 'tiquê', já em Aristóteles ([ca. 330 a.C.]/1999) esta palavra designava um dos pontos fundamentais da tragédia: o Acaso, o puro e avassalador acaso que se abatia sobre os protagonistas. Como vimos no *ATO I*, Jocasta e muitos dos atuantes desta TE-ÇA poderiam a ele, num primeiro momento, lhe reclamar filiação: "eis-nos aqui, os filhos da tiquê!". Ao atribuir ao Acaso, contudo, algo qualquer de uma explicação para aquilo que lhe acontece — "Que temeria um ser humano a quem o acaso governa?" (Sófocles, 2018b) ou "Letras -Inglês aconteceu, não foi uma escolha (Cf. *ATO I*)", — é no *autômaton,* e não na tiquê, que o sujeito encontra abrigo.

Ao falar da repetição em seu *Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, Lacan (1964/1985) contrasta um ao outro termo. Se, por um lado, toma a tiquê aristotélica para lhe definir como encontro faltoso do Real, o Acaso radical que não explica nem se deixa explicar por coisa qualquer, o *autômaton* seria da ordem do "[...] retorno, da volta, da insistência dos signos aos quais nos vemos comandados pelo princípio do prazer. O real é o que vige sempre por trás do *autômaton*, e do qual é evidente, em toda a pesquisa de Freud, que é do que ele cuida" (Lacan, (1964/1985, p. 56).

Muito diferente é alienar o que acontece, o que "se passa a mim", a um Imaginário Acaso que em tudo me governa de, na outra margem, "ME deixar passar" pela tiquê, este encontro com o Acaso de um Real que ME desgoverna. É ao encontro deste segundo Acaso que vai o sujeito da experiência: encontro faltoso com o real que ora lhe surrupia até mesmo o prazer, justo este que, até então, lhe afagava UM 'eu' que se podia forjar em palavras e explicações. Caso fuja à memória do leitor-espectator, inaugurei este ensaio acionando primeiramente Jorge Larrosa (2022, p. 28) quando se refere à experiência como 'isso que *no*s passa'. Já ali, no entanto, acrescentei à formulação um psicanalítico 'à revelia'. Neste ponto, julgo que caberia bem um intercâmbio adverbial

para incluir mais explicitamente este terceiro rastro inarredável da experiência: é experiência isso que *nos* passa num lance da tiquê. Torno, então, aos versos das duas últimas estrofes do poema de Olívia para deles *perceber* o que há de tiquê e de *autômaton*.

> [..]
> Posso eu transformar sozinha
> aquilo que está caído?
> Há algo em mim transformando
> Eu diria
> Vem do que está para além das colinas.
>
> Quando olho para lá
> me transformo
> Mesmo sem perceber me torno
> E retorno
> Transformo de novo
> Mas um dia plenamente, recordo
>
> Olívia, em poema sem título na Narrativa 4

Das muitas imagens que sua lírica pode conjurar, às minhas pálpebras salta a da queda ao chão, este que põe freio à gravidade. De quem tropeça numa pedra se diz que 'cai'. Se foi ontem, então diz-se que 'caiu'. Em seu poema, no entanto, Olívia não se refere àquilo 'que caiu', senão ao 'que está caído', construção que escamoteia a primazia do aspecto perfectivo[96] (concluído) de 'caiu' e sua necessária passagem ao imperfectivo (cursivo/não acabado) subjacente na perífrase verbal *estar* + *particípio*. Ou seja, antes que lhe prediquem o sujeito para dele dizer que 'está caído', há necessariamente um sujeito ('aquilo') que 'caiu' e que, só-depois, passa a 'estar caído'.

Num movimento de passagem reversa, antevejo então em seu 'aquilo' o agente de um tropeço obliterado do poema. Afinal, tantas foram as vezes que EU mesmo tropecei nesta que não pode ser outra coisa senão a pedra do inefável quantas foram as que me vi estirado, capturado pela própria queda, por aquilo que, do chão, via: 'está caído'. Eis, então, como os versos de Olívia vêm ao meu socorro para engrossar o coro de larrosas e lacans sobre a experiência: não se trata do mero acontecimento no tempo presente isolado ou o que se passa *ao* sujeito, mas isso que passa *o* sujeito num lance abrupto da tiquê:

ISSO que no sujeito só pode se vivificar em seu corpo e tempo presente...

/Há algo em mim transformando/

porque retrocede a um ponto anterior de atraque,

[96] De acordo com Ataliba de Castilho (1968, p. 14), diferente do tempo verbal, "[...] o aspecto é a visão objetiva da relação entre o processo e o estado expressos pelo verbo e a idéia [sic] de duração ou desenvolvimento. É, pois, a representação espacial do processo". No verso de Olívia, o uso da perífrase *estar* + *particípio* sugere a passagem de um aspecto perfectivo anterior a um imperfectivo e não acabado posterior. Sobre essa discussão, apoio-me também em Travaglia (2014, p. 197).

/mesmo sem perceber me torno/
/e retorno/

ponto âncora que até então o fincava a certas 'colinas' de ideais de si, de possível e de futuro.

/Eu diria
Vem do que está para além das colinas. /

ISSO que, como no *setting* analítico, é da ordem do recordar, do re-contar e de uma reconstrução que só pode se dar num freudiano *Nachträglichkeit*, num lacaniano *après-coup* — num só-depois[97].

/e retorno/
/Transformo de novo/
/Mas um dia plenamente, recordo/

Mais do que trazer um ISSO à consciência, portanto, a experiência é a vivificação do ISSO no corpo, essa coisa que ME captura porque, embora algo me pareça fazer tropeçar pela primeira vez, 'mesmo sem perceber', já estava lá, 'caído'. É, no entanto, num só-depois que ISSO pode ME tocar como algo familiar, num efeito de retroação que ecoa também nas palavras de Larossa (2017, p. 100): "A reconstrução e a interpretação do passado é um fazer valer o passado para o presente, o converter o passado num acontecimento do presente. Só assim é verdadeira experiência".

É experiência ISSO que revela à revelia, pois, ao passar *o* sujeito, desvela o seu enlace no tempo. Mais, contudo, do que seu enlace no tempo cronológico — passado, presente e futuro —, mas naquilo que Lacan propõe como 'tempo lógico', NISSO que passa na modulação de três momentos. Se, nos versos de Olívia, essa tríade poderia ser a de 'tropeçar', 'estar caído' e 'transformar', na visada lacaniana (Lacan, 1945/1998, p. 204) a experiência enlaça o sujeito no 'instante do olhar', no 'tempo para compreender' e no 'momento de concluir'. Em *O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada: um novo sofisma* (*Ibid.*), Lacan nos introduz a esse tempo como uma espécie de avesso cartesiano que não se desdobra numa perspectiva linear do cronos. Pelo contrário, ali o que era reta pende, entorta e encurva até se tensionar num laço.

Nessa lógica, os três momentos estão sobrepostos e enlaçam o sujeito precisamente porque o (sobre)passam. Isto Lacan (1945/1998, p. 206) bem nos exemplifica quando propõe que o "[...] tempo de compreender pode reduzir-se ao instante do olhar, mas esse olhar, em seu instante, pode incluir todo o tempo necessário para

[97] Embora Freud tenha continuamente empregado o termo alemão *Nachträglichkeit* para designar um movimento de retroação em que "[...] acontecimentos traumáticos adquirem significação para o sujeito apenas num a posteriori" (Roudinesco; Plon, 1998, p. 32), desde *O Seminário, Livro 1*, Lacan (1953-54/1986) o estende para retomar toda a concepção de temporalidade freudiana, bem como para pensá-lo, em sua tradução francesa *après-coup*, como inerente ao tempo lógico da experiência psicanalítica. No Brasil, o termo costuma ser traduzido por 'a posteriori' ou 'só-depois'.

compreender". Ou, ainda, que no enlace entre compreender e concluir imiscuem-se 'o tempo para compreender o momento de concluir' e o 'momento de concluir o tempo para compreender' (*Ibid.,* p. 207). Sigo então rumo à apreensão e ao dizer da experiência como o enlace lógico disso que ME passa em três momentos — mas não antes sem tropeçar.

Como num lance da tiquê — o Acaso radical, encontro faltoso —, EU tropeço. No *instante de olhar*, contemplo a pedra do inefável, esta que, ademais da queda e de tão nova que me parece tocar, me emudece. Caído e estirado, do chão algo me parece fazer tremer (Larrosa, 2022), algo que me passa o corpo como uma descarga de intuição. É daí que me olho e me indago que talvez algo não tenha *se* passado, afinal — talvez algo tenha ME passado.

Enquanto o 'eu' e sua Verdade se embaraçam naquilo que 'está caído', vou do olhar para me ver no impasse de uma certeza sobrestada. Suspensa uma primeira moção, inaugura-se na experiência o *tempo para compreender*. Para Lacan (1945/1998), este é tempo de pausa, escansão e retroação: tempo em que o sujeito se percebe imiscuído num tempo cronológico. Em outras palavras, tempo para compreender como ISSO que lhe diz do agora também lhe diz do antes, do futuro e de seus vice-versas. Embora a queda lhe toque como nova, ali o sujeito retorna ao ponto de atraque, àquilo que já o enlaçava num presente e num futuro. Ponto de atraque que comporta senão os signos que insistem em comandá-lo, estes que pela repetição já-muito-antes lhe automatizavam um dizer e um viver: ponto do *autômaton*.

É neste tempo, então, que acontece o *après-coup*, tomado na versão brasileira do *Seminário, Livro 1* (Lacan, 1953-54/1986) por 'só-depois', sob a seguinte justificativa da tradutora:

> [...] trata-se aí do remanejamento, em função de experiências novas, de certas experiências, impressões e traço mnêmicos, os quais só por efeito retroativo ganham um sentido novo [...]. Adquirem-no pois posteriormente, o sentido é *posterior*, mas é preciso notar que *de modo algum* é dado no momento mesmo em que a experiência é vivida. Este senão é constitutivo da causalidade psíquica — que não obedece ao determinismo linear, mas é retroativa —, e cabe à tradução dar conta dele. Daí o *só-depois*. (Milan, 1986, p. 334, grifos da autora)

Daí ao *momento de concluir*: tempo de pontuação que pode levar *a* experiência ao estatuto de *uma* experiência. Na revelação que irrompe do que ME passou, ME entendo atracado e capturado por ISSO que não sei nomear. Concluir enseja ao sujeito fazer ou ensaiar, daquilo que *o* passou, um gesto de desatraque. Mesmo sem dispor de todos os recursos que lhe garantiriam qualquer certeza, é pela linguagem — esta que apenas contorna o Real — que o sujeito pode dizer da experiência. Não sendo possível qualquer completude ou desatraque total, o momento de concluir é um ponto de corte em suas certezas suspensas. Assim, o 'tempo para compreender o momento de concluir' (Lacan, 1945/1998, p. 207) envolve uma segunda moção em que o sujeito olha, compreende e conclui que, não podendo dizer tudo, não podendo a experiência ser

tudo, há uma 'certeza' que se antecipa ao ato arriscado de 'TRansformar'. Sempre parcial e contingente, os movimentos subjetivos de desatraque evocam no sujeito gestos de ataque naquilo que ainda nem sabe. Daí, então, ao se aTRacar também a outras formas de dizer e se dizer, pode concluir o momento de concluir. São nesses movimentos do sujeito, nesses gestos parciais e inconscientes de desatraque, ataque e atraque de certas ancoragens subjetivas que se pode flagrar, no dizer, deslocamentos subjetivos.

É a experiência o principal motor que pode deslocá-lo de uma posição (d)enunciativa à outra e por isto insisto em cantá-la e ensaiá-la.

6.3 A Pedagogia do Teatro como lócus da experiência

Já na primeira parte desta TE-ÇA, na altura em que nos tocava o segundo sinal, o Curinga se defronta com uma Espectatriz contrariada a quem deve prontamente explicar o encadeamento de palavras que tecem a grande pergunta desta tese. Sem tempo para ensaiar, no sentido do que faço agora com estes escritos, ali o mestre de cerimônias lhe precisa definir prontamente o sintagma 'Pedagogia do Teatro'. Isto o faz ao localizá-lo no seio da 'produção artística' e ao convocar o dramaturgo brasileiro Flávio Desgranges (2020, p. 20, grifos meus) quando diz que se trata da

> [...] **ação educativa** proposta pela experiência teatral como provocação dialógica, em que o espectador, ou o atuante, ou o participante, ou o jogador, nos diferentes eventos e processos teatrais, a partir de variados contextos e procedimentos, pode ser estimulado a efetivar **um ato produtivo** elaborando reflexivamente conhecimentos tanto sobre o próprio fazer artístico-teatral, quanto acerca de aspectos relevantes da vida social.

Ainda nestas sendas ensaísticas, julgo que a formulação de Desgranges é ampla o suficiente para dizer algo do que se faz na Pedagogia do Teatro. Mais do que cerrá-la num conjunto de técnicas ou método, tomá-la como 'ação educativa' deixa bem ver que o encontro elástico entre o teatro e a pedagogia diz respeito às ações de vivenciar, no espaço escolar, práticas de dramaturgia, improviso e jogos dramáticos, de poéticas do texto, do corpo, da voz e das línguas, e de atuar nas diversas etapas de construção da ação cênica, tais como esquetes ou peças teatrais. Na leitura espectatorial do *ATO II*, acompanhamos o elenco da INdisciplina *Oficina de Teatro e Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa* traduzir o possível e o impossível desta formulação, do muito que se pode fazer em Pedagogia do Teatro. Ali, as práticas envolveram (IN)consciência corporal, vocal e de grupo e se embasaram nas contribuições principais de Augusto Boal (2014), Viola Spolin (2008; 2013), Cahnmann-Taylor e McGovern (2021), mas também em minhas próprias experiências enquanto atuante e propositor de pedagogias orientadas artisticamente na educação linguística (Cf. Lima Neto; Conceição, 2022).

Se, contudo, revisto-me das palavras de Desgranges pela via daquilo do que se faz, neste momento torno a elas para lhes pontuar as divergências quanto aquilo do

que pode ser, afinal, a Pedagogia do Teatro. Não com o intuito ou mesmo como se pudesse abandoná-las, senão para lhes imprimir o que julgo ter se obliterado deste dizer: a marca da experiência. No Brasil, os grupos tributários da formulação de Desgranges mais "[...] alinham-se com uma visão sócio-histórica e cultural do sujeito [...] e discursiva da linguagem" (Contiero, Santos e Fernandes, 2018, p. 6) do que com uma perspectiva que entremeia o artístico-estético e o psicanalítico. Assim, embora aí inclua 'experiência teatral', nesta primeira definição o que lhe há de 'provocação dialógica' é muito mais bakhtiniano que freudo-lacaniano. Se em Bakhtin (1929/1986) o sujeito que fala se constitui em negociação, pelo caráter social, interacional e polifônico da linguagem, na visada lacaniana o sujeito é "[...] mais falado do que fala" (Lacan, 1953/1998, p. 280). Há na frente psicanalítica a que me subscrevo um mais ainda imanente ao 'ato produtivo' de elaboração que, embora não exclua da proposição aquilo que se faz 'reflexivamente', escapa ao controle do atuante, algo como um inconsciente teatral (Quinet, 2023). Neste sentido, mais do que 'ação educativa', a Pedagogia do Teatro a que me subscrevo é reinvestida das marcas daqueles que a pensam como um lugar, enseja tomá-la como lócus da experiência[98].

Em sua obra *Filosofia del Teatro I: Convivio, Experiencia, Subjetividad*, o ensaísta e crítico argentino Jorge Dubatti engrossa-nos o coro ao dizer do teatro como 'zona de experiência', lócus do 'acontecimento convivial'. Para ele, no convívio, ou no que chama de 'cultura vivente', há uma distribuição de tarefas entre atores, técnicos e espectadores que são muito mais 'experiência que linguagem'. Se a experiência mimetiza a Arte nisto que guarda de artístico-estético, o convívio teatral, em particular, "[...] é efêmero e é impossível retê-lo, reconstruí-lo ou restaurá-lo em sua dimensão presente". Como a morte que nos assombra o *viver-com* o outro, só o que resta de permanente na experiência teatral é o imanente *periculum* do equívoco e o risco (ou riso) do tropeço súbito em cena. Tal como o que há de irreprodutível no derradeiro fim, contanos Walter Benjamin que há algo de 'aurático' que o teatro conserva mais do que outras artes:

> Em suma, o que é a aura? É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho. (Benjamin, 1955/1994, p. 170)

Também nos outros que se veem respirando o mesmo ar encontramos aquilo que a Pedagogia do Teatro conserva de aurático. Perene e incapturável, já em sua etimologia se pode retraçar o caráter espacial e experiencial desta combinação de

[98] Na entrada 'experiência' da obra *Léxico de Pedagogia do Teatro*, Koudela e Almeida Júnior (2015, p. 72, grifos meus) acionam, como aqui o faço, Walter Benjamin, John Dewey e Jorge Larrosa para postular que "[...] o *professor de teatro* pode compreender sua prática pedagógica como *o espaço* de construção de experiências significativas". Apesar disso, não fazem um cotejamento com o Real da experiência como aqui proponho a partir de autores como Dubatti (2007) e Quinet (2023).

palavras. Derivada do grego *théatron*, a palavra 'teatro' denota 'lugar de onde se vê' (Vasconcellos, 2009). A palavra 'pedagogia', por sua vez, remonta ao grego *paidagōgia* para denotar o 'ofício de um pedagogo', ou seja, de um *paidagōgos*, "[...] que designava um escravo que acompanhava uma criança à escola (de *pais, paid* — 'menino' + *agōgos* 'guia')". Ademais, do grego *paidagōgikos*[99], o adjetivo 'pedagógico' referia-se àquilo que é "relacionado a um professor de crianças". Já a pedagogia que hoje nos chega como ciência da educação se inaugura só a partir do século XVI. É também no século das grandes navegações que o adjetivo 'pedagógico' passa a denotar tudo aquilo incutido nos processos de ensino e de aprendizagem. Sem embargo, há precisamente algo de um acompanhamento infantil, algo de *paidagōgikos* que insiste na Pedagogia do Teatro.

Como vimos, o *infans* é esta criança pequena, sem fala, ainda incapaz de (se) dizer em palavras. Como coloca Dubatti (2007, p. 156, grifos do autor), "[...] a cultura vivente possui uma *zona in-fante*, e assim uma vasta espessura do acontecimento teatral é in-fante**"**. Viver a experiência da Pedagogia do Teatro não é, contudo, como retroceder a um tempo de in-fância, de ausência radical do dizer. Trata-se mais de pisar uma zona de rachaduras e de vê-las dali mesmo de onde se partem o chão e o sujeito; lócus de partidas, tanto no sentido disso que se fratura quanto disso que se esvai. Como no movimento *paidagōgikos* daquele que acompanha um *infans* à escola do indizível, há dois outros que, ainda assim, veem e se veem desse lugar. Para Antonio Quinet (2023, p. 29), dramaturgo e psicanalista brasileiro, "[...] o teatro é a arte mais próxima da psicanálise" precisamente porque "[...] acrescenta a dimensão da encenação real no aqui e no agora por atores com seus corpos e falas", além de "[...] colocar o Inconsciente teatral em cena". Desse lugar de onde se partem também as palavras há algo que, pela via da transferência, se corporifica para dizer. Ou, em outras palavras, no seio da Pedagogia do Teatro como lócus da experiência há mais movimentos subjetivos tributários ao inconsciente do que as ações cênicas de um sujeito intencional.

No escopo em que a apreendo, portanto, a Pedagogia do Teatro enseja um lócus do saber e do não-saber teatral de onde os atuantes (se) veem (n)o outro e (se) dizem do Outro no movimento subjetivo de circulação, queda e reinscrição da palavra. Assim, em lugar de tomá-la como técnica, metodologia ou abordagem educacional, refiro-me à Pedagogia do Teatro como lócus da experiência, lugar do (im)possível, terreno de encontro fértil onde coisas se passam e podem ou não passar o sujeito NISSO que convoca a ação cênica e o ato CRiativo.

Embora o saber seja matéria do próximo ensaio, por ora tomo por saber teatral aquele constituído na memória milenar de diversas tradições escolares, transmitido a diferentes e contraditórias agremiações humanas, quanto ao que podem os corpos quando colocados em palavra e movimento: presentificar-se. Isto se dá ora na mimesis

99 Cf. entrada '*pedagogy*' no *Online Etymology Dictionary*. Disponível em: https://www.etymonline.com/pedagogy. Acesso em 22 jul. 2025.

aristotélica da representação, na arte que se dignifica ao imitar a vida, ora no corpo que se apresenta e se re-apresenta em sua dignidade própria de não mimetizar coisa qualquer — de ser, no palco, senão o que se é: efêmero, pulsante e elétrico. Daí remeto-me à apreensão de duas dimensões. Por um lado, à transmissão de técnicas que ditam sobre como, por exemplo, o ator respira, anda pelo espaço, faz piruetas ou vivifica a palavra. Por outro, à apreensão de um saber fronteiriço que, pelo menos tacitamente, pretende separar, ambiguizar ou unir a presentificação do ator em cena — ou seja, aquele que atua *a* vida — daquela do atuante, este que atua *em* vida.

Como não-saber teatral, por sua vez, remeto-me aos lances da tiquê, ao Acaso radical que pode atravessar o atuante quando toma para si uma posição de ator, deste que empresta seu corpo como significante do Outro. No corpo que faz circular a palavra e na palavra que circula o seu corpo, o ator se depara com o impossível de re-apresentar no outro de si, isto é, com aquilo que, da ordem do Real e de um saber inconsciente, não cessa de não se escrever (Lacan, 1972-1973/1985). É no desencontro, na queda da palavra desse corpo em movimento, naquilo que repele toda representação — ora, o não-sentido — que pode irromper um Outro possível no atuante. Ao flagrar-se no e como furo da linguagem, ISSO pode lhe perfurar a espessa rede de significantes que o captura num Imaginário sentido como o próprio sentido: duro, indiviso, uno. No equívoco, no deslize e no que (lhe) fala ao falhar, defronte com aquilo que resiste à simbolização, o sujeito atuante (se) deixa ver onde o eu- ator não queria ser visto. Em outras palavras, no tropeço em cena, sobe ao palco teatral a divisão subjetiva frente a uma plateia que questiona quem vos fala: ator ou atuante?

6.4 A TE-ÇA COMO EXPERIÊNCIA

Até aqui, caminhamos juntos por uma senda seguindo os três rastros inarredáveis da experiência: a paixão, o outro e a tiquê. Nesses rastros, se a experiência artístico-estética pode ser utilizada como analogia para ISSO que perfura as certezas e desafia os limites da linguagem, nesta TE-ÇA ela é tão literal quanto literária: é senão o lócus, a própria aposta, a prematura hipótese que vinga. Se há aqui qualquer experiência que pode passar e deslocar os atuantes, o pesquisador e o leitor-espectador, esta é, antes, uma experiência que se dá no lócus da Pedagogia do Teatro; uma experiência imbuída, afinal, no que há de Real no artístico-estético.

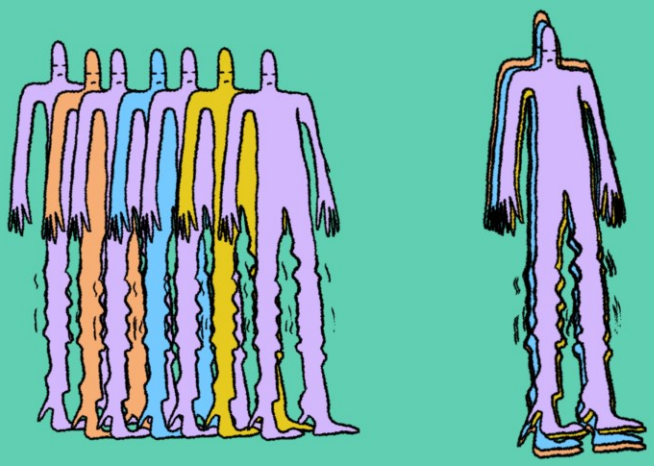
Lembro-me de que também apreendi de Tereza, minha professora de Literatura do Ensino Médio evocada no *ATO I*, a diferença entre metáfora e comparação. Na primeira, EU diria que a TE-ÇA *é*, *per se*, uma experiência. Na segunda, que a TE-ÇA é *como* a experiência. ISSO quer dizer que ela *é,* sim, o escrito, mas que só pode pretender ecoar um 'como', um *como* ME ecoou a experiência vivida por mim e apreendida por mim dos dizeres dos atuantes em seu tempo lógico.

Os *PROLIFIC* chegam à OTEALI para aprender a representar um outro radical; o pesquisador chega ao lócus para fazer a construção de seu corpus; o leitor chega ao texto para ler uma tese de doutorado do outro. Então tropeçam todos no tempo de olhar: o que há de espanto no convite é que os *PROLIFIC* se façam *atuantes PROLIFIC*; que o pesquisador reconstrua também o próprio corpo; e que o leitor se faça leitor-espectator — que se afetem todos também pelo que ainda não sabem, que se impliquem numa espécie de paixão, de passividade ativa. O atuante cria enquanto passa entre os módulos da OTEALI; o pesquisador tenta, pela narrativa, encontrar um meio de passar adiante algo daquilo que o passou, então CRia um estilo de TRansmissão.

Já o leitor que se faz leitor-espectator, *como* os atuantes e o pesquisador, pode recriar estes escritos ao se envolver na percepção de um texto que, *grávido de representação* (Cf. Massaro, 2007), vive no entremeio de um palco Imaginário e do Real que passa aquele que o lê espectatorialmente; texto que, *grávido de representação*, só pode vir à existência quando, mais que lido, é *embocado* (colocado na boca) por um leitor-espectator. Entre o tempo para compreender e o momento de concluir: palavras e criação! Rodas de conversa, reencontros e sendas teóricas que nos passam, todos, só-depois.

CAPÍTULO 7

ensaio sobre os deslocamentos



preâmbulo: as teorias que nos passam só-depois:
7.1 de uma AD que insiste,
7.2 para uma análise do discurso psicanaliticamente orientada.
7.2.1 o manejo da transferência
7.2.2 o manejo da verdade
7.2.3 o manejo dos deslocamentos
7.3 deslocar para onde?
7.4 os quatro motores fundamentais dos deslocamentos

7 ENSAIO SOBRE OS DESLOCAMENTOS

PREÂMBULO: AS TEORIAS QUE NOS PASSAM SÓ-DEPOIS:

Mesmo diante da primazia e afoiteza do antes de mais nada que nos assombra o dizer, há uma máxima corrente de que só se deve nomear uma obra quando concluída em sua pretensa inteireza. Hoje compreendo esta como mais uma arapuca dos discípulos de Cronos, uma armadilha de grilhões e cadeados reforçados, uma emboscada para encadear a bagunça e a desordem incutida no tempo lógico da criação.

Muito antes do momento de concluir, ainda entre o instante de olhar e o tempo para compreender minha própria TE-ÇA, EU me via olhando para um subtítulo que ora ou outra assim me insurgia: 'TE-ÇA dos deslocamentos'. Tomando por não compreensão aquilo que já me passava tão avassaladoramente, por vezes me vi indagando se seria 'experiência', e não 'deslocamento', a palavra que deveria dar à TE-ÇA algo de um sobrenome. Esta seria uma possibilidade com pé e cabeça: como os nomes de algumas cenas sugerem, a dramaturgia desencadeia as 'experiências' dos atuantes, em especial as de Miranda e Feubelly. Ainda assim, à beira de concluir estes escritos, confiei na suspensão de minhas certezas de um tempo anterior. Tantas vezes feita e refeita, afinal, a grande pergunta desta tese sempre tratou de deslocamentos. Se, contudo, este ensaio aparece depois do outro, eis o que defendo.

Como um germe anterior, é a experiência[100] o que se PROLIFera no corpo do sujeito e aquilo que pode deslocá-lo de seu dizer e, mais ainda, de seu 'se' dizer. Em outras palavras, se antes me inspirei em Vinícius de Moraes com seu /*Para viver um grande amor*/ ao elucubrar sobre o ISSO incutido no /*Para viver uma experiência*/, neste ensaio os versos não seriam outros que não /*Para se deslocar subjetivamente,//é preciso viver uma experiência*/. Com isso, tomo a experiência como um dos motores fundamentais, o maior entre os quatro sobre os quais me debruçarei, dos deslocamentos. Se há, portanto, algo de simbiótico entre as duas palavras, é a experiência o que se gesta primeiro, daí então sua primazia na apresentação destas sendas.

Sem embargo, desde o princípio da TE-ÇA tenho encenado esta outra palavra que nos batiza e nos baliza um subtítulo. Em meio a tantos 'deslocamentos', inclusive os epistemológicos aos quais me volto na sequência, julgo que, mais do que defini-los no só-depois *da TE-ÇA EM CENA*, é preciso igualmente ensaiá-los.

Nem bem começo este ofício e já me faz falta o Bufão para nos intrometer na memória: "não se deixe enganar, ó Sua Majestade, o público, ISSO ainda é uma tese em Linguística Aplicada". Está aí o que não se deslocou neste percurso de doutoramento:

[100] O mesmo se pode dizer do trauma, em tudo que guarda de *tròumatisme*, furo (*tròu*). Como a apreendo, a distinção entre trauma e experiência está no seio daquilo que se faz no só-depois: em um, o recalque que retorna como sintoma; na outra, algo de um movimento de elaboração deste retorno.

do início ao fim, estive debruçado sobre "[...] problemas *humanos* que derivam dos vários usos da linguagem" (Celani, 1992, p. 21, grifo da autora). Como se pode depreender ainda na *CARTA AO LEITOR-ESPECTATOR*, os problemas aqui investigados ressoam com alguns daqueles de que trata a pesquisadora Angela Kleiman (2013) ao propor uma agenda para a Linguística Aplicada comprometida com um movimento de 'sulea-mento' (i.e.: olhar para os países do Sul), tais como a formação e a proletarização de professores à margem, o lugar da língua do outro na e da periferia e o apagamento da subjetividade na educação.

O tratamento da subjetividade, a propósito, é o que distancia a LA de mera aplicação da Linguística, esta outra ciência que, conquanto o inclua menos ou mais, não costuma partir do humano, senão de problemas linguísticos. Como propõe Moita Lopes (2013, p. 16) "[...] a pesquisa em LA coloca [o sujeito] como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador". Se, contudo, com estas palavras o autor parece mais se referir à noção de sujeito social, nesta TE-ÇA aproximo-me de pesquisadoras seminais para a LA — tais como Christine Revuz (1998), Maria José Coracini (2013; 2018), Cláudia Rosa Riolfi (2000; 2017) e Maralice de Souza Neves (2008; 2020) —, que, desde os anos 1990, têm empreendido esforços com seus grupos de pesquisa para incluir nesta agenda também o sujeito psicanalítico[101].

Na agenda particular deste grupo a que me filio inclui-se também a insistência no termo 'língua estrangeira'. Em busca de uma pretensa neutralidade reparadora de centenárias políticas de colonialismo, alguns autores da LA propõem que uma língua falada depois da aquisição de nossa língua primeira, ou materna, seja tratada por 'língua adicional' (Leffa e Irala, 2014; Ramos, 2021). Cabe, então, marcar porque nesta TE-ÇA insisto, com aqueles pesquisadores que consideram o sujeito psicanalítico, no termo Língua Estrangeira. 'Estrangeiro', em *nossa* visada, remonta à sua própria etimologia latina de *extraneus*: 'estranho', INfamiliar, não pertencente — de fora. Enquanto língua do outro, esse estranho nos faz remeter àquilo que é *nosso,* que nos toca familiar. Como coloca Revuz (1998, p. 222), no 'banho' de novos sons que leva o falante, "[...] as palavras não são mais aquilo que elas eram". Um '*think*' de uma brasileira que aprende inglês não é meramente o seu 'pensar' em português, mas um '*th*' — engraçado, estranho, novo — até então possivelmente ancorado na memória de uma colega com língua presa e agora *outro* suporte possível de dizer e se dizer. Também a ausência de seus tão brasileiros sons anasalados ou de seu intraduzível 'pois é' na língua do outro parece lhe insurgir como um estilhaço:

> O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua

[101] No Capítulo 8, a tessitura com essas e outras autoras seminais à LA que aciono será retomada.

> estrangeira se esboça o descolamento do real e da língua. O arbitrário do signo linguístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação... ou no desânimo (Revuz, p. 223).

Há, assim, algo que termos como 'adicional', 'franca' ou 'internacional' obliteram em favor de uma suposta neutralidade: que o encontro com a língua do outro se sustenta também no desejo, desejo que é senão desejo do outro (Lacan, 1958/1998). É nesse sentido que o termo 'estrangeiro' é aqui operacionalizado, uma vez que deixa ver que nesse encontro o sujeito não está incólume a deslocamentos. Conserva, portanto, o saber de que "[...] *aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro*" (*Ibid.,* p. 227, grifos da autora) e de que "[o] *eu* da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna" (*Ibid.,* p. 225).

Ademais, reforço minha filiação a uma LA já desgarrada da noção de disciplina transdisciplinar (Cf. Signorini; Cavalcanti, 1998). É porque a tomo, com Moita Lopes (2006), como ciência social de natureza INdisciplinar que não me restrinjo a dialogar apenas com aquilo que classicamente se exemplifica, "[...] outras ciências sociais e humanas — i.e. com teorias críticas da Análise do Discurso, com a Crítica Literária, os Estudos Culturais, a Antropologia, a Sociologia" (Kleiman, 2013, p. 42). Nesta TE-ÇA, a Linguística Aplicada é o campo de mestiçagem entre grandes áreas do saber já histórica e epistemologicamente desafiadas de saída: a Arte e a Psicanálise. Como reapresentado algumas vezes ao longo da TE-ÇA, aqui a matéria do problema é a relação — não raro frágil e desimplicada — de professores de língua inglesa em formação inicial (*PROLIFIC*) com a profissão para a qual se formam, e o modo como esta relação se desloca ou não a partir dos gestos de criar e de se re-criar; gestos que, como vimos, guardam ressonâncias tanto artístico-estéticas quanto psicanalíticas.

Embora seja a matéria do problema o que define a Linguística Aplicada como grande campo de meu doutoramento, precisei acionar outros grandes campos do saber para me juntar à Espectatriz desta TE-ÇA e me doutorar nisso que não pode ser outra coisa senão uma outra forma de 'nutrição humana'[102]: formar professores. Para fazê-lo, conquanto estabeleça diálogos produtivos também com o campo da Educação[103], foi por sendas do saber de dois outros grandes campos de estudo que me enveredei: o artístico-estético e o discursivo. Como mostro no Quadro 07, ao longo dos estágios prolíficos de delineamento, construção e análise do corpus da pesquisa, em meu próprio fazer investigativo experienciei deslocamentos epistemológicos:

[102] Na Seção 2.3, a Espectatriz, personagem desta TE-ÇA, se apresenta como doutora em Nutrição Humana.
[103] Fundamentalmente Silva (1998), Palmer (2007), Biesta (2015) e Larrosa (2017; 2022).

QUADRO 07 — SENDAS E CAMPOS EPISTEMOLÓGICOS NOS ESTÁGIOS PROLÍFICOS DA PESQUISA

		SENDAS			
		AINDA-ANTES da construção do corpus 2021—2022	NO-ENQUANTO da construção do corpus 1º/2023	SÓ-DEPOIS da construção do corpus: análises iniciais 2º/2023–1º/2024	SÓ-DEPOIS da construção do corpus: análises finais 2º/2024–1º/2025
CAMPO do doutoramento	Social	Linguística Aplicada, enquanto INdisciplina	Linguística Aplicada, enquanto INdisciplina	Linguística Aplicada, enquanto INdisciplina	Linguística Aplicada, enquanto INdisciplina
CAMPOS de enveredamento	Artístico-Estético	Pedagogia do Teatro	Pedagogia do Teatro	Pedagogia do Teatro	Pedagogia do Teatro
				Pesquisa Educacional Baseada em Arte	Pesquisa Educacional Baseada em Arte
	Discursivo	Análise de Discurso franco-brasileira	Análise de Discurso franco-brasileira	Análise de Discurso franco-brasileira em sua 3ª fase, com ênfase na dimensão psicanalítica	uma Análise do Discurso Psicanaliticamente Orientada, com contribuições da AD franco-brasileira em sua 3ª fase

Fonte: o autor.

Do campo artístico-estético, tomar a Pedagogia do Teatro[104] como ISSO que me passou e deslocou a minha própria relação com a profissão docente foi o que inaugurou em mim a pergunta e o desejo de pesquisa ainda-antes de pensada a construção do corpus. Ao me aproximar de sua episteme corrente e reposicioná-la como lócus da experiência, em todos os estágios da pesquisa os saberes e não saberes da Pedagogia do Teatro me permitiram circular pela pesquisa ora como formador, ora como pesquisador artistêmico.

