

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES

Marcus Vinícius dos Santos Souza

ESCREVER NO LABIRINTO:
Formação em dramaturgia na pós-modernidade

Belo Horizonte

2017

Marcus Vinícius dos Santos Souza

ESCREVER NO LABIRINTO:

Formação em dramaturgia na pós-modernidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Artes da Cena

Orientador: Prof. Dr. Antonio Hildebrando

Belo Horizonte

Escola de Belas Artes da UFMG

2017

Ficha catalográfica

(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

Souza, Vinícius, 1988-

Escrever no labirinto [manuscrito] : formação em dramaturgia na pós-modernidade / Marcus Vinícius dos Santos Souza. – 2017.

110 f. : il.

Orientador: Antônio Hildebrando.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

1. Dramaturgos brasileiros – Teses. 2. Representação teatral – Estudo e ensino – Teses. 3. Teatro – Filosofia e estética – Teses. 4. Teatro – Teses. I. Hildebrando, Antônio, 1961- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.


CDD 792.0981

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de Dissertação do aluno **MARCUS VINÍCIUS DOS SANTOS SOUZA** Número de Registro **2015654300**

Título: **“Escrever no labirinto: Formação em dramaturgia na pós-modernidade”**



Prof. Dr. Antonio Barreto Hildebrando – Orientador - EBA/UFMG



Profa. Dra. Sara del Carmen Rojo de La Rosa – Titular - FALE/UFMG



Profa. Dra. Elen de Medeiros – Titular – FALE/UFMG

Belo Horizonte, 15 de março de 2017.

Aos meus contemporâneos.

Estamos juntos.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Antonio Hildebrando, orientador desta pesquisa. À Profa. Dra. Sara Rojo. À Profa. Dra. Rita Gusmão. À Profa. Dra. Elen de Medeiros. Ao Assis Benevenuto. À Adélia Nicolete. Ao Thibault Fayner. Ao Raysner de Paula. À Amanda Bruno. Ao Leonardo Lessa. Aos meus pais e irmãos. Aos meus amigos e parceiros com quem dividi diversas das ideias e práticas que cá estão registradas.

RESUMO

É possível uma proposta pedagógica para a formação de dramaturgos no Brasil, dado o atual caráter plural, aberto e mutável da escrita teatral contemporânea? – Essa é a questão fundamental da pesquisa que se apresenta sob a imagem do *labirinto-rede* de Umberto Eco. Sob a luz da teoria pós-moderna de Jean-François Lyotard, o autor desdobra a questão trazendo à tona aspectos da dramaturgia contemporânea, focando o papel e formação do autor teatral brasileiro. Em seguida, revisa ideias e práticas de dramaturgos-pedagogos, tais como Jean-Pierre Sarrazac, Joseph Danan e Adélia Nicolette, que juntamente com experimentos do próprio autor, configuram uma proposta para espaços coletivos de formação em dramaturgia que dá prioridade à experiência em detrimento da explicação.

Palavras-chave: dramaturgia – formação – pós-modernidade

RÉSUMÉ

Est-il possible une proposition pédagogique pour la formation des dramaturges au Brésil, étant donné le caractère pluriel, ouvert et changeant de l'écriture théâtrale contemporaine ? – C'est la question fondamentale de la recherche qui est présentée sous l'image du *labyrinthe-réseau* de Umberto Eco. À la lumière de la théorie postmoderne de Jean-François Lyotard, l'auteur dévoile la question en soulevant les aspects du drame contemporain, en se concentrant sur le rôle et la formation du dramaturge brésilien. Ensuite, il révisé les idées et les pratiques des dramaturges-pédagogues tels que Jean-Pierre Sarrazac, Joseph Danan et Adelia Nicolete, qui, avec ses propres expériences, constituent une proposition pour les espaces de formation collective à la dramaturgie qui donne la priorité à l'expérience au détriment de l'explication.

Mots-clés: dramaturgie – formation – postmodernité

ÍNDICE

NOTAS INICIAIS	08
-----------------------------	----

Capítulo 1

O LABIRINTO: Dramaturgia na pós-modernidade	16
1.1 A crise do drama e o conceito de <i>sublime</i>	16
1.2 O fim das <i>metanarrativas</i> na pós-modernidade	19
1.3 O fim do drama ou o drama alargado?	24
1.4 A dramaturgia do pós-Beckett	27

Capítulo 2

O VIAJANTE: Papel e formação do autor teatral no Brasil	31
2.1 A tradição, o autodidatismo e os primeiros cursos de dramaturgia	33
2.2 O Seminário de Dramaturgia do Teatro de Arena e a invenção da dramaturgia moderna	37
2.3 O “sumiço” do autor teatral: censuras, criações coletivas e a vez do encenador	41
2.4 O processo colaborativo, o novo estatuto do autor teatral e a popularização de oficinas, núcleos e eventos de dramaturgia	44

Capítulo 3

O FIO: Uma pedagogia para a dramaturgia contemporânea	52
3.1 Princípios	54
3.2 Espaços de formação coletiva	60
3.3 Oficinas de dramaturgia	63
3.4 Dispositivo coral	64
3.5 Sessões	73
3.6 Início	74
3.7 Disparadores	78
3.8 Compartilhamento	89
3.9 Reescrita e Projeto Individual	93
3.10 Teoria	99
3.11 Término	100

NOTAS FINAIS	103
---------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
---	-----

NOTAS INICIAIS

Quando me dei conta estava perdido. Às vezes eu parecia caminhar por uma grande cidade, largas avenidas e apertadas ruelas, ruas sem saídas, galerias ocultas. Outras vezes, parecia-me um velho palácio de infinitas escadas e incontáveis salas; um bosque escuro de caminhos tortuosos; ou ainda um imenso deserto de areia – afinal, um labirinto também se faz de corredores invisíveis.

Eu não adentrei labirinto algum, eu sempre estive nele. Na impossibilidade de um escape – além do que encontrar a saída seria terrivelmente triste e enfadonho, ajuizei que a “ideia de uma casa construída para que as pessoas se percam” (BORGES, 2007) me serviria como imagem para pensar o mundo e o sujeito pós-moderno, e, sobretudo, o assunto deste ensaio: dramaturgia e formação do autor teatral contemporâneo.

Há alguns anos me pus a escrever para a cena – e isso de estar frente a uma página que aguarda uma primeira palavra (qual seria?) ou envolto por uma série de materiais textuais e cênicos ansiosos por uma estrutura (como arranjá-los?) sempre me pareceu um caminho de infinitas bifurcações, onde cada novo elemento abre múltiplas outras possibilidades. Se o ato da escrita, a organização de dados, a construção de sentidos são em si uma travessia por infindáveis caminhos, esse mesmo espaço múltiplo da criação dramática parece se expandir quando se trata da produção teatral das últimas décadas. Fazer dramaturgia hoje é habitar um extraordinário labirinto.

Os labirintos podem ser de três tipos, como organizou o filósofo italiano Umberto Eco (2013). O primeiro ele chamou de clássico, aquele de um só curso, uma só via. Ao adentrá-lo o sujeito só pode chegar ao centro, e do centro encontrar a saída. Se desenrolássemos o percurso teríamos um único fio. É esse o labirinto de um dos mitos gregos mais difundidos e estudados da civilização ocidental. Segundo a mitologia, Dédalo, o arquiteto, levantou uma elaborada construção para abrigar e esconder o Minotauro, uma criatura meio homem meio touro, filho da união de uma mulher, Pasífae, com um animal selvagem. A feroz criatura alimentava-se de humanos: sete donzelas e sete rapazes lhe eram oferecidos, por sorteio, anualmente. Para acabar então com esse sacrifício, o herói Teseu se ofereceu para assassinar o monstro, que habitava o

centro do labirinto, e de lá saiu com a ajuda de Ariadne, uma jovem que lhe deu um novelo com o qual ele podia, ao desfiá-lo na ida, marcar o caminho da volta.

Deste tipo clássico de labirinto, *unicursal*, a mais famosa representação é o palácio de Minos em Cnossos, na ilha de Creta – supostamente a construção de Dédalo. A ideia deste tipo de labirinto foi predominante até meados do século XVI. Nela se destacam alguns aspectos: a delimitação do labirinto, isto é, há um interior e um exterior da construção – se pode estar fora ou dentro dela; a existência, no seu interior, de um centro, aonde se chega a partir de um único caminho; a presença de um monstro neste centro que deve ser derrotado; a saída deste labirinto como o desafio final.

O segundo tipo foi chamado por Eco de maneirista. O labirinto é composto por diversos caminhos, todos levam a lugar nenhum, exceto um que conduz à saída. Neste labirinto, predominam então os caminhos fechados e as rotas que dão onde já se estava anteriormente; aqui são previstos as possibilidades de escolha, os equívocos e os retornos até que se desenvolva o caminho certo. O labirinto deste tipo se diferencia do clássico por ser de múltiplas vias, mas se mantém como uma construção que precisa ser adentrada, ter o centro alcançado e por fim a busca pela saída através da passagem exata.

A ideia de um caminho certo a ser percorrido que levaria a um sublime fim é o que se configura na imagem desses dois tipos de labirinto. Desde a Antiguidade passando pelo Iluminismo, o labirinto foi usado como metáfora da jornada humana na busca pelo Conhecimento ou pelo Divino: um caminho de perdição, batalhas e provações onde só uma única via levaria ao fim – verdade e purificação.

Rede foi o nome que Umberto Eco deu ao terceiro tipo de labirinto, de natureza mais complexa que os outros dois. Nele, todos os pontos se conectam – não é possível desenrolá-lo; não há exterior ao labirinto (não é possível sair ou entrar nele); é extensível ao infinito.

Como cada ponto seu pode ser conectado com qualquer outro ponto, e o processo de conexão é também um processo contínuo de correção das conexões, sua estrutura seria sempre diferente daquela que era um instante antes, e cada vez se poderia percorrê-lo segundo linhas diversas. Portanto quem

nele viaja deve também aprender a corrigir continuamente a imagem que faz dele, (...) (ECO, 2013, p.62).

A maneira como o viajante percorre o labirinto-rede se aproxima de ideias filosóficas contemporâneas, fecundadas por Nietzsche no século XIX, para as quais não há uma realidade outra para onde nossos ideais e forças deveriam ser destinados (a saída do labirinto); nem a existência de um caminho teleológico, uma narrativa unificadora e transcendente para toda a humanidade (o único caminho que levaria à saída); tampouco um centro convergente e tomado como referencial. É o próprio Eco quem escolhe como metáfora deste modelo de labirinto o *rizoma* de Deleuze e Guattari, o caule que cresce horizontalmente ramificando-se por todos os lados:

Cada ponto do rizoma pode ser conectado a qualquer outro ponto seu; diz-se que, no rizoma, não existem pontos ou posições, mas apenas linhas, mas essa característica é duvidosa, porque cada intersecção de linhas cria a possibilidade de individuação de um ponto; o rizoma pode ser cortado e reconectado a qualquer ponto; o rizoma é antigenealógico (não é uma árvore hierarquizada); se o rizoma tivesse um exterior, com esse exterior poderia produzir outro rizoma; portanto o rizoma não tem dentro nem fora; o rizoma é desmontável e reversível, passível de modificações; uma rede multidimensional de árvores, aberta em qualquer direção, cria rizoma, o que significa que cada seção local do rizoma pode ser representada como uma árvore, embora se saiba que se trata de uma ficção devida a razões de comodidade provisória; não se pode dar uma descrição global do rizoma, nem no tempo nem no espaço; o rizoma justifica e encoraja a contradição – se cada nó seu pode ser conectado com qualquer seu outro nó, a partir de cada nó se pode chegar a um outro nó, mas também se podem verificar processos em *loop*; do rizoma se fornecem tão somente descrições locais; numa estrutura rizomática sem exterior, cada visão (cada perspectiva sobre ele) provém sempre de um ponto que lhe é interno, e, como sugere Rosenstichl (1979), este é um *algoritmo míope*, no sentido de que cada descrição local tende a uma mera hipótese acerca da globalidade da rede. No rizoma, pensar significa mover-se tateando, ou seja, *conjecturalmente*. (ECO, 2013, p.63)

O viajante do labirinto-rede tem o próprio labirinto como meio e fim; o grande acontecimento está no percurso que se cria, na expansão dos possíveis; sua arquitetura é de uma eterna multiplicação de portas onde é possível ir e vir; não há um Minotauro, central, organizador e aglutinador do todo: são vários os Minotauros e eles também estão perdidos. Aqui, as diversas esquinas e curvas do labirinto não são atrasos ou fracassos. O indecifrável é a delícia da aventura. É deste tipo de labirinto que trato aqui; é a sua imagem que me serviu de apoio para pensar a produção dramaturgica contemporânea: como o autor teatral brasileiro – esse viajante – tem feito seu percurso, como tem habitado essa complexa casa?

Tão logo me pus no exercício de escrita de textos teatrais – este labirinto – me vi, ao mesmo tempo, na procura e na criação de espaços formativos para tal. Se tratando desta espécie de trama de infindáveis caminhos que se cruzam, sem chegada ou saída, sem centro: seria possível uma espécie de bússola, mapa, um fio condutor como aquele de Ariadne? Faria sentido uma carta de orientação para uma estrutura tão múltipla, aberta e mutante? Um mestre, um conselheiro, um guia: seria necessário? Se o desfrute do percurso está no próprio curso: alguém deveria insistir e dizer onde é a saída?

Como disse antes, eu sempre estive no labirinto. Não me pergunte quando comecei a fazer e pensar dramaturgia. O tempo: esse outro labirinto, diria Borges. A prática dramaturgical esteve presente, e mais viva do que nunca, nas narrativas das minhas brincadeiras de infância, nas imitações de telenovela, nas peças amadoras de bairro e de escola, no uso contínuo da palavra e do gesto para a invenção de mundos. Formei-me, inicialmente, como ator e no último ano do curso já fazia parte de um pequeno grupo de teatro onde pude experimentar de maneira mais aprofundada a escrita de uma peça teatral. Quem quisesse, como eu, se tornar um dramaturgo, no fim da primeira década dos anos dois mil, na cidade de Belo Horizonte, deveria escrever textos por sua conta e risco (sem saber ao certo o destino que tomariam), habilitar-se em outra área teatral (através dos cursos técnicos e superiores, buscando conhecimentos e aproximações ao universo plural da cena), organizar um coletivo teatral que pudesse dar cabo nas suas experimentações dramaturgical e/ou se acercar dos demais grupos teatrais da cidade que não só eram os catalisadores de uma dramaturgia autoral e inventiva, como serviam de espaços de introdução e especialização na área através da realização de oficinas e seminários.

A prática autodidata na formação dramaturgical ainda vigora no Brasil. Os coletivos teatrais, em seus diversos espaços e formatos de organização, continuam sendo redutos da formação e experimentação em dramaturgia. Não há no país escola superior que ofereça um curso de habilitação na área. Em algumas capitais, como São Paulo, encontram-se alguns cursos técnicos, livres e de especialização. Nas demais cidades predominam esporádicas oficinas e núcleos de dramaturgia. Curiosamente a demanda de interessados na área é cada vez maior frente ao número disponível de espaços formativos. Urge, nesse tempo e contexto, a busca e aprofundamento de um pensamento em pedagogia para a formação de autores teatrais no Brasil; a investigação da dinâmica

e desenvolvimento de processos formativos contemporâneos – desde autodidatas até outros conduzidos em espaços pedagógicos. Se a produção dramaturgica brasileira dos últimos anos tem se apresentado tão numerosa e fecunda, então esse também parece ser o tempo de fomentar e ampliar o estudo e registro das práticas formativas de seus criadores.

A minha prática como fomentador e condutor de espaços formativos em dramaturgia se deu – ainda se dá – concomitantemente a minha própria formação como autor teatral, realidade comum de outros dramaturgos do nosso tempo. Essa concomitância, além de aproximar irremediavelmente as duas instâncias (a criativa e a pedagógica), me provocou – ainda provoca – uma série de problematizações tanto conceituais quanto práticas sobre como pode se dar uma formação em dramaturgia no tempo contemporâneo. Essas problematizações são o motivo maior deste trabalho: apresento-as, enquanto proponho soluções, ainda que provisórias e sujeitas ao desacerto; trago-as sob a luz da minha experiência, mas, sobretudo, de outros autores, teorias e práticas nacionais e estrangeiras. Este estudo é assim uma revisão que se pretende sugestão – ideias e práticas para a formação de um dramaturgo.

Dividida em três capítulos, esta dissertação assim se parte: começo revisitando a ideia de dramaturgia na pós-modernidade, seus contextos, conceitos-chaves, panoramas e problemas – *O labirinto*. A teoria do drama moderno de Peter Szondi (2001), segundo a qual o teatro em fins do século XIX assiste à crise do drama, serve como ponto de partida para pensar os desdobramentos da ideia de texto teatral a partir do século XX. Mas é, sobretudo, nos escritos de Sarrazac (2002, 2012), para quem o teatro vivencia um alargamento do drama, que busco uma compreensão da atual forma da escrita dramática contemporânea: suas pulsões e paradigmas; complementados ou contrastados por outros autores como Jean-Pierre Ryngeart (1995, 1998), Patrice Pavis (2005) e Hans-Thies Lehmann (2007).

No segundo capítulo proponho um percurso histórico e problematizações do papel e formação do autor teatral, focando no Brasil dos últimos séculos – *O viajante*. Dentre os períodos e assuntos abordados estão: a ideia tradicional de dramaturgo, sua centralidade no processo teatral até meados do século XX e a dominância do autodidatismo no seu processo de formação; o Seminário de Dramaturgia do Teatro de Arena, no fim dos

anos cinquenta em São Paulo, como espaço de formação e fomento da dramaturgia nacional; as criações coletivas dos anos setenta e, posteriormente, a era dos encenadores e suas operações dramatúrgicas nos anos oitenta; os processos colaborativos: um novo papel para o dramaturgo e a “democratização” de seu ofício, a proliferação de oficinas livres e núcleos de dramaturgia. Décio de Almeida Prado (2001) é um dos autores utilizados no percurso deste capítulo, juntamente com teses e dissertações que abordam alguns dos assuntos citados, além de entrevistas e artigos sobre o assunto publicados em periódicos diversos.

Por fim, a apresentação e discussão de uma proposta conceitual e prática para formação em dramaturgia na pós-modernidade, especialmente para espaços de formação coletiva – *O fio*. Para tal, revisito ideias e experiências pedagógicas de professores europeus como Eric Durnez (2008), Sarrazac (2012), Danan (2012), Sinisterra (s.d.) e brasileiros como Adélia Nicolete (2012), combinadas a reflexão e prática que venho desenvolvendo há alguns anos como condutor de oficinas e núcleos de dramaturgia em Belo Horizonte e outras cidades do país. Tanto a minha prática quanto a dos autores aqui referenciados parte de uma experiência pedagógica que corre simultânea ao exercício artístico, quando não acaba por tornar essas duas instâncias uma só. É sob a perspectiva do perfil de pedagogo que também é artista que desenvolvemos este estudo. Outras perspectivas, como a de pedagogos que não possuem investidas como dramaturgos, não foram aqui consideradas em profundidade por demandarem reflexões e referenciais que merecem um estudo específico.

Antes, no entanto, de passar às próximas páginas, devo advertir que este é um estudo sobre *formação, dramaturgia e pós-modernidade*, termos entendidos e articulados sob tantas formas que merece aqui uma brevíssima nota explicativa: por *formação* entendo, no âmbito desta dissertação, o processo no qual um indivíduo ou grupo desenvolve determinadas qualidades e objetivos que são importantes ou necessários para a execução de um ofício ou trajetória profissional¹. Tal formação pode se dar de diversos modos: formal, desenvolvido em espaços especializados como as escolas; não-formal, ações e

¹ Tratando-se de formação em campo artístico vale ressaltar que a ideia de “qualidades e objetivos” pode significar geralmente o domínio de técnicas e recursos específicos de determinada área (ideia questionada ao longo desta dissertação no âmbito da formação em dramaturgia), mas compreende também o contato com experiências mais abstratas e subjetivas características da produção criativa e artística.

práticas pedagógicas organizadas em movimentos ou associações coletivas; e informal, quando a aprendizagem se dá de maneira não-intencional, em geral durante relações de socialização.

Por *dramaturgia* entendo, aqui, as múltiplas escritas destinadas à cena, produzidas sob diversos modos, códigos, suportes e propósitos – não só aquelas escritas previamente à cena, mas aquelas que a registram; não só como desenvolvimento de uma fábula ou ação dramática, mas como criação e organização de elementos e sentidos, adaptação de outras linguagens e códigos para a cena; não só aquelas que criam situações e formas, mas também as que conceituam; não só aquelas de códigos gráficos típicos do drama, mas também aquelas que se utilizam de outras visualidades textuais etc.; assim, terá aqui como sinônimas expressões: *texto teatral*, *escritura cênica*, *escrita dramática*, *material dramatúrgico*, dentre outras, apesar da aparente significação particular de cada uma delas.

Já o termo *pós-modernidade* é entendido aqui a partir da perspectiva do filósofo francês Jean-François Lyotard, desenvolvida, sobretudo, em sua principal publicação, *A condição pós-moderna*, lançada em 1979, na qual se dedica, por encomenda do Conselho das Universidades do estado de Quebec, a compreender o estado do saber contemporâneo. A partir de meados do século XX, a humanidade, especialmente ocidental, passou a vivenciar significativas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais. O avanço da informática e das tecnologias; a consolidação de um capitalismo financeiro e da informação; a globalização e as novas experiências espaço-temporais; o desenvolvimento nuclear e espacial e suas ameaças à humanidade; a ciência colocada em xeque; o consumo, o individualismo e a *espetacularização*² da sociedade; a fragmentação e perda de identidade dos sujeitos: são algumas das transformações que levaram seus pensadores à evidência de um novo tempo ou uma nova fase da modernidade. Por modernidade entende-se o projeto que sucede o pensamento medieval, se consolida com o Iluminismo e com a Revolução Industrial e segue até meados do século XX, trazendo consigo o aparecimento e desenvolvimento do capitalismo. A modernidade é, portanto, o nome dado à experiência da sociedade ocidental entre o século XVI e metade do século XX. O homem moderno é aquele

² Termo que faz referência à obra do escritor francês Guy Debord, *A sociedade do espetáculo*, de 1992.

intrinsecamente ligado às ideias iluministas de racionalidade e emancipação e ao funcionamento do capital. É, então, em relação a esse momento que os filósofos pensam a experiência contemporânea, como se pode deduzir através dos nomes que foram sendo dados à nova fase, seja como uma sucessão da modernidade, ou sua oposição, exasperação ou dissolução: pós-modernidade (Lyotard, Habermas, Jameson, Baudrillard), hipermodernidade (Lipovetsky), modernidade líquida (Bauman).

Inicialmente, a ideia de pós-modernidade surge nos campos da crítica literária, da arquitetura e das ciências sociais e é bastante influenciada pela teoria desconstrucionista ou pós-estruturalista. A partir de 1970, o termo passa a ser utilizado em outras áreas. Em *Cultura pós-moderna* (2004), Steven Connor, para assentar seu exame do pós-modernismo, dá a três autores a orientação da teoria pós-moderna: Frederic Jameson, Jean Baudrillard e Jean-François Lyotard³. Este último, figura presente em todas as listas de autores e discussões sobre a pós-modernidade, propõe a condição pós-moderna a partir da ideia de crise ou fim das *metanarrativas* – imagem que será trazida e desdobrada ao longo deste trabalho.

Advirto ainda que se este estudo, assim do modo como o introduzi, pareceu daqui adiante cursar um caminho único, bem posto e sinalizado, esta não é mais que a arguciosa aparência da forma ensaística, como deve ser. Este estudo não passa de mais um labirinto, como fez Ts'ui Pen, o personagem de Borges (1999), ao escrever uma espécie de livro-labirinto no conto *O jardim de veredas que se bifurcam*, onde a escolha de um caminho não eliminava outro, ao contrário, cruzava e convergia. Conto com o leitor para, ao percorrer meu curso, inventar outros; abrir a porta que eu esqueci fechada, se distrair nos saguões que eu nem vi, subir e descer as escadas para as quais me faltaram pernas. Se isso ainda não for suficiente, basta aproximar os olhos um pouco mais: está aqui, graficamente posto, nas entrelinhas deste texto, entre as palavras, pontos e letras – o labirinto. Aproveite.

³ Jean-François Lyotard, filósofo francês nascido em 1924 e falecido em 1998, passou grande parte de seu trabalho dedicado à estética e à política. Integrou movimentos marxistas e se desencantou deles depois de 1966, seguindo estudos dedicados à sua própria filosofia política e às relações entre poder e conhecimento. É destacado por fazer ligações entre ramos diferentes da filosofia (epistemologia, psicanálise, arte, política, estética).

CAPÍTULO 1 – O LABIRINTO

Dramaturgia na pós-modernidade

Em 1959, estreava em Belo Horizonte, *Fim de jogo*, peça do dramaturgo irlandês Samuel Beckett, inédita no Brasil, encenada pelo Teatro Experimental de Jota Dângelo. Em um ato, a peça apresentava Hamm e Clov, um cego que não pode ficar de pé e um serviçal que não pode sentar-se, em uma casa cercada de puro vazio. Quatro anos antes a Escola de Arte Dramática de São Paulo estreava *Esperando Godot*, peça do mesmo autor, publicada sob o desolado contexto do pós-guerra, na qual dois vagabundos numa estrada deserta, embaixo de uma única árvore, esperam por Godot. Não se sabe quem ou o que é Godot, apenas que ele nunca virá. Somente esperam. Justamente por se tratar de uma espera, a peça anunciava em meados do século XX a crise das grandes narrativas e colocava em xeque, ou ainda para alguns, dava fim à ação dramática, noção que fundamentou a escrita teatral desde Aristóteles. A falta de uma sequência de ações causal e linear que culminaria num desfecho, bem como uma definição clara do espaço-tempo e, sobretudo, o vazio, presença-ausência de Godot, lançava um novo paradigma para o teatro que viria em seguida: o que e como escrever pós-Beckett? É a partir desta pergunta que tento compreender adiante a dramaturgia do nosso tempo.

1.1 A crise do drama e o conceito de *sublime*

A dramática forjada por Aristóteles em sua *Poética*, depois revisada e tornada doutrina pelos doutos do classicismo, remodelada mais tarde ao gosto burguês, começa a sofrer alterações decisivas na virada do século XIX para o século XX. É Peter Szondi, em *Teoria do drama moderno*, de 1954, influenciado pelo pensamento de Hegel e Lukács, quem encabeça a ideia de que o teatro em fins do século XIX assiste à crise do drama.

Para Szondi, a crise do *drama absoluto*, "definido como 'um acontecimento inter-humano' em presença, (...) absoluto na medida em que exclui todo elemento exterior à troca interpessoal exprimida pelo diálogo" (2001, p.73), pode ser vista nas obras de Ibsen, Tchekhov, Strindberg, Maeterlinck e Hauptmann. Nestas obras há uma separação entre o sujeito e o objeto, o teatro como resposta ao homem do século XX "sob o signo

da separação", manifestado pelo diálogo inexistente e pela epicização do drama, despedaçando, portanto, o caráter absoluto da forma dramática.

(...) poderíamos dizer que essa crise, que irrompe nos anos 1880, é uma resposta às novas relações que o homem mantém com o mundo e a sociedade. Essas novas relações instalam-se sob o signo da *separação*. O homem do século XX (...) é sem dúvida um homem "massificado", mas é sobretudo um homem "separado". Separado dos outros (em virtude, frequentemente, de uma promiscuidade excessiva), separado do corpo social, que, não obstante, agarra-o como uma tenaz, separado de Deus e das forças invisíveis e simbólicas, separado de si mesmo, dividido, fragmentado, despedaçado. E, amputado, como serão muito particularmente as criaturas ibsenianas ou tekehovianas, de seu próprio presente. (SARRAZAC, 2012, p.23)

A crise da forma dramática nos remete ao fim do "belo animal". Em sua *Poética*, Aristóteles dava ao *mythos*, à fábula, o princípio da tragédia, "um ser vivo cuja beleza reside na extensão e na ordenação". A imagem do "belo animal" configurou a estética dramática clássica do ocidente. As experiências artísticas do século XX acabaram por matar tal imagem ao propor conformações mais híbridas, fragmentadas, justapostas, decompostas, inesperadas. Mais para uma besta que um "belo animal".

O filósofo Jean-François Lyotard contrasta o conceito do *belo* ao de *sublime*. Aqui, o *sublime* é entendido como emoção que carrega em si, contraditoriamente, prazer e dor. Em contraste ao sentimento do *belo* que também causa prazer, mas advindo da maravilha, encanto. O *sublime* provoca comoção, sentimento que vem pela incapacidade do sujeito de compreender tamanha grandeza do objeto, ou, nas palavras, de Kant: "absolutamente grande". Assim, enquanto o *belo* causa prazer ao ver quão perfeita está representada a realidade no/através do objeto, o *sublime* nos traz uma estranha sensação, encanto e dor, a partir da instabilidade, da incompreensão do objeto.

Lyotard associa o conceito de *belo* à arte realista, pré-modernista, que toma a mimese como seu princípio, "utiliza a imitação das formas reais/naturais no sentido de estabelecer um código comunicativo nas obras" (NASCIMENTO, 2011, p.58). Já o modernismo se familiariza à ideia de *sublime*, ao tentar representar o que há de irrepresentável na realidade, dizer o indizível. É o que talvez sugeriu Arnold Schoenberg (1874-1951) ao experimentar a música dodecafônica: outra organização para as notas musicais, revelando assim a realidade que não se consegue alcançar através do tradicional sistema tonal. Ou James Joyce (1882-1941), lançando mão do

fluxo de consciência na narrativa para dar cabo às experiências humanas não lineares, fragmentadas, oníricas; em resumo, àquilo que está para além dos aparentes acontecimentos.

Ao lançar o conceito de *sublime* no modernismo, Jean-François Lyotard o relaciona ao movimento artístico e cultural que o sucederia, a partir da segunda metade do século XX: o pós-modernismo. Segundo o filósofo, o *sublime* existe nos dois movimentos, mas sob uma sutil diferença. No modernismo, o *sublime* está sob a nostalgia: o objeto representa o irrepresentável como ausência – o irrepresentável não está ali, está representado. Enquanto o conteúdo está ausente, é a forma, a maneira como representá-lo, que está lá, correta, para consolo e prazer, como nas pinturas abstratas do início do século XX – as telas do russo Wassily Kandinsky, por exemplo. Já o pós-modernismo, presentifica o irrepresentável. Abre mão da consolação da forma correta, do suporte reconhecível, da representação, para ser o mais fiel possível à existência de algo irrepresentável. Caso de trabalhos em *performance art*, como os da artista sérvia Marina Abramović, que apoia-se na *presentificação* e processualidade de elementos do tempo, espaço e corporeidade para apresentar, ou melhor, *presentar*, o que é da ordem do imponderável.

