

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Doutorado

Viviane Rosa Jughero

**DRAMATURGIAS RADICAIS:
POÉTICAS MATRÍSTICAS PARA UMA ARTE DIALÓGICA**

Porto Alegre, agosto de 2019.

Viviane Rosa Jughero

DRAMATURGIAS RADICAIS:

POÉTICAS MATRÍSTICAS PARA UMA ARTE DIALÓGICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Artes Cênicas, sob a orientação do Professor Doutor João Pedro Alcantara Gil e da Professora Doutora Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Juguero, Viviane R.
Dramaturgias radicais: poéticas matrísticas para
uma arte dialógica / Viviane R. Juguero. -- 2019.
427 f.
Orientadora: Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Coorientador: João Pedro Alcantara Gil.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, BR-RS,
2019.

1. Dramaturgia. 2. Teatro. 3. Música. 4. Infância.
5. Brincadeira. I. dos Santos, Vera Lúcia Bertoni,
orient. II. Gil, João Pedro Alcantara, coorient. III.
Título.

*Para Henrique Rosa Juguero e Éder Rosa Juguero,
pelo amor, pelo apoio, pelas brincadeiras e por nossos
cantos e silêncios cúmplices.*

Agradecimentos:

A presente tese é fruto não somente de todos os estudos realizados no Doutorado, como também de minha formação no mestrado, Especialização e Graduação, realizados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). À esta instituição, apresento meu mais profundo agradecimento e testemunho a relevância de termos acesso a uma Universidade pública e de qualidade, em nosso país. Os ecos desta formação podem ser reconhecidos nas centenas de atividades, trabalhos artísticos e educacionais mencionados neste estudo.

Agradeço, imensamente, ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da UFRGS, onde cursei mestrado e Doutorado, ao Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), que viabilizou esta investigação, por meio da concessão de bolsa de estudo, e ao Programa de Doutorado-Sanduiche no Exterior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PDSE/ CAPES) que oportunizou meu estágio na Universidade de Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos, à qual também apresento minha gratidão.

Ainda no que concerne às referências institucionais, agradeço ao Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e Juventude (CBTIJ), à Associação Internacional de Teatro para a Infância e Juventude (ASSITEJ), e a todas as instituições que promoveram, financiaram ou contribuíram de alguma forma para a realização dos trabalhos práticos mencionados neste estudo. As referências às mesmas aparecem no decorrer do texto, junto aos trabalhos a que estão vinculadas, e nos anexos desta tese. Para finalizar as menções coletivas, agradeço, imensamente, a todas as equipes dos variados trabalhos do Bando de Brincantes, da Bactéria Filmes, do Grupo Caixa-Preta, e de todas as demais realizações artísticas de que faço parte e que estão mencionadas nesta tese. A cada pessoa citada neste trabalho, no decorrer do texto e nas fichas técnicas em anexo, apresento minha sincera gratidão.

Agradeço imensamente ao professor João Pedro Alcantara Gil, que realizou o trabalho de orientação de minhas investigações acadêmicas desde o mestrado, e à professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos que assumiu a orientação deste trabalho em sua fase final, além de ter integrado a sua banca de qualificação. Agradeço sobremaneira aos professores Antônio Hohlfeldt, Paulo Merísio, e às professoras Adriana Jorgge e Mônica Dantas, por integrarem a banca examinadora desta investigação, assim como à professora Manon Van de Water, que viabilizou a realização de meu Doutorado-Sanduiche no Exterior. No nome do professor Clóvis Massa, agradeço ainda à equipe da Revista Cena, pela oportunidade de ter trabalhado como revisora e tradutora de artigos durante todo o período do Doutorado.

No que concerne aos agradecimentos particulares, agradeço, primeiramente, ao meu esposo Éder Rosa Juguero e ao nosso filho Henrique Rosa Juguero, cuja cumplicidade transformou esta investigação em um projeto da nossa família. Agradeço ao apoio e parceria de Sandra Juguero, Emmanuel Juguero Martins e Aline Tomazzinni Martins, e ao entusiasmo e afeto de Sayô Martins, Gabriele Lemos, Michele Afonso e Michelle Perceval, além de todas as pessoas da família que contribuíram com palavras e gestos de incentivo. Preciso destacar ainda, meu profundo agradecimento à Jeannine Desautels, Quanda Johnson, Philip e Jude Edmonds, Jane e Steve Morgan, Lynda Day, Kathy Perkins e Sandra Adell, dentre tantas outras amigas e parcerias estabelecidas nos Estados Unidos. Não é possível mencionar o nome de cada pessoa que contribuiu com este trabalho e espero que todas se reconheçam neste agradecimento coletivo, por meio do qual apresento a minha mais profunda gratidão.

Dramaturgias Radicais: poéticas matrísticas para uma arte dialógica

RESUMO

A tese *Dramaturgias Radicais: poéticas matrísticas para uma arte dialógica* enfoca a dramaturgia como a composição artístico-discursiva de peças de teatro, criações ficcionais audiovisuais, performances híbridas e gêneros derivados dos precedentes. Por meio da investigação da especificidade artística desta linguagem, este estudo discorre sobre as raízes ontológicas e o papel social da dramaturgia e propõe a elaboração de *dramaturgias radicais* fundamentadas na práxis. Nesta proposição, a relação entre teoria e prática (GIL, 2004) está enraizada em uma *filosofia radical*, composta na conjunção da radicalidade do pensamento de Paulo Freire (1968), do entendimento matrístico de Humberto Maturana e Gerda Verden-Zoller (1993), dos estudos da linguagem de Mikhail Bakhtin (1965, 1975, 1986) e da pedagogia radical de Henry Giroux (1988). Ao relacionar *dramaturgia e brincadeira* e discorrer sobre a *lógica lúdica infantil*, dentre outros aspectos, o trabalho também aborda as particularidades de criações dedicadas às crianças. Além disso, apresenta comentários sobre criações dramáticas que integram os processos que geraram a presente elaboração.

Palavras-chave: teatro, audiovisual, literatura, música, pedagogia, infância.

ABSTRACT

The dissertation *Radical Dramaturgies: matristic poetics for a dialogical art* focuses on dramaturgy as the artistic-discursive composition of theatre plays, audiovisual 's fictional creations, hybrid performances and genres derived from the previous ones. Through the investigation of the specificity of this artistic language, this study discusses the ontological roots and the social role of dramaturgy and proposes the elaboration of *radical dramaturgies* based on praxis. In this proposition, the relation between theory and practice (GIL, 2004) is rooted in a *radical philosophy*, composed in the conjunction of the radicality of Freire's (1968) thought, the matristic understanding of Humberto Maturana and Gerda Verden-Zoller (1993), the language studies of Mikhail Bakhtin (1965, 1975, 1986), and the radical pedagogy

of Henry Giroux (1988). By relating dramaturgy and play and discussing the *child's ludic logic*, among other aspects, the work also addresses the particularities of creations dedicated to children. In addition, it presents comments on dramaturgical creations that integrate the processes that generated the present elaboration.

Keywords: theater, audiovisual, literature, music, pedagogy, childhood.

RÉSUMÉ

La thèse *Dramaturgies Radicales: les poétiques matristiques pour un art dialogique* se concentre sur la dramaturgie en tant que composition artistique-discursive de pièces de théâtre, créations audiovisuelles de fiction, performances hybrides et genres dérivés des précédentes. À travers l'étude de la spécificité artistique de cette langage, cette étude examine les racines ontologiques et le rôle social de la dramaturgie et propose l'élaboration de *dramaturgies radicales* fondées sur la praxis. Dans cette proposition, la relation entre théorie et pratique (GIL, 2004) est enracinée dans une *philosophie radicale*, composée de la conjonction de la radicalité de la pensée de Freire (1968), de la compréhension matristique de Humberto Maturana et Gerda Verden-Zoller (1993), de les études du langage de Mikhail Bakhtin (1965, 1975, 1986) et de la pédagogie radicale de Henry Giroux (1988). En liant la dramaturgie et le jeu et en discutant sur la *logique ludique de l'enfant*, l'œuvre aborde également les particularités des créations dédiées aux enfants. En outre, il présente des commentaires sur les créations dramaturgiques qui intègrent les processus qui ont généré l'élaboration actuelle.

Mots-clés: théâtre, audiovisuel, littérature, musique, pédagogie, enfance.

Notas:

1. No intuito de viabilizar a percepção histórica das teorias mencionadas no trabalho, as referências apresentadas no corpo do texto são compostas pela indicação de autoria, seguida do ano da primeira edição da obra referida, em conformidade com os dados a que tive acesso. Nas referências finais, o ano da primeira edição do livro utilizado aparece entre colchetes, precedendo o título, sempre que a obra não se tratar da edição original da publicação.
2. As abreviações apresentadas no decorrer desta tese estão descritas no corpo do texto ou em nota de rodapé, na primeira vez em que são mencionadas neste estudo. Nas próximas citações, somente a sigla é referida.
3. No decorrer do texto, os termos cunhados nesta tese são apresentados em itálico, assim como títulos, subtítulos, palavras estrangeiras e expressões de autoria diversa, que optei por destacar, em meio a construções discursivas que informam a sua fonte.

Sumário

Prólogo	p.10
Ato I: Filosofia radical	p.21
Sinopse	p.22
Poética	
<i>Filosofia</i>	p.22
<i>Perspectiva matrística</i>	p.25
<i>Radicalidade</i>	p.27
<i>Fundamentações socioemocionais</i>	p.35
<i>Pedagogias político-culturais</i>	p.41
<i>Consciência dialético-dialógica</i>	p.47
<i>Práxis artística responsável</i>	p.49
Ato II: Dramaturgia	p.51
Sinopse	p.52
Poética	
<i>Atividade artística</i>	p.52
<i>Antiga e recorrente</i>	p.59
<i>Teatralidade ontológica</i>	p.62
<i>Independência estética</i>	p.71
<i>Caráter dialógico</i>	p.75
<i>Especificidade comunicativa</i>	p.79
<i>Conjunto complexo de elementos</i>	p.82
<i>Ações encadeadas</i>	p.85
<i>Cronotopos rítmicos</i>	p.87
<i>Vetorizações</i>	p.92
<i>Distintas possibilidades estruturais</i>	p.95
<i>Referencialidade reflexa</i>	p.97
<i>Processo particular de trabalho</i>	p.99

<i>Escolhas disponíveis</i>	p.100
<i>Criação social individual ou coletiva</i>	p.102
<i>Indicação de um público-alvo</i>	p.106
<i>Contexto ímpar</i>	p.110
<i>Papel social singular</i>	p.113
Ato III: Dramaturgia Radical	p.125
Sinopse	p.126
Poética	
<i>Criação artística crítico-afetiva</i>	p.126
<i>Materialidade sistêmica cultural</i>	p. 130
<i>Risco responsável</i>	p.134
<i>Dialogicidade radicalizada</i>	p.137
<i>Vetorizações editandas</i>	p.144
<i>Qualquer estilo dramático</i>	p.147
<i>Transformações matrísticas socioemocionais.</i>	p.149
Ato IV: Dramaturgia Radical para Crianças	p.154
Sinopse	p.155
Poética	
<i>Crianças</i>	p.155
<i>Contexto social da cultura infantil</i>	p.159
<i>Mediação afetivo-axiológica adulta</i>	p.167
<i>Especificidade infanto-dialógica</i>	p.176
<i>Lógica lúdica infantil</i>	p.184
<i>Brincadeira e dramaturgia</i>	p.205
<i>Responsabilidade estético-formativa</i>	p.222
<i>Construções artísticas matrístico-perceptivas</i>	p.232
Ato V: Vivências	p.241
<i>Canto de Cravo e Rosa (2007)</i>	p.262

<i>Quaquarela</i> (2012)	p.289
<i>Jogos de Inventar</i> (2018)	p.301
<i>Peteca, Pião e Pique-Pessoa</i> (2018)	p.339
Epílogo	p.363
Referências	p.368
ANEXOS	p.379
Caminhos para <i>Lacatumba</i> – uma trajetória autoral na dramaturgia para crianças	
<i>Ecos de Cor e Cór</i> : relato de uma experiência cênica transversal	
Tema para a dramaturgia do futuro: o presente	
Referências e ficha técnica geral das dramaturgias autorais da tese	
Lista de publicações do período do doutorado	

Prólogo

Prólogo

A tese *Dramaturgias Radicais: poéticas matrísticas para uma arte dialógica* enfoca a dramaturgia como a criação artística da composição discursiva de peças de teatro, criações ficcionais audiovisuais, performances híbridas e gêneros derivados dos precedentes, bem como sua expressão escrita, na qualidade de literatura. Este estudo procura delimitar quais as propriedades do conceito de dramaturgia que permitem que o termo esteja relacionado a manifestações artísticas tão distintas. A investigação sobre essa especificidade discute as raízes ontológicas e o papel social da dramaturgia, para propor o entendimento de *dramaturgia radical*, fundamentado na compreensão de que as dramaturgias possuem um papel formador e transformador dos contextos que integram (FREIRE, 1968; GIROUX, 1988). A *dramaturgia radical* está enraizada na responsabilidade (BAKHTIN, 1986), no investimento afetivo (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993) e na postura investigativa (FREIRE, 1968; GIL, 2004) de quem cria.

Em meu trabalho profissional, atuo como artista, professora e produtora cultural. O presente estudo surgiu do desejo de reconhecer as premissas filosóficas que norteiam minhas criações dramáticas e meu trabalho como educadora, e que, dialeticamente, são geradas por essa prática artística e docente. No percurso de mais de duas décadas de trabalho, construí os princípios artísticos, políticos e pedagógicos que agora fundamentam esta investigação. Com base nesta experiência, no decorrer de quatro anos, desenvolvi o conceito de *dramaturgia radical* e todos os demais aspectos teóricos vinculados a esta construção. Nesse período, além da elaboração de artigos e trabalhos acadêmicos, criei dramaturgias teatrais e audiovisuais, para o público adulto e infantil, como é constante em minha trajetória profissional. Em alguns casos, tive a prévia intenção de experimentar algumas proposições teóricas na prática, como na peça para crianças *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*, redigida em co-autoria com Jorge Rein, e no texto para adultos *I don't care*, criado, especialmente, para constituir uma das práticas do Programa de Doutorado-Sanduíche no Exterior (PDSE), que realizei nos Estados Unidos, na Universidade de Wisconsin-Madison (UW-Madison), com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de 01 de setembro de 2018 a 28 de fevereiro de 2019. Os princípios geradores foram diferentes nas demais dramaturgias criadas durante o período do Doutorado, tais como nas

peças para adultos *O Cavalo de Santo*, *Ori Oresteia* e *O Método Arbeuq*, elaboradas com base em projetos originais do diretor Jessé Oliveira, ou nas dramaturgias para crianças da série de animação audiovisual *Jogos de Inventar*, com produção da Bactéria Filmes e do texto teatral *Lacatumba*, recentemente publicado pela Editora da PUCRS¹, fundamentados em projetos escritos por mim. Em todos os casos, no entanto, as premissas teóricas integraram o processo artístico, na confluência de impulsos criativos, reflexões, técnicas e realidades de produção de cada criação dramaturgical. Dessa forma, na elaboração desta tese, não existiu nenhum tipo de subordinação entre criação artística e teórica, mas sim, coerência e cooperação entre as duas partes que integram um mesmo processo. Cumpre salientar que minha experiência docente, ao ministrar cursos e palestras, em mais de setenta cidades distintas, no período de doze anos, foi de extrema importância nesta construção. Esses cursos, promovidos por Secretarias da Cultura e Educação, Universidades, Unidades do SESC², ou Ministério da Educação, atendem artistas e agentes culturais, mas, principalmente, professoras e professores de diversas áreas do conhecimento, com grande interesse em compreender o papel do teatro na sociedade, em discutir relações entre dramaturgia e educação, ou refletir sobre como a arte dialoga com o desenvolvimento infantil. Experiências ainda mais antigas, como as aulas de *Arte e Expressão*, ministradas em Instituições de Educação Infantil ou a Oficina de Teatro que realizei na antiga FEBEM³, também foram essenciais nesta trajetória, como já mencionei em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014). A essas pessoas, que foram, ao mesmo tempo, alunas e mestras, só tenho a agradecer pela oportunidade de refletir sobre o profundo diálogo que a arte estabelece com a amplitude da vida.

Relacionar minha prática artística à teoria não é um caminho novo para mim, visto que em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014), investiguei as premissas que norteiam as realizações de meus espetáculos para crianças, as quais são aprofundadas no presente trabalho. No percurso daquela pesquisa, identifiquei-me com as proposições de João Pedro Gil (2004) que sugerem que investigações teatrais sejam elaboradas por meio de uma abordagem dialética. O autor propõe que o conhecimento artístico seja construído na consciente intersecção dos campos empírico e abstrato, organicamente relacionados em um

¹ Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (EDIPUCRS).

² Serviço Social do Comércio.

³ Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM), renomeada como Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE).

movimento fluido, no qual a prática e a teoria influenciam uma à outra e evoluem, dialeticamente, sem nenhuma hierarquia entre elas. Desse modo, existe uma influência recíproca, estabelecida na presença de reflexão na criação artística e de intuição e criatividade na geração de teorias, em um “conjunto logicamente organizado de co-relações infinitas entre o pensamento e a realidade, através da prática ativa da vida, sem separação ou dissociação” (GIL, 2004, p.62). Esse movimento dialético resulta no entendimento de que tanto a teoria quanto a prática estão em permanente evolução e transformação, em um sistema integrado que refuta “toda verdade imutável, todos os princípios da sabedoria eterna” (GIL, 2004, p.62).

Esse processo está de acordo com o desenvolvimento do pensamento radical, proposto por Paulo Freire (1968), no qual a elaboração científica é operacionalmente validada na medida em que está relacionada a experiências concretas, o que constitui uma práxis investigativa. Freire (1968) adverte que se a teorização corre o risco de ser doutrinária quando pretende afirmar verdades generalizadoras à parte dos contextos, a realidade cotidiana pode ter uma função domesticadora, por causa das percepções culturais naturalizadas que não podem ser reconhecidas sem o desenvolvimento da consciência. Assim, para o pensamento radical, é necessário integrar teoria e prática para emergir delas e refletir sobre elas, dialeticamente. Freire (1968) considera ainda que a fragmentação dessa construção resulta em um sectarismo autoritário, o qual ele contrasta com a radicalização dialógica, baseada na criticidade e na criatividade transformadora. O autor considera que o pensamento crítico é viabilizado na análise da situação existencial concreta codificada, o que “não significa a redução do concreto ao abstrato, o que seria negar a sua dialeticidade, mas tê-los como opostos que se dialetizam no ato de pensar” (FREIRE, 1968, p.161). Fundado nessa codificação do todo, Freire propõe que é preciso fazer o processo de descodificação que implica em partir, abstratamente, em direção ao concreto, “numa ida das partes ao todo e numa volta deste às partes” (1968, p.161). No mesmo sentido, Leandro Konder (2004) relembra que os entendimentos materialista de Marx e idealista de Hegel confluem na compreensão de que, no pensamento dialético, a parte está sempre contida no todo. De forma complementar, Daniil Elkonin (1976) refere que Lev Vygotsky foi o primeiro a utilizar o método desagregador do todo na área da psicologia, reconhecendo que as partes carregam consigo as *propriedades fundamentais do todo*, o que revela a sua unidade interna. Assim, cabe salientar que a observação das partes, em sua singularidade, é essencial para o processo

de amadurecimento do todo, apesar do reconhecimento da interdependência das mesmas no processo de suas produções, composto por vínculos indissolúveis. Para Freire, “todo o fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se [...] nem ao verbalismo, nem ao ativismo” (1968, p. 195).

Com base no exposto, assim como a experiência de assistir a uma performance não depende do conhecimento sobre as teorias relacionadas a ela, também é possível refletir sobre a teoria separadamente, sem haver nenhuma incoerência em relação a isso. Para a percepção radical, o processo de geração, enraizado na práxis, ecoa tanto na elaboração teórica quanto na construção das distintas práticas, as quais teriam resultados completamente distintos se uma prescindisse da outra. No que diz respeito à dramaturgia, autores como Augusto Boal e Bertold Brecht desenvolveram teorias relativas às suas práticas, nem sempre relacionando-as diretamente. Segundo Paula Chagas Autran Ribeiro (2012), esses autores, assim como Constantin Stanislavski e Eugenio Kusnet, são alguns exemplos de artistas que elaboraram suas teorias, intrinsecamente, relacionadas com suas práticas, havendo, no entanto, a possibilidade de apreciação autônoma de cada uma delas. No mesmo sentido, ao analisar o trabalho de Brecht, Fredric Jameson (1999) afirma que sua teoria e sua prática são o embasamento uma da outra e que não é possível dissociar o processo de ambas construções. A relativa independência das partes, ontologicamente relacionadas a um amplo conjunto em permanente conexão, é um dos aspectos essenciais da *filosofia radical* aqui proposta, com base no entendimento matrístico de Humberto Maturana e Gerda Verden-Zoller (1993), no qual todos os aspectos da vida estão encadeados por meio de coordenações de ações e emoções. Nessa composição sistêmica, não existe a diluição das especificidades, mas uma compreensão de que cada especificidade se constitui na relação com o todo, o qual, por sua vez, ecoa sua pluralidade em cada particularidade. Coerente com a radicalidade aqui proposta, compreendo que minhas criações artísticas refletem minhas elaborações teóricas, assim como suponho que minha teoria propicie a percepção da práxis na qual foi gerada.

No que diz respeito à apresentação estrutural desta tese, ao lado do reconhecimento de que a criatividade integra o desenvolvimento de teorias (FREIRE, 1968; GIL, 2004), considero que a ludicidade também é um fator fundamental neste processo, pois o ato de brincar com as ideias possibilita a percepção de distintas conexões. Como será possível

constatar no decorrer do trabalho, a brincadeira é um fator essencial da presente investigação, seja por compartilhar os princípios que originam a dramaturgia, seja por ser fonte de pesquisa para a criação dramaturgic. Desse modo, na composição desta reflexão teórica, procurei não somente apresentar ideias amplamente fundamentadas em distintos estudos, mas também, construir provocações intelectuais enraizadas nos princípios que geram o prazer, a curiosidade e o envolvimento investigativo presente nas brincadeiras. Por meio de uma analogia composicional, as partes deste trabalho estão metaforicamente nomeadas por termos relativos à dramaturgia. Desse modo, o presente Prólogo tem a função de introduzir a tese, ao referir à metodologia dialética em que a criação deste trabalho está alicerçada. A seguir, o texto é apresentado em cinco Atos⁴, de forma progressiva, do geral ao particular, ou seja, a cada novo tópico, a especificidade do enfoque é aumentada. Ao final da tese, no Epílogo, apresento as considerações finais, que são seguidas pelas referências e anexos.

Cabe salientar que os Atos, além de sinalizarem uma das formas típicas de dividir um texto dramático tradicional, também são nomeados como Atos porque esse termo indica a ação, propriamente dita, ou seja, a práxis, a atitude radical que é fruto de uma escolha na qual ação e reflexão estão intimamente vinculadas, embora teoria e prática possam ser apresentadas de forma independente. Dessa maneira, no primeiro Ato, *Filosofia Radical*, apresento as premissas nas quais todas as demais reflexões estão enraizadas. No segundo Ato, desenvolvo o entendimento de *Dramaturgia*, por meio de uma perspectiva radical. No terceiro Ato, relaciono os conhecimentos precedentes e discorro sobre o conceito central deste trabalho: a *Dramaturgia Radical*. No quarto Ato, *Dramaturgias Radicais para Crianças*, abordo as especificidades da dramaturgia radical em criações destinadas ao público infantil. O quinto Ato, nomeado como *Vivências*, relata, de forma muito sucinta, o desenvolvimento do trabalho prático que integra o percurso profissional e investigativo que resultou neste estudo, além de discorrer, brevemente, sobre as propostas de algumas dramaturgias para crianças de minha autoria. Cabe destacar que não tenho a intenção de analisar minhas próprias criações dramaturgic, mas, sim, de apresentar breves reflexões sobre minha prática artística, no

⁴ O uso de letra maiúscula inicial nas expressões “Prólogo”, “Primeiro Ato” e assim por diante, deve-se ao fato de caracterizam-se como nomes próprios e não como termos técnicos, pois a função semântica que assumem nesta estrutura textual teórica é a de nomear, metaforicamente, os capítulos. Os títulos de cada Ato, quando no corpo do texto, estão apresentados em itálico.

intuito de compartilhar algumas das minhas experiências que estão vinculadas à teoria que desenvolvi nesta tese.

Saliento que não considero que minha teoria seja um método a ser aplicado, tampouco que meu trabalho artístico componha modelos a serem seguidos. sequer imagino que não seja possível constatar contradições entre minha teoria e minha prática, visto que a contradição é o princípio fundamental que move o pensamento dialético que embasa a *filosofia radical*. Acredito, no entanto, que esta análise exige um distanciamento crítico e afetivo que eu, como autora, não estou habilitada a ter. Faço votos que outras pessoas dedicadas ao estudo da dramaturgia tenham interesse em estabelecer e aprofundar estas relações.

Ainda sobre a estrutura da tese, destaco que o quinto Ato apresenta uma narrativa composta de palavras e imagens organizadas por meio de subtítulos que referem a cada dramaturgia comentada. Todos os Atos anteriores estão estruturados em duas partes intituladas como *Sinopse* e *Poética*. Na *Sinopse*, realizo uma síntese do pensamento abrangido naquele Ato, em apenas uma frase, e destaco, em itálico, todos os tópicos que serão desenvolvidos na sequência. A intenção não é que seja possível compreender uma explanação tão sucinta. O que objetivo é provocar a curiosidade de quem lê por meio de um interesse investigativo, fundamentado em um relacionamento cúmplice e crítico com as ideias apresentadas após esta *Sinopse*. Na *Poética*, discorro sobre as fundamentações que respaldam cada um dos termos italizados na *Sinopse*. Coerente com a radicalidade aqui proposta, essas considerações não são definições estanques, mas encontros dialéticos das especificidades do tópico abordado com a pluralidade de cada Ato e da tese, como um todo, com base em distintos cruzamentos que fundamentam as reflexões. A escolha do termo *Poética* deve-se ao fato de que sua origem etimológica é a palavra grega *poiein*, que significa *fazer*, o que remete, nesse contexto, à ação criativa. Além disso, o termo está profundamente vinculado à dramaturgia, como nos estudos filosóficos presentes no livro *Poética*, de Aristóteles (IV a. C.), ou na expressão *poética do oprimido*, de Boal (1975), por exemplo. Assim, o entendimento de *Poética* aqui proposto abarca a união de ação e reflexão e constitui a práxis que embasa o desenvolvimento desta investigação. Em consonância com essa percepção, Jorge Dubatti (2016), em seus estudos sobre filosofia teatral, concebe que a *poiesis teatral*

engloba as dimensões de produção, recepção e convívio, o que resulta na percepção integrada aqui proposta.

Cabe comentar que a estrutura recém mencionada surgiu de uma experiência prático-pedagógica. Durante meu estágio acadêmico nos Estados Unidos, a última atividade que apresentei foi o colóquio *The concept of dramaturgy through a radical perspective*⁵, no qual discorri sobre o conceito de dramaturgia, com base em uma perspectiva radical. O encontro aconteceu no dia 18 de fevereiro de 2019 e foi promovido pelo coletivo de dramaturgia *Playwrights Ink*, que se reúne, mensalmente, há vinte e cinco anos, para realizar leituras dramáticas, seguidas de debates sobre os textos. Na ocasião, entreguei, a cada pessoa, uma folha de papel, na qual apresentei o meu entendimento do conceito de dramaturgia, resumido em uma frase que continha dezoito pontos em itálico que foram desenvolvidos na apresentação. O exercício de ter que realizar uma síntese tão restrita proporcionou o aprofundamento das minhas reflexões, em busca dos aspectos essenciais sobre o tema. Além disso, a metodologia resultou no envolvimento das pessoas presentes, o que oportunizou a minha percepção de que esta proposta funcionou como um jogo, ao despertar interesse e curiosidade, além de possibilitar distintas articulações de pensamento.

A experiência como acadêmica visitante na Universidade de Wisconsin-Madison, financiada pelo PDSE da CAPES, teve grande importância no desenvolvimento das ideias aqui apresentadas. Realizei estágio, nos Estados Unidos, depois de ter as noções centrais de minha investigação aprovadas no exame de qualificação, no Brasil. Sendo assim, o objetivo daquela experiência era compartilhar os conhecimentos referentes à *dramaturgia radical*, em encontros teóricos, práticos e mistos. Esse processo oportunizou não somente o amadurecimento das reflexões, como também minha consciência sobre a relevância e pertinência das pesquisas que realizamos em nosso país, devido ao interesse pelo tema e às dúvidas, reflexões e curiosidades manifestadas nas atividades descritas a seguir, além daquela citada anteriormente.

No colóquio *Radical Dramaturgy: dialectical processes between artistic creation and society*⁶, promovido pelo Programa de Estudos Teatrais Interdisciplinares da Universidade de

⁵ O conceito de dramaturgia por meio de uma perspectiva radical.

⁶ Dramaturgia Radical: processos dialéticos entre a criação artística e a sociedade.

Wisconsin-Madison, no dia 01 de novembro de 2018, apresentei e ampliei as relações filosóficas existentes entre a concepção de radicalidade e a ideia de cultura matrística.

Para a oficina *Seeds for a Radical Dramaturgy*⁷, ministrada para estudantes da Graduação e profissionais da área da Arte e da Educação, em realização da Universidade de Wisconsin-Madison, no dia 05 de novembro de 2018, desenvolvi alguns exercícios práticos germinais para o entendimento de dramaturgia intra-associativa.

Nas exposições públicas do desenho animado para a primeira infância *Jogos de Inventar*, que aconteceram no *Overture Center for the Arts*⁸, em 01 de dezembro de 2018 e no *Madison Children's Museum*⁹, em 05 de dezembro de 2018, pude constatar que as crianças pequenas estiveram muito envolvidas com os episódios, apesar de as falas serem em português, o que ratificou minhas hipóteses sobre as especificidades artístico-comunicativas com a primeira infância. Essas exposições foram seguidas de comunicação para troca de ideias com profissionais sobre os princípios radicais que embasam este trabalho e precedidas de performance de abertura, realizada por mim e Éder Rosa, nas quais nos apresentamos ao som de cavaquinho e pandeiro, para compartilhar um pouco da nossa brasilidade.

No decorrer do processo, surgiram possibilidades de realização de leituras dramáticas, seguidas de debates, por meio da apresentação de alguma peça de minha autoria, dirigida ao público adulto. Entendi ser uma excelente oportunidade de poder apresentar, na prática, as ideias teóricas que estava discutindo. Como eu não tinha nenhuma dramaturgia escrita em inglês, redigi a peça *I don't care*¹⁰, que foi apresentada em dois encontros promovidos por grupos de dramaturgia locais. No dia 21 de janeiro de 2019, o evento foi realizado pelo grupo *Playwrights Ink*, que mencionei anteriormente. Em 03 de fevereiro de 2019, a produção foi do coletivo *KRASS*¹¹, que promoveu o encontro de dramaturgia feminina *2nd Annual Women Playwrights Speak Out*¹².

⁷ Sementes para uma dramaturgia radical.

⁸ Centro de Abertura para as Artes.

⁹ Museu da Criança de Madison.

¹⁰ Traduzida sob o título *Nem me importo*.

¹¹ Kathie Rasmussen Women's Theatre (KRASS) é um grupo que objetiva a realização de peças escritas e dirigidas por mulheres e que traz, em seu nome, uma homenagem à escritora e ativista social Kathie Rasmussen.

¹² Segundo "Fala-Alto" anual de dramaturgas.

Outro evento marcante para mim foi o Simpósio *Women Theatre Artists*¹³, promovido pelos Departamentos de Estudos Afro-Americanos, de Teatro e Drama, e de Estudos Interdisciplinares de Teatro da Universidade de Wisconsin-Madison, no dia 05 de fevereiro de 2019, no qual diversas profissionais compartilharam experiências desenvolvidas no teatro comunitário, em montagens da Broadway, junto a grupo profissional com artistas portadores de deficiência e na produção de antologias com obras de dramaturgas estadunidenses e africanas. Tive a honra de encerrar o evento, apresentando a palestra *Race and Gender in a Radical Dramaturgy for Children*¹⁴, na qual articulei a maneira como tenho abordado os temas de raça e gênero em dramaturgias para crianças com as proposições da *dramaturgia radical*. O evento foi encerrado com uma performance musical, composta por *Canções para Orixás*, realizada por mim e Éder Rosa, em uma dança coletiva que festejou a diversidade.

Na presente investigação, a criatividade, a ludicidade e o prazer estão associados ao rigor e à determinação, por meio do vínculo afetivo e ético que estabeleço com minha profissão. Essa relação é amorosa e entende que o pensamento dialético não pode prescindir do amor, fora do qual reduz-se apenas a um jogo retórico. Dessa forma, o processo engloba razão e emoção, posto que, como afirma Maturana, “todo sistema racional tem um fundamento emocional” (1993, p.113). O autor entende ainda que quando a pessoa se dá conta dessa operação, pode tornar-se responsável por sua racionalidade e suscitar o desenvolvimento de novas bases emocionais que fundamentem atitudes coerentes com valores desenvolvidos criticamente. Destaco, porém, que a construção amorosa aqui proposta pode acontecer de inúmeras formas, sem nenhum tipo de normatização estética ou temática. Desse modo, abarca desde as mais singelas, divertidas e acolhedoras imagens, até cenas tristes, críticas ou violentas, em acordo com a complexidade discursiva da obra e de seu contexto.

Ao escolher o amor como a base emocional das minhas reflexões, reconheço a beleza e a dificuldade de percorrer esse caminho, como já manifestei em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014) e reafirmo que esta escolha requer um desenvolvimento permanente da consciência, associado à resiliência, capacidade de transformação e coragem. No processo de criação do conceito de *dramaturgia radical*, procurei agregar o investimento

¹³ Mulheres artistas de teatro.

¹⁴ Raça e Gênero em uma dramaturgia radical para crianças.

afetivo e a humildade intelectual à “ousadia científica, investigatória, sem a qual não conseguiremos nos colocar nas alturas nem descer às profundezas” (BAKHTIN, 1986, p. 366).

Ato I:

Filosofia radical

Ato I: FILOSOFIA RADICAL

Sinopse

A *filosofia* radical fundamenta-se na conjunção da *perspectiva matrística* com a *radicalidade* e reconhece as *fundamentações socioemocionais* que embasam as *pedagogias político-culturais*, além de solicitar uma *consciência dialético-dialógica* na composição de uma *práxis artística responsável*.