Ainda do mesmo campo, acionei a Pesquisa Educacional Baseada em Arte — PEBA (Cahnmann-Taylor; Siegesmund, 2018; Dias; Irwin, 2023) para, mais do que analisar as experiências narradas, tecer uma análise narrativa: narrar e convidar o leitor-espectator à abertura para uma outra experiência. ISSO, contudo, só me passou quando a construção do corpus já havia terminado. Até ali, meu entendimento era que a forma importava menos que o conteúdo de tal modo que não me parecia haver caminho tão distante assim da estrutura canônica teoria-metodologia-resultado. Foi só-depois da construção do corpus no Brasil, em meu estágio doutoral nos Estados Unidos, que o contato com a PEBA se apresentou a mim como uma senda possível. Durante o ano acadêmico de 2023-2024, estagiei no *Department of Language and Literacy* da *University of Georgia* sob a supervisão da Prof.ª Dra. Melisa Cahnmann-Taylor, pelo

[104] Como antes apresentado, nomeadamente em autores como Koudela e Almeida Júnior (2015), Cantiero, Santos e Fernandes (2018) e Desgranges (2020). Aos que parecem praticá-la sem assim nomeá-la, refiro me às vastas obras de fronteira entre teatro e educação de Augusto Boal e de Viola Spolin. No limiar entre teatro e educação linguística, Magalhães dos Reis (2006; 2008), Reis e Costa (2017), Melisa Cahnmann-Taylor e Kathleen McGovern (2021), e Lima Neto e Conceição (2022).

Programa *Fulbright Doctoral Dissertation Research Award*. Entre outras publicações de peso, *Arts-Based Research in Education: foundations for practice*, de autoria de Cahnmann-Taylor e Siegesmund (2018) é considerada uma obra seminal por pesquisadores artistêmicos mundo afora e aqui também desempenha este papel.

O mergulho mais profundo na PEBA, contudo, se deu também com minha participação no encontro anual de 2024 da *American Educational Research Association* (AERA), quando assisti, em especial, a sessões e mesas-redondas de pesquisadores artistêmicos credenciados no grupo de interesse especial de *Arts-Based Educational Research* (ABER/PEBA). Na mesma ocasião, realizei um curso de desenvolvimento profissional intitulado *Developing Tools for Analysis Using Narratives*. Entre as inestimáveis contribuições daqueles dias de primavera fria na Filadélfia, tive contato com uma primeira tese de doutorado artistêmica, uma que me insurgiu como um tropeço que me alteraria definitivamente as sendas de meu enveredamento acadêmico. Trata-se da sessão de comunicação de Cathy Coulter, ao ouvi-la falar, entre exemplos de pesquisa artistêmica, de seu próprio trabalho doutoral na área de *Language Education,* intitulado *Growing up immigrant in na American high school* (Coulter, 2003) e redigido integralmente em forma de romance[105].

Inspirado e saudoso daquele encontro, intensifiquei o contato com dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos, revistas e outras práticas acadêmicas que me mostravam como a *scholArtistry* — artistEmia, como tenho traduzido de Neilsen (2001) — produz formas outras de saber a partir do próprio gesto criativo incutido no estilo e no envelope corporal dos escritos. Tal perspectiva também ressoava com a "[...] tese lacaniana de que a transmissão envolve um estilo, na qual a coisa tratada depende e é covariante com o modo de sua própria exposição" (Dunker, Paulon e Milán-Ramos, 2016, p. 113), ou seja, que aquele que se propõe ao gesto analítico-interpretativo deve construir seu próprio estilo. Assim, numa tese que convoca o sujeito psicanalítico do atuante à criação no espaço educacional, devo principalmente à PEBA o percurso criativo DISSO que, percebendo só-depois da construção do corpus, não me poderia ser outra coisa que não uma TE-ÇA.

Ainda como se nota do Quadro 07, entre os estágios prolíficos da pesquisa, o deslocamento epistemológico mais expressivo se deu no campo dos estudos discursivos. No ainda-antes, para me debruçar sobre possíveis deslocamentos na relação dos *PROLIFIC* com sua profissão, EU sabia que a análise deveria levar em conta a palavra que lhe passa pelo corpo e que, portanto, teria de me enveredar por uma teoria do discurso. Como o corpo da Análise de Discurso franco-brasileira (Pêcheux, 1975/1997; 1983/1997; Orlandi, 1999/2020) tem um de seus pés na Psicanálise, foi a esta epistеme que pretendia me filiar ainda-antes da execução do projeto e à qual permaneci me dizendo tributário até o Exame de Qualificação, um ano antes da conclusão da tese.

[105] Retomo a tese de Coulter e outros trabalhos baseados em Arte no Capítulo 8.

No ponto em que se deu o Exame, a construção do corpus já havia terminado há um ano e as análises seguiam adiantadas. Quando questionado pela Banca acerca de sob qual viés o discurso era tratado na minha tese, respondi que empreendia "uma Análise de Discurso franco-brasileira num abraço apertado com a Psicanálise de orientação freudo-lacaniana". As pontuações dos membros da Banca, no entanto, me levaram a perceber que minhas análises pareciam perfazer um movimento contrário: partiam muito mais de uma epistemе centrada no sujeito psicanalítico, no lapso e na transferência para daí abraçar no estilo da análise algo de uma insistente AD franco-brasileira. Para estreitar o laço entre o dito e o por dizer, o feito e o por fazer, a orientação foi a de apertar ainda mais o abraço com Freud e Lacan. Isto pude fazê-lo só-depois, ao encontrar pouso naquilo que de algum modo inconsciente EU já vinha fazendo não como 'a', senão como 'uma' Análise do Discurso Psicanaliticamente Orientada, tal como proposta por autores como Parker (2005; 2011) e Dunker, Paulon e Milán Ramos (2016).

Isto posto, no seio do que ensaio como 'deslocamento', apresento na sequência o que estas duas sendas de estudos discursivos guardam de quebra e de contiguidade, bem como os pontos que, nesta TE-ÇA, me deslocaram, não de uma para outra, mas no trato com uma e com outra.

7.1 DE UMA AD QUE INSISTE,

Entre as diversas tradições de estudos discursivos desenvolvidas na segunda metade do século XX , aquela comumente referida como AD, a Análise de Discurso, se originou na França no final da década de 1960 com Michel Pechêux (1938-1983), tendo como marco principal a publicação de *Análise Automática do Discurso* (Pêcheux, 1969/1997). Antes de se PROLIFerar no Brasil, principalmente pelas mãos da pesquisadora Eni Orlandi, e receber a adjetivação de 'franco-brasileira', recebia, e por vezes ainda recebe, a alcunha de AD pêcheutiana, AD materialista ou AD de linha francesa. Surgida em contextos de efervescência política na França, como o maio de 1968, a AD reclama o estatuto de "[...] dispositivo que coloca em relação [...] o campo da língua e o campo da sociedade apreendida pela história" (Gadet, 1997, p. 8). Mais especificamente, enquanto meio de campo, Pêcheux e Fuchs (1975/1997, p. 164) referem-se à AD como sustentada por um tripé de campos do saber — o Materialismo Dialético, a Linguística e a Teoria do Discurso —, todos atravessados por uma concepção psicanalítica do sujeito[106].

Já em suas origens, com a AD Pêcheux propõe um dispositivo teórico-metodológico para trazer à baila as relações ideológicas de poder e dominação veladas e

[106] Como apresento na sequência, especialmente após a ênfase do trabalho com o Real na terceira época da AD, a Psicanálise seria reiteradamente incluída como um dos três pés, ao lado do Materialismo Dialético e da Linguística.

perpetradas no discurso. Isto o faz inspirado por Louis Althusser em sua releitura da obra marxiana e sua noção de sujeito como um particípio alternativo ao 'assujeitado' pelos *Aparelhos Ideológicos de Estado* (Althusser, 1970), tais como o governo, a família, a escola ou a igreja. Embora em revisões contínuas a AD tenha sofrido deslocamentos epistêmicos profundos, seu estatuto de 'dispositivo' enseja um para-quê, uma ética transformativa na prática do analista do discurso que, desde o seu surgimento, não se perdeu de vista. Como coloca Gadet (1997, p. 8), a AD "[...] se apoia sobre o político" e esta é precisamente uma de suas particularidades.

Diferentemente de análises de conteúdo ou hermenêuticas que buscam atravessar o texto em direção a um significado último, a Análise de Discurso compreende o sentido como opaco desde a origem, sempre atravessado pela ideologia e constituído na relação interlocutiva. Ao longo de suas três épocas, os deslocamentos promovidos por Pêcheux incidem, sobretudo, sobre as noções de discurso e sujeito. Na AD-1, marcada pelo estruturalismo saussureano, o discurso é visto como máquina fechada e o sujeito como *assujeitado* da língua-ideologia. Na AD-2, sob influência de Michel Foucault (1971/1996), o discurso passa a ser entendido como materialidade atravessada por formações discursivas em disputa, o que introduz as noções de interdiscurso, ligado à memória discursiva e aos já-ditos, e intradiscurso, relativo às escolhas singulares que encadeiam o fio do dizer. É nesse contexto que se estreita o vínculo com a Psicanálise, a partir da introdução da noção de sujeito do inconsciente e dos dois esquecimentos que estruturam a fala. Por fim, na AD-3, o primado do outro sobre o mesmo reposiciona a Psicanálise como terceiro eixo da AD, de modo que o discurso passa a ser pensado a partir do acontecimento que fratura a estrutura e faz emergir o sujeito na relação com a linguagem.

'Explodindo', nas palavras do próprio Pêcheux (1983/1997, p. 315), a relativa homogeneidade discursiva das duas primeiras épocas, a AD-3 é, ainda, marcada por uma aproximação com a noção de heterogeneidade constitutiva de Authier-Revuz (1998), ou seja, pelo trato analítico com as marcas[107] do (desejo do) outro que o sujeito imprime no discurso à revelia de um eu-enunciador estratégico. Nessa visada, o sujeito não é mero efeito, nem sequer diz de uma posição discursiva aprioristicamente constituída. O caráter que adesivaria o enunciador a uma determinada posição, e não a outra, enquanto movimento de identificação do 'eu', repousaria sobre o registro do Imaginário. Muito diferente é o sujeito psicanalítico, também entendido como sujeito da enunciação, este que aparece "lá onde o ego-eu vacila" (Pêcheux, 1983/1997, p. 317), nas contradições do Simbólico e no *nonsense* de um Real que irrompe, mais do que *à causa* de formações ideológicas, *por meio de* formações de compromisso, ou seja, por sonhos

[107] Esta heterogeneidade pode ser marcada ou não-marcada. No primeiro caso, o enunciador explicita a presença do outro por meio do discurso indireto ou mobiliza o discurso direto pelo uso citações, parênteses, aspas ou na entonação da voz. No segundo, há apenas "[...] um efeito da presença do outro que pode ser apreendido pela configuração estética do dizer, contando com um dizer outro para produzir sentido sem, necessariamente, explicitá-lo" (Borges; Elias, 2012, p. 86).

(Freud, 1900/1919), lapsos (Freud, 1901/2021;), chistes (Freud, 1905/2017b) e sintomas (Lacan, 1975-76/2007).

De volta aos deslocamentos epistemológicos da TE-ÇA desenhados no Quadro 07, no ainda-antes e no-enquanto da construção do corpus, EU me via encarcerado entre algum ponto da AD-1 e da AD-2. Enxergava na Pedagogia do Teatro também um dispositivo político capaz de levar os atuantes de uma formação discursiva a outra. O meu intuito era o de me debruçar sobre os discursos pedagógicos do início em relação àqueles que lhes surgiriam depois da então-disciplina OTEALI. Julgava que nos dizeres dos atuantes, por um lado uma extensa revisão literária me permitiria identificar discursos em disputa quanto *ao que* se faz no espaço educacional. Por outro, ainda-antes de poder chamar ISSO de desejo do formador, EU acreditava que a Pedagogia do Teatro poderia pôr termo, ou algo de um termo a este embate, deslocando-os para a identificação com o que entendo por discursos teleológicos (do grego *telos*, 'fim', 'propósito'), discursos pedagógicos que tornam aos propósitos da educação[108]; discursos que incluem nos 'para quês' da educação também a subjetividade e a relação professor-aluno enquanto saber e apreensão do saber.

Na medida em que avançava na análise inicial do corpus, mais do que identificar atuantes a formações discursivas bem marcadas, EU estava diante de um ofício que se mostrava cada vez mais subjetivo que discursivo. A incidência e insistência de um sujeito clivado quebrava no discurso as suas regularidades de tal modo que outros arranjos imagéticos construíam os sentidos das vivências — por vezes experiências — dos atuantes. Sem, contudo, como chega a sugerir Pêcheux (1983/1997), 'explodir' também a ideia de formação discursiva, aproximei-me de autores como Serrani-Infante (2001, p. 47, grifos meus) que lhe propõem uma reformulação:

> A primazia da heterogeneidade constitutiva do discurso e do sujeito enfocada nos desenvolvimentos posteriores dos estudos sobre a discursividade leva a considerar as formações discursivas como **redes de memória e filiações histórico-discursivas de identificação** [...]. Portanto, concebo as formações discursivas como condensações de **regularidades enunciativas** em processos constitutivamente **heterogêneos e contraditórios** de produção de sentidos em diferentes domínios de saber.

Nessa tomada, enveredei-me pela sua proposta de análise de Ressonâncias Discursivas (2001) — ampliada por Reis (2007), como apresentada ainda nos *BASTIDORES DA TE-ÇA* (Cf. Seção 1.5) —, não mais para supostamente decifrar o enigma paterno da 'posição discursiva' de cada atuante, senão para lançar o corpus sobre um dispositivo de sistematização que representasse — tanto pelas regularidades discursivas de um eu- estratégico, quanto pelas incisões de um sujeito que fratura o Imaginário — suas 'posições enunciativas'. Embora só mais à frente me debruce sobre

[108] Como sugerem já no título algumas obras de educadores como Biesta (2015), *What is Education for?*, Pacheco (2019), *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação* e Nóvoa (2023), *Professores: libertar o futuro*.

o descompasso posicional entre 'discursivo' e 'enunciativo', por ora cabe dizer que aí restava o que me fazia pensar tributário à AD-3 ainda no Exame de Qualificação de Tese, um ano antes de defendê-la.

Sem embargo, a lupa sobre o terceiro tripé que ergue a AD-3 o ampliou de tal modo que, só-depois, já com o corpus construído e considerável parte da análise iniciada, pude compreender que algo me passava e passava a própria investigação: um empuxo ao gesto analítico-interpretativo. Também ISSO se revelava na medida em que os gestos tecidos circundavam a minha relação com o outro, primordialmente com os atuantes *PROLIFIC* e nas interlocuções realizadas com minha orientadora e com os membros da Banca do Exame de Qualificação de Tese, a primeira trupe de comentadores desta TE-ÇA. Era, afinal, sobre o ofício das quebras que EU me debruçava mais detidamente, estas marcadas não só por um deslocamento da noção do sujeito, mas da iminente e até ali inconsciente presença da transferência e do discurso enquanto laço social que EU já tecia em minhas análises. Assim como compreendo o deslocamento, algo daquilo que me identificava no e ao aporte epistemológico desta TE-ÇA se deslocou. Não como pretensão de abandono de determinada posição ou, neste caso, de uma senda, senão para rearticular o que já me balizava teoricamente NISSO que empreendo, ainda que visto e compreendido só-depois. Embora se trate de remanejo e não de exílio, foi dessa forma que a centralidade de minhas análises se deslocou, de uma AD que insiste,

7.2 PARA UMA ANÁLISE DO DISCURSO PSICANALITICAMENTE ORIENTADA.

Já no *Seminário, livro I: os escritos técnicos de Freud*, Lacan (1953/1986) apregoa que o que há de 'análise' na palavra 'psicanálise' é senão 'análise do discurso'. Nessa tomada, a noção de discurso se desloca daquelas da AD, em especial a de suas primeiras duas épocas, a de 'fonte da produção dos efeitos de sentido' em disputa (Pêcheux, Fuchs, 1975/1997, p. 172), a de "[...] palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando" (Orlandi, 2020, p. 13) ou a de "[...] realização da ideologia na língua" (Freire, 2021 p. 14). Trata-se, na visada lacaniana, de esvaziar a supremacia anterior das palavras:

> O que isso quer dizer? Ocorreu-me com muita insistência no ano passado distinguir o que está em questão no **discurso como uma estrutura necessária, que ultrapassa em muito a palavra**, sempre mais ou menos ocasional. O que prefiro, disse, e até proclamei um dia, é um **discurso sem palavras** e que sem palavras, na verdade, ele pode muito bem subsistir. Subsiste em certas relações fundamentais. Estas, literalmente, não poderiam se manter sem a linguagem. Mediante o instrumento da linguagem instaura-se um certo número de **relações estáveis**, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas. Não há necessidade destas para que nossa conduta, nossos atos, eventualmente, se inscrevam no âmbito de certos enunciados primordiais. (Lacan, 1969-70/1992b, p. 11, grifos meus)

Conquanto ainda entendido como estrutura, o discurso surge como aquilo que estabiliza, antes, não os efeitos de sentido das palavras, senão o das próprias relações humanas — discurso como aquilo que faz laço social (Lacan, 1969-70/1992b). No impasse que marca o sujeito como dividido, o discurso é o que estrutura a relação com o Outro e sustenta o laço simbólico. Não se trata do que resta da subtração entre desejo e recalcado, mas do que organiza a possibilidade mesma de sua inscrição na linguagem. O discurso pode ser tomado, ainda, "[...] como um contorno no real, um aparelhamento do gozo, como uma espécie de ex-sistência na linguagem e condição de possibilidade conceitual, dos ditos e enunciados simbólico-imaginários" (Dunker, Paulon e Milán-Ramos, 2016, p. 116). Pelo discurso, o gozo, como aquilo do Real que excede a dicotomia prazer-desprazer e o próprio significante, é emparelhado — isto é, enquadrado, canalizado — por uma estrutura que tenta lhe dar lugar sem jamais exauri-lo. É, portanto, a partir do que estruturam os laços sociais que as palavras se estruturam. Assim, o discurso "[...] não se reduz à soma das suas falas individuais, mas é uma espécie de condição de possibilidade para um conjunto de enunciados possíveis" (*Ibid.,* p. 17).

Embora o ofício analítico tenha surgido com Freud no seio da clínica, no discurso que enlaça pela transferência — entre médico e paciente, analista e analisando — *in presentia* e na fala oral, a Psicanálise tem sido também adotada como um campo do saber que, em sua ontologia descentrada do sujeito intencional, opera métodos de investigação multifacetados em que o discurso comparece também cristalizado em textos escritos e em outras relações transferenciais. Enquanto método de investigação, no entanto, seus fundamentos são mais inferidos e reconstruídos da obra freudiana e da releitura lacaniana do que propriamente delimitados por esses dois expoentes.

É nesse sentido que alguns autores contemporâneos têm reconstituído o tratamento do discurso em pesquisas a partir do que se poderia chamar Análise do Discurso de Orientação Freudo-Lacaniana, ou meramente Lacaniana (Parker, 2005; 2011), dado o trato mais contundente que Lacan (1956/1988, p. 276) faz da descoberta freudiana de deslocar a Psicanálise de sua relação imbricada com a Psicopatologia para propô-la como 'ciência da linguagem habitada pelo sujeito'. Outra solução foi a empregada por Dunker, Paulon e Milán-Ramos (2016), que nomeiam a análise centrada em perspectivas freudo-lacanianas sempre como o ofício de *uma* Análise do Discurso Psicanaliticamente Orientada (ADPO). Para distingui-la de outras formas de análises do discurso, no seio de uma ADPO o que confere o seu 'psicanaliticamente orientada' tem que ver com o trato dado a construtos fundamentais na Psicanálise em seu atravessamento pelo inconsciente, tais como os de sujeito, discurso e transferência.

Uma vez que a cada nova investigação o pesquisador deve "[...] construir, adaptar e circunscrever seu método em acordo com o objeto que ele pretende apresentar, ao sujeito que ele visa reconhecer ou ao grupo de relações que ele quer formalizar" (*Ibid.*, p. 295), mais do que se balizar no que seria o Imaginário de uma ADPO enquanto saber unificado, não se pode prescindir da apresentação do modo em que a

relação entre pesquisador e pesquisado enseja sempre uma forma singular de ADPO. É nesta senda que, a partir da apreensão sempre parcial do saber — em especial o de um que se pretende psicanaliticamente orientado—, que 'circunscrevo', na sequência, os 'MEUS' gestos analítico-interpretativos enquanto método particular no tratamento dado a alguns construtos fundamentais e ao corpus desta TE-ÇA.

Nestes escritos, em especial na *TE-ÇA EM CENA* enquanto núcleo por excelência da presentificação do corpus desta pesquisa, busquei tecer minhas análises fiando-me no que Dunker, Paulon e Milán-Ramos (2016, p. 140) compreendem como três critérios[109] fundamentais e não hierárquicos aos gestos analítico-interpretativos orientados psicanaliticamente: 1) o critério de que a divisão subjetiva do pesquisador e do pesquisado, flagrada em relação de transferência, não é mera contingência ou limitação da análise — é, senão, a própria senda fundamental pela qual se dá este ofício; 2) o critério de que não há metalinguagem, pedra fundamental da Verdade ou Outro do Outro; e, finalmente, 3) o critério de que, longe de estanques, a linguagem e a relação do enunciador com o que diz *se* e *o* transformam.

Com efeito, tal é seu imbricamento que julgo insuficiente dizer que não há qualquer hierarquia entre os três: falar de um é já resvalar para o outro. Assim, de que modos empreendo esta costura é o que pretendo por ora exemplificar. Entendendo 'manejo' a partir do modo singular como alguém coloca suas mãos sobre algo, apresento agora o manejo com cada um desses critérios, a saber, o da transferência, o da Verdade e o dos deslocamentos.

7.2.1 O MANEJO DA TRANSFERÊNCIA

Em relação a outras abordagens discursivas, a ADPO se distingue ao acolher a relação transferencial não como mero ruído, senão como condição constitutiva do gesto analítico-interpretativo. É pela via do discurso enquanto aquilo que faz laço social, desse entrelaçamento, do inescapável envolvimento de quem analisa com quem é analisado que se delineia uma ADPO. Nesse sentido, a análise considera não só o pesquisado, mas também o pesquisador como sujeito dividido pela linguagem e pelo inconsciente. Na clínica psicanalítica, a transferência é, por excelência, o campo onde o inconsciente se manifesta e, portanto, onde o analista insurge como "[...] representante e reedição de figuras e modos de relação do analisante com a sua própria história" (Dunker, Paulon e Milán-Ramos, p. 157).

Na pesquisa, a transferência também comparece como liame entre sujeitos e objeto de tal forma que o gesto interpretativo se constitui também em implicações afetivas, identificações e resistências. Ao interpretar, o pesquisador não o faz de um

[109] Aqui, os critérios estão retextualizados e reordenados mais objetivamente a partir de minhas próprias apreensões de escritos que na obra se estendem por mais páginas que a citada.

lugar de exterioridade ou como detentor de um saber apriorístico, mas de uma posição assumidamente dividida, implicada e faltosa. Dessa maneira, o ofício da interpretação não pode arredar das escolhas metodológicas, dos lapsos, da escuta e, sobretudo, daquilo que o texto analisado convoca nas próprias posições do pesquisador. Nessa visada, Parker (2005, p. 178) chega a afirmar de maneira radical que, ao interpretar um texto, o analista do discurso é "[...] mais parecido com um analisando do que com um analista, mas um analista diante de cadeias de significantes em um texto que não são seus"[110]. Se na clínica o paciente busca o analista, na pesquisa é o pesquisador quem mais busca o pesquisado. Nesse sentido, o pesquisado insurge também como Outro de onde o pesquisador recebe sua própria mensagem invertida de tal modo que, em certa medida, quem analisa o corpus deve também analisar o próprio corpo. Nesta pesquisa em particular, a análise e os escritos se fiam no manejo da transferência de tal modo que também na exemplificação dos critérios da Verdade e dos deslocamentos esta não deixa de comparecer. Neste momento, portanto, exemplifico direta e mais detidamente um momento em que a análise foi conduzida e reconduzida a partir deste critério.

Como deve se recordar o leitor-espectator, uma particularidade da TE-ÇA é que o manejo da transferência é ainda mais INtenso, já que o laço não se dá apenas entre pesquisador e pesquisado, mas entre formador e atuante *PROLIFIC*. ISSO pode se ver, num primeiro exemplo, quando os direcionamentos da Entrevista Inicial de Aria, no *ATO I*, mudam ao me sentir incomodado com sua afirmação de que não existem aulas excelentes: "Abafado pelo sorriso em meia lua de meu EU-Pesquisador, o meu EU-Formador esperneava" e "Precisou o EU-Pesquisador acolher com ternura os berros do EU-Formador e com ele reforçar o laço" (Cf. Seção 3.2). Naquele 'acolhimento', pude flagrar em memória retrospectiva de que modo apreendi na educação infantil, EU mesmo, a distinção entre 'bom', 'excelente' e 'perfeito', significantes entre os quais Aria insistia em deslizar sem o constrangimento que EU atribuía ao deslize. Como pontuei, foi só-depois que pude me *compreender* identificado ao ideal de professor-mártir com que tanto pretendia quebrar enquanto formador. No que fraturava o discurso do outro, foi, antes, o MEU sujeito quem emergiu não só mudando os rumos da entrevista, como me deixando *olhar para* e *escrever sobre* aquela — e não mais *a partir daquela* — posição.

Como apresento na sequência, longe de *invalidar os dados*, a divisão do formador-pesquisador em sua relação transferencial com atuantes *PROLIFIC* insiste em comparecer nos outros dois critérios como condição do gesto analítico-interpretativo. Este manejo não só se inscreve, como reforça, por exemplo, o segundo critério nesta ADPO, o de que é no constante remetimento e recebimento da palavra com o outro que o sujeito constitui algo de sua verdade, inclusive para dela se deslocar.

[110] Tradução minha do original "[...] *more like an analysand than an analyst, but an analysand faced with chains of signifiers in a text that are not their own*".

7.2.2 O MANEJO DA VERDADE

Tão escrutadas estão as palavras naquilo que nos inaugura um 'eu' e nos transforma como sujeitos que o psicanalista Lucas Liedke (2023, p. 160) chega a afirmar:

> Somos as palavras que usamos para falar e pensar. Somos os enunciados que repetimos há não sei quantos anos sobre os mais variados assuntos e pessoas. Como esperamos mudar de vida se não mudamos as palavras que usamos para falar de nós mesmos e das coisas que acontecem com a gente? (Liedke, 2023, p. 106).

Também palavras se encadeiam para constituir o segundo critério de uma ADPO. Estas 'mudanças' de que trata Liedke, por vezes chamadas 'transformações' e aqui entendidas por 'deslocamentos subjetivos', não decorrem de uma instância exterior ou transcendental da linguagem. Sermos senão as 'palavras que usamos' ressoa com a máxima radical de que "[...] não existe metalinguagem" (Lacan, 1966/1998e, p. 882) ou retorno ao que poderia ser o sentido original da Coisa. A entrada na linguagem legou à espécie humana a possibilidade de, pela palavra, mais que representar a realidade, forjá-la. Muito diferente, contudo, é o Real. A realidade, enquanto representação estabilizada do mundo, sustenta-se na articulação entre o Imaginário e o Simbólico; já o Real, como isso que não cessa de não se escrever, é o registro do impossível, do irrepresentável, do não-sentido — DISSO que só se pode contornar.

Na falência Imaginária da fixação do sentido, os seres de linguagem falam e outra vez falham em se inteirar como indivíduos (*indivisíveis*): tomam palavras que, embora lhes pareçam a contracapa de um significado, são senão significantes, isto é, suportes parciais de sentido. Parciais porque, embora não desaguem em UM significado, sua associação em cadeia produz efeitos de significação. Pelo registro do Simbólico, os seres de linguagem saltam de um significante a outro, numa operação em que o sentido não cessa de (tentar) se escrever, mesmo ignorando a ambiguidade incutida nos sentidos pretendidos. É entre um significante e outro — e não fora da linguagem — que o sujeito se inscreve como falta, como furo na cadeia significante. Como vimos ainda na *CARTA AO LEITOR-ESPECTATOR*, ISSO Lacan (1960/1998, p. 833) bem sumariza com a máxima de que "[...] um significante é aquilo que representa o sujeito para um outro significante".

Postular que o inconsciente é, como a linguagem, uma estrutura, tem que ver com o reconhecimento de que também — e ainda mais — aquilo que está fora do controle e da intencionalidade do enunciador se associa em significantes para forjar, não um significado, mas a sina da significação. Em outras palavras, também no equívoco e no *como* erra o enunciador há regularidade e repetição. Já naquilo que se pretende regular e uníssono, há tropeço, ambiguidade e não-sentido. O que está à disposição do enunciador ao falar é o outro enquanto destinatário e o Outro enquanto tesouro dos significantes, Outro cuja gênese se constitui em articulação e do qual não se pode prescindir. A partir, portanto, do que insiste e do que é disruptivo nessa cadeia — ora na

fala, ora nos sonhos, chistes, atos falhos e sintomas — emerge não só o sujeito, mas algo de sua verdade.

Assim, na Psicanálise freudo-lacaniana, a verdade não se coloca como retorno à essência das coisas, ao significado esgotado, àquilo que se pretende todo e em que a Ciência lógico-positivista diz se apoiar. Trata-se de tomá-la em sua impossibilidade mesma de completude, como ISSO que, ao se revelar sempre em estrutura de ficção e meios dizeres, diz algo do desejo do sujeito (Lacan 1956-57/1995). Nessa tomada, o ofício do analista e, neste caso, do pesquisador, "[...] se coloca por uma presunção, e mesmo por esta, de que se possa constituir, por sua experiencia, um *saber sobre a verdade*" (Lacan, 1972-73/1985, grifos meus). Isto significa tomar o corpus em sua materialidade, com vistas à construção de um saber sobre este, a partir do funcionamento de verdades encadeadas ali onde irrompe e fala o sujeito. Uma ADPO se debruça, assim, sobre os efeitos de sentido em cadeia, não só do que se repete, mas do que, ao fraturar, deixa ver algo do sujeito, de seu desejo e das meias verdades de onde enuncia.

Nesta TE-ÇA, este segundo critério de manejo me convocou à atenção ao encadeamento de significantes do corpus. É aqui mais especificamente que se situa o trabalho com as Ressonâncias Discursivas (Serrani-Infante, 2001; Reis, 2007) e com os lapsos, também em transferência, ora dos atuantes, ora meus. As Ressonâncias Discursivas enquanto aquilo que se repete em relação de paráfrase, na tentativa de fixar um sentido, perfazem toda a análise. Por limitações do tempo cronológico que impedem uma extensa exemplificação, restrinjo-me agora a tornar ao momento em que os atuantes dizem e se dizem a partir do significante 'escolha' quando questionados acerca de por que escolheram o curso de Letras-Inglês.

Do que se pode ler-espectatorialmente no *ATO I*, relembro a recorrência do modo de enunciar negativo dos atuantes para negativar o significante em uma não-escolha: "não escolhi, o IFB me escolheu"; "Letras-Inglês não era uma opção"; "nunca foi um desejo meu"; "não tinha outra opção". Refresco a memória do leitor-espectator, ainda, quanto a este deslize recorrente para 'opção', como se este significante não representasse uma contingência maior que 'escolha' e como se ambos fossem 'semanticamente equivalentes' (Serrani-Infante, 2001, p. 40). Outras vezes, os atuantes deslizavam de 'escolha/escolher' para 'jogo/jogar para', 'aposta/*bet*', ou mesmo para significantes que se pretendem opostos como 'destino' e 'acaso'. Assim, mais do que ser capaz de responder *a* verdade de por que escolheram o curso de Letras-Inglês, minha análise das Ressonâncias Discursivas, enquanto psicanaliticamente orientada, levou-me pelos aspectos formais do discurso a um saber sobre a desimplicação do *PROLIFIC*. Longe de se presumir *desimplicado* ou mesmo de utilizar num lapso esta mesma palavra, o efeito de desimplicação do *PROLIFIC* parece se fixar num significante recorrente no próprio corpus, um como 'acaso'. Na cadeia significante, 'acaso' parece insurgir no corpus como 'ponto de basta' (Lacan, 1955-

56/1985), uma espécie de significante mestre, ponto onde o sentido ganha não a fixidez, mas o seu semblante de significado.

Ainda meses antes do encontro com o corpus, EU me detinha sobre diversas leituras psicanalíticas que referenciavam Édipo como um dos personagens mais encrustados na coisa freudiana. Com efeito, de tantas vezes vê-lo convocado, *escolhi* reler *Édipo: o Rei*, obra de Sófocles que havia lido quando ainda era EU o *PROLIFIC*, quinze ou mais anos antes. Quando finalmente me enveredei pela análise, naquilo que ME ressoava como desimplicação, foi de Jocasta, a mãe-esposa de Édipo, de quem me lembrei. Mais uma vez, portanto, a transferência foi critério fundamental na ADPO que aqui empreendi. Embora o ponto de basta necessite advir do corpus, também o pesquisador, que opera num entremeio analista-analisando, precisa se haver com um modo de cessar sua interpretação. ISSO o fiz só-depois, ao *olhar* para as imagens que me pareciam saltar às pálpebras como que *por acaso*, imagens que, não arredando da transferência entre sujeitos e objeto de pesquisa, fixaram-se em três personagens de clássicos teatrais: Jocasta, São Lourenço e Otelo. No Quadro 08, propositalmente tracejado para marcar a infiltração de mão dupla entre pesquisado e pesquisador, ilustro esta formulação até o ponto de basta interpretativo em Jocasta:

QUADRO 08— EXEMPLO DE TRATAMENTO DAS RESSONÂNCIAS DISCURSIVAS

TRANSFERÊNCIA	Por que você escolheu o curso de Letras-Inglês?		
	Corpus (pesquisados)	Ressonâncias discursivas	escolha — nunca-desejo — não-escolha — não-escolher — aposta/apostar/*bet* — jogo/jogar para — opção — destino — acaso
		Ponto de basta	acaso
	Interpretação (pesquisador)	Efeitos de significação	Desimplicação: 'não escolho'; 'o acaso escolhe'. Sujeito alienado/desimplicado.
		Ponto de basta	Jocasta

Fonte: o autor.

Quanto ao que fratura a fixidez do dizer, a análise também se deteve sobre a ocorrência e a recorrência de lapsos que não menos desvelavam efeitos de significação. Como exemplo de lapso deste pesquisador, torno ao modo como minha própria leitura equivocada do recorte discursivo de Dominique ao dizer "[...] eu ainda estava bem perdido pensando no que eu queria ser" (Cf. Seção 3.1), uma em que EU insistia em ler "perdido *no* que eu queria ser" me forneceu o empuxo para deslocar minha interpretação de Dominique e de alguns outros atuantes do bojo maior de 'desimplicados' para finalmente *olhar* também para aqueles que, de outra forma, se diziam implicados-sem-saber. No surrupio inconsciente de 'pensando', fui ao encontro daqueles que já diziam de um saber psicanalítico, um em que, embora com semblante de não-saber, diz sobre este sujeito que se perde *no* próprio desejo.

Já como exemplo de lapso do pesquisado, insisto no 'há de melhor'/ 'arde melhor' de Miranda. Ao indagá-lo, em inglês, "*Do you remember any particular class which you considered excellent?*", entre todas as respostas que poderia ter dado, seus dizeres parecem ter encontrado suporte nos significantes '*particular*' e '*excellent*' da própria pergunta, uma vez que trata de responder em português sobre uma aula em que, durante um debate, se deu conta daquilo que as 'escolas *particulares*', e não as públicas, guardam de excelente. Naquele recorte discursivo (Cf. RD16, na Seção 3.1), minha apreensão foi a de que Miranda operava em duas cadeias que pareciam funcionar, tal qual no debate da excelente aula mencionada, como um 'debate' que parecia dividi-lo:

QUADRO 09 — EXEMPLO DE LAPSO IRROMPENDO SOBRE CADEIA SIGNIFICANTE

Cadeia 1	educação — ideais/carregar ideais — escolas públicas — ensinar — maravilhoso —perfeito — professores — tudo que ~~ARDE~~ de melhor — prática transformadora — [-] sem ser recompensado — [-] não pensar em você
Cadeia 2	escolas particulares — realistas — sobreviver — pensar na gente — dinheiro — bom

Fonte: o autor.

Irrompendo no enunciado da Cadeia 1, um 'arde' pareceu se introjetar como que para quebrar a sequência retroativamente anterior de 'ideais'/'maravilhoso'/'perfeito' e para antecipar aquilo incutido em qualquer 'prática transformadora': paixão, sofrimento, ardor. No tecido maior de sua Entrevista Inicial, este 'arde melhor' também parece servir de suporte de sua relação com a língua inglesa, uma que define poucos momentos antes como 'conflituosa' e 'afetuosa'. Ademais, parece retroagir também aos significantes 'gás' e 'botar à prova' (como em 'provação'), quando também antes dizia "*embora* tenhamos todo o *gás* aqui como estudantes, a gente sabe que ir pro mundo real da educação às vezes nos *bota à prova"*. Numa operação transferencial e similar à de Jocasta, mas agora com o lapso de Miranda como ponto de basta no corpus, cheguei à associação com São Lourenço.

Os recortes discursivos aqui colocados deixam ver de que forma o sujeito fala suas meias verdades a partir dos enunciados que encadeia, enunciados que, conquanto se pretendam fixos e em-cadeados, erigem-se numa rede de tessitura maleável. Conforme pontua Tavares (2010, p. 100),

> [c]omo resultado da impossibilidade de uma significação completa e totalizante, o sujeito tem que procurar outros significantes que possam lhe conferir sentido, empreender novos processos de identificação e não ficar preso àqueles aos quais ele se encontrava alienado, configurando uma separação. Enquanto a rede de significantes encontra-se coesa, não há espaço para deslocamentos subjetivos.