Assim, o *sublime* é o elemento contraditório, estranho, enigmático e desorganizador da arte na virada do século XX para o século XXI – mesmo período que Szondi localiza a crise do drama. No moderno, o *sublime* ainda encontra o conforto das formas e linguagens reconhecíveis, onde poderíamos localizar várias das experiências dramáticas de meados do século XX, como as de Brecht por exemplo. No pós-moderno, o sublime se apresenta na completa falta de regras *a priori*. Cada obra apresenta sua própria regra, que é descoberta em sua própria feitura. E, ainda, como ela tem em si o princípio do inacabado, suas regras também não passam de investigações efêmeras, caso das dramaturgias mais recentes como as de Heinner Müller ou das últimas peças do brasileiro Márcio Abreu. Lyotard explica a atitude do artista pós-moderno:

O artista ou escritor pós-moderno está na posição de filósofo: o texto que ele escreve ou a obra que ele cria não é, em princípio, governada por regras estabelecidas e não pode ser julgada de acordo com um julgamento determinante pela aplicação de categorias dadas para esse texto ou obra. Essas regras e categorias são o que a obra ou o texto estão investigando. (LYOTARD, 1992, p.8 apud NASCIMENTO, 2011, p.60)

1.2 O fim das *metanarrativas* na pós-modernidade

Às narrativas que subordinam, organizam e explicam todas as outras narrativas o filósofo Lyotard deu o nome de *metanarrativas*. Para ele, a modernidade é marcada pela afirmação dessas *metanarrativas*. A partir da apropriação das ideias de Wittgenstein, Lyotard afirma que a modernidade é o tempo em que todos os saberes, regidos por jogos particulares, unificavam-se sob o invólucro de um grande outro jogo, um metajogo; um jogo capaz de justificar todos esses outros jogos menores (porque eles existem, como utilizá-los, como avaliá-los). O filósofo aponta duas principais *metanarrativas* na história moderna: uma, emancipatória, mais política, e outra, especulativa, mais filosófica. A primeira se relaciona ao Iluminismo e aos ideais da Revolução Francesa. "Tem como sujeito a humanidade como herói da liberdade" (LYOTARD, 2011, p.58). Nela, a ciência tem papel fundamental: posta à disposição de todos, emanciparia o homem da escravidão e da opressão de classe. O conhecimento para a liberdade absoluta. Já a narrativa especulativa, de influência do idealismo alemão, iniciada e atualizada por Hegel, é aquela que apresenta o conhecimento como "importante componente da gradual evolução na história da mente autoconsciente a partir da auto-inconsciência ignorante da matéria" (CONNOR, 2004, p.31). Nesta *metanarrativa*, há um metasujeito do conhecimento. Isto é, uma espécie de conhecimento coletivo formado e sempre reformulado, através do processo dialético (Hegel), pelo conhecimento de cada indivíduo. Esse metasujeito do conhecimento progride em direção a uma verdade absoluta. Estas duas *metanarrativas* legitimaram, então, todas as narrativas da modernidade, "seja de uma descoberta científica ou do crescimento e educação de uma pessoa" (idem, p.31). Ainda sobre elas, o professor britânico Steven Connor completa:

enquanto as narrativas anteriores centravam-se na ideia de redescobrir ou retornar à verdade original, essas duas narrativas, a emancipatória e a especulativa, são teleológicas, quer dizer, dependem da ideia de um itinerário para algum alvo final. (2004, p.31)

Já a pós-modernidade é marcada pela crise ou fim dessas *metanarrativas*; pela descrença dos sujeitos não só nas *metanarrativas* emancipatória ou especulativa, mas em quaisquer outras. Em *A condição pós-moderna* (2011), Lyotard não se debruça largamente sobre as causas dessa crise. Aponta o avanço das tecnologias e da

informática como possíveis causadores, assim como a renovação do espírito da livre iniciativa capitalista, mas alerta para uma suposta "erosão interna no próprio discurso das *metanarrativas*" (NASCIMENTO, 2011, p.45). A especulativa, em busca da verdade absoluta através da dialética, como já apontava Nietzsche, contém em si o ceticismo do pensamento hegeliano em relação ao conhecimento: a ciência poderia saber que sabe o que sabe?⁴

(...) em sua imediaticidade, o discurso denotativo que versa sobre um referente (um organismo vivo, uma propriedade química, um fenômeno, etc) não sabe na verdade o que ele acredita saber. A ciência positiva não é um saber. E a especulação nutre-se da sua supressão. (LYOTARD, 2011, p. 70)

Já a *metanarrativa* emancipatória, que legitimava a ciência em prol da prática ética, social e política, confirma sua erosão através do terror, viabilizado pelo Estado alemão, em Auschwitz. "Em outras palavras, uma verdade científica não resulta, necessariamente, em uma ação justa sobre a realidade" (NASCIMENTO, 2011, p.48). Assim, o acúmulo de conhecimento não mostrou, como se anunciava, direções à liberdade e verdade absoluta da humanidade.

Desta maneira, a crise das *metanarrativas*, ou grandes narrativas, desde a Segunda Guerra, vai dando lugar aos pequenos relatos. O sujeito social é dissolvido, e cada indivíduo passa a ser contemplado por diversas narrativas ou *jogos de linguagem*. Cada um com suas particulares regras de funcionamento, não estando mais corroborando ou se relacionando com uma narrativa maior, universalizante.

Esta é, portanto, para Lyotard, a situação contemporânea: "uma multiplicidade de jogos de linguagem diferentes e incompatíveis, cada qual com seus próprios princípios intransferíveis de autolegitimação." (CONNOR, 2004, p.33). É, ainda para o filósofo, uma condição ambígua, que Connor (2004) nos apresenta como uma boa e uma má notícia. A má é que o conhecimento passou a ser não mais legitimado pela busca por justiça e bem, mas sim pela *performatividade*⁵, pelo desempenho. Para algo ser

⁴E ainda: a linguagem científica seria mesmo capaz de apreender o seu referente? Questão prenunciada por Hegel que influenciaria os filósofos do século XX em relação à limitação da linguagem.

⁵O termo performatividade será utilizado diversas vezes neste trabalho, porém sob dois sentidos: Quando o termo aparecer em itálico (*performatividade*) estará vinculado "a uma ideia de sistema na qual o sistema é considerado mais eficiente (boa performance) quanto menor for a energia gasta para uma maior

legitimado, então, a pergunta passa a ser quanto vale ou para que serve, e não mais se é verdadeiro ou justo.

Algumas das consequências desta perspectiva são, segundo João Paulo Costa do Nascimento (2011): a valorização e formação de competências ao invés de ideias; a desvalorização de áreas pouco ligadas ao discurso técnico, como as artes e as letras; a exigência de performance do sistema universitário, etc. "A performance do mercado e do poder como coerência geral do sistema de legitimação do saber, a troca das *metanarrativas* pelo sistema capitalista: essa é a má notícia do pós-modernismo." (idem, p.53)

A boa notícia é chamada por Lyotard de *paralogia*. Sob esse termo está a ideia de que a multiplicidade de *jogos de linguagem* incompatíveis pode trazer ela mesma energias e saltos desestabilizadores e reorganizadores do sistema atual, mais criativos e inovadores. Para Lyotard, o desmanche do invólucro das grandes narrativas, que centralizavam todos os fins, é a chance da heterogeneidade, da diferença, da invenção a partir do dissenso. Lyotard aproxima-se aqui do pensamento de teóricos como Deleuze e Foucault, "ao sugerir a possibilidade de libertação das delusões epocais do pensamento metafísico e a entrada na liberdade regulamentada e 'nômade' da pura diferença." (CONNOR, 2004, p.35).

Uma rendição da multiplicidade de jogos de linguagem ao sistema capitalista sob a exigência da eficiência poderia significar uma perda de toda a heterogeneidade de narrativas existente nas sociedades. Essa possibilidade é interpretada como a ameaça do terror, ou seja, a ameaça da extinção de jogos e jogadores que não se alinham com a exigência de eficiência de um sistema geral. E a possibilidade iminente de extinção de um jogador, de sua exclusão do jogo do saber, seria a base do desmanche do vínculo social, por isso, o terror. No entanto, a incredulidade nas *metanarrativas* libera a razão para uma revisão nos seus mais variados termos, já que Lyotard identifica essas *metanarrativas* de legitimação da ciência como narrativas culturalmente localizadas, a despeito de suas pretensões de universalidade, salientando suas vocações para a dominação imperialista de outras narrativas não europeias. (NASCIMENTO, 2011, p.55)

quantidade/melhor qualidade de um produto final. (NASCIMENTO, 2011, p.51). É esse o sentido atribuído por Lyotard em *A condição pós-moderna*. Quando o termo aparecer sem itálico (performatividade) se referirá a sua utilização nos estudos de arte, performance e literatura: a linguagem como forma de ação; o fazer enquanto se faz. Nos dizeres de Féral: "uma estética da presença".

Lyotard se apresenta como um entusiasta da perspectiva *paralógica*. Ainda que vista como uma perspectiva ingênua por alguns pensadores, por alguns de seus revisores e de pouco interesse para os próprios cientistas, ela traz consigo a expectativa de sociedades mais justas, humanas e criativas. A *paralogia* oferece horizontes menos atrelados ao capital e ao poder. Ao prever o dissenso, não silencia os díspares, como faz o consenso. Ao relacionar-se com a incerteza, imprevisibilidade, caos e catástrofe, a *paralogia* abre espaço para outras e novas narrativas e suas pragmáticas. O terror e o silenciamento não são possíveis a partir dessa perspectiva.

Como referência na discussão pós-moderna, a teoria lyotardiana recebeu também diversas críticas, uma delas se refere à apropriação da teoria de Lyotard, elaborada sobre um objeto específico (a atual condição do saber nas sociedades pós-industriais), para a explicação de situações outras, ou de uma condição global e generalizante. Ainda assim, a articulação entre sua teoria e outras áreas como a arte e a política não deixariam de ser feitas, como sugere João Paulo Costa do Nascimento (2011), já que o filósofo passou a maior parte de seu trabalho dedicado a essas áreas. A teoria da dispersão e proliferação dos pequenos relatos a partir do fim das *metanarrativas* pode auxiliar a entender não só a sociedade ocidental pós-moderna, mas também o seu quadro artístico e cultural – aqui, em especial, relaciono-a ao contexto teatral.

Se pensarmos o *drama absoluto* e as noções aristotélicas de ação, espaço e tempo como a grande narrativa unificadora do teatro – uma *metanarrativa* radicada no classicismo europeu e vigente até o último século – estaríamos então, de fato, nas últimas décadas vivenciando sua crise, fim ou transformação. Cada obra teatral passa a ser legitimada por distintas narrativas. Longe de um estilo único ou uma coerência ética ou estética, as obras contemporâneas se aproximam cada vez mais do *sublime* de Lyotard no pós-modernismo, onde cada obra possui um estatuto próprio e singular, não estando mais sob uma única narrativa legitimadora: isso seria o pós-modernismo.

Em *Cultura pós-moderna* (2004), Connor faz uma constatação do astigmático caso do teatro entre o modernismo e o pós-modernismo. Primeiro, se levarmos em conta uma narrativa sequencial, o teatro não parece ter um "modernismo preexistente", ou pelo menos claramente identificado, como também outras artes e culturas performáticas: o cinema, a ópera, a TV e o rock (estes dois últimos já intrínsecos produtos de sociedades

pós-modernas). Segundo, porque a própria atividade teatral contém *per si* princípios que, nas outras artes, seriam as mais borbulhantes preocupações no pós-modernismo: tensões entre o produto e o processo, "recusa de noções de forma essencial, a dispersão da identidade da obra de arte e sua inserção em contextos sociais e políticos, (...) autoconsciência do espectador, a percepção do contexto e a dependência da extensão no tempo." (2004, p.110), a performatividade, que como afirma Michel Benamou é "a modalidade unificadora do pós-moderno" (1977, p.3 apud CONNOR, 2004, p.111).

Entretanto, ainda para Connor (2004), a ideia de um teatro performático também pode ser considerada modernista, vistas as preocupações de Antonin Artaud, depois influenciadora das obras de Peter Brook nos anos 60 e 70. Artaud buscava uma prática teatral livre da autoridade do texto (para ele, responsável pela anêmica intelectualização do acontecimento teatral), que se voltasse para os elementos essenciais do teatro (corpo, luz, espaço, cor, som, gesto), àquilo que devolveria seu caráter primeiro de rito, evento catártico, "que contenha para o coração e os sentidos esta espécie de picada concreta que comporta toda sensação verdadeira" (ARTAUD, 2006, p.97).

As inquietantes ideias artaudianas, lançadas em *O Teatro e seu Duplo* de 1935, se juntam ou são também efeitos de uma série de mudanças iniciadas na virada do século XIX para o século XX que daria novas perspectivas para a criação, produção e pensamento teatral, desenhando um cenário que alguns teóricos chamariam de 'teatro moderno', apesar da, já dita, polêmica acerca desta arte entre os movimentos modernistas e pós-modernistas. Dentre essas mudanças, Roubine (1998) destaca o surgimento do encenador, muito facilitado por duas revoluções tecnológicas: o apagamento da noção de fronteiras e distâncias e a descoberta dos recursos de iluminação elétrica. O aparecimento do encenador, naturalmente, traz novos paradigmas para o processo teatral, novas preocupações para além do texto⁶. A cena em si, e toda sua materialidade passa a ser alvo de atenções e revoluções na prática teatral. É, ainda, Jean-Jacques Roubine que, em *Introdução às grandes teorias do teatro* (2003), descreve os desdobramentos desse novo alvo, sobretudo, na França, sob o lúdico título de

⁶ Texto aqui entendido como literatura dramática. Alguns teóricos, como Roubine, costumam associar o teatro realizado a partir do século XVII, até fins do XIX, à ideia de *textocentrismo*: o texto teatral com lugares e funções privilegiados na realização cênica.

tentações do teatro (aqui notadas de forma breve e generalizada)⁷: Copeau, Jouvet e Vilar e a insistência no texto como catalisador da cena teatral; Brecht e a tomada da forma épica na cena, desdobrada no recurso do *distanciamento*, em prol de um teatro que traga à luz a experiência social; Craig, Living Theatre e Bread and Puppet Theatre contra a mercantilização do teatro e a retomada de seu caráter litúrgico, sensorial e plástico; Meyerhold, Vitez e Ronconi e a exploração dos recursos da *teatralidade*; Grotowski e a radicalização da experiência ator-espectador, a partir de seus *desnudamentos*; Peter Brook, *Théâtre du Soleil* e Bob Wilson e a reutilização ou reinvenção do texto teatral, amparados pela memória coletiva ou individual.

As *tentações* teorizadas por Roubine, que as insere num "contexto moderno", já trazem experiências fundamentais para o desencadeamento do teatro pós-moderno. Dentre essas experiências, destacam-se as práticas de improviso, a autoria coletiva, os novos usos do espaço teatral e a auto-reflexividade das peças, que segundo Bernard Dort, citado por Connor (2004), celebram a "emancipação da performance".

1.3 O fim do drama ou o drama alargado?

Em 1999, o professor e crítico alemão Hans-Thies Lehmann, a partir da teoria de Peter Szondi (o drama moderno como solução à crise do *drama absoluto*), desenvolve a sua teoria do teatro da segunda metade do século XX, principalmente dos anos 1970 adiante, a qual ele denomina teatro pós-dramático (2007), termo inicialmente cunhado por Richard Schechner (que se referia aos *happenings*). Suas ideias partem do princípio de que a cena teatral esteve, desde o Renascimento até o teatro burguês, marcada pelo princípio do *drama absoluto*, que entrou em crise em fins do século XIX e se viu sob novos paradigmas no século XX a partir da tentativa de salvá-lo ou solucioná-lo. Esses novos paradigmas, distinguidos pela valorização da cena para além do texto, foram, cada vez mais, suspendendo o teatro do drama. Suspensão cada vez mais radical que culminou num novo teatro ainda em descoberta ou reinvenção de si mesmo.

⁷ Vale lembrar que Roubine apresenta o pensamento de Artaud como referência à maioria das ideias e práticas posteriores a ele no século XX. Sejam elas catalisadas, influenciadas ou opostas a ele.

Numa superação do drama, portanto livre de uma amarra definidora e unificadora da cena teatral, em natural continuidade das "vanguardas modernistas", o teatro recente é para Lehmann (2007) marcado por uma explosão de experiências éticas e estéticas que rompem com todas as antigas convenções. Não carrega para sua produção e crítica os princípios basilares do teatro dramático: imitação, representação, hierarquização dos elementos teatrais, e ainda, ideias formatadas de ação, espaço e tempo. Sua semiologia não prevê a passagem de informação, mas a comunhão da experiência com o espectador; não a forma fechada, sintética e denotativa, mas a aberta, fragmentada e plural. Lehmann, através da análise de obras de artistas como o dramaturgo Heiner Müller ou o encenador Robert Wilson, nota algumas características do teatro pós-dramático: expansão dos limites da representação para a própria realidade; centralização do espectador na cena; espaço maior para os ícones que para os símbolos; mistura do teatro às demais artes e mídias, ao cotidiano comum e às manifestações culturais; a presentificação da ação teatral.

Em contestação à ideia de teatro pós-dramático de Lehmann, o teórico e professor Jean-Pierre Sarrazac prefere não tomar a forma dramática como superada ou finalizada no teatro, nem pensar essa mudança de estatuto do drama a partir de uma lógica de superação ou evolução. Em seu artigo *A reprise* (2007), Sarrazac afirma que a autonomia conquistada pelo teatro em relação ao drama, muito a partir da encenação moderna onde o texto perde seu poder absoluto de elemento estruturador e unificador, não significa a perda do drama. Sob a perspectiva de Sarrazac, o inverso também deve ser notado: a conquista de autonomia também é da forma dramática! Tomar o drama como o "ramo morto da árvore do teatro" é partir de uma premissa duvidosa e rotulada de "estética contemporânea" que prevê a novidade, a atualidade, subjugando "a dialética de um presente aberto ao passado e ao futuro" (SARRAZAC, 2007, p.3); não tomando, assim, uma ideia mais alargada do dramático. Alargamento que parece estar em muitas obras contemporâneas, como as de seus conterrâneos Michel Vinaver, Bernard Marie-Koltès e Jean-Luc Lagarce.

Sarrazac se propõe a revisar a teoria szondiana sob olhos dos anos 2000. Ao fazê-lo, troca a ideia de crise do drama pela de sua mutação: de drama-na-vida para drama-da-vida. O primeiro, drama-na-vida, correspondente ao *drama absoluto* de Szondi, prevê uma reversão de destino, uma passagem de um estado a outro, a partir de uma ação

orgânica e lógica. Já o drama-da-vida "arruína as unidades de tempo, de lugar, e mesmo de ação e sua extensão cobre toda uma vida. Para abarcar uma existência inteira, o drama-da-vida recorre à retrospectão – até agora privilégio do épico – e a processos de montagem" (2007, p. 6). O *drama-da-vida* é carregado do *infradramático*, conceito que Sarrazac cria para se referir ao tal alargamento do dramático. Alargamento que caracterizaria o teatro contemporâneo:

Para falar como Tchékhev, o drama-da-vida parece, ao lado de outros mais salientes, todos estes eventos minúsculos, ao final insignificantes, que fazem uma "vida plana". No drama-da-vida, nós já vimos maiores reversões do destino: felicidade e tristeza não param de se alternar e às vezes de se confundir. No regime do infradramático, mais heróis, mais personagens muito originais; mais mitos, mas tudo além do *fait divers*, como já visto em Büchner. A divisa do drama-da-vida poderia se sustentar em uma fórmula de Beckett: "tudo segue seu curso". [...] Mas o infradramático não reside somente na pequenez dos personagens, dos eventos e outros microconflitos; ele tem igualmente parte ligada com a subjetivação e, portanto, com a relativização que marca esses eventos e microconflitos. Em outros termos, é a um teatro íntimo e a conflitos muitas vezes intrasubjetivos e intrapsíquicos que nós nos relacionamos. O fato de que o drama seja demasiado voltado ao subjetivo e ao cotidiano não significa evidentemente que os grandes conflitos históricos desapareceram, mas que estes últimos foram absorvidos por este "anonimato" de que fala Adorno. (SARRAZAC, 2007, p. 7-8)

E se a morte do drama é justificada com o fim da ação no teatro, já que ação está no cerne da forma dramática, Sarrazac, evocando Nietzsche, toma ação (*práxis*, na *Poética*) como "o sentimento que se declara, a compreensão de si". Assim, a ação aqui não está perdida, está como uma espécie de micro-ação, de princípio ativo. Ação como vontade, como sentimento, como estado. Em Beckett, por exemplo, a ação está na vontade dos personagens, e não como elemento responsável por desencadear acontecimentos.

Sarrazac defende um drama *rapsódico* – expressão que remete aos rapsodos, populares recitadores da Grécia Antiga, que perambulavam de cidade em cidade apresentando suas rapsódias: colagens de trechos, temas e canções de diversos autores e lugares. Para Sarrazac a ideia rapsódica é a que melhor define o drama contemporâneo e sua ausência de unidade e organicidade formal. Se o épico e a lírica foram imersos na dramática em fins do século XIX, atualmente o drama interage também com o documental, com o audiovisual, com a dança e a performance, numa fluida e efêmera criação de sua natureza; sendo, inclusive, muito generoso às utopias e invenções do teatro. É o drama em estado mutante, a favor do teatro, e não em crise terminal como anunciou o teórico alemão Lehmann.

1.4 A dramaturgia do pós-Beckett

Apesar das divergências entre Lehmann e Sarrazac acerca do modelo de pensamento da formação e atualidade do teatro contemporâneo, sobretudo no que tange à questão do drama, ambos chegam a uma constatação similar: o teatro pós-moderno é este em profunda e constante mudança – plural, heterogêneo, líquido, aberto, contaminado, franksteiniano, sem regras fixas e estáveis; à caça de si mesmo (daí, talvez, seu caráter auto-reflexivo). É como afirma Patrice Pavis:

Tal explosão impossibilita a centralização da encenação em torno de um princípio, tradição, herança, estilo ou intérprete. Contém em si momentos e procedimentos nos quais tudo parece desconstruir-se e desfazer-se entre os dedos de quem quer que pense deter os cordéis e as chaves do espetáculo. (2005, p.299)

"As escritas dramáticas dos últimos anos contribuíram para confundir as pistas": é, ironicamente, a pista que Jean-Pierre Ryngaert (1995, p.103) nos dá acerca do entendimento do que seja a escrita teatral contemporânea. Ao que parece é uma escrita que revela-se tão em transformação, autoconstrução e autoconhecimento quanto o teatro da qual é parte. Logo, a escrita teatral pós-moderna está ela mesma se perguntando: o que é a escrita teatral pós-moderna?

Questionado e renunciado juntamente com a estética da representação e do drama pelos movimentos teatrais do século XX, justamente por ser responsável outrora pelo *logos* no teatro, unificando e orquestrando os demais elementos da cena, o texto teatral retorna à cena mais tarde deixando de "ser o centro, o ponto crucial de partida das encenações e passa a ser um elemento da montagem como qualquer outro, tão importante quanto a iluminação, a interpretação, a sonoplastia" (BAUMGÄRTEL e DA SILVA, 2009, p.2). Essa nova localização e estatuto no processo teatral desestabiliza suas estruturas formais, seus processos de criação, produção e recepção. Mesmo os textos que continuam sendo produzidos previamente à cena trazem já formalmente princípios nada tradicionais. Abdicando da classificação de gêneros aristotélicos, e dos gêneros propriamente teatrais (como comédia, tragédia, drama), os dramaturgos se viram livres para desconfiar do "território comum do texto de teatro" (RYNGAERT, 1995), desconfiar da própria escrita, persegui-la: "as hesitações, imprecisões, titubeios, repetições, embaraços, perturbações" (LEMAHIEU apud RYNGAERT, 1995, p.110) e

se atirar ao risco da nova cena. Proporcionar que a escrita também seja (ao lado da luz, do espaço, do ator) motivadora de potências cênicas.

É ainda Ryngaert (1998) que, retomando Umberto Eco e sua qualificação do texto como uma "máquina preguiçosa", toma a escrita contemporânea teatral como a reunião dos textos mais preguiçosos de todos, exigentes de um leitor/espectador ativo, cooperante na construção de seu sentido. Esse aspecto é tomado de maneira radical, por exemplo, no Aviso que o dramaturgo contemporâneo romeno Matéi Visniec dá, numa espécie de nota ao diretor, em sua obra teatral *O Teatro Decomposto* ou *O Homem-Lixo*:

Os textos aqui reunidos são, na verdade, módulos para composição teatral. Nenhuma ordem é imposta pelo autor.

São como pedaços de um espelho quebrado. Houve uma vez o objeto em perfeito estado. Ele refletia o céu, o mundo e a alma humana. E houve, não se sabe quando nem porquê, a explosão. Os pedaços de que dispomos hoje fazem parte sem dúvida da matéria original. E é nesse pertencimento à matéria original que reside sua unidade, seu perfume, sua identidade de atmosfera.

De resto, o jogo consiste em tentar reconstituir o objeto inicial. Mas o fato é que é impossível, uma vez que o espelho original jamais foi visto e não se sabe como era. Talvez falem alguns pedaços... No entanto o jogo é fascinante, pois cada vez que reunimos os módulos disponíveis, construímos algo, de qualquer modo. Um espelho que nunca é perfeito, mas que reflete muita coisa... Esse jogo não tem fim. Pode até permitir aos atores procurar, a cada espetáculo, uma outra história, um outro espelho...

Com esses monólogos, que convidam a construir um conjunto, o autor quis impor ao diretor uma única restrição: a liberdade absoluta. (2012, p. 9)

Mais que uma poética para sua própria obra, pode-se ler este Aviso de Visniec como um possível panorama conceitual da dramaturgia pós-moderna, a partir dos aspectos apontados por Stephan Baumgärtel e Heloisa Da Silva: sua performatividade, na medida em que há uma interrogação e investigação constante sobre si mesma, um deslocamento "do significado para o significante e sua materialidade" (2009, p. 2-3), a quebra com a representação e a busca pela apresentação; a expressão da descentralização do sujeito pós-moderno na própria busca formal desta dramaturgia ao apresentar "princípios semelhantes, a fragmentação, o caráter auto-reflexivo e não mais absoluto e independente" (2009, p.5). Para a dupla de autores a escrita pós-moderna está na mesma condição do drama em crise nos fins do século XIX de que falava Szondi "na busca por novas formas como maneira de apresentar novos conteúdos" (2009, p.6).

No Brasil, se podemos questionar a existência de uma forte tradição que limitou as experiências teatrais à imagem do drama puro⁸, não podemos negar, entretanto, que esta imagem passeia irremediavelmente pela cabeça de artistas e espectadores quando o assunto é dramaturgia – muito talvez pela força que a comédia de costumes alcançou no país, gênero que conserva muito da forma dramática burguesa, “fechada e absoluta”. “É contra ela, e mostrando suas limitações e contradições, que irão se voltar Oswald de Andrade e Nelson Rodrigues”⁹. A modernização do teatro no Brasil a partir de meados do século XX significou não só uma amplitude das possibilidades ideológicas, plásticas e técnicas do teatro, mas também o alargamento do drama (usando a expressão de Sarrazac) na cena nacional. Tal alargamento já havia se desenhado nas experiências dramáticas de Qorpo Santo no século XIX ou no teatro de revista na primeira metade do século XX, ganhado fôlego nos autores da moderna dramaturgia (epicizações e subjetivações do drama), mas é nas últimas décadas que ele ganha proporções radicais quando abre mão, em vários casos, da visão textocêntrica na relação entre literatura e palco, quando retoma e reinventa a forma dramática tradicional, ou quando mistura ao drama formas e linguagens insuspeitadas – das tecnológicas às artesanais, das irreconhecíveis às populares.

A pergunta feita no início deste capítulo – O que e como escrever pós-Beckett? – está sendo respondida pelos dramaturgos, ao longo das últimas décadas, de inúmeras formas. Nenhuma delas parece levar ao definitivo arremate do drama, como preconizaram alguns, muito menos do teatro. Tampouco essas respostas superam a crise que parece instalada na pós-modernidade. O diretor e autor teatral Antônio Rogério Toscano é quem diz: “A dramaturgia contemporânea vive uma nova crise em cada nova experiência que se leva à cena. Se o tempo é de crise... A dramaturgia então reflete com limpidez a imagem embaçada do mundo que a cerca.” (s.d., s.p.). Mas ao contrário do sentido contraproducente que a situação de crise parece em geral assumir, o mundo

⁸ A Profa. Dra. Elen de Medeiros, em sua fala “Dramaturgia contemporânea: cenas e questões”, na Conferência I Jornada do Grupo de Pesquisa Literatura e Dissonâncias, realizada na Universidade Federal Fluminense em 24 de outubro de 2016, discutiu mais a fundo a pergunta feita por ela mesma: “Em que medida houve um movimento de pôr em questão o formato dramático tradicional brasileiro? (...) O que foi – se que é houve – o formato tradicional brasileiro para posteriores questionamentos?”. A fala será publicada futuramente em artigo.

⁹ Fala da Profa. Dra. Elen de Medeiros citada na nota anterior.

contemporâneo das múltiplas e flutuantes narrativas (para lembrar a imagem de Lyotard), vem revelando um panorama dramático de irrefreável atividade (e inventividade!) em suas formas, temas e modos de produção – ao qual chamamos aqui de labirinto. Circulando por ele, seus viajantes, dramaturgos brasileiros: que percurso tem feito? – é a questão do capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2 – O VIAJANTE

Papel e formação do autor teatral no Brasil

O labirinto, de crescentes e múltiplas vias, está dado: as possibilidades de como pensar e produzir dramaturgia a partir das últimas décadas, além das já inúmeras existentes, estão para ser descobertas continuamente, a cada nova obra criada. No contexto complexo e difuso da escrita teatral, como tem feito o autor brasileiro, viajante desse labirinto, Teseu do intrincado mundo das possibilidades dramáticas? Qual tem sido a sua função e o seu papel nos processos teatrais e até num contexto mais abrangente, sociocultural? E, mais especificamente: como tem se preparado ou se formado para executar tal tarefa? Em que medida os modos e os espaços formativos dialogam com a realidade teatral em que se inserem – sejam preparando autores para atuar nesse contexto, seja na proposição de outras formas de pensar e fazer dramaturgia?

Marie Bernanoce, professora e pesquisadora francesa, em seu artigo *L'écriture au risque de la théâtralité* (s.d.), ao ensaiar uma “tipologia genética” do autor teatral, a partir da sua relação concreta com a cena, propõe dois tipos extremos: o escritor solitário, aquele que escreve sem relação direta com a cena senão como espectador e o encenador que escreve para o palco, sem o intuito de publicação de um texto, a partir de um trabalho prático com os atores. A autora cita os franceses Paul Claudel como exemplo do primeiro tipo e Ariane Mnouchkine como exemplo do segundo. Entre esses dois tipos, Bernanoce aponta alguns variantes: o autor de encomenda, aquele que escreve um texto destinado a um artista ou grupo específico; o autor-ator, bastante comum nos tempos atuais, que interpreta seu próprio texto; o acompanhante dramático do encenador, para o qual a autora dá exemplos de célebres duplas como Giraudoux/Jouvet e Beckett/Blin; aquele que constrói sua dramaturgia sem texto a partir de elementos como a luz, o espaço, o jogo, etc – geralmente em propostas interdisciplinares que misturam o teatro à dança, circo, vídeo, etc; o autor-encenador de seus próprios textos, aquele que reivindica um texto desenvolvido em completa relação com a encenação, caso de Joël Pommerat e Valère Novarina na França.