Poética

Filosofia

Para Mikhail Bakhtin, a filosofia inicia “onde termina a cientificidade exata e começa a heterocientificidade” (1986, p. 400). O autor denomina o seu próprio trabalho como *filosófico* por considerá-lo um estudo metalinguístico que pode englobar distintas ciências, formas de consciência e conhecimento, ao transcorrer em campos limítrofes, estabelecidos nas fronteiras e cruzamentos de distintas disciplinas. Esta proposição converge tanto com a integração radical quanto com a perspectiva matrística, nas quais este estudo está enraizado, e que serão abordadas a seguir, pois ambas compreendem que a vida é constituída por elementos permanentemente influenciáveis.

A natureza teórica dos trabalhos de Bakhtin (1986), Freire (1968), Henry Giroux (1988), Maturana e Verden-Zoller (1993) sustenta os fundamentos filosóficos da presente pesquisa, com base na afirmação de Maturana (1993) de que não se deve ter apego ao campo científico ao qual se pertence, o que possibilita que as investigações dialoguem livremente com os conhecimentos que servem à vida¹⁵. No presente trabalho, a postura filosófica heterocientífica está arraigada em um entendimento que considera a dramaturgia como

¹⁵ A afirmação é citada por Dalai Lama para o próprio Humberto Maturana em entrevista disponível no *youtube*, no link https://www.youtube.com/watch?v=JfWrDbb_hI8. Complemento a reflexão, apresentada acima, com os demais pensamentos do autor, presentes no livro *Amar e Brincar* (1993).

integrante ativa da complexidade de elementos da vida, o que requer um diálogo intelectual-criativo interdisciplinar.

A construção de pensamentos filosóficos vinculados a área da dramaturgia não é algo novo na história da arte, a começar pelo trabalho de Aristóteles (IV a. C.), cuja compreensão sobre a criação da beleza artística, fundamentada em uma imitação aperfeiçoada da natureza, suscita discussões há muitos séculos. Somente no escopo desta tese, é possível referir muitos nomes vinculados ao que Dubatti (2016) opta por chamar de *filosofia teatral*, dentre os quais, posso destacar, o dele próprio, além de outros como Boal (1975), Brecht (1967; 1972), Jameson (1999), Gil (1991, 1999, 2004), Patrice Pavis (1996) ou Marco de Marinis (2005).

No que concerne à heterocientificidade filosófica relativa às criações artístico-discursivas, Brecht (1967; 1972) afirma integrar ao teatro elementos da psicologia moderna, psicanálise, behaviorismo, sociologia, economia e história para a construção da sua dramaturgia. Na mesma direção, Boal (1975) relaciona conhecimentos teatrais com aqueles oriundos da sociologia, filosofia, educação e história. Por sua vez, Pavis (1996) embasa sua teoria em estudos teatrais, linguísticos, semiológicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos e psicanalíticos.

Em acordo com essa visão, o presente estudo está fundamentado na interação dos saberes de diferentes áreas do conhecimento. A intenção é realizar um diálogo com distintas elaborações teóricas, sem existir uma subordinação às teorias como um todo. Desse modo, por vezes, são apresentados novos enfoques e distintas percepções dos textos originais. Dessa forma, obras que divergem em alguns pontos são relacionadas aqui, por meio da confluência das ideias que contribuem com os conhecimentos desenvolvidos neste trabalho, com base em novas relações e elaborações, posto ser esse, em meu entender, o *modus operandi* do pensamento dialético radical.

A heterocientificidade, presente no pensamento filosófico aqui proposto, está necessariamente vinculada tanto ao rigor investigativo quanto à criatividade e ao prazer. Nesse sentido, o trabalho converge com o entendimento de Brecht (1972) quando ele elucida que o prazer foi alijado da prática do estudo, devido a uma lógica produtivista que supervalorizou o acúmulo de informações, em detrimento do exercício crítico e criativo. Para Brecht, o processo de construção de conhecimento não compreende as informações como

imutáveis e estanques, mas, sim, como parte de uma interação reflexiva que vincula o prazer e a criatividade à necessidade de construção de conhecimento, por meio de uma prática investigativa.

Considero de extrema importância ressaltar a convergência e a interdependência existentes entre o prazer e o rigor investigativo da pesquisa heterocientífica, em um momento histórico em que os discursos que entendem o prazer dissociado da reflexão têm resultado em algumas elaborações artísticas elitistas, que consideram o prazer como uma sensação erótica vinculada, exclusivamente, às sensações, emoções e percepções sensoriais¹⁶. Esse posicionamento tem sido criticado, em diversos trabalhos, como os de Anne Ubersfeld (1977), Pavis (1996) e Alexandre Flory (2013), dentre outros. A esse respeito, Brecht recomenda que se desconfie dos indivíduos que querem banir a razão de seus trabalhos artísticos, acusando-a como

uma força “fria”, “inumana”, “inimiga da vida”, como uma adversária encarniçada do sentimento que constituiria o domínio exclusivo da arte. Eles pretendem criar a partir da “intuição” e defendem com arrogância suas “impressões”, suas “visões” contra todas as objetivações da razão que, no seu entender, é mesquinha e pedante. Mas a oposição entre o sentimento e a razão só existe, em suas cabeças irrazoáveis (...). Em nós, os sentimentos nos levam a exigir da razão esforços extremos e a razão ilumina nossos sentimentos (BRECHT, 1967, p.279).

O pensamento filosófico heterocientífico, presente nesta tese, parte de princípios integradores da geração do conhecimento, em um processo no qual razão e emoção estão entrelaçadas de forma indissolúvel. Há um investimento afetivo que se estabelece por meio de uma permanente busca, na qual cada reflexão suscita novas questões mais abrangentes e profundas. Dessa forma, o pensamento filosófico aqui proposto é radical porque vai à raiz das questões em um sistema matrístico que compreende a vida na pluralidade de sua complexidade.

¹⁶ Abordo esta questão no artigo *Dramaturgia dialética: é possível o teatro de Brecht na contemporaneidade performativa?* (JUGUERO, 2016).

Perspectiva Matrística

No livro *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano*, Maturana e Verden-Zoller (1993) defendem que os seres humanos possuem uma raiz comportamental matrística, a qual está fundamentada na percepção de que todo e qualquer tipo de existência está interligado ao contexto global da vida. Com base no que entendem como *biologia do amor*, a autora e o autor defendem que “a história da humanidade seguiu a trajetória do emocionar” (1993, p.11). Desse modo, foram os laços afetivos e colaborativos existentes nas primeiras comunidades humanas que viabilizaram o surgimento da linguagem, pois “todo conversar é uma convivência consensual em coordenações de coordenações de ações e emoções” (1993, p.10). Na continuidade desse processo histórico, alterações no emocionar, dissociadas da consciência, resultaram no desejo individual de apropriação de bens da natureza. Nessa construção, a humanidade desenvolveu a percepção de propriedade e, como consequência, de rivalidade. Esse desenvolvimento aconteceu, paulatinamente, por meio de alterações emocionais que passaram a reger condutas vinculadas ao objetivo de alcançar algum resultado particular. Segundo Maturana e Verden-Zoller (1993), as ações passaram a ser percebidas de forma dissociada do contexto geral, sem captar as interações básicas da existência. Desse modo, o comportamento colaborativo matrístico converteu-se no comportamento sectário patriarcal que predomina na atualidade. No entanto, essa não é uma condição natural da espécie humana. Trata-se de uma construção cultural, alicerçada em alterações socioemocionais, que podem ser transformadas. A esse respeito, no artigo *Conversações matrísticas e patriarcais*, Maturana defende que

o conflito entre o bem e o mal, que deu origem a tantos mitos na história de nossa cultura, não é próprio de nossa animalidade. E tampouco o é de nossa condição humana: corresponde a um aspecto da história da humanidade que surge com a cultura patriarcal indo-europeia e que, ao tornar-se uma maneira cotidiana de viver, cedo ou tarde nos distancia de nossa condição humana de seres filhos do amor (1993, p.105).

Para Maturana, o sectarismo patriarcal foi instituído na percepção individualista da propriedade e passou a ser respaldado por um pensamento de caráter religioso, que, “por meio da defesa do que é “verdadeiro” e da negação do que é “falso”, é um processo que nos tornou insensíveis para as bases emocionais de nossos atos” (1993, p.75). A compreensão de verdades absolutas, dissociadas do encadeamento emocional das coordenações de ações e emoções da vida, resulta no entendimento fragmentado, linear e dogmático do pensamento

patriarcal. Nessa construção, as emoções deixaram de priorizar os encadeamentos cooperativos das prioridades coletivas e passaram a focar os desejos particulares que, para serem saciados, exigiam relações de subordinação e exploração. Desse modo, o sistema patriarcal, calcado na dominação imposta, foi construído com base em uma estrutura na qual os homens subordinam as mulheres e outros homens. Com base na mesma lógica, a constituição matriarcal, segundo o autor, seria composta pelos mesmos princípios sectários da cultura patriarcal, com a diferença de que seriam as mulheres que subjugariam os homens. Por essa razão, Maturana (1993) afirma que a relação matriarcal é o contrário da relação matrística, posto que essa última está enraizada em relações cooperativas integradas e recíprocas.

Para Maturana (1993), o pensamento contemporâneo é, predominantemente, patriarcal e focaliza a vida por meio de polos de poder, fundamentados na competição e sustentados por ideias inflexíveis, configuradas em rígidas oposições. No entanto, mesmo em um sistema patriarcal, a interação entre a consciência, o desejo racional e as alterações no emocional, podem viabilizar transformações nas formas de perceber a vida. A esse respeito, Maturana declara:

De todo modo, afirmo que nós, membros da cultura patriarcal europeia queremos a democracia quando desejamos recuperar a dignidade, o auto-respeito e o respeito pelos outros. Também afirmo que queremos recuperar tudo isso somente à proporção que já vivemos em nossa infância (MATURANA, 1993, p.109).

As origens matrísticas da natureza humana estão biologicamente fundamentadas nas necessidades socioafetivas indispensáveis ao desenvolvimento infantil. Para Maturana (1993), é esse emocional original que, associado à consciência, viabiliza rupturas matrísticas na sociedade patriarcal, cujo pensamento fragmentário e objetivista não se responsabiliza pelas consequências de seus atos na totalidade da vida. Desse modo, “a única saída para essa situação é a recuperação de nossa consciência de responsabilidade individual por nossos atos, ao percebermos de novo que o mundo em que vivemos é configurado por nosso fazer” (MATURANA, 1993, p.114). Assim, a evolução progressiva da consciência está vinculada às alterações do emocional que viabilizam novas configurações culturais e comportamentais, por meio de uma percepção matrística.

A consciência sobre a raiz emocional das ações humanas é um dos aspectos essenciais à *filosofia radical*, assim como a compreensão matrística de que todas as ações, pensamentos,

sentimentos e percepções da vida estão encadeados. Neste sistema amplo, constituído por relações dialéticas complexas, compostas por dependências coordenadas que geram as condições de vida, não há subordinação absoluta nem total independência de qualquer campo da vida e do conhecimento, o que resulta “no entendimento implícito de que todas as ações humanas têm sempre consequências na totalidade da existência” (MATURANA, 1993, p.47).

Com base nesta perspectiva integrada, a *filosofia radical* investiga o papel da dramaturgia na complexidade da vida e propõe uma concepção matrística desta arte, por meio da composição de *dramaturgias radicais*.

Radicalidade

A radicalidade está relacionada à ideia de raízes e, portanto, de origem. Ela interage com a vida por meio da investigação permanente sobre as redes que ligam todos os elementos à complexidade dialética de cada contexto. Dessa forma, assim como a percepção matrística é o contrário da matriarcal (e, por similaridade estrutural, à percepção patriarcal), também a radicalidade é o contrário do radicalismo, o qual se baseia em elaborações fragmentárias. No radicalismo, o conceito subjuga o contexto com base em verdades imutáveis que rotulam a vida e instigam a competição, o que intimida as possibilidades de cooperação entre diferentes pontos de vista. A radicalidade é matrística. O radicalismo é patriarcal.

Cabe elucidar que essas noções são contrárias e não rivais, o que consistiria em um entendimento patriarcal. A radicalidade e o radicalismo são diferentes porque partem de funcionamentos afetivo-rationais que percebem a vida por meio de premissas tão distintas que não é possível que constituam os princípios ontológicos similares necessários à efetivação da oposição patriarcal. Desse modo, o funcionamento da radicalidade e do radicalismo são reciprocamente excludentes por partirem de premissas contrárias. Evidentemente que essas formas de pensamento não podem ser encaradas como contínuas e a contradição de suas influências, em distintos momentos, está integrada aos princípios dialéticos que movem a vida.

Com base na mesma dialeticidade, vale ressaltar que a utilização da distinção desses termos é cultural e historicamente localizada. Portanto, neste estudo, não existe a intenção de

criar rótulos que engessam a construção do conhecimento. A esse respeito, Stefanne Emily Sousa Araujo (2012), no trabalho *Sufixos -ismo e -(i)dade: semântica e produtividade*, ao discorrer sobre as distinções entre os termos finalizados nestes sufixos, alerta que é na interação social que um sujeito ativo constitui distintos sentidos para os mesmos. A autora recorda que Bakhtin entende que são as ações da fala que resultam nas transformações históricas da configuração da língua, a qual está em um processo constante que integra toda a sociedade e no qual os signos são mutáveis. Por outro lado, a palavra enunciada é instrumento de conscientização e reflexão, pois é com base em entendimentos de expressões sócio-historicamente localizadas que são geradas as construções dialéticas do conhecimento. Dessa forma, enraizada na compreensão contextualizada da utilização dos sufixos em questão, opto por valer-me deles no intuito de elucidar as premissas nas quais o entendimento de radicalidade, aqui proposto, está fundamentado. Vale ressaltar, no entanto, que fora do contexto desta tese, cada vocábulo precisa ser analisado dentro da complexidade discursiva que integra, sem pré-determinações taxativas.

Embase minha reflexão em um entendimento reconhecido nas obras de Freire (1968), Bakhtin (1986) e Giroux (1988), fundamentais para a radicalidade aqui proposta. A utilização semântica dos sufixos citados na obra desses autores está de acordo com a explanação de Araújo (2012), no que concerne à diferenciação da utilização dos sufixos *-idade* e *-ismo*. Segundo ela, o sufixo *-idade* possui uma característica que denota a condição do ser, a qual é constituída por sua neutralidade. Dessa forma, um adjetivo original substantivado mantém sua característica semântica, como no caso de bom e bondade, por exemplo. No que concerne ao sufixo *-ismo*, a operação semântica é distinta, pois ao formar substantivo de substantivo e de adjetivo, acrescenta significado ao sentido inicial da palavra base, vinculando-a à crença, doutrina, teoria, ou patologia. No que concerne ao pensamento filosófico, o sufixo *-ismo* está predominantemente relacionado a uma postura doutrinária na qual um aspecto se destaca dos demais e limita as possibilidades de percepção, de forma fragmentária, como poderá ser percebido nas reflexões a seguir.

Assim como o entendimento matrístico, exposto por Maturana (1993), o pensamento radical, proposto por Freire (1968), compreende que o conhecimento é construído como parte essencial da vida, profundamente entrelaçado em todos os aspectos que a constituem, por meio de uma práxis que reflete sobre si mesma e sobre os contextos em que se insere. Dessa

forma, teoria e prática, razão e emoção, especificidades e pluralidades estão engendradas em um processo cuja percepção dissociada as destituiria de suas próprias qualidades, posto que a radicalidade que as vincula não permite que sejam vistas de forma fragmentada.

A filosofia radical entende, portanto, cada elemento da vida como parte de uma cadeia matrística composta por coordenações de ações e emoções (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993), nas quais, conforme Freire (1968), subjetividade e objetividade fazem parte de um mesmo processo. O autor adverte que a análise da materialidade que compõe a vida não está vinculada ao objetivismo – que nega a subjetividade e, portanto, a essência humana – mas sim, à objetividade na análise e na ação. Da mesma forma, o autor critica o subjetivismo ou psicologismo – que nega a objetividade contextual da realidade – e não a subjetividade com base na qual os indivíduos regem suas ações e percepções no mundo. A esse respeito, Freire expõe que a radicalidade jamais será subjetivista, posto que os aspectos subjetivo e objetivo são complementares na construção do conhecimento. Para ele, subjetividade e objetividade

se encontram naquela unidade dialética de que resulta um conhecer solidário com o atuar e este com aquele. É exatamente esta unidade dialética que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la (FREIRE, 1968, p. 57).

Para Freire (1968), o comportamento radical se constitui no relacionamento intersubjetivo dialógico, embasado em um real interesse de escuta e aprendizado de ambas as partes. Dessa forma, requer uma atitude humanitária que emerge da auto-identificação e da generosidade autêntica. O autor enfatiza que este posicionamento é bastante distinto do humanitarismo, que enfoca as outras pessoas como alvo de uma benevolência superior, considerando-as como objetos e não como sujeitos do processo. A radicalidade requer um diálogo honestamente interessado em aprender na alteridade, em reconhecer as sabedorias que emanam das outras pessoas, em contraposição à *absolutização da ignorância*, denunciada por Freire, a qual

implica a existência de alguém que a decreta a alguém. No ato desta decretação, quem o faz, reconhecendo os outros como absolutamente ignorantes, se reconhece e à classe a que pertence como os que sabem ou nasceram para saber. Ao assim reconhecer-se tem nos outros o seu oposto. Os outros se fazem estranheza para ele. A sua passa a ser a palavra “verdadeira”, que impõe ou procura impor aos demais (FREIRE, 1968, p.208).

No que concerne à criação artística, Bakhtin (1986) exige que a pessoa que cria

assuma um posicionamento responsável perante suas escolhas axiológicas, mas refute o dogmatismo porque ele impede qualquer discussão, devido à crença em suas próprias verdades absolutas. Esta responsabilidade está vinculada à construção axiológica promovida pela obra, ou seja, aos valores éticos e morais presentes em sua construção artístico-discursiva. Esses valores não estão vinculados ao moralismo, que cerceia a expressão e parte de princípios acusatórios fragmentários. O comprometimento axiológico da *filosofia radical*, fundamentado em Bakhtin (1986), é criado na relação existente entre a moralidade e os princípios éticos que a sustentam. Para Michel Foucault (1984), a ação moral ocorre no entrelaçamento dos costumes, normas e códigos morais com a substância ética dos valores e percepções subjetivados, ou seja, na relação entre objetividade social e subjetividade pessoal.

A radicalidade busca encontrar caminhos matrísticos que promovam o respeito à vida e à diversidade, com base em um pensamento crítico que oportunize a reflexão, sem cair no sistema acusatório patriarcal, que reduz a complexidade dos fatores sistêmicos que geram os contextos. A criação de composições estruturais matrísticas, dentro do sistema patriarcal, é o caminho trilhado pela radicalidade para buscar transformações que surjam do interior dessa estrutura e não busquem ser impostas externamente. Nesse sentido, Maturana e Verden-Zoller (1993) entendem que o pensamento matrístico gerou a democracia e a ciência, por meio de alterações internas que modificaram o funcionamento patriarcal. Essa modificação não é eterna e nem estanque, mas relativa à dinâmica permanente da vida.

Sobre esse tema, Bakhtin (1986) afirma a importância de pensar a relatividade dos contextos sem aceitar o relativismo que entende os fatos e situações como determinados por agentes externos, o que esvazia a possibilidade de transformação e cai, segundo o autor, em um fatalismo imobilizador. A relatividade compreende cada ação na complexidade de fatores que estão vinculados a ela. Está embasada em posicionamentos concretos, mas aberta a transformações, pois compreende que os questionamentos integram o processo de maturação das reflexões e que a contradição é parte fundamental do pensamento dialético. Ao contrário, o relativismo, ao não se embasar em nenhuma convicção, não possibilita a existência de qualquer contradição e, portanto, inibe a construção de reflexões dialéticas. A radicalidade solicita o reconhecimento da relatividade, pois compreende que as superações dialéticas ocorrem, justamente, por partirem de princípios que possuem a potencialidade de revelar contradições. Por vezes, o receio de uma ideia ser contradita resulta em um relativismo que

intimida o estabelecimento do diálogo necessário ao desenvolvimento científico. A relatividade está à espera da superação dialética. O relativismo fica acomodado na verdade de suas incertezas inquestionáveis.

Na mesma direção, Giroux (1988) convida os intelectuais a cultivarem o espírito investigativo da intelectualidade, alertando-os para serem cautelosos com o que podemos chamar de intelectualismo, que reduz a vida a teorias arrogantes e rígidas. Para o autor, o trabalho intelectual está centrado em uma relação criativa, crítica e contemplativa com o mundo das ideias. Ele cita que Herh Kohl define o intelectual como alguém que possui uma larga visão sobre diversos aspectos do mundo, com amplo conhecimento em seu campo específico; alguém que se recusa a agir em contrariedade com seus julgamentos e vivências, e que tem coragem para questionar as verdades absolutas das autoridades. Em sentido diverso, o intelectualismo assume uma postura que se pretende neutra e apolítica, dissociada da engrenagem social. Segundo Giroux (1988), esses indivíduos “intelectualistas” fazem de seu discurso sua única prática e são “incapazes de avançar de sua postura isolada para o terreno da solidariedade coletiva e da luta” (1988, p. 34). O autor alerta os intelectuais transformadores sobre a necessidade de “enfrentar aqueles aspectos ideológicos e materiais da sociedade dominante que tentam separar a questão do conhecimento da questão do poder” (GIROUX, 1988, p. 33).

Cumprе salientar que Terry Eagleton (1994), na introdução do livro *Ideology*, adverte sobre as distorções que o termo *ideologia* têm sofrido na contemporaneidade, ao ser associado à falsa consciência ou ao fanatismo vinculado a ideias fixas. O autor explana que, etimologicamente, o termo ideologia significa, literalmente, o estudo ou o conhecimento das ideias. A seguir, ele discorre sobre as inúmeras e controversas visões relativas ao conceito, e conclui que a sua significação só pode ser entendida no contexto discursivo que a abarca. No que concerne à *filosofia radical*, de forma coerente com a dialeticidade materialista presente em sua práxis, o posicionamento ideológico é compreendido como o conjunto de ideias que legitimam ações, embasadas em valores éticos e morais, vinculados às emoções que os sustentam. Essas ideias nem sempre são racionalizadas de forma consciente, pois, muitas vezes, não são percebidas como construções culturais, mas sim, como inerentes à natureza humana. As ideologias de base matrística são autocríticas e estão em um processo permanente de reflexão e transformação. No que concerne ao pensamento patriarcal, ideias consideradas

corretas são contrapostas a ideias consideradas erradas. Esta percepção, presente nas construções ideológicas mais distintas, está fundamentada no universalismo que focaliza o mundo com base no conceito e não no contexto, o que resulta em pré-concepções, ou seja, preconceito.

Considero importante frisar o recém-citado fundamento basilar do pensamento patriarcal, pois a sua compreensão é essencial no reconhecimento das diferenças entre seu funcionamento fragmentário e o posicionamento filosófico radical. O universalismo entende a vida de forma pré-concebida e aplica suas ideias aos contextos. Assim, em uma situação completamente nova, que mereceria uma reflexão singular, pré-conceitos são aplicados em sua análise, em busca de ratificar posicionamentos anteriores, geralmente, embasados na rivalidade. Ao contrário, a universalidade está enraizada em conhecimentos universais que propiciam o desenvolvimento de saberes e novos questionamentos, como o funcionamento biológico de um animal ou a composição química de uma substância, por exemplo. Noções universais são indispensáveis ao desenvolvimento de qualquer tipo de ciência e reflexão. A universalidade serve à vida e possibilita a construção de saberes que permitem o progresso do conhecimento, por meio de relações dialéticas com seus contextos. O universalismo está focado em provar a superioridade das suas próprias verdades e as mentiras dos pressupostos de um grupo rival. Dessa forma, prioriza dialogar somente com pares que reafirmem suas convicções. Seu funcionamento linear o impede de se estabelecer como pensamento dialético, mesmo em discursos que se declaram democráticos. Neste contexto, envoltos na percepção hegemônica patriarcal, embasada na competição,

em vez de descobrir a verdade (positiva) relativa (parcial) das suas teses e do seu ponto de vista, os indivíduos procuram – e com isso perdem todas as suas forças – refutar e destruir inteiramente seu adversário, tendem para a destruição total do ponto de vista do outro (BAKHTIN, 1986, p. 372).

Na mesma direção, Freire alerta que, independente de quem a exerça, a sectarização é um entrave à emancipação humana e considera

doloroso observar que nem sempre o sectarismo de direita provoque o seu contrário, isto é, a radicalização do revolucionário. Não são raros os revolucionários que se tornam reacionários pela sectarização em que se deixam cair, ao responder à sectarização direitista (FREIRE, 1968, p.56).

No campo da dramaturgia, o pensamento sectarizado também provocou distintas discussões. Dentre elas, está a suposta oposição entre razão e emoção, que mencionei

anteriormente. Neste sentido, Boal (1975) e Jameson (1999) alertam que as proposições brechtianas foram muitas vezes mal interpretadas, pois Brecht critica o que poderíamos chamar de emocionalismo, no qual a emoção ratifica percepções naturalizadas e intimida a reflexão. Boal expõe que

em nenhum momento Brecht fala contra a emoção, ainda que fale sempre contra a *orgia emocional*. “Seria absurdo negar emoção à Ciência Moderna”, diz, esclarecendo que sua posição é inteiramente favorável à emoção que nasce do conhecimento, e contra a emoção que nasce da ignorância (BOAL, 1975, p.160).

No que concerne à discussão sobre a presença de elementos didáticos e pedagógicos em criações dramaturgias, o pensamento de Tânia Baraúna (2013) converge com as considerações que fiz em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014). No artigo *Considerações sobre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e a Metodologia do Oprimido de Augusto Boal*, Baraúna (2013) refere a diferença existente entre os aspectos pedagógicos e as características didáticas das peças. A autora afirma que elementos didáticos podem estar presentes, ou não, em composições estéticas. No entanto, o caráter pedagógico é inerente a todas as obras artísticas. Na mesma direção, em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014), destaco a diferença entre a presença criativa de elementos didáticos nas peças de teatro e o didatismo que subordina a criação artística a objetivos externos, o que transforma a dramaturgia em um discurso entediante. A respeito da presença de proposições didáticas em discursos dramaturgias, Jameson (1999) chama a atenção para a localização sócio-histórica do pensamento que resultou na estigmatização das características didáticas, visto que

o tabu que recai sobre o didático em arte (que nós, “ocidentais” modernos, pressupomos) é de fato em si um traço da nossa própria modernidade. Nenhuma das grandes civilizações pré-capitalistas clássicas jamais duvidou de que sua arte tivesse alguma didática fundamental (JAMESON, 1999, p. 16).

O tabu referido por Jameson diz respeito a discursos amplamente propagados no ambiente artístico que vinculam proposições didáticas, ou mesmo pedagógicas, com a realização de dramaturgias enfadonhas ou impositivas. Esta percepção abarca, inclusive, uma comum confusão semântica, ao considerar os adjetivos *didático* e *pedagógico* como sinônimos. Vale elucidar que a presença de características didáticas nas distintas dramaturgias é extremamente variável, podendo existir ou não. Quando a criação está subordinada ao ensino didático, o caráter artístico sucumbe ao didatismo. Em outros casos, elementos

didáticos podem ser referenciais de criações altamente inventivas e artisticamente interessantes. No que concerne às características pedagógicas, elas são intrínsecas aos discursos artísticos, conforme será focado, amplamente, em tópicos posteriores desta tese.

Por ora, permito-me apenas referir que essas propriedades estão vinculadas à utilidade social da dramaturgia, a qual, evidentemente, é o contrário do utilitarismo. Tenho consciência de que esse é um dos pontos mais polêmicos da presente discussão e, com certeza, um dos mais essenciais para o entendimento da filosofia que fundamenta este trabalho. A radicalidade está enraizada em uma percepção matrística, que compreende a existência de vínculos afetivos e operacionais, na coordenação de ações e emoções (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993) que compõem a complexidade da vida. Dessa maneira, a utilidade é entendida como função da parte no todo, em uma integração indissociável que está diretamente relacionada às especificidades que compõem a integralidade. É como um órgão do corpo humano, com características específicas, que só ganha sentido no conjunto global que gera a vida, em profunda dependência, mas não em subordinação. Em uma perspectiva matrística, cada elemento tem um papel social, uma utilidade específica que integra a complexidade do todo. A percepção matrística da utilidade, advinda de um processo colaborativo, é totalmente diferente da noção patriarcal de utilitarismo, que é baseada na subordinação.

Esta abordagem da utilidade tem um sentido político que refuta a percepção elitista que defende a ideia de que a arte é autossuficiente. A visão fragmentária, que entende a arte dissociada dos demais aspectos da vida, compartilha da mesma base ontológica do pensamento patriarcal sectarizado, no qual visões oposicionistas não reconhecem a possibilidade da complementaridade. Assim, em contraposição ao entendimento de que a arte pode ser uma ferramenta subordinada a objetivos de outras disciplinas, nasce o discurso de que ela não possui nenhuma utilidade além da diversão, da fruição, ou da erudição. Verifica-se, pelo exposto, que ambos posicionamentos aceitam a fragmentação da vida. Desse modo, assumir um papel marginal para a arte pode ser uma atitude rebelde, mas não, revolucionária. Esta compreensão, que aparta as criações artísticas dos seus contextos sócio-históricos, também se manifesta em alguns discursos sobre a brincadeira. Esses posicionamentos são rebatidos, duramente, por diversos autores, conforme referido por Brian

Sutton-Smith (2017) ao apresentar uma crítica aos estudos de Huizinga sobre a brincadeira:

As análises de Ehrmann (1968), Grunneau (1983) e Duncan (1988) refletem que Huizinga essencialmente adotou a retórica aristocrática do final do século XIX, que buscava ver os jogos como sendo jogados pelas vantagens intrínsecas dos próprios jogos, assim como ele considerava que a arte era praticada apenas pelas suas vantagens intrínsecas, um ponto de vista que só pode ser mantido em termos práticos por uma elite rica (SUTTON-SMITH, 2017, p. 350).

A esse respeito, interessa à *filosofia radical* compreender qual o papel da dramaturgia nas coordenações de ações e emoções que geram a vida (MATURANA; VERDEN ZOLLER, 1993). Em busca desse entendimento, ela questiona também quais as origens da dramaturgia e quais os aspectos ontológicos que determinam a sua permanente produção.

No que concerne à utilidade da dramaturgia, Boal (1975) já reivindicou a criação de uma arte útil, no sentido de algo que ajude a transformar o mundo. Identificada com o seu propósito, o que eu acrescento, como uma ideia matrística, é que a arte tem sempre uma utilidade inerente, da mesma forma que Boal (1975) argumenta sobre a existência de uma intrínseca posição política em qualquer objeto artístico, um pressuposto ratificado pelas obras de Freire (1968), Bakhtin (1986), Giroux (1988), Brecht (1967) e Jameson (1999), dentre outras teorias que serão abordadas no decorrer desta reflexão.

Em resumo, a radicalidade é compreendida na convergência existente entre a objetividade, a subjetividade, a relatividade, a universalidade, a atitude humanitária, a intelectualidade, a emoção, a razão, a universalidade, as construções didáticas e pedagógicas, os aspectos éticos e morais, a especificidade, a pluralidade e a responsabilidade. É com base nesta complexidade matrística que proponho o entendimento da radicalidade que fundamenta o pensamento filosófico que embasa a criação de *dramaturgias radicais*.

Fundamentações socioemocionais

Em uma perspectiva matrística, o reconhecimento de que as emoções fundamentam as ações é essencial para compreender o papel socioemocional da consciência, em todas as situações da vida. Maturana e Verden-Zoller (1993) afirmam que é a configuração do emocional que fundamenta a conservação das maneiras de conviver, em uma determinada cultura, durante seguidas gerações. Maturana sustenta, ainda, que cada cultura se constitui

como uma configuração especial de entrelaçamento do atuar com o emocionar da gente que vive com essa cultura. Desse modo, uma cultura é, constitutivamente, um sistema conservador fechado, que gera seus membros à medida que eles a realizam por meio de sua participação nas conversações que a constituem e definem. Daí se segue, também, que nenhuma ação e emoção particulares definem uma cultura, porque esta, como rede de conversações, é uma configuração de coordenações de ações e emoções (MATURANA, 1993, p.33).

Maturana e Verden-Zoller (1993) entendem que foi a capacidade de amar que gerou a necessidade humana de elaboração do que chamam de *coordenações comportamentais consensuais*, as quais deram origem à linguagem. Com base nesse entendimento, a autora e o autor alertam que “se deixarmos de desvalorizar as emoções poderemos perceber que o amor fez de nós a classe de animais que somos como seres humanos” (1993, p.223). Dessa forma, Maturana declara que somente ao entender as alterações do emocionar humano, relacionadas com o crescimento das crianças, é possível compreender as mudanças culturais, pois “é o emocionar de uma cultura que define o seu caráter” (MATURANA, 1993, p. 69). O autor defende ainda, fundamentado nas noções de aquisição de identidade e consciência individual e social de Verden-Zoller, que a criança aprende a viver o fluxo emocional de sua cultura, assimilando-o como algo natural, por meio da apreensão do emocionar e do agir das pessoas adultas com quem convive. A esse respeito, Verden-Zoller constata que

em seu crescimento normal, uma criança adquire, por meio das interações com sua mãe e outros membros da comunidade em que vive, o domínio consensual multidimensional de coordenações emocionais próprias de sua família e cultura (VERDEN-ZOLLER, 1993, p.149).

Fundamentado nessa premissa, Maturana (1993) afirma que uma das maiores dificuldades de transformação de ações na contemporaneidade é o fato de a reflexão sobre as emoções ser menosprezada. Desse modo, uma racionalidade que não está embasada na compreensão das emoções que resultam nas atitudes gera discursos inócuos e incoerentes em relação às ações vinculadas a eles¹⁷. O autor explana que a assimilação cultural é tão intensa que passa a integrar o sistema nervoso, gerando uma dinâmica comportamental que tem um sentido cultural na vida individual, em todos os momentos, mesmo quando a pessoa está dormindo. Por essa razão, um indivíduo só reconhece a cultura na qual está inserido por meio do desenvolvimento da consciência. De forma convergente, Vygotsky explana que

¹⁷ A esse respeito, no artigo *Dramaturgias radicais no combate à violência contra a mulher* (JUGUERO, 2018), comento sobre as raízes emocionais e culturais da violência contra a mulher no contexto brasileiro, apesar de termos uma das melhores legislações do mundo concernente ao tema.

existe um sistema de sentido dinâmico que constitui *uma unidade dos processos afetivos e intelectuais*. Toda a ideia contém um certo remanescente da relação afetiva do indivíduo com esse aspecto da realidade que a ideia apresenta (VYGOTSKY, 1934, p. 48).