Passo, assim ao terceiro critério no manejo de uma ADPO, o de que a relação do enunciador com o que diz não só pode *se* transformar como transformá-lo. Mais do que flagrar o sujeito em seus enganchamentos na rede de significantes que o constitui,

o pesquisador orienta psicanaliticamente a sua análise quando observa o sujeito em movimento — quando adentra a topologia dos deslocamentos subjetivos.

7.2.3 O MANEJO DOS DESLOCAMENTOS

Neste terceiro manejo, o pressuposto é que a análise considere o discurso não como mero espelho de uma realidade ou expressão de uma interioridade prévia (fixação no Imaginário), mas como campo de deslocamentos em que o sujeito, atravessado pelo Real impossível de significar, se constitui e se transforma em relação ao Outro e aos efeitos do dizer — ou seja, no registro do Simbólico. É nesta ética transformativa que opera a clínica psicanalítica, nisso que desde o princípio se tomou como *talking cure* (cura pela fala), tal como nos ensina Freud (1910/2013, p. 170) ao referenciar a paciente zero da Psicanálise, Anna O.

Já enquanto método de investigação, a ADPO não preconiza que o pesquisador localize no discurso o sujeito como posição apriorística, uma que, imbuída numa dada discursividade poder-se-ia chamar posição 'discursiva'. Trata-se, em realidade, de se considerar que, na emergência do sujeito como efeito do dizer e do desdizer, emergem também posições — móveis, contraditórias e apenas parcialmente apreensíveis — pelas quais este se desloca. No delineamento destas posições, contudo, cabe marcar "[...] a diferença entre aquilo que se diz, ou seja, o enunciado, e o lugar de onde dizemos, ou seja, a enunciação" (Dunker, Paulon e Milán-Ramos, 2016, p. 124). Se enunciados se encadeiam para tecer a materialidade do discurso, corpus sobre o qual se debruça o pesquisador, é na enunciação que irrompe o sujeito. É precisamente por ISSO que é nesta dimensão que deve girar uma análise que se pretenda psicanaliticamente orientada. Para Bertoldo (2011, p. 72), trata-se de conceber a enunciação

> [...] como algo da ordem do irrepetível e, por isso, um fenômeno que guarda algo de irrepresentável. A enunciação desenvolve-se no tempo e no espaço de sua realização, atualizando as coordenadas de pessoas, tempo e espaço. Por decorrência, mantém com as condições de sua produção uma (in)tensa relação de singularidade, implicada, aí, uma noção de sujeito do inconsciente, tal como apregoa a psicanálise lacaniana. (Bertoldo, 2011, p. 72)

No seio do critério transformativo, portanto, cabe a máxima lacaniana de que aquilo que o "[...] inconsciente traz ao nosso exame é a lei pela qual a enunciação nunca se reduzirá ao enunciado de nenhum discurso" (Lacan, 1966/2008, p. 892). Em outras palavras, não há coincidência entre o que é dito por um enunciador intencional e um sujeito que, emergindo de seu dizer, fala à revelia do próprio enunciador.

Um clássico exemplo desse aforismo se vê no tropeço do dizer do personagem mexicano Chaves[111], aclamado no Brasil, quando machuca *por acidente* outra

[111] Do seriado televisivo mexicano *El Chavo del Ocho*, obra de Roberto Bolaños produzida nas décadas de 1970 e 1980 e popularizada no Brasil simplesmente como *Chaves*.

personagem ou nela tropeça de fato: "foi sem querer querendo" — diz reiteradamente. Abordagens psicolinguísticas da linguagem poderiam enquadrar o 'querendo' sobressalente como mera falha de processamento cognitivo do enunciador. Há, contudo, muitas outras formas pelas quais Chaves poderia cometer meros *slips of the tongue* (escorregões da língua): "foi sem querer chutei", "foi sem-sem querer", "foi sem querendo", "fui sem querer". O que distingue a Psicanálise freudo-lacaniana é sua consideração de que também no *como* falha irrompem efeitos de sentidos — e o sujeito.

Nesta cena, enquanto o enunciado se presta a reforçar o laço discursivo de Chaves com o outro num pedido de desculpas, a enunciação deixa ver a meia verdade de um sujeito dividido que se abre pelo menos a duas interpretações: 1) [ISSO] — inferido como índice de indeterminação do sujeito do enunciado — foi, sim, sem [EU] querer, mas foi também *querendo*: o sujeito da enunciação se divide entre culpa (dano por acidente) e dolo (dano com intenção); ou 2) [ISSO] foi com [EU] querendo, mas [EU] não queria *querer*: o sujeito deixa ver algo de um desejo proibido (o dolo), porquanto afrouxe o laço social, de extrair gozo na própria ação que fere o outro. É precisamente neste lapso entre significantes, neste caso um [ISSO] e um [EU] apenas inferidos, que está o sujeito do inconsciente. Assim, neste critério cabe igualmente o entendimento de que este, enquanto sujeito da enunciação, não só se ancora ou se flagra entre posições enunciativas, como também — barrado por aquilo que insiste em desestabilizar — se desloca entre elas.

Na Psicanálise freudo-lacaniana e, por conseguinte, na ADPO, o emprego da palavras como 'posição' na tessitura do discurso pelo qual operam 'deslocamentos subjetivos', especialmente a partir de Lacan, enseja uma aproximação com este ramo da Matemática que estuda as propriedades dos espaços, a Topologia ('*topos*', do grego 'lugar' + '*logos*', 'estudo'). Esta é uma senda cara ao ofício de uma ADPO como a da TEÇA. É, afinal, pela senda topológica que manejo o critério dos deslocamentos, estes incutidos na relação entre 'espaço', 'lugar' e 'posição'.

O primeiro elemento, o espaço de discurso, "[...] é o que torna possível um conjunto de enunciados e delimita um campo de possibilidades ao qual o sujeito está submetido" (Dunker, Paulon e Milán-Ramos, 2016, p. 199). Como território aberto e mais abstrato, é a partir do espaço que se pode "[...] isolar os lugares onde os sujeitos e as enunciações concretas se efetivam" (*Ibid.,* p. 206). Nesta pesquisa, o espaço de discurso corresponde ao campo acadêmico, compreendido tanto como uma estrutura histórica e simbólica do espaço universitário, quanto como os ambientes concretos do Instituto Federal e do Curso de Letras-Inglês de onde se construiu o corpus.

O lugar, por sua vez, situa-se num nível intermediário: "[...] como forma particular e sistêmica da enunciação de ditos" (*Ibid.,* p. 201), é um recorte dentro do espaço, onde certas práticas acontecem e certas relações se estabelecem a partir de regras próprias que delimitam o que pode ou não ser dito e feito ali. É neste sentido que tomo a INdisciplina *Oficina de Teatro e Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa* (OTEALI)

como um lugar dentro desse espaço acadêmico. Lugar que, em meio a tantos outros lugares disciplinados e estruturados (a matriz do curso, o tempo de aula, as carteiras, as provas, o saber 'recebido'), se abre como INdisciplina. É também nessa perspectiva que proponho a Pedagogia do Teatro não como uma abordagem ou metodologia específica, mas como um lócus: lócus de circulação do corpo e da palavra — lócus da experiência, como me debrucei no Capítulo 6.

A posição, por sua vez, "[...] como forma singular e concreta da enunciação de um dizer" (*Ibid.,* p. 201), demarca um feixe representacional dentro de um sistema maior que é sempre relacional. Ingressar no curso de Letras-Inglês significa ocupar aquele espaço a partir da posição de professor de língua inglesa em formação inicial (*PROLIFIC*), ou seja, dizer-se a partir daí. Embora esta seja uma posição simbolicamente estruturada — constituída no laço social discursivo —, o modo como cada atuante ocupa esta posição é singular, pois depende tanto das identificações que lhes tecem um Imaginário de educação e, em especial, de professor e de aluno, quanto daquilo que fratura no *PROLIFIC* este Imaginário. Como vimos, ao tomar a palavra o enunciador encadeia sequência discursivas que, mais do que enunciados, são também enunciação; mais do que fala, são também falha (Lacan, 1966/2008). É nesse ponto que se pode flagrar onde se posiciona o sujeito, não como um 'eu' coerente e no controle total do que diz, mas como o sujeito do inconsciente, cindido, que se desvela e se desloca à revelia do enunciador.

Se não há fixidez na relação topológica entre 'posição', 'lugar' e 'espaço', ISSO se deve ao que os 'deslocamentos' lhe trazem de dinamicidade. No Capítulo 8, debruço-me sobre como algumas autoras (Sól, 2014; Reis, 2018; Aires, 2024), em sua mobilização de teorias do discurso e psicanalíticas no diálogo com a Linguística Aplicada, ampliam e tensionam esta palavra. Até aqui, contudo, tenho tomado primordialmente as palavras de Neves (2008, p. 26) para me referir a 'deslocamento' como "[...] algum movimento que retira o sujeito de uma determinada posição enunciativa para outra". Esta formulação se dá, sobretudo, no polo negativo do 'deslocamento', como ISSO (algum movimento) que, antes, 'retira o sujeito' — sujeito, portanto, psicanalítico. Fosse esta uma definição social ou psicológica, o sujeito seria senão o próprio retirante, enquadrado etimologicamente como este que "se retira de um local, de uma região mais pobre em direção a outra, considerada mais promissora"[112]. Aí, pelo contrário, este é retirado por 'algum movimento'.

Ademais, formulação de Neves evoca o uso de 'posição enunciativa' em detrimento de 'posição discursiva'. Para Bertoldo (2011, p. 81), esta cara distinção se dá em que "[...] a primeira, entendida como lugar privilegiado da emergência do sujeito, comporta uma relação (in)tensa entre discurso e fala, e a segunda, reportando-se apenas ao discurso, barra a possibilidade da singularidade". Na 'relação (in)tensa entre

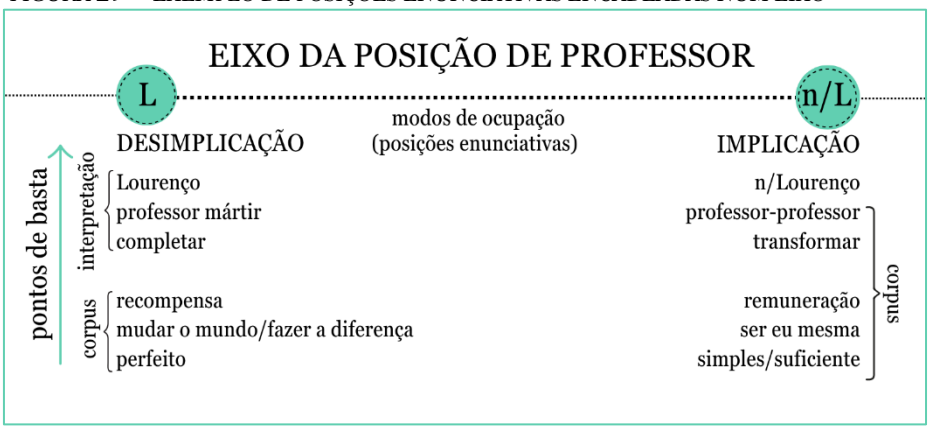
[112] Cf. entrada 'retirante' no *Dicionário Houaiss Online*. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/houaisson/apps/uol_www/vopen/html/inicio.php//. Acesso em 21 jul. 2025.

discurso e fala', compreendo a posição enunciativa como o modo singular de ocupação na cadeia significante de posições simbolicamente estruturadas, tais como as posições de autor, de professor ou de estrangeiro. Ou seja, como modos singulares de ocupar posições que emanam do campo do Outro, constituídas por redes de significação, regras de reconhecimento e coordenadas simbólicas que, historicamente instituídas, tendem a se cristalizar no Imaginário social.

Ao falar, por um lado, o enunciador aperta ou afrouxa o laço social com o outro ao imprimir no discurso de onde fala: ora como filha, ora como mulher, ora como *PROLIFIC*. Na mesma tomada de palavra, no entanto, o enunciador não só enuncia como se (d)enuncia: deixa ver, precisamente naquilo que recusa e resiste, onde se posiciona o sujeito, ou seja, sua posição enunciativa na cadeia discursiva. Nesta TE-ÇA, a posição de professor, por exemplo, é um eixo estrutural do espaço acadêmico, mas os modos de ocupação dessa posição — as posições enunciativas — se (d)enunciam na fala dos *PROLIFIC* a partir de ancoragens e deslocamentos que se flagram em diferentes modos de dizer, de se dizer e de se implicarem ou não na profissão para a qual se formam.

É porque se pode ocupar de diversos modos uma posição do Outro, tal como a de professor, que proponho que o delineamento de uma posição simbolicamente estruturada se dê em eixo e não em um ponto singular, tal como se vê na Figura 29:

FIGURA 29— EXEMPLO DE POSIÇÕES ENUNCIATIVAS ENCADEADAS NUM EIXO



Fonte: o autor.

Na Figura 29, como se nota no exemplo do 'eixo da posição de professor', cada ponto, enquanto posição enunciativa distinta, é parte de um mesmo segmento de reta de onde o enunciador diz e se diz. Embora estas posições façam semblante de pontos sólidos de ancoragem, tal como o núcleo de um átomo, mesmo estas não são maciças. Como em L e n/L, a ampliação de cada uma dessas posições é, em realidade, revestida de um círculo pontilhado que, além de interpolado por aquele imediatamente anterior, antecede o imediatamente posterior. Isto marca sua relação sincrônica e contígua com os pontos do próprio eixo e diacrônica com outros eixos, já que por esses furos entram, ainda, feixes de outras discursividades. Ao tomar a palavra, o *PROLIFIC* convoca não só

o eixo da posição de professor, mas também outros como os da posição de estrangeiro e de autor, aqui levados em conta. Ademais, refiro-me a 'segmento de reta' e não a 'reta' porque, embora as possibilidades de dizer pareçam seguir infinitamente, as posições enunciativas L e n/L se circularizam para conferir também ao eixo seus pontos de basta. Isto não significa dizer que estas duas extremidades sejam intransponíveis, senão que, embora sejam também porosas e parasitadas por outras discursividades, elas conferem ao eixo seus semblantes de extremidade quanto a modos menos ou mais implicados de ocupar a posição de professor pelos quais se 'desloca' o sujeito.

Neste ponto, cabe uma distinção. Desde a gênese da Psicanálise freudiana (Freud, 1900/2019; Quinodoz, 2007), a palavra 'deslocamento' tem sido também mobilizada de outra forma. Ao lado da 'condensação', é frequentemente utilizada para designar um mecanismo de formação de compromisso do inconsciente para despistar a censura. Isto se vê especialmente nos sonhos, em que, por um lado, muitos objetos parecem se 'condensar' em uma só imagem intricada e, por outro, a atenção central se 'desloca' para alguns objetos de menor importância. É por isso que, para Freud (1897/1986, p. 252), os sonhos são a 'realização de um desejo' que se tece entre a condensação, de ordem metafórica (muitos elementos significando UM), e o deslocamento, de ordem metonímica (a parte se tomando pelo todo).

Na TE-ÇA, embora o deslocamento a que me refiro seja outro, o subjetivo, em meu entendimento este também funciona como a própria metonímia: o sujeito irrompe no eixo se deslocando entre pontos que se tomam pelo todo, embora não possam jamais sê-lo em sua completude. Deslocar-se tem que ver com dizer desse todo reposicionado, por exemplo de uma posição menos implicada a outra mais implicada. O 'segmento de reta' enquanto posição simbolicamente estruturada, contudo, é ainda o mesmo. É isto o que apreendo da formulação de Neves (2008, p. 26) quando preconiza que se deslocar não significa "[...] que houve mudanças significativas, mas sim algum desvio, alguma desarticulação, ou desprendimento de certas representações, para até mesmo voltar a elas de outro modo ou para dar lugar a outras".

Assim, com relação ao terceiro critério de uma ADPO, o de que o analista do discurso se debruça sobre as transformações do sujeito a partir de como este se diz, entendo que tratei de contemplá-lo, muito além deste ensaio, de maneira pulverizada em toda a TE-ÇA. Nos *BASTIDORES DA TE-ÇA* (Cf. 1.5), busquei deixar ver os pré-cedimentos que me balizariam uma ADPO, operando na lógica de apresentar um 'máximo do mínimo' que não parasitasse a experiência do leitor-espectator. Ali, detive-me em convocar as Ressonâncias Discursivas e a atenção aos lapsos que as fraturam. Ademais, se ora Lacan e outros analistas clínicos e do discurso recorrem à Semiologia, à Álgebra ou à Topologia para representar aquilo que contorna o Real, julgo que minha tentativa de contorno se deu ao propor o Arsenal do Jogo do Sim (AJS). Na contracenação entre Curinga e Espectatriz (Cf. Seção 4.1), demonstrei como esses deslocamentos operam em sua performatividade visual a partir das posições enunciativas de onde irrompiam

os sujeitos divididos antes e depois da INdisciplina OTEALI. Ademais, como desfecho narrativo, teci escritos das experiências e dos deslocamentos de Miranda e de Feubelly no *ATO III* da *TE-ÇA EM CENA*.

Com estas considerações que se tecem só-depois do encontro do leitor-espectator com a *TE-ÇA EM CENA*, acredito que se deixam *compreender* mais lucidamente o MEU manejo da transferência, da Verdade e dos deslocamentos no estilo de ADPO que escrevo e em que me inscrevo. Por ora, julgo que é tempo de *olhar* para outra coisa. Se a Psicanálise opera em uma ética transformativa, nem o analista, nem o pesquisador podem se furtar do encontro com o Real daquilo que desejam e falham e transformar em si, no outro e no outro-de-si. É por isso que sua prática — quero dizer, *nossa* prática — repousa sobre uma pergunta fundamental, menos ou mais consciente:

7.3 DESLOCAR PARA ONDE?

No movimento contínuo de se formar professor, consciente ou não de suas práticas linguajeiras e pedagógicas, o *PROLIFIC* diz e se diz, identifica e se desidentifica, enuncia e, com isto, *se* denuncia. Ao buscar ou ao se deixar alcançar por um determinado ideal de identidade profissional, como bem nos lembra Bohn (2005, p. 102), um professor em formação inicial ou continuada é atravessado por um sem-número de 'vozes constituintes': seus próprios professores, colegas de formação, textos acadêmicos, o Estado, os documentos oficiais, o governo eleito, a mídia, os pais de alunos, sua própria família e amigos. Todas essas e muitas outras vozes constituem uma polifonia que marca uma profusão imagética que sobrepõe 'para quem', 'quando' e 'onde' se formam, além das contradições inerentes ao desejo — desejo do outro — do *PROLIFIC*.

Como assumi anteriormente, nas primeiras fases da pesquisa, o meu intuito era o de identificar essas 'vozes constituintes' como indícios materiais, ou seja discursivos, de formações discursivas em disputa, para então 'averiguar' de que modo a Pedagogia do Teatro poderia ou não deslocar os atuantes *PROLIFIC* a outras FDs. Embora, no que julgo um lance feliz da tiquê, a pesquisa tenha se deslocado para incluir com mais honestidade o sujeito psicanalítico em seus tropeços e singularidades, primar pela inclusão do Real não significa prescindir do Imaginário. Se houve e se ainda resta algo de inapreensível em meu desejo de formador, a relação entre o EU e os atuantes *PROLIFIC* é perpassada por discursividades que dizem sobre quem ocupa, o que se faz e o que se quer do espaço educacional. Apesar de sua porosidade, porque estas discursividades forjam um Imaginário de desejo enformado e de deslocamento arriado aos quais o enunciador se diz mais ou menos filiado, de minha parte seria pueril não incluí-las NISSO que nos passa na TE-ÇA.

Na constituição dos discursos pedagógicos mais proeminentemente cristalizados, há nos espaços educacionais, desde pelo menos a segunda metade do século XX, uma grande disputa de sentidos facilmente recuperável: aquela que diz

respeito aos papeis de professor e de aluno. De um lado, estão abordagens e práticas pedagógicas tomadas como conteudistas, repetitivas, mecânicas e estruturalistas, hoje associadas ao apagamento do aluno em sua subjetividade. Nessa lógica, o conhecimento é transferido do professor ao aluno como em uma transação 'bancária', termo que também adjetivaria este tipo de Pedagogia (Freire, 2006). Do outro, estão os movimentos de uma virada pragmática que têm reagido ao primeiro grupo desde os anos 1970 para enfatizar a necessidade de se deslocar a centralidade do professor ao aluno, do abstrato ao contextualizado, das estruturas à negociação de sentido. No contexto do ensino-aprendizagem de línguas, figurariam ali, entre outros, os pressupostos das chamadas abordagens comunicativas, fortemente embasadas em princípios construtivistas (Revuz, 1998; Oliveira, 2014).

Como coloca Biesta (2015), ao olhar para este segundo grupo parecemos estar diante de um grande avanço. No entanto, sem deixar que se esvaeçam os méritos de tais 'novas' práticas pedagógicas, o autor nos convida a encarar a opacidade de discursos pedagógicos que têm adentrado e se fincado no espaço educacional como transparentes, neutros e empíricos; discursos que se apresentam como um ideal de caminho lógico a ser percorrido, alcançado ou mesmo desejado. Indo de encontro a esse ideal, e ao recuperar sua memória constitutiva, o autor problematiza o que teria sido, em realidade, uma virada radical do que antes se valorizava como 'ensino' ao que se passa a valorizar como 'aprendizagem', um movimento que define como a introjeção do 'aprenderismo na educação'[113].

Outras vozes (Silva, 1998; Coracini, 2003; Larrosa, 2022) somam-se à de Biesta para argumentar que o enfoque exacerbado na aprendizagem — categoria cada vez mais gasta e abstrata — minimiza o papel do Estado ao responsabilizar o aluno, agora entendido como 'aprendiz', por seu sucesso ou fracasso. Ainda que fundamentado em clássicos princípios neoliberais, como o da meritocracia, este mesmo enfoque se pretende neutro, apagando suas filiações e interesses políticos, especialmente na elaboração de currículos organizados em competências e habilidades tidas como transparentes e pouco problematizadas. Ademais, enfraquece a posição do 'professor', muitas vezes o apresentando como 'facilitador' de um processo que poderia ou não ser mediado. Postula ao aluno, enfim, nas palavras de Coracini (2003, p. 147), "[...] a existência de um sujeito logocêntrico, racional, capaz de dominar a si pela tomada de consciência das estratégias e ensino e de aprendizagem".

Para além de uma polarização discursiva travada entre o ensino e a aprendizagem, os discursos pedagógicos disputam entre si muitos outros sentidos a partir de diferentes posicionamentos. No entanto, compreender determinado discurso como resposta a outro ou como solução definitiva coopta-nos a não *olhar* profundamente para os processos implicados nos encontros e desencontros do duo 'ensino-

[113] O que Biesta (2015, p. 76) compreende por *learnification of education*. Aqui, utilizo a tradução adotada por Guilherme e Freitas (2017).

aprendizagem'. Apaga-nos também as relações estabelecidas entre as subjetividades de professores, de alunos e de toda a comunidade escolar e o que dali se pode 'aprender' — afinal, diria Palmer (2007, p. 3), "ensinamos aquilo que somos"[114]. Ignora, enfim, o senso de propósito de uma categoria conhecida, embora cada vez mais discursivamente mitigada, a da 'educação':

> [...] a questão de propósito na educação é *multidimensional*, porque a educação tende a funcionar em relação a um conjunto de domínios [...], quais sejam, qualificação, socialização e subjetivação. A qualificação tem a ver com a transmissão e aquisição de conhecimentos, habilidades e comportamentos [; a socialização, com] iniciar crianças e jovens em tradições e formas de ser e fazer, tais como tradições culturais, profissionais, políticas e religiosas [; a subjetivação, com entender] o aluno enquanto pessoa, [com] a forma como crianças e jovens vêm a existir como sujeitos de iniciativa e responsabilidade, em lugar de objetos e ações de outros (Biesta, 2015, p. 77)[115].

Embora indubitavelmente o senso de propósito da educação se filie cada vez mais ao domínio exclusivo da qualificação, já em seu Artigo 2º a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) parece respaldar e se alinhar a esta noção tripartida, quando coloca que "[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Na seara de disputas que encobrem o Imaginário perpetrado na constituição de discursos pedagógicos relativamente cristalizados, é, portanto, a este ideal que me via identificado ainda-antes da construção do corpus e ao qual, com alguns 'mais ainda' que só-depois me passariam, ainda me vejo: o de que, se projetamos futuros em que alunos precisam 'desenvolver-se plenamente', então é preciso que se inclua sistematicamente, na formação de quem se *qualifica* para ensinar, também o trabalho com as dimensões social e subjetiva; daí então uma interface proposta com as práticas artisticamente orientadas, em especial a Pedagogia do Teatro.

Crucial é pontuar, no entanto, que, ao questionar se a implementação da Pedagogia do Teatro em sua formação inicial poderia provocar deslocamentos (EU ainda estava incerto sobre o termo 'subjetivos') no *PROLIFIC*, não defini qualquer ponto de chegada apriorístico. Desde o início, não houve nesta proposta uma pretensão de que esta seria uma solução esgotada, empírica e, portanto, largamente replicável aos cursos de Letras-Inglês. O que aqui se pretendia já de saída era investigar de que forma os atuantes *PROLIFIC* dizem e se dizem antes, durante e depois de vivenciarem a Pedagogia do Teatro como lócus da experiência e, precisamente a partir desses 'resultados', contribuir com o a Linguística Aplicada, em especial com campo da formação de

---

[114] Tradução minha do original: "we teach who we are".

[115] Tradução minha do original: "[...] the question of purpose is a multidimensional question because education tends to function in relation to a number of domains, viz. [...], qualification, socialisation and subjectification. Qualification has to do with the transmission and acquisition of knowledge, skills and dispositions [; socialisation, with] initiat[ing] children and young people in traditions and ways of being and doing, such as cultural, professional, political, religious traditions [; subjectivation, with understanding] an explicit aim of education but, as research in the sociology of education the way in which children and young people come to exist as subjects of initiative and responsibility rather than as objects of the actions of others".

professores de línguas. Sem embargo, se os discursos pedagógicos se constituem em torno de diversas contradições e filiações, então não se pode desprezar que, mesmo na tentativa de criar fendas para que uma 'categoria vazia' como a da experiência se promovesse, as expectativas e hipóteses em torno desta categoria não se poderiam sustentar inteiramente sem bordas.

Pensar quebras ou tremores não apaga o que já foi, a memória discursiva incutida no Imaginário, muito menos oblitera o impensável e o impossível do Real. Ao delinear — traçar linhas — com o que se pretende quebrar, então aí já estamos traçando limites mínimos pelo menos ao que não se pretende quando pensamos os possíveis deslocamentos pela experiência: não estar 'a serviço do que existe' (Larrosa, 2022, p. 12), não se deixar apropriar pelo utilitarismo, não se tornar mais um mecanismo de vigilância e controle (Foucault, 2009). Enquanto desejo do formador, esta pretensão — no que esta palavra carrega de melhor e de pior — aproxima-se em alguma medida do que Lacan (1958-59/2002, p. 59) compreende como desejo do analista. A mesma Psicanálise que propõe o sujeito psicanalítico e as sobredeterminações do inconsciente não se furta, assim como a Pedagogia e a AD, de uma ética transformativa, uma em que "[...] o analisante realize sua experiência com o inconsciente, reconhecendo desejos, subjetivando suas contradições, desfazendo alienações e, como que por acréscimo, prescindindo de sintomas" (Dunker, Paulon e Milán-Ramos, 2016, p. 27).

Na formação inicial de professores de língua inglesa, esses limites ME insurgiam enquanto desejo do formador: sustentavam-se nas negativas, mas também passavam pelo ato de se esperançar futuros (Freire, 2006; Silva e Souza, 2018) — com linhas tracejadas a lápis — em torno do Imaginário do bom professor (Riolfi, 2017) e da boa educação (Biesta, 2015). Nesse sentido, não objetivo tentar tamponar inscrições discursivas ou deixar que se pretenda neutra ou filha do Acaso esta empreitada. De um lado, quero tornar evidente que, enquanto pesquisador, na análise do corpus me prestei a acolher suas contradições, rumos inesperados, limitações, não-deslocamentos e deslocamentos outros. De outro, analisar um corpus constituído a partir de uma INdisciplina inscrita em uma Pedagogia específica — a do Teatro — não poderia apagar minhas identificações, nem tampouco apagar o sujeito no formador.

Nesse sentido, tomando-as como feixes que podem se deslocar inclusive a partir dos desdobramentos posteriores ao nascimento desta TE-ÇA —, subscrevo-me ao que entendo como algumas identificações estruturantes no 'educacionalmente desejável' (Biesta, 2015, p. 80) tracejadas por Riolfi (2017) em seu decálogo *O que faz um bom professor?*, em especial àquelas do professor: que se "implica na sua própria formação"; que "proporciona encontros entre outros sujeitos e o conhecimento"; que "se alforria das expectativas e que se identifica com o seu sintoma"; e que "incide em seu local de trabalho de modo a alterar os laços". Estes pontos com os quais me identifico, para além de (ME) dizerem algo do que faz um bom professor, também ensaiam uma resposta quanto à pergunta aqui colocada, "deslocar para onde?" — aí, então, EU

arriscaria uma formulação, ainda que só-depois: para uma aproximação do educacional com o saber incutido naquilo que é também psicanaliticamente desejável.

Com ISSO, retomo a distinção feita por Tavares (2023, p. 223) entre 'conhecimento' — como sistematização objetiva de conteúdos disponibilizados pela cultura, com semblante de completude — e 'saber', entendido como elaboração singular do sujeito sobre esse conhecimento, sempre sustentada no não-saber e, portanto, em permanente construção. É nesta 'permanente elaboração' do saber, saber DISSO que não se conhece, que se pende, se enverga, se desloca e se transforma o sujeito. Na clínica psicanalítica, a ética transformativa, especialmente a partir de Lacan, tem sido entendida como ética do desejo (Lacan, 1959-60/2008). Isto não significa dizer que a qualquer tempo a Psicanálise tenha abandonado a sua pedra fundamental de *talking cure*: trata-se, sobretudo, de uma ética da cura. 'Cura', em latim, remonta à palavra 'cuidado'[116]. Como na relação entre analista e analisando, este feixe de identificações da boa educação reside sobretudo na transferência e no saber que se pode transmitir entre professor e aluno, formador de professores e *PROLIFIC*, saber que está imbuído não só numa ética transformativa — do desejo —, como numa ética do cuidado.

Delineados a lápis alguns 'para onde' dos deslocamentos subjetivos na formação inicial de professores de língua inglesa, essencial também é dizer de seu 'como'. Se nesta sina o sujeito é um 'retirado', um 'deslocado' entre posições enunciativas, importa considerar aquilo que e como se opera tal retirada. Encrustados na ética transformativa e do cuidado, a partir desta investigação artistêmica apreendo que os deslocamentos subjetivos foram — e, portanto, podem ser —proporcionados pela articulação de quatro motores fundamentais sobre os quais agora me debruço.

7.4 OS QUATRO MOTORES FUNDAMENTAIS DOS DESLOCAMENTOS

Tomando 'motor' como força que produz movimento, proponho o que poderiam ser os quatro motores fundamentais dos deslocamentos flagrados nesta TE-ÇA:

— a **experiência**, sobre a qual dediquei todo um ensaio (Cf. Cap. 6);
— a **transferência**, também um dos critérios de uma ADPO;
— o **saber**, no horizonte de sua transmissão;
— e o **discurso**, como aquilo que faz laço social.

A partir de meus gestos analítico-interpretativos, pude apreender que é na tensão e no compasso entre cada um deles que parece se produzir o movimento do sujeito — aquilo que pode retirá-lo e reinscrevê-lo em seu se dizer. Em lugar de tratá-los separadamente, proponho uma articulação espiralada entre os quatro.

[116] Cf. a entrada '*cure*' do *Online Etymology Dictionary*. Disponível em: https://www.etymonline.com/search?q=cure Acesso em 06 jun. 2025.

A começar pelo manejo da transferência e a transmissão do saber. Autores como Lajonquière (2011) e Tavares (2023) defendem que esses dois motores sejam tomados como 'brechas' para que uma boa educação possa ser tomada a partir do 'exercício da mestria': "Como instituir brechas no aprisionamento da impotência docente, de modo a viabilizar ao professor caminhos para o exercício da mestria que se valessem do impossível da educação?" (Tavares, 2023, p. 228). No respondível desta indagação, vale antes destrinchar o último sintagma. Por 'impossível da educação', Tavares se refere a um dos três ofícios que Freud (1937/2018, p. 219) tomou como impossíveis, atividades "[...] em que de antemão se sabe que o resultado será insatisfatório": governar, educar e analisar. O fracasso anunciado reside precisamente em serem estas atividades exercidas pela via do discurso, ISSO que faz laço social. Indiferente ao partido político, à mais nova promissora metodologia de ensino ou ao vasto currículo de um psicanalista, se nem ao próprio eleitor, aluno ou paciente — sujeitos do e ao inconsciente — o enigma do desejo, de suas resistências e do saber lhes são plenamente apreensíveis, tampouco serão por aqueles que os acolhem em forma de demanda. Do outro lado, mais do que as contraditórias demandas e resistências do outro, a falta comparece no governador, no professor e no analista precisamente pela sutura impossível de sua própria divisão subjetiva. Aí não se trata, portanto, de superar o fracasso ou o impossível, senão de reconhecê-lo como condição mesma do ato, como forma de sustentar o laço com o outro e com o próprio desejo. Assim — não *apesar do* paradoxo—, precisamente *por causa* DISSO, se educa, se governa e se psicanalisa. Como nos lembram à certa altura o Curinga e a Espectatriz, mal que é a própria cura, impasse que é o passe.

Em sua ética do cuidado, exercer a mestria convoca o professor ou o formador a sustentarem em alguma medida a demanda por saber inteiro do aluno ou do *PROLIFIC*, condição para que a transferência se estabeleça. Então, por um lado, seu exercício pressupõe o ensino. Não, contudo, o ensinar dos falsos mestres, daqueles que se pretendem inteiros, porta-vozes do conhecimento, que não sabem que não sabem. Trata-se do ensinar em sua etimologia, ISSO que tem que ver com mostrar, colocar em signos. Então o professor ensina/ensi—g—na (Lajonquière, p. 855) e é pela palavra que este exercício se dá. No 'impossível da educação', o de mostrar os signos que responderiam em plenitude à demanda do outro com suas perguntas fundamentais e sua sede pelos sentidos últimos, o formador ou o professor *professam*. Falam e falham. Ao tomar a palavra, deixam ver também suas fraquezas e torsões. Fraturando no outro algo de *sua* suposta inteireza — em que pese a ambiguidade de 'sua' —, *ensignam*-se não como detentores do saber, senão como aqueles que, enquanto sujeitos divididos, sabem que não sabem: deixam sua marca no outro precisamente naquilo e por causa daquilo que lhes falta, na singularidade de como desejam e de como vivem o seu sintoma.

Ainda numa ética do cuidado, uma vez que a transferência enlaça as duas partes pelo discurso, o exercício da mestria carrega algo que, de tão sedutor, pode ser o gérmen daquilo que leva o 'impossível da educação' às últimas consequências. Trata-se de

dois riscos. O primeiro deles, o de se identificar tortuosamente com este "saber que não sabe" em resposta à culpabilização social generalizada que recai sobre o professor no fracasso escolar: algo como "sei que não sei quem é 'o' responsável, mas 'eu' não sou". Aí, pode recusar a pecha inteiramente e repassá-la ao Outro (o 'sistema') e ao outro (a direção da escola, o material, os pais, os próprios alunos). Sem qualquer responsabilização pela parcela que lhe caberia nesta conta, pode passar a se (d)enunciar a partir de uma posição de lamúria, impotência e vitimismo. O segundo risco incutido vai ao outro extremo: o de que a identificação do professor ou formador com a imagem de si como íntegro, inteiro e detentor do saber — docente decente, como propus no *ATO I* — seja tanta que desta não possa se deslocar. Ao professar a um outro que lhe empresta as orelhas, o professor ou o formador tem de se haver, ainda, com sustentar e dar vazão ao gozo incutido em ser visto, ouvido e — mais ainda — amado.

Estabelecida a transferência, como o analista, seu exercício da mestria se sustenta quando podem prescindir, em alguma medida, de seu narcisismo, deslocando-se deste semblante de 'saber' para devolver ao aluno ou ao *PROLIFIC* sua própria mensagem invertida. É esta a condição para que aquele saber que está *por* ou *a prender*, na formulação lacaniana (Lacan,1972-73/1985, p. 130), seja *apreendido*, tomado pelo aluno ou pelo *PROLIFIC*: que aquilo que lhe foi dado não será seu até que o faça, até que se implique naquilo que demanda e tome "[...] sua própria parte na desordem de que se queixa" (Lacan, 1951/1998, p. 2018). Então aí se pode inaugurar uma ética do desejo, ética transformativa em que o saber, mais do que ser ensinado ou aprendido, se transmite.