Bernanoce constrói sua tipologia a partir da relação do autor teatral com a cena. Indiretamente a proposta revela também outros aspectos possíveis de seus tipos, como a localidade de cada autor no processo criativo (alguns ocupando uma centralidade, outros nem tanto) ou a relação do autor com os demais criadores da obra (alguns sem nenhuma interlocução, outros interdependentes). Tal tipologia poderia se ampliar ou desdobrar-se em outras tipologias: por exemplo, autores que escrevem em parceria com outros autores, ou coletivos que assumem a autoria dramaturgica; as figuras do autor-teórico e autor-crítico, dramaturgos que realizam uma prática simultânea de escrita cênica e pesquisa teórica; e ainda o autor-pedagogo, que desenvolve seu trabalho dramaturgico concomitante à sua prática pedagógica, etc. Alertando ainda para o caráter didático de qualquer tipologia, é preciso levar em consideração as simultaneidades e trânsitos desses tipos que ocorrem na trajetória de um mesmo autor.

Nesta dissertação, a tipologia de Bernanoce não está para fixar tipos de escritor teatral e aplicá-los imediatamente ao contexto brasileiro, está antes para indicar a diversidade de papéis e funções que o título de dramaturgo ou autor teatral pode conferir, e todas as mutações, amplitudes e ambiguidades que ele toma no tempo contemporâneo. Pavis (2005), em seu dicionário, tanto no verbete *dramaturgo* quanto no *autor teatral*, evidencia a variação considerável do estatuto desse ofício na história do teatro: indo de autor e fornecedor de obras dramáticas a adaptador e observador crítico da obra em processo.

Tendo em vista o contexto teatral brasileiro, especialmente a partir da sua modernização (meados do século XX), a sequência deste capítulo destina-se a um brevíssimo panorama histórico do papel do dramaturgo na produção teatral, destacando aspectos, empreendimentos e episódios relativos à formação em dramaturgia no país. Vale acordar que tal iniciativa, ao apresentar-se como iniciação ao tema e ao apostar numa linha cronológica dos eventos, visando fins didáticos, acaba por tornar compacto e simplificado um processo histórico que é complexo, repleto de concomitâncias, bifurcações e contrassensos; vale lembrar ainda que a proposta do panorama já se apresenta aqui defasada uma vez que os materiais bibliográficos sobre o assunto ainda são poucos e dispersos – muitas experiências na área da pedagogia em dramaturgia, dos espaços amadores aos profissionais, não foram registradas por seus empreendedores ou consideradas por historiadores, críticos e revisores, ou, ainda, não encontradas por mim

durante o tempo limitado de coleta e pesquisa de informações; lembro, por fim, que a análise aqui empreendida torna-se passível de constantes remodelações uma vez que o registro de processos e agentes históricos e o manuseio de conceitos estão em contínua revisão crítica e política. Um ponto de vista sempre esconde outra mirada. Não sendo o foco principal deste trabalho uma revisão crítica da História do Teatro brasileiro, não tomo aqui com profundidade as revisões mais atualizadas do assunto, empreendidas após os trabalhos de pioneiros como Décio de Almeida Prado e Sábato Magaldi. Ainda assim, as linhas a seguir servem como um primeiro esboço histórico e crítico do papel e formação do dramaturgo no Brasil.

2.1 A tradição, o autodidatismo e os primeiros cursos de dramaturgia

No Brasil das últimas décadas a representação nacional mais popular e estável da figura do dramaturgo esteve e ainda está no campo da ficção televisiva – os autores e autoras de telenovelas¹⁰. O gênero, sem dúvida o de maior número de apreciadores no país e mantenedor de um real mercado econômico, perpetua uma tradição dramática que tem o autor como elemento central da obra. Uma espécie de deus a quem é dado os rumos e reviravoltas da trama, a vida e morte de personagens, a prova da moral e dos valores de seu tempo. O texto, por ele escrito, é onde se encerra um profundo sentido que deve ser respeitado e investigado por aqueles que lhe darão corpo e espaço, atores e diretores de cena. É esse o papel do dramaturgo no imaginário da maioria dos brasileiros. A imagem não é falsa, ela corresponde há pelo menos quatro séculos e meio de história, desde que portugueses aportaram em território tupiniquim.

De Anchieta – jesuíta português que deu cabo aos primeiros textos teatrais encenados na colônia com fins catequéticos – a Nelson Rodrigues, dramaturgo do século XX a quem a crítica deu o título de modernizador da dramaturgia nacional, o papel do autor teatral no Brasil foi sempre aquele mais tradicional: o de compositor de dramas. Ao autor teatral, conhecendo a técnica e poética da arte dramática, cabia elaborar e pôr no papel um drama a ser encenado. Tal texto – considerado a alma da peça – era entendido frequentemente sob o modelo clássico dramático, revisão europeia da *Poética* de

¹⁰ A telenovela, gênero popular de ficção que transporta para a televisão o antigo modelo de folhetim do século XIX, foi inaugurada no Brasil na década de 50. Muitos de seus autores tiveram suas carreiras iniciadas no teatro ou mantiveram concomitante à televisão seus trabalhos como autores de peças teatrais.

Aristóteles: uma estrutura fabular baseada em unidades de ação, tempo e espaço, com busca da verossimilhança. Mesmo textos escritos à revelia desse molde, como a dramaturgia do gaúcho Qorpo-Santo e as comédias cariocas do século XIX, não escaparam aos elementos basilares do drama como o logocentrismo, a divisão em atos e cenas e a estrutura dialógica. E mesmo ainda que o *drama absoluto* (SZONDI) nunca tenha vingado de fato nas experiências teatrais brasileiras, que o teatro nacional – tal qual a nação! – tenha já nascido híbrido e desconformado, seus autores seguiram o perfil tradicional daquele que escreve solitariamente, sob o desejo de certa luz de inspiração e genialidade (influência do romantismo alemão), entendendo sua escritura como elemento fundante da cena. Ao autor brasileiro de quase todas as épocas foi dado não só o desafio de escrever para um teatro de perspectivas várias vezes desérticas quanto à sua produção e manutenção, mas também a árdua tarefa de desbravar o caminho de um teatro autenticamente nacional, sofrendo da preferência e valorização do público e crítica pela dramaturgia estrangeira.

O autodidatismo, processo de aprendizagem no qual o sujeito dispensa a orientação de um mestre, vigorou desde sempre na experiência do autor brasileiro. A formação formal em dramaturgia nunca foi tradição no Brasil – diferente, por exemplo, de países como Inglaterra e França, ambas de forte tradição literária e teatral. Tendo à mão o cânone dramático universal, cumpria ao próprio aspirante a dramaturgo o desenvolvimento de uma técnica e poética, num percurso que incluía desde a observação, imitação e repetição de sistemas dramáticos já conhecidos à intuição e o empirismo no processo de escrita. Toda a produção dramática brasileira até meados do século XX adveio de autores autodidatas, quase todos com experiências em outras linguagens e gêneros literários como o jornalismo, a prosa de ficção, o ensaio e a crítica literária. Não se pode negar, portanto, que o autodidatismo tenha resultado numa profícua produção, que vai de textos de Martins Pena, conhecido como inventor da comédia nacional àqueles de Oswald de Andrade que no início do século XX revisa esse mesmo gênero num gesto vanguardista para sua época. Por outro lado, Guilherme Figueiredo, dramaturgo e professor que viveu o desenvolvimento do teatro moderno no Brasil nos anos cinquenta, comemorava a promissora fase de uma geração de escritores que pôde “ter a ventura de se formar fora do signo do autodidatismo” (apud PRADO, 2001, p.58). Décio de Almeida Prado comenta os limites da intuição, em meados do século XX, para o desenvolvimento da escrita teatral brasileira:

Os autores com que contávamos ou provinham de outros gêneros literários ou eram médicos e advogados que, em plena maturidade, tentavam encontrar uma carreira mais condizente com as suas aspirações mais profundas. Alguns demonstravam uma aguda intuição, aprendendo à própria custa tudo o que sabiam sobre teatro. Tal era o caso, notadamente, de Nelson Rodrigues, no drama, e de Silveira Sampaio, na comédia. Mas, de modo geral, faltavam aos nossos escritores a familiaridade, o domínio técnico da profissão, de quem se formou como homem e como artista já dentro do palco, falando a linguagem dramática como se fosse a própria. (PRADO, 2001, p.60)

Em 1951, em São Paulo, a EAD – Escola de Arte Dramática, inaugurada três anos antes, voltada para a formação de atores, passou a oferecer o Curso de Escritores Teatrais. Antes, em 1950, a Escola Mineira de Arte Dramática (terceira escola teatral fundada no Brasil), assumida por Luiz Gonzaga em Belo Horizonte, “não se contentava em só formar atores. (...) ela formava também autores” (SANTOS, 1995, p.26). No entanto, informações sobre o funcionamento desses cursos, programas e ementas, além de alunos egressos, são mínimas ou inexistentes. Em 1956, Augusto Boal, recém-chegado ao Brasil, vindo de uma experiência nos Estados Unidos, oferece o Curso de Dramaturgia do Teatro de Arena, empreitada que culminará no Seminário de Dramaturgia do Teatro de Arena, projeto voltado para o encontro e formação de autores teatrais no Brasil.

Augusto Boal, diretor e dramaturgo carioca que se tornou uma das figuras latino-americanas mais importantes do teatro contemporâneo internacional, passou a fazer parte em 1956 do Teatro de Arena – grupo, à época comandado pelo diretor Zé Renato, e responsável pela renovação e nacionalização do teatro brasileiro. Boal acabava de chegar de Nova York, nos EUA, onde estudou dramaturgia na *School of Dramatic Arts*, enquanto concluía estudos em nível de Ph.D em Engenharia Química. Naquele momento o Teatro de Arena passava de uma companhia de teatro que se arriscava sobre um novo modelo espacial de teatro – a arena – para um grupo dedicado a realizar um teatro de formas e assuntos brasileiros, num tempo em que o teatro nacional, tanto sua dramaturgia quanto seus modelos de atuação e encenação, era essencialmente de referência estrangeira, fosse ela europeia (abstração e existencialismo) ou norte-americana (psicologismo e naturalismo). A busca por uma representação nacional e popular do sujeito e sociedade brasileiros, que implicava um estudo e uma profunda mudança de modelos e ferramentas para o trabalho do ator, levou o grupo à proposição

de um Curso de Dramaturgia ministrado por Boal, acreditando que uma compreensão técnica da escrita dramática auxiliaria o processo de investigação desse novo ator. Para que se aprofundassem os estudos nos laboratórios de atuação, “era necessária uma maior autonomia dos integrantes do Arena em relação à dramaturgia” (AUTRAN, 2012, p.43).

O Curso de Dramaturgia do Arena aconteceu em 1956, aberto ao público, e se repetiu no ano seguinte dado o grande número de interessados. Foi interrompido em 1959 quando Boal foi convidado por Alfredo Mesquita a lecionar dramaturgia na Escola de Arte Dramática. O programa do Curso de Dramaturgia do Arena, em forma de aulas-conferências ministradas por Boal seguidas de debates, se inspirava nas “leis da dramaturgia”, nas técnicas de *playwriting*¹¹ conhecidas pelo próprio Boal através do norte-americano John Gassner de quem ele estivera próximo durante sua passagem pela Columbia University. Cinquenta pessoas se reuniam durante algumas semanas e Boal “dava aulas mostrando que as leis em dramaturgia são instrumentos de trabalho, para serem utilizadas, não obedecidas. Leis extraídas de obras-primas, Sófocles, Shakespeare, Molière.” (BOAL, 2000, p.148)

Dentre os tópicos explorados por Boal em suas conferências estavam: “Introdução; teorias de dramaturgia; caracterização psicológica; diálogo; e análise de peças.” (LIMA apud AUTRAN, 2012, p.46). Além da influência de Gassner e sua crença no realismo moderno, Boal também se inspirava nos escritos de Hegel, aplicando sua dialética moderna ao drama. Ao combinar diferentes referências para o pensamento e prática dramaturgias, em intenso diálogo com as inquietações dos laboratórios de atuação, Augusto Boal começava uma pesquisa teatral muito autônoma que seria cada vez mais investigada nas décadas seguintes e iniciava “ali um dos mais importantes ciclos de pedagogia dramaturgias no país” (AUTRAN, 2012, p.45).

¹¹ Técnica norte-americana de composição de dramas, muito usada atualmente em roteiros cinematográficos hollywoodianos.

2.2 O Seminário de Dramaturgia do Teatro de Arena e a invenção da dramaturgia nacional moderna

Em 1943, o grupo de teatro amador Os Comediantes estreava no Rio de Janeiro, sob a direção do polonês Ziembinski, *Vestido de Noiva*, texto de Nelson Rodrigues. A peça inaugurava os caminhos da encenação moderna brasileira a partir de um texto que também rompia com formas tradicionais do drama: ações simultâneas em três planos – realidade, alucinação e memória. Tornou-se um marco da dramaturgia nacional. No entanto, o panorama dramático da época revelou-se pouco influenciado por esse episódio, prevalecendo de um lado as revistas e comédias nacionais, de outro a força e valorização do texto estrangeiro. Foi só na década seguinte que o país viu a consolidação e valorização de uma dramaturgia que, autenticamente, dava forma e voz ao sujeito brasileiro. Autores como Jorge Andrade em São Paulo e Ariano Suassuna em Pernambuco, dentre alguns outros, fizeram as vezes de modernizadores da dramaturgia nacional. Se eles continuaram a produzir dramaturgia ao modo tradicional (primeiro escreve-se o texto, depois um encenador ou grupo de atores leva-o à cena mantendo seus princípios e valores), os temas e fins de suas obras – “em nome de quem, sobre o que e para quem fala” – já eram outros. (PRADO, 2001). A busca desses autores por uma escrita que fizesse um retrato de seu povo, num misto de militância e nacionalismo, foi a tarefa que o Teatro de Arena também se colocou. Em 1958, o grupo encenava *Eles não usam Black-Tie*, texto de Gianfrancesco Guarnieri, um dos seus integrantes. Pela primeira vez a classe operária brasileira era posta sobre o palco, ainda que o desejo do grupo fosse que ela também estivesse na plateia, coisa que ainda era distante da realidade. Escrever para teatro no Brasil de meados do século XX significava desafiar-se a aproximar e atualizar a cena brasileira das experimentações que marcaram o ocidente na virada do século XIX e primeira metade do século XX, sem com isso perder de vista a busca por um teatro autenticamente nacional, em suas temáticas e formas.

O Teatro de Arena em São Paulo tornou-se um reduto da experimentação teatral à brasileira, além de consolidar-se como um espaço de construção crítica e teórica desses mesmos experimentos. Augusto Boal foi um dos seus principais agitadores. Foi ele o proponente dos laboratórios de atuação – como interpretar no palco o perfil do brasileiro? Qual sua gestualidade? – e dessa experiência veio-lhe a constatação de que a problemática estava não só em modos e técnicas de interpretação, mas na crise e

carência de repertório dramático. Era preciso um conjunto de textos teatrais que apresentasse já em sua anatomia o aspecto brasileiro – Como ele fala? Do que fala? Como age? Com quais estruturas e forças políticas, sociais, culturais ele se relaciona? A crise de repertório levou os integrantes do grupo a experimentar eles próprios a criação de textos. Foi quando Guarnieri apresentou *Eles não usam Black-Tie*. “Eu estava muito entusiasmado com essa descoberta e esse estudo da dramaturgia brasileira. Nós só discutíamos isso no Arena, vivíamos para esse fim. Eu sentia que precisava fazer alguma coisa, então decidi escrever”, relata o dramaturgo (apud AUTRAN, 2012, p.56). Após a estreia do espetáculo, motivados pela experiência dos laboratórios de atuação e do Curso de Dramaturgia, o grupo propõe o Seminário de Dramaturgia do Teatro de Arena.

O Seminário, dedicado aos integrantes do Teatro de Arena e a alguns escritores convidados, de iniciantes a veteranos, tinha como finalidade o estudo e fomento de uma dramaturgia nacional, em diálogo com as novas propostas de encenação e interpretação, além de aprofundar o engajamento sociopolítico na produção do grupo que já vinha se desenhando desde a entrada de Guarnieri e Vianinha, que vinham do Teatro Paulista do Estudante. O Seminário se dava em encontros semanais onde ocorriam debates sobre dramaturgia e a análise de peças “com no mínimo dois relatores – um dos quais sempre eu, já que me supunham conhecedor da carpintaria teatral: para isso tinha estudado na Columbia University”, revela Boal (2000, p.149). O modelo do seminário foi inspirado não na experiência acadêmica de Boal na Columbia, mas no seu contato com o Writer-s Group: “Nos reuníamos e líamos nossas peças. Um relator tinha a obrigação de ler e fazer relatório escrito, antes dos debates. Continuávamos juntos, duas, três horas, conversando.” (BOAL, 2000, p.127). O programa do seminário, idealizado por Boal, era o seguinte:

I Prática:

- a- técnicas de dramaturgia;
- b- análise e debate de peças.

II Teoria:

- a- problemas estéticos de teatro;
- b- características e tendências do moderno teatro brasileiro;
- c- estudo da realidade artística e social brasileira;
- d- entrevistas, debates e conferências com personalidades do teatro brasileiro.

III Burocrática

- a- seleção e encaminhamento de peças escritas no Seminário;

b- divulgação de teses e resumos dos debates
(GUIMARÃES, apud AUTRAN, 2012, p.70)

O estudo e debate de assuntos sociais e políticos da realidade brasileira estavam fortemente presentes no programa do Seminário, em mesmo peso que questões técnicas e formais de dramaturgia. Se as primeiras peças originais do Teatro de Arena mantiveram uma estrutura dramática estável, a sequência de debates no Seminário apontou a necessidade de se repensar a relação entre forma e conteúdo na obra artística – e portanto, os limites da forma dramática e as possibilidades de outras formas, como a épica, no teatro. Essa inquietação quanto às estruturas e formas do texto já vinha se rascunhando desde a estreia de *Eles não usam Black-Tie*, quando o assunto da greve sindical parecia não alcançar sua plenitude crítica através de recursos dramáticos, o diálogo interpessoal, por exemplo. Concomitante ao Seminário, o grupo viajou em circulação com espetáculos por outras regiões do país, num intenso contato com comunidades de diferentes realidades sociais, econômicas e culturais. Essa experiência, somada aos calorosos debates, foi dando às produções dramatúrgicas geradas no Seminário um caráter mais épico e popular, fruto de uma intensa inquietação quanto à função social do teatro e ao posicionamento estético e político de um coletivo teatral frente à realidade do país. Essas transformações e as intensas discussões levaram a divergências entre os integrantes, o que acabou levando ao término do Seminário e à saída de Vianinha e Chico de Assis do Teatro de Arena para a criação do CPC, numa experiência mais radical de teatro e politização.

O Seminário funcionou de 1958 a 1961, com algumas interrupções. Das peças gestadas nesse período, sete foram encenadas pelo Teatro de Arena, dentre elas: *Chepetuba Futebol clube*, de Vianinha e *Revolução na América do Sul*, de Boal. Não é possível descrever certo e detalhadamente o que e como aconteciam os encontros do Seminário e suas modificações ao longo do período em que foi realizado. Paula Autran – autora da dissertação *Teoria e Prática do Seminário de Dramaturgia do Teatro de Arena*, de 2012, fonte principal das informações sobre o assunto aqui contidas – relata:

O que estava realmente em curso no Seminário de Dramaturgia, de um ponto de vista crítico, é difícil saber ao certo. Parte dessa perspectiva pode ser hoje reconstituída com base nas escassas entrevistas e escritos posteriores. Mesmo coordenando o estudo e tendo escrito mais de vinte livros, Boal não realizou na época uma sistematização teórica de sua inovadora pedagogia de

dramaturgia, (...). Estudar o trabalho do Seminário será sempre um esforço sobre hipóteses. (AUTRAN, 2000, p.74)

No entanto não há dúvida quanto à importância do Seminário de Dramaturgia para a renovação da escrita teatral daquele período e sua influência na criação da moderna dramaturgia brasileira. Ainda que tenha recebido algumas críticas, em geral de participantes esporádicos como o jornalista Álvaro de Moya e o dramaturgo Jorge Andrade¹², o Seminário renovou a criação dramática no país ao investigar uma escrita que levasse à cena figuras e motivos brasileiros, sobretudo aqueles de classes mais baixas, carentes de representação; ao engendrar uma forte ligação entre dramaturgia, posicionamento político e transformação do meio social; ao estudar uma dialética entre dramaturgia e interpretação; ao pesquisar outras formas para a escrita teatral que não só a dramática, a partir de uma inquietação entre fins e meios, formas e conteúdos na criação teatral. O Seminário se destaca, ainda, por ser o primeiro grande empreendimento no campo da pedagogia de dramaturgia no Brasil. Ali se dava um encontro inédito de diferentes autores, de aspirantes a profissionais, num contínuo processo de formação; um processo de perspectiva laboratorial, onde teoria e prática, aprendizagem e produção criativa, arte e história, texto e cena davam-se radicalmente juntos e em mútua alimentação. “O texto e a cena nasciam interligados, sendo seu tema – e sua forma de representação – problematizados a um só tempo” (AUTRAN, 2012, p.15). Sobretudo, o Seminário alterou paradigmas da produção dramática ao propor uma inédita coletivização da prática do dramaturgo no cenário brasileiro: ainda que as escritas se dessem efetivamente individualizadas, havia um compartilhamento do processo de criação, da análise do texto e de seu funcionamento na cena, através de leituras e debates e, em alguns casos, da encenação dos textos dramáticos. A própria função do dramaturgo foi sendo reelaborada dada a sua presença física numa prática de “estúdio teatral” e sua proximidade com as funções de direção e atuação.

(...) o trabalho do dramaturgo se confundia com outras operações do teatro, podendo ser ele também ator, diretor e técnico de seus espetáculos e dos espetáculos dos outros integrantes do Seminário. Estava em jogo, portanto,

¹² Sobre as críticas, Paula Autran (2012) cita o próprio Álvaro de Moya: “O Seminário teve uma importância muito grande, isso não se discute. Mas os debates não levaram a nenhum ponto positivo para os autores. O Goleiro, um script meu, foi apresentado ao Seminário recebendo muitas críticas. Em

seguida, apresentei-o a um concurso e ganhei... Basicamente, as críticas não serviram para mudar nada no texto nem na minha maneira de pensar.” (p.96). Sobre Jorge Andrade a autora afirma que ele, “segundo a memória oral de muita gente, teria ficado decepcionado com as críticas que recebeu ali.” (idem).

uma reelaboração da função do dramaturgo, que pensava, ao mesmo tempo, a necessidade de uma consciência formativa e metodológica. (AUTRAN, 2012, p.15)

A prática dramatúrgica realizada pelo Teatro de Arena, seja através de seu Seminário ou no seio das criações do grupo, marcada pela busca por um teatro nacional-popular e o engajamento em questões sociopolíticas, influenciaria as gerações teatrais seguintes, sobretudo após o golpe militar de 1964, quando a classe teatral e artística precisou criar modos de resistir à instalação de um estado autoritário e repressor no Brasil. O processo laboratorial, o compartilhamento de práticas e reflexões, a integração e revezamento de funções no teatro, serviriam como referências de modos de produção e criação para o teatro de grupo no país. Dentro desse contexto, os coletivos teatrais, de amadores a profissionais, seguiram adiante como abrigos da experimentação e formação em dramaturgia, seja pela produção de espetáculos que previa em seu processo um caráter pedagógico ou de aprimoramento técnico, seja pela promoção de oficinas, workshops, seminários, intercâmbios e outras atividades formativas. Na ausência de escolas profissionalizantes com habilitação em dramaturgia, os grupos de teatro responsabilizaram-se durante boa parte do século XX pelo aprimoramento dos dramaturgos nacionais, sobretudo aqueles que tinham como eixo criativo e político a pesquisa e encenação da dramaturgia contemporânea local. Vale destacar aqui a iniciativa do Centro de Pesquisa Teatral (CPT) – tradicional grupo encabeçado pelo diretor paulista Antunes Filho – de criação do Círculo de Dramaturgia, espaço de estudo e prática em dramaturgia que serviu de escola no início dos anos 2000 para uma geração de autores de São Paulo.

2.3 O “sumiço” do autor teatral: censuras, criações coletivas e a vez do encenador

Os anos sessenta e setenta no Brasil foram períodos duros com a instalação e vigência de um regime militar autoritário e cerceador das liberdades individuais. Grupos importantes para o cenário teatral do país resistiram ao sistema político imposto, mas não escaparam às dificuldades e encerraram suas atividades como o Teatro de Arena e o Teatro Oficina, este último encabeçado pelo diretor José Celso Martinez Corrêa exilado em Portugal entre os anos de 1974 e 1979. A intensa coerção das atividades artísticas e o inescapável esquema de censura do governo tornaram difícil o trabalho teatral no país. O clima de tensão, no entanto, não inibiu a escrita de textos contestadores, nos quais os

dramaturgos utilizavam-se da metáfora e de outras figuras de linguagem para escapar ao reproche, caso do baiano Dias Gomes que escreveu, dentre outras peças, *O berço do herói* (depois adaptada para a televisão sob o título de *Roque Santeiro*), uma emblemática crítica ao regime ditatorial.

A Revolução Cubana, o Movimento de Maio de 68 na França e a Revolução Cultural Chinesa, bem como as mudanças culturais do pós-guerra como o movimento hippie, a segunda onda feminista, a contracultura e o Tropicalismo, influenciaram de maneira radical o teatro e a dramaturgia produzida nas décadas de sessenta e setenta. De um lado, o estímulo à maior participação de mulheres no campo dramaturgic (caso de Leilah Assumpção e Isabel Câmara) e uma nova geração de autores com uma produção textual que levava à cena personagens, quase sempre duplas, às voltas com questões como liberdade, progresso, desumanização e isolamento num mundo em transformação – fortemente inspirados por *Zoo Story*, peça de 1958 do norte-americano Edward Albee. Se essa produção dramaturgic caminhava para estéticas do expressionismo e do absurdo, ainda dentro de modelos dramáticos, do outro lado, a vanguarda teatral abria mais espaço para a encenação que para o texto literário, muito mais inspirada pelo Teatro da Crueldade de Artaud e pelas experiências de Grotowski e do Living Theater na proposição do fim das fronteiras entre palco e plateia, arte e vida, atores e público. Zé Celso – e seu Te-ato, e Augusto Boal – e seu Teatro do Invisível, foram uns dos principais guias desse novo teatro que se desenhava no Brasil. Para esse novo teatro um texto dramático, ao molde clássico, era dispensável, às vezes impensável. Para um teatro que se pretende ritual, o *logos* é a morte do sensível. A ideia de dramaturgia é ampliada, ganhando novas possibilidades quanto à sua configuração, como e por quem é produzida. Dramaturgia é não mais um texto literário escrito por um autor previamente à cena, mas a própria cena teatral ou a sua ausência nos casos mais radicais. Dramaturgia como o instante imediato, a reunião de sentidos e sensações postos à prova, a montagem e desmontagem de imagens. Aqui não há mais a figura solitária e soberana do dramaturgo responsável pelos sentidos que a peça deve oferecer ao espectador. A dramaturgia passa a ser elaborada pelo encenador – figura que vai ganhando cada vez mais destaque na criação teatral, pelo espectador – nos casos onde a proposta não diferencia quem assiste de quem faz a cena, ou pelo grupo todo – como no caso das experiências de criações coletivas, que se iniciaram nos anos setenta e seguiram nos oitenta. Nestas últimas experiências, o texto teatral – tomado de maneira

aberta e processual – é construído coletivamente, sem hierarquias, e juntamente à cena, desenvolvido, sobretudo, a partir de improvisações dos atores. Esfacelada a ideia de autoria, a função do dramaturgo agora se diluía entre todos os envolvidos num processo teatral. De modo que uma escola de dramaturgia – se assim pode-se chamar – se dava no espaço dos próprios coletivos de criação, como se pode observar nesse depoimento de Hamilton Vaz Pereira, integrante do Asdrúbal Trouxe o Trombone, do Rio de Janeiro, acerca do processo de criação da peça *Trate-me Leão* de 1977:

Eu tenho pequenas cenas escritas, fragmentos de diálogos, tramas esboçadas, roteiros rascunhados, mas não uma peça teatral. Tudo bem. Convenço-me de que o nosso time deve começar logo um processo de trabalho original. Peça para que cada ator leve para a reunião poemas, letras de músicas, trechos de contos e crônicas que tenham a ver com a sua vida, algo impresso em jornal, revista ou livro que tenha tocado fundo o cara. (...) A equipe mexe-se. Reúne uma boa quantidade de cenas de cinema, notícias do mundo, pedaços de peças teatrais mimeografados etc. Uma avalanche de sugestões e estímulos. (...) A trupe observa o material recolhido e descobre mapas de viagem com estimulantes pistas falsas e verdadeiras, bússolas que orientam andarilhos em terras estrangeiras, e âncoras que seguram a barca dos solitários durante a tempestade. (...) Os comediantes resolvem correr o risco de praticar jogos teatrais sem saber bem o que dizer ou fazer, sem ter uma dramaturgia preestabelecida. Preparo os atores para que possam criar coletivamente. (PEREIRA, 2004, p.08)

Se há um reclame da crítica e do público do pós-golpe militar pela falta de autores brasileiros no cenário teatral – e de fato vários deles migraram para a televisão, seja porque o teatro sofria por constantes crises políticas e econômicas, seja porque o próprio teatro passou a dispensar a figura do autor individualizado, há uma precipitação em não considerar que uma revolução – dramaturgicamente! – se dava nesse período. Essa revolução alterou completamente os modos de percepção e produção do texto teatral, influenciando de maneira irremediável o teatro das décadas seguintes, sem, naturalmente, impedir que o ofício e a escrita dramática aos moldes tradicionais continuassem a existir. Vários integrantes de grupos dessa geração seguiram mais tarde escrevendo textos individualmente, como Naum Alves de Souza e Carlos Alberto Soffredini – vindos, respectivamente, do Pod Minoga e Pessoal do Victor, coletivos de São Paulo.