Na mesma direção, os estudos de Émile Durkheim e Marcel Mauss (1903) revelam que o centro de constituição lógica dos sistemas de comunicação dos seres humanos é a sociedade, o que vincula cada pessoa, afetivamente, a seus valores. Dessa forma, o grupo social exerce uma grande pressão nas pessoas que o compõem e “não permite aos indivíduos julgar com liberdade noções que a própria sociedade elaborou, e em que colocou qualquer coisa de sua personalidade” (DURKHEIM; MAUSS, 1984, p. 202).

Conforme Pierre Bourdieu (1989), foi com Durkheim que os processos de classificação deixaram de ser considerados como formas universais e passaram a ser entendidos como construções culturais arbitrárias, socialmente determinadas e vinculadas a um grupo particular. Bourdieu (1989) expõe ainda que Durkheim vinculou o senso ao consenso, ao evidenciar que “a objetividade do sentido do mundo define-se pela concordância das subjetividades estruturantes” (BOURDIEU, 1989, p.8). Com base nessas descobertas, Durkheim identificou uma *concordância das inteligências* que gera uma percepção tácita da relação entre o entendimento do conhecimento humano sobre si mesmo e a construção da realidade. Essa compreensão pode dar a impressão de que as estruturas sociais estão previamente determinadas e são imutáveis, o que resulta no que Durkheim e Mauss (1903) chamaram de *conformismos lógicos*.

Ao refletir sobre este estabelecimento de visões de mundo comuns ao conjunto social e cultural no qual foram geradas, Denise Jodelet (1993) afirma que as condutas, as formas de organização, os ambientes material e moral são orientados por meio de representações que são elaboradas e partilhadas socialmente. A autora explana que a representação social é uma forma de *pensamento social*, referente a um saber de sentido comum, que revela a operação de processos funcionais geradores da sociedade. Essa constituição ocorre com base em modelos de pensamento assimilados por meio da comunicação, da educação e da tradição, fundadas em experiências concretas. Ainda conforme Jodelet (1993), as imagens e significações descrevem, prescrevem e explicam as maneiras de pensamento resultantes de formas canônicas em uma época. A avaliação das pessoas e as formas de elas se portarem na sociedade e na intimidade estão condicionadas por esses sistemas significativos. Em

consonância com essa percepção, Donald Winnicott afirma que “o que é normal depende da expectativa social de determinado grupo social em determinada época” (1971, p. 111).

Sobre essa questão, Bourdieu (1989) enfatiza a existência de forças sociais que pretendem estar legitimamente delimitadas e produzir classificações consideradas “naturais”. No entanto, elas são apoiadas em características construídas culturalmente, as quais são mantidas e reiteradas, muitas vezes, por meio de imposições arbitrárias. Segundo o autor, este *poder simbólico* é invisível e “só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (1989, p.7). Bourdieu (1989) expõe ainda que essas noções e comportamentos são poderosos porque estão inscritos nas coisas e nos cérebros de forma pré-construída, como algo que parece fazer parte de princípios naturais imutáveis, devido à sua elaboração irrefletida. Para o autor, a análise dessas forças pode evidenciar

não só a representação que os agentes têm do mundo social, mas também, de modo mais preciso, a contribuição que eles dão para a construção da visão desse mundo e, assim, para a própria construção desse mundo, por meio do *trabalho de representação* (em todos os sentidos do termo) que continuamente realizam para imporem a sua visão do mundo ou a visão da sua própria posição nesse mundo, a visão da sua identidade social (BOURDIEU, 1989, p.139).

Durkheim e Mauss (1903), por seu turno, ao analisar o desenvolvimento das sociedades primitivas, constatam que as transformações nas afetividades sociais deixaram “cada vez mais o lugar livre para o pensamento refletido dos indivíduos” (1903, p. 202). Para eles, é o enfraquecimento progressivo da afetividade social que possibilita a disponibilidade emocional individual em direção à reflexão que reconhece as contradições internas do ambiente social. Parece que Durkheim e Mauss se referem às mesmas mudanças no emocional mencionadas por Maturana (1993), quando este último sugere que o pensamento patriarcal surge da ruptura das configurações sociais matrísticas colaborativas originais que possibilitaram a criação da linguagem. Possivelmente, aí está uma contradição dialética de uma situação na qual o surgimento da apropriação e da inimizade (MATURANA, 1993) possibilitou a percepção de construções sociais que eram vividas de forma automatizada (DURKHEIM; MAUSS, 1903). Maturana refere que quando a competição e a apropriação se tornam características das formas de convivência, elas passam a estar presentes também nas crenças, ideias e verdades propagadas, abrindo, segundo ele, “as portas para o fanatismo, a avidez e a guerra” (1993, p.63). Maturana enfatiza, ainda, que essas mudanças no agir e no

emocionar “ocorreram como processos sem reflexão, fora de qualquer intencionalidade, no simples fluir da vida cotidiana” (1993, p.62). No entanto, essa mudança no emocionar, conforme Durkheim e Mauss (1903), possibilitou o surgimento do pensamento crítico e acarretou transformações paulatinas que, por sua base ontológica original, retornam a entender os novos princípios culturais estabelecidos como relações naturalizadas, ainda que os mesmos passem a existir com formatações diferenciadas nos distintos grupos sociais vinculados emocionalmente.

A unidade dialética reconhecida na contradição aglutinadora das teorias de Maturana (1993) e de Durkheim e Mauss (1903) revela que as modificações no emocionar resultaram tanto na possibilidade da inimizade, devido à apropriação individual de bens comuns, quanto no desenvolvimento do pensamento crítico. Ambos estudos reconhecem que esse processo aconteceu de forma irrefletida, ou seja, sem uma consciência sobre a própria operação afetivo-intelectiva que estava gerando novas configurações e percepções. Dessa maneira, tanto as relações patriarcais quanto as possibilidades de pensamento crítico *sobre outra pessoa* não estavam conscientes de si mesmas. Elas resultaram de modificações no emocionar que geraram alterações no pensar, em uma rede de pedagogias subliminares, fundamentadas em relações de poder e nos valores, afetos e desejos predominantes em cada contexto. Nesse processo, Vygotsky afirma que

quanto mais utilizamos uma dada relação, mais baixo é o nível de consciência que dela temos. Só tomamos consciência na medida em que não podemos ajustar-nos e adaptar-nos. Quanto mais largamente é usada no nosso comportamento automático uma dada relação, mais difícil é que dela tomemos consciência (VYGOTSKY, 1934, p. 231).

Nessa construção, surgido da discordância, o pensamento reflexivo nasce de uma percepção diferenciada da alteridade, sem reconhecer a si mesmo como foco de análise e como base das transformações no emocionar e no agir. A sua capacidade crítica está focada em fatores e agentes externos. Dessa maneira, o processo de sucessão de distintos conformismos lógicos (DURKHEIM; MAUSS, 1903), composto de consecutivas configurações críticas, voltadas ao pensamento alheio, é predominante até hoje. Em distintas sociedades e em diferentes grupos sociais, mesmo os mais intelectualizados, predomina a tendência de encontrar inimigos sociais em comum e formatar discursos repetidos dogmaticamente. Essa postura intimida o exercício do pensamento dialético, visto que o

mesmo se origina de um princípio emocional distinto, pois não pode agregar-se às verdades de um grupo social determinado e, tampouco, acusar outro grupo opositor categoricamente, sem prescindir do princípio da contradição e, portanto, da própria dialética.

É com base nas alterações do emocional, necessárias ao desenvolvimento do pensamento filosófico radical, que o cerceamento afetivo tem servido para intimidar as pessoas que ousam questionar não somente a algum “opositor”, mas também a si mesmas e ao grupo social que integram. Essa situação ocorre porque o pensamento radical refuta a comodidade dos discursos lineares e reconhece as contradições internas que movem as sociedades a determinadas configurações sociais, com o objetivo de

conferir a si mesmo os meios de reintroduzir na análise a consciência dos pressupostos e dos preconceitos, associados ao ponto de vista local e localizado daquele que constrói o espaço dos pontos de vista (BOURDIEU, 1989, p. 52).

O reconhecimento das próprias contradições, em uma sociedade embasada na propagação de certezas irrefutáveis, causa insegurança aos seus membros. Ao abrir mão das verdades absolutas propagadas pelo ambiente social circundante, acaba-se por renunciar a vínculos afetivos essenciais à sociabilidade mais ampla. O maior desafio que se apresenta, então, ao comportamento filosófico radical, é o de encontrar alternativas emocionais que permitam lidar com a maleabilidade do pensamento dialético e aceitar sua instabilidade, na qual o desequilíbrio leva ao movimento. Essa postura não é uma escolha fácil, visto que a tendência humana à introjeção de regras sociais, de forma tácita, é evidenciada desde a infância, como é possível depreender dos estudos de Elkonin sobre as evoluções do jogo protagonizado infantil, quando ele afirma que “a existência de regras ocultas de comportamento no jogo está fora de qualquer dúvida” (1976, p. 319).

A tendência de repetição de discursos prontos taxativos, apoiados na relação emocional com um determinado grupo, resulta no prazer conflitivo predominante no sistema patriarcal. Esse prazer, fundamentado nas conversações que respaldam verdades pré-estabelecidas, gera a sensação do exercício de uma reflexão autêntica. A esse respeito, conforme mencionei anteriormente, Freire (1968) denuncia que muitas pessoas que se pretendem revolucionárias acabam caindo em posicionamentos sectaristas e redutores, similares aos daqueles que criticam. Esses posicionamentos estão sustentados no prazer gerado pela polarização conflitiva da cultura patriarcal que resulta na sensação de pertinência

a um grupo detentor da verdade que estaria apto a gerar o bem comum. Nessa estrutura, o amor que, conforme Verden-Zoller (1993), solicita interações comportamentais verdadeiramente colaborativas e generosas, é desvalorizado, por estar no cerne de uma cultura calcada na competição e na dominação. Nesse contexto, as raízes de possíveis transformações precisam ser nutridas pela relação de uma consciência que possibilite novos padrões emocionais e reconheça o funcionamento dos mesmos. Dessa forma, a radicalidade do amor que embasa a necessidade de transformação não é destituída de conflito inter e intrapessoal. No entanto, esse conflito é considerado como contradição dialética, embasada no respeito e na responsabilidade, e não como oposicionismo linear. Conciliar as possibilidades de integração social com uma postura autocrítica e não-dogmática é um dos maiores desafios do posicionamento radical.

Pedagogias político-culturais

O pensamento radical reconhece a si mesmo como fruto e produtor da cultura que integra, compreendendo-a como um sistema complexo, em permanente movimento. A esse respeito, Giroux afirma que a cultura é repleta de contradições e

deve ser vista como inacabada, como parte de uma luta continuada de indivíduos e grupos para definir e afirmar suas histórias e espaços de vida. É um tipo de práxis que tem uma qualidade dialética que se manifesta em formas e práticas culturais, as quais podem servir tanto a interesses dominantes como a anseios emancipatórios (GIROUX, 1988, p. 47).

Para Giroux (1988), a sociedade constrói pedagogias socioculturais por meio da multiplicidade de suas atividades sinalizadoras de comportamentos e relações, fundamentados em valores morais e éticos. O autor defende que todo o texto é um construto social criado com base nos distintos discursos disponíveis, nos quais é possível evidenciar contradições e lacunas. Para ele, qualquer ação ou pensamento isolado reflete o ambiente sociocultural em que se insere, assim como todo texto pode ser localizado historicamente, de acordo com os termos dos interesses que o sustentam e legitimam. Dessa forma, a política interna de cada construção discursiva pode possibilitar ou restringir determinadas representações sociais, por meio dos signos que favorece, elimina, transforma ou questiona. No conjunto complexo das pedagogias culturais existentes em todos os ambientes sociais, Giroux (1988) entende que

a educação formal faz mais do que influenciar a sociedade: é também influenciada por ela. Isto é, a escola está indissolivelmente unida a um conjunto mais amplo de processos políticos e culturais, e não somente reflete os antagonismos inerentes a tais processos, mas também os incorpora e reproduz (GIROUX, 1988, p. 76).

Com base neste entendimento, Giroux (1988) propõe a construção de uma *pedagogia radical* que associa o posicionamento radical de Freire ao pensamento filosófico de Bakhtin, posto que, em ambos, a linguagem é considerada um ato social e político, vinculado às definições de significado feitas pelos indivíduos no mundo, ao longo de suas relações sociais. Para Giroux (1988), Freire e Bakhtin integram a ação socialmente transformadora à pedagogia crítica. Alicerçado nessa compreensão, o autor propõe a prática de uma pedagogia radical que propicie o reconhecimento da cultura como um fator determinante na constituição das distintas práxis societárias. Essa pedagogia político-cultural examina como os processos culturais são produzidos e transformados, relacionando a materialidade contextual dos meios de produção com a fundamentação ética e moral dos signos propostos nos textos sociais. Cabe salientar que, conforme Bakhtin (1986), os textos podem ser compreendidos em sentido estrito, como construção literária, ou em sentido amplo, como conjunto complexo de signos. Alicerçado nesta compreensão, Giroux (1988) alerta sobre a existência de um *currículo oculto* que integra o ambiente escolar, ao alegar que o mesmo é “constituído por silêncios gerados agressivamente” (1988, p. 45) que prejudicam o desenvolvimento do pensamento crítico e a aprendizagem. Para ele,

é esse silêncio básico, quanto às formas de discriminação de classe, raça e sexo, e quanto ao modo como tais discriminações são reproduzidas nas relações entre a escola e a ordem social mais ampla, que une as teorias liberais e as teorias conservadoras em educação, constituindo o chamado discurso educacional dominante (GIROUX, 1988, p. 74).

A composição desses discursos está diretamente vinculada aos fatores emocionais e valores que os geram e que, inversamente, os respaldam ou questionam em todos os níveis comunicacionais. Para Giroux (1988), nenhuma ação humana está isenta de significado político-social dentro do seu contexto sócio-histórico. A relação entre as subjetividades e a objetividade da realidade social resulta em afetos, desejos, valores, ações e compreensões racionais que são concretizados, em inúmeros discursos, materializados tanto em falas e ações do cotidiano quanto em objetos estéticos. Dentro desse sistema, as distintas dramaturgias exercem um papel bastante relevante. Nesse sentido, Joe Kincheloe refere que Giroux, ao analisar o contexto estadunidense, entende que

na América e em outras sociedades do Ocidente, a dominação política substituiu há décadas o uso das forças policiais ou militares pelo das mensagens culturais. Tais comunicações são destinadas a conquistar a aprovação ou o consentimento dos cidadãos para as atitudes tomadas pelas elites do poder (KINCHELOE, 2001, p. 390).

Nessa composição, a relação da arte com a sociedade é complexa e, assim como alguns trabalhos ratificam noções culturais naturalizadas, outros evidenciam as contradições da sociedade e possibilitam, mas não determinam, a percepção de referências axiológicas diferentes daquelas presentes nos valores dominantes. Existem, inclusive, inúmeras formas híbridas entre os dois extremos, os quais não se constituem como maneiras de classificação dos objetos de arte, mas sim como marcos de reflexão sobre os mesmos e com base nos quais as obras podem ser criadas.

Sobre esse aspecto, Bakhtin (1986) defende que é necessário compreender o contexto em que o ato criador é gerado. O autor afirma ainda que uma pessoa, ao criar um objeto estético, estabelece uma relação primária com o conteúdo, o qual revela sua tensão ético-cognitiva com as condições da vida real do ambiente sociocultural em que foi elaborado. A relação com a palavra, ou com os demais signos, é um momento secundário, condicionado pelo conteúdo. Bakhtin (1986) salienta que não é possível existir uma objetividade estética que seja reconhecida por meio de uma significação universal, embasada em critérios objetivos. Somente o convencimento intuitivo, seja no ato da criação ou da apreciação, é capaz de reconhecer determinadas significações, visto que as constituições emocionais e axiológicas discursivas são distintas nas diferentes culturas. O autor enfatiza também que a expressão axiológico-emocional das relações pode estar implícita e não ser de índole explícito-verbal. Segundo ele,

o contexto axiológico-entonacional extratextual pode ser realizado apenas parcialmente no processo de leitura (execução) de um dado texto, porém em sua parte mais geral, particularmente em suas camadas mais substanciais e profundas, permanece fora de dado texto como fundo dialogizante de sua percepção. A isso se reduz, até certo ponto, o problema do condicionamento *social* (extraverbal) da obra (BAKHTIN, 1986, p. 406).

Ao reconhecer que os significados da obra só se complementam no encontro dialógico da criação com quem a aprecia, como será aprofundado no decorrer desta tese, Bakhtin (1986) também enfatiza que uma criação artística jamais será neutra, pois a estrutura de seus sentidos e valores revela a definição autoral de uma *lógica imanente da criação*, a qual nem sempre é reconhecida, de forma consciente, pela própria pessoa criadora.

As *inter-relações* entre a *intenção* da autoria e a *realização* dessa intenção, no contexto dialógico da apreciação, que resultam nas interações dialéticas que geram a construção dos sentidos e percepções gerais de cada obra, nem sempre têm sido levadas em consideração. Com base em Pavis (1996), é possível reconhecer que a semiologia, em seu estágio original, considerou que a intenção de quem cria poderia determinar um sentido específico à obra, à revelia da interpretação de quem aprecia. Nesse contexto, a apreciação poderia resultar em um entendimento correto ou equivocado da obra, cujos sentidos seriam totalmente determinados por quem a criou. Segundo Pavis (1996), a semiologia surgiu como reação a discursos impressionistas presentes na análise de espetáculos, os quais desconsideravam a intenção de quem cria, atribuindo a construção dos sentidos e percepções somente às impressões das pessoas receptoras. Dessa forma, reproduzindo a postura determinista anterior, a semiologia se constituiu, inicialmente, como

simples levantamento de signos, eliminou autoritariamente o olhar subjetivo do espectador, olhar nunca neutro, dirigido para o objeto analisado em função de todo um aparelho conceitual e metodológico (PAVIS, 1996, p.19).

Em reação ao determinismo inicial da semiologia, emergiu o relativismo pós-moderno, no qual a criação não está vinculada às proposições discursivas de quem cria, pois considera-se que as obras não possuem um sentido original específico. Nessas composições, os sentidos seriam produzidos muito mais pelas percepções libidinais¹⁸, sensoriais e emocionais do público, do que pela cognição, sempre vista como algo menos nobre e importante, como se fosse possível fragmentar a experiência humana. De acordo com essa visão, a consciência passa a ser alheia à realização artística e a reflexão é entendida como algo desvinculado do prazer. Nesse tipo de pensamento, a elaboração discursivo-axiológica social é uma intrusa na fruição de uma obra, a qual só tem sentido em percepções individuais não compartilháveis. Desse modo, nas três formas de entendimento referidas, ao invés de um comportamento matrístico (MATURANA, 1993), fundamentado na inter-relação entre a intenção de quem cria a obra e a de quem a aprecia (BAKHTIN, 1986), há uma sequência de reações de base ontológica similar: a percepção sectária patriarcal. Na leitura impressionista, a interpretação subjetiva de quem aprecia é soberana, e desconsidera-se a intenção da obra.

¹⁸ Conforme Pavis (1996), embora o termo “libidinal” tenha sido vinculado à recepção teatral por Hans-Thies Lehmann, o autor não desconsidera a razão, como o fazem as proposições aqui questionadas.

Sob a ótica da antiga semiologia¹⁹, a construção determinista de significados se dá por meio da composição autoral de signos, à revelia da apreciação. No que diz respeito à perspectiva relativista pós-moderna, a construção de sentidos é atribuída, exclusivamente, a quem aprecia, desde a concepção artística original, como se esse tipo de neutralidade fosse possível. Este histórico de percepções fragmentárias, ao menos no que tange às teorizações intelectualizadas presentes no campo das artes ocidentais, resultou em um momento de intimidação da reflexão sobre os sentidos das obras artísticas e suas proposições éticas e morais. Conforme Jean-Pierre Ryngaert,

a escrita teatral contemporânea exprime uma desconfiança de todo e qualquer projeto didático, de toda e qualquer intenção clara de ação sobre o espectador. A tendência para as obras “abertas”, a reflexão sobre a liberdade do espectador e sobre seu processo de recepção tornam os autores avaros de declarações firmes sobre suas intenções (RYNGAERT, 1995, p.16).

No pensamento radical, a relatividade que integra a objetividade das relações com a subjetividade das percepções individuais constitui uma unidade dialética indissolúvel que está presente tanto na criação quanto na apreciação dos distintos objetos estéticos. Conforme Flory (2013), as composições artísticas que alegam não propor nenhum sentido original estão vinculadas a grupos sociais privilegiados, cujas reflexões sobre a construção social não dizem respeito às suas necessidades práticas, ainda que, muitas vezes, declarem o contrário. Essa característica determinista do pensamento patriarcal contrasta com a percepção dialética matrística, que entende que a criação e a apreciação estão amplamente engajadas em um processo no qual a pluralidade de suas relações não extingue as especificidades das suas funções, caracterizadas pela complexidade contextual dos sistemas socioculturais aos quais estão subordinadas. Desse modo, a criação projeta sentidos que determinam caminhos de percepção e significação que serão trilhados no ato da apreciação, por meio de uma conjunção dialógica. Cada forma de narrativa, imagética, linguística, sonora ou pluriperceptiva, traz consigo representações sociais, oriundas de posicionamentos ideológicos, que denotam escolhas estéticas, axiológicas e pedagógicas. Segundo Bakhtin, “nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado e grau vário de força, mas ele

¹⁹ Cumpre enfatizar que a referência é à *antiga* semiologia, a qual sofreu inúmeras superações dialéticas, e resultou, inclusive, no conceito de “vetorização”, de Pavis (1996), que é fundamental no entendimento do que proponho como *dramaturgia radical*, como será abordado no Ato destinado a este tema.

existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível” (BAKHTIN, 1986, p. 288).

A pedagogia radical, preconizada por Giroux (1988), solicita a consciência sobre as pedagogias subliminares que sustentam distintas construções axiológicas em todo e qualquer ato comunicativo social. Essas pedagogias subliminares estão vinculadas ao afeto e ao desejo, à sensação de pertencimento e aceitação, aos valores que determinam o que deve ser enobrecido e o que deve ser considerado inferior em cada grupo social. Quando esse processo ocorre sem reflexão e consciência sobre seu próprio funcionamento, acontece o que Bourdieu entende como “um enorme depósito de pré-construções naturalizadas, portanto, ignoradas como tal, que funcionam como instrumentos inconscientes de construção” (1989, p.39). Para ele, quando não há o reconhecimento da elaboração cultural, a presença do posicionamento ideológico fica camuflada “e é desse desconhecimento que lhe vem a sua eficácia simbólica” (1989, p. 48). De forma similar, Vygotsky salienta que a pretensa isenção política, mais revela um evidente posicionamento social do que o omite. Para ele, “a ausência de filosofia é em si mesma uma filosofia bem definida” (1934, p. 89).

No que diz respeito à dramaturgia teatral, foi com base no trabalho de Brecht, que a dialética passou a ser considerada um recurso intencional, na realização de um teatro politicamente comprometido. Para o autor,

o teatro da era científica está em condições de fazer da dialética um prazer. As grandes surpresas da evolução que avança conforme a lógica ou mediante saltos, da tremenda instabilidade de todos os estados, a inteligência das oposições e assim sucessivamente, constituem os prazeres produzidos pela vida humana, as coisas e os processos; e são esses processos precisamente os que aumentam a arte da vida assim como também a alegria de viver. Todas as artes contribuem para a maior de todas as artes, ou seja: a arte de viver (BRECHT, 1972, p. 110, tradução da autora.).

Brecht (1967) recomenda que se desconfie da intenção de quem declara banir a reflexão de seus trabalhos artísticos. Para o autor, esse posicionamento reflete um total desinteresse pelo ambiente social circundante, em uma presunção de que suas “impressões” e suas “visões” podem ser válidas por si sós, apesar de estarem apartadas de todas as objetivações da razão. Esse pensamento irrefletido resulta em produções artísticas que não são conscientes de si mesmas. De acordo com essas ideias, Boal defende que “os que pretendem separar o teatro da política, pretendem conduzir-nos ao erro – e esta é uma atitude política” (1975, p.11), visto que “a própria escolha do tema, da história e dos personagens já

significa uma tomada de posição por parte do autor” (1975, p.131). Boal (1975) converge com os pensamentos de Freire (1968), Giroux (1988), Brecht (1967), Bakhtin (1986), Jameson (1999), Bourdieu (1989), Baraúna (2013) e Vygotsky (1934), ao defender que o pensamento político se revela por meio das características pedagógicas, vinculadas às proposições axiológicas e dialógicas, concretizadas na configuração forma-conteúdo-contexto. A esse respeito, o autor declara que

segundo Aristóteles, Hegel ou Marx, a arte, em qualquer das suas modalidades, gêneros ou estilos, constitui-se sempre numa forma sensorial de transmitir determinados conhecimentos, subjetivos ou objetivos, individuais ou sociais, particulares ou gerais, abstratos ou concretos, super ou infra-estruturais. Esses conhecimentos, acrescenta Marx, são revelados de acordo com a perspectiva do artista e do setor social ao qual está radicado, e que o patrocina, paga e consome a sua obra. Sobretudo, daquele setor da sociedade que detém o poder econômico, e com ele controla os demais poderes, estabelecendo as diretrizes de toda criação, seja artística, científica, filosófica ou outra (BOAL, 1975, p.99).

Dessa maneira, a filosofia radical compreende que os discursos artísticos são influenciados e influenciam as sociedades de forma contundente. A reflexão sobre as escolhas políticas e pedagógicas, vinculadas aos processos de criação artística, em uma relação dialética complexa e dinâmica, constituída em situações dialógicas, é a raiz filosófica que fundamenta a proposição de *dramaturgias radicais*.

Consciência dialético-dialógica

A consciência de quem cria sobre a *dialeiticidade* presente no encontro *dialógico* artístico é um dos aspectos essenciais da *filosofia radical*, no que concerne à criação de dramaturgias. A esse respeito, cabe distinguir as noções de dialética e dialógica, sob o enfoque dos estudos de Bakhtin (1986). Para o autor, “a dialética é o produto abstrato do diálogo” (1986, p. 348), assim como o diálogo nasce da dialética e, posteriormente, retorna a ela, em um nível superior.

O diálogo é constituído por entonações pessoais e emocionais que desestabilizam os conceitos e juízos abstratos, extirpando-os para reconstruí-los por meio de abstrações dialéticas. Desse modo, o diálogo ocorre na integração vivenciada dos momentos empírico e abstrato da operação dialética. Assim, as instabilidades das complexas relações interpessoais dialógicas integram o processo de construção do conhecimento dialético. Bakhtin entende

ainda que existe uma permanente interação entre a dialética do interior e a dialética do exterior, e afirma que o indivíduo está inserido tanto no meio ambiente quanto em seu horizonte próprio, e que dessa relação resulta uma “interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível” (BAKHTIN, 1986, p. 394).

A esse respeito, Konder (1981) afirma que, na Grécia Antiga, a dialética era a arte do diálogo, passando, aos poucos a exigir maestria para “demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão” (1981, p.07). Coerente com a proposta inerente ao conceito, o entendimento de dialética foi se transformando e desse processo resultou a percepção compreendida na radicalidade do presente estudo, na qual ela se constitui como “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 1981, p.08).

Com base em Bakhtin (1986) e Konder (1981), a *filosofia radical* compreende que o pensamento dialético reconhece a relatividade dos conceitos e dos posicionamentos e está fundamentado em reflexões que transformam o teor das composições dialógicas, muitas vezes, irrefletidas, em construções semânticas conscientes. Nesse processo, a existência de conceitos e posicionamentos a serem dialetizados é o fundamento radical que não permite que o reconhecimento da relatividade se transforme em relativismo. Dessa forma, assim como um suco de laranja necessita da laranja, mas não é mais uma laranja sem deixar de conter a laranja e o processo que o gerou, analogamente, o entendimento dos conceitos e dos posicionamentos constitui a raiz que possibilita o desenvolvimento do pensamento dialético, sem que as ideias se tornem nem inflexíveis, nem inconsistentes. É nesse sentido que Konder declara que a dialética “intranquiliza os comodistas, assusta os preconceituosos, perturba desagradavelmente os pragmáticos ou utilitários” (1981, p.86) e enfatiza a percepção de Gerd Bornheim de que ela é *fundamentalmente contestadora*. Dessa maneira, o amor que embasa a dialeticidade radical não impede o posicionamento crítico e, tampouco, a denúncia de ações injustas ou que desrespeitem qualquer um dos aspectos do direito à vida e à dignidade humana. O que a radicalidade rejeita é a pré-concepção. Isto é, o entendimento precipitado, que rotula pessoas e fatos, ao analisar situações com base em ideias pré-concebidas e não nas especificidades de seu próprio contexto. Alicerçada na consciência de sua natureza

dialético-dialógica, a *filosofia radical* é contundente ao evidenciar seu posicionamento no combate a toda e qualquer forma de violência, exploração e discriminação.

Práxis artística responsável

A *filosofia radical* reconhece, de acordo com Bakhtin (1986), que a vida e a arte não são a mesma coisa e que é na *responsabilidade* de quem cria objetos estéticos que elas encontram a sua unidade e singularidade. Dessa forma, não é possível operar como artista por meio de um distanciamento da realidade individual do ambiente social, pois o conteúdo axiológico da pessoa criadora é vinculado aos elementos da criação artística. Para Bakhtin,

integram o objeto estético todos os valores do mundo, mas com um determinado coeficiente estético; a posição do autor e seu desígnio artístico devem ser compreendidos no mundo em relação a todos esses valores. O que se conclui não são as palavras, nem o material, mas o conjunto amplamente vivenciado do existir; o desígnio artístico constrói o mundo concreto: o espacial com o seu centro axiológico – o corpo vivo –, o temporal com o seu centro – a alma – e, por último, o semântico, na unidade concreta mutuamente penetrante de todos (BAKHTIN, 1986, p. 176).

Paulo Bezerra²⁰ (2010) esclarece que Bakhtin distingue o caráter dialético da noção de *sentido*, vinculado a uma ótica filosófica contextual, do aspecto imutável do termo *significado*, relacionado ao enfoque da linguística. Dessa forma, Bakhtin (1986) contrapõe a noção de texto abstrato (composição léxico-morfológica vinculada à arbitrariedade que dá significado às palavras) a de texto enunciado (composição semântica que propõe sentidos que são gerados somente no contexto da apreciação, em uma situação dialógica). É na proposição dos enunciados que se encontra a *responsabilidade* autoral, por meio do vínculo das intenções de quem cria com a sua realização. Bakhtin entende que o texto é estabelecido como enunciado por dois elementos: “a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles que determina a índole do texto. A divergência entre eles muita coisa pode sugerir” (1986, p. 308). O autor salienta que a irresponsabilidade de quem cria não deve ser admitida e delegada a fatores externos ou subjetivos mobilizadores de ações criativas espontâneas que justificariam a ausência de um posicionamento axiológico, isto é, ético e moral, consciente e concreto. Para Bakhtin, “a inspiração que ignora a vida e é ela mesma ignorada pela vida não é inspiração mas obsessão”

²⁰ Tradutor da edição do livro *Estética da Criação Verbal*, de Bakhtin, publicado pela editora Martins Fontes (2010), em nota de rodapé.

(1986, p. XXXIV). Conforme Giroux (1988), tanto na obra de Freire quanto na de Bakhtin, a dialética da linguagem é reveladora de possibilidades. Segundo o autor,

a linguagem faz mais do que apresentar diretamente a “informação”: na verdade, ela é usada tanto como base para a “instrução”, como para produzir subjetividades. Em Bakhtin, a questão da linguagem é explorada como parte de uma política de luta e representação, uma política forjada em relações de poder a respeito de quem decide e legisla naquele território onde o discurso é definido e negociado. O momento decisivo da expressão e da criação é inseparável das relações entre indivíduos e grupos, em torno dos quais o diálogo começa e termina (GIROUX, 1988, p. 85).

Fundamentada nestes pressupostos, a *filosofia radical* entende que a assunção da responsabilidade na criação artística está associada ao reconhecimento de que cada trabalho está inserido em um determinado contexto cultural em que representações sociais (JODELET, 1986, 1993) dialogam com distintas manifestações de conformismos lógicos (DURKHEIM; MAUSS, 1903), vinculados ao poder simbólico (BOURDIEU, 1989) de pedagogias subliminares, ou currículos ocultos (GIROUX, 1988), cujo reconhecimento solicita o desenvolvimento da consciência (FREIRE, 1968), no contexto de cada situação estética dialógica (BAKHTIN, 1986), na qual

a linguagem, como sujeito e objeto de poder, representa, em parte, um terreno epistemológico em disputa, no qual diferentes grupos sociais lutam quanto à forma como a realidade deve ser compreendida, reproduzida e contestada (GIROUX, 1988, p. 43).

A esse respeito, Giroux (1988) salienta que a análise dos princípios estruturais que constituem os significados resulta na necessidade de uma reflexão teórica que viabilize a consciência. Na mesma direção, Maturana (1993) sustenta que o desenvolvimento da consciência, vinculado à responsabilidade, gera alterações no emocional e, portanto, nas formas de agir e entender o mundo. Desse modo, a *filosofia radical* está interessada em refletir sobre o papel da dramaturgia nas coordenações de ações e emoções (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993) que geram a vida. Em busca desse entendimento, questiona também as origens da dramaturgia e os aspectos ontológicos que determinam sua produção permanente, para, a seguir, propor a criação de *dramaturgias radicais*.

Ato II:
Dramaturgia

Ato II: DRAMATURGIA

Sinopse

A dramaturgia se caracteriza como uma *atividade artística, antiga e reincidente*, enraizada na *teatralidade ontológica*, na *independência estética* e no *caráter dialógico* que fundamentam sua *especificidade comunicativa*, constituída por um *conjunto complexo de elementos* que compõem *ações encadeadas em cronotopos rítmicos*, por meio de *vetorizações* compostas em *distintas possibilidades estruturais*, dotadas de *referencialidade reflexa* e elaboradas em um *processo particular de trabalho*, realizado com base nas *escolhas disponíveis* a cada *criação social individual ou coletiva*, que denota *a indicação de um público-alvo*, num *contexto ímpar* no qual assume um *papel social singular*.