A transmissão do saber, no entendimento psicanalítico, não tem que ver simplesmente com passar de um lado a outro, ou que um dos lados 'saldaria' um outro em 'débito', para relembrar Miranda na Seção 5.1. Isto que mais se assemelha a uma transação, especula o que Paulo Freire tratou em toda sua obra por educação bancária. A transmissão, enquanto "[...] colocação em ato de um saber que não se sabe" (Lajonquière, 2011, p. 862), tem que ver com o saber apreendido em tudo aquilo que antes ensaiei como experiência, aquilo que, inapreensível, só se torna seu quando atinge, pela criação, o desfecho de uma consumação (Dewey, 1934/2010). Como vimos, um dos três traços inarredáveis da experiência é senão o outro, outro com quem me enlaço pelo discurso.

Uma vez estabelecida a transferência e sem se furtar de uma ética do cuidado, o professor ou o formador podem, pouco a pouco, operar numa ética transformativa, ao se dirigir ao aluno, ou ao *PROLIFIC* — esse outro como sujeito barrado — como o próprio objeto causa-do-desejo *(a)*, convocando-o à elaboração do saber, isto é, a produzir, a criar e a PROLIFerar novos significantes sobre seu próprio desejo, sobre aquilo de que se queixa e sobre o seu *se* dizer. O que aí se produz, então, é o "saber sobre sua própria divisão" (Pereira, 2016; Tavares, 2023). Revisitando dois recortes discursivos, ISSO se

mostrou no deslocamento da relação com o saber de si mesma de que trata Feubelly e mesmo com o não-saber de que trata Miranda:

> FEUBELLY
> eu acho que o que ficou comigo, foi... eu gostei muito de como a gente explorou o nosso eu-professor// assim/ você não precisa... AH ser outro professor/ se igualar em outro-em outro... padrão/ você pode ser você// **você pode usar o que você sabe**/ o que você gosta/ dentro da sala de aula e ser você//
> Entrevista Final, RD82 (Cf. Seção 5.2)

> MIRANDA
> nowadays? [being a teacher means] confidence too// [*sorri*/] cause. you need be..you need be confidence... with what you're learning, what you're teaching, what you learning too. what you"re teaching. what you're saying **even you don't, don't know** [*ri*], but you must be confidence.. in what you're saying, so it's confidence too//
> Entrevista Final, RD58 (Cf. Seção 5.1)

Parece ser ISSO o que aciona os motores para que se desloque da posição de professor em formação inicial (aluno que é também professor) para a de professor (professor que é também aluno): "saber-faltar-a-ser" (Pereira, 2016). ISSO ocorre na medida em que o *PROLIFIC* pode se deslocar, primeiro, no mesmo discurso de demandante que agencia para o de outro, respondente da demanda de seus próprios alunos, ou seja, para a posição de *semblantes* de mestres. A partir daí, a posição de professor pode ser ocupada pelo *PROLIFIC* de maneira mais implicada. Isto se vê quando passam a enunciar para dizer não só de seus futuros alunos, mas de seus próprios alunos durante os estágios supervisionados, programas de iniciação à docência, monitorias, nas escolas de idiomas ou regulares que lhes empregam precocemente. Vê-se, ainda, quando dizem de seus próprios formadores com a crítica e a generosidade guardadas àqueles que posicionam como colegas de profissão. Experiência *em* transferência, saber *em* discurso: é assim que apreendo o 'como' dos deslocamentos subjetivos flagrados nesta empreitada.

Finalmente, em meio aos tantos deslocamentos desta TE-ÇA aqui ensaiados, seja nas sendas epistemológicas pelas quais me enveredei, seja no trato com os deslocamentos subjetivos, por ora cabe um último: o deslocamento que fiz de apresentar a tradicional revisão da literatura já no início da tese, num capítulo a que poderia chamar fundamentação ou aporte teórico, para apresentá-las ali quase quando se fecham as cortinas. Isto o faço como no movimento de quem vai ao teatro, assiste ao espetáculo e, só-depois, visita os bastidores (embora aqui eles apareçam no início), lê a fortuna crítica ou mesmo as autocríticas do dramaturgo, do diretor e do ator. Julgo que, nesse percurso, em vez de me antecipar para apresentar as lacunas dos escritos que vieram antes dos meus como prenúncio daquilo que minha pesquisa poderia preencher ou sanar, convido-os a um debate aberto de fim de não-espetáculo depois de mostrar — *ensignar* — a própria falta: a minha e a da TE-ÇA.

Parece-me que, só assim, ao re-ver aqueles escritos uma vez mais e só-depois de tecida a minha tese, posso verdadeiramente chamá-los de re-visão da literatura. Começo, assim, a concluir o *tempo para compreender*.

CAPÍTULO 8

ensaio sobre as tessituras



preâmbulo: tessituras com outras pesquisas
8.1 fios entre a língua estrangeira e o teatro
8.2 fios entre a língua estrangeira e a formação de professores
8.3 fios entre a língua estrangeira, a formação de professores e o teatro
8.4 a te-ça des(a)fiada

8 ENSAIO SOBRE AS TESSITURAS

PREÂMBULO: TESSITURAS COM OUTRAS PESQUISAS

Muito da singularidade ou mesmo do caráter original de uma tese se dá no modo como articula aquilo que, só-depois de concluída, pode se reduzir a suas palavras-chave. Por esta mesma razão, encontrar artigos, dissertações de mestrado ou teses de doutorado que mobilizem as exatas mesmas palavras-chave parece ocorrer só mesmo em felizes lances da tiquê — quase nunca. A tessitura com outros trabalhos, contudo, não se dá meramente entre seus grandes pontos de contato: são precisamente os pontos de descompasso entre um trabalho e outro que convidam ainda mais fios à trama. Nesse sentido, priorizo um modelo de revisão que preconiza que "[...] em vez de conduzir um só levantamento em bases de dados para localizar literatura contendo alguns termos de busca"[117], o pesquisador sintetize a literatura que emergiu como fundamental em sua própria investigação (McGovern, 2017, p. 4). Em meio às centenas de pesquisas com que tive contato antes e ao longo de meu doutoramento, algumas se mantiveram mais perto que outras. Ainda assim, nem mesmo a extensão de uma outra tese seria suficiente para contemplá-las nesta re-visão.

Por esta razão, embora cite na sequência um maior número de trabalhos do que possa esmiuçar, na *escolha* daqueles que apresentaria nominalmente priorizei as pesquisas desenvolvidas neste primeiro quarto do século XXI. Além disso, destrinchando as duas principais palavras-chave desta pesquisa — 'Formação Inicial de Professores de Língua Inglesa' e 'Pedagogia do Teatro' — escolhi dividir esta revisão da literatura em três momentos em que a TE-ÇA se fia com outras pesquisas: no primeiro deles, pesquisas que contemplam a Língua Estrangeira e o Teatro, mas não a Formação de Professores; no segundo, pesquisas que contemplam a Língua Estrangeira e a Formação de professores, mas não o Teatro; e, por fim, pesquisas que contemplam a Língua Estrangeira, a Formação de Professores e o Teatro. Neste delineamento, discuto se e de que forma construtos como subjetividade, experiência, deslocamentos e transferência comparecem em cada um dos três momentos. A começar pelas pesquisas que articulam a língua – ora tratando-a por estrangeira, ora por adicional —, com o teatro, elidindo de seu escopo a formação de professores.

[117] Tradução minha do original: "[...] *rather than conducting a one-time search of databases to locate literature containing certain search terms*".

8.1 FIOS ENTRE A LÍNGUA ESTRANGEIRA E O TEATRO

Que as primeiras relações entre teatro e educação linguística tenham sido estabelecidas a partir do enfoque na aprendizagem do aluno, e não na formação de professores, parece sintomático dos deslocamentos que as abordagens e metodologias no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras perfaziam ao longo do século XX. Fosse no ensaio de roteiros estruturados do Método Áudiolingual, nos *role-plays* e no uso de jogos teatrais que promovem o desenvolvimento da fluência em língua estrangeira, tão cara a Abordagens Comunicativas, ou mesmo na atuação de gestos e movimentos no Método Resposta Física Total (*Total Physical Response*, TPR)[118] — a incorporação de saberes teatrais no ensino-aprendizagem de línguas tem servido, e ainda serve, ao propósito de dinamizar e facilitar a aprendizagem do aluno e, por consequência, o trabalho do professor. Em seu próprio artigo de revisão, Belliveau e Kim (2013, p. 18, grifos meus) demonstram os motivos pelos quais ainda hoje essa articulação frequentemente é vantajosa ao ~~*tripalium*~~ trabalho docente: "[...] promoção da competência comunicativa, *aprendizagem* engajada e incorporada, interação situada em contexto, aumento da confiança e da motivação para *aprender* e usar a língua, e um envolvimento mais profundo com a Literatura"[119]. A esta lista McGovern (2017, p. 5) adiciona, ainda, "[...] redução de barreiras afetivas à *aprendizagem* de línguas, aumento da motivação e até mesmo auxílio na memorização"[120]. De cada um desses pontos, no entanto, se oblitera o mesmo complemento nominal, 'do aluno': competência comunicativa *do aluno,* confiança *do aluno*, barreiras *do aluno* e aprendizagem *do aluno*.

Na pesquisa de Laura Miccoli (2003), *English through drama for oral skills development*, também são as habilidades orais *do aluno* que sobem ao palco. De grande circulação internacional, e hoje seminal a qualquer pesquisador brasileiro que se disponha a investigar a relação entre teatro e educação linguística, seu artigo se debruça sobre os desafios de se ensinar inglês para alunos com níveis de proficiência distintas no contexto universitário brasileiro. Nesse cenário, a pesquisadora propôs, como professora, uma disciplina optativa intitulada *English through drama*, em que se matricularam 37 alunos de vários cursos. A partir da utilização de portfólios com comentários dos alunos, a autora conclui que "[...] ao confrontar seus medos e se arriscar"[121] (Miccoli, 2003, p. 128) houve expressivo desenvolvimento de suas habilidades orais e, ainda, que os dizeres dos alunos deixam ver exemplos de

[118] Detalhar cada um desses métodos ou abordagens foge ao escopo desta revisão. Para aprofundamento, sugiro a obra de Larsen-Freeman e Anderson (2010), *Techniques and Principles in Language Teaching*, e, em língua portuguesa, o livro de Oliveira (2014), *Métodos de Ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologias*.
[119] Tradução minha do original: "[...] fostering communication competence, embodied and engaging learning, contextually situated interaction, confidence and motivation in learning and using language and deeper engagement with literature".
[120] Tradução minha do original: "lowering affective obstacles to language learning, increasing motivation and even aiding in memorization".
[121] Tradução minha do original "[...] the confrontation of fears, and the taking of risks".

deslocamentos de uma aprendizagem tradicional para uma emancipatória e significativa. Além de atingir o objetivo comunicativo 'superficial' (*Ibid.,* p. 126) pretendido, Miccoli menciona tangencialmente que os alunos reportam terem *aprendido* muito mais: "[...] a confiar nos outros e a aceitar as suas próprias limitações e também a dos outros"[122] (*Ibid.*, p. 128) e que, no processo, ela mesma *aprendeu* o lugar central da confiança. Sem se aprofundar nesses outros tipos de aprendizagem, Miccoli lança uma pista que, só-depois, outros professores-pesquisadores perseguiriam como perseguiu a própria Alice a toca do coelho[123]: "Mas não aceite simplesmente a minha palavra — experimente você mesmo. Você e seus alunos não serão os mesmos depois de uma *experiência* tão intensa"[124] (*Ibid.*, p. 128, grifos meus).

Outros experimentaram e têm experimentado por si mesmos. A maior parte das pesquisas desenvolvidas nas últimas duas décadas, no entanto, mais espelhou que se deslocou da empreitada de Miccoli (2003) ao utilizar o teatro a partir de uma perspectiva sociointeracional para o desenvolvimento de habilidades, em especial as orais. Nesse escopo, o teatro é frequentemente tomado como 'técnica', 'tarefa' ou 'ferramenta' 'aliada' menos ou mais inovadora a ser incluída no escopo das Abordagens Comunicativas. Envoltas nesse paradigma, a maior parte das investigações pode ser desdobrada em dois enfoques.

Um primeiro grupo de pesquisadores se debruçou e segue se debruçando mais detidamente sobre o uso de práticas teatrais como a atividade meio à promoção da competência comunicativa[125] (Ronke, 2005; Nawi, 2014; Namundjebo, 2016; Akinradewo, 2020; Raiol Pinheiro, 2014; Lopes, 2017). Em meio às muitas divergências e limitações de cada estudo, os resultados costumam apontar "[...] a *efetividade* das aulas [de língua estrangeira] orientadas pelo teatro, beneficiando as habilidades de fala dos alunos, sua motivação, autoestima confiança em sua *capacidade de se comunicar* [na LE]"[126] (Namundjebo, 2016, p. 3). Ademais, Abordagens Comunicativas costumam se filiar a epistemologias sociointeracionais (Hymes, 1972/1994) e socioconstrutivistas (Vygotski, 1934/2008) que compreendem o sujeito 'em sua totalidade', como agente, ativo, indivíduo (*indiviso*). Por este motivo, a regra é que termos como 'alunos' ou 'participantes' sejam intercambiáveis com 'sujeitos aprendizes' ou 'sujeitos da pesquisa', o que as distancia de saída do

[122] Tradução minha do original "[...] to trust others and to accept limitations in others and themselves".
[123] Refiro-me à personagem Alice de *Alice's Adventures in Wonderland* (1865), de Lewis Carroll.
[124] Tradução minha do original: "Bul do not take my word for it — try it yourself. You and your students will not be the same after such an intense experience".
[125] Oliveira (2014, p. 44), acionando Hymes (1972/1994), sumariza que este é um conceito "[...] segundo o qual o falante-ouvinte, para ser competente em sua língua, precisa não apenas ter conhecimento das regras gramaticais, mas também ter a habilidade de usar essas regras, adequando-as às situações sociais em que se encontra no momento em que usa a língua". Em algumas pesquisas, outros termos como 'proficiência linguística' ou 'repertório linguístico' comparecem.
[126] Tradução minha do original: "[...] revealed the effectiveness of drama oriented [foreign language] lessons to the benefit of students' speaking skills, motivation, self-esteem and confidence in their abilities to communicate in [the FL]".

entendimento do sujeito psicanalítico adotado nesta TE-ÇA. Nesse sentido, frequentemente se reporta, como na tese brasileira de Lopes (2017) que, para além do "desenvolvimento do repertório linguístico" (*Ibid.,* p. 150) as práticas teatrais possibilitam ao aluno "[...] a chance de ser um *sujeito ativo* nesse processo" (*Ibid.,* p. 147). Este entendimento radical de Lopes de *sujeito ativo*, compartilhado com outros pesquisadores nesse grupo, esmaga, a meu ver, a possibilidade de que o teatro seja compreendido como lócus da experiência, ISSO que pressupõe algo de padecimento, apaixonamento e passividade não só nos deslocamentos subjetivos, mas nos linguísticos que reportam esses estudos.

Num segundo grupo, outros pesquisadores também 'experimentaram por si mesmos' a provocação de Miccoli (2003), embora tomando o teatro não como 'a' atividade comunicativa meio, senão como uma espécie de lócus onde essas e outras atividades se desenvolvem. Nesse sentido, o Teatro é tomado como atividade tangencial ou interventiva no alcance de objetivos específicos. Para além da promoção da competência comunicativa, esses objetivos podem incluir a resolução de conflitos ou a relação do aluno com questões sociais, com outros alunos e professores ou consigo mesmo (Pinheiro, 2020). Nesse sentido, o teatro costuma ser acionado por envolver o lúdico, por promover a construção de comunidades de aprendizagem e por preconizar a criação de ambientes que encorajam a desinibição (Bork, 2005; McGovern , 2017). Figuram neste segundo grupo, portanto, pesquisas que, em alguma medida, incluem o trato com os construtos da subjetividade e das identidades.

No Brasil, um sólido exemplo se vê no trabalho realizado pela Prof.ª Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis e naqueles de seus orientandos na Universidade de Brasília (UnB). A partir da defesa de sua própria tese de doutorado em Letras, com enfoque em língua e literatura Francesa, pela Universidade de São Paulo, *O texto teatral e o jogo dramático no ensino de Francês língua estrangeira*, (Magalhães dos Reis, 2008), a pesquisadora tem orientado teses e dissertações que acionam o teatro tanto na pós-graduação em Literatura quanto naquela em Linguística Aplicada (LA) da UnB.

Duas delas parecem enfocar mais detidamente a articulação entre teatro e língua estrangeira aqui proposta: a dissertação de Souza (2013), *O texto dramático: uma ferramenta para o desenvolvimento da apropriação em LE*, e a de Silva (2014), *A-TUA-AÇÃO: O texto teatral, o corpo e a voz como mediadores da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (francês)*. Tanto Magalhães dos Reis (2008), ela com a língua francesa, e Souza (2013), ele com a língua inglesa, constroem seus corpora a partir de cursos que ministraram em âmbito universitário. Silva (2014), por sua vez, realiza uma pesquisa documental que reanalisa corpora construídos por dois pesquisadores: além de Magalhães dos Reis, o de Paulo Massaro (2001; 2007). O que parece unir os três trabalhos, contudo, é que já no título ou no resumo parecem fazer ressonância com as '*oral skills'* do artigo de Miccoli (2003).

Se, contudo, na superfície os três trabalhos pareçam se restringir a uma concepção de oralidade centrada em aspectos linguísticos de fluência e acurácia de pronúncia, entonação e prosódia, na toca do coelho que adentram, a oralidade é "[...] vislumbrada como estreitamente ligada à subjetividade e ao ritmo, tomando [...] ritmo como movimento de enunciação e como marca da subjetividade". (Silva, 2014, p. 14). Mais que propor novas metodologias ou procedimentos orientados pela e para a prática teatral, é, com efeito, o trato com a subjetividade, ainda que menos ou mais tangencial, o que entendo como maior contribuição deste grupo de pesquisadores.

Apesar disso, em Souza (2013) a 'subjetividade' é tratada a partir de uma perspectiva sociocultural e figura como sinônimo de 'identidade'. No avesso de uma perspectiva psicanalítica, suas análises parecem tomar o enunciador como 'indivisível', com identidades marcadas e bem definidas a partir daquilo com o que se identifica. Como evidência de identidades construídas, toma as próprias afirmações dos eu-enunciadores, sem se debruçar sobre os equívocos e as contradições do sujeito enunciador que emerge no dizer. De todo modo, ainda que não problematize de maneira mais contundente o trato rígido e pouco intricado dado às 'identidades' de seus participantes, sua noção do construto enquanto plural e passível de construções e reconstruções, parece se complexificar mais que aquela proposta por Lopes (2017, p. 18), que toma o 'indivíduo em sua totalidade', construído a partir de um 'sócio-histórico-cultural' que vem de fora.

Em Magalhães dos Reis (2008), por sua vez, o sujeito psicanalítico comparece tanto na teoria, de forma mais contundente, quanto em suas análises, de maneira mais discreta. Na teoria, articula teatro e psicanálise, ao considerar práticas teatrais que levem em conta "[...] o corpo e a sua presença emotiva e *pulsional*" (Magalhães dos Reis, 2008, p. 54). Ademais, considera que o desenvolvimento da expressão oral *do aluno* inclui que a prática teatral possa liberá-lo "[...] do medo de errar, fazê-lo superar suas deficiências de conhecimento da língua estrangeira e provocar desejo de uma comunicação real, de uma troca efetiva. Possibilitar a emergência do sujeito do desejo da fala" (Magalhães dos Reis, 2008, p. 53). Apesar disso, em suas análises não se aprofunda nas contradições inerentes entre desejo e demanda, entre 'eu' e sujeito, enunciação e enunciado que se poderiam flagrar nos dizeres singulares de seus enunciadores e, aí sim, desvelar deslocamentos *do sujeito*. Em certo ponto, admite as limitações de seus gestos interpretativos, ao advertir que

> [...] sem entrar de forma aprofundada em um assunto tão complexo quanto a psicanálise, acredito que só em trocas que exijam a presença dos afetos e do corpo que o desejo de comunicação pode se dar de forma mais livre e natural, trocas estas que mobilizem o sujeito como um todo em seus aspectos cognitivos, corporais e emocionais (*Ibid*., p. 128, grifos meus).

Não sendo senhor de minha própria casa, para convocar o 'complexo' aforismo psicanalítico de Freud, torno agora ao que me toca como casa, para incluir nesse grupo

dois trabalhos: uma pesquisa conduzida por minha orientadora, Valdeni Reis, e sua então orientanda de iniciação científica Yedda Costa (Reis; Costa, 2017) e um estudo cuja primeira autoria é a minha (Lima Neto; Conceição, 2022).

Por ter me atraído, já no título, à toca dos deslocamentos, o artigo de Reis e Costa (2017), *Deslocamentos linguísticos e subjetivos na aprendizagem da língua inglesa por meio do teatro e de suas técnicas*, é, sem sombra de dúvidas, um dos mais caros a esta TE-ÇA. Em relação aos demais trabalhos com que tive contato, uma primeira inovação desta pesquisa diz respeito aos procedimentos mobilizados na análise de deslocamentos linguísticos. Para além da autopercepção do aluno como indício de "[...] desenvolvimento de seu nível linguístico" (Reis e Costa, 2017, p. 172), as autoras comparam sua produção oral no início e ao fim do processo, mediante a aplicação e reaplicação de uma mesma entrevista em língua inglesa, e, mediante a apresentação do corpus, *mostram* como os dados de encerramento evidenciam expressivos deslocamentos linguísticos na produção oral dos extensionistas.

Sem desprezar os resultados linguísticos alcançados, as autoras pontuam, contudo, que a maior contribuição de sua pesquisa foi a de que as técnicas teatrais utilizadas proporcionaram 'deslocamentos subjetivos'. Embora o sintagma não receba definição no artigo, esta pode ser inferida a partir da apresentação de uma concepção psicanalítica de sujeito (do inconsciente), mediante o acionamento de autoras como Revuz (1998), com o aforismo "[...] tornar-se um outro", e Coracini (2007, p. 152), quando trata da 'função formadora' de uma língua estrangeira ao provocar "[...] reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes — não tão novos para serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos". Nessa visada, ao concluir seu estudo, Reis e Costa (2017, p. 172, grifos meus) colocam que "[...] houve, sobretudo, espaço para que a *constituição subjetiva* do participante fosse redefinida".

Ainda assim, a meu ver, talvez pelas limitações impostas ao próprio gênero artigo — como a extensão reduzida, o número elevado de participantes e os dois enfoques mobilizados —, os gestos interpretativos das autoras parecem desvelar mais as 'reconfigurações identitárias' de que fala Coracini do que propriamente os 'rearranjos subjetivos' dos participantes. Em minha avaliação, o que *falta* entre um e outro manejo interpretativo é justamente que se mostre também *a falta*. Há recortes discursivos do corpus que ora "salientam o impacto" (*Ibid.*, p. 163), ora demonstram "os benefícios do uso do teatro" (*Ibid.*, p. 165) relatados pelos alunos, sustentando uma compreensão segundo a qual "[...] o aluno simplesmente comunicava-se, sem amarras e pela genuína necessidade de (se) dizer". Julgo que, ainda que se abordassem com mais veemência, na análise, as contradições do sujeito sobre o 'eu' — e as contradições do desejo, sempre sinuoso e intricado, sobre a necessidade de comunicação —, 'redefinição' parece acionar certa rigidez que extrapola o terreno da constituição subjetiva. Não alheias às limitações de sua investigação, Reis e Costa (2017) convidam outros pesquisadores a se enveredarem pelos dois tipos de deslocamentos.

Por fim, também numa empreitada pedagógico-investigativa de caráter intervencionista, em Lima Neto e Conceição (2022), no artigo *De plateia a ator: a ressignificação de uma comunidade imaginada de aprendizes de língua estrangeira como alternativa ao bullying e à violência escolar*, EU mesmo atuei como professor-pesquisador em uma disciplina intitulada *Língua Estrangeira (Inglês)* no contexto do ensino médio do Instituto Federal de Brasília, mesmo espaço onde construí com os *PROLIFIC* o corpus desta TE-ÇA. Naquela investigação, utilizei jogos teatrais (Spolin, 2008; Boal, 2014) como fio condutor de um projeto de combate ao *bullying*. Minha hipótese, que no artigo argumento confirmada, era a de que, ao enfatizarem "[...] a ação, a reação e a reflexão para o *senso de coletividade* ao utilizar a língua inglesa", as práticas teatrais levariam os alunos a se reconhecerem nos outros com quem tanto embatiam e um senso de comunidade tomaria o lugar da violência escolar.

Naquela altura, empreendemos EU e Conceição uma espécie de Pedagogia da Esperança (Silva e Souza, 2018) em que o combate ao *bullying* se desse a partir da ressignificação das identidades dos alunos. Nossa aposta era a de que, de uma comunidade de aprendizes *plateia*, os alunos imigrariam, ao longo da disciplina, a uma comunidade imaginada de *atores* do processo. Naquela visada, adotávamos uma perspectiva de 'identidade' e de 'comunidade imaginada' a partir dos estudos culturais (Anderson, 1983; Hall, 2006; Norton, 2016). Meu entendimento à época se filiava ao de Norton (2016, p. 476), quando formula que as identidades — e não 'a' identidade — se pluralizam a partir da "[...] forma como uma pessoa entende o seu relacionamento com o mundo, como esse relacionamento é estruturado através do tempo e espaço e como essa pessoa entende possibilidades para o futuro"[127]. Esta noção pluralizada me tocava particularmente cara. Afinal, já à época da construção do corpus, em 2017, EU e os alunos sentíamos nossas 'identidades' profundamente transformadas pelo que nos passava naquela disciplina. Isto se vê no que revela aquele corpus: "o inglês floriu minha vida" (Lima Neto; Conceição, 2022, p. 125); "[...] nos tornou pessoas melhores" (*Ibid.,* p. 109); "[Newton] foi um professor que construiu muito a gente aqui"(*Ibid.*, p. 111). Hoje considero inegável que o que ali *experenciávamos* eram senão deslocamentos subjetivos e ISSO não pode ser pouca coisa.

Longe disso, hoje considero que aquele meu estudo, assim como fizeram todos os estudos até aqui mencionados, "fez a diferença" — para citar dizeres desta própria TE-ÇA — nas vidas de muitas pessoas. Isto mesmo quando o enfoque pedagógico se diz puramente linguístico. Apesar disso, julgo com *mea culpa* que o que nos toca ainda pouco inovador nas investigações que articulam teatro e língua estrangeira é o primado do trato com o Imaginário na análise e na interpretação do corpus. Ao revisitar meus gestos interpretativos sobre o corpus daquela pesquisa, *vejo* que o que ali chamava de

[127] Tradução minha do original: "[...] the way a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is structured across time and space, and how the person understands possibilities for the future".

identidade, ainda que pluralizado e maleável, trata-se, para outros autores, de algo ainda mais pulverizado e frágil, "[...] lugar onde o mesmo e o diferente coabitam de maneira a não podermos captar a não ser momentos de *identificação*" (Coracini, 2003, p. 319, grifo meu). Sem rejeitar as contribuições daquele artigo, hoje, por exemplo, flagro no corpus de Lima Neto e Conceição (2022) lapsos dos enunciadores que deixariam ver, para além das transformações intencionalmente mostradas pelo ego, aquilo que nele vacila, o sujeito.

Em vários desses estudos, os pesquisadores se dizem profundamente transformados ou terem se tornado outra pessoa ou profissional a partir das experiências e das trocas vividas com os alunos. Isto o fazem, contudo, sem se debruçarem sobre a própria palavra 'experiência' ou sem operacionalizar um dos conceitos fundamentais da Psicanálise (Lacan, 1960-61/1992a), a 'transferência'. Assim, além de convocá-los nesta TE-ÇA, julgo que o que ofereço de contribuição a este grupo são as tentativas menos ou mais acertadas de incluir em meus gestos interpretativos também os registros do Simbólico e do Real, o contraste entre identidades e subjetividade e o sujeito do inconsciente em seus deslocamentos — na TE-ÇA, 'sujeito' não se confunde com 'EU' ou com 'atuante'.

Ademais, sem negar o desejo apriorístico de meu EU-Formador de que o *PROLIFIC* se implicasse na profissão para a qual se forma, minhas análises se subjetivam — enquanto tento e falho em subjetivá-las — ao levar em conta também o impossível DISSO, ao considerar mais brutalmente honesto que a verdadeira implicação ou desimplicação a que pude me deter é a do atuante em seu próprio sintoma e naquilo de que se queixa.

8.2 FIOS ENTRE A LÍNGUA ESTRANGEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O manejo psicanaliticamente orientado sobre o discurso e sobre o corpus desta TE-ÇA julgo que apreendi a partir de meu contato com pesquisas que, embora em sua maioria não se debrucem sobre o teatro, relacionam a formação de professores e a língua estrangeira tomando como parte de seus objetos, ora os dos deslocamentos subjetivos, ora experiência. Acionando o estilo psicanalítico do saber que se transmite de quem a quem, deixo ver nominalmente aqueles e aquelas pesquisadoras com quem estabeleci maior diálogo teórico.

Em mais de quarenta anos de expressiva atuação, Maria José Coracini é uma das precursoras da relação entre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e Psicanálise no Brasil. Entre os muitos trabalhos com que tive contato (entre eles Coracini, 2003; 2005; 2014; Coracini e Ghiraldelo, 2011), alguns em especial situam esta TE-ÇA ontologicamente. Coracini (2003), por exemplo, me convidou a *ver* que isso que se nos apresenta como Verdade é senão uma forma de representação do saber científico — que esse saber que se pretende exterior ao pesquisador "[...] não passa de uma grande ilusão", já que "[...] estamos sempre inevitavelmente dentro" daquilo que

nos propomos a investigar. Talvez ali EU tenha verdadeiramente aceitado sua provocação e decidido escrever uma tese *de dentro*, uma em que ME incluo no TE (o outro) e no ÇA (o ISSO, a Coisa) da investigação. Tive, ainda, a sorte de ter minha entrada na leitura lacaniana — esta que é sempre intricada — especialmente em escritos de Coracini que situam já na LA noções como 'outro' e 'Outro' (Coracini, 2005), 'identidade', 'identificação' e 'sujeito' (Coracini, 2003, 2014).

Também com trabalhos de pesquisadores orientados por Coracini teci fios. O texto de Ernesto Bertoldo (2011), *Discurso e enunciação: implicações da emergência do sujeito*, foi fundamental para me desatar o imbróglio teórico apresentado no *ENSAIO DOS DESLOCAMENTOS* entre enunciação e enunciado, posição discursiva e posição enunciativa. Os escritos de Carla Tavares (2017; 2020; 2023) me elucidaram também a diferença que aciono naquele capítulo entre 'posição' (por exemplo, posição docente) e 'modos de ocupação da posição' (aqui, por exemplo, o professor-mártir). De Tavares, ainda, outros trabalhos ME tocam especiais.

Seu artigo *Da implicância à implicação: possibilidades de ocupação da posição de professor no ensino de escrita,* Tavares (2017, p. 76) me apresentou à formulação lacaniana (Lacan, 1969-70/1992b) de 'implicação' — palavra que figura na grande pergunta que move esta TE-ÇA — como, mais que 'envolvimento' ou 'responsabilidade', "[...] a produção de algo novo". Produção que — à semelhança do que proponho aos *PROLIFIC* — gira em torno da falta ao se valer "[...] do desejo como saída para dirigir-se para outros objetos e, assim, promover uma *relação criativa* com aquilo que, na prática docente, se configura como contingente e, às vezes, toma a forma do impossível" (*Ibid.,* p. 79, grifos meus). Também com esse artigo me senti compelido a situar a empreitada desta TE-ÇA como resposta ao convite que Tavares faz a professores, formadores e pesquisadores a "[...] ousar ultrapassar os limites do tecnicamente esperado, demover-se de uma posição acomodada e *implicante*, desidealizar a dinâmica pedagógica e inventar modos de *implicar* aqueles que estão sob sua responsabilidade na construção do saber" (*Ibid.,* p. 84, grifos meus)

Mais, ainda: o trato que dou à 'falta' nesta TE-ÇA, como ISSO que "[...] há que se admiti[r] como constitutiv[o], como parte de uma apropriação da posição sujeito em um discurso responsável" (Tavares, 2010, p. 252), julgo que pude aprofundar a partir de alguns de seus trabalhos. A tessitura com sua tese de doutorado, *Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira* (Tavares, 2010) é particularmente relevante nessa proposta. Naquela investigação, Tavares se debruçou sobre os possíveis deslocamentos da constituição identitária de professores de língua estrangeira da educação básica, enquanto matriculados em um curso de formação contínua. Nas conclusões de seu estudo, pontua que os deslocamentos subjetivos de seus participantes, ainda que sutis, puderam se flagrar quando o saber parece sustentado por um sujeito que se *implica* no que diz e instaura com o outro uma relação que desloca o foco da técnica para o laço. Por fim, propõe que

a formação não opere como um lugar de completude, mas como espaço de reocupação da posição de professor — não mais como ideal, senão a partir da própria falta que o constitui.

Outro nome seminal a esta TE-ÇA é o de Maralice Neves. À sua definição "[...] de algum movimento que retira o sujeito de uma determinada posição enunciativa para outra" (Neves, 2008, p. 26), algumas de suas ex-orientandas propõem acréscimos. Vanderlice Sól (2014, p. 20, grifos meus), ao investigar possíveis deslocamentos de professores em exercício durante um curso de educação continuada, acrescenta dois pontos. O primeiro, o de que, "[...] considerando a questão do *tempo de cada sujeito*, deslocamentos subjetivos não são percebidos imediatamente, sendo elaborados, possivelmente, *a posteriori*", de tal modo que "[...] há sempre um rastro do passado no presente". Por esta mesma razão, no segundo acréscimo, Sól os distancia da noção de 'mudança', "[...] uma vez que 'mudança' pressupõe a alteração de um estado, a substituição de uma coisa à outra; modificação".

Ângela Aires (2024, p. 59), por sua vez, se refere a este tempo de que trata Sól a partir da formulação lacaniana do "[...] tempo lógico composto pelos três tempos de possibilidade coexistindo em uma dinâmica", ou seja: pelo instante de olhar, o tempo para compreender e o momento para concluir, incluídos aqui no Capítulo 6. Um outro acréscimo à formulação de 'deslocamentos subjetivos' também seria feito na proposta de Valdeni Reis (2018, p. 470, grifo meu), o da 'responsabilização':

> Deslocamentos subjetivos são compreendidos como formas de reorganização do sujeito nas relações consigo, com seu saber-fazer, com o outro. Deslocamentos exigem, enfim, muito trabalho, muito esforço, muita capacidade de reinvenção (de si) e poucas certezas. Desloca-se, portanto, apenas aquele sujeito que suporta seu agir, **responsabilizando-se** por ele.

A partir da formulação original de Neves (2008), acrescida das contribuições de Sól (2014), Reis (2018), Aires (2024) e, só-depois de meu próprio entendimento da experiência enquanto motor de deslocamentos subjetivos — ISSO que também passa o sujeito num tempo lógico —, julgo que seria possível uma reformulação em que se tome por deslocamento subjetivo algum movimento que, *no tempo lógico da experiência*, retira o sujeito de uma posição enunciativa para outra.

A meu ver, a introjeção desta locução adverbial traz à definição o tempo do sujeito de que tratam Sól (2014) e Aires (2023) e o pressuposto de que o tempo para compreender (a posteriori, só-depois) e o momento de concluir, como na experiência, ensejam movimentos de implicação — ou responsabilização, como menciona Reis — na 'criação de algo novo' (Tavares, 2017, p. 76) e na 'reinvenção de si', ainda que o sujeito se constitua senão nas 'poucas certezas' (Reis, 2018, p. 470) das quais não pode arredar. Sem embargo, na utilização desta proposição condensada em futuros estudos, tampouco o pesquisador poderia arredar, como o fiz nesta TE-ÇA, de trazer à baila os

construtos de sujeito, posição enunciativa e tempo lógico, bem como os seus próprios *cantos*, como sugere Larrosa (2020), sobre a experiência.

Após todo um *ENSAIO SOBRE OS DESLOCAMENTOS* e, só-depois, ao propor este acréscimo adverbial à formulação quanto aos deslocamentos subjetivos, não poderia seguir adiante sem enfatizar o quanto os escritos de minha orientadora ME deslocaram para um outro fazer investigativo. Em sua dissertação de mestrado, Reis (2007, p. 11) narra como, ao colocar seu interesse por investigar diários de aprendizagem a uma possível orientadora, ouviu que "[...] não teria muito a acrescentar", afinal "[...] o que estava dizendo [...] já havia sido dito anteriormente por outros autores", e que "[...] deveria ver então muito além do que [sua] paixão e envolvimento com [o diário] e com [sua] prática [lhe] permitiam ver (ou [a] levavam a ver)".

Há alguns anos, quando EU pleiteava uma mudança de orientação, era Reis quem me recebia de braços abertos. Não, contudo, sem me dizer ela mesma palavras muito similares àquelas — tanto já havia sido escrito sobre o teatro e seus deslocamentos linguísticos, sobre o senso de coletividade construído no *uso* dessa *ferramenta*, sobre esta *técnica aliada* da motivação, da resolução de conflitos, da oralidade e da oratória. Também sobre a constituição identitária alguns estudos já se debruçavam. Afinal, estranho seria que algum professor-pesquisador não escutasse de seu aluno pesquisado, ou se percebesse ele mesmo, *profundamente transformado* pela prática teatral.