Os anos oitenta no teatro brasileiro, chamado por alguns de Teatro da Abertura já que se deu no período da gradual redemocratização do país, radicalizaram a figura do autor-encenador que já vinha surgindo na década anterior. Os trabalhos que ganharam

destaque na época não vinham mais sob a tutela do dramaturgo ou de um grupo de atores, mas sim do diretor teatral. Nomes como Gerald Thomas, Antunes Filho, Bia Lessa e Gabriel Vilela são exemplos desse perfil de encenador que tomou para a si a autoria do espetáculo, que marcava com sua autêntica estética todos os elementos da cena, inclusive o texto, às vezes operando na função de adaptador ou dramaturgista. Foi comum nessa época a retomada de clássicos estrangeiros, mas também alguns brasileiros, como os textos de Nelson Rodrigues, que ganharam características muito singulares devido à mão de seu encenador. Talvez por conta desse contexto a produção de textos originais foi baixa se comparada às outras décadas, decepcionando o público e crítica da época que esperavam uma explosão inventiva por parte dos autores teatrais que agora estariam criativamente livres, passado o angustiante tempo da censura. No entanto, uma dramaturgia da cena, que apostava na teatralidade e na performatividade ganhava força e valorização no cenário nacional. Cada vez mais a ideia de dramaturgia se expandia, ampliando o perfil e modo de criação daquele que se intitulava dramaturgo (ou não se intitulava!), bem como seus espaços e parceiros de trabalho.

2.4 O processo colaborativo, o novo estatuto do autor teatral e a popularização de oficinas, núcleos e eventos de dramaturgia

O tempo áureo do encenador no Brasil foi extremamente rico para o seu teatro, legando um grande refinamento dos aspectos cênicos, técnicos, plásticos e espaciais da cena nacional. Por outro lado, ao concentrar a autoria numa única figura do processo teatral, o encenador, acabou gerando uma nostalgia do trabalho coletivizado, onde muitas vezes se faziam presentes na criação. Essa insatisfação começa a ganhar força produtiva na proposição do que ficou conhecido como processo colaborativo – modo de criação que apareceu como resistência também ao então consolidado sistema capitalista neoliberal e suas marcas de individualismo. O Teatro da Vertigem, de São Paulo, dirigido por Antônio Araújo, que estreou seu primeiro espetáculo em 1992, é um dos exemplos fundamentais desse modelo de criação e inspiração para diversos coletivos teatrais contemporâneos.

O processo colaborativo reelabora princípios da criação coletiva dos anos setenta, mas “teve também clara influência da chamada “década dos encenadores” no Brasil (década de 1980), bem como do desenvolvimento da dramaturgia no mesmo período e do

aperfeiçoamento do conceito de ator-criador.” (GUINSBURG, 2009, p.279). No processo colaborativo todos os integrantes do coletivo são envolvidos na criação, que se dá de modo horizontal e aberta a múltiplas interferências, sem que cada um deixe de se responsabilizar especificamente por sua função – seja ela a de ator, dramaturgo, diretor, iluminador, etc. A operação que se dá nesse modo criativo, em geral, é: um tema é selecionado pelo grupo como estímulo para a coleta de materiais criativos (imagens, sons, textos, ideias, conceitos, etc) que devem ser convertidos em proposições cênicas. Todos os integrantes do grupo, do ator ao figurinista, são convocados para essa atividade. O conjunto dessas proposições começa a dar forma ao que pode ser o espetáculo, que pode receber aqui uma primeira estruturação ou “costura” por parte do dramaturgo. No entanto, todas as fases do processo criativo são porosas e permitem novas entradas e saídas de elementos, bem como sugestões e interferências de todos seus participantes. O objetivo é que as várias vozes sejam contempladas no produto final, preservando uma espécie de polifonia na forma e discurso da peça. A partir de um contínuo processo móvel, dialógico e investigativo, o espetáculo vai ganhando um contorno cada vez mais estável até chegar o momento de compartilhá-lo com o público, etapa que por sua vez não toma a peça como concluída. Neste modelo de criação, o espetáculo está sempre em construção e revisão de si mesmo. O encontro com o público, que se dá várias vezes antes da estreia em forma de ensaios abertos, pode ser um grande estimulador de acréscimos, descartes e modificações de elementos da peça.

No processo colaborativo a figura do dramaturgo não é aquela que escreve um texto, entrega-o a um grupo e aguarda para vê-lo encenado, apartado do processo de sua montagem, tampouco é aquela diluída entre todos os integrantes do grupo como nos processos de criação coletiva, onde todos são dramaturgos. Aqui, ele tem como função frequentar a sala de ensaio, propor e provocar materiais criativos e, sobretudo, dar forma e estrutura a um texto teatral que leve em conta os experimentos cênicos do grupo e principalmente as identidades (artísticas, discursivas, formais) presentes no processo. A proposição dramaturgica ganha forma concomitantemente a todas as outras investigações do grupo; a dramaturgia no processo colaborativo é como uma trama composta por diversos e diferentes fios – quem a costura é o dramaturgo. Para Rafael Ary, o que diferencia o papel do dramaturgo nesse tipo de processo “é a relação com o produto, o conceito de autoria e a noção ampliada de colaboração viva.” (2011, p.79).

No processo colaborativo o dramaturgo é o responsável pelo texto final – que algumas vezes não é centrado na palavra falada, configurando-se mais como um roteiro de ações e composições cênicas – mas escreve-o sob intensa influência artística do grupo de trabalho. Neste tipo de processo, a capacidade de diálogo e escuta, de organização de dados, de síntese de materiais é um requisito do autor teatral. É justamente esse requisito que “estimulou, sistematicamente, a presença do dramaturgo nos processos criativos” (ARY, 2015, p.50). A revalorização do autor teatral deixou como legado uma maior produção dramaturgica, como afirma Antônio Araújo:

(...) o processo colaborativo estimula ativamente a escritura de peças. Nesse sentido, ele poderia estar inserido no que vem sendo chamado de ‘nova dramaturgia’, pois além de funcionar como uma estratégia de criação textual, ele, de fato, produz novas peças e revela à cena novos dramaturgos. (2008, p.66)

Ao fomentar e estimar a contínua investigação dramaturgica, assim como valorizar o processo criativo e a obra ininterrupta, o processo colaborativo demonstrou um forte caráter pedagógico para o campo da escrita teatral no país, também porque esteve vinculado várias vezes a exercícios de sistematização e teorização da prática. Experiências e operações dramaturgicas em processos colaborativos de criação foram objetos de estudo de uma larga e profunda produção teórica e acadêmica desde os anos 90. Com o desenvolvimento cada vez mais intenso do campo teatral como área de conhecimento nas universidades do país, diversos dramaturgos realizaram pesquisas e metodizações de seus processos criativos ou de experiências de outros autores e coletivos. Dentre essas pesquisas, vale citar a tese de Maria Elvina Caetano (Nina Caetano), *Tecido de vozes: texturas polifônicas na cena contemporânea mineira* (2011), a dissertação de Adélia Nicolete, *Da cena ao texto: Dramaturgia em processo colaborativo* (2005) e o livro *Caos/Dramaturgia* (2005), de Rubens Rewald, também resultante de uma dissertação de mestrado.

A dramaturgia elaborada em processo colaborativo é parte de um movimento de várias frentes que visa o fortalecimento da discussão sobre produção, formação e prática da dramaturgia, no qual estão incluídos, além das produções de espetáculo em grupo, ações que intentam a publicação de textos teatrais, fomento da teorização e crítica, tendo em vista um debate mais aprofundado sobre a função dramaturgia em relação com outros saberes do teatro contemporâneo. (ARY, 2015, p.54)

O dramaturgo e professor paulista Luís Alberto de Abreu foi um dos principais deflagradores e pensadores do processo colaborativo no país. Dramaturgo de uma das peças da *Trilogia Bíblica* do Teatro da Vertigem, Abreu orientou oficinas e pequenos núcleos de dramaturgia em algumas regiões do país – prática que passou, desde então, a crescer com a democratização e popularização da prática dramatúrgica que o processo colaborativo deflagrou. Num modelo de criação onde o discurso e autoria da obra são compartilhados e de múltiplas interferências, torna-se fundamental que os criadores, não só dramaturgos, compreendam aspectos e procedimentos da construção dramatúrgica. Neste mesmo modelo, estando o dramaturgo em posição horizontal aos demais criadores, presente na sala de trabalho, perde-se a noção do autor solitário e de talento inato. A prática e o pensamento dramatúrgicos tornam-se, ao mesmo tempo, possíveis e necessários. As oficinas de dramaturgia consolidam-se então como espaços de estudo e experimento na área, voltadas para os mais diversos públicos, com diferentes durações, finalidades e metodologias. Tornam-se comuns oficinas ministradas por autores teatrais que propõem compartilhar seus processos de escrita, criando deste modo inclusive um mercado que tem o campo pedagógico, juntamente com palestras, *workshops* e a participação em eventos de dramaturgia, como alternativa econômica para a sobrevivência do dramaturgo contemporâneo brasileiro. Essa situação fomentou um maior número de dramaturgos-pedagogos e da prática pedagógica em dramaturgia no Brasil, ainda que em geral realizada sem sistematizações profundas.

Se entre os anos 1960-1980 a formação dramatúrgica era, em grande parte, empírica ou autodidata devido à ausência de cursos formais, temos visto, desde o final da década de 1980, um aumento significativo de cursos, oficinas e, por isso, de dramaturgos “formados”. São eles responsáveis pela renovação da dramaturgia brasileira dos últimos tempos – quando ainda se afirmava que não havia mais autores nacionais. (NICOLETE, 2010, p. 35-36)

Luís Alberto de Abreu orientou ainda criações de espetáculos e coordenou processos e espaços criativos e pedagógicos, como a Escola Livre de Teatro e a SP Escola de Teatro, ambas no estado de São Paulo, inauguradas em 1990 e 2010, respectivamente. É popularmente conhecido como “formador de formadores” por ter conduzido processos formativos nos quais estavam dramaturgos que mais tarde gestariam seus próprios espaços e ações de formação dramatúrgica. Sua prática pedagógica em dramaturgia – analisada na dissertação de Lucienne Guedes (2011) e em partes da tese de Rafael Ary (2015) – tem o processo colaborativo como metodologia e ferramenta principal de

trabalho, donde se destacam a coletividade e horizontalidade nas relações entre os participantes; a valorização do processo; a criação artística como um espaço de produção de conhecimento; e o papel do dramaturgo mais como um organizador de materiais do que um escritor de textos.

Como artista-pedagogo, Abreu se posiciona como um provocador da experiência dos demais integrantes da oficina, núcleo ou escola, ressaltando a importância da “escuta” nesse tipo de trabalho; nota o valor da teoria a serviço da criação, a manutenção de um processo indutivo mais que dedutivo e a utilização de autores e obras do passado para auxiliar a criação contemporânea – o autor recorre frequentemente a estudos de mitos e arquétipos em suas aulas e processos criativos.

O processo colaborativo e seus agentes, com seu forte caráter pedagógico, estimulou a popularização de oficinas de dramaturgia no Brasil, em geral atividades de curta duração e com participantes inconstantes. Essas oficinas acabaram se desdobrando e gerando direta ou indiretamente núcleos formativos mais estáveis quanto ao seu público, periodicidade, organização e proposta pedagógica. Um exemplo claro desse movimento está em Belo Horizonte: o Núcleo de Pesquisa em Dramaturgia do Galpão Cine Horto¹³. Desdobramento de uma Oficina de Dramaturgia, ministrada por Luis Alberto de Abreu, entre os anos de 1999 e 2002, o Núcleo tinha como objetivo reunir dramaturgos iniciantes na criação dramática dos espetáculos do Oficínio, outro projeto do centro cultural que previa a reciclagem de atores da cidade sob a condução de atores do Grupo Galpão. Quase sempre atrelado a outros projetos criativos do centro cultural, sustentando o exercício prático em sua proposta metodológica, o Núcleo foi mais tarde conduzido pela dramaturga e professora Nina Caetano e, há três anos, é comandado por mim e pelo dramaturgo Assis Benevenuto¹⁴. Mantendo um programa plural e aberto de acordo com a experiência e proposição de seus condutores, que

¹³ O Galpão Cine Horto é um centro cultural em Belo Horizonte fundado e gerido por integrantes do Grupo Galpão, desde 1998. Configura-se ainda hoje como um dos principais espaços de formação e experimentação teatral na capital mineira.

¹⁴ Alguns aspectos da experiência de Assis Benevenuto e minha na condução do Núcleo de Pesquisa do Galpão Cine Horto são descritas no capítulo 3 desta dissertação. No cerne do programa do Núcleo conduzido por nós estava a continuidade de um projeto anterior que chamamos de Ateliê de Dramaturgia, com algumas edições realizadas em Belo Horizonte entre os anos de 2013 e 2014, inspirados pela prática de dramaturgos-pedagogos como Jean-Pierre Sarrazac, Joseph Danan, dentre outros.

também são artistas e pesquisadores, o Núcleo é ainda hoje o espaço mais consolidado de formação de autores teatrais na capital mineira, ainda que condicionado à sua aprovação em leis de incentivo para seu financiamento e, portanto, sua realização.

Outro exemplo de núcleo formativo em dramaturgia é o Núcleo de Dramaturgia do Sesi, com unidades em São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro. Lançado em 2007, em parceria com a organização inglesa British-Council, o projeto se apresenta em seu site virtual como “o primeiro e mais importante centro de formação para novos autores no Brasil”.¹⁵ Expressões frequentes nos meios publicitários e midiáticos mais comerciais como “formação e revelação de novos talentos” são comuns nos discursos de apresentação do projeto. Dirigido por importantes nomes da escrita teatral contemporânea nacional, como Roberto Alvim e Marici Salomão – esta última, uma importante empreendedora e pensadora da formação em dramaturgia no país –, o projeto é responsável por lançar no cenário brasileiro, principalmente paulista e curitibano, destacados nomes da dramaturgia do século XXI, vários deles vencedores de prêmios. Dentre os objetivos do Núcleo, que compõe turmas anuais de não mais que 15 integrantes, estão o aprimoramento da escrita, a expressão de novas linguagens e experimentações estéticas, a divulgação dos autores e seus textos, bem como um intercâmbio com dramaturgos internacionais. Além da manutenção de suas turmas, o Núcleo também promove palestras, debates e *workshops* abertos ao público.

O funcionamento de oficinas, núcleos e cursos de dramaturgia espalhados no país, principalmente em suas capitais a partir dos anos 90, fomentou, afora os dramaturgos em coletivos e/ou processos colaborativos, autores independentes e “de gabinete” – muitos revelados ao cenário nacional através de concursos e prêmios de dramaturgia. As experiências de processos colaborativos tornaram-se referência estética e operacional para a dramaturgia do novo século – como os trabalhos da Cia dos Atores no Rio de Janeiro e da Maldita Cia Teatral em Belo Horizonte, mas em paralelo a esse movimento houve uma forte retomada do texto teatral e da autoria individualizada na figura do autor, ganhando cada vez mais força nos últimos anos. Iniciativas de valorização da palavra e do texto na cena teatral, retomados sob novos parâmetros performáticos e teatrais, e da especialização de dramaturgos vêm ganhando a agenda cultural de

¹⁵ <http://www.sesisp.org.br/cultura/nucleo-de-dramaturgia>

algumas cidades. Na capital mineira, a Janela de Dramaturgia¹⁶, mostra de escrita teatral contemporânea, realiza desde 2012 leituras de textos teatrais inéditos de autoras e autores contemporâneos nacionais. Além das leituras seguidas de bate-papo com os autores, o projeto promove ainda oficinas, debates, produção crítica, leituras de traduções inéditas de textos estrangeiros, lançamentos de livros, dentre outras atividades. O projeto é, ao mesmo tempo, impulso e reação a um forte movimento dramático atual em Belo Horizonte, representado por uma nova geração de autores em intensa atividade.

Outras importantes iniciativas espalhadas pelo país como ações de intercâmbio entre dramaturgos, seminários e grupos de pesquisa especializados em dramaturgia nas universidades, formação de coletivos de autores e publicações de obras contemporâneas só reforçam a força do campo dramático no cenário teatral brasileiro contemporâneo, numa constante revitalização do pensamento e prática da escrita teatral, bem como do exercício daquele que nela se aventura.

É preciso reafirmar aqui a existência e convivência de diferentes perfis de autores teatrais na cena contemporânea, que desdobram distintos papéis e funções nas criações cênicas – dos dramaturgos “de gabinete” aos que trabalham coletivamente, dos que exercem outras funções teatrais àqueles que se dedicam à sala de aula. Um mesmo autor pode passar, durante sua trajetória artística, por processos onde lhe são exigidos, cada um deles, diferentes habilidades, sensibilidades e resultados. O mesmo se dá no processo formativo em dramaturgia: se parece haver contemporaneamente um crescente estímulo aos espaços e ações pedagógicas (das formais às informais), o autodidatismo segue frequente na geração de novos profissionais da escrita teatral. No labirinto das possibilidades dramáticas, cada viajante vai desenhando seu próprio percurso, a partir das oportunidades e desejos que lhe são despertados, naturalmente a partir das condições socioculturais nas quais está inserido. Nesse contexto, a pergunta que persigo na continuidade desse estudo é: Seria possível uma proposta de formação em dramaturgia que levasse em conta essa pluralidade de possibilidades para o dramaturgo

¹⁶ Projeto idealizado e desenvolvido pela dramaturga Sara Pinheiro e por mim, inicialmente em parceria com o Teatro Espanca!, em Belo Horizonte.

contemporâneo, que não o encerrasse num campo único de técnicas e habilidades?
Haveria um fio condutor tão flexível quanto o labirinto do qual falamos aqui?

CAPÍTULO 3 – O FIO

Uma pedagogia para a dramaturgia contemporânea

Imagine: um círculo de pessoas no centro do qual se encontra um único copo d'água. Todos observam atentamente o objeto estático e daí adiante tomam notas em seus cadernos, quaisquer notas, vindas de um primeiro impulso. Esta cena se repetiu algumas vezes como exercício inaugural de oficinas de dramaturgia que conduzi. A simplicidade da proposta muito me espantava na medida em que continha em si toda a potência de um espaço de possibilidades, onde uma simples pergunta (e o que era aquele copo d'água senão uma pergunta?!) poderia detonar imprevisíveis respostas; como se o minimalismo e o silêncio daquela cena fossem, na verdade, uma fina cortina que cobria um disparo estrondoso e extravagante de universos possíveis e singulares. Como seria conduzido cada um desses universos disparados? – Haveria uma espécie de fio condutor, como aquele que Ariadne ofereceu a Teseu quando ele se perdeu no labirinto de Creta?

Alargada a forma dramática e a ideia de texto teatral, princípios e procedimentos de escrita inaugurados, aproximações e cruzamentos com outras linguagens e códigos: escrever para a cena nas últimas décadas tornou-se, de fato e mais do que nunca, aventurar-se num labirinto. Um labirinto sem centro, entrada ou saída; de múltiplas vias e interseções; infinitas possibilidades. Uma complexa geometria que, aludindo à teoria pós-moderna de Jean-François Lyotard, poderia ser vista como uma rede flutuante e infinita de pontos; cada ponto é, ao mesmo tempo, independente e dependente de seu meio. Calvino, o escritor italiano, chamaria isso de “‘sistema de sistemas’, em que cada sistema particular condiciona os demais e é condicionado por eles” (1990, p.121). Uma rápida vista sobre o panorama teatral contemporâneo seria suficiente para enxergar as diversas possibilidades dramáticas e suas múltiplas combinações, não só estruturais e formais, mas também modos de pensamento e operação, bem como o espaço e função do autor teatral nos processos criativos.

Sarrazac, comentando o papel do autor teatral a partir do fim dos anos sessenta, traz a “ideia de um teatro *em vias de fazer-se*” (2005, p.204). Revogada a grande doutrina dramática no teatro, permitindo a expansão do próprio drama, as escritas para a cena

podem seguir o caminho que quiserem no grande labirinto: não há preceitos nem formas fixas. O teatro já foi inventado, está se inventando neste momento e espera para ser reinventado logo mais. Pensar em dramaturgia hoje é pensar no que ela pode vir a ser: “não existe um termo do qual partimos, nem um ao qual chegamos ou devemos chegar.” (DELEUZE, apud SARRAZAC, 2012, p.66). O dramaturgo e diretor espanhol José Sanchis Sinisterra contou que começa a escrever uma peça a partir do “não saber”, seja o desconhecimento de um tema ou de um procedimento técnico. Uma espécie de *primeraverismo*¹⁷ – “Quando começo uma nova obra, me pergunto: serei capaz de escrevê-la? Serei capaz de terminá-la? É falacioso, porque tenho um repertório de estratégias. Mas a sensação de primeira vez ou de um organismo do qual não temos mapas, se a sinto, é o que me estimula” (s.d., s.p.)¹⁸. Esta sensação de *primeraverismo*, de colocar-se sempre de frente ao desconhecido, que acabou se tornando um princípio para muitos autores contemporâneos, é o que torna singular e autônoma cada nova experiência dramática, gerando uma multiplicidade de obras que contém suas próprias bulas ao mesmo tempo em que se relacionam com todas as outras obras, por cruzamentos, aproximações ou tensões. Assim, se usamos a palavra dramaturgia no singular é preciso reconhecer nela toda sua pluralidade e mutabilidade; muitos caminhos foram percorridos e identificados, outros muitos permanecem desconhecidos ou em vias de inventar-se!

A questão que se coloca, a partir de tal contexto, é: Essa dramaturgia, plural e mutável, poderia ser ensinada? Seria possível um processo de transmissão dessa escrita? Mais ainda: esta transmissão faria sentido? Haveria um processo formativo em dramaturgia que desse conta do caráter errante da escrita teatral pós-moderna? Existiria uma pedagogia intrinsecamente alinhada a uma dramaturgia que redescobre sua identidade a cada nova experiência criativa? Uma pedagogia conectada ao presente, aberta e tão arriscada quanto o panorama teatral contemporâneo – tão complexo e multifacetado?

Como criar condições para um possível ensino e aprendizagem de uma escrita dramática onde as noções de composição, diálogo e personagem se

¹⁷ Tradução minha. O termo foi usado originalmente em espanhol (*primeravecismo*) por María Velasco, entrevistadora de Sinisterra no artigo em questão.

¹⁸ Tradução minha. *Cuando empiezo una nueva obra, me pregunto: ¿seré capaz de escribirla? ¿Seré capaz de terminarla? Es falaz, porque tengo un repertorio de estrategias. Pero la sensación de ‘primera vez’, o de un organismo del que no tenemos apenas mapas, sí la siento, y es lo que me estimula.*

mostram cada vez mais nebulosas? E ainda: Poderia haver procedimentos metodológicos específicos que pudessem configurar uma pedagogia para as escritas dramáticas contemporâneas? (SOUZA, s.d., p.196)¹⁹

3.1 Princípios

A crise das grandes narrativas do mundo ou o fim de um único jogo possível para a humanidade foi para Lyotard a principal característica da pós-modernidade. Para o filósofo a sociedade contemporânea vive um cenário de múltiplos jogos autônomos em movimento. Dada essa condição, Lyotard – como já descrito em capítulo anterior – aposta na *paralogia* como caminho: isto é, a ideia de que essa multiplicidade de jogos (o caos) é mais justa e criativa, na medida em que abre espaços nada ortodoxos para novas concepções, formas, estruturas, discursos, possibilitando ainda o diferente e o imprevisível. John Lechte, ao comentar Lyotard, afirma que "a dissensão desafia as regras existentes do jogo" (2011, p.275). O abalo dessas regras significa a possibilidade de novas e outras regras. Apostar no que Lyotard considera o outro caminho, a *performatividade*²⁰ (oposto à *paralogia*), é lançar-se a formas já conhecidas e estabelecidas, que respondem harmoniosamente a uma sociedade capitalista e de consumo, que tem como questionamento primeiro: "pra quê serve? Quanto vale?".

Volto à questão da pedagogia para a dramaturgia: seria possível um processo *paralógico* de aprendizagem da escrita teatral? Isto é, um processo não baseado em princípios fixos ou formas consolidadas sobre a criação; um processo disposto ao desconhecido, à invenção, ao caos e ao movimento constante?

Em *L'Atelier d'écriture théâtrale* (2012, p.06), Danan e Sarrazac contam que a partir de suas experiências como condutores de oficinas de dramaturgia estão convencidos de que se trata mais de "implementar alguns princípios simples que alcem mais uma ética que uma técnica"²¹. Para os autores esses princípios se resumem na busca pela voz própria

¹⁹ Tradução minha. *¿Cómo crear las condiciones para una posible enseñanza y aprendizaje de una escritura dramática donde las nociones de composición, diálogo y personajes se muestran cada vez más nebulosas? Y aun: ¿Podría haber procedimientos metodológicos específicos que pudiesen configurar una pedagogia para las escrituras dramáticas contemporâneas?*

²⁰ Ver nota 5.

de cada sujeito, “sua própria voz na escrita” (DANAN; SARRAZAC, 2012, p.07)²². A busca e validação do gesto dramaturgicó próprio de cada autor pode constituir aquilo que Lyotard chamou de um mundo mais justo e criativo. Assim não se trata da transmissão de um conhecimento ou método, mas da criação de condições para a descoberta e aprofundamento da escrita singular e autêntica de cada dramaturgo.

Um processo formativo para a dramaturgia (formal ou não), inspirado no conceito de *paralogia* de Lyotard e nas ideias de Danan e Sarrazac – mais uma ética do que uma técnica – deveria levar em conta quatro princípios: a ideia de dramaturgia como invenção; a busca pela autonomia do dramaturgo; um processo móvel, adaptável e transformável; a experiência prática como formação.

O teatro da virada do século XX para o século XXI, em similaridade à situação de outras artes na pós-modernidade, é definido por um *vir-a-ser*. Não há definições estacadas e rígidas, nem princípios ou poéticas preexistentes. Há o aqui e agora, em diálogo com o passado e o futuro. Há a obra inacabada, compartilhando de seu próprio processo. O teatro pós-moderno está para ser inventado enquanto se inventa e se *desinventa*. Daí a defesa pela maioria dos teóricos e críticos da arte de que é a performatividade²³ a grande característica da produção artística contemporânea.

O texto teatral contemporâneo, ainda que embasado em parte pela filosofia desconstrucionista (Derrida, Deleuze) que determinou bastante sua tendência anti-logocêntrica, reuniu ao longo dos anos uma série de características (sobretudo, formais) que, entretanto, não constituem uma poética do drama contemporâneo. E, nem deveria: afinal, ao que parece, ser caracterizado pela performatividade é ser caracterizado pela ausência de características prontas e estáveis. Assim, a escrita contemporânea celebra a *presença* e toda a sua instabilidade, mutabilidade, todo o seu *devenir*.

²¹ Tradução minha. Todas as traduções da língua francesa adiante foram traduzidas por mim, com revisão de Amanda Bruno. (...) *de mettre em oeuvre quelques principes élémentaires qui relèvent autant d'une éthique que d'une technique*.

²² Tradução minha. (...) *sa propre voix dans l'écriture*.

²³ Ver nota 5.

Dentre os aspectos formais que se repetem frequentemente na escrita dramática pós-moderna, Baumgärtel (2011) aponta quatro principais: a importância do aqui e agora na fala teatral, o princípio da inter ou intratextualidade, a língua como realidade polivocal e a abordagem não-psicológica da figura teatral. Ryngaert, em *Ler o teatro contemporâneo* (1998), ao analisar textos escritos a partir da segunda metade do século XX (em sua maioria, franceses), chega a fazer uma extensa descrição desses temas e aspectos, onde aponta: as novas estratégias narrativas, dado o fim das grandes histórias, e o gosto pelo fragmento e pela descontinuidade; a preponderância dos micro-conflitos, dos pequenos heróis, das escritas minimalistas, curtas e de poucos personagens; a confusão proposital entre a ficção passada e o presente da representação; o presente em prol da memória; as múltiplas possibilidades do tempo-espaço; a ausência de pontos de vista ideológicos muito claros; a preferência pela dúvida; a palavra para além da ação; a forma estilística como "assunto"; a brincadeira com a língua e sua possível reinvenção ou re colocação; dentre outros.

Entretanto, essas características não encerram a escrita teatral pós-moderna. O pós-modernismo não é uma escola artística com saberes formais e conteudísticos preestabelecidos. Como sugere Lyotard, a arte da pós-modernidade é aquela onde o irrepresentável, o incomensurável – o *sublime* – está no conteúdo, mas também na forma. O ímpeto do artista para aquilo "que não se diz, que não se vê, que não se sabe" é trazido à forma, ao objeto. Como o conteúdo é um "não saber", sua forma também é desconhecida. Assim, cada obra é uma *autoinvestigação*; elabora suas próprias regras de criação e fruição enquanto é gerida pelo artista e recebida pelo espectador. Eis a situação do texto dramático contemporâneo: cada texto tem seus estatutos e processos particulares e íntimos.

Dessa maneira, um processo formativo que tome as formas e códigos dramatúrgicos já consolidados, bem como seus modelos gráficos, como pressupostos do que é uma escrita teatral, impediria o que estou chamando aqui de invenção – isto é, a possibilidade de que cada autor investigue e apresente sua própria *poiesis*. Tampouco seguir as tendências da escrita dos últimos anos (aquelas enumeradas por Ryngaert, por exemplo) como princípios prontos e fixos abriria espaço para novos e outros arranjos possíveis na criação teatral. A ideia de dramaturgia como invenção, a escrita teatral como um *vir-a-ser*: é o que proponho aqui como o primeiro fundamento ético de uma

pedagogia *paralógica*. Um processo que não ignore os modelos dramáticos preexistentes, ao contrário, que sirvam como inspirações e referências, como elementos a serem utilizados e recombinações, mas que não os utilize como formas às quais se deve estar adequado para sua legitimação como material dramaturgicamente.

Assim, uma pedagogia da dramaturgia conectada ao presente pode ser compreendida como um território polifônico onde os participantes podem aproximar e confrontar a partir de seu próprio âmbito o conjunto de abordagens formais e temáticas que atravessam as poéticas modernas, contemporâneas e/ou clássicas. Isto permite que o participante reinstaure sua palavra em cada oficina, adicione algo próprio à escrita que coabita e inaugure dentro de seu texto outros territórios de referência. (SOUZA, s.d., p.203).²⁴

Num campo de invenção, de ausência de leis e modelos prontos para serem seguidos, urge a existência de um dramaturgo preparado não para buscar um caminho certo ou predeterminado no grande labirinto que é a escrita contemporânea, mas um sujeito autônomo, que como propôs Durnez (2008), convoca a criação e se implica nela, forja suas próprias ferramentas, elege e combina suas referências, se compreende como um incansável investigador. O filósofo francês Jean-Jacques Rancière (2015) chamaria esse sujeito de emancipado: aquele que não subordina sua inteligência a outra inteligência; que, movido pelo desejo e pelas contingências da situação, é capaz ele mesmo de produzir seu saber; aquele que pergunta continuamente a si mesmo: “o que vê? O que pensas disso? O que fazes com isso? E assim, até o infinito” (p.44). Uma pedagogia para a dramaturgia na pós-modernidade deve, então, prever e fomentar a voz única de cada sujeito. “Não se trata mais de pensá-las (as modalidades de enunciação literária) em termos de gêneros, mas como respostas a esta pergunta primeira: como colocar sua voz?” (RABATÉ, apud. BERNANOCE, s.d. s.p.).²⁵ Para o professor e dramaturgo francês Thibault Fayner (2012) não se trata de um processo de transmissão de ferramentas de escrita, mas de confrontar os escritores à sua necessidade própria de

²⁴ Tradução minha. *Así, una pedagogia de la dramaturgia conectada al presente puede ser comprendida como un territorio polifónico donde los participantes pueden acercarse y confrontar desde su propio ámbito el conjunto de abordajes formales y temáticos que atraviesan las poéticas modernas, contemporáneas y/o clásicas. Esto permite que el participante reinstaure su palabra en cada taller, añada algo propio a la escritura que cohabita e inaugure dentro de su texto otros territorios de referencias.*

²⁵ Tradução minha. *Il ne s'agit plus de les penser en termes de genres mais comme des réponses à cette interrogation première: comment poser sa voix ?*

escrever. Se aposta aqui no estímulo e convivência das formas singulares de escrita, não necessariamente porque são inéditas ou estranhas aos tradicionais modelos, mas porque são o que há de mais legítimo em cada autor; é, neste sentido, autoral – e *autoralidade* aqui tem pouco a ver com originalidade no sentido de um gesto inovador, jamais visto antes, genial em seu ineditismo, afinal, como disse Sinisterra, ser autoral pode ser também “seguir a estrela de alguém” (s.d., s.p.)²⁶. A emancipação daquele que deseja escrever para a cena – isto é, a independência em relação a um mestre ou sistema legitimador e explicador de ideias e práticas – é então fundamento primordial para um caminho labiríntico que solicita escolhas. Ser dramaturgo hoje é estar em estado de andarilho perdido, disposto à construção de seu próprio percurso, construtor de sentidos para a sua própria trajetória, e isso não é tarefa fácil em tempos de atividades enlatadas feitas para consumo rápido e alienado.