Poética

Atividade artística

O termo *dramaturgia* tem sido utilizado em diferentes sentidos, tais como sinônimo de drama, estudos sobre peças de teatro²¹ ou como elaboração metafórica nas ciências sociais. No que diz respeito às criações artísticas, a profusão de expressões dramaturgicas nas artes contemporâneas dificulta, por vezes, a compreensão do conceito de dramaturgia, o que complexifica as discussões sobre esse conhecimento específico. Mesmo quem trabalha com a ideia de dramaturgia como o estudo sobre obras teatrais, como Martin Esslin (1995), Bert Cardullo (1995), Leon Katz (1995) e Joel Schechter (1995), ou quem opta por seu uso metafórico na sociologia, como Erving Goffman (1956) e Harold Garfinkel (1967), reconhece seu sentido original como uma construção artística cênico-discursiva, que é a acepção enfocada no presente trabalho. Dessa forma, comentarei, resumidamente, alguns aspectos da trajetória do *entendimento artístico do conceito de dramaturgia*, que denotam a complexidade

²¹ Em inglês, por exemplo, a palavra *dramaturgy* refere-se tanto à criação do texto teatral quanto ao trabalho de estudo sobre essas obras destinado a dar subsídios teóricos e técnicos às montagens. Em português, a criação de peças teatrais é realizada por dramaturgas e dramaturgos. O estudo sobre as obras é a função de dramaturgistas.

que a discussão sobre o tema engloba. Cumpre salientar que meu objetivo não é realizar uma descrição histórica do desenvolvimento da dramaturgia, devido à vasta bibliografia disponível sobre o tema. A intenção é apenas destacar algumas percepções que resultaram nas discussões atuais relativas às definições de dramaturgia na contemporaneidade.

O conceito de dramaturgia sofreu diversas alterações no decorrer da história²². Segundo Eugenio Barba (1983), a noção de dramaturgia surgiu na Grécia, originada, etimologicamente, da expressão *drama-ergon*, que significa *o trabalho das ações*, uma referência às ações das tragédias e comédias encenadas em louvor ao deus Dionísio. Conforme o autor,

a palavra “texto”, antes de se referir a um texto escrito ou falado, impresso ou manuscrito, significa “tecendo junto”. Neste sentido, não há representação que não tenha “texto”.

Aquilo que diz respeito ao texto (a tecedura) da representação pode ser definido como “dramaturgia”, isto é, *drama-ergon*, o “trabalho das ações” na representação. A maneira pela qual as ações trabalham é a trama (BARBA, 1983, p.68).

É importante ressaltar que, para Aristóteles (IV a. C.), o espetáculo cênico é necessariamente uma das partes da tragédia, o que denota que o entendimento original de dramaturgia, concebido na Grécia Antiga, engloba a encenação e o texto organicamente.

No período medieval, a dramaturgia deixou de ser enfocada como objeto de reflexão teórica, o que resultou na compreensão, apresentada em muitas teorias do século XX, de que não houve criação dramaturgical naquela época. Essas afirmações estão ligadas a uma percepção posterior, vinculada ao Classicismo, quando a dramaturgia passou a ser reconhecida como obra literária. No que diz respeito à Idade Média, o período foi repleto de manifestações populares de teatro, que vão desde dramaturgias críticas, de bufões e bobos da corte, até criações de mimos corpóreos, assim como os mistérios e moralidades encenados nas igrejas, com propósito moralizante. Com o desenvolvimento da *commedia dell'arte*, no século XVI, a dramaturgia passou a ter um registro literário nos *canovaccios*, espécie de roteiros com escaletas de cenas que orientavam as improvisações do elenco (PROPP, 1976). Ainda como uma escrita diretamente ligada à concretização da encenação, sem independência estética literária, no período barroco, segundo Ryngaert (1998), a dramaturgia foi caracterizada por várias ações simultâneas, aparentemente, pouco conexas. Conforme o autor,

²² Conforme estudos de Jean-Jacques Roubine (1990), Peter Szondi (1965) e Jean-Pierre Ryngaert (1998).

“era impossível conceber um enredo que não desenvolvesse simultaneamente vários “fios”, várias ações que aparentemente nada tinham em comum” (1995, p. 76). Ryngaert (1995) afirma ainda que esse gosto pela multiplicidade também está presente nos textos elisabetanos do século XVI, mas arranjado de maneira diferente, o que resultou nas dramaturgias complexas e bem estruturadas de Shakespeare. Para Ryngaert, esse aperfeiçoamento ocorre devido ao fato de que “a organização do tempo da ficção vai de par com a estruturação do espaço” (1995, p. 77).

No século XVII, a retomada de obras gregas, durante o Classicismo, e o aprimoramento da impressão gráfica, desenvolvida desde o século XV, foram, possivelmente, os principais fatores que levaram à validação da escrita de peças de teatro como arte literária independente. Naquela época, estudos sobre a poética de Aristóteles geraram debates, principalmente na Europa, sobre quais seriam as regras corretas para uma boa escrita dramática, a qual era entendida como sinônimo de dramaturgia. Ryngaert (1998) argumenta que, naquele contexto, as preocupações com a adequação entre a escrita e as ações em cena, bem como com o que Roubine chamou de “obsessão da perfeita verossimilhança” (1990, p.41), resultaram nas demandas de que as tramas tivessem uma estrutura concisa e respeitassem a regulamentação dos “três elementos estruturantes da peça de teatro: a *ação*, o *espaço* e o *tempo* (ROUBINE, 1990, p.41)²³. Para Ryngaert, estas exigências levaram ao desenvolvimento de dramas mais estruturados que se tornaram obras literárias independentes que puderam ser apreciadas na leitura, o que possibilitou uma fruição estética que não dependia da encenação. Segundo Pavis, é no início do século XVII que o texto começa a preceder a representação e que “o ator se coloca a serviço de um texto de um autor: antes, havia uma estreita aliança dos corpos e das palavras e o ator improvisava a partir de roteiros conhecidos” (1996, p.189).

No século XIX, conforme Roubine (1990), os valores qualitativos ligados à reprodução dos modelos são gradualmente substituídos pela valorização da originalidade, o que amplia a preocupação com a materialização cênica do texto dramático. É neste momento

²³ Cabe salientar que, historicamente, este é um momento em que as explicações científicas suplantam as ideias religiosas, o que resulta em um certo intelectualismo. A esse respeito, Roubine afirma que, neste período, os “doutos” impõem “à sociedade culta um duplo poder, ao mesmo tempo legislativo - formulam regras que apresentam como normas imperativas - e judiciário - controlam pelo juízo crítico a aplicação da lei -, esses “doutos” açambarcavam a totalidade do poder intelectual” (ROUBINE, 1990, p.28).

que aparece a função de direção do espetáculo, localizada por Roubine no trabalho de Antoine, em 1887. A cena passa a ser fruto de uma “dialética que confere à direção seu poder de revelação” (ROUBINE, 1990, p. 150). É o resultado do que Roubine chamou de *dupla soberania*, exercida por quem escreve e por quem dirige, simultaneamente. Nesta composição, cabe à direção o papel de atualizar e deixar transparecer, fielmente, as ideias do texto que são transpostas para a cena.

Com o surgimento da função de direção, a cena, gradualmente, ganhou autonomia do texto dramático. No processo de experimentação entre texto e cena, diversos estilos de dramaturgia, vinculados a diferentes linguagens cênicas, foram desenvolvidos, como o realismo, o naturalismo, o simbolismo, o teatro político e o teatro romântico, o que resultou na pluralização de distintas regras que, acreditava-se, deveriam nortear a criação teatral (ROUBINE, 1990).

No início do século XX, diversos fatores, como os subtextos²⁴ preconizados por Constantin Stanislavski (1936), e a ritualização política das sensações do teatro da crueldade²⁵ proposto por Antonin Artaud (1938), revelaram a complexidade multissignificativa da cena. Nesse caminho, Brecht (1967; 1972) representa uma marca indiscutível, pois reconheceu o caráter eloqüente da encenação por meio da composição dos numerosos signos e símbolos que a constituem, ligando-os a questões sócio-históricas. Segundo Jameson (1999), a cultura oriental chinesa teve uma grande influência no pensamento de Brecht e propiciou o aprofundamento de seu pensamento artístico e filosófico. Para ele, Brecht potencializou a percepção multissignificativa da cena, outorgando ao espetáculo o estatuto de emissor de um discurso que deixou de estar subordinado ao texto, mas que se relaciona com ele, por meio de diversas possibilidades composicionais. O texto verbal é um dos significados da cena que pode ser sublinhado, ratificado, contradito, transformado e questionado, dependendo de sua relação com os demais signos. Em busca do pensamento crítico, Brecht (1972) procurou

²⁴ Para Stanislavski, o subtexto consiste na *essência interior* que é criada pela atuação, no momento da representação, com base no texto dramático. O autor afirma que “há ocasiões em que o conteúdo intelectual de um texto pode predominar, (...) e outras em que o domínio fica por conta das linhas de visão interior. O ideal é quando ambas se fundem” (STANISLAVSKI, 1936, p. 175).

²⁵ No *Teatro da Crueldade*, Artaud (1938) sugere que as bases culturais que regem as ações sejam rompidas por meio de investimentos emocionais que propiciem reconhecer e retomar a intensidade da vida, por meio de situações cênicas ritualísticas. Trata-se de um ato político que denuncia a artificialidade cultural que embasa ações naturalizadas e que solicita um reencontro com a poesia humana que permita retomar a potência de possuir a vida e ressignificá-la.

evidenciar as possibilidades de transformação social por meio de uma construção plural fundamentada na composição dos vários elementos cênicos. Conforme Jameson (1999), as rupturas na narrativa, que Brecht introduziu na dramaturgia cênica, com o intuito de desnaturalizar percepções de relações e situações sociais, tiveram extremo impacto no teatro ocidental. O pensamento de Brecht (1967; 1972) influenciou inúmeras propostas artísticas da atualidade, inclusive a linguagem fragmentada do teatro performativo, iniciado no final do século XX, com base em experiências cênicas performáticas difundidas a partir de 1970 (FÉRAL, 2008), que foram amplamente desenvolvidas no início do século XXI²⁶.

No que concerne ao processo de evolução das composições plurais do entendimento de dramaturgia, bem como da subversão das estruturas dramáticas predominantes no teatro tradicional, Ryngaert (1998) menciona os distintos estilos do *teatro do absurdo*, surgido na segunda metade do Século XX, ao destacar as obras de Beckett, Ionesco, Genet, Adamov e Pinter, as quais rompem com as convenções dramatúrgicas existentes:

Os dramaturgos considerados “do absurdo” fizeram da fala repisada, verborrágica, desregrada em sua necessidade e na segurança das informações que transmite, uma das chaves de seu teatro. A fala circular, de utilidade duvidosa, embaralha as trocas entre os personagens e lança, em direção ao espectador, informações incertas ou contraditórias. (...) A fala não é mais necessariamente enunciada por um personagem construído, com identidade observável. Ele ainda fala, mas nem sempre se sabe de onde isso vem, por falta de referências sociais, psicológicas, ou simplesmente de identidade afixada. (...) Enfim, a palavra mantém uma relação cada vez menos codificada com a situação e a ação (RYNGAERT, 1998, p.136).

No percurso de criação e reflexão das múltiplas linguagens dramatúrgicas existentes no último século, um dos grandes nomes do teatro, no século XX, é Augusto Boal, que criou o *Teatro do Oprimido* (BOAL, 1975), inspirado na *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (BARAÚNA, 2013). As diferentes estruturas cênico-discursivas desenvolvidas por ele e o pensamento filosófico que as embasa foram difundidos por todo o mundo e ainda resultam em inúmeras práticas artísticas e teóricas, como pude testemunhar em meu estágio nos Estados Unidos²⁷. É importante ressaltar que Boal criou e coordenou o Seminário de Dramaturgia do

²⁶ Abordei esta questão no meu artigo *Dramaturgia dialética: é possível o teatro de Brecht na contemporaneidade performativa?* (JUGUERO, 2016).

²⁷ O primeiro autor que ouvi ser mencionado na Universidade de Wisconsin-Madison, na disciplina *Theatre as Therapy in Volatile Regions* (Teatro como Terapia em Regiões Vulneráveis), ministrada por Manon Van de Water, foi Augusto Boal. As reflexões e jogos do autor estiveram presentes durante o semestre inteiro, além de Boal fundamentar experiências artísticas e diversos artigos (inclusive da própria professora) que estudamos, oriundos de distintos países. Boal foi mencionado também em muitos outros momentos, como no Simpósio *Women Theatre Artists* (Mulheres Artistas de Teatro), no qual a doutoranda Brittany Johnson, realizou a apresentação do trabalho *Empowering Women: How Theatre for Development can Turn Silence into Language*

Teatro de Arena de São Paulo, que aconteceu de 1958 a 1961, e foi um marco na trajetória teatral brasileira. Segundo Ribeiro (2012), o seminário relacionou a teoria e a prática, dialeticamente, e resultou na produção de textos comprometidos com o aspecto político-pedagógico da criação dramatúrgica, além de viabilizar reflexões sobre questões da realidade brasileira.

Ainda durante o século XX, ganharam força trabalhos relacionados à raça e ao gênero, em diferentes lugares do mundo. Destaco o *Teatro Experimental do Negro*, fundado no Brasil, em 1944, por Abdias do Nascimento, e o *National Black Theatre*, estabelecido nos Estados Unidos, em 1968, por Barbara Ann Teer. Ambas realizações viabilizaram a ampliação tanto das temáticas, ao focar o racismo e as distintas realidades socioculturais afro-americanas, quanto dos referenciais culturais, ao apresentar sonoridades, movimentos e distintas expressões negras, além da diversidade dos corpos negros e mestiços que passaram a protagonizar a cena. No mesmo período, dramaturgas brasileiras, como Ísis Baião, Leilah Assunção e Maria Adelaide Amaral, abriram caminho para a concepção de dramaturgias femininas que tratam de diversas questões relativas à exploração, agressão e repressão da mulher. A discussão sobre o teatro para crianças também emerge e propicia criações e reflexões fundamentadas em sua especificidade dialógico-pedagógica. Nesse caminho, o Teatro Tablado foi fundado no Brasil, em 1951, por Maria Clara Machado, e a ASSITEJ²⁸ foi criada, em 1965²⁹, apenas para mencionar dois exemplos importantes que continuam ativos atualmente³⁰.

Esta multiplicidade de propostas expandiu significativamente as diferentes formas de expressão dramatúrgica no mundo inteiro. Assim, depois que o Ocidente passou por inúmeras escolas que buscavam corrigir propostas estéticas anteriores, no século XX, a possibilidade de diferentes estruturas expressivas passou a ser amplamente valorizada. No entanto, no início do século XXI, a ideia de superação retornou. Devido à compreensão imediata que o termo “pós-dramático” de Hans Lehmann encerra, alguns discursos artísticos, vinculados a essa

and Action for Women in Africa (Empoderando as mulheres: como o teatro para o desenvolvimento pode transformar o silêncio em linguagem e ação para as mulheres na África), prioritariamente, em Boal. Além disso, o *Theatre of the Oppressed NYC* (Teatro do Oprimido de Nova York) mantém intensa atividade, como pode ser verificado no site <https://www.tonyc.nyc/>.

²⁸ Associação Internacional de Teatro para Jovens Audiências.

²⁹ Em 2019, a ASSITEJ abrange mais de cem países, em todos os continentes.

³⁰ Apresento um breve estudo sobre o histórico do teatro para crianças no Brasil no capítulo *Gênese* de minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014).

linguagem, também chamada como teatro performativo, por Josette Féral³¹, pareciam querer decretar a obsolescência das estruturas cênico-discursivas progressas, como pode ser percebido quando Féral afirma que

a expansão da noção de performance sublinha portanto (ou quer sublinhar) o fim de um certo teatro, do teatro dramático particularmente e, com ele, o fim do próprio conceito de teatro tal como praticado há algumas décadas. Mas esse teatro está realmente morto, apesar de todas as declarações que afirmam seu fim? A questão permanece atual mesmo nos Estados Unidos³² (FÉRAL, 2008, p. 199).

Apesar da permanência desses debates, percebo que, no presente momento, estamos experimentando uma reação a esse posicionamento oposicionista (que não influenciou a maioria das práticas dissociadas da universidade, mas dominou alguns discursos acadêmicos) e a multiplicidade de expressões passa a ser novamente valorizada.

A reflexão recém exposta está repleta de lacunas sobre importantes fatos históricos e discussões relativas a estilos e criações dramáticas, posto que meu objetivo, neste breve relato, é apenas destacar alguns dos principais aspectos que ecoam no entendimento do conceito de dramaturgia na atualidade. Em resumo, a noção de dramaturgia surgiu em uma composição na qual o texto e a cena estavam intimamente associados e não eram independentemente reconhecidos. Na ascensão do Classicismo, a exigência de regras teóricas na escrita provocou uma ruptura neste entendimento original, devido à percepção hierárquica entre texto e cena, e a dramaturgia passou a ser entendida como o texto literário escrito. Com o surgimento da função de direção do espetáculo, a cena passou a ser encarada como uma construção complexa, o que abriu caminho para o entendimento da dramaturgia como o

³¹ “O interesse da evocação desses dois eixos (performance como arte e performance como experiência e competência) vem do fato de que emerge, no cruzamento deles, uma grande parte do teatro atual, um teatro cuja diversidade das características atuais Hans-Thies Lehmann analisou com precisão e que ele definiu como pós-dramáticas, mas para o qual eu gostaria de propor a denominação “teatro performativo”, que me parece mais exata e mais de acordo com as questões atuais” (FÉRAL, 2008, p. 200).

³² A autora comenta sobre os Estados Unidos porque fundamenta-se no trabalho do estadunidense Richard Schechner sobre performance e refere ao ambiente em que a pesquisa do autor estava inserida. Minha experiência particular nos Estados Unidos, compreendida entre 02 de setembro de 2018 e 28 de fevereiro de 2019, não pode servir de parâmetro a afirmações taxativas. No entanto, parece-me ser um índice interessante da realidade atual. Assisti dezenas de espetáculos e pesquisei centenas de acontecimentos artísticos nas três cidades que visitei: Madison, Chicago e Nova York. A grande maioria dos trabalhos que assisti estavam baseadas em uma estrutura dramática tradicional, ou seja, em um texto dramático, com um enredo estruturado em apresentação, desenvolvimento, clímax e desfecho. Posso garantir que a oferta de trabalhos baseados em textos dramáticos foi amplamente maior do que a de trabalhos performativos, nestas datas e locais. Outro fato que me chamou bastante a atenção foi o de que as pessoas dedicadas à escrita teatral e ao estudo de teatro, dentro e fora da Universidade de Wisconsin-Madison, tinham pouca familiaridade com o termo *dramaturgy*, apesar dos muitos livros disponíveis sobre o tema na biblioteca da Universidade. O termo *Playwright* (pessoa que escreve peças) está ainda, tacitamente, vinculado à escrita de textos dramáticos.

discurso da encenação. Desde então, até o presente momento, inúmeros movimentos artísticos e formulações teóricas enfocam o texto e a cena numa relação de competição, na qual um dos elementos está subordinado ao outro. Esta realidade não está generalizada em todos os ambientes criativos. Na produção cultural mais artesanal - como em alguns folguedos tradicionais, por exemplo - certas criações parecem acontecer em processos nos quais agentes da criação assumem inúmeras funções, e o objeto estético tende a ser criado de forma mais coletiva e integrada. Esse tipo de processo também ganhou terreno em muitas criações coletivas contemporâneas e, até mesmo, em processos mais tradicionais, que acontecem de forma colaborativa, por meio da flexibilização de relações hierárquicas relativas às funções.

Devido à radicalidade deste trabalho, a oposição patriarcal entre texto e cena não faz sentido aqui. Na integração matrística-radical, tanto a escrita quanto a encenação dramáticas são abarcadas em suas especificidades, como integrantes da pluralidade contida no termo *Dramaturgia*, conforme terei a oportunidade de comentar nos tópicos seguintes.

Antiga e recorrente

Desde a pré-história, o desenvolvimento da criação de dramaturgias parece ser uma parte essencial da singularidade do comportamento humano, conforme é possível depreender das cenas retratadas em pinturas rupestres, compostas por narrativas visuais de situações sequenciais, cujos elementos expressivos apresentam rudimentos dramáticos, em imagens que retratam conflito e encadeamento de ações. Sobre esse tema, Sutton-Smith considera que a forma mais primitiva de *estilização estética* aconteceu “no momento em que a figura em movimento (digamos, saltando) se separa de sua base (de uma caçada ou fuga verdadeira)” (2017, p. 56). É provável que rústicas encenações tenham ocorrido antes do surgimento da linguagem oral e que tenham integrado o processo de criação da mesma. É razoável supor que para narrar alguma caçada ou colheita às pessoas ausentes na aventura, os povos ancestrais tenham utilizado expressão corporal e vocal para representar os animais e fenômenos da natureza, de forma mimética. Esta suposição advém tanto dos arcaicos desenhos nas cavernas quanto dos estudos da linguagem que indicam que as onomatopeias possuem um papel determinante no desenvolvimento da fala infantil (CORSO; CORSO, 2006). Cumpre salientar também que corporeidade e sonoridade estão originalmente entrelaçadas, de forma orgânica

(TREHUB; BECKER; MORLEY, 2015; VERDEN-ZOLLER, 1993). A percepção que dissocia movimento e som ou corpo e mente, presente na cultura ocidental, não prevalece em todas as culturas³³ e tampouco surge de um desenvolvimento natural. Assim, nessas primeiras representações, a expressão corporeidade-sonoridade está vinculada, de forma concreta, ao que é mencionado, sem haver a abstração aleatória da composição das palavras (BAKHTIN, 1986), como é possível perceber, por exemplo, no contraste entre a onomatopeia *au-au* e a construção abstrata da palavra *cachorro* (CORSO; CORSO, 2006). Nesse processo, é admissível reconhecer que as encenações ritualísticas tenham surgido da articulação dessas representações rudimentares com os primeiros questionamentos³⁴ que resultaram no desenvolvimento paulatino e rudimentar da consciência.

Conforme Corso e Corso (2006), a religiosidade está fundamentada em resquícios do pensamento mágico, oriundo da infância. Esse tipo de operação cognitiva é referido por Freire (1968) como um pensamento ingênuo, por meio do qual é possível estabelecer um diálogo que leve à consciência. Com base nessas compreensões e nos estudos sobre o desenvolvimento da linguagem infantil³⁵, é possível inferir que a articulação da ritualização encenada com o aprimoramento da oralidade, no processo evolutivo da consciência, resultou nas ferramentas mentais necessárias à percepção estética dos acontecimentos que gerou a arte teatral e, portanto, sua construção discursiva, ou seja, a dramaturgia. Foi com base nesse processo evolutivo que os rituais sagrados, em homenagem ao deus Dionísio, geraram as tragédias e comédias da Grécia Antiga. A esse respeito, Luciana da Costa Dias (2017) defende que a arte teatral e a filosofia gregas surgiram de um mesmo processo histórico, influenciando-se mutuamente. Para ela, o desenvolvimento dialógico, que embasa o surgimento da democracia ateniense, está diretamente relacionado com a evolução das tragédias gregas, as quais, surgidas de cantos ritualísticos, evoluem, gradativamente, desde o surgimento de Téspis, o primeiro ator a se dissociar do coro para dialogar com ele, até as peças teatrais³⁶ nas quais o diálogo se estabelece como o cerne da estrutura dramática. A

³³ A este respeito, tanto Trehub, Becker e Morley (2015), quanto Pavis (2010), mencionam que a separação entre os conceitos de música e dança não faz sentido em diversas culturas africanas atuais, por exemplo.

³⁴ É possível fazer esta inferência ao articular as teorias de Maturana e Verden-Zoller (1993), além de Durkheim e Mauss (1903), nas quais o desenvolvimento da consciência se dá por meio da sociabilidade, com os estudos de Bakhtin (1986) sobre o vínculo existente entre a consciência e a evolução dialógica da linguagem. Estes estudos são aprofundados, em tópicos a seguir.

³⁵ Ver o tópico *Lógica lúdica infantil* do Ato *Dramaturgias radicais para crianças*.

³⁶ Dias (2017) refere que, com base nas poucas tragédias que chegaram até o nosso tempo, escritas por Ésquilo, Sófocles e Eurípedes, depreende-se que as mesmas evoluíram, progressivamente, dos cantos rituais em coro às

radicalidade desse processo de amadurecimento se constitui no fato de que é, novamente, o desenvolvimento da consciência³⁷ que resulta na estrutura teatral elementar desenvolvida até os dias de hoje: alguém se apresenta intencionalmente a alguém que assiste à performance consciente de sua propriedade cênico-discursiva. Desde então, peças teatrais romanas, trovadores e mimos medievais, griôs africanos, danças narrativas indianas e eventos atuais como cinema, telenovelas e circo-teatro são exemplos de expressões dramáticas diversas. Inúmeros são os registros das mais diferentes formas de dramaturgia, desde as manifestações mais espontâneas e improvisadas, até as formalizações mais rígidas.

No que concerne às experiências individuais, a dramaturgia está presente na história particular de cada pessoa desde a mais tenra infância, das primeiras representações feitas por responsáveis pela criança até as narrativas audiovisuais contemporâneas, apresentadas aos bebês, cada vez mais cedo. A construção discursiva ficcional tem papel fundamental no desenvolvimento humano e está vinculada tanto às narrativas construídas pela própria criança em suas brincadeiras, quanto àquelas oportunidades de fruição estética de distintas criações artísticas. De acordo com o que defendi em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014), essas experiências possuem origem comum, mas são distintas e assumem papel complementar na formação socioemocional das pessoas, conforme terei a oportunidade de aprofundar no decorrer desta tese. Desse modo, ao invés de considerar que a dramaturgia acontece de forma esporádica nas experiências humanas, como, em geral, é referida nas discussões ordinárias, eu a entendo profundamente entrelaçada no contexto histórico-sociocultural do qual faz parte. Portanto, o ser humano se relaciona com o mundo com base em uma realidade concreta complexa, composta tanto pelas ações, situações e emoções ligadas à operacionalidade cotidiana, quanto àquelas vinculadas à teatralidade, como a brincadeira e a dramaturgia, por exemplo.

estruturas dialogadas com um, dois e, finalmente, três atores. A autora afirma que “a presença de um número maior de atores traz a reboque a perda do lugar de destaque do coro e a consequente ênfase na ação, agora individual, centrada na figura do herói trágico” (DIAS, 2017, p. 68).

³⁷ Esta relação é coerente com o pensamento de Maturana (1993), mencionado anteriormente, no qual a democracia surge como uma ruptura matrística na estrutura patriarcal, por meio do desenvolvimento da consciência.

Teatralidade ontológica

Ao reconhecer a dramaturgia como parte essencial da realidade humana, a *filosofia radical* solicita investigar qual a raiz da sua existência. Por ser uma atividade artística, a dramaturgia está integrada às construções inventivas que vinculam a realidade cotidiana às elaborações lúdico-imaginárias. Para Donald Winnicott (1971), a arte, a brincadeira e a religião surgem na vida humana como uma maneira de relacionar a subjetividade da realidade interna, com a objetividade da realidade externa. Sobre esse entendimento, o autor elucida:

Presume-se aqui que a tarefa de aceitação da realidade nunca é completada, que nenhum ser humano está livre da tensão de relacionar a realidade interna e externa, e que o alívio dessa tensão é proporcionado por uma área intermediária de experiência (c.f. Riviere, 1936) que não é contestada (artes, religião, etc.). Essa área intermediária está em continuidade direta com a área do brincar da criança pequena que se “perde” no brincar (WINNICOTT, 1971, p. 28).

Ao reconhecer que a dramaturgia integra essa área intermediária, compreendo também, que esse campo abrange atividades essencialmente distintas. Nesse sistema, o que diferencia a dramaturgia da religião e dos sonhos, e a vincula, geneticamente, às brincadeiras de faz de conta é a propriedade da teatralidade.

No entender da radicalidade que fundamenta este estudo, há o reconhecimento de que a teatralidade, apesar da efemeridade de cada manifestação singular, é uma experiência permanente, devido à constância intermitente com que se verifica sua presença na vida humana. Dessa forma, ela está engajada na complexidade da vida, por meio da utilidade matrística de sua especificidade³⁸. No que concerne ao entendimento deste conceito, Féral (1988) sugere que a teatralidade se constitui como um processo e não como uma propriedade com características analisáveis, embora ela própria realize esta análise, discorrendo sobre inúmeros aspectos que compõem a especificidade que caracteriza o termo. O que Féral (1988) rejeita no termo propriedade é aquela acepção que vincula a palavra à posse. Por essa razão, ela defende que a teatralidade não pertence nem a quem aprecia, nem a quem ou o quê se observa, pois está constituída no processo dessa relação. No entanto, na acepção filosófica, a

³⁸ Reitero que a radicalidade deste trabalho parte de premissas de reflexão distintas da fragmentação patriarcal. Somente na compreensão dessas premissas, que emergem de princípios muito diversos das formas predominantes de operação afetivo-rationais da atualidade, é que se torna possível compreender e dialogar com as presentes proposições, sem enquadrá-las em pré-conceitos, já que vivemos num momento em que o senso comum confunde utilidade com utilitarismo, intelectualidade com intelectualismo, radicalidade com radicalismo, e assim por diante, conforme abordei no tópico *Radicalidade do Ato Filosofia Radical*.

propriedade pode ser compreendida como *propriedade relacional* e está vinculada às especificidades ontológicas do objeto de estudo. A origem etimológica grega da palavra *ontologia* significa *ciência do ser*, ou seja, a ontologia estuda as propriedades inerentes a determinados seres. Considero que, à exceção de casos de pessoas com severas patologias, a teatralidade é uma propriedade humana, assim como o são a linguagem, a consciência moral e o pensamento auto-reflexivo, por exemplo. Em todos esses casos, as propriedades se constituem por meio de processos relacionais.

A teatralidade pode ser compreendida em sentido estrito e amplo³⁹, de forma análoga à noção de texto de Bakhtin (1986), mencionada anteriormente. Dessa forma, a teatralidade, em sentido estrito, está vinculada às distintas composições estilísticas da arte teatral e é uma das expressões da teatralidade, em sentido amplo. Na teatralidade ampla, Féral (1988) reconhece, com base em Immanuel Kant, um sentido filosófico revelado em sua natureza transcendente. A esse respeito, assim como Bakhtin (1975) discorda de Kant no entendimento de que a relação espaço-tempo é transcendental, ao defender a sua materialidade, também compreendo que a teatralidade não é transcendente, mas enraizada na concretude complexa que a constitui. Essa divergência não impede nem que Bakhtin (1975) se baseie em Kant, nem que eu concorde com Féral em muitos outros aspectos referidos a seguir. Para Féral (1988), a teatralidade é uma operação cognitiva complexa que cria um espaço virtual de alteridade, por meio de uma estrutura que abarca características que são colocadas em jogo pelo teatro, mas não somente nele. Assim, na expressão estrita, a teatralidade está vinculada ao teatro e é socialmente significativa e coletivamente reconhecida. No sentido amplo, porém, a teatralidade é, geralmente, irrefletida, pois as operações de sua realização ocorrem sem que exista uma reflexão sobre o processo por meio do qual elas são geradas.

Em seu sentido estrito, Féral (1988) entende que o conceito de teatralidade passou a ser discutido no século XX, devido ao fato de que o surgimento de múltiplas linguagens cênicas desconstruiu entendimentos pregressos e solicitou novas reflexões sobre a especificidade da arte teatral. A autora refere ainda que, em alguns casos, a teatralidade é entendida com base em conotações pejorativas que a vinculam a atuações estereotipadas, destituídas de organicidade. Essa percepção surge no final do século XIX, período histórico

³⁹ Proponho que a dramaturgia também seja compreendida em sentido estrito e amplo, conforme elaborações presentes no tópico *Especificidade comunicativa*, apresentado neste Ato.

no qual o naturalismo se opunha, amplamente, à artificialidade e à estilização. Féral (1988) salienta que, na atualidade, embora os debates sobre o naturalismo não tenham acabado totalmente, eles são entendidos de outro modo e enfocam o próprio naturalismo como uma forma de teatralidade.

Ao referir que as discussões sobre a teatralidade eclodem devido ao reconhecimento de que a encenação não está subordinada ao texto e precisa encontrar a característica essencial de sua linguagem, Maíra Castilhos Coelho (2012), fundamentada em Féral, Sílvia Fernandes, Lehmann e Pavis, dentre outros estudos, entende que

o século XX deu lugar a diversas formas de teatralidade que correspondem à visão própria da cultura contemporânea. Além disso, é inegável que em cada cultura exista um sentido de teatralidade que se relaciona com a realidade, tanto social como privada, política ou psicológica. Assim, em todas as ordens culturais, o teatro implica um olhar consciente que se faz visível através dos códigos exteriores que estão sendo empregados (COELHO, 2012, p. 136).

Para Féral (1988), a discussão sobre a teatralidade surge não somente da multiplicidade de linguagens teatrais no século XX, mas também da percepção de que essa característica pode ser reconhecida em composições artísticas de gêneros híbridos, como dança-teatro, *happenings*, *performances*, arte multimídia e distintas criações fundamentadas em novas tecnologias. A autora entende que a dissolução dos gêneros também contribuiu para o desenvolvimento de reflexões nas quais foi constatado que a teatralidade não se manifesta exclusivamente no teatro. Dessa forma, a teatralidade passa a ser compreendida como uma característica presente no teatro, mas não exclusiva da arte teatral, pois é reconhecida em situações não necessariamente teatrais.

Com base no entendimento de que a teatralidade não está restrita à arte teatral, as reflexões sobre a mesma passaram a construir um caminho que levou o sentido estrito do termo ao amplo. Nesse trajeto, Féral (1988) sustenta que surgiu a percepção de que a teatralidade preexiste à sua manifestação no objeto teatral. Dessa forma, a teatralidade passou a ser percebida entrelaçada na cotidianidade. Ela se manifesta por meio de uma forma de olhar que reconhece uma alteridade e atribui uma percepção ficcional a algo, a alguém ou a alguma situação. A autora afirma que, nesse processo, existe uma *semiotização do espaço* oriunda da consciência da pessoa que aprecia sobre a qualidade ficcional do que percebe inscrito na realidade cotidiana circundante. Sendo assim, Féral (1988) defende que a

teatralidade está acima de tudo vinculada à consciência de quem aprecia, sem a qual perderia a sua possibilidade de existir. No caso da composição artística, existe um acordo tácito cooperativo que se caracteriza pela consciência de ambas as partes sobre o estatuto ficcional da relação estabelecida. O mesmo ocorre nas brincadeiras de faz de conta infantis, pois, a todo o momento, as crianças transformam a si próprias, às demais e aos objetos circundantes. Conforme já defendi em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014), entendo ser esse o gérmen cooperativo da ficcionalidade, posteriormente desenvolvido em objetos estéticos.