Para citar novamente minha orientadora, quando era ela a candidata a orientanda "[...] foi assim que surgiu a minha necessidade de compreender [o objeto de pesquisa] sob outra perspectiva". Sua pesquisa me evidenciou, ainda, que mesmo a singularidade não pressupõe unicidade, indivisibilidade ou um retorno ao que seria a essência do sujeito; que ISSO mais trata da forma como o sujeito diz, repetidamente, de seu desejo, angústia e sintoma a partir de certas formas particulares, e não de outras (Riolfi, 2000); que singular, enfim, é também a maneira *como* repete o sujeito. Foi sobretudo com essas provocações que compreendi que se havia enunciadores se dizendo profundamente transformados pelo teatro, então EU não podia mais arredar de "[...] entrar de forma aprofundada em um assunto tão complexo quanto a psicanálise" (Magalhães dos Reis, 2008, p. 128) e investigar não só as identificações do EU, mas de que forma as práticas teatrais convocam ISSO que fratura, cinde e inaugura modos singulares de se viver o desejo — ou seja, o sujeito do enunciador.

O trato mais contundente com o construto da transferência pude encontrar em estudos como o de Aires (2024) e o de Loures (2014), e sobre este último agora me atenho. Em sua tese de doutorado, *O manejo da transferência na formação continuada de professores de inglês: um estudo de caso,* Gisele Loures investiga a transferência entre ela própria, enquanto pesquisadora e formadora de um projeto de formação continuada, e uma das professoras de língua inglesa em exercício matriculadas no projeto. Loures considera o laço transferencial "[...] como forma de

sustentação do trabalho de elaboração por meio do qual a formação profissional, assim como outros processos de aprendizagem, se constroem" (*Ibid.,* p. 11). Muito cara a esta TE-ÇA é a conclusão de seu estudo, quando propõe que o manejo da transferência entre formador e professor, tomando a formação continuada naquele contexto, provocou "[...] mudança no laço estabelecido, o que levou a uma alteração da posição do professor frente a sua formação e docência. No caso pesquisado, [a professora em formação continuada] sai de uma posição de inércia e apagamento frente ao saber para *implicar-se* e responsabilizar-se pela sua formação e pela sua prática docente" (*Ibid.,* p. 11, grifo meu). O trato da transferência, tanto neste corpus, quanto em Loures (2014), me levou a propô-la como um dos quatro motores dos deslocamentos subjetivos sobre os quais escrevi no Capítulo 7.

Quanto a pesquisas que *cantam* a experiência na formação de professores de línguas (Carvalho, 2019; Reis, 2021; Archer, 2023), faço menção particular à tese de doutorado de Isabela Campos (2023). Na investigação, Campos se debruça sobre as relações de parceria firmadas no contexto de uma ação extensionista da Faculdade de Letras da UFMG intitulada *Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola*. De acordo com a autora, o projeto "[...] busca estabelecer relações entre professores de inglês em formação, tanto da universidade, quanto da escola, para que estes se encontrem, trabalhem em conjunto e busquem rehistoricizar o contato entre a universidade e a escola no que tange à formação docente nesses espaços". Em sua tese, Campos conclui que o que pode firmar um bom estabelecimento desta pareceria repousa no seio da experiência larrosiana, ou seja, num deslocamento do par teoria/prática para o par experiência/sentido.

Disposta a esmiuçar como ocorre este deslocamento, Campos (2023, p. 136) propõe, com Larrosa, que o que ali se passa — o que passa os sujeitos — é uma *linguagem para a experiência*, entendida "[...] como um modo de ser, dizer e fazer que comporte a abertura para a experiência, o acontecimento da posição-parceiro e a presença dos sujeitos que falam em nome próprio nesta relação". Quanto às três camadas que esta linguagem comporta, entende que a abertura para a experiência enseja dos sujeitos uma desestabilização de sentidos cristalizados e sua inscrição no desejo; que a posição-parceiro aconteça, ou seja, que irrompa sobre a estrutura discursiva que lega a esta relação posições mais hierárquicas que horizontais; e que, por fim, ao dizer e ao dizer do outro em nome próprio — e não só a partir da posição de professor em exercício, professor em formação inicial ou pós-graduando que ocupa —, a autora enfatiza a "[...] relevância dos sujeitos colocarem *suas vozes e corpos*, mostrarem-se para o outro e inscreverem sua subjetividade nessa relação, dizendo daquilo que são e sentem" (*Ibid*. p. 164, grifos meus).

Pesquisas como a de Campos (2023) me inspiraram a pensar a experiência, aqui com os seus traços inarredáveis — o outro, a paixão e a tiquê — como forma de inscrição subjetiva e implicação no desejo, não só dos participantes da pesquisa — aqui

atuantes —, mas do pesquisador em endereçamento a um ser também de desejo – o leitor-espectator.

Sem qualquer pretensão de preencher as lacunas deixadas pelos estudos aqui arrolados, esta pesquisa se PROLIFera como tentativa de fazer da própria lacuna mais uma de suas colunas de sustentação investigativa. Mais que os olhos, esses estudos convidam futuros pesquisadores a abrirem os ouvidos para uma *escuta* que, longe de flutuante, é atenta e à espreita daquilo que espicaça o sujeito em seu dizer. Ademais, as pesquisadoras aqui acionadas não raro tratam os deslocamentos do sujeito de maneira corporificada — Tavares (2020, p. 164) diz do saber que reconstrói e se faz ao "[...] passar pelo corpo"; Carvalho (2019, p. 83), de um "[...]sujeito atravessado em seu corpolinguagem"; Campos (2023, p. 164), de 'vozes e corpos' que se colocam. É neste sentido que Tavares (2023) propõe que a formação de professores e as pesquisas aí debruçadas oferecerem espaços de 'circulação de palavra'. Ou, como coloca Sól (2014, p. 233), que pesquisas porvir empreendam esforços rumo a "[...] desnaturalização dos conceitos, (re)discussão, (re)dimensionamento e [re]configuração constantes de posicionamentos sobre a formação de professores de LE".

Foi a partir dessas tessituras que cheguei, no *ENSAIO SOBRE A EXPERIÊNCIA*, a uma proposição da inclusão do teatro na formação inicial de professores de língua inglesa, especificamente da Pedagogia do Teatro enquanto lócus de circulação, queda e reinscrição da palavra (Cf. Capítulo 6). Nesse sentido, chego finalmente às pesquisas que pensam a articulação entre língua estrangeira, a formação de professores e o teatro — a TE-ÇA aí incluída.

8.3 FIOS ENTRE A LÍNGUA ESTRANGEIRA, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TEATRO

Comum entre as pesquisas que figuram neste grupo, além da articulação desses três grandes pontos de contato, é, em alguma medida, o deslocamento no enquadre do professor de objeto da aprendizagem *do aluno* ('facilitador' ou 'ferramenta de potencialização', para relembrar o corpus) a sujeito — sujeito da educação, em sentido lato. Se esse sujeito se restringe à conotação agentiva de perspectivas socioconstrutivistas, se é acionado a partir de seu assujeitamento ideológico em certas perspectivas discursivas ou, ainda, se alude à divisão, ao desejo e à falta do manejo psicanalítico, é o que aparta tais investigações.

A maior parte dos trabalhos com que tive contato parece ainda ser tributária de alguma forma de Abordagem Comunicativa (Jones, 2014; Timothy, 2018; Coelho, 2010). Embora o enfoque se desloque ao professor, o teatro na formação inicial ou continuada é incluído a partir dos benefícios já reportados *ao aluno*. Não raro essas pesquisas se debruçam, portanto, sobre o que acontece com professores quando sua formação inclui práticas artisticamente orientadas de modo que possam *despachar* a língua: aprender *para* ensinar. Outras, bordejam as resistências e as perspectivas que

professores apresentam quanto a essas 'novas' técnicas, metodologias ou abordagens pedagógicas (Bernsten e Riis, 2020).

Embora incluam a língua estrangeira, a formação de professores e o teatro, estas pesquisas parecem se fiar com esta TE-ÇA, sim pelos campos que articulam, mas sobretudo como uma espécie de avesso. São inegáveis suas contribuições quanto ao modo como professores se apropriam, diversificam e refletem sobre sua prática pedagógica, dinamizam seu trabalho, constroem espaços educacionais positivos e replicam com seus alunos o desenvolvimento do que ora chamam competência comunicativa, ora repertório, ora habilidade linguística. Em relação a outras proposições que se pretendem inovadoras, como a implementação de novas tecnologias na sala de aula, jogos digitais, atividades musicais, práticas de letramento, sala de aula invertida ou Aprendizagem Baseada em Problemas, para citar algumas, parece ainda incipiente o debute teatral não só nas pesquisas, mas nos próprios espaços educacionais, em especial na formação de professores. Nesse sentido, especialmente enquanto professor e formador, coloco-me *ao lado* desses estudos. Quero dizer que, no encontro com alunos e com os *PROLIFIC*, empreendi, empreendo e empreenderei esforços para que repliquemos esses estudos e seus achados; para que não só reflitamos sobre seus desafios, senão para que possamos gozar dos benefícios arrolados.

Sem embargo, é enquanto pesquisador que os penso não precisamente *ao lado*, mas às avessas. Embora costurados em mim e na TE-ÇA, são senão o verso da Coisa, alguns versos do poema, os pontos salientes no verso do bordado. Após muitas visitas a plataformas de busca de produção acadêmica e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, considerada a base nacional de teses e dissertações no Brasil, com arquivos abertos de 160 instituições, apenas um trabalho parecia insistir em se colocar *ao lado* do meu. Para respeitar a cronologia, reformulo: era esta TE-ÇA que insistia em se colocar *ao lado* de um trabalho já existente.

Trata-se da tese de doutorado de Jackson Almeida, orientada por Maralice Neves, *Leitura em ação com professores de língua inglesa na formação continuada*. Em ambas as pesquisas, investigamos a formação de professores de língua inglesa que inclui e se orienta também pela Pedagogia do Teatro. Nas duas, a Psicanálise freudo-lacaniana é acionada e nisto acionamos o sujeito psicanalítico, a falta e o desejo. Nos dois percursos, atuamos ambos como formadores e pesquisadores.

Aquilo que nos separa, contudo, em muito supera nossa genética compartilhada e deixa ver, como cada pesquisador contribui de maneira muito distinta à Linguística Aplicada e à Pedagogia do Teatro. A começar pelo contexto. Dos estudos relatados desde a seção anterior, a maior parte se debruçou sobre o contexto do exercício ou da formação continuada de professores, o de Almeida aí incluído. Nesta tese, por sua vez, sobe ao palco a formação inicial, no contexto da oferta de uma INdisciplina optativa, no espaço de um Instituto Federal que, como deixam ver os *BASTIDORES DA TE-ÇA*, não só tem particularidades quanto ao alunado que atende, como aciona um Imaginário

diferente daquele legado às grandes universidades. Além disso, enquanto cursos e programas de formação continuada costumeiramente "[...] visam ao *aprimoramento* da comunicação em inglês *[...]* e a*primoramento* profissional" (Tavares, 2010, p. 23, grifos meu), a formação inicial — por vezes compreendida como pré-serviço ou *preparação* inicial (Oliveira, 2022)—, amalgama muito dos saberes e dos impasses que instituem, a priori e retrospectivamente a partir de sua posição *sabida* de aluno, uma relação do sujeito com a profissão docente para a qual se forma e com seu objeto de trabalho, aqui a língua inglesa.

Ademais, em sua tese, Almeida (2022) propõe a *Leitura em Ação* como uma metodologia específica para o trato com o texto teatral e para a 'potencialização da leitura' (*Ibid.,* p. 36), filiada à Pedagogia do Teatro. Em lugar de definir 'Pedagogia do Teatro', refere-se a oito conceitos que 'nutriram' (*Ibid.,* p. 65) a metodologia proposta: jogos de apropriação do texto, estranhamento, jogos teatrais, mediação, leitura dramática, teatro do oprimido e teatro pós-dramático. Nesta tese, por sua vez, estes e outros 'conceitos' são tratados como parte singular do arsenal teatral apreendido por cada formador no curso de suas identificações e desidentificações com o teatro. As minhas identificações foram apresentadas ao longo da TE-ÇA, em especial no *ATO II*. Portanto, uma vez que dou aos deslocamentos subjetivos trato central, mais essencial a este estudo foi reposicionar a Pedagogia do Teatro como lócus da experiência.

Um outro descompasso, a meu ver, é que o enfoque central da tese de Almeida visa ao letramento literário pela via da Pedagogia do Teatro. Ao não figurar nos objetivos e nas suas perguntas de pesquisa, o trato dos deslocamentos subjetivos surge de maneira tangencial. Sem embargo, argumenta — e isto se vê nitidamente em seu corpus —, que a metodologia proposta alcançou os objetivos pretendidos, *além de* ter proporcionado a professores da formação continuada deslocamentos subjetivos que os levam a uma relação mais implicada com o saber, com o desejo e, principalmente, com a Literatura.

Um último apontamento é em relação a como as duas teses acionam a Linguística Aplicada: Almeida o faz a partir de seu caráter transdisciplinar; EU, enquanto INdisciplina. É daí que levo a Pedagogia do Teatro, experenciada pelo atuante, também ao leitor-espectator. Com ISSO, há também uma diferença fundamental quanto ao estilo de transmissão da investigação. Sua escrita é *acadêmica*; nesta TE-ÇA, aciono a Pesquisa Educacional Baseada em Arte para me valer de uma escrita *artistêmica*. A implicação autoral de Almeida se mostra na alternância entre a primeira pessoa do singular e a do plural, embora prefira adotar esta última, o que lhe confere um apelo mais científico que artístico. Na TE-ÇA, a alternância é entre a primeira pessoa do singular de um EU que, partido e partilhado entre diversos personagens, não pode ser outra coisa que não o sujeito.

Talvez seja o estilo, afinal, o ponto que mais singulariza esta TE-ÇA não só em relação às pesquisas aqui apresentadas, mas diante daquilo que desafia e se desfia numa Linguística Aplicada que se pretende INdisciplinar.

8.4 A TE-ÇA DES(A)FIADA

O desafio não é o eventual percalço ou a pedra em que ora ou outra tropeça todo pesquisador — é, senão o próprio percurso, sua própria sina. Julgo, no entanto, que algumas propostas, mais que percorrer desafios, são mais *desafiadas* que outras. Se 'desafios' costumam ser entendidos pelos 'obstáculos' que se colocam, remeto-me ao 'desafiar' do dicionário[128] como verbo que transitiva um sujeito e um objeto: "provocar (um adversário, um competidor); enfrentar com insolência: *desafiar as autoridades*; afrontar, arrostar, não recear: *desafiar a morte*, *o perigo*; perder o fio, embotar (falando-se de objetos cortantes)". A mera proposição desta TE-ÇA não raro insurgia a alguns interlocutores acadêmicos mais puristas como 'insolência', 'afrontamento' ou 'provocação' destrambelhada. E então ME desafiavam: "Mas isto é mesmo uma tese? O seu Programa permite que você entregue um 'produto' *em vez de* uma tese?". Foi sob o risco de perder o fio do 'objeto cortante' com que poderia defendê-la — digo, ME defender — que elaborei três ensaios para *desfiar* o modo como ISSO é uma tese, e como toda tese é, de saída, um produto, ainda que menos ou mais artístico-estético. Em seu regulamento, o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais preconiza que a "[...] tese deverá representar *contribuição original* e relevante ao desenvolvimento da área de conhecimento à qual está vinculada" (Programa, 2018, p. 16). Postula, ainda, que a tese deverá

> [...] vincular-se a uma das áreas de concentração e a uma das linhas de pesquisa do Programa; conter delimitação clara do tema escolhido; compreender revisão bibliográfica abrangente sobre o assunto em questão; apresentar fundamentação teórica cuidadosamente elaborada e atualizada em relação ao tema escolhido, bem como argumentação claramente desenvolvida, que revele, por parte do estudante, capacidade de sistematização e domínio da metodologia científica; ser resultado de pesquisa avançada e necessariamente original; ser redigida de acordo com o padrão culto de linguagem; seguir as normas da ABNT em vigor. (*Ibid.*, p. 3).

Propositalmente, trago esta citação em vias de finalizar a tese poque julgo que a leitura-espectatorial deixa claro como cada um desses pontos foi aqui contemplado. Como se vê, o regulamento não se propõe a avalizar ou legislar sobre o *estilo* de construção e apresentação dos escritos. Sobre a redação do texto, segui as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) em vigor, bem como as *Diretrizes para Normalização de Trabalhos Acadêmicos* (Repositório, 2025) da UFMG, ali onde dispõem sobre o que tratam por 'obrigatório', 'estruturação básica', 'partes essenciais'

[128] Cf. entrada 'desafiar' no *Dicionário Online de Português*. Disponível em: https://www.dicio.com.br/desafiar/. Acesso em 20 jul. 2025.

ou ‘padrões mínimos de normalização’ (*Ibid.*, p. 3) da tese. Naquilo que não há consenso quanto à redação, o documento pontua: “[...] *considera-se importante* manter um padrão de apresentação ao longo de todo o texto” (*Ibid.,* p. 8, grifos meus). Ressalta, ainda, que “[...] embora *recomende* que o rigor científico seja elemento norteador da escrita acadêmica, o RI-UFMG não faz curadoria do conteúdo e todas as produções disponibilizadas contaram, previamente, com avaliação realizada por banca/comissão avaliadora” (*Ibid.,* p. 8).

Como demonstrei ao longo da tese, a coisa se complica quando há entendimentos em disputa, inclusive na academia (Coracini, 2003; Dunker, 2016), sobre os limites em que a escrita autoral enseja ou não ‘rigor científico’. Vez ou outra alguns colegas acadêmicos menos puristas recomendavam que EU me protegesse sob a égide da já bem aceita e consolidada ‘autoetnografia’. Confesso que cheguei a considerar este caminho. Afinal, já o tinha acionado em minha própria dissertação de mestrado (Lima Neto, 2018) e novos trabalhos, como o de Archer (2023), me tocavam profundamente. Eis, então, o porquê de este escudo mais fazer sombra do que proteger minha proposta.

É da antropologia que surge o termo autoetnografia (Hayano, 1979). Se a etnografia (do grego, *ethno* = nação, povo; *graphein* = escrita) é a descrição ou a escrita do outro, a autoetnografia é uma espécie de escrita em primeira pessoa de um ‘eu’ pesquisador que se toma como um outro — outro que é tanto familiar quanto estranho a si mesmo. A partir de sua maior aceitação e disseminação na pesquisa acadêmica nas últimas décadas, muitos escritos dessa natureza têm se construindo em torno de uma indubitável qualidade artístico-estética, por vezes também denominando-se como ‘escrita performativa’, ‘prática criativa analítica’ ou mesmo ‘sociologia lírica’:

> [...] a investigação qualitativa elaborada na academia via a escrita de narrativa de não ficção, aparece com uma série de nomes – etnografia narrativa, etnografia pessoal, escrita performativa, autoetnografia, prática criativa analítica, sociologia lírica, autobiografia, narrativa heurística etc. (Goodall, 2008, p. 11, citado por Blanco, 2012, p. 172, grifos meus)[129]

Do que aí se depreende, embora em muito se matizem as possibilidades de autoetnografia, enquanto escrita de ‘não-ficção’, a autoetnografia permanece filiada como forma de saber disruptiva do campo social, e não da Arte. Como discuti ao longo dos três ensaios, tanto a Arte quanto a Psicanálise vão além para compreender que a Verdade em si mesma tem estrutura de ficção (Lacan, 1955/1998; Quinet, 2023).

Nesta TE-ÇA, Newton, Miranda e Feubelly são personagens escritos a partir de um corpus construído antes da obra. Não restam dúvidas de que *existiam* no mundo antes que o leitor-espectator os encontrasse nestes escritos. Este encontro, porém, é

[129] Tradução minha do original: “[...] la investigación cualitativa elaborada en la academia, vía la escritura de narrativa de no ficción, aparece con una serie de nombres — etnografía narrativa, etnografía personal, escritura preformativa, autoetnografía, práctica creativa analítica, sociología lírica, autobiografía, narrativa heurística, etc”.

mediado pelos próprios gestos analíticos, interpretativos e criativos do pesquisador, gestos que não podem ser 'a' verdade, toda 'a' verdade dos três, mas que insistem senão em construir um saber sobre as meias verdades desses personagens. Até aí poderíamos estar diante de escritos autobiográficos ou autoetnográficos: de uma prática criativa sobre o mundo social, uma que seria, no clichê cinematográfico, baseada em fatos reais.

Mas e a Espectatriz, o Curinga e o Bufão — o que são? Certamente não têm corpos que respiram para além destas páginas. São, então, personagens inteiramente fictícios? De que forma, se apresentam ao leitor-espectator teorias feitas por seres de corpolinguagem, que respiram e pisam o mundo 'de verdade'? Como, se a mim mesmo parecem heterônimos newtonianos corporificados, fractais de minha divisão subjetiva? É aí que a Coisa se tenciona e onde pousa a diferença entre um trabalho que se pretende autoetnográfico e outro baseado em Arte: que este último mobiliza, mostrada e assumidamente, também os sentidos da ficção na construção do saber.

Em especial nas últimas duas décadas, a Pesquisa Educacional Baseada em Arte, receba ou não este nome, tem feito seu debute brasileiro com teses e dissertações de estilo artistêmico em programas de Artes Visuais (Olfenza; 2019; Bresani, 2023; Medeiros, 2023), Artes Cênicas (De Paula, 2020), Educação (Dias, 2006) e Literatura (Soares, 2018), por exemplo. Com relação à Linguística Aplicada, já em 2006, o Prof. Dr. João Telles advogava em favor dessa "[...] nova modalidade de investigação qualitativa". Em seu artigo, *Pesquisa Educacional com Base nas Artes: pensando a educação dos professores como experiência estética*, Telles (2006, p. 209) argumenta que há duas vertentes pelas quais a PEBA poderia ser acionada por pesquisadores-educadores: a vertente de produção de significados, "[...] pela qual o educador de professores e os participantes da pesquisa compartilham e *constroem significados* ao entrarem em contato com um objeto de arte previamente pronto e confeccionado por um artista profissional"; e a vertente representacional, "[...] pela qual os professores e educadores participantes *constroem*, individualmente ou de forma compartilhada, um determinado objeto de arte que reflita e expresse suas representações do mundo da docência". Já naquela altura, contudo, sinalizava que a vertente representacional não costumava ser explorada em todo seu potencial.

Na América do Norte e na Europa, muitos programas de pós-graduação em *Education* e em *Language Education* têm visto mais trabalhos tributarem a PEBA também pela vertente representacional, ou seja, a partir da construção de teses e dissertações que podem ser tomadas também como 'objeto de arte'. Já em 1996, no artigo seminal *Should Novels Count as Dissertations in Education?*, Elliot Eisner argumentava em favor da utilização de teses e dissertações redigidas como romance por "[...] criarem imagens que, em muitos sentidos, são maiores que a vida. E o que é maior que a vida é importante em nos ajudar a ganhar consciência sobre aspectos do mundo educacional que não havíamos *percebido* antes, que talvez não tenhamos *visto*" (Saks,

1996, p. 408, grifos meus). Prossegue sua argumentação, citando Nelson Goodman (1978, p. 102), quando coloca que:

> O mundo da ficção, da poesia, da pintura, da música, da dança, e das outras artes é construído, em grande parte, por meios não literais como a metáfora, por recursos que não se reduzem à explicação e à extensão, e frequentemente pelo uso de imagens, sons, gestos ou outros símbolos pertencentes a sistemas não linguísticos. É essa construção de mundos e essas versões que constituem minha principal preocupação aqui, [...] que as artes devem ser levadas tão a sério quanto as ciências como modos de descoberta, criação e ampliação do conhecimento no sentido amplo de avanço da compreensão humana. E, portanto, que a filosofia da arte deve ser concebida como parte integrante da metafísica e da epistemologia[130].

Foi tomando esses pontos em consideração que Cathy Coulter elaborou sua tese de doutorado em *Language Education* em formato de romance, a primeira tese artistêmica que li e que me inspirou a seguir nessa direção. A partir da construção de seu corpus, a autora realiza uma pesquisa que, em vez de reportar e analisar as narrativas de seus participantes, *narra* a análise e a sua pesquisa. Entre a ficção e a não-ficção, sua tese-romance se estrutura com cada um de seus participantes tomados como personagens que narram suas histórias a partir do estilo de enunciação em primeira pessoa que a autora apreende do corpus. Como nesta TE-ÇA, aquilo que fundamenta sua tese teoricamente aparece também só-depois, com dois capítulos intitulados: *Life history of the study, the research topic, and how it evolved*; e *A review of literature*.

Julgo que, quase vinte anos depois, ao utilizá-la não só em sua vertente de construção de significados, pelo acionamento da Pedagogia do Teatro na construção do corpus, como também em sua vertente representacional, ao escrever uma TEse com marcas corporificadas de peÇA teatral, esta TE-ÇA responde ao convite de Telles (2006, p.527) para que pesquisadores também da Linguística Aplicada incorporassem a PEBA, a partir da "[...] [d]a importância social e [d]a força revitalizadora dessa nova modalidade de pesquisa". Embora esta pesquisa não tenha compromisso com dados quantitativos, realizei um procedimento que julgo menos interpretativo e mais empírico para *averiguar* se outros linguistas aplicados teriam também respondido, a partir de suas teses e dissertações, os convites de Telles e de Eisner. Para isso, uma vez mais tornei à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Ali, lancei mão do que se entende por pesquisa booleana, ou seja, incluir operadores lógicos 'e' (AND), 'ou' (OR) e 'não' (NOT) para combinar certos termos de pesquisa. Utilizei a palavra-chave 'Linguística Aplicada' e solicitei que fosse combinada com quaisquer dos seguintes termos

[130] Tradução minha do original: "The world of fiction, poetry, painting, music, dance, the other arts, are built largely by such non-literal device as the metaphor, by such non-demoting means as exemplification and extension, and often by the use of pictures, or sounds, or gesture, or other symbols of non-linguistic systems. Such world-making and such versions are my primary concern here, [...] that the arts must be taken no less seriously than the sciences as modes of discovery, creation and the enlargement of knowledge in the broad sense of advancing human understanding. And thus, that the philosophy of art should be conceived of as an integral part of metaphysics and epistemology".

que remetessem à PEBA como tradução de *Arts-Based Educational Research*: 'pesquisa educacional baseada em arte' ou 'pesquisa baseada em arte', ambas com suas variações 'baseada [em/na/nas] [arte/artes]' ou 'informada [pela/pelas] [arte/artes]'. Também incluí 'pesquisa educacional [com base/orientada] [na/nas] [arte/artes]' e os termos em língua inglesa que poderiam figurar em *abstracts*: '*arts-based*' ou '*arts-informed*' combinado com '*research*' ou '*educational research*' .

Ciente de que outros trabalhos em LA pudessem propor abordagens dessa natureza sem assim nomeá-las, combinei, na sequência, 'Linguística Aplicada' com quaisquer termos que remetessem a 'teatro' (este também incluído): 'teatral' ou 'teatrais' (qualificadores que inevitavelmente apareceriam diante de certos termos como 'prática', 'técnica', 'estratégia', 'vivência', 'experiência' ou 'jogo'), 'dramaturgia', '[dramatúrgico/dramatúrgica]', '[jogo/jogos] [dramático/dramáticos]'. A busca reportou 72 resultados, sendo 20 teses e 52 dissertações no Brasil que fazem esta combinação.

Ao ler os resumos e ter acesso à grande maioria dos trabalhos, constatei que apenas um deles, não por acaso uma dissertação orientada por João Telles (Marinho, 2004), fazia menção ao uso da PEBA em sua vertente de produção de significados. Com relação aos outros 71, embora seja comum a escrita em primeira pessoa, assim como a utilização de autoetnografias e de autobiografias, em nenhum deles pude encontrar um estilo que se INdisciplinasse para mestiçar Linguística Aplicada e Arte, pelo menos não com o compromisso assumido de, mais que reportar seus resultados, acontecimentos ou experiências, fazer da própria dissertação ou tese um convite para a experiência artístico-estética: um que tencionasse os limites do saber que se apreende entre ficção e não-ficção; um em que a própria percepção (Dewey, 1934) do leitor produzisse saberes para além das teorias manejadas, do corpus apresentado ou das análises apresentadas pelo autor.

Assim, sem desconsiderar os pontos cegos que possam ter se infiltrado em minha busca, ou mesmo os equívocos e incompletudes dos bancos de teses e dissertações, isto sugere que, senão o primeiro, esta tese TE-ÇA é um dos primeiros trabalhos no Brasil a mobilizar a PEBA em todas as etapas de uma pesquisa em Linguística Aplicada, diferenciando-se, em especial, por levá-la às últimas consequências e estendê-la até o estilo dos escritos corporificados na redação final do autor.

Iniciei este capítulo dizendo da singularidade e da originalidade pressuposta em trabalhos de doutorado e, como este é um de seus pontos de novidade, me ative por ora à incorporação da PEBA. Sem embargo, espero ter conseguido demonstrar, ao longo das três seções de revisão da literatura — revisão que se dá só-depois —, o quanto esta pesquisa se fia e se desfia, desafia e é desafiada pelos trabalhos que vieram antes. Encerro este Capítulo julgando concluído o MEU *tempo para compreender* esta TE-ÇA e inaugurando o *momento de concluí-la*. Insisto em 'MEU' porque talvez seja outro o tempo lógico do leitor-espectator. Se aqui demarquei as similitudes, as alteridades e as

contribuições que se flagram fiadas entre minha tese e outras pesquisas, nas considerações finais da sequência torno, uma vez mais, à pergunta de pesquisa, ao que lhe falta e aos meus tão queridos e cheios de futuro atuantes *PROLIFIC*. Isto o faço ao recordar uma fala de minha analista quando, certa vez, *escutando* o sofrimento que se corporificava em meu torso paralisado, voz vacilante e olhos marejados diante da perda, ME pontuou:

> Concluir é muito difícil, Newton.
> Mas mais difícil do que concluir, é não poder concluir.

Então vamos.

M O M E N T O D E C O N C L U I R

TECEM-SE FUTUROS

PROJETA-SE A EPÍGRAFE.

> **FREDERIK:** *[MONTADO NA CACUNDA DO MAMUTE]:* Mas não se pode viver perpetuamente como um mortal consciente! Não posso amar pensando o tempo todo que verei morrer a pessoa que amo!
>
> **MAMUTE:** *[COM FREDERIK NA CACUNDA]* Aí você está projetando! Não vá tão longe! Contente-se apenas em apreciar a tempo as coisas que têm um fim...
>
> Frederik Peeters (2015, p. 176), em *Pílulas Azuis*.

ENTRA O FORMADOR.

FORMADOR: Por um momento, pensei que só pisaria este palco para re-apresentar *flashbacks* comentados pelo Curinga, troçados pelo Bufão ou analisados pelo meu EU-Pesquisador. É que, se não perceberam, a *TROUPE* ainda não havia me dado a honra de me dirigir a palavra aos espectatores e as espectatrizes do não-espetáculo desta TE-ÇA.

Disparate! Tudo que aqui se escreveu da experiência se inscreveu, antes, em meu corpo e no dos atuantes *PROLIFIC*. A injustiça tentaram me compensar me incumbindo de uma tarefa que mais me parecem duas: concluir sem encerrar. Então, se me permitem, vou dividir esta cena final em dois momentos. No primeiro, submeto-me ao impropério acadêmico de sintetizar aquilo que, penso EU, não se conclui pela via da sintetização: a experiência narrada. No segundo, entrego-lhes uma surpresa, uma que verdadeiramente me permite concluir esta TE-ÇA sem encerrá-la.

NO FUNDO DO PALCO PROJETA-SE A PALAVRA:

CONCLUIR...

FORMADOR: Fosse EU o narrador principal, não haveria *CARTA* ou *BASTIDORES*. Não haveria tampouco os três ensaios. Esta narrativa encenada se iniciaria ali no Capítulo 2, quando os espectatores chegam ao lócus da representação, aguardam *OS TRÊS SINAIS*, recebem o *PROGRAMA* e são apresentados ao EU e ao ISSO. Depois, assistiríamos aos três atos da *TE-ÇA EM CENA* e iríamos todos para casa com aquilo que nos passou para nos fazer tese. Foi assim com a OTEALI e com tudo que ali se PROLIFerou. Para mim, ISSO já bastaria enquanto a parte da experiência que se pode transmitir. Tudo aquilo incutido em pesquisar a dor já está ali, afinal: a pergunta, os meios de abraçá-la, os gestos interpretativos, o possível e o impossível da resposta.

Por 'impossível da resposta' refiro-me àquilo que toda pesquisa guarda de fracasso, tal como dizem Freud e Lacan sobre os impossíveis inerentes a educar, governar, psicanalizar e fazer desejar: a impossibilidade de fechar o sentido e de escapar ao resto

que insiste em não se deixar dominar. No caso desta pesquisa, o resto que insurge da própria indagação. A grande pergunta que move esta TE-ÇA — e ISSO EU veria só-depois — já começa com o pronome interrogativo impossível por excelência: *quais* são os efeitos da Pedagogia do Teatro nos processos de deslocamentos subjetivos de professores de língua inglesa em formação inicial, especialmente em relação à sua implicação ou desimplicação na profissão para a qual se formam?

Presumir um 'quais' parece, de saída, anunciar a cruzada em busca da lista perdida — Coisa que talvez EU bem desejasse à época. Mas, como vimos antes com o que igualmente falha naquela pergunta dirigida aos atuantes, 'por que você *escolheu* Letras-Inglês?', a enunciação revela à revelia mesmo daquilo que o Pesquisador, só-depois, lamenta ter enviesado. No impossível que guarda a indagação, esses efeitos não podem ser arrolados como 'ações esperadas' ou 'efeitos colaterais' de uma bula da Pedagogia do Teatro. Sem embargo, há *algo* de possível que se responde dessa pergunta também traduzida no objetivo geral desta pesquisa: o de *investigar* esses efeitos.

Vimos com Walter Benjamin que, diferente do relatório, a narrativa não se entrega. Então, embora não sem meu contragosto, dou-lhes a resposta curta que me encomendam. ISSO que nos toca como intuição ou algo de um saber sobre o que ainda não se sabe, ISSO que alguns preferem tratar por 'hipótese', se confirmou: o lócus da Pedagogia do Teatro convidou os atuantes *PROLIFIC* a *ver* e a se implicar em seus anteriores 'sim'. Como Formador, digo: para a maioria deles. Como Pesquisador, digo: Para pelo menos dois deles, Miranda e Feubelly, os encontros e desencontros *na* Pedagogia do Teatro tiveram efeitos plurais e singulares de deslocá-los de posições menos a mais implicadas quanto à profissão para a qual se formam. Esta implicação, enquanto mais que envolvimento, ensejou gestos de emaranhamento, de criação e de recriação de si em três eixos. Com isso, passo ao que aqui se chamou de primeiro objetivo específico da pesquisa: o de "conduzir gestos de interpretação sobre os modos de subjetivação e de ocupação das posições enunciativas de autor, de professor e de estrangeiro pelos atuantes".

O *ATO I: LAPSOS DO DESENCONTRO* deixou ver as posições menos implicadas de onde se enunciavam a maior parte dos dezoito atuantes no início da INdisciplina OTEALI. No primeiro dos desencontros, muitos atuantes reclamavam filiação ao Acaso, renunciando ao palco da autoria, ao papel de protagonistas de suas próprias escolhas, histórias e experiências. Como se abraçados à Jocasta, personagem de *Édipo Rei*, flagravam-se fundamentalmente desimplicados daquilo que em si poderia ter se costurado como escolha e desejo por estar ocupando uma vaga no Curso Superior de Letras-Inglês, na INdisciplina OTEALI ou mesmo a posição de *PROLIFIC*.

Neste desencontro consigo, muitos recorriam à fogueira de São Lourenço: *está assado, vira e come*. Adesivados a uma identificação às avessas com a figura do mártir, diziam querer se dar a um outro em busca de um para quê. Muitos dizeres ressoavam

ao redor da figura de um professor-mártir milagreiro que poderia mudar vidas *para que,* com isso, alçasse fama eterna, ainda que indiferente ao feito. Dizem, então, de um professor que se dá no agora para a derradeira recompensa. De um professar que envolve doar o corpo para escrever o nome na História. De um docente que, num Imaginário e distante só-depois, recebe reconhecimento, avalização e admiração pela gloriosa imagem de *decente*.

Ainda naquele primeiro Ato, Otelo gritou de seu túmulo para reclamar sua posição de general do exército veneziano e fazer ressoar no corpus a posição de despachante da língua, este *PROLIFIC* que, primeiro, se vê aprendendo a língua *para* o outro, *para* o aluno, em especial *para* o nobre aluno da escola bilingue. Ascendendo à posição respeitada daquele que goza de uma proficiência tal que lhe permita *trabalhar a língua* naqueles espaços, o despachante da língua parece desejar apenas na mesma nota em que goza o outro que ensina: em dólar. Ser cidadão global, viajar o mundo, ser diplomata, ir a shows internacionais, ser reconhecido como o falante 'nativo' de uma língua de prestígio. Até lá, contenta-se com uma patente que por vezes diminui no próprio dizer, a de professor. Nisto, o exército de Otelo se desencontra de outras formas de criar e de *se* criar a partir da posição estranha e familiar de estrangeiro de si mesmo.