A busca pela escrita singular é antes um exercício de liberdade: é preciso estar livre para encontrar e desenvolver o próprio gesto. Para isso, faz-se necessário um processo formativo que seja móvel, transformável e adaptável. Ou seja: quaisquer que sejam as práticas ou metodologias, elas precisam levar em conta não só as particularidades daquele que se põe no exercício da escrita, como do contexto onde elas serão aplicadas (físico, político, cultural, simbólico, etc.). “(...) Se eu tenho alguns exercícios de base, eles são incessantemente modificados, *variados*, em função da realidade do grupo e das minhas intuições do momento.” (DURNEZ, 2008, p.8)²⁷ Faz-se necessário um processo que preveja os desvios de percurso, as inserções do acaso, o caos como possibilidade criativa, a legitimação do novo e do estranho. Se o desconhecido – e sua investigação – é um dos aspectos mais instigantes da experiência humana e por consequência da criação artística, porque ele haveria de ser excluído de um processo formativo em dramaturgia? Se “o teatro pós-moderno já é uma espécie em perigo”, como afirma Patrice Pavis (2005), o que se estende à sua escrita, então é preciso um processo de formação igualmente perigoso e arriscado. Sarrazac, ao fim de um artigo sobre sua oficina dramática, aconselha:

²⁶ Tradução minha. (...), *seguir la estela de alguien*.

²⁷ Tradução minha. (...) *si j'ai quelques exercices “de base”, ils sont sans cesse modifiés, variés, en fonction de la réalité du groupe et de mes intuitions du moment*.

(...) as minhas proposições podem ser qualquer coisa, menos rígidas e definitivas. E se meu leitor quiser considerar que estas poucas páginas que acabo de dedicar à oficina de escrita dramática definem ou, pelo menos, situam *um método*, gostaria de acrescentar que pretendo que este método seja absolutamente transformável e adaptável. (2005, p.213)

Uma dramaturgia a inventar-se; uma voz própria a ser colocada; as qualidades do ambiente e a abertura ao desconhecido como motores da invenção: isso só se torna possível se pensarmos o exercício prático como parte essencial do processo formativo. Diversos autores são enfáticos na máxima pleonástica: “só se escreve escrevendo”. A leitura e análise de textos dramáticos, a busca por referenciais teóricos e conceituais, a constante ida ao teatro, a participação em palestras e seminários dedicados ao assunto podem ser de extrema valia no processo formativo de um dramaturgo, mas é a prática que o coloca no irremediável ato de quem quer escrever: o próprio gesto da escrita. É no ato de criação, no confronto com o material criativo em desenvolvimento que o sujeito, em risco, é convocado para os desafios da escrita contemporânea. Uma formação que almeja um dramaturgo autônomo coloca-o desde já em situações que requerem posicionamento, escolha, discurso, desejo, ainda que provisórios. Se não há fórmulas ou estruturas prévias para escrever para a cena, então basta inicialmente a vontade da escrita e a experiência de vida. Não se passa imune ao ato criativo – ele chama seu criador ao mesmo tempo em que o revela. Nesse sentido, um processo formativo em dramaturgia conectado ao tempo presente deve ser essencialmente um processo criativo; o tempo de aprendizagem deve ser, na verdade, tempo de invenção. O professor e performer português Bartolomé Ferrando, tratando do ensino da performance, disse:

Mas a performance não se ensina, dizem alguns. É certo que não. Nem a performance nem nenhuma outra arte se ensina. Ao falar de ensino da performance faço sempre referência ao ato de definir e expor os elementos para a sua criação, a fim de que cada um os combine segundo o seu procedimento pessoal mediante uma prática contínua. (2012, p.49)²⁸

Estes fundamentos primeiros para um processo formativo contemporâneo – a dramaturgia como invenção; a autonomia do dramaturgo; o processo móvel e transformável; o exercício da prática – podem estar presentes em diversas metodologias e práticas. Por exemplo, um processo autodidata, tão recorrente no campo da escrita,

²⁸ Tradução minha. *Pero a performance non se ensina, dirán algúns. Non, é certo. Nin a performance nin ningunha outra arte se ensina. Ao falar de ensino da performance fago sempre referencia ao feito de definir e expor os elementos para a súa creación, a fin de que cada quen os combine segundo o seu persoal proceder mediante unha práctica continua.*

independente de condições formais de ensino, pode bem conter esses princípios. Nesse caso, o dramaturgo constrói ele mesmo sua trajetória, seus caminhos de aprendizagem, o que na maioria das vezes já pressupõe uma autonomia do sujeito e uma abertura aos caminhos possíveis da dramaturgia na pós-modernidade. Muitos outros dramaturgos atuam como integrantes de coletivos teatrais (em geral, grupos de investigação continuada), sendo estes espaços os responsáveis por sua formação: contexto que já traz em si todo o exercício da prática e a mutabilidade do processo já que o autor precisa lidar com as diversas condições da pesquisa e criação de cada peça teatral e seus agentes – atores, diretores, iluminadores, espectadores, etc. No entanto, é sobre os espaços de formação coletiva voltados exclusivamente à escrita teatral, como é o caso de oficinas, cursos e núcleos de dramaturgia, que sigo este estudo, pensando como aqueles fundamentos podem estar presentes, de maneira efetiva, nesses espaços de formação.

3.2 Espaços de formação coletiva

A partir do fim dos anos sessenta os ocidentais, sobretudo europeus, norte e sul-americanos, viram a retomada e a expansão de processos coletivos de criação bem como experiências de radicalização e transformação do ato teatral como as propostas de uma cena mais performática, ritualizada ou improvisada. Esses experimentos, além de problematizarem e expandirem a ideia de texto teatral, socializaram o próprio ato da escrita que “deslocou-se do gabinete do escritor, lugar privilegiado, até mesmo secreto, para a oficina, espaço semipúblico de troca e transparência” (SARRAZAC, 2005, p.204). No Brasil, esse movimento ganhou ainda mais força a partir dos anos noventa com os processos colaborativos onde, apesar da presença e função do dramaturgo, o material dramaturgicó é levantado e problematizado por todos os integrantes da equipe, principalmente atores e diretores. Essa demanda por uma aproximação a práticas e estudos dramaturgicó, bem como a desmistificação da figura do autor, visto antes como um gênio solitário, fez proliferar, nos anos seguintes, cursos, núcleos e oficinas de dramaturgia pelo Brasil, destinados a diversos perfis de participantes, de variados formatos e durações.

A reunião de autores ou interessados na escrita teatral, em um mesmo espaço-tempo, para um mesmo exercício, seja teórico ou prático, tem não só um aspecto formativo, mas também simbólico e político. Em tempos de expropriação do espaço e atividade

públicos, da afirmação do individualismo capitalista, da solidão dos meios digitais, da inércia e alienação cotidiana, o encontro entre pessoas para um mesmo fim é antes um gesto de resistência ao embrutecimento das relações sociais. A criação e manutenção de espaços e tempos de interlocução e compartilhamento de ideias, projetos e práticas servem não só para o aprimoramento individual, mas para a afirmação e evolução de um grupo, classe ou geração. O dramaturgo e diretor espanhol Jesús Campos García (s.d.) ao comentar o início das oficinas de dramaturgia na Espanha nos anos oitenta e de sua atuação como um dos condutores pioneiros desse movimento, lembra que nessas ocasiões os participantes se conheceram e se reconheceram em suas carências e capacidades. “A autoria se pratica em solidão, sem referências, ou sem mais referências que a recepção das obras que se tem acesso como leitor ou como espectador, e entrar em contato uns com os outros, socializar-se, os fez sentir-se parte de algo (...)” (GARCÍA, s.d., s.p.)²⁹.

Na contramão da intolerância, do silenciamento de vozes e da insistente incomunicabilidade contemporânea, os espaços de formação coletiva são um campo fecundo para o encontro e reconhecimento das diferenças, o diálogo a partir da heterogeneidade, o exercício da identidade e da alteridade e a possibilidade de construções comuns sem ignorar as dissensões. A reunião de estranhos, de extremo caráter sociopolítico, é também estética, poética, artística: espaço de conhecimento, troca e debate de técnicas, referências, devaneios, problemas e experimentos. Paloma Pedrero, autora e diretora espanhola que começou nos anos oitenta, participante de uma das oficinas de Jesús Campos García, lembra:

Quando comecei a escrever era algo muito novo isso de organizar oficinas para dramaturgos. Mas tive a sorte de participar de duas, ambas conduzidas por pioneiros na questão. (...) Ali nasceu uma relação de colegas que permanece no tempo. E isto é algo fundamental: entrar em contato com outros que fazem o mesmo que você, que compartilham interesses e sonhos, que poderiam ser companheiros de viagem. A solidão do escritor é algo tremendo, todos sabemos, então ter colegas para quem pedir ajuda nos momentos críticos é algo grande. É uma sorte poder enviar-lhes uma cena de que tem dúvidas, ou ler um argumento para conhecer sua opinião, ou contar-lhe seus problemas com a estrutura. É uma sorte ter pessoas de confiança que, em certo momento, podem te tirar do atoleiro em que andas enfiado. E

²⁹ Tradução minha. *La autoría se practica en soledad, sin referencias, o sin más referencia que la recepción de las obras a las que se acede como lector o como espectador, y entrar en contacto los unos com los otros, socializarse, les hizo sentirse parte de algo,...*

isto se consegue quando, em uma oficina, o diretor ou professor solicita que os alunos tomem consciência que é melhor serem cúmplices que oponentes. (s.d., s.p.)³⁰

Se a escrita teatral pode ser, em várias etapas da criação, solitária, penosa e paralisante, então os espaços coletivos servem de estímulo para seu compartilhamento e sua retomada, lugar para “interromper a extrema solidão e partilhar as solidões...” (RENAULT, apud FAYNER, 2012, p.12)³¹. Durante a gestação de um projeto dramático, diversos são os momentos de bloqueio, confusão ou descrença nos materiais desenvolvidos. Os espaços coletivos para dramaturgos funcionam não só como problematizadores desses materiais, mas como propositores de ideias, soluções e inspirações – várias delas inimagináveis pelo autor.

Apesar do aumento contínuo, ao longo dos últimos anos, da oferta de plataformas de formação coletiva em dramaturgia no Brasil, principalmente oficinas de escrita teatral, pouco se tem pensado sobre sua prática – formatos, metodologias, programas, potencialidades e deficiências, desdobramentos no cenário artístico, etc. Mesmo no campo acadêmico a produção sobre o assunto é muito pequena. No Brasil, destaco a atuação de três pesquisadores que têm se voltado para o assunto: o Professor Doutor Stephan Baumgärtel, o Professor Doutor Rafael Ary e a Professora Doutora Adélia Nicolette – esta última autora da tese *Ateliês de Dramaturgia: práticas de escrita a partir da integração artes visuais-texto-cena*; destaco ainda a tradução feita por Carolina dos Santos Rocha do artigo *A oficina de escrita dramática* do professor francês Jean-Pierre Sarrazac. Na França, apesar da mesma carência, há uma maior bibliografia sobre o tema: desde autores que publicam suas metodologias de escrita a outros que organizam e problematizam tais métodos. Dentre esses autores que aqui serão usados

³⁰ Tradução minha. *Cuando yo empecé a escribir, todavía era algo muy nuevo lo de organizar talleres para dramaturgos. Pero tuve la suerte de participar en dos, impartidos ambos por pioneros en la cuestión. El primero lo dirigió Jesús Campos en 1985. En él coincidimos los jóvenes autores de antaño: Yolanda García Serrano, Ignacio del Moral, Maribel Lázaro, Luis Araújo, José Manuel Arias y Fernando Laigorri. Allí nació una relación de colegas que permanece en el tiempo. Y esto es algo fundamental: contactar con otros que hacen lo mismo que tú, que comparten intereses y sueños, que podrían ser compañeros de viaje. La soledad del escritor es algo tremendo, todos lo sabemos, así que el tener colegas a los que pedir ayuda en los momentos críticos es algo grande. Es una suerte poder enviarle una escena de la que dudas, o leerle un argumento para conocer su opinión, o contarle tus problemas con la estructura. Es una suerte tener personas de confianza que, en un momento dado, puedan sacarte del atolladero en el que andas metido. Y esto se consigue cuando, en un taller, el director o maestro logra que los alumnos tomen conciencia de que es mejor ser cómplices que enemigos.*

³¹ Tradução minha. (...) *interrompe l'extrême solitude et partager les solitudes...*

como referências estão, além de Sarrazac, Joseph Danan, Eric Durnez, Michel Vinaver, Daniel Limahieu, Thibault Fayner e Fabrice Melquiot – autores que propõem abordagens pedagógicas ou práticas de escrita nada ortodoxas, buscando autoria e invenção.

3.3 Oficinas de dramaturgia

Uma oficina de dramaturgia³² é, em geral, um espaço onde um grupo de pessoas se reúne, sob a condução de um profissional da área (em geral, um dramaturgo), para experimentar práticas dramatúrgicas. Essas práticas podem ter como objetivo uma introdução à escrita dramática ou o compartilhamento de processos e poéticas de escrita de determinado autor, coletivo, linguagem ou movimento teatral, ou ainda o desenvolvimento e finalização de projetos de textos, funcionando como uma espécie de consultoria dramatúrgica. Se a oficina possuir uma extensa carga horária pode ser que ela contemple todas essas finalidades. Algumas oficinas funcionam durante poucos dias com três ou cinco horas diárias de trabalho; outras se dividem em encontros semanais no tempo de alguns meses ou semestres. O número e perfil de participantes podem variar desde pequenos núcleos de cinco integrantes a grandes grupos com vinte ou trinta; esses integrantes podem ser iniciantes em dramaturgia ou veteranos interessados em aprofundar ou diversificar suas práticas. O espaço físico de trabalho várias vezes se dá numa sala de aula, num espaço de ensaio ou ainda, menos comum, espaços abertos ou lugares mais isolados da área urbana – como retiros no campo. O professor e autor teatral Thibault Fayner, ao tomar as oficinas que conduz como um jogo, adota esses aspectos como invariantes – ou seja, cada oficina tem um público, uma temporalidade e um objetivo específico, que determinarão o campo desse jogo e que darão o contexto da oficina:

Para a invariante “público”, convém saber se o público é numeroso, reduzido, se o público é regular ou se ele muda a cada vez, se a escrita lhe é ou não familiar, se é composto por pessoas letradas, iletradas ou pelos dois, se essas pessoas compõem um grupo pré-existente à oficina, se o grupo é formado pela oficina; pode ser importante saber se o grupo é forçado a participar da

³² Alguns autores utilizam outras denominações como estúdios ou ateliês de dramaturgia. Para Adélia Nicolete, que estabelece fortes relações entre as artes plásticas e a escrita teatral na proposição de seus espaços formativos, o termo *Ateliês* “contemplam no nome e na ação o hibridismo de linguagens característico da arte contemporânea”. (NICOLETE, 2013, p.31).

oficina ou se trata-se de voluntários ou até mesmo entusiasmados. Para a invariante “temporalidade”, as distorções são igualmente numerosas. A oficina pode ser regular ou pontual; pode compreender um volume significativo de horas ou um volume muito restrito; essas horas podem ser repartidas em sessões separadas ou concentradas em alguns dias seguidos (caso do estágio); se as sessões são separadas, o tempo de intervalo entre cada sessão é um dado explorável; convém também precisar o tempo que dura cada sessão assim como a divisão dos diferentes momentos inerentes a cada uma delas (tempo para a instrução, tempo para a escrita, tempo para a leitura compartilhada). A última invariante, “o objetivo”, é também, em parte, determinada pelo contexto. Se, por um lado, é claro que uma oficina de escrita serve para escrever, por outro, não fica evidente com qual propósito: auxiliar na expressão escrita; iniciar à escrita de teatro, auxiliar na compreensão “por dentro” da escrita de um texto dramático, ajudar na resolução de um conflito dentro de um grupo de trabalho... Uma vez estabelecidos esses dados, dispomos das coordenadas da oficina em questão. (2012, p. 4 e 5)³³

3.4 Dispositivo coral

Dado o contexto do jogo, é preciso pensar nos seus jogadores. Quais seus papéis e funções? Sarrazac propõe que pensemos a formação de uma oficina de dramaturgia a partir de um “dispositivo coral”, isto é: como nas antigas tragédias e comédias gregas, há um coro, formado por coreutas e um corifeu. Assim, o coro é o grupo de participantes da oficina, formado por cada indivíduo chamado aqui de coreuta; no antigo teatro grego, o corifeu é uma espécie de dirigente do coro, que aqui toma a vez de condutor do grupo. Em sistemas tradicionais de ensino-aprendizagem, a figura do corifeu seria trocada pela de professor, explicador ou mestre – aquele que não faz parte do grupo, que está em nível superior, detém certo conhecimento e está ali para transmiti-lo e avaliar se o mesmo foi bem apreendido. No entanto, para um processo de

³³ Tradução minha. *Pour l'invariant "public", il convient de savoir si le public est nombreux, réduit, si ce public est régulier ou s'il change à chaque fois, s'il est familier de l'écriture ou pas, s'il est composé par des personnes lettrées, illetrées ou par les deux, si ces personnes composent elles-mêmes un groupe en amont de l'atelier, si le groupe est formé par l'atelier lui-même; il peut être important de savoir si ce groupe est contraint de participer à l'atelier ou s'il s'agit de volontaires voire de passionnés. Pour l'invariant "temporalité", les distorsions sont également nombreuses. L'atelier peut être régulier ou ponctuel; il peut comprendre un important volume d'heures ou un volume très restreint; ces heures peuvent être réparties en séances distinctes ou concentrées sur quelques jours qui se suivent (cas du stage); si les séances sont distinctes, le temps de vacance entre chaque séance est une donnée exploitable; il convient aussi de préciser le temps que dure chaque séance ainsi que la répartition des différents temps inhérents à chaque séance (temps pour la consigne, temps pour l'écriture, temps pour la lecture partagée). Le dernier invariant, "l'objectif", est aussi partiellement déterminé par le contexte. S'il est entendu qu'un atelier d'écriture sert à écrire, il n'est pas dit dans quel but: aider à l'expression écrite, initier à l'écriture de théâtre, faire comprendre l'écriture d'un texte dramatique "de l'intérieur", aider à régler un conflit au sein d'un groupe de travail... Une fois ces données établies, on dispose des coordonnées de l'atelier en question.*

formação onde não há formas e conteúdos prévios a serem transmitidos, reproduzidos e avaliados, este modelo de coordenador parece não fazer sentido.

Quando organizei em 2013 junto com o dramaturgo Assis Benevenuto, em Belo Horizonte, nosso primeiro *Ateliê de Dramaturgia*, dentre as questões que me pareciam mais inquietantes naquele momento estavam: qual seria nosso papel se não há conteúdos a serem ensinados; se desejávamos mais propor experimentos que instruir como escrever para teatro? Qual seria nossa função naquele grupo de pessoas, se todos já tinham, senão experiências dramáticas, posições e desejos artísticos que lhes davam plenas condições de serem autônomos na criação de um texto teatral? E ainda: como procederíamos em relação aos desejos e produções de anatomias desconhecidas por nós? Seria possível um mestre que ignora todo o conhecimento para além do seu pequeno mundo? Seria possível um mestre para todas as coisas que não existem?

No século XIX o professor francês Joseph Jacotot, exilado nos Países Baixos, precisou ministrar aulas para um grupo de estudantes holandeses, mas nem ele falava holandês, nem o grupo falava francês. Ele propôs, então, como “elo comum” a leitura do livro *Telêmaco* (as sagas do filho de Ulisses, o herói grego), que havia sido publicado em edição bilíngue (francês-holandês). Jacotot pediu que os alunos tentassem compreender a língua francesa através da tradução contida no livro. Tempo depois, o professor se surpreendeu ao perceber que os alunos haviam se saído muito bem quando foram solicitados a escrever em francês o que pensavam sobre o livro. Afinal, ele não havia dado nenhuma explicação prévia sobre a língua francesa. “Sozinhos, eles haviam buscado as palavras francesas que correspondiam àquelas que conheciam e aprendido a combiná-las para fazer frases, cuja ortografia e gramática tornavam-se cada vez mais exatas à medida que avançavam na leitura do livro” (RANCIÈRE, 2015, p.20). Jacotot rompe então com todos os pressupostos existentes sobre as condições básicas do ensinar. Essa *aventura intelectual* é a história que conta o filósofo Jacques Rancière em seu livro *O mestre ignorante*, onde se pergunta: “Seriam, pois, supérfluas as explicações do mestre? Ou, se não o eram, para que e para quem teriam, então utilidade?” (2015, p.20).

Rancière (2015) diferencia o mestre embrutecedor do mestre emancipador. O primeiro – consolidado no ideal de progresso racional e comum do sistema tradicional de ensino –

se vale do princípio de que há um conhecimento, por ele detido, a ser transmitido ao aluno, de quem ele se mantém distante para verificar se tal conhecimento foi de fato apreendido. Para manter a superioridade do mestre, o sistema embrutecedor prepara e fragmenta o conteúdo de maneira a ser apreendido em partes. O aluno alcança parte do conteúdo agora, e precisa esperar uma próxima ocasião para aprender outra, que supostamente ele não seria capaz de aprender se não tivesse passado pela fase anterior. Assim, fez-se, por exemplo, a divisão em séries do ensino escolar básico tradicional. Desta maneira, o aluno está sempre dependente do sistema e do mestre para continuar a aprender. Pois só o mestre é detentor do todo e só ele pode dizer se o aluno está apto ao próximo passo – o que Rancière chama de “princípio da desigualdade”. Por esse princípio não há o pressuposto de que o sujeito pode aprender por si mesmo (mais ainda, escolher o que quer aprender), é necessário antes um mestre explicador, que compreendeu antes e explicará o conteúdo do mundo – como os professores que explicam o conteúdo de um livro, como se o aluno não fosse capaz de fazer sua própria leitura, e digo leitura tanto no sentido do ato de ler quanto do desenvolvimento de seu próprio ponto de vista analítico e sensível sobre tal conteúdo. Pelo princípio da explicação o professor se preocupa com a apreensão do conteúdo pelo aluno e para isso, busca insistentemente novas formas e métodos de ensino que tanto efetivem a transmissão do conhecimento quanto a checagem da aprendizagem – as temidas avaliações de final de ano, por exemplo. Neste sistema nunca é previsto que o sujeito pode aprender qualquer conteúdo por si mesmo através de seus próprios métodos, “compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem” (RANCIÈRE, 2015, p.25); nunca um sujeito em igualdade a todos os outros, liberto e autônomo – por isso, embrutecido.

O sistema embrutecedor divide o mundo entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem. Na contramão do embrutecimento, Rancière propõe a emancipação. O mestre emancipado é aquele que não é detentor do conteúdo – afinal, o conhecimento do mundo se cria a todo instante, por todos os lados e de diversas maneiras; é aquele que, partindo e se fundando no princípio da igualdade – numa clara ação social e política sobre as coisas, está emancipado e em contínua busca da emancipação dos outros; é aquele que estimula o sujeito no desenvolvimento de sua própria inteligência e autonomia. Sob o princípio da emancipação, pode-se ensinar qualquer coisa mesmo

desconhecendo o conteúdo desde que se emancipe o aluno; logo, pode-se aprender qualquer coisa. Como na história de Jacotot:

Eles haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre. Antes, não sabiam e, agora, sim. Logo, Jacotot havia lhes ensinado algo. No entanto, ele nada lhes havia comunicado de sua ciência. Não era, portanto, a ciência do Mestre que os alunos aprendiam. Ele havia sido mestre por força da ordem que mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do livro. Assim se haviam dissociado as duas funções que a prática do mestre explicador vai religar, a do sábio e a do mestre. Assim se haviam igualmente separado, liberadas uma da outra, as duas faculdades que estão em jogo no ato de aprender: a inteligência e a vontade. (RANCIÈRE, 2015, p.31)

Para Rancière a aprendizagem se dá pelo método mais velho de todos: o da vontade. Todo mundo já aprendeu algo por si mesmo, bastando ter vontade para tal. A vontade é o que impulsiona a busca e a elaboração de técnicas e conteúdos. Por isso Durnez (2008) propõe que um efetivo funcionamento de uma oficina de dramaturgia “exige uma forte implicação dos participantes” (p.11). Implicação, entendo aqui, como o desejo de participação no processo formativo e criativo. É ainda Durnez quem se recusa ao título de professor dado por alguns de seus estagiários:

Minha formação e minhas experiências me fortaleceram a ideia de que cada um pode tirar de si mesmo, se há desejo e se lhe dedica tempo, os meios de aprender e progredir, sobretudo num domínio tão particular quanto este da escrita (2008, p.12)

Evidentemente, ao lado da vontade, são necessárias condições e situações favoráveis. Então, o papel de um mestre emancipador é estimular a vontade e criar ocasiões e espaços para que ela se transforme em ação. “Mestre é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não tornar útil a si mesma.” (RANCIÈRE, 2015, p.34) Para Rancière, é possível assim um mestre ignorante:

Ensinar o que se ignora é simplesmente questionar sobre tudo que se ignora. Não é preciso nenhuma ciência para fazer tais perguntas. O ignorante pode tudo perguntar, e somente suas questões serão, para o viajante do país dos signos, questões verdadeiras, a exigir o exercício autônomo de sua inteligência. (2015, p.53)

O princípio de emancipação do filósofo francês parece fundamentar então o papel de um condutor de uma oficina de dramaturgia, onde não há um conhecimento prévio a ser

explicado, muito menos um segredo do qual o mestre é detentor; onde formas e procedimentos de escrita podem ser experimentados, combinados e inventados por todos os envolvidos, num processo de relações essencialmente horizontais. Os alunos não sabem, tampouco o professor: “não há hierarquia na ignorância” (RANCIÈRE, 2015, p.55). A artista sérvia Marina Abramović disse entender o ensino como um “fluxo em duas direções”, ao que o francês Robert Filliou parece completar: “desaparece de alguma maneira a distinção entre ensinar e aprender” (apud FERRANDO, 2012, p.51) Um bom condutor então não é aquele que domina mais e melhor determinadas técnicas dramáticas, mas aquele que está engajado na criação e condução de um processo de escrita aberto, autônomo e inventivo; aquele que ocupa muito de si com o seu desconhecer, como indicaria o poeta Manoel de Barros (2010).

Adélia Nicolete (2013) e Eric Durnez (2008) notam que o condutor de uma oficina de dramaturgia é aquele que está atento ao particular modo de funcionamento do grupo em questão e se dirige na manutenção da autonomia desse grupo. Ele, o condutor, não deve ser o centro de onde partem e para onde se voltam, durante todo o tempo, atenções, falas, movimentos, ideias, enfim, o espírito da oficina. Ele é, de fato, um mediador – o que não exclui sua participação afetiva e crítica, seu posicionamento, sua voz. Diversas vezes, sobretudo em oficinas de prazo muito curto direcionadas para iniciantes na escrita dramática, senti que a minha presença e atuação saltavam sobre os demais participantes; além de um ingênuo fascínio pelo meu papel de condutor daquele encontro, esperavam de mim constantemente soluções, juízos e legitimações de ideias; espacialmente, de maneira sutil, as cadeiras (ainda que em círculo) se voltavam todas para mim. Na iminência – várias vezes, sedutora – de me tornar um mestre explicador, me exercitei mais em ser um mestre-*cronópio*, o ser imaginário de Cortázar (2015) que flutua um pouco acima do chão. Seu antagonista é o *fama*, um ser de “muito pescoço, muita gravata, muito chapéu e muita importância” (CORTÁZAR, 2015, p.197). Os *cronópios* são mais livres, loucos, tolos, astutos e cheios de humor³⁴. Como um mestre-*cronópio* eu poderia pronunciar verdades incontestáveis e burlá-las depois; proferir instruções e logo esquecê-las; contradizer discursos, assumir incompetências e

³⁴ “Um cronópio pequenininho procurava a chave da porta da rua na mesa de cabeceira, a mesa de cabeceira no quarto de dormir, o quarto de dormir na casa, a casa na rua. Por aqui parava o cronópio, pois para sair à rua precisava da chave da porta.” CORTÁZAR, 2015, p.202.

ignorâncias, dar-me ao impulso e à desordem; explicar para confundir e confundir para esclarecer, como na música do baiano Tom Zé. Mas advirto que para mim, que me identifico a um *esperança*, outra espécie de Cortázar, que se distancia dos *cronópios* por estúpido respeito aos *famas*, ser um mestre-*cronópio* não é tarefa fácil.

Longe do explicador, o corifeu então é aquele que conduz o grupo, dele fazendo parte; por vezes numa atuação bem próxima, como aquele que percebe intimamente a experiência de cada participante, seu percurso, suas demandas, outras vezes de modo mais distanciado, como aquele que, estando de fora, percebe o movimento global do grupo. O condutor é quem prepara, organiza e instrui as atividades que se darão na oficina e preza pela evolução delas, cuidando para que o grupo não se disperse. Aquele que estimula a escrita pessoal de cada participante, ampliando e aprofundando a “órbita” dessa escrita, bem como um olhar crítico sobre ela.