Ao longo da minha pesquisa, busquei investigar como a teatralidade se desenvolve na vida humana, com o intuito de compreender as raízes que permitem que ela se manifeste nas mais distintas culturas. Antes de tudo, é preciso salientar que esse processo evolutivo ocorre de forma singular com cada pessoa e nem sempre de modo plenamente satisfatório, posto que depende diretamente da realidade socioafetiva de cada bebê.

Com base nos estudos de Verden-Zoller (1993), é possível depreender que as raízes que propiciam o futuro desenvolvimento da teatralidade, em cada pessoa, iniciam na percepção dos sons e vibrações do ambiente intrauterino, quando o bebê reconhece os padrões dos batimentos cardíacos da sua mãe e estabelece os primeiros vínculos emocionais, por meio das conversações sobre e com o feto. Segundo Maturana e Verden-Zoller, “as conversações da mãe grávida não são triviais no que se refere ao desenvolvimento embrionário ou fetal da criança. Tampouco o são para a criança depois do nascimento” (1993, p. 238). Esta percepção sensório-emocional constitui-se de forma global, na integração entre os diferentes sentidos, desenvolvidos de forma não-homogênea e assíncrona, mas em profunda relação, sem separação entre som e movimento ou razão e emoção. Conforme Verden-Zoller,

após a íntima relação no útero entre o bebê que cresce e sua mãe, o processo epigenético inicial mais importante para o desenvolvimento da consciência humana ocorre na musicalidade elementar dos ritmos corporais vibratórios e sonoros da relação materno-infantil, enquanto a mãe dá de mamar, acaricia, embala, fala, acalanta e balança o berço do recém-nascido.

Para que as mães⁴⁰ cheguem a ser capazes de produzir, para as crianças, um ambiente melódico harmônico elementar no começo de sua vida – e também para que elas se tornem capazes de ter uma ressonância ótima com a competência rítmica básica da criança no espaço em que esta encontra o mundo e começa a viver - , exercitamos divisões compensadas do espaço e do tempo. Fazemos isso por meio de ritmos sonoros no contar, cantar e recitar palavras e sons (VERDEN-ZOLLER, 1993, p.151).

⁴⁰ Verden-Zoller (1993) refere-se à figura materna que pode ser a mãe biológica ou não.

Dessa maneira, após o nascimento, o reconhecimento de padrões sonoros está intimamente relacionado às percepções que embasam as descobertas da criança, em conformidade com a qualidade das interações corpóreo-afetivas nas situações de cuidado e afeto. Por meio do reconhecimento de sonoridades intrauterinas na interação social do ambiente externo, a criança desenvolve, progressivamente, a habilidade sensório-motora de reproduzir sons. Para Trehub, Becker e Morley (2015), o reconhecimento e reprodução dos sons, potencializados pelas oportunidades de a própria criança ter os seus sons imitados por alguém, sempre na integração entre corporeidade e sonoridade, é o que resultará na capacidade de imitação⁴¹. Sobre esse aspecto, Verden-Zoller (1993) afirma que esse processo está organicamente integrado à descoberta paulatina da criança a respeito da materialidade individual de seu próprio corpo e, portanto, à consciência sobre si mesma. É por meio dessas experimentações que a imitação simples encontra o caminho para a representação simbólica. A respeito desse processo, Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2004), fundamentada em Jean Piaget, expõe que, à medida que a criança desenvolve a mobilidade do seu corpo, passa a brincar com ele e com os objetos, experimentando ritmos, sonoridades e texturas, e relacionando-se “com diferentes objetos na busca de experimentar ações que lhe são correspondentes” (SANTOS, 2012, p. 58). A autora explana que dessas experiências surge a intenção de imitar algo real. A imperfeição das experimentações de imitação, por sua vez, suscita a percepção de possibilidades de criação e transformação que resultam, associadas às interações sociais, na elaboração da habilidade de representação. Para Santos, no “momento em que a criança constrói a assimilação representativa, caracterizada pela evocação do objeto ausente mediante um significante que o torna presente, ocorre o nascimento da representação” (2012, p. 65) e, portanto, da teatralidade. Foi com base em Santos (2002, 2004, 2012) que reconheci, em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014), que a brincadeira de faz de conta origina a representação teatral⁴².

O desenvolvimento da teatralidade que embasa a evolução dos jogos simbólicos

⁴¹ Com base nos estudos de Verden-Zoller (1993) sobre a menina cega Gabi, é possível inferir que, no caso de crianças surdas e cegas, a ausência desses sentidos resulta na busca de alternativas sensoriais que contribuam no processo progressivo de seu desenvolvimento. A aquisição dessas alternativas está relacionada, diretamente, às oportunidades de ampliação perceptiva ofertadas nas distintas formas de sociabilidade em que essas crianças estão inseridas.

⁴² As similaridades e diferenças entre a brincadeira de faz de conta e a representação teatral, já abordadas em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014), são retomadas e aprofundadas no decorrer desta tese, em especial no Ato *Dramaturgias Radicais para Crianças*.

ocorre por meio da interação entre a sua expressão interna e a externa, visto que a criança percorre esse caminho tanto na construção de sua atuação quanto em situação expectatorial⁴³. A esse respeito, Féral (1988) elucida que a teatralidade ocorre por meio de uma fissura que divide o seu espaço entre *interior* e *exterior*. A pessoa que aprecia vivencia a teatralidade de forma externa, pois observa algo que está fora dela, por meio da interioridade de sua consciência. De outro modo, a pessoa que é observada, se opta por se apresentar ou brincar⁴⁴, experimenta a teatralidade de forma interna, posto que é realocada de seu espaço cotidiano por si mesma e por quem a observa. Cabe salientar, que quem vivencia a posição interna, também ocupa o território externo, pois semantiza quem compartilha o jogo consigo, o espaço e os objetos presentes no mesmo, como ocorre na atuação artística ou com crianças que vivenciam a brincadeira simbólica. Esta percepção vincula a cotidianidade e a percepção ficcional, por meio do que Winnicott (1971) entende como uma existência experiencial intimamente integrada:

Experimentamos a vida na área dos fenômenos transicionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos (WINNICOTT, 1971, p. 93).

Sobre essa interação da subjetividade com a objetividade, Elkonin (1976) afirma que os jogos infantis se desenvolvem inspirados tanto na operacionalidade da vida cotidiana quanto nas ficções a que as crianças têm acesso. Dessa forma, é na complexidade plural das experiências internas e externas da teatralidade que o ser humano vai ampliando as possibilidades de sua expressividade e compreensão, sem haver uma ordem precisa nas formas de sua assimilação e produção, visto que as crianças têm acesso a distintas dramaturgias desde muito cedo. No que concerne aos jogos simbólicos, Vera Barros de Oliveira (2010) afirma que o ser humano tem a capacidade de perceber a diferenciação entre o que opto por chamar de experiência cotidiana ordinária⁴⁵ e experiência da brincadeira, desde bebê, pois, quando brinca, deixa evidente “pela sua linguagem corporal, que está se divertindo e que “sabe” que está brincando” (OLIVEIRA, 2010, p. 32). Sobre essa temática,

⁴³ Expectatorial é um termo utilizado por Dubatti (2016) para referir ao ato de assistir a um espetáculo.

⁴⁴ Conforme mencionado anteriormente, o olhar de quem observa pode atribuir um sentido ficcional a quem ou a aquilo que observa, sem haver a situação de teatralidade interna de quem ou o quê é observado.

⁴⁵ Concebo a experiência cotidiana ordinária, como os atos operacionais da vida que estão, inexoravelmente, vinculados a uma ordem ininterrupta de acontecimentos. As atividades relacionadas à teatralidade são extraordinárias, pois se caracterizam como experiências completas e independentes, em distintos momentos da vida.

Elkonin (1976) afirma que Zaporozhets foi pioneiro ao perceber que, em condições lúdicas, os movimentos executados pelas crianças são bastante diversos daqueles que realiza quando cumpre uma tarefa cotidiana. Na mesma direção, Sutton-Smith entende que a criança

comunica, por meio de seu próprio caráter estilizado, que é uma realidade de brincadeira, não uma realidade cotidiana, o que quer dizer que ela é metacomunicativa, como disse Bateson (1956). Mas de forma subjacente, toda a ação sobre outras ações é também uma meta-ação. Entre a ação mundana original (cuidando do bebê) e o comentário lúdico (copiando, imitando ou zombando dos cuidados dos bebês com a “língua de mãe”) nós temos uma tensão binária que poderíamos argumentar, é a fonte inicial do prazer dialético da brincadeira (SUTTON-SMITH, 2017, p. 338).

Nesse processo, a criança desenvolve as conexões emocionais, cognitivas e psíquicas que ampliam, progressivamente, a manifestação e a fruição da teatralidade. Para Sutton-Smith a “mensagem que “isso é brincadeira” pode ser transmitida porque os participantes que se comunicam já conhecem, até certo ponto, internamente, os comportamentos que eles estão exibindo externamente” (2017, p. 58). Conforme demonstram os estudos de Winnicott (1965), Bruno Bettelheim (1976) e Vygotsky (1934) a respeito do pensamento infantil, esse processo não acontece de forma linear. A criança é agente da teatralidade interna desde que desenvolve a capacidade de representação simbólica. Nesse caso, a intencionalidade de brincar solicita sua consciência sobre a especificidade da ação que realiza. O mesmo não pode ser dito em relação às apresentações feitas para ela, pois estas atividades exigem uma compreensão da intencionalidade da outra pessoa. Esse reconhecimento ocorre desde a mais tenra idade, mas nem sempre acontece. Nesse caso, o processo está subordinado às possibilidades que a criança já adquiriu de lidar com as solicitações afetivas, perceptivas e racionais que viabilizam reconhecer a dupla enunciação presente nas manifestações da teatralidade externa de cada contexto. A cada nova experiência, aumentam as ferramentas que possibilitam o reconhecimento e ampliação do jogo.

Conforme Anne Ubersfeld (1977), a *dupla enunciação* ocorre no ato teatral quando uma pessoa ou um objeto é entendido como referente de si mesmo e daquilo que simboliza, ou seja, ao ver a personagem que chora ou se diverte, observa-se, ao mesmo tempo, a atriz que a interpreta. Essa percepção consciente de uma alteridade que se instaura na cotidianidade ordinária define a teatralidade, a qual se dissolve, completamente, se houver alguma dúvida

sobre a natureza de sua comunicação⁴⁶. A percepção de uma mesma ação em caráter ficcional ou em situação operacional cotidiana, desprovida de dupla enunciação, é totalmente distinta e reciprocamente excludente⁴⁷. Segundo Ubersfeld (1977), a fruição ficcional da teatralidade exige que a percepção da dupla enunciação esteja associada à capacidade de focalizar e dissociar a compreensão perceptivo-racional da obra do contexto da cotidianidade espaço-temporal em que a mesma está inserida. Para referir a esse processo, a autora se vale do termo *denegação*, cunhado por Otávio Mannoni. Esse termo indica que, na teatralidade, a consciência permanente da dupla enunciação exige que a percepção da cotidianidade ordinária não prejudique a leitura simbólica da composição artística. Ubersfeld (1977) afirma que a denegação privilegia a percepção do objeto estético, ao defender que

a construção de um real concreto, ao mesmo tempo objeto de um julgamento que nega sua inserção na realidade, libera o espectador, que vê realizarem-se ou exorcizarem-se seus temores e desejos, sem ser ele a vítima, mas não sem sua participação. Esse funcionamento da denegação está presente tanto no teatro-cerimônia, ligado ao ritual da festa, como no chamado teatro de ilusão. Há contradição entre uma tal concepção da *catharsis* e a tese brechtiana? Cremos que não: o funcionamento da denegação atinge todas as formas de teatro (UBERSFELD, 1977, p. 22).

O que a denegação realiza é a dissociação das percepções, sem deixar de reconhecer, simultaneamente, os sinais cotidianos e ficcionais. A esse respeito, Féral (1988) comenta que cada pessoa da plateia observa não somente o que está sendo encenado, mas analisa a capacidade técnica e as particularidades expressivas da performance, inscrevendo a ficção na realidade ordinária, por meio de uma operação mental complexa que é duplamente consciente.

Na brincadeira, acontece o mesmo processo, pois não importa se o grande monstro está vestindo pantufas ou se a doce bailarina dança graciosamente desequilibrada no

⁴⁶ Féral (1988) afirma que a quebra da teatralidade ocorre quando não é respeitada a “lei da reversibilidade” que permite que ao final do espetáculo, tudo possa retornar ao estágio em que o mesmo começou. Dessa forma, cenas de morte ou mutilação, por exemplo, estão interditas. Embora eu tenda a concordar com a autora, na maioria dos casos, o assunto mereceria maior atenção, pois a teatralidade está organicamente vinculada ao olhar que atribui ficcionalidade ao que vê. Esse olhar, por sua vez, está profundamente subordinado aos valores de seu contexto cultural. Considero que a reflexão é válida, mas não pode ser uma afirmação categórica fora de algum contexto específico a ser analisado. De qualquer maneira, havendo quebra de percepção da dupla enunciação, a teatralidade é rompida por perder a essência de sua especificidade.

⁴⁷ A esse respeito, Féral (1988) comenta sobre a quebra da teatralidade na proposta de *teatro invisível* de Boal, técnica na qual os atores representam uma situação sem que o público tenha conhecimento de ser uma cena teatral, tendo a impressão de tratar-se de algo pertencente à vida cotidiana. Nesse tipo de situação, o não reconhecimento da dupla enunciação impede a apreciação e a percepção do vivenciado como fruição estética. No entanto, após revelada a encenação, é possível reconstruir a dramaturgia por meio da memória e atribuir a ela uma leitura ficcional.

paralelepípedo. A objetividade da realidade cotidiana só irá dialogar com a construção fictícia se houver a intenção de causar agradáveis rupturas cômicas ou algum efeito de estranhamento, caso sejam semantizados e não denegados. Desse modo, a *denegação* viabiliza que a criança possa realizar ações com objetos substitutivos em lugar dos autênticos. Elkonin (1976) afirma que essa operação acontece mesmo quando não há semelhança de cor, forma, tamanho ou outras características. O autor enfatiza que os objetos utilizados no jogo “como substitutivos dos necessários, mas ausentes, são de uma extraordinária variedade funcional e, ao mesmo tempo, a sua semelhança com os objetos significados é muito relativa” (ELKONIN, 1976, p. 354). Essas operações substitutivas lúdicas só são possíveis porque, ainda que a teatralidade nem sempre conte com uma consciência autorreflexiva, isto é, com o reconhecimento racional de sua própria existência, está, necessariamente, enraizada na consciência sobre as operações que a compõem. Desse modo, a dupla enunciação tem uma relação de ampla consciência com a realidade complexa em que está inserida, formada pela sobreposição simultânea da realidade cotidiana ordinária e da realidade da ficção. Caso a consciência da natureza dessa relação composta não se estabeleça, a teatralidade se diluirá e as ações serão compreendidas de forma completamente distinta. A dupla enunciação do objeto estético resulta na *dupla percepção da realidade* tanto de quem aprecia, quanto de quem cria.

Fundamentada no que foi exposto, considero que a dramaturgia surge do princípio ontológico da teatralidade que vai dos jogos simbólicos à atuação ficcional artística. Surgida como uma arte que apresenta ações humanas encadeadas, a dramaturgia não poderia ter sido gerada se não houvesse a prévia possibilidade de vislumbrar a concretude de sua encenação, por meio da atuação. Esse caminho vincula os jogos simbólicos, a atuação e a dramaturgia, geneticamente. Entender as raízes da dramaturgia supõe, portanto, compreender as características com base nas quais ela foi gerada. A diferença fundamental, no entanto, é que, diferentemente da brincadeira e da atuação teatral, que acontecem no momento de sua execução⁴⁸, a criação de dramaturgias ocorre como projeção de teatralidade, com base em expectativas e suposições.

⁴⁸ A atuação teatral acontece somente no tempo presente, assim como a brincadeira. A criação do jogo é feita e se extingue no tempo de sua realização concreta. No que concerne à atuação em trabalhos audiovisuais, a situação é a mesma, posto que a atuação acontece somente no momento da filmagem e depois se constitui como um signo estético dissociado do processo de sua geração.

Independência estética

Conforme dito no tópico anterior, a teatralidade surge da impressão de uma alteridade que atribui um sentido ficcional sobre algo ou alguém presente na cotidianidade ordinária e que resulta na *dupla percepção da realidade*. Esta alteridade fundamenta a percepção estética que possibilita a criação de obras artísticas que, após finalizadas, possuem uma existência independente de quem as criou. Esse descolamento original é um dos aspectos que dissocia a arte da brincadeira, visto que essa última não pode existir sem vincular a pessoa criadora ao ato brincado. Para a *filosofia radical*, compreender a raiz que leva da percepção original da alteridade à possibilidade de criação do objeto estético é essencial para refletir sobre a relação matrística da dramaturgia com a vida.

No ambiente intrauterino, não existem referências que indiquem ao bebê aquilo que faz parte do seu próprio corpo e o que o diferencia da mãe. Dessa forma, não se estabelece a percepção de alteridade e tampouco de individualidade. Conforme Bakhtin (1986), após o nascimento, a criança inicia uma vivência de si mesma, originada no reconhecimento de novas sensações de seu corpo, dissociado, fisicamente, do da mãe, e integrado aos distintos estímulos e situações do ambiente externo. Simultaneamente, essas percepções são somadas aos atos que vêm de fora, em sua direção, devido aos cuidados maternos⁴⁹. Sobre esse aspecto, Verden-Zoller (1993) refere a importância do contato corporal para que a criança, por meio da sensação do toque, passe a perceber a sua própria corporeidade. A esse respeito, Maturana (1993) elucida que a relação maternal se configura como uma condição de sobrevivência na qual a dependência infantil está vinculada à afetividade necessária à sua felicidade e desenvolvimento. Segundo o autor, “vivemos, em nossa infância, imersos em conversações matrísticas que têm a ver com nossa condição humana de seres amorosos, dependentes do amor, para nossa saúde física e mental” (MATURANA, 1993, p.109)⁵⁰. Com base nessa realidade, Bakhtin (1986) explana que a personalidade da criança é construída ancorada no tom volitivo-emocional materno, por meio do qual ela passa a enxergar a si mesma pelos olhos que a enfocam. Enraizada nessa experiência, a criança começa, então, a entender a si própria por intermédio dos enunciados e dos tons afetivos que a definem de fora.

⁴⁹ Trata-se da função materna referida por Winnicott (1965), a qual, segundo Corso e Corso (2006), é independente do gênero e dos laços biológicos do bebê com a pessoa que o cuida.

⁵⁰ E dessa afirmação é possível depreender o tamanho do dano psíquico, emocional, cognitivo e mesmo físico que a privação de afeto na primeira infância pode provocar na formação de uma personalidade.

Fundamentado nessa compreensão, Bakhtin (1986) afirma que é dos lábios das pessoas íntimas que a criança recebe as primeiras definições de si mesma:

Dos lábios delas, no tom volitivo-emocional do seu amor, a criança ouve e começa a reconhecer o seu *nome*, a denominação de todos os elementos relacionados ao seu corpo e às vivências e estados interiores; são palavras de pessoa que ama as primeiras palavras sobre ela, as mais autorizadas que pela primeira vez lhe determinam de fora a personalidade e vão ao encontro de sua própria e obscura auto-sensação interior, dando-lhe forma e nome em que pela primeira vez ela toma consciência de si e se localiza como *algo* (BAKHTIN, 1986, p. 46).

Como o ser humano não pode ver a si mesmo de igual forma como enxerga os demais, em nenhuma fase da vida, é com base na percepção externa de outro corpo humano que a pessoa passa a reconhecer a sua própria constituição corporal. Bakhtin (1986) explica que, ao perceber *outra* pessoa externamente, a criança começa a entender que essa pessoa a reconhece da mesma maneira. Dessa forma, o corpo da criança só pode adquirir *significado estético* por meio da percepção de que ela própria é *outra* para outro alguém, o que não ocorre no contexto da sua autoconsciência. Sobre esse aspecto, o ator comenta:

Minhas reações volitivo-emocionais ao corpo exterior do outro são imediatas, e só em relação ao outro eu vivencio imediatamente a *beleza* do corpo humano, ou seja, esse corpo começa a viver para mim em um plano axiológico inteiramente diverso e inacessível à auto-sensação interior e à visão exterior fragmentária. Só o outro *está personificado* para mim em termos ético-axiológicos (BAKHTIN, 1986, p. 47).

Bakhtin (1986) afirma também que a percepção estética do corpo é vivenciada por meio da expressividade exterior, com base na empatia dos estados interiores, em um vínculo que agrega corpo e alma. Para ele, a pessoa tem absoluta necessidade estética do ativismo da outra que a enxerga, pois é o fato de ser vista⁵¹ que viabiliza a criação de uma personalidade externamente acabada, reunida e unificada, a qual não pode existir se não for criada por outro alguém, em sua exterioridade. O autor entende ainda que a memória estética produz um novo plano de existência para a pessoa que é vista, pois é por meio dela que passa a reconhecer sua exterioridade. Essa percepção da própria exterioridade e, portanto, da individualidade, é evidenciada na criança quando ela começa a reconhecer sua imagem no espelho e quando passa a se autoneamar ou a se atribuir o nome de alguém em suas brincadeiras. Para Elkonin (1976), quando uma criança se atribui o nome de outra pessoa, essa ação possui uma relação genética com o entendimento da sua própria nomeação. Por outro lado, “o denominar-se com

⁵¹ Compreendo que no caso das pessoas cegas e de baixa visão, uma pessoa pode ser vista e ver as outras por meio de outros sentidos que não a visão, sem negligenciar o fato de que essa operação impõe maior dificuldade, e ciente das complexas e divergentes discussões que encerra. Os já citados estudos de Verden-Zoller (1993), referentes ao caso da menina cega Gabi, fundamentam essa afirmação.

o seu próprio nome é sintoma de que a criança, além de realizar verdadeiramente uma determinada ação, compreende ser ela, precisamente, quem a realiza” (ELKONIN, 1976, p. 227).

Bakhtin (1986) sustenta que é com base na percepção da alteridade da pessoa para consigo e dela em relação a um sujeito externo, na qual a expressividade exterior resulta na empatia de estados interiores, que a construção de objetos estéticos é viabilizada. Fundamentado nesse entendimento, o autor defende que a relação da pessoa que cria com sua personagem ocorre

no vivenciamento do corpo a partir de si mesmo, o corpo interior da personagem é abarcado por seu corpo exterior para o autor, em cuja resposta axiológica ganha encorpamento estético. Cada elemento desse corpo exterior, que abarca o interior, tem, como manifestação estética, uma dupla função – uma impressiva e outra expressiva –, a qual corresponde uma dupla diretriz ativa do autor e do contemplador (BAKHTIN, 1986, p. 56).

Dessa maneira, Bakhtin (1986) afirma que é com bases axiológicas completamente distintas da percepção cotidiana de si e das demais pessoas que quem cria vivencia sua própria personagem. O autor entende que a elaboração estética recria a lógica do objeto criado, assim como a criança recria a lógica do que brinca no ato de brincar. No entanto, para Bakhtin (1986), a criança que brinca não estabelece uma relação estética com sua própria brincadeira porque, ao brincar de chefe de bandidos, por exemplo, vivencia de dentro a sua vida de bandido e se relaciona com as demais, apoiada nessa representação. O mesmo acontece com seus companheiros de atividade, pois não existe a intencionalidade de atuar voltada a alguém exterior à própria brincadeira. Para o autor,

a interpretação realmente começa a aproximar-se da arte, justamente da ação dramática, quando surge um participante novo, apático – o espectador – que começa a deliciar-se com a interpretação das crianças do ponto de vista do todo do acontecimento da vida aí representado, contemplando com ativismo estético essa interpretação e criando-a parcialmente (como um todo esteticamente significativo, transferindo-a para um novo plano); mas acontece que dessa maneira o acontecimento inicialmente dado se modifica, sendo enriquecido por um elemento essencialmente novo – o espectador-autor –, e assim todos os outros elementos do acontecimento se transformam e passam a integrar um novo todo; as crianças que representam se tornam heróis, isto é, já não temos diante de nós o acontecimento da interpretação mas o acontecimento artístico do drama em forma embrionária (BAKHTIN, 1986, p. 69).

Vale enfatizar que Bakhtin menciona que esse momento *começa a se aproximar da arte*, não sendo, portanto, arte, visto não surgir das escolhas de alguém que cria, com base em

intenções estéticas e fundamentações axiológicas que sustentam proposições artístico-dialógicas. Além disso, a criança segue colada subjetivamente em uma atuação que não se estabelece esteticamente para ela própria, e, portanto, não é independente dela. Por essa razão, a brincadeira não se configura como objeto estético para si mesma, pois “em todas as formas estéticas, a forma organizadora é a categoria axiológica de outro” (BAKHTIN, 1986, p. 175). Para Bakhtin (1986), a verdade artística precisa se constituir por meio de uma alteridade que reconhece o objeto estético de forma independente, mas entrelaçada no mundo material *presentemente estável*, por meio de uma relação orgânica com a existência ao redor. A construção estética da *dupla percepção da realidade* (para usar minha própria expressão) é materializada por uma consciência externa, alheia aos objetivos de quem cria. Dessa forma, é pela mediação do objeto estético que ocorre a relação entre quem cria e quem aprecia. Para o autor,

com um só e único participante não pode haver acontecimento estético; a consciência absoluta, que não tem nada que lhe seja transgrediente, nada distanciado de si mesma e que a limite de fora, não pode ser transformada em consciência estética, pode apenas familiarizar-se mas não ser vista como um todo passível de acabamento. Um acontecimento estético pode realizar-se apenas na presença de dois participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem (BAKHTIN, 1986, p. 19).

Segundo Bakhtin, a pessoa que cria – na singularidade de *sua presença axiológica no mundo* – é quem organiza a visão artística da sua obra na relação conteúdo-forma. No entanto, as intenções da agente da criação não são os fatores exclusivos que determinam os sentidos do trabalho, posto que “o mundo da visão artística é um mundo organizado, ordenado e acabado” (BAKHTIN, 1986, p. 173) que resulta em uma obra independente de quem a criou. A obra artística acabada, no entanto, em sua independência da realidade da conduta cotidiana de quem a criou, está em relação com o ambiente sociocultural do qual faz parte e interage com seus valores e emoções. Sobre esse aspecto, Bakhtin declara que

a atividade estética reúne no sentido o mundo difuso e o condensa em uma imagem acabada e auto-suficiente, encontra para o transitório no mundo (para o seu aí presente, o passado e a sua existência presente) o equivalente emocional que o vivifica e o protege, encontra a posição axiológica a partir da qual esse transitório ganha peso axiológico de acontecimento, significação e determinidade estável (BAKHTIN, 1986, p. 177).

Desse modo, a independência do objeto artístico das forças que o geraram, possibilita que ele esteja alheio à configuração espaço-temporal trivial. Essa configuração viabiliza que ele se constitua como algo completo e acabado e não como um processo permanente, como na

vida corrente. Surge, então, a concretização de um plano axiológico distinto da cotidianidade ordinária que proporciona a experiência estética de sensações, emoções e percepções vivenciadas em um plano diverso do caráter interpessoal corriqueiro. Por essa razão, a percepção estética permite a identificação despersonalizada e resulta em possibilidades de ressignificação e reflexão, em distintos níveis e por meio de diversas relações. De qualquer modo, Bakhtin (1986) alerta que a criação artística não deve ser entendida fora do contexto cultural da apreciação. Conforme o autor, o texto só pode viver no contato com o contexto. É na complexidade contextual da independência estética que a efetivação do seu caráter dialógico possibilita que a materialidade da sua existência seja configurada como arte.

Caráter dialógico

O mundo da visão artística é um mundo organizado, ordenado e acabado, independentemente de quem o criou. Os sentidos e percepções são construídos por meio do objeto estético na intersecção das intenções de quem cria e das referências de quem aprecia (BAKHTIN, 1986). A própria criação já se constitui como um processo dialógico, pois a construção do discurso artístico, mesmo que solitária, exige uma organização mental de referenciais culturais e subjetivos que só ganham sentido na formulação das suas relações discursivas. A esse respeito, Bakhtin (1986) sustenta, fundamentado em Karl Marx, que somente a enunciação de uma ideia em palavras pode torná-la um pensamento real para a própria pessoa enunciante e para quem a escuta. Essa pessoa interlocutora, no entanto, não é somente a destinatária imediata do discurso, pois “a palavra avança cada vez mais à procura da compreensão responsiva” (BAKHTIN, 1986, p. 334).

O processo dialógico da criação estética é muito mais amplo do que o período compreendido entre o princípio da sua criação e o final da sua apreciação, pois resulta de experiências e noções progressas e ecoa em situações futuras, dialeticamente. É nesse sentido que o objeto estético está, ao mesmo tempo, vinculado e desvinculado da cotidianidade ordinária. O momento da sua fruição não visa a um objetivo concreto mensurável. No entanto, essa fruição está encadeada nos processos dialógicos que constituem os discursos socioafetivos que embasam as coordenações de ações e emoções sociais (MATURANA;

VERDEN-ZOLLER, 1993). Sobre esse aspecto, Bakhtin entende que

não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto) (BAKHTIN, 1986, p. 410).

A dialogicidade, preconizada por Bakhtin (1986), é uma propriedade intrínseca de toda a realização estética, que é sempre constituída na interação comunicativa. O autor afirma que qualquer entendimento surge de uma natureza ativamente responsiva, com graus de ativismo que podem ser bastante diferentes, de acordo com o contexto discursivo. Por essa razão, Bakhtin (1986) alerta sobre o equívoco de entendimentos que consideram haver a existência de um significado preciso que seria emitido por alguém e decodificado, passivamente, por quem o escuta⁵²:

Nos cursos de linguística geral (inclusive em alguns tão sérios quanto o de Saussure), aparecem com frequência representações evidentemente esquemáticas dos dois parceiros da comunicação discursiva – o falante e o ouvinte (o receptor do discurso); sugere-se um esquema de processos ativos de discurso no falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte. Não se pode dizer que esses esquemas sejam falsos e que não correspondam a determinados momentos da realidade; contudo, quando passam ao objetivo real da comunicação discursiva eles se transformam em ficção científica (BAKHTIN, 1986, p. 271).

Bakhtin (1986) explana ainda que a palavra e a oração possuem valor gramatical e conclusibilidade de forma e significado. Quando as palavras e frases são escolhidas e emitidas por alguém em determinado contexto, passam a ser enunciados cujos sentidos são construídos no encontro das pessoas envolvidas na situação dialógica. Dessa forma, o significado possui um aspecto estático e, o sentido, um caráter dialético. O autor elucidava que

o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas (BAKHTIN, 1986, p. 300).

O enunciado é construído com base nas frases e orações, ou seja, os sentidos são propostos fundamentados em significados originais que ganham fluência dialética no contexto dialógico. A esse respeito, Bakhtin (1986) elucidava que esses fatores são obrigatórios já que

⁵² Como na antiga semiologia, conforme mencionado no tópico *Pedagogias político-culturais do Ato Filosofia Radical*.

são indispensáveis para que a língua seja compreendida mutuamente. Além da estrutura gramatical e vocabular que compõe as formas da língua nacional, as possibilidades de elaboração do enunciado também são indispensáveis e pré-determinadas. Fundamentado nessa compreensão, o autor critica a percepção de Saussure, devido ao fato de ele ignorar os gêneros dos discursos que constituem os modos de combinações das formas da língua. Para Bakhtin,

os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele mas dados a ele. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma *combinação absolutamente livre* de formas da língua, como supõe, por exemplo, Saussure (e muitos outros linguistas que o secundam), que contrapõe enunciado (*La Parole*) como ato puramente individual ao sistema da língua como fenômeno puramente social e obrigatório para o indivíduo (BAKHTIN, 1986, p. 285).

Com base nesse entendimento, Bakhtin (1986) comenta que a escolha do gênero se dá na combinação entre a subjetividade do enunciado com a objetividade da configuração semântica, em uma situação concreta. Essas escolhas partem de formas típicas que são relativamente estáveis e oriundas de um vasto repertório de gêneros discursivos escritos e orais que são empregados, habilmente, em termos práticos, mas que podem ser totalmente desconhecidos em termos teóricos. Vale salientar, porém, que as formas de gênero são bem mais plásticas e flexíveis do que as formas da língua e são determinantes na constituição dos sentidos propostos na construção discursiva, pois

quando escolhemos um determinado tipo de oração, não o escolhemos apenas para uma oração, não o fazemos por considerarmos o que queremos exprimir com determinada oração; escolhemos um tipo de oração do ponto de vista do enunciado *inteiro* que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina a nossa escolha. A concepção sobre a forma do conjunto do enunciado, isto é, sobre um determinado gênero do discurso, guia-nos no processo do nosso discurso. A ideia do nosso enunciado em seu conjunto pode, é verdade, exigir para sua realização apenas uma oração, mas pode exigí-la em grande número. O gênero escolhido nos sugere os tipos e os seus vínculos composicionais (BAKHTIN, 1986, p. 286).

A oração, como unidade da língua, só adquire a capacidade de incitar uma posição responsiva, quando se constitui como enunciado. Nesse contexto, a índole gramatical é modificada desde a raiz por ser completada por elementos substanciais contextuais e volitivo-emocionais. Assim, o elemento significativo coletivo da oração é a base da constituição dos sentidos singulares dos enunciados. Esses sentidos são singulares porque estão vinculados a um contexto comunicativo que jamais é unilateral e fechado. O enunciado

só completa os seus sentidos na alteridade de percepções externas a quem o criou. A existência de um contexto de apreciação não resulta em oposição, mas sim, em composição dialógica. A oposição só pode existir na contraposição de dois textos abstratos, subtraídos do contexto e diz respeito à interpretação semântica do significado e não do sentido. Assim,

o enunciado pleno já não é uma unidade da língua (nem uma unidade do “fluxo da língua” ou “cadeia da fala”) mas uma unidade da comunicação discursiva, que não tem significado mas *sentido*. (Isto é, um sentido pleno, relacionado com o valor – com a verdade, a beleza, etc. – e que requer uma compreensão *responsiva* que inclui em si o juízo de valor.) A compreensão responsiva do conjunto do discurso é sempre de índole dialógica (BAKHTIN, 1986, p. 332).