No *ATO II: LAPSOS DO ENQUANTO*, sobrestamos nossas análises para assistirmos a suas Jocastas, Lourenços e Otelos se balançarem. Naquele ponto, EU e os atuantes *PROLIFIC* re-apresentamos um pouco de nossos dizeres e de nossos corpos para mostrar como tomamos a Pedagogia do Teatro, não como método, ferramenta ou remédio. Ali a tomamos senão como lócus do saber e do não-saber teatral de onde os atuantes (se) veem (n)o outro e (se) dizem do Outro no movimento subjetivo de circulação, queda e reinscrição da palavra. Mais, ainda: lócus da experiência, lugar do (im)possível, terreno de encontro fértil onde coisas se passam e podem ou não passar o sujeito NISSO que convoca a ação cênica e o ato CRiativo[131].

Chegamos, então, ao *ATO III*, aos *LAPSOS DO REENCONTRO* de dois atuantes, Miranda e Feubelly, com cada uma das três personagens da dramaturgia. A começar por Jocasta. No início da OTEALI, embora Miranda se flagrasse relativamente implicado em sua *escolha* de se formar professor, atribuía-a a um Outro a quem deveria 'saldar um débito'. Percebe nisso o desconforto, afrouxa o abraço com Jocasta e, ao fim, conclama que o *desconforto é a alma pedindo mudança*. Diz da OTEALI como um lócus de redescoberta, lugar de onde passa a fazer as narrativas de si para si mesmo. Feubelly, por sua vez, no início diz estar em constante estado de fingimento, do quanto lhe toca impossível 'ser professora' em relação ao possível de apenas 'ensinar inglês'. No fim, parece cunhar um novo sentido para 'atuar', um em que, representando a si mesma, pode ser uma professora boa o suficiente.

[131] Cf. Seção 6.4.

Depois, Lourenço. No início, Miranda diz da posição de professor ora como uma 'ferramenta de potencialização', ora como UM todo poderoso que pode 'salvar vidas'. Ali, no entanto, esbarra na docência como essa atividade que, embora impossível, parece lhe *arder melhor*. No fim, Miranda escreve sobre as maravilhas do simples e diz dos deleites de ser, não um professor-mártir, senão um *professor-professor*. Num movimento similar, Feubelly se refere, no início, ao professor como um 'guia'. No fim, reconhece que se sente transformada por diversos professores, não pelo que sabem, senão pela 'conexão' cara que insistem em estabelecer consigo e com seus colegas, por aquilo que convoca das qualidades de saber escutar e de ver *through people*. Ambos dizem do regozijo incutido na transmissão do saber pela via da singularidade. Feubelly diz de poder, finalmente, confiar naquilo que sabe; Miranda vai além: em vez de desconfiar, *diz confiar* também NISSO que ainda não sabe.

Finalmente, Otelo. *Stop this train, I want to get off and go home!* No início, com o seu insistente 'trem', Feubelly escreve e se diz como esta que toma o vagão da língua inglesa rumo a um espaço de refúgio, lócus de onde pode *se* dizer de verdade, embora em segredo: sem ser compreendida por esse Outro que lhe devolve insistentemente a mensagem invertida e amedrontadora de quem é. Diz não saber se autoexpressar na língua em que aprendeu a falar. Ao tentar se dizer em português parece embarcar um Outro materno que lhe emudece pela via do cansaço e da repetição. No fim da OTEALI, contudo, parece revelar o desejo pela costura dessas duas línguas como estação possível de sua reinvenção. Já Miranda, no início, se diz como aquele que 'trabalha a língua com os alunos', que 'treina o conviver'. Depois da OTEALI, diz na e da língua do outro como algo que se *vive*, algo que lhe inspira *confiança*.

Por mim, aí estaria contada a história curta, embora não menos injustiçada. Contou-me o meu EU-Pesquisador, contudo, que esta não é só história do tipo daquelas que se representa no palco, mas daquelas do tipo que se defende. E que, na verdade, é com esta história, em meio a tantas outras que se costuraram em mim como experiência nos últimos dezoito anos, que ele precisaria *nos* defender e, com sorte, *nos* ganhar um título de doutor. Em Linguística Aplicada, ele insiste em me dizer, embora tenha ficado cada vez mais claro o seu interesse, graças à Espectatriz antagonista, em Nutrição Humana.

Então lhe dou o braço a torcer. Se o que se fez corpo em mim se transformou em corpus para o Pesquisador, o que ele ensaiou na terceira parte desta tese, a *TE-ÇA EM SENDAS,* se transformou em meu tempo para compreender e também no momento de concluir ISSO que me passou. Os três ensaios colocaram-se em meu caminho, ainda, como a pedra em que já tropeço, só para mais tarde me flagrar outra vez caído, outra vez às voltas com o instante de olhar minhas futuras experiências. Foi precisamente na elaboração dos três ensaios que marchamos rumo ao segundo objetivo desta tese, o de "tecer os enredamentos que operam como motores de deslocamentos subjetivos de professores de língua inglesa em formação inicial no lócus da Pedagogia do Teatro".

No *ENSAIO SOBRE A EXPERIÊNCIA*, apreendi que esta é feita de três rastros inarredáveis: o da paixão, em tudo aquilo que reside de *periculum*, ignorância e abertura; o do outro, em tudo que remeto para depois me encontrar como destinatário; e o da tiquê, este Acaso radical que me desgoverna. Também que uma experiência singular tem sempre um des-fecho, não de cessação, mas de consumação: vira alimento. Lembro-me de Olívia com seus insistentes CR e TR: a CRiatura CRiativa TRansforma. O *PROLIFIC*, PROLIFera. O fruto da experiência é, afinal, o que nos nutre a *alma pedindo mudança*.

No *ENSAIO SOBRE OS DESLOCAMENTOS*, vi a construção de um saber sobre como se deram os deslocamentos que experienciamos alguns de nós enquanto se desatavam alguns *dos* nós. Ali, vi o quanto deslocar-se como Pesquisador envolve também se flagrar alvejado por "[...] algum movimento que o retira, *no tempo lógico da experiência*, de uma posição enunciativa para outra"[132]. Da Linguística Aplicada Transdisciplinar à Indisciplinar. Da Pedagogia do Teatro em voo solo àquela abraçada com a Pesquisa Educacional Baseada em Arte. Da Análise de Discurso franco-brasileira a uma Análise do Discurso Psicanaliticamente Orientada. Também naquele ensaio vi narrado o meu desejo de formador de aproximar o educacionalmente desejável daquilo que se faz em Pesquisa, em Arte e em Psicanálise: adquirir o que é seu não por herança, senão pela via da CRiação e da implicação naquilo de que nos queixamos como pista de nosso desejo.

Ainda naquele ensaio, assisti ao meu EU-Pesquisador propor que, neste corpus, foram quatro os motores fundamentais dos deslocamentos flagrados, articulados em dois sintagmas: *experiência* em *transferência*; *saber* em *discurso*. Naquele ponto, vi, só-depois, como o exercício da mestria se transmite de formador a *PROLIFIC*, não só por aquilo que em mim fala, mas sobretudo por aquilo que em mim falha: que a Verdade que sustenta o mestre — e o doutor? — é que ele é, afinal, um sujeito barrado. É este o nosso mal, diria a Espectatriz. E o nosso bem, diria meu EU-Pesquisador.

Pesquisador! Curinga, Bufão, Espectatriz, Formador, Newton: EU. Quero agora falar na primeira pessoa do singular e que vejam em mim toda a *TROUPE*. Não como pretensa qualquer de sutura de minha divisão subjetiva, senão como gesto DISSO que, sem qualquer contradição, me singulariza: o modo como me divido. É com esta sina da divisão que consigo me fiar no *ENSAIO SOBRE AS TESSITURAS* e encontrar não só angústia, mas amparo em pesquisas sobre a dor do outro. Daí me aproximo do terceiro objetivo específico desta pesquisa, o de "analisar limites e potencialidades do lócus da Pedagogia do Teatro na implicação profissional de professores de língua inglesa em formação inicial".

Sem desejo, esta pesquisa não poderia ter sido OTEALI ou TE-ÇA. Está aí o maior limite da Pedagogia do Teatro, não só para a implicação profissional do *PROLIFIC*, quanto para aqueles que advoguem em favor desta pedagogia como solução empírica

[132] Cf. Neves (2008, p. 26) e Seção 8.2, onde proponho a introjeção do sintagma "no tempo lógico da experiência".

ou esgotada de coisa qualquer. Até que, com alguma sorte, algo de nós se desloque, pesquisar a dor dói. Seguem esta via aqueles que têm, mais que coragem, implicação no desejo de percorrer a estrada esburacada e tortuosa de desafiar os espaços acadêmicos para que a Arte adentre não só o lócus da formação inicial de professores, em INdisciplinas como a OTEALI, quanto o da transmissão do conhecimento que 'não se entrega'[133], com a proposição de teses que podem ser também artistêmicas, também TE-ÇAS.

"O corpo se cortado espirra um líquido vermelho"[134] e o corpus, se cortado, espirra palavras. Como falasseres, não há tudo que se possa dizer, não há tudo que se possa pesquisar. Aqui, investiguei sobre experiências, mas bem caberia investigar de que forma algumas INexperiências flagradas têm que ver com este sujeito que encontra um jeito de se arredar, pela via da resistência, dos rastro da paixão, do outro e da tiquê. Bem caberia, como coloquei algumas vezes, uma tese de doutorado sobre cada um dos dezoito atuantes.

Com efeito, a certa altura, assistimos a Ian Parker[135] nos dizer que o analista do discurso é "[...] mais parecido com um analisando do que com um analista, mas um analista diante de cadeias de significantes em um texto que não são seus". Bem, aqui a coisa se complica, porque muitas das cadeias significantes colocadas são de textos que saíram da minha boca e de meus dedos. Na única tese de doutoramento que pude escrever, são fundamentalmente os atuantes *PROLIFIC* de mim, de minha experiência narrada, que se deslocam e, nisso, me deslocam rumo a um novo lugar, a uma *new town*, a um Newton que agora prefere se aliterar a um *new tone*. Se o manejo da Verdade como algo sobre o qual não se pode alcançar — e sim como algo sobre o qual se constrói um saber —, insurge a alguns como limitação, então EU o abraço para rumar às contribuições desta empreitada.

Ao grupo que relaciona língua estrangeira e o teatro, acredito que pude contribuir ao propor um deslocamento do primado *do aluno* e *da competência comunicativa* para enfocar aquilo que passa a relação transferencial professor-aluno e Formador-*PROLIFIC*. Isto o fiz a partir de um manejo psicanalítico que separa identidade e subjetividade e que deixa ver a experiência teatral também a partir do que insiste no sujeito como paixão, esta espécie de passividade ativa.

Ao grupo que relaciona a língua estrangeira e a formação de professores, julgo acertada a escolha de investigar a formação inicial, até aqui menos explorada por estudos discursivo-psicanalíticos. Penso também ter respondido à demanda por escuta colocadas pelas pesquisadoras, ao compreender a própria Pedagogia do Teatro como um lócus de circulação, queda e reinscrição da palavra. Acredito que meu trato central com os deslocamentos subjetivos possa conferir a futuros pesquisadores uma espécie de

[133] Cf. o que diz Benjamin (1936/1986, p. 204) sobre a narrativa.
[134] Cf. vimos na canção Momento No. 8, de Arnaldo Antunes (2000).
[135] Cf. Parker (2005, p. 178).

‘arqueologia dos deslocamentos’, que deixa ver seus motores fundamentais, além de lhes legar, com a performatividade visual do Arsenal do Jogo do Sim, também uma espécie de ‘topologia dos deslocamentos’.

Ao grupo que relaciona os três — a língua estrangeira, a formação de professores e o teatro —, penso fundamental ter me colocado às avessas para irromper como quebra e, reavivando aqui minha orientadora, “[...] caminhar em uma outra direção, também possível, também necessária”[136]. Entre as muitas escolhas desta TE-ÇA, escolhi me distanciar de apenas transplantar para os atuantes os ‘benefícios’ da prática teatral reportados *para* o aluno e me ative ao trato com a falta, com o desejo e com o sujeito psicanalítico como vias da CRIação que nos convida à implicação e à TRansformação.

Ufa!

PROJETAM-SE, NO FUNDO DO PALCO, AS PALAVRAS:

... SEM ENCERRAR

FORMADOR: É chegado então o segundo momento. Espero que não se sintam traídos se EU lhes disser que propus um reencontro com os atuantes *PROLIFIC* quase um ano e meio depois de encerrada a INdisciplina OTEALI. E que não se zanguem se EU lhes disser que fizemos Teatro juntos novamente, que falamos sobre a OTEALI, que gravei o encontro e que, ainda assim, escolhi não reportar nada disso nos *BASTIDORES DA TE-ÇA*. EU estaria bem resguardado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para incorporar a esta TE-ÇA todos aqueles dizeres como corpus. Afinal, havia prevista uma terceira etapa de ‘coleta e análise de dados’, uma que se mostrou completamente inviável. O corpus já era extenso e, posso dizer, bom o suficiente para ser... cortado.

Apesar disso, queria encontrá-los novamente não como quem é movido pela demanda de uma nova coleta, senão pelo calor da saudade e pelo desejo de *ver* e de *escutar* de que forma e se o que EU vinha manejando do corpus ainda parecia se inscrever em seus corpos e dizeres. Num-só-depois-mais-depois-ainda, isto o fizemos no mesmo espaço, na mesma sala de aula, num sábado à tarde em novembro de 2024. Além de mim, compareceu Luciana, a formadora convidada. Dos dezoito atuantes, treze deram um jeito de se fazerem presentes. Onze compareceram presencialmente: agora já formados, Feubelly, Miranda, Bella, Alice, Carolina, Aria e Johan. Quase se formando, Sól e Sofia. Aqueles que na OTEALI estavam no terceiro período do curso, estavam agora no sétimo: Benjamin, Dominique, Benedetta e Ellie. Outros dois, Aria e Johan, juntaram-se a nós numa chamada de vídeo: ela direto de Nova Iorque e ele de casa, impossibilitado de ir ao Campus por motivos de saúde. Olívia, Geremias, Ângelo e Saymon fizeram menção de irem ao encontro, mas tiveram problemas no dia. Carlos não nos respondeu.

[136] Cf. Reis (2007, p. 11).

Concluir... sem encerrar.

Quero convidá-los e convidá-las a assistir a fragmentos de cenas daquela tarde, fotografias de palavras que não serão analisadas pelo Pesquisador. Pelo menos não nesta TE-ÇA. Deixemos que o que vamos *ver* se teça em nós como novas teses, ainda que dialoguem com esta recém-concluída. Entre o muito que pude *escutar*, acredito que os fragmentos deixarão ver o quanto é recorrente em suas falas a forma como as narrativas que escreveram com o corpo e com palavras na OTEALI ainda se costuram nas novas escritas de si que vêm tecendo. Dizem também do quanto ainda cultivam as amizades profundas CRiadas na INdisciplina e do quanto se apoiaram, juntos, até o fim do Curso, com o que ali aprenderam. Nisso, muitas das práticas da OTEALI foram replicadas com seus próprios alunos, em monitorias, estágios supervisionados, Residências Pedagógicas e, agora como professores, no palco da escola regular.

Naquela tarde, escutei-os dizer de suas incursões teatrais na educação como caminhos abertos para a construção de um laço mais profundo com seus próprios alunos. E, também, sobre a frustração incutida quando não funcionam as propostas. Sem embargo, parecem naquele ponto embocar frases que dizem das tentativas que têm feito de serem 'fiéis' ao próprio estilo, de não 'copiarem o outro' e de 'imprimirem' no que fazem a própria marca. Ainda como deixará ver a cena, a maioria segue *atuando* como professor da educação básica, alguns em escola pública, outros em escolas particulares. Uns seguem na educação, ainda, contudo, tentando encontrar a melhor forma de 'ocupar aquele espaço', por vezes pleiteando posições de gestão, e, por outras, desejando professar a outros públicos.

Além disso, alguns *escolheram*, afinal, gozar como gozam os outros para quem ensinavam em escolas bilingues. Nisto, enveredaram-se alguns por intercâmbios no exterior. Outros, pelas sendas da formação continuada. Uma das atuantes, inclusive, enveredou-se por um mestrado em Linguística Aplicada. Do muito do que *escutei*, o que me tocou mais forte é como, para muitos deles, em meio ao tanto em que lhes aconteceu em apenas um ano e meio, não raro dizem da OTEALI como ISSO que lhes insurgiu como o *começo* de alguma coisa.

A propósito, algumas últimas palavras antes de *começarmos*. Na maior parte das falas que se seguem, do muito que *escutei,* julgo que suas rubricas poderiam ir além de *[RINDO], [SÉRIO],* ou *[IRÔNICO]*, para comportar esta diretiva que só mesmo aparentemente não se traduz na voz: *[IMPLICADO].* Implicados, contudo, não necessariamente na 'profissão docente', senão nesta construção com a qual preferi operar minha pergunta de pesquisa: 'na profissão para a qual se formam'. A entonação que lhes parece escapar é, afinal, de uma implicação no próprio desejo. Nisso, alguns parecem ter desejado se *formar* em —e se de *desenformar* de — outras coisas. Podem subir ao palco. Sentaremo-nos agora em roda. Para falar, levantem-se e andem até o centro do palco. Depois, voltem aos seus lugares. Espectatrizes e espectatores, lembrem-se: ao ouvirem um *Ding!*, o tempo avança!

SOBEM AO PALCO A FORMADORA CONVIDADA E OS ONZE ATUANTES PRESENTES.
JOHAN E ARIA ESTÃO EM LIGAÇÃO DE VÍDEO PROJETADOS AO FUNDO.
DING-DING-DING! A CENA SE INICIA.

FORMADOR: Bom, eu chamei vocês aqui hoje por uma série de motivos. Enfim, saudade é um deles *[RINDO].* Nas aulas, a gente sempre ia com corpo, corpo, corpo, depois voz, depois fala. Mas hoje eu vim pra ouvir vocês. Um ano e meio depois: OTEALI, e aí? A gente vai conversar por um tempo. Depois, paramos, teatramos, conversamos um pouco mais e então: casa. Então, e aí?

DOMINIQUE: Vou começar pela má influência que essa oficina teve em mim *[RINDO].* Eu não sei, eu gostei tanto de como essa oficina meio que deu atenção a nós mesmos, a gente *se dar* atenção. Tipo os textos que você pediu pra gente escrever. Aquilo me marcou muito, mas muito mesmo, e se tornou uma das minhas coisas preferidas de fazer, escrever de forma livre. *[DING!]*

BENEDETTA: Vieram muito claro na minha cabeça alguns momentos, tipo quando a gente tava em círculo fazendo aquela dança de roda... [..] Não sei nem se eu posso chamar de disciplina, porque não foi uma disciplina—

FORMADORA CONVIDADA: — Foi uma indisciplina. *[RINDO]*

BENEDETTA: — foi uma experiência transformadora. Foi uma experiencia muito transformadora. Eu acho que foi muito importante pra gente conhecer pessoas diferentes e também pra gente aprender outras formas de existir nesse mundo, sei lá, porque, como o Dominique falou, a gente tá tão condicionado a fazer as coisas de uma forma que, quando a gente chega aqui e faz de um jeito diferente, a gente fica: caraca, que que é isso? *[DING!]*

BENJAMIN: Acho que na OTEALI — que pra mim parece até quase uma palavra de esperanto, assim, uma parada meio arcana —, me deu uma parada meio que, quase espiritualista. Por mais que eu seja um ateu virulento, me deu uma parada espiritualista de me conectar comigo mesmo, das experiências que tão *agora*, sabe? *[COMO SE LANÇASSE UMA BOLA IMAGINÁRIA PARA FEUBELLY]*

FEUBELLY: *[COMO SE SEGURASSE A BOLA IMAGINÁRIA LANÇADA POR BENJAMIN]* Thank you. I'm holding the ball like this, and I don't know why. Vou falar em português. Desde que eu fiquei uma hora na estação de metrô, observando tudo que tava rolando lá, estar no metrô mudou pra mim desde aquele dia. [...] Eu também tô dando aula no Ensino Médio. [...] E eu tive um presentinho curto que foi pegar uma disciplina chata chamada "Projeto de Vida". Eu falei: "vou aproveitar esse momento aqui e fazer um negócio". Aí levei eles pra uma sala de espelhos que tinha lá e comecei a fazer várias dinâmicas que a gente fez aqui, porque eu sentia a turma muito desconectada. Eu falei: "Não, cês tão muito desconectados!". Eu falei: "Eu não quero dar aula pra essa turma o ano inteiro desse jeito, não vai dar certo, a gente se vê três vezes na semana, não vai funcionar". E só com esse dia eles mudaram completamente! Eu fiquei tão feliz! E aí eu olhei pra trás e falei: "Que bom que eu escolhi aquela optativa". Que bom que mudou pessoalmente... assim, mudou a minha vida, me fez conseguir carregar várias coisas e mudou o meu profissional. Eu lembro que eu conversei muito com você *[OLHANDO PARA O FORMADOR]* que eu ainda não sei se esse é o caminho que eu quero seguir, eu ainda tô um pouco nessa, mas eu tô satisfeita. *[DING!]*

SOL: Principalmente nas horas que eu tô me sentindo muito desconfortável, é impressionante como o primeiro pensamento que vem na minha mente é: "o que que eu faria se eu estivesse lá naquela aula"? Pra eu poder me reconectar de novo. Porque a gente fez isso muitas vezes aqui, assim: muitas. Toda aula tinha um momento que tinha um desconforto. Então foi como se eu tivesse *[RINDO]* malhando o desconforto aqui. [...] E uma das coisas que eu sei que modificou a minha forma de falar 'não' para as coisas, foram coisas que a gente fez aqui. Por exemplo: eu tomei a decisão de deixar, profissionalmente, o que eu fazia. Eu me questionava muito sobre isso.

FORMADORA CONVIDADA: E o que que você fazia?

SOL: Eu dava aula pra Educação Infantil. Eu era professora regente de oito turmas de Educação Infantil e eu era muito cobrada. Mas aquilo era um lugar que não me cabia mais. Eu já tava precisando abrir aquela porta e sair, mas eu não conseguia falar 'não'. Eu não conseguia arrumar uma forma de lidar com o meu desconforto. Eu não conseguia mover meu corpo de outro jeito, eu não conseguia mover minha mente de outro jeito. [...] Pra mim, se eu saísse daquela curva, eu jamais ia conseguir ser professora outra vez na minha vida.

FORMADORA CONVIDADA: E você queria ser professora na vida?

SOL: Eu quero ser professora! *Serei* professora. Só que eu quero ser professora... de outras pessoas. Eu não quero ser professora pra crianças. Eu amo as crianças. Mas eu quero ocupar outro espaço, entendeu? [...] Eu quero ensinar adultos, eu quero ser professora universitária e eu quero ser professora de Literatura *[SORRINDO]* Então—

FORMADORA CONVIDADA: *[SORRINDO E INTERROMPENDO]* — Welcome! *[DING!]*

ARIA: Gente? *[FALANDO DA TELA PROJETADA]* Um, dois, três. Ouviram? *[O FORMADOR ACENA COM A CABEÇA PARA A CÂMERA QUE 'SIM']* Tô achando muito legal ouvir alguns colegas dizerem que se encontraram com a disciplina porque, na primeira metade da disciplina, eu me desencontrei e eu comecei muito a questionar o estilo de vida que eu estava levando. Eu sempre sou uma pessoa de fazer trinta mil coisas ao mesmo tempo. E era o que eu fazia, sempre. [...] No último ano, eu estava *[RINDO]* alucinando. Porque eu viva uma vida que era... bizarra. De... ai, venhamos e convenhamos? Escolas bilingues, gente? Poderia falar por horas: é ridículo. *[ELA E TODOS RIEM]* A disciplina era o primeiro, o único momento na semana que eu desacelerava, que eu parava pra pensar que eu era uma pessoa e que eu existia. E eu tenho certeza que a virada de chave, de quando eu decidi fazer meu intercâmbio, de que eu decidi mudar de vida, foi na disciplina. E acho lindo meus colegas falando sobre educação. No momento, eu tô perdida, não sei se quero voltar pra sala de aula. Mas eu acho muito lindo que vocês se encontraram dessa forma. E eu espero muito que eu consiga me encontrar também.

BENEDETTA: *[RINDO E BALANÇANDO A CABEÇA NEGATIVAMENTE]*

FORMADORA CONVIDADA: *[RINDO]* Tem ninguém tão encontrado assim aqui não! *[DING!]*

JOHAN: *[TAMBÉM NA TELA PROJETADA]* Vou aproveitar a deixa, Eu tava com uma profunda insatisfação com sala de aula, no geral. Não importava onde eu estivesse atuando, a minha insatisfação com sala de aula era muito evidente. [...] Por mais que eu gostasse do que fizesse, que eu colocasse empenho, energia e carinho, eu não via um retorno daquilo que eu tava entregando com muito esforço e dedicação. [...] Mas trabalhar com educação não significa dar aula e ser professor, né? Então hoje eu tô numa jornada à procura do que faz mais sentido pra mim, do que que tem maior compatibilidade com as minhas atuações, né? Hoje eu trabalho com gestão educacional. [...] Tem uma coisa que eu acho maravilhoso que teve ao longo dessa oficina, que é o tal do encantamento. Não importava se você era tímido ou não, se você era desenrolado, se fazia muito ou pouco, cada um à sua maneira produzia, e produzia coisas muito bonitas e profundas. *[DING!]*

SOFIA: Eu sempre gostei de escrever e quero ser uma autora publicada. E eu nunca tive muita confiança em mim mesma em relação às minhas narrativas, mas todas às vezes que o Newton me dava um *feedback*, eu falava: "nossa, então talvez isso aqui não seja uma completa porcaria, né? Talvez isso sirva pra alguma coisa". [...] E aí, saí daqui e fui fazer um intercâmbio nos Estados Unidos. E aí lá eles nos deram uma oportunidade de publicar textos, tipo numa competição que tinha no *College* que eu tava. Botei minha expectativa lá embaixo, mas aí eu peguei uma das narrativas que eu tinha feito aqui com o Newton, que foi uma narrativa que eu escrevi sobre envelhecer. [...] E aí... o texto foi selecionado pra ser publicado. *[TODOS APLAUDEM]* Eu tive que traduzir todo o texto, mas foi uma coisa que começou aqui nessa disciplina, de eu entender que eu gosto muito de escrever, quero continuar a escrever e HONRANDO isso.

BELLA: Pra mim, hoje, que saí do IF e agora sou uma professora, quando eu penso em mim como aluna aqui, e aí eu tento colocar isso em sala de aula, eu penso como a gente foi privilegiado por ter vivido esses momentos. [...] Eu pego muito as coisas que eu aprendi aqui e uso nas minhas aulas, *[RINDO]* e aí eu fico muito frustrada quando não funciona. E às vezes funciona só em uma turma e não funciona nas outras. Ou então aquilo que não funcionou em uma, funciona em todas as outras. É uma coisa de fazer diariamente, errando e aprendendo. Então eu sou muito grata por ter vivido esses momentos e —

FORMADORA CONVIDADA: Aqui foi assim também, viu? Aqui também foi assim, tipo, "nossa, achei que ia fazer maior sucesso". E... *[RINDO]* não.

BELLA: Acho que tem muito da perspectiva de cada um. Se essa disciplina foi tão significativa pra gente, é porque a gente fez bem feito. *[DING!]*

MIRANDA: É isso de ser fiel a si mesmo, né? E não reproduzir o que a gente viveu aqui. Desculpa, eu tô roubando a palavra. E é... eu vivo assim: cara, tenho que fazer uma aula legal, mas eu tenho que ser fiel a mim mesmo: o que eu quero imprimir que mexe em algo? Eu não quero apenas seguir o comando que foi dado pelo professor, eu quero colocar o Miranda. [...] É algo bem presente nas minhas aulas de inglês e isso é uma herança da oficina que eu fiz aqui.

FORMADORA CONVIDADA: Tem a coisa da fé cênica também, né? Por cima disso tudo. Que o professor precisa tá acreditando muito no que ele tá fazendo. [...] Sustentar, entendeu? Aqui tem um *corpo*! A gente dá muito, mas a gente precisa se nutrir, sempre. Porque, se não, você não tem essa fé no que você mesmo tá fazendo. *[DING!]*

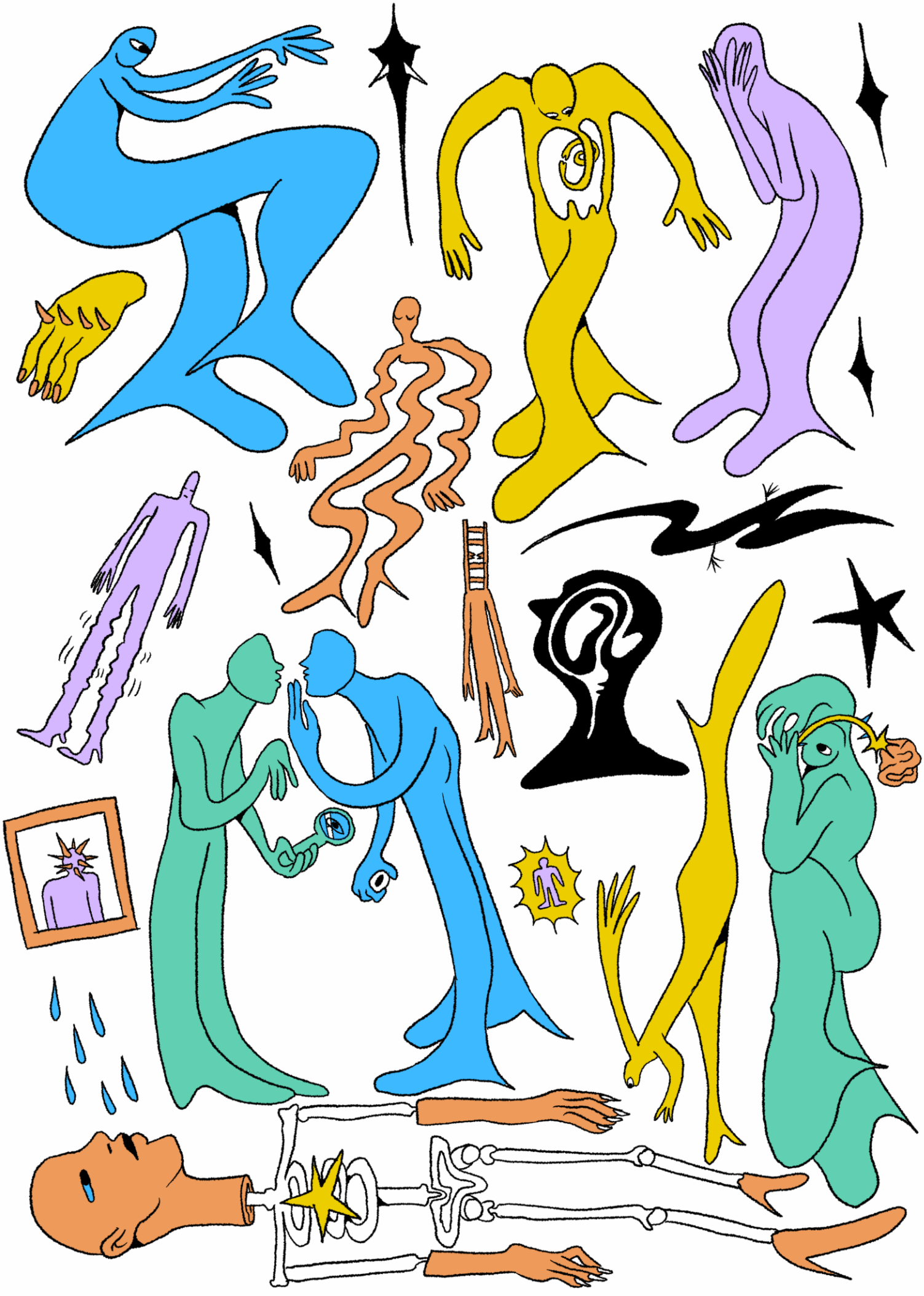
ELLIE: Como a Sofia falou, e muita gente falou também: foi o começo pra alguma coisa. E foi esse sentido mesmo, foi... a OTEALI foi esse negócio que meio que floresceu muita coisa dentro da gente que tava ali... precisando de um sentido. *[DING!]*

ALICE: Eu dou aula todos os dias pros meus alunos, pra todas as turmas, eu tenho oito turmas, fora que hoje em dia eu sou coordenadora, Mas pra mim é muito gratificante porque eu ressignifiquei dar aula. Hoje eu me divirto na maioria das vezes, eu me divirto muito dando aula, graças àqui. Se não tivesse aqui, eu tava perdida, eu tava lascada. Mas, assim, eu não sei se eu quero ser professora pra sempre, tem muitos anos que eu dou aula e muitos anos que eu tô condicionada assim. Então talvez eu jogue tudo pro ar uma hora, mas... eu gosto do que eu tô fazendo. Eu tô me divertindo. *[DING!]*

CAROLINA: Eu tô fazendo mestrado em Linguística Aplicada e é muito legal porque... eu saí daqui e eu falei que queria fazer alguma coisa relacionada ao inglês, mas eu não sei se realmente pra sala de aula eu entraria agora. [...] Inclusive, isso aqui tá parecendo muito aquelas séries que terminam uns anos atrás e a gente tem que fazer tipo uma *reunion*, uma coisa assim. E eu acho que as pessoas, assim, à parte da disciplina, elas realmente não vão entender isso, porque nós tivemos essa experiência. *[DING!]* [...] Tem uma parte que é muito inspiradora, que é algo que a Luciana acabou de falar, que é a fé e o professor sustentar o que tá fazendo. Eu acho que esse projeto que você criou — claro que tá ligado ao seu doutorado —, mas eu acho isso muito interessante, porque você acredita muito no que você faz, entendeu? Então, eu acho que isso também mexe com a gente de alguma forma. De falar: "nossa, o professor realmente tá acreditando que a gente vai participar de alguma coisa um ano e meio depois, sabe? Num sábado à tarde, sabe? Ele realmente acha que a gente vai? *[TODOS RIEM]*

FORMADOR: *[RINDO]* E vão, né?





REFERÊNCIAS

AIRES, Angela. **O ensinar-aprender-se(r) em língua inglesa**: efeitos da identificação entre professores de língua inglesa e objeto de ensino na transmissão entre professores e aprendizes. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

AKINRADEWO, Rotimi. **Drama as a potential tool for English language instructors to effectively develop student communicative skills**. Monografia (*B.Ed. in Art and Craft*) —University of Iceland, 2020.

ALEGRETTI, Laís. 'Linhas de desejo': os caminhos inventados por pedestres na cidade feita para carros. Sítio eletrônico. **BBC News Brasil**. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-64038880. Acesso em 18 jun. 2024.

ALMEIDA, Jackson. **Leitura em ação com professores de língua inglesa na formação continuada**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

ANDERSON, Benedict. **Imagined communities**: Reflections on the origin and spread of nationalism. New York, NY: Verso, 1983.

ALLOUCH, Jean. **Letra a Letra**: Transcrever, Traduzir, Transliterar. Tradução Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro, Cia. de Freud, 1995.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução Joaquim José Moura Ramos. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1970.

AMERICAN Heritage Dictionary of the English Language. 5 ed. Boston/New York: Houghton Mifflin, 2011.

ANCHIETA, José. O auto de São Lourenço. *In*: **Teatro**. NAVARRO, E. (org.) São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Originalmente publicado em 1587).

APPEL, M. Arts integration across the curriculum. **Leadership**, 36(2), 14–17, 2006.

ARCHER, Carolina. **Angola, meu t(r)emor**: uma experiência autoetnográfica nos (des)encontros universidade-escola. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

BAUER, M.; GASKELL, G. (Orgs). Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook. London: Sage, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. Cortez: São Paulo, 2012.

BAILER, Cyntia; TOMITCH, Lêda.; D'ELY, Raquel. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio,** v. XXIV: 129-146, 2011. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x.

BAKTHIN, Mikhaïl. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986. (Originalmente publicado em 1929).

BELLIVEAU, George; KIM, Won. Drama in L2 learning: a research synthesis. *In*: **Scenario***,* VII/2, 7-27, 2013.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Originalmente publicado em 1936).

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica.. *In*: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Originalmente publicado em 1955).

BERNTSEN, Maja; RIIS, Marikken. **A Qualitative Study of Teachers' Attitudes Towards Drama-Based Activities in the English Classroom**. Dissertação (M.A. in English Didactics). The Arctic University of Norway, 2020.

BERTOLDO, Ernesto. Discurso e enunciação: implicações da emergência do sujeito. *In*: BERTOLDO, Ernesto; AGUSTINI, Carmen. (Orgs). **Linguagem e Enunciação**: subjetividade-singularidade em perspectivas. 1ed.Uberlândia — MG: EDUFU - MG, 2011.

BIESTA, Gert. What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. **European Journal of Education**, v. 50, n. 1, 2015. DOI: https://doi.org/10.1111/ejed.12109.

BLANCO, Mercedes. ¿Autobiografía o autoetnografía? Desacatos. **Revista de antropologia Social**. Ciudad de México, n. 38, p. 169-178, jan./abr., 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13923155012 Acesso em: 20 jul. 2025.