O condutor da escrita é aquele que considera ser possível estimular o movimento de uma escrita, de táticas para despertá-lo, para torná-lo mais consciente. Seu trabalho consiste em inventar dispositivos e propor retornos críticos para possibilitar uma tomada de consciência desse movimento e permitir ao participante da oficina adquirir um domínio mais profundo. (FAYNER, 2012, p.46)³⁵

É comum pensar na existência de um só corifeu no coro, mas é bem possível que uma oficina seja conduzida por dois profissionais. Grande parte da minha experiência como condutor se deu em dupla – uma experiência extremamente rica, não só para mim, mas para os coros que conduzimos. Como afirmou Fayner (2012), ao propor uma condução em dupla, os condutores se veem em cruzamento não só com a cosmogonia do outro (seu círculo de referências; suas bases de pensamento; etc.), mas com seus modos de estruturação e condução de uma oficina (seleção e organização das atividades, instruções, tempos, etc.). “É descobrir outra maneira de conduzir uma oficina” (FAYNER, 2012, p.79)³⁶ e desta maneira, “propor como linha de horizonte um diálogo”

³⁵ Tradução minha. *Le meneur d'écriture c'est celui qui estime qu'il est possible de stimuler le mouvement d'une écriture, qu'il est des tactiques pour l'éveiller, pour le rendre plus conscient. Son travail consiste à inventer des consignes et à proposer des retours critiques pour faire prendre conscience de ce mouvement et permettre à l'écrivain d'en acquérir une plus profonde maîtrise.*

³⁶ Tradução minha. (...) *c'est découvrir une autre manière d'animer un atelier (...)*

(FAYNER, 2012, p.80)³⁷, o que só faz ampliar para o coro as experiências, ideias e escutas. “É propor quatro orelhas ao invés de duas. E como não ouvimos as mesmas coisas, isso é muito benéfico. E como algumas vezes um ou outro tem um ouvido entupido, isso sempre serve mais ou menos como um par que funciona.” (FAYNER, 2012, p.81)³⁸. Sobre esse assunto, Fayner cita Deleuze que atentou para a importância dos intercessores, da necessidade deles para sua própria expressão e vice-versa. “(...) sempre se trabalha em grupo, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu, nós somos intercessores um do outro” (DELEUZE apud FAYNER, 2012, p.81)³⁹.

Vale lembrar ainda que numa oficina de dramaturgia, ou mais especificamente num núcleo onde os integrantes já são familiares e onde há um trabalho continuado, o corifeu pode ser provisório, temporário. Por exemplo, cada encontro do grupo pode ser proposto e regido por um integrante. Neste caso, evidentemente, os participantes precisam estar dispostos a este papel e suas demandas; assim como o grupo deve estar preparado para elaborar conjuntamente o programa e percurso global do núcleo.

Sob a perspectiva que venho perseguindo neste estudo, é natural que a ideia e perfil de um condutor de oficina não seja algo já instituído. Conduzir uma oficina também deve ser um gesto próprio; cada condutor é também autor da oficina (FAYNER, 2012); e diversas são as possibilidades a partir da personalidade de cada um deles, de suas estratégias e desvios. Como exemplifica Fayner (2012), alguns condutores criam seus programas a partir de seus experimentos e inquietações como dramaturgos, seus métodos e ferramentas. Como é o caso na França, de Michel Vinaver e Fabrice Melquiot. Nesse sistema o participante é convidado a investigar a poética do condutor-autor. Esse sistema é chamado por Sarrazac de “estética induzida”: comum nas práticas de formação em dramaturgia que toma diferentes proporções dependendo do perfil do condutor. A maioria dos condutores são dramaturgos; vestem, ao mesmo tempo, o que

³⁷ Tradução minha. (...), *c'est proposer comme ligne d'horizon un dialogue.*

³⁸ Tradução minha. (...) *c'est proposer quatre oreilles au lieu de deux. Et comme on n'entend pas les mêmes choses, c'est très bénéfique. Et comme parfois l'un ou l'autre a une oreille bouchée, ça fait toujours plus ou moins une paire qui fonctionne.*

³⁹ Tradução minha. (...): *on travaille toujours à plusieurs, même quand ça ne se voit pas. Á plus forte raison quand c'est visible: Félix Guattari et moi, nous sommes intercesseurs l'un de l'autre.*

Lemahieu chama de dois chapéus: o de autor e o de pedagogo – um interrogando o outro. Cada condutor determina, mesmo que de maneira inconsciente, a força dessas interrogações, ou seja: como o processo e resultado de sua dramaturgia influencia a elaboração e condução de sua oficina e vice versa. Para vários, a oficina funciona de fato como uma extensão de seu território de escrita: é onde testam, aprofundam e ampliam seus experimentos artísticos. No Brasil, este talvez seja o caso dos processos conduzidos, por exemplo, pelo dramaturgo carioca Roberto Alvim, que como artista e teórico desenvolveu uma singular estética e se propõe a transmiti-la ainda que de maneira indireta⁴⁰. O risco que se corre aí é que a oficina se torne um espaço de reproduções vazias de uma técnica ou poética. Para Vinaver (apud SARRAZAC, 2005), no entanto, trata-se de influência e isso não parece prejudicial. Para alguns autores, nesse sistema, o projeto de escrita do condutor-autor é o referencial, mas ao mesmo tempo está posto também para ser problematizado; a autonomia do participante consiste na fricção de suas ideias com a poética colocada. Para que essa prática não se torne embrutecedora são necessários então corifeus e coreutas desde já emancipados, críticos à estética posta, abertos para as leituras e desdobramentos que se possa fazer dela; do contrário, uma visão única de dramaturgia limitará a ideia de invenção que aqui parece tão cara.

Outros condutores pensam uma prática que não se relaciona diretamente ao seu trabalho de escrita; buscam procedimentos que não encerram uma estética particular ou exercitam neste espaço coletivo uma variação de poéticas (modos e formas); tendem a apresentar panoramas e ampliar as possibilidades. Para Fayner (2012) esses condutores são ao mesmo tempo *menos* e *mais* autores: menos na medida em que não fundamentam seus exercícios a partir de suas escritas; mais na medida em que são autores de exercícios poéticos diversos e variados. É o caso de Sarrazac, Durnez, Danan, dentre outros – para quem o condutor não deve ser o centro gravitacional da experiência formativa e criativa do grupo. Nesse outro sistema, como sugere Sarrazac (2005) a experiência do autor alimenta seu trabalho na oficina, “mas de nenhum modo ela pretende construir uma pista, um critério, direto ou indireto, explícito ou implícito, para

⁴⁰ Roberto Alvim é um dramaturgo carioca, residente em São Paulo, diretor da Cia Club Noir. É proponente do conceito denominado “dramática do transumano”, no qual propõe através da dramaturgia a invenção de infinitos modos de subjetivação e criação de novos moldes arquetípicos para o ser humano. Em obras de outros autores, gestadas em oficinas ou supervisões de Alvim, é possível notar resultantes estéticas e linguísticas bastante próximas daquelas propostas pelo dramaturgo.

a prática do grupo” (p.205). Sendo o corifeu o condutor de uma dança que não é só sua, o coro tem uma importância fundamental: é ele quem dá o verdadeiro tempo, movimento, respiro. É preciso entender o coro como um elemento autônomo, que é de fato a simbiose de todos os integrantes do grupo, incluindo o corifeu. O coro é o grande interlocutor de cada coreuta. E como advertiu Sarrazac (2005), este coro não é como aquele antigo que se expressa em uníssono, mas um coro moderno, plural, divergente, polifônico: “A heterogeneidade é sempre uma riqueza” (DURNEZ, 2008, P.12)⁴¹. Para Fayner (2012) numa oficina de dramaturgia duas forças se dão concomitantemente: uma vertical – exercida por cada coreuta no seu processo de formação, e outra horizontal – exercida pelo coro; funcionando as duas em mútua nutrição. Assim, na questão das poéticas trazidas à oficina, por exemplo, é o coro, através de cada coreuta, quem determina o programa, evidentemente a partir de uma cuidadosa escuta do corifeu.

Cada coro tem seu funcionamento e dinâmica próprios, gerado a partir da combinação das particularidades de seus coreutas. O coreuta é aquele que está ali para iniciar, aprofundar ou diversificar sua prática dramática. Lemahieu usa o termo *escrevedor* (*écrivain* em francês), palavra que se diferencia do “escritor” (*écrivain*):

Em uma oficina ou estúdio de escrita dramática, o escrevedor é o aprendiz. Ele visa apreender o lugar e o questionamento do escritor ou do autor dramático, e adota a passagem por uma aprendizagem sob a forma de trabalhos regulares, materializados por exercícios de escrita, depois pela concepção, elaboração, realização de uma peça teatral completa. O escrevedor está então à procura do domínio das formas dramáticas. A busca por esse domínio lhe faz atravessar diversos espaços e construções da escrita. (apud FAYNER, 2012, p.18)⁴²

Thibault Fayner que também utiliza o termo *escrevedor*, porém mais próximo do sentido que Sarrazac lhe dá, prefere dar-lhe menos a função de um aprendiz “das formas dramáticas” e mais de um sujeito em busca de sua expressão pessoal, desenvolvendo sua própria escritura.

⁴¹ Tradução minha. *L'hétérogénéité est toujours une richesse.*

⁴² Tradução minha. *Dans un atelier ou un studio d'écriture dramatique, l'écrivain est l'apprenti. Il vise à appréhender la place et le questionnement de l'écrivain ou de l'auteur dramatique, et accepte le passage par un apprentissage sous la forme de travaux réguliers, matérialisés par des pièces d'exercice, puis par la conception, l'élaboration, l'accomplissement d'une pièce de théâtre achevée. L'écrivain est ainsi à la recherche de la maîtrise des formes dramatiques. La quête de cette maîtrise lui fait traverser divers espaces et chantiers d'écriture.*

Durnez, em *Ecritures dramatiques: pratiques d'atelier* (2008), relata, a partir de seus anos como condutor de oficinas, quatro tipos recorrentes de *escrevedores*: 1) aquele que tem seu “motor” rapidamente esquentado: todas as propostas são por ele logo empreendidas e terminam em produções que impressionam o grupo, tornando-se uma referência e um estimulador; manifesta entusiasmo e satisfação já logo nas primeiras experiências da oficina. Para esse tipo, o desafio é, no decorrer do processo, evitar a fadiga e encontrar um “segundo sopro”; 2) aquele que no início exprime muitas dificuldades e inseguranças em relação a sua escrita; que não se adequa bem ao funcionamento do grupo e das atividades, e por vezes toma as soluções mais complicadas para seus desafios. Durnez chama este tipo de “ascendente”, já que vai encontrando autonomia e autoestima ao longo do tempo, ao se familiarizar com aquele espaço, grupo e trabalho; 3) Aquele que se mantém discreto durante todo o percurso, sem grandes impulsos, por vezes à margem das flutuações do grupo, mas consciente de seu objetivo e bastante sólido e estável na sua prática; 4) aquele que durante o processo é imprevisível: animado um dia, abatido noutro; que apresenta surpreendentemente uma produção instigante após tempos de desinteresse. Evidentemente, esses tipos são genéricos e, portanto, redutores. Afinal, há uma gama de outros tipos, além daqueles que estão entre um e outro. O que importa, como desenvolve o próprio Durnez, é, para quem conduz uma oficina, “considerar o participante em sua globalidade, buscar compreender sua evolução e, se ele passar por momentos difíceis, avaliar as causas sob o olhar da realidade vivida “aqui e agora”, mantendo a confiança em suas capacidades de progredir”. (DURNEZ, 2008, p.25)⁴³. Cada *escrevedor* tem seu tempo próprio dentro do coletivo (tanto no sentido do tempo de produção textual, quanto do tempo de desenvolvimento de sua autoria) e isso deve ser considerado e respeitado tanto pelo condutor quanto pelo grupo.

3.5 Sessões

Se está definido o contexto da oficina, bem como os participantes e seus respectivos papéis, então é preciso saber o que fazer nela. Voltando à analogia de Fayner: o quê e como jogar? Como já dito, uma oficina de dramaturgia é um espaço onde um grupo de

⁴³ Tradução minha. (...) *c'est de considérer le participant dans sa globalité, de chercher à comprendre son évolution dans le stage et, s'il passe par des moments difficiles, d'en évaluer les causes au regard de la réalité vécue “ici et maintenant”, en gardant la confiance en ses capacités de progresser.*

peessoas se reúne para uma prática dramatúrgica. Essa prática pode se dar sob diversos formatos e durações. Sarrazac (2012) chama de “sessão” a unidade de tempo da oficina, que nada mais é do que o período mínimo de reunião, de encontro. Em geral uma sessão dura três ou quatro horas e, na maioria das oficinas, divide-se em três tempos: 1º) a proposição do condutor – um disparador ou dispositivo da escrita, uma instrução, indução, impulso, gatilho; 2º) o tempo da escrita, que pode ser individual ou coletivo dependendo da proposição anterior; e 3º) o compartilhamento e análise das escritas produzidas. Para alguns condutores, cada uma dessas etapas pode constituir uma sessão, dependendo da dinâmica do grupo. Por exemplo, uma sessão para a escrita e outra para a leitura e análise dos materiais produzidos. Outras variações também são possíveis e prováveis.

3.6 Início

Para Durnez (2008) os primeiros momentos de uma oficina são decisivos. Pequenos detalhes podem ser de extrema importância na criação de um ambiente estimulante para a escrita. Em junho de 2014, quando na coordenação do Núcleo de Pesquisa em Dramaturgia do Galpão Cine Horto, junto com o parceiro Assis Benevenuto, escrevemos e enviamos cartas aos futuros participantes, antes mesmo da primeira sessão. No bilhete desejávamos boas-vindas e divagávamos sobre a natureza complexa e viva da palavra e sua capacidade de gerar imagem, corpo, voz – eram ideias íntimas e despretensiosas, mas cheias do nosso deslumbramento frente ao exercício da escrita. Intuímos que compartilhar nosso tateio e gosto pelas palavras seria um bom prólogo para o processo que se seguiria: um gesto de confiança e estímulo. Nesse mesmo Núcleo, e em outras oficinas mais tarde, propusemos que cada participante inaugurasse uma sessão com a leitura de uma carta de sua autoria endereçada ao grupo. Na carta, de formato e tamanho livres, o escrevedor deveria compartilhar sua experiência com a criação dramatúrgica, suas descobertas, inquietações, ideias e expectativas. Chamamos essa prática de “Carta de intenção”: através dela se multiplicavam as inspirações e problemáticas; os condutores passavam a ter maior possibilidade de contribuição no percurso de cada participante já que eram expostas suas buscas e questões; além do grupo que se tornava mais cúmplice. Durnez (2008) atenta para o fato de que as apresentações de cada participante no primeiro dia da oficina, as tradicionais rodas iniciais onde cada um diz seu nome, experiência na área e interesse na oficina, podem

ser perigosas se tendem a “fixar certas imagens, suscitar atitudes defensivas” ou tornar-se um espaço terapêutico. A prática das cartas foi uma saída que encontramos frente a esse perigo, propondo que os participantes expusessem menos seus feitos ou desfeitos, mais suas procuras e pensamentos do presente. O desenvolvimento dessa prática passou a resultar em cartas cada vez mais singulares e performativas, indo de encontro mais radicalmente ao espaço onde ela seria lida (a própria oficina) e às inquietações conceituais de seus autores. A carta de um dos escrevedores, certa vez, se fragmentava em pequenos recortes endereçados a cada um do grupo. Em cada recorte, uma pergunta que ele buscava resposta naquele período. Outro participante, em outro momento, perguntava em sua carta se o próprio ato de ler um bilhete para alguém já não seria dramaturgia e, portanto, se aquele instante já não era teatral e ele um performer ao dar voz ao seu texto. Quando a própria oficina – sua estrutura, seus participantes, suas dinâmicas e seus vazios – se torna possibilidade para a criação dramatúrgica, então parece que o fundamental se elucidou: a ideia de que dramaturgia está em toda parte, que é preciso estar atento e sensível para notá-la – tomar notas! Para Sarrazac (2012), a oficina é um convite a desenvolver a arte da observação e da escuta. Como princípio básico, ele recomenda aos escrevedores que estejam atentos ao que se passa em sua volta. Enquanto estão acordados para o mundo, ele recomenda também a leitura de peças teatrais e a constante ida ao teatro. Tomando esses princípios, Sarrazac propõe as “Coletas” – sete materiais que cada participante deve ter à sua disposição a partir da primeira sessão:

1. Uma grande situação dramática emprestada do repertório trágico, do teatro grego antigo ao teatro romântico europeu;
2. O texto, relido várias vezes, de uma destas quatro tragédias: Prometeu de Ésquilo, Antígona ou Édipo Rei de Sófocles, Medeia de Eurípides;
3. A reprodução manuscrita, em uma ou duas páginas, de uma conversa que você roubou e da qual vai retranscrever todos os meandros, toda a complexidade, todos os resíduos, toda a oralidade;
4. Um fragmento de narrativa de vida que você recolheu com alguém do seu meio próximo ou distante;
5. Uma ou mais notícias de jornal a respeito de um *fait divers*;
6. Uma pequena documentação sobre um fato histórico de sua escolha;
7. Uma fotografia, tirada por você mesmo ou por outra pessoa, que te fale do estado atual do mundo. (2012, p.12)⁴⁴

⁴⁴ Tradução minha. 1. *une grande situation dramatique empruntée au répertoire tragique, du théâtre grec antique au théâtre romantique européen*; / 2. *le texte, plusieurs fois relu, d'une de ces quatre tragédies: Prométhée d'Eschyle, Antigone ou Oedipe roi de Sophocle, Médée d'Euripide*; / 3. *Le verbatim d'une à deux pages manuscrites d'une conversation que vous aurez volée et dont vous re-transcrierez tous les méandres, toute la complexité, toutes les scories, toute l'oralité*; / 4. *un fragment du récit de vie que vous*

Na oficina de Sarrazac, estes materiais, coletados da realidade cotidiana dos participantes e do referencial dramático clássico do ocidente, servem como apoio às práticas por ele conduzidas, ao mesmo tempo em que aproximam o universo da produção dramatúrgica às nossas experiências no mundo contemporâneo. Já Danan (2012) propõe inicialmente ao grupo a leitura de uma peça teatral contemporânea que servirá como base para uma linguagem comum entre os escrevedores. Ela pode ser lida em conjunto, usada como base para o que ele chama de “exercícios de exploração”, atividades de escrita para uma aproximação à obra dramatúrgica, como por exemplo desenvolver uma cena a partir do título da peça sem tê-la lido anteriormente ou dar sequência a uma cena da qual não se conhece o que vem a seguir. A leitura conjunta da peça pode fomentar os primeiros debates sobre escrita teatral e criar vocabulários e conceitos comuns entre os escrevedores. Para Danan (2008), lembrando de sua experiência:

(...) mesmo se, passadas as primeiras sessões, nós deixávamos de lado esta obra, ela continuava a rondar a oficina de duas maneiras: como uma referência comum que estava à nossa disposição quando tal ou tal ponto era discutido a partir da produção dos participantes (era esse o objetivo); mas também, mais secretamente, como um reservatório de técnicas, de situações, assim como de imagens ou ideias, que retornariam, geralmente inconscientemente, em seus textos, e transformariam o conjunto de peças escritas na oficina em questão, ligadas por um fio subterrâneo, em algo como “o texto da oficina”. (p.53)⁴⁵

Durnez (2008) acha importante que o começo de uma oficina se dê com a apresentação de seu “modo de funcionamento”, as “regras do jogo” que por ele serão dadas: 1) “Eu não vou ensinar nada” é o que ele diz ao grupo determinando sua função e proposta pedagógica – “esta fórmula lacônica me permite precisar que a oficina não define “uma base de competências” a serem adquiridas, que o convite é para que cada um aprenda por si mesmo, graças ao fruto da sua própria pesquisa e sua própria expressão” (p.15); 2) A prática da oficina não abordará temas, tampouco os escrevedores serão

aurez recueilli auprès de quelqu'un de votre entourage proche ou lointain; / 5. Un ou plusieurs articles de journaux concernant un fait divers; / 6. Une petite documentation sur un fait historique de votre choix; / 7. Une photographie, prise par vous-même ou par un autre, qui vous parle de l'état actuel du monde.

⁴⁵ Tradução minha. (...) *même si, passé les premières séances, nous laissons de côté cette oeuvre, celle-ci continuait à hanter l'atelier et ce de deux manières: comme une référence qui était à notre disposition commune lorsque tel ou tel point serait discuté à partir des productions des participants (c'était l'objectif); mais aussi, plus secrètement, comme un réservoir de techniques, de situations, autant que d'images ou de fantômes, qui reviendraient, souvent inconsciemment, dans leur écriture et feraient de l'ensemble des pièces écrites dans un atelier donné, reliées par un fil souterrain, quelque chose comme 'le texte de l'atelier'”.*

perguntados sobre os assuntos que se interessam ou abordam. Durnez vale-se da ideia de que forma e conteúdo estão intimamente relacionados e que portanto ao propor e debater estratégias dramatúrgicas e escolhas formais estará, indiretamente, abordando o conteúdo; mas que seja “indiretamente”; 3) Todos devem aceitar ler seu trabalho ao grupo. É o compartilhamento das experiências, erros e acertos, que farão a evolução individual e coletiva do processo de escrita; 4) Nenhum material produzido será descartado: cada escrevedor deve criar uma espécie de “dossiê” próprio, com todos os rascunhos, fragmentos, imagens, anotações. Todo esse material poderá ser reutilizado ao longo da oficina, e ao final desta um tempo é reservado para que cada um releia o conjunto de sua produção.

Inspirado nas regras de Durnez, passei também a iniciar as oficinas que conduzo com propostas de funcionamento e provocações acerca da produção criativa. São elas: 1) Que a oficina é mais um espaço de invenção, menos de transmissão de conhecimento; Que a ideia de dramaturgia ali deverá ser tomada não como algo fixo, mas a ser manipulado a cada nova experiência criativa; 2) Que a palavra (posta sobre o papel ou sobre a tela de um computador) seria ali, naquele contexto, o suporte para a experimentação dramatúrgica e seu registro; 3) Que o organismo da oficina é essencialmente coletivo, preservando as individualidades e funções de cada um; 4) Que aquele espaço é essencialmente prático; que conceitos e teorias viriam a partir e em função da experiência prática.

Os acordos entre o grupo sobre como funcionará a oficina, conceitual ou praticamente, bem como a utilização de materiais referenciais, que no caso de Durnez é uma obra dramática, mas poderia bem ser um tratado filosófico, podem ser de extrema importância no curso do processo – tanto para criar elementos de comunicação comuns, quanto estimular a prática que a partir dali começará.

3.7 Disparadores

“... permitir, a cada pessoa que tem o desejo de escrever, se aproximar o mais perto possível do músculo de sua escrita.”
Thibault Fayner (2012, p.55)⁴⁶

Frente fria faz dia virar noite: essa era a manchete do dia de um jornal da capital do Espírito Santo, no ano de 2015 – cidade em que eu brevemente me instalara para a condução de uma oficina de dramaturgia. O lirismo e o fantástico que habitavam, sob meus olhos, o aviso do jornal me pareceram estimulantes para um exercício de escrita. Propus ao grupo de escrevedores a leitura da notícia (que, grosso modo, se dedicava a explicar tecnicamente o fenômeno meteorológico) e, em seguida, a partir dela, que cada um rascunhasse, à sua maneira, cinco possíveis argumentos ou sinopses para um texto teatral, em poucas linhas. Pronto: estava feito o disparo.

Uma manchete de jornal, uma fotografia de um acervo pessoal, uma conversa ouvida no estabelecimento ao lado, o sonho da noite anterior, uma estrutura matemática, uma paisagem distante – alguns possíveis disparadores para a escrita de um diálogo, um fluxo de consciência, uma narrativa, uma imagem cênica, uma composição dramática. Os disparadores são situações ou condições criativas propostas ao grupo pelo condutor da oficina para o exercício da escrita. Podem vir acompanhados de uma ideia, uma provocação teórica ou de uma referência dramaturgical – é o caso, por exemplo, de um disparador que pressupõe o conhecimento dos participantes do que seja uma *estrutura épica* ou uma *forma-desvio*; podem ser de execução coletiva ou individual; podem ser autônomos ou seriados, isto é, disparadores que geram outros disparadores ou que se dividem em diversas etapas; podem prescindir de outras atividades como a ida a um ambiente diferente daquele em que a oficina está sediada, ou uma pesquisa e coleta de materiais anteriores à prática de escrita; podem prever um tempo breve de escrita, de alguns minutos, ou um tempo maior, de algumas horas; podem ser mais abertos e livres como a escrita espontânea a partir da observação de uma imagem ou mais fechados, com regras mais rígidas a serem seguidas como a escrita de um texto a partir de espaço e tempo específicos, número de personagens e falas limitados. Alguns autores costumam chamar estes últimos de *delimitadores* – porque pressupõem, sobretudo, que

⁴⁶ Tradução minha. (...) *permettre à chaque personne qui a le désir d'écrire, de s'approcher le plus près possible du muscle de son écriture.*

o exercício do escrevedor está em desenvolver seu texto a partir de delimitações dadas, em sua maioria, relativas à forma e estrutura do texto, mas não só. Outros autores preferem outras nomeações: instrução, gatilho, motor, indutor, impulsor.

Os disparadores são, em resumo, uma proposição imediata à página em branco. O exercício elementar e infundável de qualquer autor é superar a impiedosa página vazia, riscar sobre ela a palavra inicial, a imagem primeira, a voz que ecoará dali adiante. Se por um lado esse desafio primeiro foi mitificado e por vezes romantizado ao longo da história da literatura e de seus escritores, juntamente com o mito do gênio que recebe uma luz inspiradora em sua noite solitária, de outro lado não é falaciosa a intimidação que um papel em branco provoca naquele que tem uma ideia na cabeça. A ideia, por diversas vezes, é complexa ou abstrata, parecendo não conformar-se a algumas palavras na página. Outras vezes, não há ideia, não há inspiração. No entanto, se a tarefa do dramaturgo, ainda que árdua, é esta, por que então não deixá-lo assim: de frente para a página em branco? Por que dar-lhe um disparador, uma instrução, uma regra, uma indução na oficina de escrita? Para Durnez (2008), paradoxalmente, os disparadores (ou delimitadores) são libertários. Ao mesmo tempo em que não permitem a espera de uma romântica inspiração, são um recurso eficaz no impedimento da autocensura ou do excessivo autocontrole daquele que se arrisca na escrita. Os disparadores levam o escrevedor a adentrar, de maneira rápida e espontânea, espaços criativos (formas, temas, procedimentos) que talvez não fossem explorados por sua própria conta. Para Georges Perec, poeta e ensaísta francês, citado por Calvino em *Seis propostas para o próximo milênio* (1990), “a construção de um romance baseado em regras fixas, em *contraintes*, não sufocava a liberdade narrativa, mas a estimulava” (p.137). O escritor italiano cita ainda outro francês, Raymond Queneau:

Outra ideia bastante falsa que atualmente vem sendo aceita é a da equivalência que se estabelece entre inspiração, exploração do subconsciente e liberação, entre acaso, automatismo e liberdade. Ora, essa inspiração que consiste em se obedecer cegamente a todo impulso é na verdade uma escravidão. O clássico que escreve sua tragédia observando certo número de regras que conhece é mais livre que o poeta que escreve o que lhe passa pela cabeça e é escravo de outras regras que ignora. (CALVINO, 1990, p.137)

Assim, ao propor pontos de partida, situações ou demarcações para a criação dramática, os disparadores, na verdade, são desafios para o escrevedor – “converter o obstáculo em estímulo”, já sugeriu Sinisterra (s.d., s.p.); são um convite ao experimento de outras e

novas condições de escrita. Os disparadores devem ter como fim não o iludido e pueril cumprimento de determinada regra ou alcance de determinada forma preestabelecida, mas a completa autonomia daquele que exercita a escrita; devem confrontar o escrevedor à sua própria inteligência; devem dar-lhe problemas para a livre criação de soluções: “Ele somente lhes havia dado a ordem de atravessar uma floresta cuja saída ignorava” (RANCIÈRE, 2015, p.27).

As pesquisas didáticas dedicadas à escrita são numerosas. Aquelas que se ocupam do campo da escrita literária mostraram que o trabalho sob *delimitadores*, e sem que isso seja sinônimo de formalismo ou de tecnicismo, ainda que seja necessário ter cautela, carrega em si as sementes de uma criatividade renovada. (BERNANOCE, s.d., s.p.)⁴⁷

Para que os disparadores sejam, de fato, libertadores, faz-se necessário antes que eles sejam realizáveis (DURNEZ, 2008), isto é, que os aspectos técnicos da proposta sejam possíveis para o grupo de participantes e para o espaço-tempo da oficina; e, ainda, que sejam comunicados pelo condutor da maneira mais clara possível – quanto mais simples a proposição, maior é a liberdade de exploração das possibilidades criativas. Um disparador não compreendido ou mal interpretado pode não só prejudicar a sequência do exercício, como provocar no escrevedor mais confusão que estímulo.

Em geral, os disparadores estão envoltos pela ludicidade. O caráter brincante dos exercícios de escrita pode ser de extrema importância na supressão de aspectos que inibem a criação, como o bloqueio frente a uma situação dada; pode estimular a familiaridade e confiança entre os participantes do grupo; pode instaurar uma prática de escrita dinâmica e errante, não fixada na ideia clichê do escritor sério e introspectivo. Os disparadores são, como chamou Bartolomé Ferrando tratando de seus exercícios para performance, *quase-jogos*. “Um quase-jogo que, como tal, tem certas regras e está aberto ao azar” (2012, p.50). Os *quase-jogos*, vale lembrar, nada tem a ver com irresponsabilidade ou descompromisso, ao contrário, instauram-se como um *modus operandi* especialmente dedicado à evolução dos escrevedores e de seus materiais

⁴⁷ Tradução minha. *Les recherches didactiques consacrées à l'écriture sont nombreuses. Celles qui concernent le champ de l'écriture littéraire ont montré que le travail sous contraintes, et sans que cela soit synonyme de formalisme ou de technicisme même s'il faut y veiller, porte en lui les germes d'une créativité renouvelée.*

criativos (na medida em que estão a todo tempo propondo novas e imprevisíveis interações e configurações de produção criativa). Para Sinisterra:

O jogo é uma experiência humana que se ramifica em muitas ordens da vida. Inclusive minhas aulas de literatura no bacharelado tinham muito de jogo. Uso muito o humor, não sei se *fallero*⁴⁸. Em minhas oficinas as pessoas riem, e eu reivindico permanentemente a dimensão prazerosa da aprendizagem. (s.d., s.p.)⁴⁹

Em resumo, os disparadores, dados em geral no primeiro momento da sessão de uma oficina de dramaturgia, configuram-se como uma situação, condição, indicação ou delimitação dada pelo condutor ao grupo para o exercício da escrita, apoiando-se várias vezes na ludicidade para que tal exercício aconteça de maneira dinâmica, integrada e estimulante. Durnez (2008) divide seus disparadores entre aqueles destinados a uma primeira escrita e aqueles para a reescrita. Dentre os primeiros (relatados aqui de maneira sintética):

Lembrança: Exercício individual onde o escrevedor busca um episódio real e pessoal de sua lembrança e ficcionaliza algum de seus personagens, alterando nome, idade, sexo, etc. Em seguida, o escrevedor dá voz a esse novo personagem a partir de três opções de situação: o personagem está sozinho e se endereça a um objeto (um espelho, uma foto); o personagem se endereça a alguém que está presente, mas não fala nada; o personagem se endereça a alguém que está presente, mas não reage senão por monossílabos (sim, não, ah, etc.).