No que concerne à relação artística, Bakhtin (1986) sustenta que a pessoa criadora organiza a relação conteúdo-forma de seu trabalho em conformidade com a singularidade de sua presença axiológica no mundo. No entanto, as intenções da criação não são os fatores exclusivos que determinam os sentidos do trabalho, posto que a criação propõe signos que devem ser interpretados. A pessoa que cria elabora um objeto estético que passa a ser independente dela própria, mas que surge de suas intenções e valores. Esses sentidos latentes indicam caminhos de percepção que só são construídos por meio de cada apreciação singular. Esse caráter dialógico acontece tanto na dramaturgia escrita, quanto na dramaturgia encenada, em conformidade com os distintos signos propostos na construção discursiva artística. No que diz respeito aos signos presentes na encenação, De Marinis, afirma que “jamais existe a percepção pura sem interpretação, [...] visto que existe no espectador um profundo desejo de dar uma coerência ao que vê” (2005, p. 91, tradução da autora). Essa relação ocorre por meio de uma

tensão dialética entre determinação e liberdade, entre vínculos (textuais e contextuais) da obra e as possibilidades de eleição do espectador que representa o próprio da experiência estética, o que a faz viva e vital (naturalmente nos casos em que consegue sê-lo) (DE MARINIS, 2005, p. 118, tradução da autora).

Na criação de dramaturgias existem autonomias parciais e relacionais. O objeto estético é independente de quem o criou, mas só existe na confluência das intenções de criação com as percepções da apreciação, por meio do contato de conexões efêmeras dialógicas que se constituem como experiências irreprodutíveis e singularizadas pela especificidade do seu contexto. Assim, a pessoa criadora é quem constrói o caminho dos sentidos, mas não a determinação dos significados, os quais se constituem somente no contato com quem aprecia. A interpretação, por sua vez, tem uma autonomia parcial, pois parte de

uma estrutura concreta pré-construída. Em relação à dramaturgia, esse contexto dialógico ocorre de forma indireta, já que se constitui na interação dialética das abstrações da criação com as abstrações da interpretação, com base na materialidade do objeto estético.

Especificidade comunicativa

Contemporaneamente, as construções dramáticas abarcam uma grande multiplicidade de configurações expressivas, seja em sua manifestação escrita, seja como discurso da encenação. Desse modo, é desnecessário “discutir infinitamente se o teatro é literatura ou espetáculo, mas distinguir o texto tal como o lemos em livro e o texto tal como o percebemos na encenação” (PAVIS, 1996, p. 185). Dessa maneira, proponho que a dramaturgia seja compreendida de forma análoga àquela que Bakhtin (1986) entende como noção de texto, ao concebê-lo em sentido estrito como obra literária, e em sentido amplo, como qualquer conjunto coerente de signos⁵³. Considero, portanto, que a dramaturgia, em sentido estrito, refere-se a criações literárias nas quais a escrita revela a possibilidade de materialização como encenação teatral, ficção audiovisual ou composições artístico-discursivas derivadas das anteriores. Na dramaturgia estrita, esses elementos são organizados em texto tabular (UBERSFELD, 1977), no qual os signos consecutivos são somados e compreendidos em bloco, em uma complexa composição mental ficcional que possibilita a imaginação da cena.

Durante muitos anos, o termo dramaturgia foi considerado sinônimo de escrita dramática, ou drama, o que ainda ocorre, por vezes, em relação ao sentido estrito, como pude presenciar em algumas discussões no Brasil e nos Estados Unidos, no período do Doutorado. No que concerne ao drama, consagrados estudos discutem suas estruturas fundamentais, embora não sejam unânimes em todos os aspectos. Para Anatol Rosenfeld (1965), o gênero dramático não admite narradores de nenhuma natureza, pois está focado no objeto da ação e não no sujeito, como na lírica, ou na contraposição sujeito-objeto, como na épica. O autor discorda da posição de Hegel por entender que este estabelece uma relação de superioridade entre os gêneros ao considerar que o dramático reúne a objetividade da épica com a subjetividade da lírica. O assunto abarca amplas e controversas discussões. Sobre esse tema,

⁵³ Assim como procedi com o conceito de teatralidade.

Peter Szondi (1965) alerta que os gêneros, nos textos dramáticos, são quase inexistentes em estado puro, em acordo com a percepção que Bakhtin (1986) tem no que concerne aos romances. Na mesma direção, Ryngaert afirma que “o teatro contemporâneo, em sua maior parte, ignora os gêneros” (1995, p.09).

Apesar da sobreposição de gêneros na construção de distintos estilos teatrais, os estudos de Szondi (1965) e de Renata Pallotini (1988), dentre muitos outros que convergem com suas percepções, contribuem para o reconhecimento de características específicas da escrita dramática. Segundo a autora,

juntando Aristóteles e Hegel, Dryden e Brunetièrre, temos tido, até aqui, uma quase total consciência: teatro é ação, ação dramática é conflito, em geral de vontades conscientes de seus meios e caminhando determinadamente em busca de seus objetivos. Isto, enquanto se falar em *teatro dramático*, em *teatro aristotélico* (e não épico, e não brechtiano, e não outras formas subsequentes ou concomitantes), está parecendo ponto pacífico (PALLOTTINI, 1988, p. 27).

Deduz-se da afirmação de Pallottini que existem muitas outras formas de dramaturgia em sentido estrito, além da dramática, conforme estilos referidos no tópico *Atividade artística*. Naquela reflexão, também mencionei que as proposições de Brecht contribuíram tanto para o desenvolvimento de distintas teorias quanto para novas experimentações cênicas, ao contrastar a estrutura do teatro dramático com o que propunha como teatro épico e, posteriormente, como teatro dialético⁵⁴. Nesse processo, foram reconhecidas múltiplas possibilidades de expressão na composição entre a palavra e a cena, o que resultou na percepção de que as montagens teatrais podem se valer de textos não necessariamente compreendidos como dramaturgia. Cabe ressaltar, no entanto, que essa discussão está relacionada a um teatro oficialmente reconhecido como tal, pois, há séculos, griôs, trovadores, menestréis, bufões e outras manifestações cênicas populares, valem-se de poemas e canções na construção de cenas teatrais híbridas. Sendo assim, a palavra em cena, nem sempre é oriunda de uma dramaturgia em sentido estrito. Sobre esse assunto, Pavis afirma que para definir “o estatuto do texto dramático que percebemos na encenação, é preciso primeiro estabelecer se ele existe independentemente dela” (1996, p.193). Dessa maneira, a existência de uma dramaturgia em sentido estrito precisa ser reconhecida como tal no formato escrito. Assim, encenações com elementos linguísticos alternativos podem resultar em excelentes espetáculos, ou não, sem, no entanto, dar a esse material o estatuto de textos dramaturgicos

⁵⁴ Ver Rosenfeld (1965), Brecht (1967; 1972), Boal (1975) e Jameson (1999).

quando desvinculados da cena. Essa não é uma questão qualitativa, mas, simplesmente, classificatória. Fora da cena, um poema ou uma bula, observados isoladamente, seguem sendo um poema ou uma bula e não uma dramaturgia estrita.

A esse respeito, Pavis afirma que “a relatividade da especificidade da escrita dramática (e logo sua não especificidade) torna emblemático qualquer método de análise do texto que se quer universal, ligado a uma essência mítica ou dramática” (1996, p.195). A não existência de um método universal se consolida, em especial, se considerarmos todas as formas dramáticas existentes que não se caracterizam como *texto dramático*, posto que inúmeras narrativas contemporâneas são construídas desde elementos não-dramáticos: épicos, líricos, performativos, pós-dramáticos ou, ainda, outras múltiplas possibilidades de composições híbridas. Nesse processo dialético de construção do conhecimento, é interessante perceber a contradição da proposição de Pavis quando ele critica a intenção de haver “uma definição fenomenológica universal e abstrata da especificidade da escrita dramática”, afirmando que “cada momento histórico e cada prática dramática e cênica que lhe correspondem possuem seus próprios critérios de dramaticidade (maneira de armar um conflito) e de teatralidade (maneira de utilizar a cena)” (PAVIS, 1996, p.194). É curioso perceber que, ao afirmar não haver nenhuma especificidade, contraditoriamente, o autor utiliza, como critérios, a dramaticidade e a teatralidade como tacitamente integrantes da escrita dramática, o que define sua particularidade. Saliento ainda que, conforme mencionado anteriormente, o drama é somente uma das possibilidades estruturais da dramaturgia. Assim, a dramaticidade e a existência de um conflito central não estão necessariamente presentes em dramaturgias caracterizadas por colagens, rupturas, múltiplos conflitos ou inexistência de conflitos narrativos. No entanto, quando for possível ler um texto e reconhecer a presença imaginária de uma encenação que está inscrita nele, é possível afirmar que se trata de uma escrita dramática⁵⁵. Essa característica fundamental da dramaturgia deve-se à teatralidade latente presente nessa escrita, pois a imaginação da encenação remete não somente à composição ficcional, mas aos recursos técnicos necessários à concretização da cena. Em geral, a dramaturgia em sentido estrito caracteriza-se pela utilização de rubricas e falas,

⁵⁵ Comento este aspecto no ensaio *Texto dramático: caminhos entre a literatura e a dramaturgia da cena* (JUGUERO, 2009).

embora possa prescindir de uma ou de outra e ter distintas formatações, desde que não rompa o vínculo imaginário com a concretização da cena, sem o qual, perderia sua especificidade.

A dramaturgia em sentido amplo diz respeito a toda a construção discursiva do espetáculo, ou criação audiovisual, materializada pela configuração de seus diversos signos. Há uma composição múltipla e simultânea de todos os elementos que são modificados no curso da apresentação, de forma assíncrona. Por exemplo, a luz muda e o cenário permanece, o traje é alterado e a trilha sonora é mantida, e assim por diante. No sentido amplo, os signos constituem-se como dramaturgia na leitura conjunta da abstração discursiva presente na materialidade da encenação. Desse modo,

o texto espetacular é a encenação considerada não como objeto empírico, mas enquanto sistema abstrato, conjunto organizado de signos. Tais tipos de *texto* – no sentido semiológico e etimológico de tecido e de ramal – fornecem uma chave de leitura possível da representação, mas não devem ser confundidos com o objeto empírico: o espetáculo em sua materialidade e a situação concreta da enunciação (PAVIS, 1996, p.4).

A construção discursiva da dramaturgia em sentido amplo resulta, segundo Ubersfeld (1977), do somatório de códigos linguísticos, perceptivos e socioculturais presentes em uma encenação, criada por múltiplos emissores, ou seja, por toda a equipe artística e técnica que contribui para a sua realização. Portanto, a construção empírica dos signos constitui a encenação, enquanto a abstração discursiva desse conjunto, ou seja, sua interpretação multiperceptiva, resulta na dramaturgia.

Conjunto complexo de elementos

A dramaturgia, em sentido amplo e estrito, é constituída por meio da materialidade de um conjunto complexo de elementos, de natureza distinta, em cada caso, porém correlacionada. Saliente-se, no entanto, que essa construção só se concretiza como dramaturgia na abstração das suas materialidades. No sentido estrito, as palavras e orações, materializadas por meio das qualidades dos suportes que as comunicam, como um livro ou um arquivo em pdf, por exemplo, só se configuram como dramaturgia no momento em que se tornam enunciados por ocasião da recepção estética ou, anteriormente, no ato da projeção dialógica do processo de criação. Bakhtin (1986) entende que essa projeção dialógica é sempre presente, embora não esteja necessariamente embasada na consciência sobre seu

processo operativo. No que diz respeito à dramaturgia em sentido amplo, os distintos signos da cena não passam de uma sobreposição de objetos, ações, entonações e sinais sensoriais se não forem postos em relação por uma operação abstrata que lhes dê sentido. Vale recordar que essa abstração tem um caráter matrístico. Portanto, não existe a possibilidade de desagregação entre emoções, percepções e operações cognitivas e axiológicas, no entender da *filosofia radical* que embasa esta investigação. O sentido está profundamente enraizado nos sentimentos, valores e informações presentes em situações contextuais específicas. Dessa forma, a complexidade do conjunto de elementos não ocorre pela soma das suas unidades, mas pela multiplicação das interações dialéticas desses referenciais, organizados por meio da relação de distintos planos e funções.

Com base nos estudos de De Marinis (2005) e Ubersfeld (1977), em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014), mencionei a existência de três planos de atenção ligados à recepção de um espetáculo teatral. Nesta tese, volto a essas noções enfocando-as como aspectos fundamentais da especificidade dramaturgica. No processo de criação, são *níveis de projeção material* e, na apreciação, são elementos da materialidade da composição estética. Em ambos os casos, são subdivididos entre os planos pragmático, estético-perceptivo e interpretativo. Cumpre salientar que, no momento da criação, a projeção de expectativas sobre os três planos é distinta de quando o trabalho é finalizado e torna-se público, pois, durante a recepção, os planos operam em uma base concreta, mas efêmera, e sujeita a numerosas transformações. Lidar com essas contradições dialéticas é um dos desafios desse tipo de criação. Com o intuito de ampliar as reflexões sobre essa estrutura, Ubersfeld (1977) relacionou as seis *funções da linguagem*, definidas por Roman Jakobson, com o processo de comunicação presente na atividade teatral, e reconheceu que as mesmas são pertinentes tanto aos signos do texto quanto aos signos da encenação. Valho-me da confluência desses entendimentos para refletir sobre a complexidade da composição dramaturgica.

O plano pragmático diz respeito à percepção, simultânea e multifatorial, tanto da realidade cotidiana quanto da realidade fictícia, o que opto por chamar de *dupla percepção da realidade*. Esse plano revela aspectos essenciais da proposição artística como, por exemplo, as diferenças entre a apreciação face a face de espetáculos teatrais e o distanciamento humano das obras audiovisuais, transmitidas por aparelhos eletrônicos. A relação pessoal e efêmera da primeira e a impessoalidade e reproduzibilidade da segunda determinam inúmeros aspectos da

comunicação e das técnicas vinculadas a elas, as quais ecoam, diretamente, nas formas de criação dramaturgical. Esse plano diz respeito à *função fática*, proposta por Jakobson e mencionada por Ubersfeld (1977), a qual concerne às condições materiais de comunicação no momento da apreciação. Dessa forma, engloba reflexões tanto sobre a proposição dramaturgical da obra quanto sobre a realidade da produção em que ela está inserida. No caso da publicação de uma peça escrita, o tamanho das letras, a existência ou não de imagens ou partituras musicais, além do tipo de material de que o livro é feito, agregam sentidos às percepções sobre o trabalho (CHARTIER, 1991). No que concerne à encenação, a escolha do espaço, por exemplo, determina a relação proxêmica entre o público e a cena, além de influenciar diversos aspectos da composição estética. Por outro lado, fatores ocasionais, como a intensidade e nitidez da emissão da trilha sonora ou a qualidade e quantidade dos equipamentos de iluminação, influenciam diretamente a percepção do trabalho, ou mesmo, sua criação, se as condições materiais forem conhecidas previamente. Inúmeros elementos da realidade concreta definem diversos aspectos da concretização artística, em conformidade com cada contexto.

O plano estético-perceptivo é composto na confluência de todos os signos estéticos, constituídos pela soma dos elementos cenográficos (cenários, adereços, máscaras, figurinos, iluminação, maquiagem), performativos (movimentação, formas de elocução, gradações de tempo e energia, composição emocional, dinâmicas proprioceptivas, além de expressões gestuais e faciais), sonoros (trilha sonora, sonoplastia, entonação, ruídos e silêncios) e linguísticos (falas, poemas, letras de músicas ou quaisquer palavras), dentre outras possibilidades, como projeções, por exemplo. Na dramaturgia escrita, esses elementos são organizados por meio de descrições sucessivas. No caso da dramaturgia encenada, são percebidos simultaneamente, por meio de múltiplas construções heterogêneas, modificadas de modo assíncrono. Sobre esse aspecto, Ubersfeld (1977) utiliza, no campo teatral, os conceitos literários de sintagma e paradigma da *função poética*, definida por Jakobson. Por meio dessa elaboração, a autora considera que os signos são sobrepostos e dispostos em sequências complexas que evoluem de forma não homogênea. Nessa composição, os signos podem surgir, modificarem-se e desaparecem de modo independente, no que diz respeito à materialização específica, mas de maneira dependente, no que concerne à complexa composição de sentidos e percepções. Também a esse plano está relacionada a opcional

função metalinguística, que ocorre quando há auto-referencialidade dramatúrgica, ou seja, uma peça encenada na narrativa da peça, como em *Hamlet*, de Shakespeare, ou um filme dentro do filme, como em *Cantando na Chuva*, de Betty Comden e Adolph Green, por exemplo.

Por fim, o plano interpretativo refere-se às possíveis compreensões, compostas dialogicamente, no ato da recepção, ou à projeção de expectativas sobre a apreciação, no ato da criação. Concretiza-se no momento em que as intenções da criação constroem sentidos por meio das interpretações da apreciação.

Com base no trabalho de Ubersfeld (1977), depreende-se que é na inter-relação dos três planos que dialogam as funções emotiva, conativa e referencial, preconizadas por Jakobson. A *função emotiva* diz respeito às emoções suscitadas por meio da relação da composição estética da obra com as percepções de quem aprecia. A *função conativa* refere-se aos sentidos que a obra sugere e à forma como são elaborados pela recepção. No que concerne à *função referencial*, ela abrange o contexto sociocultural e relaciona os fatores históricos, sociais, políticos e axiológicos da obra, com os referenciais de cada pessoa que aprecia.

Os caminhos eleitos para a composição estrutural dos planos e funções de cada obra estão diretamente relacionados com os posicionamentos axiológicos, políticos e pedagógicos presentes no trabalho. Essa estrutura depende da forma como as ações são encadeadas no tempo e no espaço, de modo a construir as vetorizações que indicam possibilidades de sentidos, conforme abordado nos tópicos a seguir.

Ações encadeadas

Um dos aspectos específicos da dramaturgia é que ela é constituída por ações encadeadas. Essa qualidade está presente em todas as expressões dramatúrgicas. No decorrer da história, inúmeras características foram requeridas para que um texto literário fosse reconhecido como dramaturgia, em especial, quando o termo era considerado como sinônimo de texto dramático, ou drama. Até hoje, o drama tradicional, geralmente, tem suas ações organizadas em uma estrutura encadeada composta por apresentação, desenvolvimento,

clímax e desfecho. Distintos estilos e composições expressivas foram criados com base nessa estrutura. Nesse sistema, ainda predomina o processo no qual o texto precede a encenação.

Por meio de experimentações cênicas e com base em discussões sobre as relações hierárquicas entre texto e cena, diversas possibilidades composicionais surgiram no que concerne à organização das ações. Novas estruturas dramáticas foram criadas por meio da influência de outras artes e tecnologias. Dessa forma, foram reconhecidas múltiplas conformações para a construção progressiva dos acontecimentos.

As dramaturgias tradicionais são estruturadas pelo encadeamento narrativo, fundamentado em uma lógica sucessiva das ações. Outras construções discursivas, articulam os eventos por meio de quadros que vão compondo uma história fragmentária que ganha sentido no decorrer da ação. Certas experiências partem de associações lúdicas que são encadeadas pela organicidade da brincadeira. No decorrer dessas distintas elaborações, algumas proposições estéticas teatrais tiveram a intenção de romper com todas as normas e procedimentos precedentes, por meio da construção de sequências desconexas, fundamentadas na ruptura dos encadeamentos lógico-emocionais. Nesses processos, experiências contemporâneas, vinculadas ao já mencionado teatro performativo (FÉRAL, 2008), alegaram não constituir nenhuma dramaturgia, sem poder evitar, no entanto, a concretização de construções dramáticas. Afinal, mesmo numa improvisação com movimentos aleatórios, a dramaturgia pode ser reconhecida por meio da composição mental abstrata da experiência estética, ainda que as ações se modifiquem em cada apresentação. A esse respeito, Pavis afirma que

nada proíbe de descrever e interpretar o evento que se produziu naquela noite, e que acaba sempre por tomar sentido, mesmo se é apesar dele e como que por acaso. O espaço, o tempo e a ação em cena se inscrevem necessariamente na história, a nossa, a partir do instante em que se desenrola aos olhos de um público (PAVIS, 1996, p.299).

Ao buscar ruir a estrutura dramática, paradoxalmente, essas experiências auxiliaram na compreensão de alguns aspectos essenciais que não podem ser transgredidos na configuração artística proposta. As rupturas, por exemplo, só podem ser sentidas porque existe um encadeamento de ações. Ainda que a ordem seja modificada incansavelmente, a estruturação de uma sequência de ações no tempo e no espaço resulta em seu encadeamento e na construção estética dos signos que a compõem. Devido ao fato de a dramaturgia se

constituir na abstração da composição dos signos apresentados, sua existência não depende das intenções de quem cria, embora sempre revele os valores axiológicos que a geraram. De qualquer forma, a presença de ações encadeadas, com ou sem enredo, com rupturas ou não, configura-se como uma das características fundamentais da dramaturgia.

Cronotopos rítmicos

Um aspecto essencial no qual a criação dramaturgica está enraizada consiste na complexidade dos cronotopos que a constituem. Cronotopo é o termo utilizado por Bakhtin (1975) para referir o vínculo indissolúvel existente entre o tempo (cronos) e o espaço (topo) nas composições artísticas. O autor elucida que esse termo foi introduzido por Einstein, com base em sua teoria da relatividade e é empregado nas ciências matemáticas. Bakhtin (1975) salienta ainda que o utiliza de forma quase metafórica, pois não se vale da totalidade da teoria de Einstein, mas sim do aspecto que considera essencial na análise do texto artístico, que é o entendimento de que o tempo é a quarta dimensão do espaço. Portanto, tempo e espaço estão integrados em um sistema que não é passível de decomposição. Bakhtin (1975) destaca ainda que foi Lessing quem descobriu o princípio de cronotopia artístico-literária, ao reconhecer um caráter temporal na imagem. No desenvolvimento dialético desse conhecimento, Bakhtin (1975) estabeleceu as relações dialógico-cronotópicas, com base nas quais evidenciou o caráter essencial da relação tempo-espaço em inúmeros aspectos da construção artística. Conforme o autor,

no cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico (BAKHTIN, 1975, p. 211).

Bakhtin (1975) ressalta que se apoia no entendimento de Kant, no qual a relevância sobre refletir sobre o tempo e o espaço é destacada, pois os mesmos estão relacionados a representações e percepções elementares relativas a todos os campos de conhecimento. No entanto, o autor discorda da percepção transcendental de Kant. Para Bakhtin (1975), os cronotopos estão relacionados à realidade efetiva. O autor entende também que os distintos gêneros literários surgem na complexidade relacional de cronotopos, os quais contam com o

tempo como um princípio condutor de caráter sensivelmente concreto. Na relação da criação estética com a cotidianidade ordinária, a imagem artística, é sempre cronotópica. Desse modo,

o cronotopo determina a unidade artística de uma obra literária no que ela diz respeito à realidade efetiva. Por isso, numa obra, o cronotopo sempre contém um elemento valioso que só pode ser isolado do conjunto do cronotopo literário apenas numa análise abstrata. Em arte e em literatura, todas as definições espaço-temporais são inseparáveis umas das outras e são sempre tingidas de uma matiz emocional. É evidente que uma reflexão abstrata pode interpretar o tempo e o espaço separadamente e afastar-se do seu momento de valor emocional. Mas a contemplação artística viva (ela é, naturalmente, também interpretada por completo, mas não abstrata⁵⁶) não divide nada e não se afasta de nada. Ela abarca o cronotopo em toda a sua integridade e plenitude. A arte e a literatura estão impregnadas por *valores cronotópicos* de diversos graus de dimensões. Cada momento, cada elemento destacado de uma obra de arte são estes valores (BAKHTIN, 1975, p. 349).

Cabe lembrar que, ao mencionar a obra literária, o texto a que Bakhtin (1975) se refere pode ser compreendido em sentido estrito ou amplo, o que viabiliza que suas ideias sejam plenamente coerentes, no que concerne às possibilidades de composição dramática. O autor afirma que é a organização dos cronotopos que gera o enredo e os acontecimentos temáticos, outro ponto reconhecível nos mais distintos estilos de dramaturgia, seja na coerência de uma narrativa linear ou na construção das rupturas de criações performativas. A construção fabular da primeira ocorre por meio do reconhecimento dos referenciais espaço-temporais, em contraste com a segunda que é construída, justamente, por sua percepção pulverizada. Ambas, portanto, apoiam-se nas conformações particulares de seus cronotopos. Sobre esse aspecto da criação dramática, Ryngaert afirma que “as marcas espaço-temporais de um texto são o signo de sua estética. Elas organizam o microcosmo da ficção e a estruturam segundo princípios decisivos” (1995, p.75).

A configuração cronotópica das construções artístico-discursivas é complexa porque é composta em níveis intra e inter-relacionais de caráter dialógico múltiplo. Dentro da própria criação artística, cada cronotopo pode conter inúmeros cronotopos menores que só podem ser compreendidos no todo de suas relações. No entanto, cada um deles não dilui sua singularidade na pluralidade, pois é a multiplicidade que possibilita a constituição dialógica interna. Por outro lado, a composição cronotópica ficcional dialoga externamente com os cronotopos da cotidianidade ordinária de quem a representa (em sentido amplo) ou de quem a

⁵⁶ Vale elucidar que tanto a criação quanto a fruição da dramaturgia não são abstratas, mas concretas. O que se constitui como abstração é a composição mental do discurso dramático. A abstração que Bakhtin (1975) menciona é a abstração teórica que decide refletir sobre o tempo e o espaço isoladamente.

aprecia. Para Bakhtin (1975), a pessoa que cria se situa na tangente desses cronotopos, por meio de distintos sinais estruturais e axiológicos e por realizar a projeção da construção cronotópica artística. A esse respeito, Bakhtin entende que

a obra e o mundo nela representado penetram no mundo real enriquecendo-o, e o mundo real penetra na obra e no mundo representado, tanto no processo de sua criação como no processo subsequente da vida, numa constante renovação da obra e numa percepção criativa dos ouvintes-leitores. Esse processo de troca é sem dúvida cronotópico por si só: ele se realiza principalmente num mundo social que se desenvolve historicamente, mas também sem se separar do espaço histórico em mutação. Pode-se mesmo falar de um cronotopo *criativo* particular, no qual ocorre essa troca da obra com a vida e se realiza a vida particular de uma obra (BAKHTIN, 1975, p.358).

Com base em Bakhtin (1975), compreendo que a configuração cronotópica artística se dá na relação entre cotidianidade ordinária e criação fictícia. No entanto, justamente para deixar essa percepção um pouco mais evidente, elegi uma composição semântica distinta daquela usada pelo autor. Bakhtin (1975) contrasta, em alguns momentos, os termos *cronotopo artístico* e *cronotopo da realidade*. Opto pela utilização dos termos *cronotopo fictício* e *cronotopo cotidiano*. O *cronotopo artístico*, no entender desta investigação, ocorre sempre no encontro entre o cronotopo fictício e o cronotopo cotidiano. O *cronotopo fictício*⁵⁷ diz respeito à criação imaginária presente em todas as linguagens dramatúrgicas, inclusive manifestações performáticas da contemporaneidade, cujas encenações objetivam realizar ações cotidianas destituídas de caráter fictício. Nesses casos, a desvinculação espaço-tempo entre a cena e as ações operacionais da cotidianidade resulta na composição afetivo-racional de um sentido simbólico, ainda que essa não seja a intenção dos criadores. No que concerne ao *cronotopo cotidiano*, opto por essa nomenclatura tanto por dizer respeito à operacionalidade ordinária da vida, quanto pelo motivo de que o cronotopo fictício também é real. A imaginação de uma floresta encantada é realmente uma imaginação. Assim como um cachorro de pelúcia é verdadeiramente um cachorro de pelúcia. Ambos integram a realidade e

⁵⁷ No decorrer deste estudo, esse cronotopo recebeu os nomes de cronotopo fictício, cronotopo lúdico e cronotopo imaginário. Escolhi o primeiro porque a ludicidade e a imaginação nem sempre estão vinculadas à construção discursivo-simbólica. O assunto é complexo. Espero que a presente tese suscite interesse investigativo de outras pessoas para que a reflexão receba a oportunidade de ser amadurecida por meio de outros pontos de vista. O próprio Bakhtin reconhece o movimento dialético cronotópico-investigativo (devido à evolução das pesquisas no tempo e no espaço), ao afirmar: “Não almejamos a totalidade nem a precisão de nossas formulações teóricas e definições. Só a pouco tempo foi iniciado por nós e no exterior um trabalho sério de estudo das formas de tempo e de espaço na arte e na literatura. Esse trabalho, no seu desenvolvimento ulterior, completará e, talvez, venha a corrigir fundamentalmente as características dos cronotopos de romance dadas por nós aqui” (BAKHTIN, 1975, p. 212).

dialogam com a cotidianidade, em níveis distintos.

A composição artístico-cronotópica, portanto, está diretamente relacionada à teatralidade, uma vez que ela se estabelece por meio da organização espaço-temporal da *dupla percepção da realidade*. Essa composição, de forma alguma, é constituída como uma separação. A teatralidade solicita a ampliação das percepções e sentidos em uma elaboração que é complexa, mas não fragmentária. Dessa forma, a teatralidade não resulta em uma ruptura espaço-temporal da operacionalidade cotidiana, mas acontece com base em uma construção heterogênea simultânea. Essa construção sincrônica opera por meio da relação dialógica de dois conjuntos cronotópicos de natureza afetivo-racional distinta, mas mutuamente integrada.

O espaço e o tempo da vida cotidiana ordinária vinculam, inexoravelmente, o presente ao passado e ao futuro imediatos. As ações estão articuladas em um passado que inicia junto com o princípio da existência de cada pessoa e que só pode ser concluído por ocasião da sua morte. De forma distinta, os cronotopos da alteridade fictícia, em relação à operacionalidade da vida, constituem-se em manifestações independentes e efêmeras que se estabelecem de maneira intermitente frequente. A composição artística resulta da sobreposição rítmica desse encontro, com base no entendimento de que “o *ritmo* não é caso de mudança de velocidade, mas de acentuação, de percepção de momentos acentuados e não acentuados: é um tempo cadenciado dentro de uma duração definida” (PAVIS, 1996, p.135). Desse modo, a linha rítmica da cotidianidade é composta de inúmeras variações, mas desprovida de interrupções. Em contraste, a linha rítmica do cronotopo fictício é compreendida por elocuições e silêncios. O cronotopo artístico-dramatúrgico tem a mesma duração do cronotopo fictício visto que se estabelece no encontro cronotópico cotidiano-fictício. A complexidade dessa questão está no fato de que o cronotopo artístico é constituído pelo cronotopo fictício e pela percepção do cronotopo cotidiano, em suas múltiplas camadas. No entanto, eles não se confundem, pois é a alteridade e não a identificação que permite a existência do diálogo, mas não da fragmentação.

No cronotopo artístico, a ausência de conexões imediatas entre o passado e o futuro de cada experiência permite uma entrega física, mental e emocional ao momento presente. O mesmo acontece na brincadeira, devido à teatralidade existente nas duas práticas. Segundo

Verden-Zoller, “toda atividade realizada com atenção dirigida para ela própria se dá no brincar num presente que não confunde processo com resultado” (1993, p.242). Esse presente é constituído pelo cronotopo que possibilita a característica sintética existente tanto na brincadeira, quanto na arte. No que concerne à dramaturgia teatral, Peter Brook afirma que “a vida no teatro é mais compreensível e intensa porque é mais concentrada. A limitação do espaço e a compressão do tempo criam essa concentração” (1993, pág. 08). Essa característica sintética, no entanto, ocorre por meio da sobreposição de tempos e espaços de natureza diversa, na qual o cronotopo de cada uma das partes da *dupla percepção da realidade* funciona por meio de um ritmo interno distinto. Para a manutenção do cronotopo artístico não ser rompida, os ritmos dos cronotopos cotidiano e fictício, embora percebidos paralelamente, não se invadem, a não ser quando há essa intencionalidade, o que resulta em uma composição estética de uma das camadas da cotidianidade.

O ritmo estrutural da ficcionalidade dramaturgica é a base que não permite que os ruídos da cotidianidade, sejam eles sonoros ou de outra natureza, interfiram na percepção da intenção estética. Quando uma dramaturgia é apreciada, sente-se o estranhamento da *quebra do ritmo* no momento em que o cronotopo da cotidianidade invade o espaço da alteridade artística. Por exemplo, quando, em uma cena cômica, o palhaço perde o tempo da piada, a cotidianidade invade a percepção pela ausência de maestria na atuação, pois é o artista quem ocasionou uma quebra rítmica não-intencional na cena e não o personagem. O mesmo pode ocorrer quando um microfone faz ruído ou a projeção não está com a nitidez planejada, sendo este um dos aspectos que revela a importância das condições de produção para a qualidade artística. A orquestração do ritmo interno da construção dramaturgica com as condições de produção é essencial para que a cotidianidade não invada esse espaço.

Sobre a questão do ritmo, Pavis (1996) menciona as proposições de Stanislavski na equalização entre o ritmo da encenação e o *tempo-ritmo*, invisível e interior, do trabalho da atuação. Ainda sobre esse aspecto, com base em M. Garcia-Martinez, Pavis (1996) refere que as encenações são compostas de quadros-rítmicos referenciados nos primeiros instantes do trabalho, a partir dos quais será realizada a gestão do tempo ulterior. Depreende-se, então, que a estrutura desses quadros está fundamentada em construção rítmica similar àquela presente na musicalidade, pois é na relação existente entre os tempos iniciais da música que se estabelece o ritmo e o andamento originais da composição. O autor afirma ainda,

fundamentado em Guido Hiss, que é na organização material entre tempo e espaço que o ritmo da cena é estabelecido.

No que concerne à dramaturgia em sentido estrito, a quebra rítmica do cronotopo artístico, devido à interferência da cotidianidade, ocorre quando a técnica (ou a ausência dela) transparece onde não havia a intenção que transparecesse, causando um corte na *dupla percepção da realidade*. Evidentemente, a qualidade do suporte material também pode interferir nesse aspecto. Isso nada tem a ver com as mencionadas rupturas intencionais ou com alguma explicação, também intencional, em meio a uma encenação. Essas últimas, ao estarem artisticamente formalizadas, resultam em um reconhecimento metalinguístico subliminar. O rompimento acontece somente na ausência de intencionalidade, quando a invasão espaço-temporal cotidiana impedir, ainda que momentaneamente, a concretização da *dupla percepção da realidade*.