BROOK, Peter. **A porta aberta**: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Tradução Antonio Machado 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. (Originalmente publicado em 2010).

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014 (Originalmente publicado em 1992).

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras Poéticas**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2019. (Originalmente publicado em 1974).

BOHN, Hilário. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. **Investigações**: Linguística Aplicada e Teoria Literária, v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005.

BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução Wanderley Geraldi. *In*: LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. (Originalmente publicado em 2001).

BORGES, Guilherme; ELIAS, Sônia. Nietzsche e outras vozes. **Temporis (ação)**, v. 11, n. 1, jan./dez. 2012.

BORK, Ana. **Aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Mé**dio: um estudo empírico com a técnica de dramatização. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) —Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Brasília: Câmara dos Deputados, [1909]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 20 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. Brasília: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: https://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federaL. Acesso em 20 jul. 2025.

CAHNMANN, Melisa. Reading, Living, and Writing Bilingual Poetry as scholARTistry in the Language Arts Classroom. **Language Arts**, 83 (4). p. 342–352, 2006.

CAHNMANN-TAYLOR, Melisa. Arts-based approaches to inquiry in language education. *In*: KING, K; HORNBERGER, N. (Orgs.). **Encyclopedia of Language and Education Volume 10**: Research Methods in Language and Education. New York, Springer: 2008. p. 243-254

CAHNMANN-TAYLOR, Melisa; MCGOVERN, Kathleen. **Enlivening Language Education with Drama & Improv Theatre**. Routledge, 2021.

CAHNMANN-TAYLOR, Melisa; SANDERS-BUSTLE, Lynn. Art-Informed Pedagogies in the Preparation of Teachers. *In*: LAMPERT, Jo. (org.). **Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press**, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.376. Acesso em 20 jul. 2025.

CAHNMANN-TAYLOR, M. SIEGESMUND, R. (Orgs.) Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice. 2nd. Ed. New York: Routledge: 2018.

CAMPOS, Isabela. **Relação universidade-escola na formação de professores de inglês**: uma linguagem para a experiência. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) —Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

CANTIERO, Lucinéia; SANTOS, Fernando; FERNANDES, Matheus (orgs.). **Pedagogia do Teatro**: prática, teoria e trajetórias de formação docente. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

CARDOSO, Oldimar; CARVALHO, José. Notas: experiência [Erfahrung]. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARVALHO, Fernanda. **Internacionalização e aprendizado de espanhol**: experiências, identidades e subjetividades de estudantes de espanhol. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CASTILHO, Ataliba. Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguêsa. **ALFA**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 12, 2001. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3311. Acesso em: 23 jul. 2025. (Originalmente publicado em 1968).

CELANI, Maria Antonieta. **Afinal, o que é Linguística Aplicada?** In: PASCHOAL, M.; CELANIi, M. (orgs). Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992.

COELHO, Margarete. **As oficinas de teatro no processo de ensino e aprendizagem e na formação dos professores de língua inglesa** – um estudo "Q". Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

CORACINI, Maria José. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. *In*: CORACINI, Maria José (org.). **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Argos e Editora Unicamp, 2003.

CORACINI, Maria José. A escrita de si e a identidade do professor numa realidade brasileira. *In*: **VII Congresso da AIL**, 2005, Rhode Island. Atas do VII Congresso da AIL (Associação Internacional de Lusitanistas). Porto Alegre: (CD-ROM) 4, 2005.

CORACINI, Maria José. Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. *In*: CORACINI, Maria José. (org.). **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

CORACINI, Maria José. **Entre adquirir e aprender uma língua:** subjetividade e polifonia. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 4-24, ago./dez. 2014.

CORACINI, Maria José. Representações de professor: entre o passado e o presente. **Reflexão e Ação**, v. 23, n. 1, p. 132-161, jan./jun. 2015.

CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete. (Orgs.). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Campinas, SP: Pontes, 2011.

CORACINI, Maria José. **Currículo Lattes**. 09 fev. 2023. Plataforma Lattes, CNPq. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/4564835681069685. Acesso em 20 jul. 2025.

COULTER, Cathy. **Growing up immigrant in an American High School**. Tese (Ph.D. in Language Education) — Arizona State University, Tempe, 2003.

COSTA, Rossana. **Experiências de formação do professor artista**: cenários de apaixonamento entre teatro e educação no curso de Graduação em Teatro: Licenciatura da FUNDARTE/UERGS. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CUNHA, Antônio. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2020.

DEWEY, John. **Arte como Experiência.** Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Originalmente publicado em 1934).

DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pesquisa em artes: uma introdução. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. (Orgs.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte**: A/r/tografia. 2 ed. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2023.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. (Orgs.) **Pesquisa Educacional Baseada em Arte**: A/r/tografia. 2 ed. Santa Maria, RS: Ed. UFSM: 2023.

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital Por Amostra de Domicílios 2021** [PDAD-2021]? Resultados por RA. [2022]. Brasília, DF: CODEPLAN, 2022. Disponível em: https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Apresentacao_RAs.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

DUARTE JÚNIOR, João. **Por que Arte-Educação?**. 6 ed. Campinas: Papirus, 1991.

DUBATTI, Jorge. **Filosofia del Teatro I**: convivio, experiencia, subjetividad. Buenos Aires, Atuel: 2007.

DUNKER, Christian. **Por que Lacan?** São Paulo: Zagadoni, 2016.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância**: a escuta entre psicanálise e educação. São Paulo: Contraconcorrente, 2020.

DUNKER, Christian.; PAULON, Clarice.; MILÁN-RAMOS, José. **Análise psicanalítica de discursos***:* perspectivas lacanianas. 1 ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016.

EL KADRI, Michele; GIMENEZ, Telma; PASSONI, Taisa; RAMOS, Samantha. Idealizando soluções para o ensino de inglês em circunstâncias adversas: uma experiência na formação inicial. **Calidoscópio**. Vol. 9, n. 1, p. 41-49, jan/abr 2011.

FARIA, Alessandra. **Teatro na formação de educadores**: o jogo teatral e a escrita dramatúrgica. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERREIRA, Paula. Somente 15% dos professores da rede pública que ensinam inglês dominam o idioma. **O Globo**. 2018. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/somente-15-dos-professores-da-rede-publica-que-ensinam-ingles-dominam-idioma-22407130. Acesso em 20 jul. 2025.

FISHER, R. Michael. **Fearless leadership in and out of the 'Fear' Matrix.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) — University of British Columbia, Vancouver, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Sérgio. **Análise de discurso**: procedimentos metodológicos. 2 ed. Manais: EDUA, 2021.

FREUD, Sigmund. Carta a Wilhelm Fliess, de 31 de maio de 1897: motivações para a formação de sintomas. In: MASSON, Jeffrey (editor). **A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess** — 1887-1904. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Imago, 1986. (Originalmente enviada em 1897).

FREUD, Sigmund. Introdução ao Narcisismo. *In*: FREUD, Sigmund. **Obras Completas Volume 12**: Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916). Tradução Paulo César de Souza. São Paulo, Companhia das Letras: 2010a. (Originalmente publicado em 1914).

FREUD, Sigmund. **Obras Completas Volume 10**: Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia ("o caso Schreber"), Artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913). Tradução Paulo César de Souza. São Paulo, Companhia das Letras: 2010b. (Originais publicados entre 1911 e 1913).

FREUD, Sigmund. Cinco lições de psicanálise. *In*: **Obras Completas Volume 9**: Observações sobre um caso de neurose obsessiva ["O homem dos ratos"], uma recordação de infância e outros textos [1909-1910]. Tradução Paulo César de Souza. Companhia das Letras, 2013. (Originalmente publicado em 1910).

FREUD. Sigmund. Uma dificuldade da psicanálise. *In*: FREUD, Sigmund. **Obras Completas Volume 14**: História de uma neurose infantil ("o homem dos lobos"),além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Tradução Paulo Cézar de Souza. Companhia das Letras, 2014. (Originalmente publicado em 1917).

FREUD, Sigmund. **Obras Completas Volume 13**: Conferências Introdutórias à Psicanálise [1916-1917]. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo, Companhia das Letras, 2014a. (Originalmente publicado em 1916-1917).

FREUD, Sigmund. A Fixação no Trauma, o Inconsciente. *In***: Obras Completas Volume 13**. Conferências Introdutórias à Psicanálise [1916-1917]. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo, Companhia das Letras, 2014b. (Originalmente publicado em 1916).

FREUD, Sigmund. **Obras Completas Volume 17.** Inibição, sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929). Tradução Paulo César de Souza. São Paulo, Companhia das Letras: 2014c. (Originais publicados entre 1926 e 1929)

FREUD, Sigmund. A questão da análise leiga: diálogo com um interlocutor imparcial. *In*: FREUD, Sigmund. **Obras Completas Volume 17.** Inibição, sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929). Tradução Paulo César de Souza. São Paulo, Companhia das Letras: 2014d. (Originalmente publicado em 1926).

FREUD, Sigmund. A análise finita e infinita. *In*: **Fundamentos da clínica psicanalítica**. Tradução Claudia Dornbusch. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017a. (Originalmente publicado em 1937).

FREUD, Sigmund. Recomendações ao médico para o tratamento psicanalítico (1912). *In*: **Fundamentos da clínica psicanalítica**. Tradução Claudia Dornbusch. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017b. (Originalmente publicado em 1912).

FREUD, Sigmund. O chiste e sua relação com o inconsciente (1905). *In*: **Obras Completas Volume 7**: o chiste e sua relação com o inconsciente (1905). Tradução Fernando Costa Mattos e Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017c. (Originalmente publicado em 1905).

FREUD, Sigmund. Análise terminável e interminável. *In*: FREUD, Sigmund. **Obras Completas Volume 19**. Moisés e o monoteísmo, compêndio de psicanálise e outros textos

(1937-1939). Tradução Paulo Cézar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. (Originalmente publicado em 1937).

FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos. *In*: **Obras Completas Volume 4**: a interpretação dos sonhos. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. (Originalmente publicado em 1900).

FREUD, Sigmund. Psicopatologia da vida cotidiana. *In*: FREUD, Sigmund. **Obras Completas Volume 9**: Psicopatologia da vida cotidiana e sobre os sonhos. Tradução Paulo Cézar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. (Originalmente publicado em 1901).

FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. Tradução Laura Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996. (Originalmente publicado em 1971).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GADET, Françoise. Prefácio. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

GAYLIE, V. A. **Challenging the underpinnings of language learning and literacy***:* a poetic counternarrative. 2003. Tese (Doutorado em Educação) — University of British Columbia, Vancouver, 2003.

GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. In the spirit of the studio: Learning from the Atelier of Reggio Emilia. New York, NY: Teacher's College Press, 2015.

GOODALL, Harold. **Writing Qualitative Inquiry, Self, Stories, and Academic Life**. Left Coast Press, California, 2008.

GOODMAN, Nelson. **Ways of Worldmaking**. Hassocks. Sussex: The Harvester Press, 1978.

GUILHERME, Alexandre; FREITAS, Ana Lúcia. Paulo Freire e Gert Biesta: um diálogo fecundo sobre a educação para além da facilitação da aprendizagem. *In*: **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 69-86, jan./abr. 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i1.44003.

GRÜTZMANN, Thaís. **A formação dos professores de Matemática por meio dos Jogos Teatrais**: uma vivência significativa do processo. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAYANO, David. Auto-ethnography: Paradigms, Problems and Prospects. *In*: **Human Organization,** v. 38, n. 1, p. 99-104, 1979.

HOMEM, Maria. **React**: Traição. Vídeo. 14min57seg. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tieutgkWpY8&ab_channel=MariaHomem. Acesso em 15 jul. 2024.

HYMES, Dell. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (orgs.). **The Communicative Approach to Language Teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1994. (Originalmente publicado em 1972).

IFB. **Um passado vestido de futuro: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Editora IFB, 2012. Disponível em: https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/69 Acesso em 25 ago. 2024.

INEP. **Censo da Educação Superior 2021**: divulgação dos resultados. Brasília: INEP [2021]. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em 20 jul. 2025.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**. [2023]. Brasília, DF: IBGE, 2023. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/45/62585?localidade1=53&localidade2=14. Acesso em 26 mar. 2024.

JONES, Jonathan. **Drama integration**: training teachers to use Process Drama in English Language Arts, Social Studies, and World Languages. Tese (Ph.D. in Educational Theatre) – New York University, New York City, 2014.

JORGE, Marco. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan – Vol. 1**: As bases conceituais. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

JULY, Miranda. **É claro que você sabe do que estou falando**. Tradução Celina Portocarrero. 1ed. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, Luiz (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

KOUDELA, Ingrid; ALMEIDA JÚNIOR; José (orgs). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

kWENT(H). *In*: **DECEL** – Diccionario Etimológico Castellano em Línea. 2025a. Disponível em: https://etimologias.dechile.net/PIE/?kwenth . Acesso em 21 jul. 2025.

KWENT(H). *In*: **The American Heritage Dictionary of the English Language**. 5 ed. Boston/New York: Houghton Mifflin, 2011.

KWENT(H). *In*: **Online Etymology Dictionary**. 2025b. Disponível em:https://www.etymonline.com/search?q=kwenth . Acesso em 21 jul. 2025.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 11:** os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Tradução M.D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. (Originalmente publicado em 1964).

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 20**: mais, ainda. Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Versão brasileira M.D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. (Originalmente publicado em 1972-73).

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 1**: os escritos técnicos de Freud. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Versão brasileira Betty Milan. Rio de Janeiro: Zahar: 1986. (Originalmente publicado em 1953-1954).

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 2**: o Eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Tradução Maria Christine Lasnik Penot e Antonio Luiz Quinet de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987. (Originalmente publicado em 1954-1955).

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 3**: as psicoses. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Tradução Sergio Laia. Rio de Janeiro: Zahar, 1988. (Originalmente publicado em 1956).

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 4**: A relação de objeto. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Versão brasileira Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Zahar, 1995. (Originalmente publicado em 1956-57).

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 8**: a transferência. Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Versão brasileira Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.(Originalmente publicado em 1960-1961).

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 17**: o avesso da psicanálise. Tradução Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992. (Originalmente publicado em 1969-1970).

LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Originais publicados entre 1936 e 1966).

LACAN, Jacques. Intervenção sobre a transferência. *In*: **Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Originalmente publicado em 1951).

LACAN, Jacques. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Originalmente publicado em 1945).

LACAN, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Originalmente publicado em 1953).

LACAN, Jacques. O seminário sobre "A carta roubada". *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Originalmente publicado em 1955).

LACAN, Jacques. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Originalmente publicado em 1960).

LACAN, Jacques. A ciência e a verdade. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Originalmente publicado em 1966).

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 5**: as formações do inconsciente. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. (Originalmente publicado em 1957-1958).

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 6***:* o desejo e sua interpretação. Porto Alegre, RS: Associação Psicanalítica de Porto Alegre, 2002. (Originalmente publicado em 1958-1959).

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 23:** o sinthoma. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Tradução Sergio Laia. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. (Originalmente publicado em 1975-1976).

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 16**: de um Outro ao outro. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. (Originalmente publicado em 1966).

LAJONQUIÈRE, Leandro. A mestria da palavra e a formação de professores. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, set./dez. 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13316. Acesso em 21 jul. 2025.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. (Originalmente publicado em 2014).

LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. **Techniques and principles in language teaching**. 2 ed. Oxford, UK: Oxford University Press, 2010.

LIEDKE, Lucas. **Entre sessões**: Psicanálise para além do divã. São Paulo: Paidós, 2023.

LIMA, Diógenes (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

LIMA NETO, Newton. **Brasília, sua gente seus sotaques**: difusão candanga e focalização brasiliense na capital federal. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

LIMA NETO, Newton; CONCEIÇÃO, Mariney. De plateia a ator: a ressignificação de uma comunidade imaginada de aprendizes de língua estrangeira como alternativa ao bullying e à violência escolar. *In*: SILVA E SOUZA, Andréa; ALMEIDA, Christine. (orgs.) **Educação e**

Esperança: documentando práticas contemporâneas em trabalhos acadêmicos. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2021.

LIMA NETO, Newton. **Tremores**: memória da OTEALI. Brasília, 2024. Vídeo digital (17min58seg). Disponível em: https://youtu.be/DjFk15adz2o. Acesso em 10 set. 2025.

LINDS, W. *A journey in metaxis*: been, being, becoming, imag(in)ing drama facilitation. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – University of British Columbia, Vancouver, 2002.

LOMBARDI, Lucia. Jogos teatrais na formação de pedagogos. **Revista de História e Estudos Culturais**, vol 7. n 1. Disponível em: https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/237. Acesso em 20 jul. 2025.

LOPES, Rubens. **A colaboração para o desenvolvimento do repertório linguístico em atividades de performance teatral e reflexão em aulas de inglês no ensino superior tecnológico**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

LOURES, Gisele. **O manejo da transferência na formação continuada de professores de inglês**: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ARISTÓTELES. **Física I e II**. Tradução Lucas Angioni. Campinas: Editora Unicamp , 1999. (Originalmente escrito ca. 330 a.C.).

MAGALHÃES DOS REIS, Maria da Glória. O texto teatral e o jogo dramático na didática do ensino de francês língua estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 1, p. 36-51, 2006. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/28332. Acesso em 10 nov. 2022.

MAGALHÃES DOS REIS, Maria da Glória. **O texto teatral e o jogo dramático no ensino de Francês Língua Estrangeira**. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

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

MARINHO, Bruna. **As Singularidades dos Saberes de Professores de LE**: que luzes estão sendo lançadas no ensino? Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Assis, 2004.

MASSARO, Paulo. **Teatro e língua estrangeira, entre teoria(s) e prática(s):** percursos entre o vislumbre e o olhar. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MASSARO, Paulo. **O silêncio e a voz do texto teatral em francês, língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

McGOVERN, Kathleen. Conceptualizing Drama in the Second Language Classroom. **Scenario**: Language, Culture, Literature, v. 2017, Issue 1, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.33178/scenario.11.1.3. Acesso em 20 jul. 2025.

McGOVERN, Kathleen. **Drama-based Pedagogies in Language Education: Foucauldian insights on resistance, power, and identities.** Tese (Ph.D in Language and Literacy Education) — University of Georgia, Athens, GA, USA, 2020.

MEIRELES, Cecília. Romance XXIV ou Da bandeira da Inconfidência. *In*: MEIRELES, Cecília. **Romanceiro da Inconfidência**. São Paulo: Global Editora, 2012. (Originalmente publicado em 1953).

MICCOLI, Laura. English through Drama for Oral Skills Development. **ELT Journal**, Inglaterra, v. 57, n.2, p. 122-129, 2003. DOI: https://doi.org/10.1093/elt/57.2.122.

MOITA LOPES, Luís. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In*: MOITA LOPES, Luiz (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MORAES, Vinicius de. **Soneto de Fidelidade e outros poemas**. São Paulo: Ediouro, 2003. (Originalmente publicado em 1946).

MILAN, Betty. Notas do tradutor: 5. *In*: LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 1**: os escritos técnicos de Freud. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Versão brasileira Betty Milan. Rio de Janeiro: Zahar: 1986. (Originalmente publicado em 1953-1954).

NAMUNDJEBO, Elizabeth. **The role of drama in teaching English:** towards the enhancement of students' communicative skills at the University of Namibia. Tese (Doutorado em Língua Inglesa) — University of Namibia, 2016.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1955.

NAWI, Abdullah. **Applied drama in English Language Learning**. Tese (Doutorado em Educação) — University of Canterbury, New Zealand, 2014.

NEVES, Maralice. Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de Educação Continuada. **Horizontes**, v. 26, n. 2, p. 21-29, jul./dez. 2008. Disponível em: https://www.usf.edu.br/publicacoes/edicoes-exibir/75268666/horizontes+volume+26+numero+02+2008.htm. Acesso 20 jul. 2025.

NEVES**,** Maralice. Efeitos de identificação imaginária com a língua inglesa em recortes de depoimentos sobre a formação universitária. Re**vista de Estudos da Linguagem**, v. 28, p. 1291-1308, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/27610. Acesso em 20 jul. 2025.

NEILSEN, Lorri. Scribbler: Notes on writing and learning inquiry. *In*: NEILSEN, Lorri; COLE, Andra; KNOWLES, J. Gari (orgs.). **The art of writing inquiry**. Halifax, Nova Scotia, Canada: Backalong Books, 2001.

NORTON, Bonny. Identity and language learning: back to the future. **TESOL Quarterly**, 50 (2), 475-479. 2016. Disponível em. https://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20TQ%202016.pdf. Acesso em 20 jul. 2025.

OBSERVATÓRIO para o ensino da língua inglesa. **Professoras e Professores de Inglês no Brasil**: Retratos de uma profissão a partir do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior. São Paulo: British Council, 2021. Disponível em: http://www.inglesnasescolas.org. Acesso em 20 jul. 2025.

OLFENZA, Yná. **Táticas de resistência**: relatórios da sobrevivência da onça. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) — Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

OLIVEIRA, Luciano. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, Sandra. Professor não se forma, se prepara. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 9, 2022.
Disponível em: http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.127243. Acesso em 20 jul. 2025.

ORLANDO, Eni. **As formas do silêncio** no movimento dos sentidos. 6 ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2017.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 13 ed. Campinas, SP: Pontes, 2020. (Originalmente publicado em 1999).

PALMER, Parker. **The Courage to Teach**: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life. San Francisco: Jossey-Bass, 2007. (Originalmente publicado em 1998).

PARKER, Ian. Lacanian Discourse Analysis in Psychology: Seven Theoretical Elements. **Theory and Psychology**, 15 (2), 2005, pp.163-182.

PARKER, Ian. **Lacanian Psychoanalysis**: revolutions in subjectivity. New York: Routledge, 2011.

PASSION. *In*: **Online Etymology Dictionary**. 2025. Disponível em: https://www.etymonline.com/search?q=passion . Acesso em jul abr. 2025.

PATHOS. *In*: **Online Etymology Dictionary**. 2025. Disponível em: https://www.etymonline.com/search?q=pathos . Acesso em 21 jul. 2025.

PAVLENKO, Aneta .“I never knew I was a bilingual”: Re-imagining teacher identities. *In*: **TESOL**: Journal of Language, Identity, and Education, 2, 4, 251-268, 2003.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Tradução J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1995. (Originalmente publicado em 1975).

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1997. (Originalmente publicado em 1969).

PÊCHEUX, Michel. Análise de Discurso: Três épocas (1983). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1997. (Originalmente publicado em 1983).

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: Estrutura ou Acontecimento. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006. (Originalmente publicado em 1983).

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A proposito da analise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1997. (Originalmente publicado em 1975).

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

PEETERS, Frederik. **Pílulas Azuis**. Tradução Fernando Scheibe. 1 ed. São Paulo: Nemo, 2015.

PINHEIRO, Aline. **O uso do teatro como ferramenta para ampliar a sensibilização e promover o (re)posicionamento do sujeito da escola pública**: putting yourself in someone else’s shoes. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

POKORNY, Julius. **Indogermanisches etymologisches Wörterbuch**. Bern: Francke, 1959.

QUINET, Antonio. **O Inconsciente Teatral**: psicanálise e teatro — homologias. 2 ed. Rio de Janeiro: Atos e Divãs Edições, 2023.

QUINODOZ, Jean-Michel. **Ler Freud**: guia de leitura da obra de S. Freud. Porto Alegre, Artmed, 2007.

RAIOL PINHEIRO, Adalberto. **Contribuições dos Jogos Teatrais para o ensino de língua estrangeira (italiano)**. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Italianas) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

REIS, Valdeni. **O Diário de Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) sob a perspectiva do Processo Discursivo**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

REIS, Valdeni. **O ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira (ILE) no espaço dentro-fora da lei de uma unidade socioeducativa para adolescentes infratores**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

REIS, Valdeni. Identificações e deslocamentos identitários do sujeito aprendiz de uma língua estrangeira. **Intersecções** (Jundiaí), v. 1, p. 118-140, 2012. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1099> Acesso em 20 jul. 2025.

REIS, Valdeni. Recusas e deslocamentos subjetivos de duas professoras de inglês em contexto encarcerado. **Letras & Letras** (UFU), v. 32, p. 80-104, 2016. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/33371. Acesso em 20 jul. 2025.

REIS, Valdeni.; COSTA, Yedda. Deslocamentos linguísticos e subjetivos na aprendizagem da língua inglesa por meio do teatro e suas técnicas. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 3, p. 152-177, 2017. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/50198. Acesso em 20 ju. 2025.

REIS, Valdeni. Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em um curso de formação continuada. **REVISTA SOLETRAS**, v. 1, p. 359-378, 2018.

REIS, Valdeni. Decifra-me ou te devoro? A experiência para a transgressão dos sentidos em torno da avaliação da aprendizagem no ensino superior. **REVISTA SOLETRAS**, n. 48, jan./abr. 2024. DOI: https://doi.org/10.12957/soletras.2024.83200.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução Serrani-Infante. *In*: SIGNORINI, Inês. (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213-230.

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 3 ed. Cambridge: Cambridge, 2014.

RIOLFI, Cláudia. A singularidade da pesquisa universitária em letras: questão e transmissão. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, Campinas, 38, p. 85-99, Jan./Jun. 2000.

RIOLFI, Cláudia. Formacriação. **Revista Línguas e Letras**, Unioeste. v. 2, n. 1, 1ş. Semestre de 2001, p. 13-18

RIOLFI, Cláudia. **A língua espraiada**: responsabilidade subjetiva na formação de professores. Tese (Livre-Docência) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RIOLFI, Cláudia. O que faz um bom professor: um decálogo. *In*: PEREIRA, Marcelo. (org.). **Os sintomas na educação de hoje**: que fazemos com isso?. Belo Horizonte: Scriptum, 2017, v. 1, p. 1-272.

ROUDINESCO, Elizabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Tradução Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RONKE, Astrid. **Wozu all das Theater?** Drama and Theater as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States. Tese (Ph.D in Teaching Methodology and Foreign Language Learning) — Technischen Universität Berlin, Berlin, 2005.

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

SAKS, A. L. Should Novels Count as Dissertations in Education? **Research in the Teaching of English**, v. 30, v .4, Dec. 1996, p. 403-427.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012. (Originalmente publicado em 1916).

SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. *In*: SIGNORINI, Inês. (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Ressonâncias discursivas y cortesia en prácticas de lectoescritura. **D.E.L.T.A.,** São Paulo, v. 17, n. 1, p. 31-58, 2001.

SIGNORINI, Inês. (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Eduardo. **A-TUA-AÇÃO**: o texto teatral, o corpo e a voz como mediadores na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (francês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SILVA, Gleison. **O professor-performer e a performance educacional**: uma política de resistência, escrituras e desvelamentos em desmontagem cênica. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) —Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, Jesué. **A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica entre os anos 2005 e 2015 e suas implicações socioespaciais no estado de Santa Catarina**. 2017. Tese (Doutorado em Geografia — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SILVA, Luana. **Os jogos teatrais na formação de professores**: o corpo do professor como sistema de interações. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) — Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2023.

SILVA, Tomaz. (org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SILVA E SOUZA, Andréa. **Projeto Formar e Transformar**: experiências de engajamento de professores de inglês em pré-serviço. 2018. 251 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SILVA E SOUZA, Andréa; ALMEIDA, Christine. (orgs.) **Educação e Esperança**: documentando práticas contemporâneas em trabalhos acadêmicos. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2021.

SIMÕES, André. Fogo, lágrimas, Graal: algumas notas sobre a tradição hagiográfica de são Lourenço. *In*: SILVA, Carlos (org.) **O Imaginário Medieval**. Colibri: 2014.

SÓFOCLES. **Édipo Rei**. Tradução Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro, Zahar: 2018a. (Tradução originalmente publicada em 1990).

SÓFOCLES. **Édipo Tirano**. Tradução Leonardo Antunes. São Paulo: Todavia, 2018b.

SÓFOCLES. **Édipo Rei de Sófocles**. Tradução Trajano Vieira. Perspectiva, 2001.

SOPHOCLES. **Oedipus the King**. Tradução de David Greene. Chicago, The University of Chicago Press: 2010. (Tradução originalmente publicada em 1942).

SOUZA, Júnio. **O texto dramático**: uma ferramenta para o desenvolvimento da apropriação em LE. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo, Parábola: 2020. (Originalmente publicado em 1995).

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: O fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. Tradução Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 2013.

SÓL, Vanderlice. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada**: identidades em (des)construção. 2014. 259f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

STEER, W. A. Brecht's Epic Theatre: Theory and Practice. **The Modern Language Review**. Vol. 63, No. 3, 1968, pp. 636-649. Modern Humanities Research Association. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3722205> Acesso em 30 set. 2023

TAVARES, Carla. **Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

TAVARES, Carla. Da implicância à implicação: possibilidades de ocupação da posição de professor no ensino de escrita. **Leitura**: Teoria e Prática, v. 35, p. 73-86, 2017. Disponível em: https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/download/560/365 Acesso em 20 jul. 2025.

TAVARES, Carla. Trajetórias subjetivas na experiência de formação. **Rev. FAEEBA** — Ed. e Contemp., Salvador, v. 29, n. 60, p. 158-175, out./dez. 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/10529. Acesso em 20 jul. 2025.

TAVARES, Carla. Mo(vi)mentos de (re)significação da posição de professor. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas — TO, v.10, n.04, 2023. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8630 . Acesso em 20 jul. 2025.

TELLES, João. **Pesquisa educacional com base nas artes**: pensando a educação dos professores como experiência estética. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 509-530, set./dez. 2006.

TRAVAGLIA, Luiz. **O aspecto verbal no português**: a categoria e sua expressão. Uberlândia: EDUFU, 2016.

VAAN, Michiel. Etymological Dictionary of Latin and the other Italic Languages. In: LUBOTSKY, Alexander (org.). **Leiden Indo-European Etymological Dictionary Series**. Boston: Leiden, 2008. (patior, pati, p. 450).

VETERE, Timothy. **(Re)writing the script of Second Language Teaching/Learning**: exploring teacher candidates' conceptual understanding of drama-based instruction. Tese (Ph.D in Curriculum and Instruction) — Pennsylvania State University, 2018.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Originalmente publicado em 1934).

ŽIŽEK, Slavoj. **Como ler Lacan.** Tradução Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro, Zahar: 2010.

APÊNDICE A
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a como voluntário/a a participar da pesquisa **A formação de docentes de Língua Inglesa orientada pela Pedagogia do Teatro: deslocamentos discursivos, linguísticos e subjetivos**, coordenada e orientada pela Prof.ª Valdeni da Silva Reis, e conduzida pelo pesquisador Newton Vieira Lima Neto, como parte de seus estudos de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin), da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG).

O principal objetivo deste estudo é compreender de que forma (e se) a implementação de disciplinas, eventos e oficinas orientados para a prática artística em cursos de formação de professores de língua inglesa pode impactar não só a proficiência linguística dos/das licenciandos/das, como também as suas identidades e relação com a profissão docente. Acreditamos que a sua participação pode contribuir bastante com esta pesquisa, já que você satisfaz o resquisito para participação neste estudo de ser estudante do Curso Superior de Letras-Inglês, do Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, preferencialmente matriculado/a no 5º, 6ª, 7º ou 8º período ou, minimamente, no 3º período. Ademais, ao longo do primeiro semestre de 2023, você está cursando a disciplina *Oficina de Teatro e Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa* e por meio dela vem experienciando a Pedagogia do Teatro, um outro requisito para participação.

As atividades da referida disciplina vêm sendo realizadas em uma sala de aula e em outros espaços do Instituto Federal de Brasília, *Campus* Riacho Fundo, bem como a distância, em ambientes virtuais como o *Google Classroom* e o *Whatsapp*. No desenvolvimento de todas as atividades, sempre com a consulta e anuência prévia de toda a turma, o professor-pesquisador tem registrado o processo pedagógico por meio de gravações em áudio e em vídeo dos encontros, gravações em áudio de entrevistas diagnósticas individuais, questionários diagnósticos, produções textuais, registros de imagens, anotações manuais e os seus trabalhos realizados. Caso você aceite participar desta pesquisa, esses registros serão objeto de análise qualitativa nesta pesquisa e poderão ser divulgados em eventos e publicações com fins acadêmicos e científicos. Reiteramos que esses são registros que envolvem exclusivamente a sua participação na referida disciplina ao longo de todo o 1º semestre de 2023.

Além do que já vem acontecendo, um ano após a conclusão da disciplina, caso autorize, o/a convidaremos via e-mail para participar de uma nova entrevista, com gravação e transcrição de áudio prevista. Esses registros também serão objeto de análise qualitativa nesta pesquisa e poderão ser divulgados em eventos e publicações com fins acadêmicos e científicos.

Sua participação na pesquisa é de livre e espontânea vontade, preservando sua autonomia no processo de escolha, podendo recusar sua participação sem quaisquer penalidades. Sua participação não interfere na relação professor-aluno, nem nas notas das avaliações realizadas na disciplina, assim como você tem a liberdade de ser sincero em suas respostas sem sofrer qualquer sanção ou penalidade. Você será esclarecido/a sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirando seu consentimento ou interrompendo sua participação a qualquer momento. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira, mas será garantido, se necessário, o ressarcimento de suas despesas, e de seu acompanhante, como transporte e alimentação.

Quanto aos riscos, cuidados e benefícios na execução desta pesquisa, esclarecemos que caso sinta algum desconforto ao responder alguma pergunta das entrevistas, você pode optar por não respondê-la ou mesmo encerrar a entrevista. Além disso, se constrangido durante qualquer atividade de registro do processo pedagógico, poderá interromper sua participação, como também desistir, sem qualquer penalidade ou prejuízo a sua pessoa. Em todas as etapas de pesquisa, observaremos as normas vigentes da instituição, o Instituto Federal de Brasília, *Campus* Riacho Fundo, além das legislações local e nacional quanto aos cuidados com a prevenção à Covid-19 ou outras doenças. Esses cuidados podem incluir, por exemplo, o uso obrigatório de máscaras e a apresentação de cartão de vacinas comprovando a efetiva aplicação de doses de vacina contra a Covid-19 ou outras doenças. O participante será beneficiado com o estímulo à autorreflexão sobre sua subjetividade, relação com a língua inglesa e suas práticas pedagógicas, construída na vivência da disciplina. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Os registros e procedimentos estão descritos abaixo e os dados coletados serão utilizados especificamente para os propósitos da pesquisa, para fins acadêmicos e fins científicos. Para nossa análise exclusivamente qualitativa, leia e assinale se gostaria de disponibilizar os seguintes registros:

1. Disponibilizar o material das atividades desenvolvidas em sala apenas para consulta do professor.
   Sim ( ) Não ( )

2. Disponibilizar, para análise qualitativa, as suas respostas aos Questionários Diagnósticos 1 e 2, da disciplina.
   Sim ( ) Não ( )

3. Disponibilizar, para análise qualitativa e exposição total ou parcial, em publicações ou eventos acadêmicos e científicos, as transcrições de gravações em áudio de três entrevistas individuais: a Entrevista Inicial, realizada na primeira semana de aulas em dia e horário letivo combinado; A Entrevista 2, a ser realizada na última semana de aulas em dia e horário letivo combinado;

e a Entrevista 3, a ser realizada um ano após a conclusão da disciplina, em dias e horários a combinar.
Sim ( ) Não ( )

4. Permitir que seja fotografado/filmado/gravado em áudio em suas atividades, e que estes arquivos sejam transcritos e analisados, para divulgação com fins acadêmicos e científicos. Se consentir, um Termo de Cessão de Uso de Imagem também precisará ser assinado.
Sim ( ) Não ( )

4.1 Gostaria de ser identificado na divulgação?
Sim ( ) Não ( )

5. Disponibilizar o material produzido a partir das atividades propostas, realizadas presencialmente ou on-line, tais como textos, postagens em fóruns, vídeos, fotografias, imagens, gravações de voz e outros arquivos de áudio, para análise qualitativa do pesquisador e exposição, total ou parcial, em eventos acadêmicos e científicos.
Sim ( ) Não ( )

5.1 Gostaria de ser identificado na divulgação?
Sim ( ) Não ( )

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e privacidade. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado, a menos que autorize. Estamos garantindo, assim, anonimato de todos os participantes. Os pesquisadores terão cuidado com os dados, que ficarão armazenados em uma pasta restrita na plataforma *Google Drive*. Após 5 anos da conclusão da pesquisa, os arquivos serão destruídos.

A pesquisa seguirá todos os preceitos éticos estabelecidos na Resolução 466/12 e Resolução 510/2016, ambas do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, bem como na Lei Federal nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. A pesquisa foi aprovada pelo Instituto Federal de Brasília, *Campus* Riacho Fundo; pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais; e pelo Comitê de Ética da UFMG (CEP-UFMG). Ademais, a pesquisa foi protocolada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais sob o nº 69407223.7.0000.5149 e aprovada pelo Parecer nº 6.128.990.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, professora Valdeni da Silva Reis, na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4115, no telefone: (31) 3409-6052 ou e-mail: valdenireis@ufmg.br. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste Termo, que contém 3 páginas, ficará com você e a outra ficará com os pesquisadores. Você também pode tirar dúvidas sobre aspectos éticos com o do Comitê de Ética em Pesquisa, CEP/UFMG, disponibilizado abaixo. Você assinará este Termo declarando que entendeu as informações da pesquisa e concordando em participar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Federal de Minas Gerais e a outra ficará com você. Caso haja danos decorrentes dos riscos desta pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelo ressarcimento e pela indenização.