Improvisação escrita: Realizado individualmente num primeiro momento. O escrevedor elabora um personagem com informações objetivas como nome, idade, profissão, particularidades físicas, etc. Em seguida, em dupla, sem revelar o personagem de cada um, decidem por um lugar onde uma situação entre os personagens pode se dar. Logo depois, um dos escrevedores escreve no papel uma fala de seu personagem, dando início a um diálogo. O outro escrevedor toma o papel, lê a fala, e cria uma réplica. Em

⁴⁸ *Falleros* são grandes figuras satíricas, feitas de papel marchê, que são queimadas pelas ruas e praças da cidade durante as *Fallas*, festa típica da cidade de Valência, na Espanha.

⁴⁹ Tradução minha. *El juego es una experiencia humana que se ramifica en muchos órdenes de la vida. Incluso mis clases de literatura de bachillerato tenían mucho de juego. Uso mucho el humor, no sé si fallero. En mis talleres la gente se ríe, y yo reivindico permanentemente la dimensión placentera del aprendizaje.*

silêncio, esse jogo de réplicas se repete, até completarem sete para cada escrevedor. Durnez atenta para a proibição, aqui, de qualquer didascália e atenta os escrevedores para não "perderem" réplicas com discursos polidos como "Bom dia", "Tudo bem?", "Tudo".

Dizer tudo, dizer nada: O escrevedor, individualmente, a partir de uma situação conflituosa entre A e B, deve elaborar uma cena de duas maneiras com o mesmo desfecho: uma, primeira, onde se diz tudo diretamente, e outra, onde tudo o que se diria estará encoberto por diálogos banais e cotidianos.

Já Sarrazac (2012) divide seus disparadores em: rápidos, palimpsestos e desvios. Os primeiros tratam-se de treinamentos para a escrita, resultam em formas breves ou em simples fragmentos que podem ser retomados pelo escrevedor em outra ocasião. Exemplo de um disparador rápido: *Os pequenos diálogos* – o condutor dá um tema e os escrevedores desenvolvem um curtíssimo diálogo de quatro ou cinco réplicas. A dinâmica se repete com outros temas. Os disparadores palimpsestos dedicam-se a reescrita de textos já existentes, em geral clássicos. Exemplo: *Transposição de uma situação trágica* – O escrevedor deve recolher uma grande situação trágica de alguma obra do repertório teatral e reescrevê-la sob o formato de uma peça breve, trazendo os personagens para o mundo contemporâneo, transformando heróis em pessoas ordinárias. Os desvios são disparadores que estimulam um texto que agencie de maneira inédita o tempo e o espaço, tendo como inspiração a pergunta de Brecht: “Como dar conta no teatro do mundo em que vivemos?”. Exemplo de disparador deste tipo: *Narrativa de vida* – O escrevedor deve elaborar um dispositivo dramático para levar à cena a narrativa recolhida anteriormente de uma pessoa real.

Dados alguns exemplos de disparadores, tem-se a pergunta: Mas como esses disparadores são idealizados e desenvolvidos? Sob quais princípios e objetivos? Como são organizados e aplicados pelo condutor?

Thibault Fayner em seu *L'écriture du chaos: Essai sur l'écriture et les ateliers d'écriture* (2012) conta que durante uma visita ao Monte Saint-Michel, região da Normandia na França, ouvira um guia turístico e que sua singular maneira de apresentar a baía e os animais que a habitavam pareceu-lhe interessante para o teatro. Meses

depois, então, ele tomou notas disso, tentando lembrar a fala do guia. O exercício foi aos poucos lhe surpreendendo com outras narrativas, personagens, conflitos, fazendo-o reconhecer ali a “topografia de um drama, a matriz de uma peça”. Ele desenvolveu, em seguida, a partir dessa experiência, dois disparadores:

1) escrever de memória um monólogo que te marcou. É ainda melhor se esses monólogos se ancorarem justamente em uma situação dramática precisa ou se eles tiverem como pivô um tema preciso: a avó em sua sala te contando o dia em que ela encontrou pela primeira vez as tias *pyrénéennes*⁵⁰ de seu avô; o primo que te conta ao volante do carro, enquanto vocês fogem para a propriedade da família, seus planos para impedir que essa propriedade seja vendida, etc.

2) Estes pequenos monólogos são substratos do drama. Assim como vimos com o guia da baía do Monte Saint-Michel, eles comportam diferentes planos de um possível drama. Considere o monólogo que você acabou de escrever como um prólogo e escreva a primeira cena da peça que se segue. (FAYNER, 2012, p.20)⁵¹

A elaboração de disparadores, tal qual a criação dramatúrgica, é uma prática que requer uma escuta atenta do mundo e suas tantas realidades, uma atenção aos processos criativos e seus embriões, às práticas e estímulos de diferentes artistas ou do próprio condutor, se ele é um dramaturgo. Se um processo formativo contemporâneo em dramaturgia deve ser um processo criativo, então não há grande diferença entre o disparador do processo artístico de um artista e o disparador do processo de escrita em uma oficina. Entrevistas com diferentes autores e grupos teatrais, leitura de relatos e diários de trabalho, acompanhamentos de processos teatrais são bons espaços para coletar possíveis disparadores e, se necessário, adaptá-los ao contexto da oficina. Como afirma Durnez (2008), os disparadores devem estar intimamente relacionados à produção contemporânea e seus paradigmas. Como o escrevedor se implica e se coloca frente às questões da escrita teatral do nosso tempo? Marie Bernanoce em seu artigo *L'écriture au risque de la théâtralité* (s.d.), atenta para a tendência ao congelamento de

⁵⁰ Habitantes da cordilheira Pyrénées no sudoeste da Europa, cujos montes formam uma fronteira natural entre a França e a Espanha.

⁵¹ Tradução minha. 1) *Écrire de mémoire un monologue qui vous a marqué. C'est encore mieux si ces monologues s'ancrent précisément dans une situation dramatique précise ou qu'ils ont pour pivot un thème précis: la grand-mère dans le salon qui vous raconte le jour où elle a rencontré pour la première fois les tantes pyrénéennes de votre grand-père; le cousin qui vous raconte au volant de sa voiture, tandis que vous filez vers la propriété familiale, ses plans pour empêcher que cette propriété ne soit vendue, etc. / 2) Ces petits monologues sont des précipités de drame. Comme on l'a vu avec le guide de la baie du Mont St Michel, ils comportent différents plans d'un possible drame. Considérez le monologue que vous venez d'écrire comme un prologue et écrivez la première scène de la pièce qui suit.*

algumas formas estéticas da escritura teatral em contextos pedagógicos. Concentrando-se sobre o estudo dos riscos que a escrita teatral se afronta quando em quadro didático, a professora francesa cita: o risco do diálogo puro – herdado do modelo estético clássico, o diálogo é entendido na maioria das vezes como único recurso de fala das personagens; o risco da pureza genética – de novo sob a influência da estética clássica, o texto para teatro, quase sempre, é inteiramente associado ao gênero dramático onde prevalecem além do diálogo, as indicações cênicas funcionais e uma concepção linear da relação texto-cena, não levando em conta todas as hibridizações do teatro contemporâneo; o risco do Eu – sob efeito do diálogo puro, pensa-se comumente que na escrita dramática o autor deve se apagar por trás das suas personagens, ignorando estéticas geradas pela exposição do autor e seu íntimo. Em contrapartida, outras escritas ancoradas no Eu tendem ao psicodrama ou há uma afetação do subjetivo. Para esses riscos, Bernanoce propõe disparadores em diálogo com dramaturgos contemporâneos como Fabrice Melquiot, Jean-Luc Lagarce ou Pascal Rambert e com teóricos como Jean-Pierre Ryngaert, que apontam em seus textos outras possibilidades de escrita, seja a exploração da porosidade entre didascália e diálogo; a investigação de formas estéticas impuras, fragmentadas, editadas, líricas; a abordagem de temas e estruturas que tensionam a relação eu-mundo, etc.

Ainda para Marie Bernanoce, uma abordagem pedagógica da dramaturgia deve prever a todo instante seu estado intermediário entre texto e cena, prevendo tanto o vetor *texto* → *cena*, quanto o vetor *cena* → *texto*, estado que ela chama de teatralidade. Numa época onde a escrita teatral não se restringe a formas preestabelecidas ou facilmente identificáveis, em simbiose com outros gêneros, linguagens e códigos, a teatralidade serve como um campo comum às experiências na oficina: textos que se direcionem para a cena teatral, mesmo que sob diferentes modos e medidas. “Nós podemos, sabe-se desde Vitez, ‘fazer teatro de tudo’. Mas no contexto de uma oficina de escrita dramática (...) eu espero que não se faça economia da questão da cena, da forma como ela se coloca àquele que escreve.” (DANAN, 2012, p.54)⁵² Dessa maneira, diversos disparadores podem servir como estimuladores ou provocadores desse caráter intermediário de um texto teatral. Por questões logísticas ou econômicas, é bem rara a

⁵² Tradução minha. *On peut, on le sait depuis Vitez, “faire théâtre de tout”. Mais dans le cadre d’un atelier d’écriture dramatique (...), je souhaite que l’on ne fasse pas l’économie de la question de la scène, telle qu’elle se pose à celui qui écrit.*

promoção de oficinas de dramaturgia que têm à sua disposição elementos cênicos, equipe de atores e outros recursos que promovam um contato direto do escrevedor com a cena teatral, seja para testar seus rascunhos, seja para exercitar a escrita a partir de construções cênicas em desenvolvimento, como improvisações de atores. Dada essa ausência, várias vezes, propus como disparador da escrita imagens de diferentes montagens teatrais, algumas identificadas pelos participantes, outras não. O escrevedor deveria, por exemplo, desenvolver uma cena levando em conta os elementos da imagem: espacialidades, corpos, iluminação, disposição da plateia, etc. Outras vezes, propus o espaço da oficina como espaço cênico: os escrevedores deveriam escrever um diálogo que se daria ali, levando em conta os aspectos do ambiente, como som, luz e os objetos que por ele se espalhavam.

Para Joseph Danan (2012), em consonância com muitas vertentes do teatro contemporâneo, os disparadores têm de estar intimamente relacionados às formas híbridas, às novas tecnologias e à performance. Em sua tese (2013), Adélia Nicolette propõe disparadores que estimulam não só a imaginação e o pensamento dos escrevedores na prática da escrita, mas também os sentidos (visuais, sonoros, táteis). Diferente da maioria dos condutores franceses que elaboram disparadores mais voltados à forma e estrutura textual, devido em parte à forte tradição literária da França, configurando-se assim em um exercício bastante intelectual, Nicolette propõe disparadores que trazem a experiência sensorial do escrevedor como ponto de partida para a criação do texto. Desse modo, além de ampliar as possibilidades de estímulo criativo, o escrevedor experimenta práticas e situações bastante comuns entre atores e performers, o que em alguma medida pode também ampliar sua sensibilidade e percepção da natureza de um texto cênico.

Adélia Nicolette (2013) realizou um profundo estudo sobre a utilização de obras de artes visuais em ateliês de dramaturgia. A professora aposta na utilização de figuras abstratas como disparadores eficazes para a desconstrução ou desestabilização da forma dramática como única possibilidade de texto para a cena. Em aula inaugural do Núcleo de Pesquisa em Dramaturgia do Galpão Cine Horto, em 2014, Nicolette propôs a observação de uma tela do artista brasileiro Eymard Brandão; estimulou uma conversa entre o grupo sobre as características da obra (cores, texturas, materiais) e as sensações e impressões provocadas por elas. Em seguida, sugeriu a escrita de um texto a partir

dessa experiência de apreciação. A forma abstrata, ao abrir mão da fiel representação da realidade ou de elementos rapidamente decodificados, fomenta a escrita em formas e temas mais abertos e inesperados. Para a professora a busca pela escrita autoral e a exploração de outras e novas possibilidades de texto para a cena está inteiramente relacionada a uma investigação de formas não-dramáticas no teatro (como o épico, o lírico, o performático).

A maior diferença entre as oficinas de Sarrazac e Danan, que dividem a escrita do livro *L'Atelier d'écriture théâtrale* (2012), está na utilização de disparadores dramáticos e não-dramáticos. Por exercícios de escrita dramática, estes defendidos por Sarrazac, entendem-se aqueles que estabelecem elementos típicos da forma dramática⁵³, desde aqueles correspondentes a sua estrutura até seus códigos gráficos. Desde que comecei a conduzir oficinas de dramaturgia, a questão do drama no seio dos discursos e práticas propostas no espaço de formação sempre foi posta em xeque por mim mesmo. Se, por um lado, parece-me que a completa liberdade formal, estilística e de gênero é fundamental para a criação de uma dramaturgia autoral e inventiva, por outro, os elementos básicos do drama como as ideias de ação, personagem, tempo-espaço, etc. se tomados de maneira aberta e plural, podem auxiliar enormemente o trabalho dos escrevedores no desenvolvimento e compreensão de seus textos teatrais. Tentando não ignorar o problema, ao contrário, tensioná-lo ao máximo no quadro pedagógico, fui aos poucos elaborando um programa inicial para as oficinas que tinha como mote dos disparadores tais elementos do drama. No entanto, a própria natureza dos disparadores burlava uma ideia fechada desses elementos. Dessa maneira, os disparadores tornam-se uma espécie de estudos sobre determinado elemento dramático – que poderia vir a deixar de ser dramático no decorrer do próprio estudo, a partir das motivações e autonomias dos escrevedores. Tomando o exemplo já dado anteriormente do disparador inspirado na manchete de um jornal de Vitória, no Espírito Santo: o disparador pode tornar-se um estudo de *ação dramática*, na medida em que pedindo sinopses para um título de notícia, pede-se na verdade uma ação para a peça. Entretanto, neste exercício, um dos escrevedores propôs o seguinte argumento: “uma estranha nuvem resolve contar

⁵³ Vale lembrar, no entanto, que Sarrazac não compreende a forma dramática de maneira fechada, e sim alargada.

uma história para a plateia”. Ora, essa síntese de uma futura peça já não prevê uma ação dramática em seu sentido clássico, já que parece conter elementos épicos (a narrativa da nuvem), performáticos (o tempo-espaço do próprio evento teatral), líricos e fantásticos (a nuvem como personagem). Outras sinopses apresentaram também propostas que escapavam à linearidade, causalidade e desenvolvimento de conflito comumente associados à ideia de ação, ou que se voltavam mais ao que Vinaver (apud SARRAZAC, 2012) chama de *ação de detalhe* e *ação molecular*⁵⁴. Caso os materiais produzidos pelos escrevedores estejam enrijecidos em formas clássicas e/ou seus autores desconheçam possibilidades de dramaturgias mais abertas, o disparador pode ser mais provocativo e específico na instrução, propondo que a ação não se refira necessariamente a um campo fabular ficcional, mas à própria instância da cena. Assim, ação pode ser uma resposta à pergunta “O que acontece na peça?”, sendo tal acontecimento dramático, performático, cênico ou qualquer outra possibilidade. Essa abertura de possibilidade de ação dramática no cerne dos disparadores também pode se dar com os conceitos de personagem, espaço-tempo, didascália, etc.

A tentativa de desestabilização e expansão dos elementos do drama na prática das oficinas também pode se dar de diversas outras formas. Nas minhas conduções, fui tomando como conceito para elaboração dos disparadores a junção de um elemento dramático com um procedimento de escrita. Tal procedimento, diversas vezes, por si só, já implicava uma explosão da forma dramática. Um disparador como exemplo: um grupo de três escrevedores deve desenvolver o monólogo de um personagem. Um deles inicia a escrita individualmente. Dado um sinal, outro escrevedor segue a escrita, a partir da última frase deixada no papel, não sendo permitido que ele leia o texto na íntegra. Ao fim do exercício, o resultado da escrita pode ser um texto de estrutura anárquica, com seu personagem completamente fragmentado.

Elementos dramáticos experimentados sob diferentes procedimentos de escrita foi o “ângulo de ataque” escolhido por mim para a elaboração dos disparadores. Durnez (2008) que é quem utiliza o termo “ângulo de ataque”, objetiva em seus disparadores a

⁵⁴ “O que age, então, no drama, se a ‘grande ação’ não é mais possível? Convém aqui recorrer à distinção, operada por Michel Vinaver, entre os três níveis nos quais pode ser percebida a ação numa peça. Esses três níveis determinam três tipos de ação, que talvez não sejam de natureza igual: ação de conjunto, ação de detalhe (o “detalhe” podendo ser o ato, a cena, a sequência ...), ação molecular (tal como se manifesta réplica após réplica, ou simplesmente no passo a passo do texto). (SARRAZAC, 2012, p.38)

investigação de personagens, linguagem, jogos e situações, elipses, não-ditos e estratégias narrativas: elementos que ele toma como constitutivos da escrita dramática e que se tomados de maneira isolada nos exercícios da oficina servem de entrada para os escrevedores ao universo da escrita. Tais elementos

(...) devem permitir ao estagiário lançar um olhar renovado sobre aquilo que escreveu, fazer escolhas formais, ficar vigilante em relação às “armadilhas para autores” que se colocam à sua frente, remodelar uma primeira versão à luz de questões precisas e, se ele persevera, forjar um método de trabalho e um estilo.” (DURNEZ, 2008, p.31)⁵⁵

O aspecto que me parece mais relevante na objetivação e elaboração dos disparadores é que eles devem conter em sua natureza a “possibilidade de possibilidades”. Não importa se partindo de um tema a ser explorado, de um método de escrita, de uma forma ou linguagem, referenciado em algum autor ou estilo, voltado para o desenvolvimento de escritas longas ou breves, se dedicado a reescrita de materiais textuais, se cheio de regras e delimitações, se para execução coletiva ou individual: ele deve ser de fato o disparo da imaginação, do desejo, da curiosidade, da multiplicidade de possibilidades. Já disse Cortázar, em seus *Papéis Inesperados* (2010):

Pode-se partir de qualquer coisa, uma caixa de fósforos, um golpe de vento no telhado, o estudo número 3 de Scriabin, um grito lá embaixo na rua, essa foto de Newsweek, a história do gato de botas, o risco está nisso, em que se pode partir de qualquer coisa mas depois é preciso chegar, não se sabe bem a que mas chegar (p.398)

Se há algo de extremamente especial na criação dramática é que ela parece uma misteriosa porta que se abre para muitas outras, e o ofício do dramaturgo é ir abrindo aquelas que lhe convém ou que lhe despertam interesse. Os disparadores não podem se voltar para uma só porta, têm de ser uma chave para múltiplas fechaduras – deixando que o escrevedor faça o giro naquela que o chama.

⁵⁵ Tradução minha. (...), qui doivent permettre au stagiaire de porter un regard renouvelé sur ce qu'il a écrit, de faire des choix formels, d'être vigilant par rapport aux "pièges à auteur" qui se dressent face à lui, de remodeler une première version à la lumière de questions précises, et, s'il persévère, de se forger une méthode de travail et un style.

3.8 Compartilhamento

O terceiro e último momento de uma sessão da oficina de dramaturgia refere-se à leitura e discussão da produção de textos realizada no dia. É o tempo em que os escrevedores compartilham seus materiais. O grupo se organiza espacialmente de maneira que todos os participantes possam se ver e se escutar. Espera-se que todos leiam seus materiais, mas, dependendo do tempo disponível, pode ser que seja necessário eleger aqueles que terão seus textos apresentados. Acordos seguintes podem ser feitos entre o grupo: como começar a próxima sessão com a leitura dos textos que não puderam ser lidos na sessão atual ou, através de uma plataforma virtual, disponibilizar os textos para leitura e discussão. Alguns escrevedores podem, inicialmente, resistir à leitura de seus textos. Mas é aqui, nesta etapa, que a produção textual do escrevedor toma outras dimensões e sentidos ao ganhar voz e ser posta sob a atenção e escuta do grupo:

A dinâmica da oficina toma toda sua força na socialização da escrita, mais do que na escrita escondida, dissimulada, interrompida que persistimos em produzir para nós mesmos e que termina abandonada sobre uma prateleira de livros. Derramar suas angústias, seus prazeres, suas impressões, suas anotações sob a forma de diários íntimos intocáveis não cumpre a função motora de transformar esses humores cotidianos em poesia dramática. A perspectiva da exposição do seu texto no interior da oficina motiva o escrevedor a se lançar na composição dramática. Aconteça o que acontecer, mesmo se o texto parece inacabado, incompleto, o escrevedor experimenta rapidamente a necessidade de ser ouvido pelo grupo, de ler e de se revelar aos ouvintes reunidos. (LEMAHIEU apud FAYNER, 2012, p. 52-53)⁵⁶

A leitura, em geral, deve se dar em voz alta, aproximando-se do ato teatral, permitindo a percepção de ritmos, texturas, sonoridades e possibilidades vocais e corporais do texto. Alguns condutores acham importante que o autor do texto não seja seu próprio leitor: quando outros integrantes do grupo leem o texto, o escrevedor tem a oportunidade de lançar sobre seu material uma escuta distanciada, crítica, percebendo aspectos que passam invisíveis quando se está na função de leitor-performer. Evidentemente essa sugestão pode não fazer sentido caso o texto, esteticamente, preveja a voz do próprio

⁵⁶ Tradução minha. *La dynamique de l'atelier prend toute sa force dans la socialisation de l'écrit, plutôt que dans l'écriture cachée, dissimulée, interrompue, que l'on s'acharne à produire pour soi seul et qui reste abandonnée sur un rayon de bibliothèque. Déverser son mal vivre, ses plaisirs, ses impressions, ses notes sous l'aspect de carnets intimes intouchables ne remplit pas la fonction motrice de transformer ces humeurs journalières en poésie dramatique. La perspective d'une publicité du texte à l'intérieur de l'atelier motive l'écrivain à se lancer dans la composition dramatique. Quoi qu'il arrive, même si l'écrit semble inachevé, incomplet, l'écrivain éprouve très vite le besoin d'être entendu par el chœur, de lire, et de se révéler aux auditeurs assemblés.*

escrevedor. Nicolete (2013) também não indica que o condutor do grupo faça a leitura: “Primeiro, para evitar o seu protagonismo; segundo, porque ler pode impedi-lo de ouvir – ação fundamental para uma boa condução” (p.56).

A leitura imediata ao desenvolvimento do material textual é uma das virtudes da oficina de dramaturgia. Além de oferecer ao escrevedor uma prova instantânea da sua investigação dramática, “esta possibilidade de uma oralização imediata do texto é uma oportunidade extraordinária de fazer-lhe aceder a um primeiro teatro”. (FAYNER, 2012, p.53)⁵⁷. Quando alguns dos escrevedores são também atores, então esse acesso torna-se ainda mais estimulante. Em uma das edições do Núcleo de Pesquisa em Dramaturgia do Galpão Cine Horto, recolhi os textos produzidos em uma das sessões e, mais tarde, convidei alguns atores e atrizes para fazer uma leitura sonoramente gravada dos textos. Na sessão seguinte, apresentei as gravações sonoras (como peças radiofônicas) e a experiência da escuta foi extremamente rica para a percepção e problematização de diversos aspectos dos textos, sobretudo aqueles que se referem ao estado performático de uma escrita para teatro. Thibault Fayner (2012) sugere ainda que essa experiência seja aprofundada ao propor que os escrevedores preparem leituras mais elaboradas de seus exercícios textuais, com atores e alguns elementos cênicos, para serem apresentados na oficina:

Esta maneira de passar diretamente da escrita à cena é tocante porque ela ignora todas as etapas (úteis ou não: como o retrabalho, mas também as condições de produção...); temos a impressão de participar de uma utopia no interior da qual cada um está posto diretamente em posição de se exprimir para uma plateia através de sua escrita. (FAYNER, 2012, p.53)⁵⁸

Para Nicolete (2012), o escrevedor pode, antes da leitura, expor impressões, dificuldades ou especificidades no desenvolvimento do texto. Outra possibilidade é que essa exposição se dê logo após a leitura, permitindo que o grupo tenha o primeiro

⁵⁷ Tradução minha. (...) *cette possibilité d'une oralisation immédiate du texte est une chance extraordinaire de le faire accéder à un premier théâtre.*

⁵⁸ Tradução minha. *Cette manière de passer directement de l'écriture au théâtre est émouvante car elle fait fi de toutes les étapes (utiles ou non: re travail masi aussi conditions de production...); on a l'impression de participer à une utopie au sein de laquelle chacun est directement placé en position de s'exprimer à une assemblée via son écriture.*

contato com o material sem uma escuta já voltada para os questionamentos de seu autor, portanto mais livre e aberta.

Leitura feita, o grupo se abre para uma discussão sobre o material apresentado – análises, impressões, sugestões, proposições de referências e inspirações, comentários mais subjetivos, propostas para desenvolvimento do texto, etc. Para que a discussão não se volte excessivamente para as notas subjetivas daqueles que ouviram o texto, o condutor pode propor que o grupo comente objetivamente os aspectos do texto e seus alcances, ao que Durnez (2008) chama de “Trabalho de objetivação”:

Não se trata evidentemente de fazer um julgamento definitivo do experimento proposto, mas de tentar perceber as possibilidades que ele carrega em si, os problemas de escrita que coloca ou arrisca colocar, de retornar ao autor os elementos que lhe permitem medir a distância entre aquilo que ele almejou e aquilo que foi percebido pelos outros. (p.12)⁵⁹

O debate sobre o material apresentado não deve tomar de antemão formas ou princípios a serem alcançados que não aqueles que o próprio escrevedor está interessado em perseguir. As perguntas que devem ser feitas ao escrevedor e ao grupo são: Qual problema o texto se coloca? Ele se resolve? Ao tentar respondê-las busca-se uma compreensão das estratégias e mecanismos de funcionamento do texto sem perder de vista a singularidade do material e a autonomia de seu autor. Os problemas do texto não devem ser embutidos nele de fora para dentro, como um protocolo da escrita dramática a ser cumprido e checado, mas de dentro para fora: o que está no seio da escritura? Que direção estética, formal, temática, linguística, teatral ela aponta? Como esses apontamentos são explorados? Quando parecem se fragilizar?

Propor finalmente um espelho relativamente objetivo ao escrevedor. Conseguir definir não quando o texto está bom, mas quando está pessoal, interessante, singular, quando há alguma coisa de profundamente subjetivo que se liga à prosa. Ficar à escuta dessa microtessitura pessoal e propor pontuar as zonas fortes e os desvios da rota. (FAYNER, 2012, p.50)⁶⁰

⁵⁹ Tradução minha. *Il ne s'agit évidemment pas de porter un jugement définitif sur l'essai proposé mais de tenter de percevoir les possibilités qu'il porte en lui, les problèmes d'écriture qu'il pose ou risque de poser, de renvoyer à l'auteur des éléments qui lui permettent de mesurer l'écart entre ce qu'il a voulu et ce que a été perçu par les autres.*

⁶⁰ Tradução minha. *Proposer au final un miroir relativement objectif à l'écrivain. Parvenir à définir non pas quand c'est bien mais quand c'est personnel, intéressant, singulier, quand il y a quelque chose de profondément subjectif qui se lie à la prose. Etre à l'écoute de ce micro maillage personnel et proposer de pointer les zones fortes et les sorties de route.*

Para que a conversa não se estenda em julgamentos rasos ou excessivamente subjetivos, como se gosta ou não do texto, se ele é bom ou ruim, Durnez (2008) propõe, no papel de condutor do grupo, “formulações judiciais”: pede que cada um defenda seu ponto de vista sobre o texto, não sobre o autor, acareando ideias contrárias, provocando um verdadeiro debate no qual contradições são pontuadas. Já Sarrazac (2012) utiliza-se do “se mágico” do diretor russo Stanislavski, para prover ao texto menos opiniões e mais projeções. O condutor pede que cada participante do grupo, ao fim da leitura, proponha um “se”, outra possibilidade ou desdobramento para um aspecto diegético, formal ou discursivo do texto: “E se seu personagem fosse vinte anos mais jovem? E se a ação tivesse lugar na Inglaterra e não na França? E se a peça fosse escrita em versos? E se tratasse de um sonho? E se fosse introduzido um coro, um narrador?” (SARRAZAC, 2012, p.13)

Nesse momento de discussão do texto, que pode vir com sugestões para seu desenvolvimento, ao escrevedor deve ser sugerida uma “escuta flutuante”, expressão utilizada pelo dramaturgo e professor Enzo Cormann (apud FAYNER, 2012), isto é: reter aquilo que lhe parece capaz de integrar-se ao seu material e descartar aquilo que parece desnaturar seu projeto de escrita.

As tentativas de discutir os materiais produzidos nas primeiras sessões podem ser difíceis pela timidez dos participantes, pelo receio de se causar desconforto ao falar do texto alheio, pela falta ainda de familiaridade entre o grupo. É natural que talvez o condutor tenha que protagonizar as primeiras impressões e provocações. Algumas estratégias podem ser utilizadas por ele para avançar nesse processo de abertura do debate, seja criando um ambiente confortável e confiante para tal tarefa, seja utilizando recursos lúdicos. Pedir que cada participante escreva um breve bilhete àquele que acabou de mostrar seu texto pode ser uma estratégia inicial para treinar o retorno crítico sem o debate verbal que pode ser intimidador nas primeiras sessões. Dividir, inicialmente, o grupo em duplas ou trios para a discussão do texto de cada um pode também auxiliar na familiaridade a esta prática.

O condutor, durante todo o processo da oficina, deve estar atento à participação de cada integrante nessa etapa da discussão, respeitando evidentemente a personalidade e o

tempo de cada um deles, mas estimulando que se expressem e se posicionem frente aos problemas colocados. O processo de crítica do texto de outro escrevedor é antes um processo de alteridade, quando um escrevedor se coloca no espaço do outro para compreender melhor seus métodos e objetivos, e um processo de autoconhecimento, afinal quando um escrevedor comenta e problematiza aspectos do texto de outro, está antes revelando características da identidade de si mesmo. O envolvimento do grupo, ou coro, é de extrema importância nesse momento de compartilhamento e discussão dos materiais produzidos. É a diversidade de análises, sensações e propostas geradas pelo conjunto de coreutas que promoverá o aprofundamento e evolução do trabalho de cada escrevedor – uma das maiores potências desse tipo de espaço formativo. Ao condutor, ou coreuta, cabe mediar a troca de ideias e sugestões; estimular a dissecação sensível e respeitosa de cada texto; lembrar ao grupo o foco de discussão sempre que ele se dispersar; notar, ao longo das sessões, a construção e o acúmulo de referências, critérios, problemáticas e conceitos desenvolvidas pelo grupo nas discussões; perceber o que sensibiliza e inspira o grupo para devolver-lhe, com mesma força, ideias que fomentem suas aspirações e práticas que evoluam suas produções. “Ao longo dos dias, aprendo a apreciar melhor a personalidade de cada estagiário, seu ritmo, o benefício que ele tira ou não do trabalho que fazemos em conjunto. Tento então readaptar a cada instante a condução da oficina em função do que observo” (DURNEZ, 2008, p.30)⁶¹.