Compreendo, portanto, que a percepção rítmica que, como visto anteriormente, com base em Verden-Zoller (1993), fundamenta o desenvolvimento da consciência individual, é essencial para a composição plural da percepção cronotópica que permite uma sólida construção estrutural na criação de dramaturgias. Nessa estrutura, é a dissociação rítmica de cronotopos paralelos que proporciona que eles sejam percebidos simultaneamente, sem serem confundidos. Dessa maneira, a relativa suspensão do cronotopo artístico no tempo presente, que não objetiva resultados mensuráveis na operacionalidade da vida cotidiana, dialoga com ela e a constitui, de maneira efetiva e complexa, por meio de sua especificidade.

Vetorizações

Conforme Bakhtin (1986), a criação artística possui um caráter dialógico e constrói seus sentidos no encontro das intenções da criação com os referenciais de quem aprecia. Na mesma direção, no que tange à criação teatral, De Marinis afirma que

as várias disciplinas semiológicas ou não, que se ocuparam, nos últimos anos, da textualidade (não somente literária) têm esclarecido, de maneira definitiva, que todo o texto é sempre incompleto, “lacunoso”, mesmo que em diferente medida, e requer a seu destinatário (leitor, espectador) que o complete, atualizando as potencialidades significativas e comunicativas (DE MARINIS, 2005, p. 115, tradução da autora).

Desse modo, com base na coordenação de ações e emoções (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993) apresentadas em uma dramaturgia, as escolhas da criação indicam caminhos afetivos e cognitivos de percepção e compreensão que não podem determinar o significado final exato, mas orientam a construção dos sentidos possíveis. A obra direciona caminhos de percepção que são interpretados por cada pessoa que a lê ou assiste, por meio da conjunção de fatores racionais, emocionais, sensoriais e perceptivos, matricialmente relacionados.

No que concerne à dramaturgia, é possível reconhecer que as escolhas realizadas no processo de criação podem ser pensadas de forma análoga àquela que Pavis (1996) propõe à análise de espetáculos teatrais. O autor sustenta que a encenação orienta percepções e direciona possibilidades de sentido por meio de sistemas complexos de *vetorização*. Essa noção surge como uma superação às críticas tecidas a uma semiologia ultrapassada, acusada de tentar determinar os sentidos, com base em uma leitura redutora dos signos, sem levar em consideração suas contradições, relações, ambiguidades e a relatividade de interpretações, devido à pluralidade de percepções do público. Em sua trajetória, a semiologia saiu do papel de ‘reveladora absoluta’ dos significados para o lugar de uma ciência impositiva e autoritária, devido ao fato de querer explicar cada signo da obra artística, categórica e minuciosamente, de forma isolada. Nesse caminho, novas pesquisas optaram por uma postura dialética que contribuiu na geração de teorizações que propiciaram novos rumos aos estudos semiológicos. Dentre eles, Pavis (1996) propôs o conceito de *vetorização*, o qual indica a existência de sistemas transversais que integram os distintos sinais da composição dramática e permitem “ultrapassar uma visão fragmentada do espetáculo” (1996, p.11). O autor defende que

toda a encenação está organizada segundo operações de vetorização e que existem sinais globais, *sinais de Gestalt*, quer dizer, vetores totalizadores que estruturam um conjunto da encenação e aos quais estarão subordinados todos os significantes individuais que os espectadores poderão reconhecer. Tais signos de *Gestalt* constituem a vetorização principal, o quadro no interior do qual tudo é legível, pelo menos enquanto não emergir uma nova vetorização que apaga as precedentes (PAVIS, 1996, p.215).

Nesta elaboração, Pavis (1996) considera que a semiologia é essencial tanto à percepção moral quanto à construção metodológica. O autor sugere que ela seja associada a estudos psicanalíticos, sobre os mecanismos do desejo, além de reflexões sociológicas. Para ele, a base semiológica é válida desde que os sinais sejam compreendidos de forma integrada.

Esse fato possibilita a manutenção das principais funções da semiologia clássica (acumulação, conexão, ruptura, embreagem⁵⁸) que são enfocadas em relação às flutuações de intensidade de conceitos e afetos. Nessa perspectiva, na composição dos quadros cronotópicos sintetizados, os significantes são encarados como se estivessem à espera da construção dos sentidos possíveis. Com base nessa percepção, entende-se que

a *vetorização* é um meio ao mesmo tempo metodológico, mnemotécnico e dramaturgicamente de estabelecer ramais de signos. Ela consiste em associar e conectar signos que são pegos em ramais no interior dos quais cada signo só tem sentido na dinâmica que o liga aos outros (PAVIS, 1996, p.13).

Por meio da ideia de vetorização, é possível reconhecer que sempre existem intenções afetivo-cognitivas na criação, ainda que não sejam assumidas, ou mesmo, reconhecidas, por quem as criou. Sobre esse aspecto, Pavis (1996) critica posicionamentos contemporâneos de artistas que declaram que suas obras não possuem nenhum sentido ou que são apenas fluxos descontrolados do desejo. Convergem com o autor, os pensamentos de Flory (2013) e De Marinis (2005), dentre muitos outros. Para eles, um entendimento equivocado sobre o caráter dialógico da criação artística e sobre a ideia de criatividade do espectador tem gerado proposições que se eximem das responsabilidades das suas escolhas, conforme abordei no tópico *Práxis artística responsável do Ato Filosofia Radical*. Ao refletir sobre os sentidos existentes em cena, Ubersfeld declara que

todo o signo teatral, ainda que pouco indicial e puramente icônico, é passível de uma operação que denominarei “re-semantização”; todo o signo, ainda que acidental, funciona como uma pergunta dirigida ao espectador e exige uma ou várias interpretações; um simples *stimulus* visual, uma cor por exemplo, adquire sentido por sua relação paradigmática (reduplicação ou oposição) ou sintagmática (relação com outros signos na sequência da representação), ou por seu simbolismo (UBERSFELD, 1977, p. 13).

Pavis (1996) alerta, no entanto, para o risco de a análise passar a buscar o que chamou de “*cifra*” *secreta da encenação*, ao construir leituras coerentes demais, as quais, muitas vezes não condizem com o espetáculo apresentado. O mesmo pode ser dito em relação à intenção da criação de dramaturgias, tanto em sentido amplo quanto estrito. A pessoa que cria

⁵⁸ “Distinguiremos quatro grandes tipos de vetores:

1. ACUMULADORES: condensam ou acumulam vários signos;
2. CONECTORES: ligam dois elementos da sequência em função de uma dinâmica;
3. SECCIONANTES: provocam uma ruptura no ritmo narrativo, gestual, vocal, o que chama a atenção no momento em que o sentido “troca de sentido”;
4. EMBREADORES: fazem passar de um nível de sentido a outro ou da situação de enunciação aos enunciados (PAVIS, 1996, p.57).

faz opções por meio da dinâmica presente no tensionamento existente entre os signos, com base nos valores culturais que regem as emoções e desejos que geram as suas escolhas artísticas. Para Pavis, essa *vetorização do desejo* é o que “organiza o espetáculo, mas sem fixá-lo em uma pose definitiva, abrindo-o pelo contrário a olhares contraditórios” (1996, p.21). Assim,

a vetorização, a explicação e o encadeamento dos gestos que propõem a encenação são susceptíveis de serem interrompidos e contraditos a todo momento pelo olhar e a atenção do espectador. Há pois entre a explicação dos signos e o evento energético um compromisso necessário, ao qual demos aqui o nome de *semiotização do desejo* ou vetorização (PAVIS, 1996, p.88).

A vetorização organiza os signos e, portanto, estrutura os cronotopos rítmicos da obra, por meio dos quais estabelece as pedagogias subliminares e os pensamentos críticos presentes na mesma. Refletir sobre os modos de vetorização oportuniza a conscientização sobre valores éticos e morais, preconceitos e pontos de vista presentes na criação. Sobre essa questão, Pavis sugere que a vetorização dos sentidos pode ser analisada por meio de “uma semiologia atenta às questões ideológicas, à maneira como os signos estão ancorados e constituídos por todo um contexto socioeconômico cultural” (1996, p.23). Dessa forma, o reconhecimento dos vetores pode embasar fundamentais reflexões para que a própria pessoa que cria tome consciência das escolhas que faz durante o processo de criação. Com base no exposto, identifiquei no conceito de vetorização um viés instigante para refletir sobre a responsabilidade social na criação e promoção de distintas dramaturgias.

Distintas possibilidades estruturais

No século XXI, conforme debatido em tópicos anteriores, a dramaturgia assumiu tantas possibilidades expressivas que seria fatigante, impreciso e, provavelmente, infrutífero, tentar enumerá-las ou encontrar descrições precisas para cada uma delas. A multiplicidade de construção de distintas composições dramáticas torna difícil a sistematização de um método de análise ou de criação que possa ser aplicado a todos os casos. Essa característica, no entanto, não impede o reconhecimento da especificidade da dramaturgia. No que concerne à criação como um todo, apresentei uma síntese do meu pensamento, com base em uma perspectiva radical, na *Sinopse* do presente *Ato* e venho buscando explaná-la no decorrer do

mesmo. Quanto à estrutura, conforme reflexões anteriores, entendo que as distintas dramaturgias são construídas com base nas vetorizações de ações encadeadas por meio da articulação de cronotopos rítmicos.

De forma análoga àquela que Ubersfeld (1977), com base em Jakobson, entende a construção dramaturgica na organização de elementos paradigmáticos e sintagmáticos, Barba (1983) propõe pensar a composição discursiva da cena por meio da articulação das dimensões de concatenação e simultaneidade, o que converge com a proposta de Pavis (1996) a respeito da construção de quadros articulados na composição do todo. Entendo que, conforme a organização dessas estruturas, a dramaturgia, em sentido estrito ou amplo, pode ser subclassificada como *dramaturgia fabular* ou *intra-associativa*, além de múltiplas nuances de composições híbridas entre esses extremos.

A *dramaturgia fabular* é gerada com base em um enredo fundamentado na estruturação hierárquica dos signos presentes nas composições paradigmáticas e sintagmáticas. Existe uma linha narrativa, composta por signos de mesma natureza, como palavras ou gestos, por exemplo, que pode dispensar os outros elementos e manter uma história similar à composição plural, como pode acontecer com um texto dramático em uma encenação tradicional, por exemplo. Nessa estrutura, os signos estão organizados de forma interassociativa. Existe a construção discursiva de uma história, cujos sentidos são ampliados por meio da composição pluriperceptiva de todos os componentes. No entanto, se a linha central for isolada dos demais elementos, ainda será possível reconhecer a história, mesmo que percebida de forma distinta.

A *dramaturgia intra-associativa* é construída por meio de componentes que são compreendidos em blocos, nos quais os signos estão estruturados em composições que perderiam o sentido da obra original se seus elementos fossem dissociados. Deste modo, além da relação interassociativa, existe uma estrutura intra-associativa que não permite dissociação sem resultar em completa dissolução, posto que não é possível reconhecer uma linha central singular, seja ela linguística, mimética ou de outra ordem. Neste tipo de composição, as construções de concatenação sintagmática de um mesmo tipo de signo, como palavras, por exemplo, se forem dissociadas da estrutura de simultaneidade paradigmática resultam em sentidos muito distintos do que aqueles construídos em conjunto.

O entendimento de *dramaturgia fabular* ou *intra-associativa* constitui-se como margens de percepção que só podem ser materializadas em uma explicação teórica sobre uma dramaturgia específica, por meio de uma relação concreta com o objeto de análise, sem generalizações. Existem múltiplas nuances e possibilidades híbridas de construção entre esses dois extremos. Cumpre ressaltar que o reconhecimento dessas estruturas, compostas de distintas camadas perceptivas, é um processo maleável e não pretende enquadrar as dramaturgias em formatos rigidamente estabelecidos. Essa percepção geral tem o objetivo de evidenciar a ampla gama de opções expressivas da criação dramática, compreendida dentro de sua especificidade. Por meio de uma perspectiva radical, a observação de características universais nas distintas dramaturgias, procura ampliar as possibilidades de reflexão sobre o tema, sem qualquer intenção universalista de propor enquadramentos que orientem a criatividade. Enfatizo, novamente, que, nessa prática radical, os conceitos dialogam com os contextos e jamais os antecedem. A radicalidade, em conformidade com os princípios do desenvolvimento científico, refuta qualquer pré-concepção descontextualizada.

Referencialidade reflexa

A dramaturgia, no sentido estrito (peça escrita) e no sentido amplo (discurso da encenação), apresenta uma essência contraditória, uma vez que cada uma dessas formas é independente e dependente da outra ao mesmo tempo. Independente porque um texto dramático escrito tem seu valor literário mesmo sem ser encenado. Para Ryngaert,

um bom texto de teatro é um formidável potencial de representação. Esse potencial existe independentemente da representação e antes dela. Portanto, esta não vem completar o que estava incompleto, tornar inteligível o que não o era. Trata-se antes de uma operação de outra ordem, de um salto radical numa dimensão artística diferente, que por vezes ilumina o texto com uma nova luz, por vezes o amputa ou o encerra cruelmente (RYNGAERT, 1995, p.25).

A mesma independência de constituição estética estabelecida no sentido estrito da dramaturgia, é reconhecida em seu sentido amplo. A encenação pode dispensar um texto escrito original e está apta a ter numerosos tipos de relações com as palavras, até mesmo, a ausência da elocução das mesmas. Sobre esse assunto, Ubersfeld (1977) considera que o teatro é a arte do paradoxo ao contrastar o texto escrito com o texto encenado. Segundo ela, a dramaturgia escrita é uma produção literária que pode ser uma obra eterna, indefinidamente

renovável e reprodutível. No que concerne à dramaturgia encenada no teatro, a situação é inversa, pois sua materialização é efêmera e irreprodutível, devido ao fato de que a apresentação de uma mesma peça nunca poderá ser igual em todos os aspectos. Nesse sentido, cumpre referir que a dramaturgia audiovisual é distinta, dado que tanto o sentido amplo quanto o estrito estão inscritos em suportes que permitem sua reprodutibilidade.

Ubersfeld (1977) salienta ainda que os elementos requeridos para a análise do texto escrito e da cena não são os mesmos, assim como, saliento eu, as ferramentas de criação são também distintas e impossíveis de sistematizar fora do contexto de cada processo. Ubersfeld também destaca as diferenças concernentes à apreciação. O texto literário supõe uma leitura progressiva, ainda que seja possível reler ou recuar, invertendo a ordem. Na apreciação da construção cênico-discursiva teatral, além de ser necessário ler signos múltiplos e simultâneos, não existe a opção de inversão de ordem ou de pausa no acontecimento. Nesse sentido, a dramaturgia audiovisual é também distinta, devido ao fato de que, dependendo do local de exibição, o filme pode ser interrompido ou ter alguma cena repetida, por exemplo.

Conforme o exposto, as dramaturgias em sentido estrito e amplo são independentes e possuem processos distintos de criação, enunciação, apreciação e análise. No entanto, essas linguagens estão vinculadas por meio de uma dependência estética relativa à permanência da teatralidade que possibilita o reconhecimento de sua especificidade. Optei por nomear esta característica como *referencialidade reflexa*, devido ao fato de que a dramaturgia em sentido estrito implica na imaginação da materialização da cena em sentido amplo, a qual, por sua vez, só pode ter um registro dramaturgicamente literário se for escrita em sentido estrito. Por certo, existe uma diferença. A leitura dramaturgicamente sempre resulta na imaginação de sua concretização em um espetáculo ou filme. O contrário não ocorre em todas as ocasiões. No entanto, se houver a intenção de registrar o trabalho de forma escrita será necessário que a mesma se constitua como uma dramaturgia em sentido estrito para não perder sua especificidade, ou seja, a projeção imaginária da teatralidade. Evidentemente que nada impede que uma encenação seja registrada numa crônica, música ou poema, assim como os mesmos também podem ser encenados. Eu mesma, em meu texto *Cristina* (JUGUERO, 2004), optei por fazer uma redação que não é, necessariamente, compreendida como dramaturgia, embora possa ser encenada, sem nenhuma alteração na composição original. Como disse no tópico *Especificidade comunicativa*, essa é uma questão apenas classificatória

e não, qualitativa. O que busco não é criar nenhum tipo de método de avaliação, mas sim, reflexões que auxiliem a pensar as especificidades da dramaturgia e seu papel social.

Processo particular de trabalho

Existem muitos processos possíveis para a criação de dramaturgias, em conformidade com as condições e relações de produção e o projeto criativo proposto. Do trabalho solitário em gabinete às construções colaborativas em laboratórios improvisacionais, inúmeras possibilidades de variação podem ser encontradas para construir distintos estilos de dramaturgia. Mesmo no trabalho solitário, diversas são as opções de formas de criação. O processo pode começar por meio da composição de escaletas de cenas, esboços de personagens, determinação do conflito central, ideia geral, seleção de materiais de base, ou fluxo contínuo de escrita criativa. Há também várias maneiras de criar o mesmo tipo de texto, assim como o mesmo processo pode resultar em estilos diferentes, sem nenhuma regra geral pré-determinada.

Nos modos de criação de espetáculos teatrais, por exemplo, os trabalhos de mesa tradicionais, nos quais dramaturgias escritas são amplamente estudadas, convivem com procedimentos que partem de improvisações livres de distintas ordens, ou mesmo, situações de criação mistas, como experimentações cênicas inspiradas em um texto, por exemplo. Dramaturgistas, que são profissionais que estudam diversos aspectos para realizar uma montagem, ganham importante papel em diversos lugares do mundo, como na Alemanha e nos Estados Unidos, apenas para citar lugares que posso testemunhar diretamente. A especialidade dessa função consiste em estudar desde aspectos filosóficos, históricos e políticos das montagens até fatores socioeconômicos e culturais que propiciam que o trabalho tenha êxito em determinado contexto (ESSLIN, 1995; CARDULLO, 1995; KATZ, 1995; SCHECHTER, 1995). No caso do audiovisual, os procedimentos de elaboração individual de roteiro diferem dos processos nos quais diversas pessoas criam distintos episódios de uma mesma série, simultaneamente, com base em referências comuns. Dentre outras possibilidades, a criação de roteiros de autoria individual ou coletiva, com contribuições de uma equipe consultiva que comenta as dramaturgias em processo de criação, é outra

metodologia recorrente.

Cada procedimento depende não apenas de decisões artísticas, mas também de todos os diferentes aspectos de seu contexto. Na presente investigação, não tenho a intenção de pontuar todos os processos possíveis, mas sim de salientar que o resultado criativo de uma dramaturgia está diretamente vinculado à realidade de seu processo de criação. Sobre esse aspecto, Giroux alerta que a ausência de consciência sobre o contexto prejudica a reflexão, posto que

a cultura, nessa concepção, torna-se despolitizada, pois é analisada acriticamente, como um objeto de veneração ou como um conjunto de práticas que incorporam as tradições e os valores de grupos diversos, mais especificamente, não há a tentativa, nessa visão, de entender a cultura como princípios de vida, experienciados e compartilhados, característicos de diferentes grupos e classes, e oriundos de relações desiguais de poder e de campos de luta (1988, p. 75).

Em cada contexto particular, refletir sobre o processo é um dos aspectos essenciais tanto para planejar uma criação dramática quanto para tecer considerações sobre qualquer trabalho concluído. Realizar um planejamento, no entanto, não resulta em ter acesso a todas as escolhas desejáveis, mas sim, em buscar compreender quais são as melhores escolhas disponíveis.

Escolhas disponíveis

Nos discursos triviais da sociedade ocidental, vinculados a distintos níveis sociais e intelectuais, a criação artística é predominantemente relacionada à inspiração, ao talento, à capacidade pessoal, ao desejo e às escolhas de quem cria. No entanto, esses fatores são apenas parte do processo criativo e estão sempre subordinados às condições socioeconômicas e afetivo-culturais de cada contexto. No que concerne à inspiração, por exemplo, por meio de uma perspectiva radical, concebo-a como os atos de criação que se dão espontaneamente, encadeados em fluxos subjetivos que operam sem relação direta com a intencionalidade metódica, mas que estão subordinados às ferramentas técnicas e intelectuais, bem como às bases emocionais do pensamento axiológico de quem cria. A inspiração, nesta investigação, é entendida como uma das partes integrantes do processo de criação, vinculada a momentos de reflexão e tomada de consciência de diversos aspectos, mas não de todos. De qualquer modo,

está sempre subordinada às escolhas disponíveis de cada contexto.

Mesmo nos trabalhos com as melhores condições estruturais e afetivas, questões práticas multifatoriais influenciam nas distintas composições. Dessa forma, as diversas funções criativas possuem um processo análogo àquele descrito por Brook, ao referir o trabalho da direção:

O que o diretor mais precisa desenvolver em seu trabalho é o sentido da escuta. (...) Questões de visibilidade, andamento, clareza, articulação, energia, musicalidade, variedade, ritmo – tudo isso deve ser observado de modo estritamente prático e profissional. É o trabalho de um artesão, não há lugar para falsas mistificações, para pretensos métodos mágicos. O teatro é um ofício. O diretor trabalha e escuta. Ele ajuda os atores a trabalhar e escutar (BROOK, 1993, pág. 102).

No mundo concreto, a criatividade precisa dialogar com a possibilidade. As condições de produção determinam muitos aspectos das criações artísticas, assim como o ambiente afetivo sociocultural. Cito, como exemplo, grandes talentos revelados na infância, os quais são gerados, em primeiro lugar, pela estrutura afetiva de apoio, admiração e carinho de pessoas próximas⁵⁹ e pelas condições cronotópicas e materiais de produção ofertadas para esse desenvolvimento. Ou seja, a criação artística, além dos conhecimentos específicos, necessita de tempo suficiente, espaço adequado, suporte socioafetivo e condições materiais. Os resultados criativos estão diretamente relacionados com as distintas realidades dessas condições e, evidentemente, podem acontecer por meio de diferentes configurações existentes entre as estruturas mais favoráveis e as mais adversas. Desse modo, gerenciar a escassez é uma habilidade que pode ser exigida em conformidade com o contexto de cada criação. Nenhuma grande obra poderia ter sido realizada se não houvesse oportunidade para sua criação e os meios de materializá-la. Mesmo em condições adversas e de rejeição, as ferramentas expressivas originais estão embasadas em relações sociais de identificação afetivo-discursiva, vinculadas às coordenações de ações e emoções (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993) em que a pessoa que cria está inserida.

As realidades socioeconômicas do projeto artístico e das pessoas criadoras são determinantes em muitos aspectos da criação dramaturgica. Bourdieu (1989) alerta para os vínculos existentes entre o poder econômico e o capital cultural das pessoas, o qual é constituído pelas informações, reflexões, formação estética e consequente capacidade crítica e

⁵⁹ Não necessariamente da família. Uma criança rejeitada pela família pode, talvez, encontrar o apoio na comunidade ou na escola, por exemplo.

reflexiva. O desenvolvimento da consciência está diretamente relacionado à formação estética, pois a *dupla percepção da realidade* de obras artísticas socialmente comprometidas oportuniza desenvolver a capacidade de identificar as contradições da sociedade e as pedagogias subliminares do ambiente social. Dessa forma, o capital cultural de quem cria é determinante no que concerne às escolhas disponíveis à pessoa criadora. O conhecimento técnico, a capacidade crítica e as redes estruturais afetivas influenciam os níveis de conscientização sobre as vetorizações (PAVIS, 1996) de signos criadas pela dramaturga ou dramaturgo. Por exemplo, diversas cenas que promovem o preconceito racial ou a cultura machista são elaboradas sem haver consciência e reflexão sobre elas⁶⁰. Muitas vezes, elas são geradas enraizadas em conformismos lógicos (DURKHEIM; MAUSS, 1903) que reproduzem valores naturalizados do ambiente social, sem que isso seja reconhecido conscientemente.

Conforme exposto no primeiro Ato desta tese, a *filosofia radical* compreende a dramaturgia como parte integrante do corpo social, o qual está em permanente movimento. Nesse sentido, compreende que a criação artística dialoga com as possibilidades que são praticamente viáveis. A relação dialética entre a materialidade das condições de produção (GIROUX, 1988), as características do capital cultural (BOURDIEU, 1989) e a responsabilidade de quem cria (BAKHTIN, 1986), como artista que dialoga com a sociedade, por meio de objetos estéticos, constitui a complexidade estrutural que está na base da criação dramaturgical, do ponto de vista radical.

Criação social individual ou coletiva

Conforme Bakhtin (1986), toda autoria é originada de processos coletivos de vida, por meio da dialogicidade que ecoa no percurso de criação e nas obras concluídas. A escolha das palavras, orações e quaisquer outros signos, ganha sentido autoral por meio da projeção dialógico-cultural, nas quais essas expressões passarão a figurar como enunciados. Para o autor, a oração é uma unidade da língua que apresenta um pensamento relativamente acabado, que não possui contato imediato com a realidade e não interage com enunciados alheios. Ela tem natureza gramatical e fronteiras gramaticais. A oração não dispõe de plenitude semântica

⁶⁰ Discorro sobre esse aspecto no artigo *Dramaturgias radicais no combate à violência contra a mulher* (JUGUERO, 2018).

e não suscita resposta. Da mesma maneira que a palavra, a oração apresenta conclusibilidade do formato gramatical e do significado, sendo, esse último, de índole abstrata precisa, pois se configura como acabamento do elemento, mas não do todo. Bakhtin (1986) afirma que a oração, assim como a palavra, é de ninguém, ou seja, não tem autoria. O engajamento de várias orações por uma mesma pessoa falante constitui o *conteúdo semântico-objetal* de seu enunciado, o qual é uma unidade da comunicação discursiva que expressa a posição da pessoa que fala em determinado contexto, em relação a quem ela se dirige e a si mesma. Com base na intenção de quem fala, em relação ao objeto e ao sentido, é que são determinados os gêneros do discurso e a escolha dos meios linguísticos, dos quais resultam as peculiaridades *estilístico-composicionais* do enunciado:

A emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto. Em si mesmo, o *significado* de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extra-emocional (BAKHTIN, 1986, p. 292).

Em situações concretas de comunicação discursiva, cada enunciado traz consigo outros enunciados latentes e semiláteros, resultantes de distintos níveis de alteridade, em um processo de relações semânticas dialógicas, no qual

o enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN, 1986, p. 298).

Desse modo, tanto a construção do sentido quanto a compreensão dos enunciados só acontecem de forma dialógica. Bakhtin (1986) afirma que todo o signo é interindividual, pois aquilo que é dito não pertence somente à pessoa que fala, mas também as que a ouvem e àquelas que ecoam nos termos que elege. Para o autor, a singularidade dos discursos é reconhecida nos enunciados irreprodutíveis que a constituem, os quais são compostos por elementos repetíveis da língua. No plano da repetitividade da língua acontece a compreensão como identificação. E, no plano da não-repetitividade do enunciado ocorre a compreensão como intelecção. Em situação comunicativa, a pessoa organiza os signos por meio de uma intelecção singular com base em elementos passíveis de identificação. No que concerne à criação artística, o enunciado da pessoa criadora está sempre em relação com as possibilidades potenciais da linguagem e com os outros enunciados presentes em um

determinado campo da comunicação que estão latentes no momento da criação. Fora dessa relação, o enunciado não existe, e configura-se como uma sequência de orações sem autoria, de caráter gramatical e significado abstrato categórico. Desse modo, a autoria consiste, justamente, nesta projeção de possibilidades dialógicas, sem a qual, as orações gramaticais não se configuram como enunciados artísticos.

Segundo Bakhtin (1986), a materialidade discursiva autoral se constitui na integralidade da obra unificada e nela ecoam inúmeras vozes externas ao ato da criação. O autor explica que, quando uma palavra é eleita para uma construção discursiva, ela não é retirada de um sistema lexicográfico neutro, mas sim de um enunciado análogo, devido ao tema, à composição ou ao estilo. A singularidade da sua utilização é elaborada em relação ao contexto irreproduzível no qual é enunciada.

As palavras da língua não são de ninguém, mas ao mesmo tempo nós as ouvimos apenas em determinadas enunciações individuais, nós as lemos em determinadas obras individuais, e aí as palavras já não têm expressão apenas típica porém expressão individual externada com maior ou menor nitidez (em função do gênero) determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado (BAKHTIN, 1986, p. 293).

Esse princípio é reconhecível em todos os tipos composicionais de signos de distintas natureza. Dessa forma, está presente nas notas que compõem uma sinfonia, nas cores e linhas de uma pintura, nos movimentos de uma dança, nas orações de um romance literário e nos diversos signos dos textos dramaturgicos em sentido estrito e amplo. Nessas composições, a “percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma especial)” (BAKHTIN, 1986, p. 398) é constituída por três aspectos: a neutralidade abstrata, que não pertence a ninguém; os signos de outras pessoas, repletos de ecos significativos na constituição dos enunciados (literários e não-literários); e, finalmente, a expressão particular da pessoa que opera o signo, com base em uma intenção discursiva específica, em uma situação determinada. Nesse contexto dialógico, surge o elemento valorativo na compreensão apreciativa, o qual revela distintos graus de universalidade e de especificidade. Em uma composição estética, o

enunciado está diretamente ligado ao estilo e às suas formas típicas – os gêneros do discurso⁶¹ – revelando características sócio-históricas e axiológicas. Assim,

nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (BAKHTIN, 1986, p. 268).

Isto posto, fica evidente a materialidade social dos enunciados construídos em situação autoral, bem como a presença de subjetividades e afetividades que os compõem, reveladas na expressão particular da intenção discursiva, na qual “a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico” (BAKHTIN, 1986, p. 269). Como visto, essa forma gramatical pode ser a escolha da composição de códigos não-literários ou de signos plurais (incluindo os linguísticos) que resultam em uma expressão estilística, que referencia inúmeros fatores externos que compõem as vetorizações (PAVIS, 1996) integrantes dos sistemas de composições de sentidos.

A relação valorativa presente na expressividade do elemento semântico-objetual determina a composição e o estilo do enunciado. A autoria está situada nas escolhas e na composição de elementos de ordem social⁶². Nos textos artísticos ecoam percepções de mundo e valores fundamentados em referências emotivas, culturais, familiares e socioeconômicas, oriundas de situações afetivo-cognitivas, absorvidas nos diferentes contextos sociais da pessoa que cria. Nesse sentido, mesmo quem escreve em ambiente isolado reflete ecos de coletividade em seu trabalho. A criação é sempre social, embora a autoria seja particular, podendo ser construída por uma pessoa, uma dupla ou um grupo. Desse modo, a *filosofia radical* entende a autoria de dramaturgias como a configuração criativa de cada proposição dialógica construída por meio de escolhas estéticas e axiológicas, conscientes e inconscientes, materializadas em vetorizações de sentidos (PAVIS, 1996) que indicam caminhos para possíveis leituras. Cada criação, em conformidade com seu processo e com as escolhas disponíveis, resulta em distintas situações dialógicas, como a leitura de uma dramaturgia impressa, ou as relações com as referências e intervenções criativas de outras

⁶¹ “O gênero do discurso não é uma forma da língua mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. No gênero a palavra ganha certa expressão típica. Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas” (BAKHTIN, 1986, p. 293).

⁶² Cumpre destacar que *novos termos e expressões*, criados em elaborações artísticas, filosóficas e científicas, possuem caráter autoral por estarem vinculados aos enunciados que lhes dão sentido.

pessoas da equipe artística e as percepções e interpretações de uma plateia. As escolhas artísticas autorais resultam na indicação de um público-alvo, o que se configura como um dos aspectos fundamentais no que concerne aos direcionamentos político-pedagógicos de cada criação.

Indicação de um público-alvo

A apreciação está presente no processo de criação dramaturgica por meio da projeção de expectativas dialógicas que indica o público ao qual o trabalho está direcionado. Existe a possibilidade de quem cria abrir mão dessa reflexão, mas não existe a alternativa de o trabalho não apresentar vetorizações externas comunicativas, ou seja, caminhos que revelam os graus de comunicação possíveis, com base nas vetorizações internas da obra e nos elementos que as compõem. Por meio de uma perspectiva radical, que compreende a dramaturgia na totalidade de suas relações sociais, refletir sobre esse aspecto é essencial.

Para Bakhtin, “a contemplação estética e o ato ético não podem abstrair a singularidade concreta do lugar que o sujeito desse ato e da contemplação artística ocupa na existência” (1986, p. 22). Fundamentado nesse entendimento, o autor afirma que o trabalho artístico é desenvolvido no limiar entre o interior e o exterior de quem cria, visto que o “outro indivíduo está fora e diante de mim não só externa mas também internamente” (1986, p. 93). Dessa forma, a criação dramaturgica pressupõe a presença interna de uma alteridade, a projeção de uma apreciação da obra que irá a público. Sobre essa questão, o autor entende que

o problema da concepção do destinatário do discurso (como o sente e imagina o falante ou quem escreve) é de enorme importância na história da literatura. Cada época, para cada corrente literária e estilo artístico literário, cada gênero no âmbito de uma época e cada corrente tem como características suas concepções específicas de destinatário da obra literária, a sensação especial e a compreensão do seu leitor, ouvinte, público, povo (BAKHTIN, 1986, p. 305).

No momento em que uma obra se concretiza, ela estabelece o público ao qual está destinada. Mesmo que quem cria não esteja ciente das suas escolhas, o direcionamento de um determinado público é sempre existente e reconhecível devido a inúmeros fatores, como, por exemplo, o capital cultural (BOURDIEU, 1989), as percepções socioemocionais e a familiaridade com os elementos de composição estética necessários para a interpretação e fruição do trabalho. São nas vetorizações da materialidade artística, e não nos discursos sobre

as intenções de quem a criou, que se evidencia o público ao qual uma obra está predominantemente destinada.

Por certo, a *filosofia radical* admite a existência do que entendo como *dramaturgias transversais*, nas quais os ramais de signos oportunizam a constituição de vetorizações de sentidos paralelos que viabilizam o diálogo com distintos públicos. A esse respeito, ao referir o que nomeia como *espetáculos abertos*, De Marinis elucida que

deixar ao espectador uma ampla liberdade é prática normal e antiga nas civilizações teatrais não-ocidentais: teatros como o indígena clássico, o kathakali, o teatro-dança balinês, o Nô e Kabuki no Japão, prevêem, em geral, numerosos níveis de compreensão e de fruição, todos igualmente legítimos, mesmo que não tenham a mesma importância e profundidade, porque todos são capazes de captar um aspecto efetivamente presente no espetáculo, de modo a obter, em troca, alguma emoção ou algum enriquecimento intelectual (DE MARINIS, 2005, p. 119, tradução da autora).