Eu, _____, portador do CPF _____, nascido (a) em _____/_____/_____, residente no endereço _____, na cidade de _____, Estado _____, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico ( ) _____ e e-mail _____fui informado (a) dos objetivos do estudo **A formação de docentes de Língua Inglesa orientada pela Pedagogia do Teatro: deslocamentos discursivos, linguísticos e subjetivos** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Concordo que os materiais e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação de minha identidade. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar, de modo que declaro que concordo em participar desse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Brasília/DF, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do participante Assinatura do pesquisador

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Minas Gerais
Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901
Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005
Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE B
Termo de Cessão de Uso de Imagem para Fins Acadêmicos

TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM PARA FINS ACADÊMICOS

Eu,_____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa *A formação de docentes de Língua Inglesa orientada pela Pedagogia do Teatro: deslocamentos discursivos, linguísticos e subjetivos*, conduzida pelo pesquisador *Newton Vieira Lima Neto*, sob. orientação da Prof.ª Dra. Valdeni da Silva Reis, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou voz, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os referidos pesquisadores a produzir fotos e/ou vídeos e/ou gravar minha voz, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes, durante a condução e em atividades estritamente ligadas à referida pesquisa.

Além disso, através do presente instrumento, de forma inteiramente gratuita e a título singular, em caráter total, definitivo, irrevogável e irretratável, AUTORIZO a utilização de minha imagem para fins acadêmicos no desenvolvimento da referida pesquisa e de seus possíveis desdobramentos, tais como na produção de artigos científicos, capítulos de livros, livros ou apresentações científicas.

Os riscos que advierem do constrangimento do uso de imagem poderão ser minimizados com a aplicação de filtros na imagem que inviabilizem qualquer identificação de pessoa nas fotos, resguardando o anonimato. Para tanto, ASSINALE a sua preferência.

( ) Manter os arquivos de fotos e vídeos originais.
( ) Aplicar filtros nas imagens, pois não quero ser identificado/a.

_____
Nome do/da participante da pesquisa

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Brasília, ____ de _____ de 2023

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Minas Gerais
Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901
Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005
Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE C
Plano de Ensino da *Oficina de Teatro e Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa*

PLANO DE ENSINO

INSTITUTO FEDERAL
Brasília
Campus Riacho Fundo

Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão

Coordenação Geral de Ensino

Coordenação Pedagógica

Curso Superior de Letras-Inglês

1. Identificação:

Curso:	Letras-Inglês		
Turma:	LLIVA7	Turno:	Vespertino
Disciplina:	Oficina de Teatro e Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa		
Período Letivo:	1º semestre de 2023	Carga horária:	60 (40h/a + 20 complementares)
Docentes:	Newton Vieira Lima Neto Luciana Henrique Mariano da Silva		newton.neto@ifb.edu.br luciana.silva@ifb.edu.br

2. **Bases científicas e/ou tecnológicas**

Fundamentos da Pedagogia do Teatro e de práticas artisticamente orientadas na formação inicial de docentes de línguas. Oficinas de aplicação prática de Teatro, seus jogos e suas técnicas na/para a educação linguística. O trabalho com o corpo, a voz, a língua e o processo coletivo na produção artística. A (re)construção de poéticas, dramaturgias do texto, esquetes e cenas teatrais. O teatro de improviso e a perspectiva colaborativa de Viola Spolin. O Teatro do Oprimido e outras contribuições de Augusto Boal. As práticas artisticamente orientadas como potenciais propulsoras de deslocamentos linguísticos e subjetivos.

3. Objetivos e habilidades

	Objetivos	Habilidades
a	Proporcionar a fruição, a produção e a avaliação de composições cênicas e outras práticas artísticas;	Planejar e aplicar estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem de línguas artisticamente orientadas em diversos contextos da educação linguística;
b	Familiarizar docentes de língua inglesa em formação inicial com estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem artisticamente orientadas e pensar meios possíveis para a sua aplicação na educação linguística;	Fruir, produzir e avaliar composições cênicas, jogos teatrais e outras práticas artísticas;
c	Estimular a reflexão sobre o fazer pedagógico de docentes de língua inglesa em formação inicial, tomando a produção artística como eixo possível para a educação linguística;	Refletir sobre e significar o próprio fazer pedagógico, tomando a produção artística como um dos eixos possíveis a serem explorados;
d	Promover a reflexão subjetiva, em especial em relação ao outro, à língua e a profissão, por meio de práticas artisticamente orientadas, em especial o teatro;	Refletir sobre a própria subjetividade, a sua relação com o outro, com a língua e com a profissão a partir da prática artisticamente orientada;

4. Itinerários formativos

Módulo I	eu, tu, corpo	Jogos teatrais e outras práticas centradas em desacostumar e reacostumar o corpo, os sentidos, a autopercepção e a presença do outro.	Encontros 1 a 5
Módulo II	nós, voz, texto	Jogos teatrais e outras práticas centradas na consolidação do grupo, no trabalho com a voz e na construção de dramaturgias (cenas e pequenos esquetes).	Encontros 6 a 10
Módulo	escolas e escolhas	Pensar caminhos para a implementação de práticas	Encontros

III		artisticamente orientadas na educação linguística. A relação oprimido vs. opressor, especialmente no fazer pedagógico.	10 a 15
Módulo IV	deslocamentos	A autorreflexão sobre o processo vivenciado como propulsora da composição cênica final.	Encontro 16 a 20

5. Metodologia de Ensino

- A Pedagogia do Teatro e produção artística como eixo principal;
- Trabalho com corpo, voz e língua, por meio da aplicação de práticas teatrais e outros processos artisticamente orientados;
- Criação individual e coletiva de composições cênicas, jogos teatrais e outras poéticas em língua inglesa;
- Escrita criativa de narrativas e de dramaturgias da cena;
- Uso de técnicas de Teatro de Improviso (SPOLIN, 2017) e do Teatro do Oprimido (BOAL, 2004);
- Enfoque na tríade foco-instrução-avaliação (SPOLIN, 2017);
- Rodas de conversa e discussões presenciais ou em plataformas virtuais.

6. Recursos Instrucionais

- Quadro branco, apagador, pincéis;
- Computador, projetor e caixas de som;
- Adereços de cena;
- Gravador de voz e câmera para registro dos encontros e das produções presenciais;

6.1 Uso de Imagem

Os registros em áudio, foto e vídeo têm fins estritamente pedagógicos e objetivam documentar a produção teatral e o processo de criação coletivo da turma. Diferentemente do que ocorre em uma produção textual, por exemplo, com sua materialidade garantida por registros documentais manuscritos ou digitais, produções teatrais só garantem a sua materialidade com registro de áudios, fotos ou vídeos. Com eles, será possível que estudantes visitem (especialmente quando estiverem ausentes) ou revisitem práticas coletivas, além de se prepararem para ensaios em grupo. Os registros ficarão sob a guarda exclusiva do professor da disciplina e não poderão ser divulgados em qualquer meio, a menos que os/as estudantes autorizem mediante Termo de Cessão de Direito de Imagem.

7. Avaliação: critérios e instrumentos

Abaixo estão listados os instrumentos utilizados para cômputo da nota final. Todos os instrumentos serão avaliados mediante apresentação prévia de fichas de avaliação e critérios divulgados em sala de aula e na Plataforma *Google Classroom* da turma.

		MÓD. I	MÓD. II	MÓD. III	MÓD. IV	VALOR TOTAL	PESO
A1	**Escritas Narrativas**	*2 narrativas* 4 pontos	*1 narrativa* 2 pontos	*1 narrativa* 2 pontos	*1 narrativa* 2 pontos	**10**	4
A2	**Participação nos encontros e nos fóruns on-line**	**-**	*Autoavaliação parcial* 5 pontos		*Autoavaliação final* 5 pontos	**10**	3
A3	**Composição cênica final**	**-**	**-**	**-**	*Apresentação* 10 pontos	**10**	3

NF: $\frac{A1x4 + A2x3 + A3x3}{10}$

a. *Avaliação diagnóstica: instrumentos*

Os instrumentos a seguir são de natureza pedagógica diagnóstica e não fazem parte do cômputo da nota final.

		Objetivo	Natureza	Como/Quando
Entrevistas individuais	Entrevista Individual 1 (Até 15min)	Entrevista diagnóstica realizada no início da disciplina com o fim pedagógico de conhecer o perfil individual de cada estudante, bem como o da turma, de modo a (re)adequar e balizar o planejamento das atividades desenvolvidas na disciplina.	Participação voluntária.	Individual e presencialmente. Ao longo das duas primeiras semanas de aula, em dias e horários letivos que o/a estudante não esteja envolvido/a com outras atividades letivas.
	Entrevista Individual 2 (Até 15min)	Entrevista diagnóstica realizada no término da disciplina com o fim pedagógico de compreender o percurso de cada estudante, bem como o da turma, após as atividades desenvolvidas, e balizar o futuro planejamento de disciplinas similares.	Participação voluntária.	Individual e presencialmente. Ao longo das duas últimas semanas de aula, em dias e horários letivos que o/a estudante não esteja envolvido/a com outras atividades letivas.
Produções Textuais	Produção Textual 1	Conhecer o perfil individual de cada estudante, bem como o da turma, de modo a (re)adequar e balizar o planejamento das atividades desenvolvidas, já que alguns dos principais eixos da disciplina envolvem o trabalho com identidades e relações com a profissão docente.	Participação voluntária.	Entrega on-line em arquivo PDF, via Plataforma Google Classroom, ao longo das duas primeiras semanas de aula.
	Produção Textual 2	Compreender o percurso de cada estudante, bem como o da turma, após as atividades desenvolvidas, e balizar o futuro planejamento de disciplinas similares	Participação voluntária.	Entrega on-line em arquivo PDF, via Plataforma Google Classroom, ao longo das duas últimas semanas de aula.

8. Bibliografia Básica:

- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira: 2004.
- LARROSA, J. B. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- REIS, V. S.; COSTA. Deslocamentos linguísticos e subjetivos na aprendizagem da língua inglesa por meio do teatro e de suas técnicas. V. 12, N. 3, Curitiba: **Revista X**. P. 152- 177. 2017.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. de S. Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213-230.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2017.

9. Bibliografia Complementar:

- CORACINI, M. J. Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. In: CORACINI, M. J. (Org.). **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade. Campinas: Editora da Unicamp, 2007. p. 149-162.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Editora 34, 2019.
- KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2017, pp. 41-57.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin - manual de instrução. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

FILMES E VÍDEOS

- LIMA NETO, Newton. *Práticas Teatrais e Jogos Colaborativos na Educação Básica* (Partes 1 e 2) | Total 1h34min
- *Augusto Boal e o Teatro do Oprimido (2010).* Documentário. 1h02min.

APÊNDICE D
Roteiro das entrevistas semiestruturadas

EIXO	ENTREVISTA INICIAL Março de 2023	ENTREVISTA FINAL Julho de 2023
OTEALI	O que você espera desta disciplina?	O que ficou com você desta disciplina?
FORMAÇÃO INICIAL	Por que você escolheu o curso de Letras-Inglês? Por que o IFB?	-
	Quais pontos você considera fortes e quais pontos você considera fracos em sua formação até aqui?	Quais pontos você considera fortes e quais pontos você considera fracos em sua formação até aqui até aqui?
LÍNGUA INGLESA	*What does the English language mean to you?* *How would you explain your relationship with this language?* *How do you evaluate your proficiency in English?*	*What does the English language mean to you?* *How would you explain your relationship with this language?*
PROFISSÃO	*Besides being a student, do you have any professional activity?* *How do you see yourself professionally in a short term future?* *And in a long term future?*	*How do you see yourself professionally in both a short and a long term future?*
ESCOLA	*What is the purpose of schools?*	-
DOCÊNCIA	*To you, what does being a teacher mean?* *How would you explain your relationship with this profession?*	*To you, what does being a teacher mean?* *How would you explain your relationship with this profession?*
AULA EXCEPCIONAL	*Do you remember any particular class which you considered excellent?* *What happened?* *What makes it special compared to others?/ What makes it stand out from others?*	-
AULA BOA	*To you, what is important in a good language class?*	*To you, what is important in a good language class?*
SUJEITOS EDUCACIONAIS	*What makes a good teacher?* *What makes a good student?*	*What makes a good teacher and what makes a good student?*

APÊNDICE E
Recortes discursivos traduzidos do inglês ao português

NOTA

Nesta pesquisa, importam aos gestos de interpretação os significantes exatamente como proferidos, na língua mesma que elenca o enunciador ou a partir do modo como alterna entre a língua inglesa e a língua portuguesa. Nesse sentido, estes recortes discursivos são traduzidos com vias a incluir leitores-espectatores e leitoras-espectatrizes que não leem fluentemente em língua inglesa. Onde coube, tentei buscar equivalentes também aos lapsos e inadequações linguísticas cometidas pelos enunciadores. As traduções, no entanto, não têm a pretensão de ser, e nem poderiam, equivalentes aos ditos como proferidos em língua inglesa.

Para retornar ao texto, clique na letra em azul para a qual a seta (🡐) aponta.

---

a 🡐

RD7, Narrativa 1

GEREMIAS [...] Algum dia eu quero ser feliz e confortável enquanto eu sigo qualquer carreira que eu ser atraído. Meu relacionamento com minha futura profissão? **Tóxico**! Eu não amo ela mas eu não **posso me desassociar dela**. Como eu já disse na minha entrevista ser professor **não era meu primeiro plano** mas é isso que eu to tentando ser pelos últimos 3 anos da minha vida então é isso que **eu ser até** que eu achar algo que me fazer mais feliz que professor.

b 🡐

RD8, Entrevista Inicial

GEREMIAS [....] eu sinto que ensinar é algo muito sério//e:..eu num-num me sinto pronto//**inconfortável** com a ideia de entrar em uma sala de aula [...]
GEREMIAS [...] **eu não tenho tanto amo:r pela docência**..porque:-pô-isso não é legal..só que:..não é uma coisa que eu olho e falo.. [sussurrando] car*lh*/ eu quero muito ser professor// u:h então querendo ou não isso é um ponto fraco// **professores no em-geralmente detestam a profissão**/ [...]
NEWTON e como você explicaria SEU relacionamento com essa profissão?
GEREMIAS h:mm.. necessidade//eu preciso de dinheiro/eu não quero:.. carregar.. [rindo/] sacos de batata [rindo/].. ou [...] sacos.. de cimentos..essa- enfim//eu não quero carregar saco de cimento/ e:.. assim/u:h.. é uma profissão que eu sei que eu vou ter que seguir.. e:..e é isso//**é uma questão de necessidade**//

c 🡐

RD10, Entrevista Inicial

NEWTON como você se vê. PROFISSionalmente/ no futuro a curto prazo?
ALICE ..ah é difícil pensar em mim/ porque eu sempre penso-**eu estava pensando sobre os outros**// =mas agora mesmo —
NEWTON =**quais outros?**
ALICE **outros//os outros//**
NEWTON quem? [rindo/] =eu?
ALICE =tipo meu ex =marido..-
NEWTON = ah sim//
ALICE **minha..** [rindo/] **família/**o que **eles** vão pensar sobre..as coisas que eu estou fazendo.por eles// então é importante a-apoiar os outros// ma:s...eu sempre esqueço de:.. pensar sobre mim//

d 🡐

RD11, Entrevista Inicial

NEWTON e:: uh-como você explicaria seu relacionamento com essa profissão/
BENJAMIN é-é-é tem sido.. difícil// talvez não difícil, mas conflituoso. também/ uh.. meus-ambos os meus pais são professores// minha mã:e ensina.. teatro?drama/.. e também. Uh: artes visuais? e um pouco de música às vezes// meu-meu pai.. ele é:: professor de saxofone/[...] ambos são professores.. e na verdade uMA grande parte da minha família... são professores// minha tia é professora, meu tio-o de nova york é professor//.. minha.. avó.. foi professora em um ponto-enfim eu tenho muitos professores na minha vida? e eu **cresci.. admirando a profissão muito/ respeitando-a/** tipo.. eu **entendi** o quão difícil poderia ser/ eu entendi o quanto.. o quanto minha mãe voltava para casa.. EXAUSTA e esgotada.. e ela simplesmente. sentava no sofá-nos piores dias ela chorava e ela-você sabe deixava sair? então. eu entendi isso. eu tive- eu tive muita empatia por isso? e muito respeito por causa. de como. bem..-**quando eu tinha um bom professor eu estava-você sabe? meu olho-meus olhos brilhavam-era-era.. lindo**// u:h.. mas eu também tenho a-a-aquela coisa/ é uma profissão ingrata, é algo que vai. [rindo/] **esgotar sua alma**, é.. completamente custoso em energia, e::. não-não paga VOCÊ nem de longe o suficiente// **então eu pensei. Eu quero/ Eu gostaria/ mas eu preferiria não//**

[...] ..e então eu fui para design de jogos que é-claro uma ideia genial porque não funcionou-por-porque.. [suspira/]/é toda uma outra APOSTA// não funcionou// e então depois de design de jogos? eu fui para:. sim/ ah na verdade foi história, depois design de jogos, depois gastronomia// e para gastronomia.. a mesma coisa.. não deu certo/ e agora estou aqui e **eu estou tipo ok tudo bem. tudo bem-eu sou professor//**

e ←

RD18, Entrevista Inicial
NEWTON ok// você se lembra. de alguma aula particular.. que você considerou.. excelente?
ARIA sobre a minha vida inteira.. ou sendo professora?
NEWTON você pode me dizer.. o que vier à sua mente primeiro//
ARIA não// [rindo/] mesmo em-em ambos os sentidos.. eu-eu acho.. que nenhum lugar é perfeito o:u.. sem hm.. eu acho que t-todo lugar terá coisas para melho:rar.. e::.. como aluna, como professora. **eu não posso dizer que qualquer aula é perfeita**/nós se-sempre temos algo para melhorar/
NEWTON =sim.mas EXCelente//
ARIA nem excelente/ [risos/]
NEWTON ce:rto// [sorriso amarelo/] <3>
ARIA =excelente.. e- eu-eu acho que nós::-**nós temos uma... bagagem de coisas em nossa vida**/ que. está co:m. a gente. durante o processo de.. aprender e ensinar, e:: eu acho que todas essas coisas vão.. fazer parte do nosso processo/então.. **um grupo. não pode ser.. excelente**/eles.. podem ser bons em inglês, eles podem ser excelentes em inglês, eles podem ser ótimos alunos/ ma::s.. **nós sempre te-nós sempre temos algo para. consertar-é::.. tornar melhor**//
NEWTON =uhum//.. em toda aula? você acha//
ARIA = na minha opinião//

f ←

RD19, Entrevista Inicial
BELLA meu: relacionamento com essa.. profissão. começou. como eu disse. antes.. como um sonho//então: ajudar.é.. outras.. crianças. ajudar-eu: comecei a.. ensinar-ensinar. crianças// então: qual era meu sonho? eu-eu quero ser a-a melhor professora// **eu quero mudar o mundo** *[sorrindo]*

g ←

RD30, Entrevista Inicial
SOFIA ah ok/então: ... [suspira e sorri] eu vou ser uma sonhadora.. ok? eu posso-eu posso ser uma sonhadora?
NEWTON você pode ser uma sonhadora// [ri]
SOFIA [...] Eu gostaria de estar trabalhando com.. hm.. cultura.. e::.. tradução e livros e língua// hm.. [sorri constrangida] mas eu não quero ser uma professora// [rindo/] isso é o pior/ hm.. [suspira e ri] Eu não sei se eu quero ser uma professora de inglês/ [...] eu-eu vim para cá pela literatura/ e eu-eu estava só me perguntando isso/ eu quero ser: uma professora de literatura? e se eu quiser.. eu tenho que.. só trabalhar em universidades/ e.. até lá.. é.. um **longo caminho** certo? então::.. eu=eu provavelmente.. **a única coisa que eu sei como.. fazer-que eu supostamente sei como fazer é ensinar inglês/ então eu tenho que fazer isso**/ mas eu-eu tenho.. principalmente no **meu coração**. que.. talvez: não seja::.. o que eu quero fazer-não talvez. eu tenho certeza disso/ ma:s.. eu não sei o que fazer// [...] você sabe-ensinar é-é uma coisa incrível/. hm. e eu tenho experiências incríveis.. hm.. sob o ensino [...] mas... eu ainda me pergunto. eu quero ser uma professora de inglês? porque é difícil/=é difícil/ eu quero dizer.. nós não estamos falando o suficiente sobre isso [ri]

h ←

RD47, Entrevista Inicial
NEWTON o que a língua inglesa significa para você?
SAYMON hm. a língua inglesa. o que a língua inglesa significa para mim/ [checando compreensão] hm... é como a língua da.. globalização. Quero dizer. não foi um processo saudável/ muitas pessoas tiveram que morrer [com sorriso sarcástico,] mas esse é o significado para mim//
NEWTON e como você explicaria **SEU** relacionamento com esta língua?
SAYMON **amor e ódio** ao mesmo tempo/ porq::ue. se você-se você considerar a parte histórica hm.. como eu posso dizer estadunidense?
NEWTON uh... Estadunidense?
SAYMON Estadunidense/ eu só esqueci a palavra/imperialismo//imperialismo norte americano//tipo é **tão cruel**-então essa parte é o ódio / então eu acho que o amor.. é porque. **é a única segunda língu-é a única segunda língua que eu falo**/ então.. é isso aí/

i ←

RD48, Entrevista Inicial
NEWTON como você se vê profissionalmente/ em um futuro a curto prazo?
SAYMON em um futuro a curto prazo. Eu quero dizer. hm.. se eu não passar no exame para secretaria de educação <2> eu acho que eu só vou tentar as escolas particulares /mas eu acho que isso pode ser bom/ Quero dizer- eu não vou ter tipo um ótimo salário/ ma::s.. eu acho que vai ser bom porque eu posso ter.. eu posso ter a experiência. de ensinar. antes de eu passar no exame/ para secretaria de educação/ então eu acho que vai ser uma boa oportunidade-eu **quero dizer eu vou trabalhar muito, eu vou ser tipo um escravo** mas [rindo]-
NEWTON [risos] e no longo prazo futuro?
SAYMON no longo prazo.. eu=eu espero estar..-estar aprovado no exame da secretaria de educação e **trabalhar até que eu esteja velho e então me aposentar e viver até eu morrer**/ [sarcástico]

j ←
RD49, Entrevista Inicial
NEWTON então// o que a língua inglesa significa para você?
SOL [suspira/] bem/ significa.. u:h.. uma **dispersão de algo**//eu: entendo o mundo.. como.. uma-uma parte. da visão que você tem.. sobre.. as coisas//..então/ eu-eu disse dispersão porque quando eu aprendi inglês.. quando eu [rindo] tinha treze anos de idade [rindo] há mu:ito tempo atrás/eu simplesmente.. eu-eu simplesmente tinha esta visão do mundo.. em português= QUANDO eu comecei a aprender.. outras coisas-es-inglês, espanhol, então o mundo.. e-esta visão. **abriu muito tipo.. muitas janelas**/ AH é uma janela em espanhol/ uma janela em inglês// então: hoje eu acho qu:e.. pessoas.. que não sabem outra língua elas têm apenas.. uma visã::o pequena do lugar/ uma visã:o pequena do mundo// [...]-**é como se você fosse uma pedra um rochedo/assim/e::.. você tem que ser quebrado**//quando.. você é quebrado.. você se DISPER:SA em pedaços ao redor deste lugar/ e::.. é como se.. eu-eu não sei/eu sinto que minha alma foi dispersa ao redor do mundo quando eu comecei a ver.. quando eu comecei a VER o ponto de vista de outras pessoas//e::.. u:m.. eu-eu não sei..mas eu acho que hoje.. eu. sou <3> uma pessoa melhor por causa disso//

k ←
RD50, Entrevista Inicial
NEWTON então:..o que a língua inglesa.. significa para você?
BENEDETTA u:h.. é uma oportunidade. p::.. interagir.. com múltiplas.. múltiplas.. culturas// e::.. para.. quando eu comecei a aprender inglês/ eu: pensei.. era::.. uma oportunidade **para.. conheceu um.. para: conhecer um novo mundo que eu não o conhecia antes**// tipo.. se-se um novo mundo abrindo na frente dos meus olhos//

l ←
RD57, Entrevista Final
MIRANDA Eu não tenho a resposta ainda. mas eu-**eu preciso..eu preciso ser:-eu QUERO** ser na verdade// eu quero ser: professor.

m ←
RD58, Entrevista Final
NEWTON o que ser professor significa para você?
MIRANDA hoje em dia? confiança também// [sorri/] porque. você precisa ser.. você precisa ser **confiança**... com o que você está aprendendo, o que você está ensinando, o que você está aprendendo também. o que você está ensinando. o que você está dizendo **mesmo que você não, não saiba [ri], mas você deve ser confiança**.. no que você está dizendo, então é confiança também//
NEWTON e como você explica seu relacionamento com a profissão?
MIRANDA eh:..eu tenho estado.. Eu tenho estado descobrindo algumas coisas//Eu tenho estado sabendo algumas coisas.. sobre mim/ e sobre ser professora/ então: é bom. **hoje em dia**-meu relacionamento com a-a-essas ideias-é-é, bom porque eu-eu sei que **eu estou.. no lugar que-que eu gost**o dele. então..esse é... meu relacionamento com..ser professor//

n ←
RD63, Entrevista Final
MIRANDA eu quero ser um professor que **considere a vida dos estudantes**// então: não- apenas-não apenas ser um professor que.. para ensinar e pronto- **eu quero mais**, mais do que professor. eu-**eu quero criar laços**. eu quero SABER sobre meus, a vida dos meus estudantes. então é como eu-eu vejo. no futuro, eu como professor//

o ←
RD69, Entrevista Final
NEWTON o que a língua inglesa significa para você?
MIRANDA a língua in-**hoje em dia/nesta-nesta aula, na verdade, inglês significa confiança//** porque **depois desta aula**, eu-eu me sinto mais confiante para falar sobre-para falar em inglês..aqui e em outras aulas. então:: AGORA inglês para mim é- é confiança. sentir, sentir confiança//

p ←
RD70, Entrevista Final
NEWTON o que faz uma boa aula de línguas?
MIRANDA numa boa língua-? **viver a-a língua.** [ri] é o que nós- nós temos visto nas suas aulas// **viver a língua/viver o inglês**//nós: nós teremos-nós teremos- momentos em que falaremos em português, na verdade.. mas viver a lín-viver o inglês, é importante/

q ←
FIGURA 18— "BECOMING A TEACHER? NO WAY. NARRATIVA 1 DE FEUBELLY.
"Virar professora? De jeito nenhum"
Eu costumava dizer quando era jovem no ensino médio. Mas caramba, aqui estou eu. Honestamente, eu nunca me imaginei em pé na frente de uma sala de aula cheia de adolescentes/crianças olhando para mim (de verdade). MAS AQUI ESTOU EU.

Depois de algum tempo que comecei a faculdade, notei em mim mesma uma percepção diferente sobre "o que é ensinar" e "quais são os propósitos", então agora eu não vejo o fato de ser professora como uma coisa terrível.
Para ser honesta (mais uma vez), eu ainda estou tentando me encontrar em todo este mundo da "docência". Tenho passado por algumas m**rdas ruins (desculpe) sobre o processo de me tornar professora. Mas adivinhe só. Eu meio que gosto disso. Eu só não sei se é isso que eu realmente quero fazer para viver.
Serei uma boa professora? Serei o suficiente? Como posso lidar com todos os momentos difíceis? Devo parar agora? Eu realmente gosto disso? Estou fingindo que gosto?
Enfim, o importante é que eu ainda estou aqui.

r ←

RD75, Composição Cênica Final
FEUBELLY [...] teatro e ensino: como vai ser? **Eu terei que atuar?** Eu não sei. Eu não me sinto confortável. Eles são todos... estranhos. Todo mundo está olhando para mim. Eu sou tímida. Eu me sinto presa na minha cabeça. Caso contrário, é legal! É diferente. Nós podemos... **nos expressar. Eu posso ser eu mesma**. Todo mundo está fazendo o mesmo. **Não é vergonhoso.** Então... vamos ver... o que.. tudo isso pode nos mostrar.

s ←

RD76, Entrevista Inicial
FEUBELLY eu acho.. é-eu estou tentando conseguir.. uma:-uma-uma **relação mais próxima**/porque como eu disse..não era algo que eu pensei que eu.. eu estaria fazendo ?agora/ ma:s.. eu gosto disso/e.. eu comecei a:..**a entender e respeitar**/porque. na minha. vida intei:ra.. no: ensino médio =e fundamental/eu sempre. estava julgando meus: professores, meus mestres tipo- oh meu deus, ele é tão chato tudo aquilo, tudo isso/ mas agora eu entendo e eu:.. me importo com isso =so:bre.. respeitar o professor/eu acho que é-é algo que eu tenho agora.. =dentro de mim//

t ←

RD77, Entrevista Final
FEUBELLY eu acho que eu **não estou confortável ainda**, tipo fazendo isso, tipo ensinando// eu não sei, **talvez seja porque eu não encontrei o o-o lugar certo** para mim. eu acho que porque eu trabalho com crianças de manhã. à noite/ eu trabalho com pessoas VELHAS, então **é muito difícil, muito difícil.** isso, eu não sei// nós. eu preciso ser, eu preciso ter tipo, hum, jogo de cintura- porque é muito difícil// olha, minha cabeça às vezes é muito confusa. eu não sei. é por isso que eu acho, hum, é, não é uma, a, hum, uma **coisa fixa. não está fixo.** é tipo sempre **subindo e descendo porque é isso**, eu não sei// eu gosto de estar com crianças, mas elas, é muito difícil tipo. uma semana com elas, nós já estamos doentes/ e com o.. hã.. as pessoas velhas você tem que, que ser muito compreensiva, e você tem que, hum, é difícil também, porque você tem uma pessoa que tem 18 anos e outra que tem 60, e às vezes a de 60 não sabe ler em português, às vezes uma pessoa está aprendendo portu-português ainda, então, é muito difícil. apenas assim mas.. sim.

u ←

FIGURA 19— O TREM DE FEUBELLY. NARRATIVA 2 DE FEUBELLY.
Há muitas coisas que eu odeio pela manhã e uma delas é definitivamente pegar um transporte público: cheio de pessoas sonolentas e estressadas (contando comigo).
Geralmente, eu coloco meus fones de ouvido para ficar no meu único e particular mundo. Mas, uma vez, decidi baixar o volume para notar todas as pessoas ao meu redor e, um pouco longe de mim, observei uma mãe com sua filha. Elas estavam felizes. Por quê? Achei isso tão estranho. Então eu percebi que elas estavam apenas sendo mãe e filha. Brincando e tendo um momento agradável uma com a outra, conversando, rindo e cuidando apenas de si mesmas.
Mas o que mais me chamou a atenção foi o olhar cansado no rosto da mãe. Ela estava cansada. Provavelmente porque ela trabalha muito, tem muitas coisas para fazer, como qualquer outra pessoa, e mesmo assim, ela estava tentando ser uma boa, e talvez a melhor companhia para a filha.
Comecei a pensar em como os pequenos momentos podem ser especiais se você apenas os apreciar, e se você estiver com uma boa companhia, eles podem ser ainda melhores.

v ←

RD78, Entrevista Final
FEUBELLY Eu estou-hã-eu não aguento mais. e a longo prazo. a longo prazo. difícil**. às vezes eu ainda estou naquela posição** de que eu não sei se eu realmente quero [ri] ser professora ou se eu quero fazer outra coisa// porque eu tenho experiências realmente boas como.. ser professora/ mas eu tenho, eu tenho — eu tive realmente ruins também// então eu penso às vezes que eu não quero ser professora por muito tempo// às vezes eu penso, ah eu posso fazer tipo tradução**, eu não sei como fazer isso**// às vezes eu penso sobre isso// mas... eu não sei, é difícil. é realmente difícil porque às vezes na minha cabeça é sempre tipo você não quer ser professora. não se torne professora. **você será um problema**. mas eu, sim//

w ←

RD84, Entrevista Inicial
FEUBELLY eu acho.. hã.. é::.. quando você faz os alunos entenderem o que você está tentando fazer/e: quando você: hã. faz eles.. QUEREREM. aprender/eu acho que é muito importante-porque inglês é uma lín-na verdade aprender.. qualquer língua// é::.. **é.. mu::ito pessoal**/então se você não fizer nada.. depois da aula.. você não vai aprender//então: você quer fazer os alunos.. quererem. aprender mais/então:.. eu acho.. que é isso//

x ←

RD85, Entrevista Inicial
NEWTON o que ser professora significa para você?
FEUBELLY é muito ?importante/ eu acho que nós deveríamos ser mais.. é:.. {vermelho] qual é a palavra em português?} =é:::..valorizados/ [ri/] porq:ue..nós estamos lá para guiar..os-os estudantes//nós não estamos lá tipo assim-tipo.. hã.. autoridades// mas.. **nós precisamos guiar eles**. para ENTENDEr.. o mundo, entender as diferenças, entender. diferentes culturas//então:..eu acho que isso é.. uma das..uma das coisas mais [importantes] que o professor-o professo:r .. precisa fazer//

y ←

RD86, Entrevista Final
FEUBELLY isso significa que você pode, hum, você pode.. mudar. eu realmente vejo que ser professor pode **mudar as vidas das pessoas**. tipo, de verdade. porque eu tenho-eu tive professores que mudaram a minha vida. então eu realmente acho-
NEWTON -como você acha que eles mudaram a sua vida?
FEUBELLY eles me mostraram, hum- tipo, compaixão. eu não sei. professores e mestres são tão compreensíveis..que eu sinto que eles conseguem nos entender. mesmo se eles são muito, tipo, diferentes. **eu tenho essa conexão. com alguns professores** que, **eles são tipo, muito diferentes, o oposto**, e eles conseguem me entender **de qualquer forma. eu acho que quando você é professor, você**, você está em contato com muitas pessoas o tempo todo. então você tem outra perspectiva. você tem muitas perspectivas e diferentes perspectivas, então você consegue entender e você consegue, tipo, **ver através das pessoas**//

z ←

RD87, Entrevista Inicial
NEWTON o que a língua inglesa significa para você?
FEUBELLY hã... difícil [ri/]//mas eu pen:so.. significa.. hã <3> deixe-me pensar//<4> eu acho que é-é **parte da minha personalidade**//porq:ue.. eu sempre.. amei inglês/e: a:.. cultura inglesa tipo- eu a-eu sempre.. ?gostei. das músicas em ?inglês//e:.. assistir a progra:mas de TV, e:.. tudo isso-e. eu acho que é parte de mim/é por isso que eu= eu não sei/eu acho que é isso/faz-faz parte de mim/ AGORA/ inglês é.. algo que.. **eu não posso deixar para lá** e **eu preciso**:.. **levar. na minha vida inteira** eu acho//
NEWTON como você explica seu relacionamento com esta língua?
FEUBELLY **[suspira/]** um. eu-eu vou te dizer uma coisa//
NEWTON claro//
FEUBELLY eu.. eu sou.. é m..**muito mais fácil para mim. me expressar em inglês**//**eu não consigo expressar a mim mesma, meus sentimentos, meus pensamentos em ?português**/mas em inglês é.. muito. mais fácil para mim//**eu não sei por quê**//mas quando **eu estou escrevendo algo. e. eu-eu estou escrevendo meus pensamentos, meus sentimentos**.. eu sempre escrevo em inglês//=é tipo.. espontâneo? eu acho?
NEWTON =uhum/ CLARO/ espontâneo//
FEUBELLY sim/e. é.. eu acho que é ?isso. meu relacionamento/é algo que eu po:sso.. expressar a mim mesma melhor eu acho//
NEWTON certo// e como você avalia.. sua proficiência.. em inglês//
FEUBELLY : hã.. eu acho que eu po:sso. entender as coisas.. muito bem/mas quando eu estou eu estou falando.. eu sou muito insegura//eu acho que eu CONSIGO falar.. bem/mas eu sou tão:-tão insegura-então às vezes eu não consigo.. pen:sar. ou eu não consigo.. hã-fazer uma-hã-uma fra:se.. ou algo que eu preciso dizer.. muito bem-**então eu me envergonho** mas eu acho que é-isso//falar é.. um pouco. difícil//

aa ←

RD88, Narrativa 2
FEUBELLY Mas o que mais me chamou a atenção foi o **olhar cansado no rosto da mãe**. Ela estava cansada. Provavelmente porque ela trabalha muito, tem muitas coisas para fazer, como qualquer outra pessoa, e mesmo assim, ela estava tentando ser uma boa e talvez a melhor companhia para a filha dela.

bb ←

RD90, Entrevista Final
FEUBELLY hm, significa uma forma de me expressar... eu realmente gosto de me expressar em inglês, eu não sei por quê, mas para mim, é mais fácil me expressar em inglês, eu não sei, porque às vezes eu penso ah ninguém vai entender, então eu vou fazer em inglês, mas... eu acho que é isso. é por isso que eu, eu tenho essa conexão de que eu consigo me expressar melhor em inglês.

universidade federal de minas gerais
faculdade de letras
programa de pós-graduação em estudos linguísticos

PROLIFIC STAGES: teatro e professores de língua inglesa em formação inicial na TE-CA dos deslocamentos

TESE DE

newton vieira lima neto

belo horizonte
2025