3.9 Reescrita e Projeto Individual

Se a escrita a partir dos disparadores é bastante estimulante para os escrevedores, por seu caráter espontâneo, provocador ou lúdico, a prática da reescrita, em geral, não tem o mesmo aspecto. Reescrever um texto, passado o frescor do primeiro rascunho, é um exercício por vezes doloroso: trata-se, agora, não só de uma tarefa criativa, mas também analítica. A reescrita exige um retorno minucioso e crítico sobre o material inicial; revisão, seleção e organização, descarte e enxerto de fragmentos; avaliação e avanço da investigação proposta – exercício fundamental da prática dramatúrgica. Entretanto, “esse tempo de retrabalho não deve ser experimentado como uma etapa secundária de

⁶¹ Tradução minha. *Au fil des jours, j'apprends à mieux apprécier la personnalité de chaque stagiaire, son rythme, le bénéfice qu'il tire ou non du travail que nous menons ensemble. J'essaie donc de réadapter à chaque instant la conduite du stage en fonction de ce que j'observe.*

correção ou de ‘banho e tosa’ do texto, mas sim como uma verdadeira fase de escrita” (DURNEZ, 2008, p.66)⁶². É imprescindível que o escrevedor mantenha sua inventividade no processo de construção do texto, ampliando possibilidades, buscando “novos desconhecidos” e, antes, entendendo que a partir daqui seu diálogo maior é com a própria obra que mostra já nessa etapa aspectos de sua própria autonomia enquanto material dramaturgico.

A leitura e discussão sobre os textos produzidos, diversas vezes, tem como perspectiva a sua reescrita. A oficina pode ser um espaço para essa tarefa ou pode servir como constante interlocutora desse processo, deixando a reescrita propriamente dita para ser feita em outros espaços e horários do escrevedor. Estimular a prática de escavação e desenrolo de um texto não é tarefa fácil. Para tal, Durnez (2008) desenvolveu alguns disparadores ou exercícios, “tratamentos a serem aplicados aos textos”, descritos aqui de forma bem resumida:

Pequenos papéis: O condutor prepara pequenos papéis com instruções que devem ser aplicadas à primeira versão do material textual. Os papéis devem ser tirados aleatoriamente pelo escrevedor e mantidos em segredo por ele para que no momento da leitura os demais participantes tentem descobrir qual era a instrução – a tentativa de adivinhação mantém a concentração de escuta do grupo para um texto já conhecido por ele. Exemplos de *pequenos papéis* que agem sobre a língua, a situação ou os personagens do texto: um dos personagens está completamente bêbado; o português não é a língua materna de um dos personagens; um dos personagens está particularmente lacônico; irrompe uma tempestade; um cão late; alguém bate à porta; um dos personagens saca uma fotografia do bolso; um dos personagens guarda um segredo que gostaria de revelar; um dos personagens tem perturbações de memória; um dos personagens toma uma decisão, mas não chega a dizê-la. Feito o exercício, Durnez reforça que posteriormente o escrevedor pode retomar o formato inicial de seu texto, caso as alterações não tenham ido de encontro às suas perspectivas dramaturgicas. O que vale aqui é que o exercício acaba por explorar possibilidades e radicalidades do texto, várias delas inesperadas.

⁶² Tradução minha. *Ce temps de re-travail ne doit pas être vécu comme une étape secondaire de correction ou de “toiletage” du texte mais bien comme une véritable phase d’écriture.*

*As passagens*⁶³: Durnez propõe que o material textual seja lido e relido diversas vezes (várias “passagens” pelo texto) e a cada vez com um olhar específico a partir de determinada instrução. As instruções podem ser tiradas ao acaso ou direcionadas pelo condutor para cada escrevedor a partir das especificidades de seu material. Após o exame do texto, o escrevedor reescreve-o a partir da instrução. Exemplos de instruções: Pontuação – É precisa? O que ela sugere? Como ela ‘organiza’ o silêncio?; A sonoridade do texto – cor das palavras e dos sons, organização rítmica, respiração, contrastes; Encontrar desvios – os espaços no texto onde é possível impulsionar uma exaltação, um delírio; As imagens, metáforas, hipérboles: são convincentes? Precisas? Singulares? Úteis? “A ideia é básica, mas permite isolar certos fatores e concentrar-se sobre eles. (...) No contexto de uma oficina, (...) a compartimentação pode provocar verdadeiras reescritas e os estagiários se mostram geralmente surpreendidos pelos resultados que obtêm.” (DURNEZ, 2008, p.69).⁶⁴

Coletiva de Imprensa: O condutor propõe que o grupo se imagine numa coletiva de imprensa. A cada hora um escrevedor se põe “na berlinda” e é entrevistado pelos “auditores”, que fazem perguntas sobre o texto. De maneira ainda mais lúdica, o grupo pode interrogar personagens do texto que têm seu autor como intérprete. Após a coletiva, os escrevedores elaboram uma nova versão do material textual.

Trailer: Este exercício funciona quando os textos já estão mais estruturados. Propõem-se grupos de quatro ou cinco pessoas. Cada grupo desenvolverá uma espécie de “trailer”, como os de cinema, para os textos de cada escrevedor, ainda que não finalizados, comportando extratos do texto, título, slogans, imagens, etc., apresentando-o, de modo teatralizado, aos demais participantes da oficina. Para Durnez, esse exercício revela ao próprio escrevedor quais são os objetivos, tons e registros dominantes de seu projeto de escrita. Outra variável é propor que cada escrevedor, individualmente, redija uma “notícia promocional” de seu texto.

⁶³ Em francês, *les passages*. O autor utiliza essa palavra no sentido usado em gráficas de impressão: processo onde um mesmo papel passa diversas vezes pela máquina, recebendo a cada vez uma nova camada de tinta.

⁶⁴ Tradução minha. *L'idée est basique mais permet d'isoler certains facteurs et de se concentrer dessus. (...) Dans le cadre d'un atelier (...) le compartimentage peut déclencher de vraies réécritures et les stagiaires se montrent souvent étonnés par les résultats qu'ils obtiennent.*

Antes, depois: Cada escrevedor desenvolve uma cena anterior e posterior ao material textual existente. “Este trabalho permite ao participante aprofundar seus personagens e situações, ir do projeto de uma cena para um projeto de peça, antecipar uma progressão dramática” (DURNEZ, 2008, p.73) ⁶⁵.

Como a produção em oficinas de dramaturgia geralmente é de textos breves, cenas curtas ou fragmentos textuais aleatórios, a reescrita pode dar desenvolvimento e acabamento a esses materiais ou, por diversas vezes, dependendo do tempo total de trabalho, encaminhá-los a um projeto maior de escrita como uma peça teatral. O Núcleo de Pesquisa em Dramaturgia do Galpão Cine Horto, nos três anos conduzidos por Assis Benevenuto e por mim, se dividiu sempre em duas etapas: uma primeira dedicada a jogos e exercícios de escrita, com experimentos mais diversos e livres, proporcionando ao escrevedor um contato com diferentes procedimentos de criação e modelos dramáticos; uma segunda etapa voltada ao desdobramento do projeto individual de escrita de cada escrevedor. Este segundo momento sempre me pareceu fundamental porque, como notou Danan (2012), é preciso que o escrevedor, num espaço formativo, experimente não só a escrita de uma peça – não importa seu tamanho, mas sua autonomia enquanto obra artística, como também ultrapasse a fase de acumulação de fragmentos. Muitas possibilidades se abrem nessa fase para o escrevedor: desde a tentativa de reunião e organização dos fragmentos, até a escolha de um extrato de texto como propulsor do projeto de peça, até a busca por um novo disparador que deflagre a nova experiência. No Núcleo, alguns escrevedores trouxeram projetos de escrita de outros contextos, de montagens em andamento em seus coletivos teatrais como exemplo, encontrando nesse espaço uma interlocução rica e estimulante para seu trabalho como dramaturgo. Nesses casos, a experiência também se tornou rica para o grupo já que acompanhavam o desenvolvimento da escrita em outras condições, como processos onde atores experimentavam os materiais textuais produzidos.

Essa etapa de desenvolvimento de projetos individuais pode ser dividida em algumas fases: exposição do projeto, desenvolvimento e finalização. A exposição é quando os

⁶⁵ Tradução minha. *Ce travail permet au participant de creuser ses personnages et situations, de commencer à projeter une idée de scène vers une idée de pièce, d'anticiper une progression dramatique.*

integrantes apresentam suas ideias para o grupo. Esta apresentação pode se dar de diversas maneiras, partindo do material que cada um tem à sua disposição. Pode ser que alguns já possuam rascunhos de cenas ou fragmentos de exercícios da etapa anterior, outros um projeto mais elaborado da peça, com a descrição de cenas, estruturas, formas, outros ainda talvez tenham apenas seus disparadores: uma imagem inicial, uma ideia ainda solta, um personagem. Como reforça Danan (2012): “alguns vão preferir ler uma nota de intenção, outros apresentar uma série de documentos: textos, imagens... Outros dirão simplesmente qual texto já lido na oficina, ou que será lido ali no dia, considerarão como ponto de partida e como projetam seu prolongamento” (p.74).⁶⁶ Danan ainda sugere que assim como no final das sessões da etapa anterior, uma discussão sobre os projetos de cada um pode ser importante, na medida em que oferece ao escrevedor não só uma análise rápida dos pontos fortes e frágeis de sua ideia, como pode ampliar suas referências de trabalho (livros, filmes, obras, etc.).

É apaixonante [este processo de desenvolvimento de projetos individuais de escrita] pois permite entrar nas temáticas de cada escrevedor e acompanhar o texto por vários meses. A contrapartida é que a oficina não é mais um lugar de experimentação de formas e temas mas um gabinete de conselho literário. (FAYNER, 2012, p.88)

Na etapa de desenvolvimento do projeto a oficina pode servir como um espaço de mostra das novas versões do texto que vão sendo escritas em horários extra oficina, seguida de retornos críticos. Como os textos tendem a ficar cada vez maiores, o condutor precisa pensar estratégias para que todos tenham seus materiais apresentados e lidos constantemente. Alguns condutores preferem usar plataformas virtuais na disponibilização dos textos, de maneira que todo o grupo já chegue à oficina com os materiais lidos, portanto prontos para serem colocados em discussão. Outros preferem ler os fragmentos que sofreram alterações consideráveis – evidentemente, essa escolha prejudica aqueles que fazem mudanças estruturais no texto completo ou mínimas mudanças em diversas de suas partes. Outros, ainda, apostam aqui numa dispersão do grupo (que passa a se encontrar com menos frequência e a realizar tarefas menos coletivas) e se voltam para uma orientação individual, entre condutor e escrevedor.

⁶⁶ Tradução minha. *Certains préféreront lire une note d'intention, d'autres présenter une série de documents: textes, images... D'autres encore diront simplement de quel texte déjà lu en atelier (ou qu'ils liront ce jour-là) ils envisagent de partir et comment ils projettent de le prolonger.*

Alguns condutores apostam ainda nesta etapa na prática de escrita a partir de disparadores (jogos e exercícios diversos), tanto para uma permanente abertura de possibilidades do texto individual de cada escrevedor, quanto servindo como uma espécie de “aquecimento” da escrita e manutenção das experimentações do grupo, ainda que voltadas aos projetos de escrita. Danan (2012) sugere alguns exercícios como:

Monólogo: Escrever um monólogo de um personagem que faz parte de uma peça que não é um monólogo, ou se é, então desenvolver uma segunda voz. O monólogo precisa ter suas condições bastante claras: em que situação a personagem está? A quem ela se endereça – um outro personagem interno ou externo à peça?

Correspondência: Um personagem envia uma carta ao seu autor que o responde. Esse disparador pode ser mais *oulipienne*⁶⁷: para a carta de cada um dos personagens uma letra do alfabeto não pode ser utilizada.

Fábula (caso o material já contenha uma estrutura fabular): Redigir a fábula da peça que está sendo desenvolvida. Ou um dos personagens da peça conta a fábula que ele próprio vive como se tivesse visto-a no teatro ou lido-a num livro.

Exercícios voltados para o projeto individual, mas executados de maneira coletiva também são possíveis. No Núcleo de Pesquisa em Dramaturgia do Galpão Cine Horto, na sessão seguinte à exposição do projeto de cada escrevedor, pedimos que cada um levasse um objeto ou imagem que representasse (temática, sensorial ou metaforicamente) sua futura peça. Material em mãos, todos sentaram em torno de uma mesa. A cada sinal dado por nós (condutores), o objeto ou imagem do escrevedor passava para aquele que estava à sua direita, que então deveria desenvolver um pequeno texto tendo como disparadores: o material que chegou a suas mãos e uma instrução nossa. As instruções mudavam a cada repetição do sinal. Eram elas: uma carta, um diálogo, a descrição de uma paisagem, a narração de um sonho, um fluxo de palavras, uma imagem cênica, etc. Ao fim, cada escrevedor recebia todos os breves textos escritos

⁶⁷ Relativo ao OuLiPo (Ouvroir de Littérature Potentielle): corrente literária formada por escritores e matemáticos que propõe a libertação da literatura, aparentemente de maneira paradoxal, através de delimitadores na escrita. Seus principais autores são Raymond Queneau, François Le Lionnais, Italo Calvino e Georges Perec.

a partir de seu objeto ou imagem: uma profusão de pontos de vista, formas, imagens a partir do seu material. O resultado foi que diversas frações dessas escritas, estruturas ou personagens foram utilizadas no texto final de alguns escrevedores. Se para outros a troca não proporcionou uma utilização direta dos textos, ela alargou consideravelmente os ângulos de observação sobre cada projeto, suas possibilidades temáticas e formais. Além disso, esse exercício extremamente dinâmico e excitante, dada sua diversidade de materiais e instruções, serviu não só aos projetos, mas a uma experimentação e estímulo criativo dos escrevedores.

3.10 Teoria

O estudo de textos teóricos ou a análise de materiais dramaturgicos podem ser ricos no processo de formação de um dramaturgo, auxiliando na compreensão e desenvolvimento de estruturas e formações dramaturgicas, servindo de apoio às experimentações, revelando processos históricos, ideológicos e conceituais na produção dramática – ações que só fazem tornar o escrevedor ainda mais autônomo em seu trabalho. Além disso, uma teoria ou conceito pode vir para inspirar a produção prática, alargar as possibilidades de pensamento no seio da própria criação. No entanto, as oficinas de dramaturgia em geral configuram-se como espaços essencialmente práticos. A pergunta que se faz, então, é: como juntar a instância prática com a teórica no contexto desse espaço de formação? Como estimular e manter a reflexão sem perder o caráter lúdico e dinâmico da oficina? Que dispositivos criar para que teoria e prática se alimentem na produção dos escrevedores?

Sarrazac (2005) propõe em suas oficinas os *tarôs dramaturgicos*. Trata-se de uma espécie de jogo, em geral dado no início da sessão. O condutor apresenta uma série de cartas donde são escolhidas algumas, aleatoriamente, pelo *coro*. Nessas cartas estão contidas pequenas reflexões ou citações de autores e estudiosos sobre criação e escrita dramaturgica, mas também frases de outros contextos que possam instigar a reflexão e escrita para a cena. Um dos *escrevedores* é chamado a ler uma das cartas escolhidas e comentá-la a partir de exemplos concretos de peças teatrais, sendo, em seguida, socorrido e polemizado pelo *coro* e, por fim, pelo *coreuta*. Em seguida, passa-se, então, a uma nova carta. Seguem exemplos dos conteúdos dessas cartas que o próprio Sarrazac (2005) apresenta:

- * *Tensão*: é necessário que a situação inicial seja tensa, propícia à dinâmica, ao movimento teatral. Mas existe uma variedade de tensões.
- * *Ação*: desde já, que tua linguagem seja ação.
- * *Silêncio*: pensa, ao escrever, naquele que se cala. Ao calar-se, esse personagem ainda age. Ele suporta a palavra do outro.
- * *O Eu*: o eu do personagem dramático não é menos dividido que o nosso. Quando tu escreves uma obra dramática, pode-se dizer que colocas em pedaços o eu dos teus personagens. (p.206)

O professor francês sugere ainda, nesse momento da sessão, a leitura e análise de fragmentos de peças. O importante é que a reflexão sobre os aspectos da obra sejam retomados nos disparadores seguintes ou no instante de compartilhamento da produção textual do dia. Na conversa pode ser estimulada a percepção de similaridades, contrastes, objetivos entre as obras lidas e os materiais dos escrevedores.

Se o objetivo de uma oficina de dramaturgia, nos moldes que estamos traçando aqui, é de desenvolver a voz autoral e autônoma de seus participantes, então a entrada de materiais teóricos prévios ao conhecimento de quem são esses participantes pode não fazer sentido. A teoria tem de vir para apoiar e preencher a investigação de cada escrevedor. O condutor, então, tem como função perceber quais referências teóricas podem enriquecer o trabalho singular de cada um do grupo, bem como aquelas que serão para desfrute do coletivo.

3.11 Término

O encontro com o público é sempre uma boa oportunidade para finalizar uma oficina de dramaturgia. Este encontro pode se dar com a leitura dos textos resultantes dos projetos individuais de cada escrevedor, seguido de uma conversa onde se compartilha impressões da obra. Mesmo que não haja tempo ou condições para essa conversa final, a experiência da leitura pública dos textos será singular e de extrema importância para seus autores: é quando as palavras e ideias ressoam no espaço, ganham corpo e voz, ritmos e atmosferas. As reações naturais do público já serão um retorno valioso para o escrevedor que pode acertar nas suas apostas ou ser surpreendido. É bem provável que passada essa experiência, ele deseje reescrever algumas partes, alterar sequências, acrescentar cenas, descartar falas, etc. O professor Joseph Danan (2012) dedica quase a metade do tempo total de suas oficinas na Universidade a este exercício de preparação

das leituras. Cada escrevedor dirige sua leitura que é realizada pelos demais escrevedores da oficina. A cada nova sessão o escrevedor pode trazer uma nova versão do texto e testá-la nos ensaios que acontecem numa sala prática. Nesta situação, o texto apresenta uma enorme evolução à medida que seu autor pode compreendê-lo mais profundamente na dimensão do evento teatral. Como afirma Nicolete (2013), “a leitura cênica é o primeiro momento em que o autor constata que sua escrita pertence ao outro, que ela só vai existir efetivamente no instante em que ganhar um corpo. (...) é a leitura que atesta, antes de qualquer outro procedimento, a viabilização cênica de uma escrita textual”. (p.258)

Se a oficina não chega até essa etapa de desenvolvimento de um texto individual, pode-se realizar a leitura de cenas e fragmentos resultantes dos disparadores da fase anterior. Ainda que inacabados eles são materiais potentes que merecem ser testados através das leituras e ainda servem como motores de instigantes discussões dramáticas.

No Ateliê de Dramaturgia, sediado em 2013 na Funarte-MG, coordenado por mim e pelo parceiro Assis Benevenuto, uma sessão antes da leitura aberta dos textos finais, realizamos um exercício que nos pareceu extremamente rico como retorno aos escrevedores. Todos os materiais produzidos e preservados por um escrevedor durante a oficina, no tempo de quatro meses aproximadamente, foi passado para outro escrevedor, que deveria fazer uma leitura e breve anotação livre dos aspectos que lhe chamavam a atenção nesses materiais e quais eram recorrentes (formas e recursos dramáticos, perfis de personagens, espaços e tempos, temas, etc.). Terminada a tarefa, cada um apresentava ao grupo essas anotações feitas sobre a produção do outro escrevedor. A leitura das anotações acabava tornando-se uma conversa aberta a todos. Ao fim todos os participantes da oficina tinham um retorno cuidadoso sobre seu trabalho seguido de um debate sobre suas estratégias de escrita, potencialidades e fragilidades, além de sugestões e troca de referências. Em outra oficina, esse mesmo experimento foi realizado, mas radicalizando ainda mais a troca entre escrevedores: após fazer a leitura e anotações, o escrevedor deveria rascunhar uma breve cena a partir dos elementos identificados na produção do outro que lhe parecessem instigantes disparadores.

A última sessão de uma oficina deve ser um momento de retomada analítica dos materiais produzidos (buscando vê-los em perspectivas, mais do que como acertos ou

erros), avaliação do processo e uma última troca de referências e inspirações – na expectativa de que a oficina tenha contribuído na formação do dramaturgo, na busca por uma voz autoral e uma escrita autônoma. Que seja a vez de cada um perambular pelo seu próprio bosque labiríntico.

NOTAS FINAIS

Chego até aqui sem avistar placa de saída. “Vai ver que o erro da gente é querer sair do labirinto. Não adianta, o labirinto existe. Por isso muita gente sofre de labirintite física e metafísica. O jeito é aprender a andar nele”, escreveu Affonso Romano de Sant’Anna (2012, p.67). Se eu apresento aqui notas finais – o título não passa de uma formalidade – elas não passam de lembretes afixados em portas que dão em outros corredores, e não placas que tomam por entendido e encerrado o assunto. Repito o que expliquei lá no início: não adentrei labirinto algum, eu sempre estive nele e a saída, se fosse possível, seria certamente um enfado.

Continuo por aqui, ainda perdido. O labirinto só se expande e torna a aventura mais instigante, o que não afasta as rotas estranhas e tortas. O filósofo Lyotard, a quem eu tanto recorri aqui, recebeu diversas críticas de outros filósofos e revisores ao parecer criar uma *metanarrativa* para dar sentido à sua teoria do fim das *metanarrativas*. Em outras palavras, o francês pareceu criar uma ideia unificadora e totalizadora para explicar um movimento de singularidades, dispersão e caos. Outro francês, Jean-Pierre Sarrazac: “pelo fato de seu pensamento sobre dramaturgia apresentar uma transformação permanente de seus preceitos, dado a sua constituição de costura, fragmentação e deslocamentos, não poderia ser esta própria concepção uma ordenação, um congelamento de suas proposições?” (OLIVEIRA, 2013, p.64-65). Corro o risco de me deparar com contradição de mesmo tipo. Na busca arriscada pela afirmação e manutenção da pluralidade e mobilidade das experiências dramáticas, sobretudo em um contexto de formação, não estaria aqui propondo ao fim uma sistematização rígida e totalizante? Não seria contraditório sugerir princípios, como fiz no início do terceiro capítulo, para a formação em dramaturgia que busca a ausência de fundamentos? Na tentativa de proteger a liberdade e autonomia na criação dramática eu não estaria na verdade edificando um sistema ou modelo de liberdade – o que seria extremamente paradoxal? Talvez haja incoerências aqui e em outras passagens desta dissertação. Topo o risco do paradoxo. Assumo-o porque é legítimo; inescapável em qualquer estudo vivo que se põe à prova. Aposto no movimento que se instaura entre a fluidez e desespero do caos, do empirismo, da dúvida e a dureza e conforto da sistematização, da teoria, da

afirmação – ambos valiosos e necessários. É pensando nesse movimento que vejo a continuidade dessa pesquisa, a qual espero que contribua de alguma forma para o pensamento e prática da formação e pedagogia em dramaturgia no país. As perspectivas são entusiasmantes – o cenário dramático brasileiro está em vivo movimento, o que só instiga por mais estudos na área.

Resta dizer ainda que este trabalho é, antes, um elogio à proposta *paralógica* de Lyotard, à *rapsódia* de Sarrazac, ao convite emancipador de Rancière e a todas outras expressões de fomento e preservação das narrativas, formas, discursos e procedimentos livres, autônomos, singulares, híbridos, diferentes e do que ainda está por vir, do desconhecido – nos âmbitos estéticos, artísticos, socioculturais, políticos e filosóficos. Uma recusa aos modelos totalitários e universalizantes, opressores e estéreis. Um grito pelo gesto livre, pelo espaço da invenção; ou como disse o dramaturgo francês Jean-Luc Lagarce: “Nós devemos preservar os lugares da criação, os lugares do pensamento, (...), os lugares da invenção daquilo que ainda não existe, (...) os lugares do questionamento. Eles são nossa propriedade, nossas casas, de todos e de cada um.” (2015, p.181). Nosso labirinto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Antônio. *A encenação no coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo*. 2008. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. 2008.

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ARY, Rafael Luiz Marques. *A Função Dramaturgia no Processo Colaborativo*. 2011. 96f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. 2011.

_____. *Dramaturgia colaborativa: procedimentos de criação e formação*. 2015. 179f. Tese (Doutorado em Artes da Cena) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. 2015.

AUTRAN, Paula. *Teoria e prática do Seminário de Dramaturgia do Teatro de Arena*. 2012. 165f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. 2012.

BÄUMGARTEL, Stephan. Estratégias de escrita teatral não-dramáticas e a oficina de dramaturgia no contexto contemporâneo: algumas reflexões preliminares. *O Teatro Transcende*, Blumenau, v.16, n.01, p.02-11, 2011.

BERNANOCE, Marie. L'écriture au risque de la théâtralité : les différentes approches de l'atelier d'écriture théâtrale. *Recherches et travaux*. Número 73, p. 153-170. Disponível em: <http://recherchestravaux.revues.org/335>

BOAL, Augusto. *Hamlet e o filho do padeiro*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BORGES, Jorge Luis. *Obras completas*. Vários tradutores. São Paulo: Globo, 1999.

_____. *O livro dos seres imaginários*. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CONNOR, Steven. *Cultura Pós-moderna: Introdução às teorias do contemporâneo*. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

CORTÁZAR, Julio. *Papéis inesperados*. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.

_____. *Histórias de cronópios e famas*. Tradução de Gloria Rodríguez. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

DA SILVA, Heloisa Marina e BAUMGÄRTEL, Stephan Arnauf. Possíveis processos da escrita teatral contemporânea. *Revista DAPesquisa*, volume 3, número 2, ago/2008 a jul/2009. CEART/UEDESC, 2009.

DANAN, Joseph e SARRAZAC, Jean-Pierre. *L'Atelier d'écriture théâtrale*. France: Actes Sud - Papiers, 2012.

DURNEZ, Eric. *Ecritures dramatiques: pratiques d'atelier*. Belgique: Lansman, 2008.

ECO, Umberto. *Da árvore ao labirinto – Estudos históricos sobre o signo e a interpretação*. Tradução de Maurício Santana Dias. Rio de Janeiro: Record, 2013.

FAHRER, Lucienne Guedes. *Luís Alberto de Abreu – a experiência pedagógica e os processos criativos na construção da dramaturgia*. 2011. 208f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. 2011.

FAYNER, Thibault. *L'écriture du chaos: Essai sur l'écriture et les ateliers d'écriture dramatique*. Arras: T. Fayner, 2012.

FERRANDO, Bartolomé. Acerca do ensino da performance. *Revista Núa*. Número 5, 2012.

GARCIA, Jesús Campos. De aquellas preceptivas, estos talleres. *Las puertas del drama*. Número 43. Madrid: s.d. Disponível em: <http://www.aat.es/elkioscoteatral/las-puertas-del-drama/drama-43/tercera-de-aquellas-preceptivas-estos-talleres/>

GUINSBURG, Jacó; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariângela Alves de (Org.). *Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos*. São Paulo: Perspectiva – SESC São Paulo, 2009.

LAGARCE, Jean-Luc. Nós devemos preservar os lugares da criação. *Revista Gratuita*. Belo Horizonte: v.2, p.181, 2015.

LECHTE, John. *Cinquenta pensadores contemporâneos essenciais: do estruturalismo à pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2011.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. Tradução de Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

NASCIMENTO, João Paulo Costa do. *Abordagens do pós-moderno em música: a incredulidade nas metanarrativas e o saber musical contemporâneo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NICOLETE, Adélia. *Ateliês de Dramaturgia: práticas de escrita a partir da integração artes visuais-texto-cena*. São Paulo: A. Nicolete, 2013.

_____. *Fazer para aprender a prática dos ateliês de escrita dramática em língua francesa*. IN: Congresso de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, 6., 2010, São Paulo.

_____. Dramaturgia em colaboração: por um aprimoramento. *Revista Subtexto*, Belo Horizonte, n.7, p.33-39, dez. 2010.

OLIVEIRA, Lígia Souza de. *Personne: alguém ou ninguém? A condição do personagem na obra Vocês que habitam o tempo de Valère Novarina*. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná. 2013.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. Vários tradutores. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEDRERO, Paloma. Talleres sí. *Las puertas del drama*. Número 43. Madrid: s.d. Disponível em: <http://www.aat.es/elkioscoteatral/leer-teatro/leer-teatro-5-sumario/talleres-si/>

PEREIRA, Elvina Maria Caetano. *Tecido de vozes: texturas polifônicas na cena contemporânea mineira*. 2011. 268f. Tese (Doutorado em em Artes Cênicas) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. 2011.

PEREIRA, Hamilton Vaz. *Trate-me Leão*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

PRADO, Décio de Almeida. *O teatro brasileiro moderno*. Perspectiva: São Paulo, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

REWALD, Rubens. *Caos dramaturgia*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

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

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Introdução à análise do teatro*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *Ler o teatro contemporâneo*. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. *Como andar no labirinto*. Porto Alegre: L&PM, 2012.

SINISTERRA, José Sanches. Un teatro en tu imaginación: Una nueva manera de ver el teatro. *Las puertas del drama*. Número 43. Madrid: s.d. Disponível na internet: <http://www.aat.es/elkioscotatral/las-puertas-del-drama/drama-43/entrevista-a-sanchis-sinisterra-compartir-el-no-saber-es-tan-bonito-y-estimulante-como-compartir-el-saber/>

SANTOS, Jorge Fernando dos. *BH em cena: teatro, televisão, ópera e dança na Belo Horizonte centenária*. Belo Horizonte: Del Rey, 1995.

SARRAZAC, Jean-Pierre. *A reprise (resposta ao pós-dramático)*. Tradução de Humberto Giancristofaro. IN: *Études Teatrales*, volume 38-39, 2007.

_____. *A oficina de escrita dramática*. Tradução de Carolina dos S. Rocha. *Educação e realidade*. Rio Grande do Sul, v.30, n.2, p.203-215, jul./dez. 2005.

_____. (org.). *Léxico do drama moderno e contemporâneo*. Tradução de André Telles. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

_____. *O futuro do drama*. Tradução de Alexandra Moreira da Silva. Porto: Campo das letras, 2002.

SOUZA, Maria Aparecida de. Hacia una pedagogía para las prácticas de escritura dramática contemporánea. *Revista Pausa*. Número 34, s.p., s.d. Disponível em: <http://www.revistapausa.cat/hacia-una-pedagogia-para-las-practic-as-de-escritura-contemporanea/>

SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno (1880- 1950)*. Tradução de Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac e Naify, 2001.

TOSCANO, Antônio Rogério. Biotônico Fontoura para a dramaturgia dos nossos processos colaborativos. In: *Teatro de Narradores*. Cadernos de Ensaios 1-2. São Paulo: s.e, s.d.

VISNIEC, Matéi. *Teatro decomposto ou O homem-lixo*. São Paulo: É realizações, 2012.