Desse modo, na mesma cena em que uma criança compreende uma ação de forma concreta, um pessoa adulta pode abstrair um sentido filosófico ainda inacessível ao pensamento infantil. Em uma cena que remete a uma determinada referência cultural, para um integrante dessa cultura, é possível existir uma abertura para analogias com outras culturas e situações. Esses são exemplos que podem ser construídos em *dramaturgias transversais*, mas que, de maneira nenhuma, estão presentes em todas as criações. As possibilidades são amplas e inumeráveis e não permitem descrições definitivas. Por essa razão, entendo que a reflexão sobre a determinação de um público-alvo pode estar baseada não somente nas intenções de *inclusão* de quem cria, mas, principalmente, nas características internas que determinam certas formas de *exclusão*, reconhecidas na obra.

Ao observar as vetorizações de sentido (PAVIS, 1996) propostas em determinada dramaturgia, pode-se reconhecer aspectos que excluem a apreciação de determinados grupos, seja por não possuírem as ferramentas solicitadas à fruição, seja por estarem apartados da obra por preconceitos arraigados que não permitem uma relação dialógica com outros pontos de vista. A exclusão é reconhecida quando a solicitação de determinados referenciais resulta no que Bettelheim (1976) chama de *derrota intelectual*⁶³. Essa sensação é causada por uma percepção consciente de que existe algo que está sendo proposto e que a pessoa não tem as

⁶³ Bettelheim (1976) nomeia como *derrota intelectual* ao sentimento que as crianças vivenciam quando adultos pretendem que elas entendam explicações realistas e concretas que estão em desacordo com as operações do pensamento infantil. Compreendo que pessoas adultas também podem ter essa sensação ao reconhecerem que não conseguem dialogar com os referenciais propostos. Abordo esta questão, com enfoque na infância, no tópico *Lógica lúdica infantil do Ato Dramaturgias Radicais para Crianças*.

ferramentas culturais necessárias para interpretar. Evidentemente que, em muitos momentos, em diversas obras, as lacunas de compreensão podem incitar à curiosidade, à pesquisa e oportunizar associações criativas. Por certo, o pensamento radical compreende que a arte é fundamental na ampliação de referenciais, percepções e construções críticas e deve apresentar desafios cognitivos e perceptivos. No entanto, se a comunicação não estiver embasada por referenciais que a pessoa domina, a sensação de impotência é similar a de tentar conversar por meio de um idioma que uma pessoa compreende, mas a outra desconhece totalmente. De acordo com Bakhtin (1986), mesmo as pessoas que dominam uma língua com maestria podem se sentir impotentes em alguma área da comunicação, por não dominarem as formas de gênero de certa esfera do conhecimento. Com base nessa premissa, Pavis (1996) preconiza que a sociologia da representação exige que sejam levados em consideração os fatores culturais do papel interpretativo de quem aprecia. Sobre esse tema, o autor afirma que

para organizar os resultados de uma sociologia empírica vamos avaliar junto a Bourdieu de qual “capital cultural incorporado” dispõe o espectador: capacidades intelectuais, mas também bens culturais, títulos escolares, tudo o que lhe serve para se apropriar “legitimamente do capital cultural veiculado pelo espetáculo, de maneira a poder ser recebido de um modo que confirme as separações e as dominâncias” (1996, p.245).

A esse respeito, Bakhtin (1986) entende que a pessoa que cria realiza as construções de sentido supondo as informações que a pessoa destinatária tem das situações, o conhecimento específico que possui em determinado campo da comunicação, além das suas convicções, concepções, antipatias, simpatias e preconceitos. Para o autor,

o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros* para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande (BAKHTIN, 1986, p. 301).

A proposição dessa reflexão não menospreza o fato de que quem cria não domina todos os ecos subjetivos e as expressões de valores pessoais presentes em sua obra, dos quais nem sempre a própria pessoa tem consciência. A criação é fruto de objetividades e subjetividades integradas. Conforme Bakhtin,

a criação poderosa e profunda em muitos aspectos é inconsciente e polissêmica. Na compreensão ela é completada pela consciência e descobre-se a diversidade dos seus sentidos. Assim, a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. A compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. A co-criação dos sujeitos da compreensão (1986, p. 377).

A reflexão sobre o público-alvo indicado na obra diz respeito não a pré-determinações excludentes, mas à coerência interna das proposições artísticas com os objetivos que almeja. A consciência de quem cria sobre o fato de que sua dramaturgia para crianças está embasada em abstrações inacessíveis ao pensamento infantil, ou que sua peça crítica às relações de exploração está fundamentada em referências eruditas, estranhas ao grupo de trabalhadores de determinado contexto, é um aspecto político essencial. A não-efetividade da proposição dialógica revela que a projeção de apreciação focalizou as pessoas destinatárias muito mais como objetos do que como sujeitos do ato comunicativo (FREIRE, 1968). Vale enfatizar que essas proposições são compreendidas pela *filosofia radical* de forma matrística, na interação presente em um processo afetivo-racional nos quais estão integradas *percepção, interpretação, emoção, apreciação e memorização*, em conformidade com o entendimento de De Marinis (2005) sobre os fatores que dizem respeito à recepção artística.

Cumprir lembrar que questões externas à própria criação da dramaturgia também delimitam o seu público, como valores do ingresso ou do livro, local de encenação e viabilidade de acesso. Por essa razão, a identificação do público-alvo de determinada obra envolve diversos fatores para além da intenção de quem cria. Esses aspectos, embora não possam sempre fazer parte do planejamento de produção no momento da criação, são fundamentais para as reflexões da *filosofia radical*. Nessa perspectiva, não existe a intenção de criar métodos rígidos de análise, mas proposições dialéticas que permitam à própria autora ou autor refletir sobre a coerência entre suas intenções e o que é efetivamente realizado. Com certeza, seria impossível determinar as características singulares de cada pessoa do público e é mesmo desejável que a criação, no ato de sua materialização, apresente caminhos desconhecidos e perspectivas não esperadas a quem a criou. No entender desta reflexão, as *generalizações adequadas* contribuem para as *modelizações do ato receptivo* (DE MARINIS, 2005) e para o estabelecimento tanto da consciência quanto da coerência do trabalho proposto. A projeção de expectativas dialógicas é um fator inerente ao processo de criação e determina as vetorizações de emoções, cognições, percepções, intelecções e valores axiológicos que oportunizam distintas apreciações sensíveis de um objeto estético, conforme as relações estabelecidas em cada caso.

Contexto ímpar

Cada contexto resulta em um processo no qual as possibilidades e limitações estão diretamente ligadas à criação artística e à realidade estrutural de cada obra. A complexidade dos fatores de produção determina ou influencia muitos aspectos da criação de dramaturgias, por meio de composições contextuais multifatoriais singulares, irredutíveis a generalizações. Conforme abordado no tópico *Escolhas disponíveis* deste Ato, cada processo depende não apenas de escolhas criativas e conhecimentos técnicos, mas também da estrutura socioeconômica, do tempo e espaço disponíveis, das relações de trabalho, das características da equipe e de outros fatores que possam influenciar diretamente no resultado final. Para Gil (2004), uma pesquisa fundamentada em uma lógica dialética, como o objeto de investigação deste trabalho, não pode ser uma construção exclusivamente abstrata e, portanto, para poder operar por meio de uma *lógica objetiva real da história*, necessita de condições materiais satisfatórias, posto que “é a materialidade que nos dá a resposta mais objetiva para os problemas artístico-pedagógicos vividos por pesquisadores, artistas e pedagogos” (GIL, 2004, p. 65).

Um primeiro aspecto material que se impõe diz respeito à própria pessoa que cria ou ao coletivo de pessoas que cria distintas dramaturgias. Sob que condições materiais é feito o trabalho? Qual a realidade social de quem cria? Quanto tempo essa pessoa pode dispor para a criação? Qual o espaço disponível? Quais as possíveis realidades de formação de quem cria dramaturgias? A existência ou não de recursos para o trabalho de criação determina quais grupos sociais podem se dedicar a essa atividade e de que forma. Mesmo a escrita solitária de uma dramaturgia em um caderno, sem haver a intenção de montagem, necessita das condições cronotópicas e dos objetos necessários a essa realização. Essas condições não estão relacionadas somente ao momento da criação, mas estão inexoravelmente vinculadas à materialidade anterior da vida de quem cria e aos resultados materiais futuros, posto que uma das necessidades essenciais para a pessoa poder trabalhar é ter onde morar, o que comer, onde viver e com quem se relacionar. Nesse sentido, as possibilidades que a pessoa criadora tem de circular pelos ambientes que promovem as realizações também influenciam, diretamente, nas oportunidades de criação e materialização de obras artísticas. Enfatizo esse aspecto porque considero que ainda se trata de um assunto tabu pouco discutido nos ambientes artísticos

intelectualizados, quando concerne às diferenças sociais das pessoas profissionais que o integram, embora seja muito frequente no que diz respeito aos discursos que defendem a integração social de grupos socialmente desprivilegiados que deveriam ter essa oportunidade. Essa situação, que evidentemente não pode ser generalizada, parece revelar uma contradição dialética que diz respeito às diferenças entre o comportamento humanitário e o humanitarismo, alertadas por Freire (1968) e que abordo no tópico *Radicalidade* do Ato *Filosofia Radical*.

Outro questionamento fundamental refere-se à projeção de materialidade quanto à realização da obra em si. De que maneira a certeza (ou não) da sua impressão (física ou digital) ou encenação (teatral ou audiovisual) influencia a criação? Em que contexto de produção a obra está inserida? Quais as relações hierárquicas estabelecidas em cada criação? Nem sempre quem escreve a dramaturgia foi a pessoa que criou o projeto, muitas vezes seu trabalho está subordinado à direção ou à produção e é necessário viabilizar um diálogo criativo que respeite as distintas autorias e funções. Os prazos de entrega e as condições econômicas de materialização também definem muita coisa. A projeção de concretização artística está diretamente vinculada às condições de produção e muitas vezes determina desde o tamanho da equipe até a composição de distintos elementos da cena. O material humano também influencia, pois o fato de se saber quem serão as pessoas que irão encenar a peça é um aspecto que pode apresentar limitações ou possibilidades, muitas vezes inusitadas, a quem escreve a dramaturgia.

A criação artística também está vinculada às possibilidades de sua veiculação no ambiente social em que está inserida e em outros que possa vir a ter acesso. Além disso, as condições técnicas de materialização dramaturgica influenciam diretamente a apreciação da dramaturgia e podem, inclusive, interferir nas percepções e sentidos propostos. Afinal, microfones ruidosos, palcos instáveis, salas sem vedação, podem distorcer totalmente as intenções originais projetadas na criação. Cabe ainda pensar sobre as condições que o trabalho possui de atingir às distintas pessoas às quais se destina. Quais os projetos existentes para sua circulação? Qual o entendimento da função social da dramaturgia que predomina nos discursos oficiais? Existem debates sobre o tema? Em quais setores da sociedade?

Todos esses fatores são determinantes no tipo de política cultural existente ou inexistente e, portanto, nas oportunidades de realização, as quais são vinculadas a tipos de discursos específicos. Dessa forma, cabe também refletir sobre os ecos axiológico-culturais presentes nas realizações, em relação à estrutura social a qual as mesmas estão subordinadas. Nesse sentido, com base em Freire, é possível sustentar que as dramaturgias, assim como “os lares e as escolas primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais” (FREIRE, 1968, p. 237).

O objeto artístico é, relativamente, independente da vida cotidiana, em sentido cronotópico, já que pode ser apreciado em distintos momentos. No entanto, nunca pode ser entendido e experimentado fora de qualquer contexto e fora de uma base material. Nesse sentido, cumpre refletir sobre os graus de consciência de quem cria a respeito da formação cultural de seu ponto de vista, com base nos fatores socioeconômicos, intelectuais, éticos, morais, étnicos, sexuais e de gênero que fundamentam as emoções que levam às ações, em cada contexto. É essencial perceber que esse olhar “influencia e muitas vezes hipoteca nossa percepção, e o quanto ganharíamos se mudássemos de tempos em tempos de perspectiva e instrumentos de análise” (PAVIS, 1996, p.23). A disponibilidade em buscar compreender e dialogar com pontos de vista distintos é um aspecto fundamental na constituição do tipo de dialogicidade presente em cada trabalho.

A complexidade dos fatores contextuais não determina todas as características artísticas e tampouco as construções axiológicas presentes nas vetorizações de sentidos (PAVIS, 1996) e percepções de suas pedagogias subliminares e proposições críticas (FREIRE, 1968; GIROUX, 1988). A pessoa criadora tem distintas opções para fazer suas escolhas, mesmo em condições pouco favoráveis. Por essa razão, a assunção da responsabilidade (BAKHTIN, 1986) das proposições dialógicas está diretamente relacionada aos posicionamentos de quem cria e de como, com base neles, suas emoções regem suas ações e decisões (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993) para lidar com a complexidade contextual de cada criação. Sobre esse assunto, Bakhtin (1986) explana que o discurso de uma obra artística não pode ser encontrado em fragmentos do texto ou em falas de personagens isoladas da composição como um todo, posto que a obra está integrada a um cenário extratextual, “como se ela fosse envolvida pela música do contexto axiológico-entonacional,

no qual é interpretada e avaliada” (BAKHTIN, 1986, p. 406). As escolhas dos valores morais e éticos presentes nas distintas vetorizações da obra, bem como as referências culturais, dependem das decisões de quem cria e estão diretamente vinculadas ao papel social singular da dramaturgia.

Papel social singular

Para refletir sobre o papel social da dramaturgia, cabe aprofundar a discussão sobre a *dupla percepção da realidade* da teatralidade, visto que ela abarca uma composição complexa que não pode ser explicada de forma linear e redutora. Sobre essa questão, uma reflexão dialética pode revelar contradições que uma interpretação apressada poderia desconsiderar. Conforme dito anteriormente, a *dupla percepção da realidade* compreende a consciência sobre a simultaneidade da operacionalidade cotidiana ordinária e da ação ficcional. Na brincadeira de faz de conta conjunta ou na atuação teatral, essa dupla consciência é constituída com base em uma coordenação cooperativa concretizada por meio da denegação (UBERSFELD, 1977). Dessa forma, a *dupla percepção da realidade* solicita que essa interlocução esteja embasada na verdade presente na relação cúmplice que viabiliza a concretização da dupla enunciação (UBERSFELD, 1977). Essa verdade é acrescida da relação verdadeira da pessoa que atua consigo própria. Sobre esse aspecto, Sutton-Smith entende que a brincadeira sempre abarca uma grande intensidade de envolvimento da criança brincante. Para ele,

há muitas vezes mais compromissos e crença na atividade de brincar do que na maioria das outras formas de comportamento humano. Talvez isso se aplique a todos nós até certo ponto, e a brincadeira seja para nós a ação na qual vivemos verdadeiramente (SUTTON-SMITH, 2017, p. 342).

Essa constatação demonstra que a dupla enunciação não é o resultado de uma divisão e não pode acontecer, plenamente, por meio da realização de atitudes mecânicas. Ela é uma manifestação lúdica integrada, que tem uma característica composta indivisível, na qual corpo e mente estão completamente imbuídos na ação. No que diz respeito à atuação teatral, Ruffini (1995) enfatiza a necessidade de quem atua se envolver *de corpo e alma* para poder atingir o que Stanislavski chamou de *segunda natureza*, ao explicar que “não pode haver ação cênica coerente fisicamente, que também não seja psicologicamente coerente (justificada) e vice-versa”

(RUFFINI, 1995, p. 64). A respeito da elaboração da verdade da entrega psíquica da atuação, Vygotsky salienta que

o teatro confrontou-se mais cedo do que a psicologia com este problema do pensamento que se dissimula por detrás das palavras. Muito particular no sistema de Stanislavski, deparamos com uma tentativa de recriação do subtexto de cada réplica do drama - de revelação do pensamento e do desejo subjacentes a cada expressão (VYGOTSKY, 1934, p. 366).

A teatralidade solicita que todas as pessoas envolvidas compactuem em perceber a *dupla percepção da realidade*. Ainda que não reconheçam racionalmente o processo que a gera, precisam estar conscientes das partes que o compõem: a sobreposição de cotidianidade e ficcionalidade. Essa característica é reconhecível nas dramatizações das crianças, em suas brincadeiras. A esse respeito, Elkonin (1976) aponta que Piaget demonstrou a importância da cooperação, entre as crianças, presente no jogo simbólico infantil, para a formação de suas estruturas operativas. Elkonin entende também que essa cooperação infantil surge da cooperação inicial existente entre a criança de tenra idade e as pessoas adultas que a circundam, em conformidade com os pensamentos de Verden-Zoller e Maturana (1993) e Bakhtin (1986). Elkonin refere ainda que é com base nas experiências da vida cotidiana que a criança cria os argumentos de sua brincadeira:

O jogo apresenta-se como prática real não só da mudança de postura ao adotar o papel, mas também como prática de relações com o companheiro de jogo do ponto de vista do papel representado pelo companheiro; não só como prática real de ações com os objetos em congruência com os significados atribuídos, mas também como prática de coordenação dos pontos de vista sobre os significados desses objetos, sem os manipular diretamente. Esse é o processo de “descentramento” permanente. O jogo apresenta-se como atividade cooperante das crianças (1976, p. 412).

Conforme o exposto, a teatralidade ocorre por meio da *dupla percepção da realidade* (cotidiana e ficcional), cuja verdade de sua operação consciente é somada às verdades das relações inter e intrapessoal de quem participa, por meio de processos cooperativos. No entanto, ironicamente, o senso comum ocidental relaciona a brincadeira e a arte com a mentira, o que resulta em percepções pejorativas e equivocadas, fundamentadas em valores éticos e morais que desqualificam essas atividades e as rotulam, facilmente, como supérfluas e descartáveis. Dentre a diversidade de formas de entendimento da brincadeira, Sutton-Smith (2017) ressalta que, no pensamento ocidental moderno, a ética do trabalho e a religião tiveram um papel contundente na desvalorização da brincadeira, enquanto algo banal, preguiçoso e que resulta em perda de tempo. Esse pensamento é bastante dominante em nossa sociedade

atual e está tão arraigado que, mesmo em ambientes destinados à educação formal, que alegam valorizar a brincadeira, as pedagogias subliminares demonstram a desvalorização desse tipo de atividade. Tal acontece, quando, por exemplo, ao propor uma atividade nas escolas de Educação Infantil, diz-se às crianças que “prestem atenção, pois isso aqui não é brincadeira”. Atesto essa realidade com base em minha experiência como artista, mãe e educadora, em inúmeras oportunidades que vivenciei nos últimos quinze anos. Em nossa discussão, não é possível negligenciar as eloquentes pedagogias subliminares de desvalorização evidenciadas nas falas que dizem que a brincadeira é *de mentirinha*, em uma sociedade que manifesta, de diversas formas, que a mentira é algo condenável e pernicioso.

Relação similar ocorre no campo das artes, em especial no que concerne à atuação, devido ao fato de uma pessoa estar representando sentimentos e situações de uma personagem que não é ela própria. A equivocada relação estabelecida entre a capacidade de atuar e a habilidade de mentir é repetida em inúmeras circunstâncias do cotidiano. No entanto, uma análise mais detida das características da brincadeira e da atuação artística não sustenta essas afirmações. Para aprofundar essa questão, proponho-me a refletir sobre cada um dos aspectos vinculados às verdades da teatralidade: a verdade da pessoa que representa personagens, a verdade da cumplicidade existente entre quem cria e quem aprecia, e a verdade da relação com a cotidianidade. Cumpre salientar que essas verdades estão associadas à consciência sobre o estatuto dessas comunicações e não às condições qualitativas das mesmas.

Já mencionei a extrema entrega que alguém que brinca ou atua dedica ao ato ficcional, sem a qual, a brincadeira ou a atuação não ocorrem plenamente. Esse envolvimento intenso também é presente na criação de dramaturgias, embora tenha uma natureza distinta, visto que a dramaturgia é criada com base em *projeções de expectativas* que se materializam em um diálogo indireto mediado pelo objeto artístico. Em todos os casos, essa relação intensa se dá por meio de um prazer estético que reconhece uma alteridade na criação. Dessa maneira, não existe a identificação completa entre a pessoa que cria e sua criação, como na representação de uma personagem, por exemplo. Essa *dupla percepção da realidade*, de caráter *interno* é uma das características essenciais da teatralidade. A esse respeito, no que concerne à posição autoral, na composição de uma personagem, Bakhtin enfatiza que, na criação,

quando me compenetro dos sofrimentos do outro eu os vivencio precisamente como sofrimentos *dele*, na categoria do *outro*, e minha reação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo e um ato de ajuda. Relacionar ao outro o vivenciado é

condição obrigatória de uma compenetração eficaz e do conhecimento tanto ético quanto estético. A atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora da pessoa que sofre, quando informamos e damos acabamento ao material da compenetração (Bakhtin, 1986, p. 24).

Na mesma direção, De Marinis salienta a qualidade estética da condição emocional de quem atua ao afirmar

a diferença intrínseca, substancial, entre as emoções reais e as emoções teatrais. Estas últimas são emoções estéticas, cuja intensidade e qualidade é determinada, por uma parte, pelos bem conhecidos fatores pragmáticos (ou contextuais) da relação teatral, e por outra parte, pelos aspectos materiais-expressivos-estilísticos do texto espetacular (DE MARINIS, 2005, p. 100, tradução da autora).

Nesse sentido, a verdade emocional da relação de quem atua com o que representa ocorre, justamente, em sua especificidade estética, e não por meio de algum tipo de confusão mental que faria com que a pessoa sentisse as emoções da personagem como se fossem suas. Sobre esse assunto, no campo teórico teatral, não foram poucas as interpretações equivocadas sobre as propostas de Stanislavski. Algumas pessoas compreenderam, distorcidamente, a naturalidade das ações propostas pelo mestre russo como identificação pessoal entre artista e personagem. Sobre esse aspecto, De Marinis elucida que Stanislavski entende que

a identificação é sempre parcial porque não pode e não deve produzir a anulação do ator no personagem: a esse respeito, o grande professor russo é muito preciso, particularmente nos capítulos finais de *O trabalho do ator sobre si mesmo*, no qual ele explica que, junto à “perspectiva do personagem”, deve permanecer sempre ativa, vigilante, a “perspectiva do ator”, que conhece o passado e, sobretudo, o futuro do personagem (o que acontecerá com ele durante o drama) e, precisamente, por isso, pode e deve conferir à própria ação o encadeamento, a perfeita coerência e a graduação necessárias (DE MARINIS, 2005, p. 24, tradução da autora).

Ao relacionar essa questão a algumas propostas contemporâneas performativas, Pavis (1996) refuta afirmações de *performers* que dizem não representar nenhum tipo de papel e que sua presença em cena faz referência apenas a si mesma. O autor entende que

o ator se constitui como tal assim que um espectador, ou seja, um observador externo, o olha e o considera como “extraído” da realidade ambiente e portador de uma situação, de um papel, de uma atividade fictícia ou pelo menos distinta de sua própria realidade de referência (PAVIS, 1996, p.51).

Com base na afirmação de Bakhtin (1986) sobre o caráter estético da relação de quem cria com o que é criado, mencionada anteriormente, entendo, ainda, que a própria pessoa não pode eliminar, para si mesma, a percepção estética e, portanto, de alteridade, daquilo que faz.

Dessa forma, mesmo a ação mais trivial ou fisiológica, em situação dramaturgico-performativa, assume um caráter simbólico⁶⁴.

Em relação à criança, a percepção da dupla enunciação da brincadeira que realiza resulta na elaboração de distintas ações e emoções e no desenvolvimento da percepção da existência de outros pontos de vista distintos do dela própria. Ao brincar de representar um professor mal-humorado ou uma extraterrestre perdida, a personagem representada na brincadeira pode estar furiosa ou com medo, mas a criança que brinca experimenta a elaboração lúdica desses sentimentos e não o sentimento em si. O mesmo acontece com o jogo projetado pela criança ao brincar com bonecos e objetos. Aquele dinossauro de borracha pode estar faminto e essa rolha com pernas de palito pode estar meio maluca, mas a criança que os interpreta não tem os mesmos sentimentos e sensações. Essas emoções são de caráter estético, devido à percepção da alteridade. É essa diferenciação emotiva que permite distintas elaborações. Sobre esse assunto, Elkonin elucidava que seus estudos confirmaram a tese de Vygotsky de que “a criança chora como um paciente... e alegra-se como participante” (ELKONIN, 1976, p. 417). Já Sutton-Smith (2017), respalda a teoria de Bateson sobre a característica de metacomunicação da brincadeira, o que a difere do ato da pura imitação. Para ele, a brincadeira de luta se constitui muito mais como uma exibição do significado da luta do que como um ensaio para um combate verdadeiro. Na mesma direção, o autor afirma que Schechner entende

que uma mordidinha de brincadeira não só não é uma mordida, mas ela também não é *não* é uma mordida. Isto é, ela é um positivo, a soma de dois negativos. O que é uma vez mais dizer que uma mordidinha de brincadeira pode não ser uma mordida, mas realmente é o que uma mordida significa (SUTTON-SMITH, 2017, p. 22).

Sutton-Smith (2017) refere ainda que Schechner, em sua teoria da *performance*, considera que o ato brincado, assim como a atuação performativa, constitui-se como uma meta-ação, visto fazer referência a si mesmo, em situação simbólica. A esse respeito, Féral (1988) menciona que o “não-não não” de Schechner concerne tanto a quem atua quanto a

⁶⁴ Vale mencionar que este estudo não engloba números circenses e de dança, os quais, em alguns casos, assumem um caráter de demonstração técnica cuja natureza da execução e da apreciação é similar àquela presente nos esportes. Isso ocorre porque a operação mental, ao assistir o ato, imediatamente, relaciona-o à habilidade cotidiana e ao cronotopo em que ela ocorre, em uma operação intelectual que não reconhece a sobreposição cronotópica necessária à teatralidade. Por essa razão, o teatro performativo não consegue impedir a semiotização daquilo que faz, já que as ações, ao serem descoladas do cronotopo cotidiano, passam a ser compreendidas simbolicamente. No que diz respeito ao circo e à dança, grande parte das criações também possuem dupla enunciação, não sendo possível, no entanto, discorrer sobre esse aspecto fora do contexto de cada trabalho.

quem aprecia, posto que a atuação tem um efeito de ilusão que permite o envolvimento imaginário da plateia por meio da percepção ficcional da alteridade. Trata-se de uma *ilusão consentida* que resulta da cumplicidade da denegação necessária à leitura simbólica da dupla enunciação (UBERSFELD, 1977).

A ideia de ilusão foi outro aspecto que causou alguns equívocos de compreensão, seja sobre a já mencionada representação naturalista de Stanislavski, seja nas interpretações da teoria de Brecht, posto que o autor critica a ilusão a qual o público é submetido em montagens teatrais desprovidas de pensamento crítico. Quando Brecht (1967) menciona a ilusão, o que critica é a reprodução de valores naturalizados ocultada pela construção cultural que os sustenta. Para ele, as reproduções irrefletidas de situações sociais naturalizadas provocam um envolvimento emocional desprovido de pensamento crítico que resulta na ilusão de que aqueles valores são imutáveis. Ou seja, a ilusão a que Brecht se refere é uma ilusão cultural que está diretamente relacionada ao poder simbólico (BOURDIEU, 1989) das representações sociais partilhadas (JODELET, 1986; 1993), fundamentadas em conformismos lógicos (DURKHEIM; MAUSS, 1903). Dessa forma, Brecht não se refere ao fato de alguém na plateia ter dúvida sobre estar se relacionando com uma apresentação teatral ou não. A ilusão que denuncia diz respeito às pedagogias subliminares presentes em representações naturalizadas de valores culturais. Para romper com essa ilusão cultural, Brecht propõe o recurso *Verfremdungseffekt*, conhecido no Brasil como *efeito de distanciamento* e que eu preferiria chamar de *efeito de desnaturalização cultural*. Sobre essa proposta, o autor elucida tratar-se

de uma técnica de representação que permite retratar acontecimentos humanos e sociais, de maneira a serem considerados insólitos, necessitando de explicação, e não tidos como gratuitos ou meramente naturais. A finalidade deste efeito é fornecer ao espectador, situado de um ponto de vista social, a possibilidade de exercer uma crítica construtiva (BRECHT, 1967, p.148)

Nesse ponto, encontramos uma das importantes contradições dialéticas da *dupla percepção da realidade*. A consciência sobre estar apreciando um objeto estético não determina, de forma alguma, a consciência sobre os signos e símbolos de suas pedagogias subliminares, conforme mencionado no tópico *Pedagogias político-culturais* do Ato *Filosofia Radical*. As distintas dramaturgias apresentam aspectos políticos e axiológicos, por meio de pedagogias subliminares que só podem ser reconhecidas com base no pensamento crítico de

quem cria e de quem aprecia. Esse pensamento crítico está fundamentado em uma consciência matrística, na qual razão e emoção estão intimamente associadas.

A *dupla percepção da realidade* possibilita o reconhecimento de uma alteridade que resulta em uma terceirização perceptiva que viabiliza elaborações subjetivas, objetivas e socioafetivas. No caso da brincadeira, essa construção ocorre por meio de uma colagem discursiva da pessoa que brinca com o jogo de faz de conta que ela própria desenvolve. No que concerne à apreciação dramaturgica, o distanciamento do objeto estético está relacionado ao papel catártico da arte, mencionado primeiramente por Aristóteles (IV a. C.), o qual é considerado presente em todas as linguagens teatrais por Ubersfeld (1977). Trata-se de um prazer estético que permite que determinadas emoções sejam psicologicamente elaboradas justamente por serem vivenciadas por meio da alteridade artística na qual “nós contemplamos com prazer as imagens mais exatas daquelas mesmas coisas que olhamos com repugnância” (ARISTÓTELES, IV a. C., p.203) na vida cotidiana. Para Aristóteles (IV a. C.), esse prazer é oriundo do aprendizado e da capacidade de reconhecer algo que é representado, o que possibilita a criação de distintas relações e não aconteceria se a pessoa não pudesse identificar nenhum referencial alheio à ficcionalidade. Por mais abstrata que seja uma obra de arte, ela sempre remete a emoções, sensações e situações presentes na operacionalidade cotidiana da vida e oportuniza distintas elaborações subjetivas e objetivas.

Devido ao envolvimento emotivo-axiológico das formulações estéticas, as distintas dramaturgias resultam em diversos graus de persuasão afetivo-racional, conforme os níveis de identificação relativos a características pessoais e forças sociais vinculadas a diferentes fatores contextuais e socioemocionais. Desse modo, podem estar relacionadas a diversos posicionamentos, servindo tanto a propostas que ratificam o *status quo* dominante quanto àquelas que propõem a construção de novas bases emocionais que permitam a geração de distintos valores e originem outras formas de relação social (GIROUX, 1988). Entre esses extremos, complexas composições híbridas podem caracterizar distintas dramaturgias que estão relacionadas com quem as cria por meio de diversos níveis de consciência sobre o que foi criado. Essa consciência é sempre parcial, pois todas as pessoas estão sujeitas aos efeitos inconscientes das suas subjetividades. No entanto, o grau de consciência resulta da intencionalidade necessária a um pensamento crítico que reflete sobre si mesmo. Do mesmo

modo, a pessoa que aprecia estabelece distintas percepções naturalizadas ou reflexivas sobre o que assiste, escuta ou lê, com base na pluralidade afetivo-cognitiva de seus referenciais.

A respeito da origem dessas elaborações, Elkonin (1976), ao analisar a ação lúdica, afirma que Rubinstein entende que essas ações estão vinculadas mais a atos semânticos e expressivos do que a atos operacionais. Para Rubinstein, o sentido dessas ações está implícito nas motivações que geram sua atividade em relação a determinado fim, sem, no entanto, objetivar um fim exterior. Sobre esse aspecto, Elkonin comenta que

ao representar a atividade do motorista, do médico, do marinheiro, do capitão, do vendedor, a criança não adquire hábito nenhum. Ela não aprende a manejar uma seringa de verdade, nem a conduzir um automóvel autêntico, nem a cozinhar comidas verdadeiras ou a pesar mercadorias (ELKONIN, 1976, p. 401).

A teatralidade que está presente tanto nas brincadeiras de faz de conta quanto nas criações dramáticas, constitui relações de alteridade com a realidade cotidiana, sem estar subordinada a objetivos específicos, enumeráveis e reconhecíveis, facilmente, na operacionalidade espaço-temporal. Esse é um aspecto de extrema relevância. Dentro de uma cultura produtivista, que mede seu sucesso e sua felicidade na enumeração dos bens materiais que adquire, a subjetividade da especificidade da brincadeira e da arte fica caracterizada como inutilidade. Por outro lado, ao buscar compreender a utilidade dessas atividades, na maioria das vezes, elas são vistas como subordinadas a objetivos externos passíveis de descrição discursiva, como nas peças didáticas cujo objetivo de ensinar alguma coisa suplanta a criação artística em si. Para a radicalidade do pensamento que conduz esta investigação, a utilidade matrística da teatralidade está, justamente, em sua especificidade. A sua presença constante na vida humana, profundamente vinculada à cotidianidade, mas distinta dela, é um dos aspectos fundamentais na composição emocional e axiológica que embasa as prioridades que determinam as ações em cada sociedade. As dramaturgias são construções discursivas diretamente relacionadas à constituição das coordenações de ações e emoções (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993) do tempo e espaço cotidianos, por meio da *dupla percepção da realidade*.

A verdade presente na percepção consciente da dupla enunciação abarca outra contradição fundamental que concerne à reflexão sobre a verdade do cotidiano. Como visto, na teatralidade, a *dupla percepção da realidade* diz respeito à consciência sobre a simultaneidade das expressividades ficcionais e cotidianas. No entanto, essa consciência

sobre o estatuto relacional da teatralidade não determina a consciência sobre as pedagogias subliminares presentes na comunicação simbólica e tampouco uma leitura consciente da complexidade cotidiana. Bakhtin afirma que

cotidiano puro é ficção, invenção de intelectual. O cotidiano humano é sempre enformado, e essa enformação é sempre ritual (ainda que “esteticamente”). É nessa potencialidade ritual que sempre pode apoiar-se a imagem artística (BAKHTIN, 1986, p. 391).

Conforme Bakhtin (1986), essa enformação está relacionada com as relações hierárquicas sociais e com as inter-relações das unidades discursivas, vinculadas ao papel dos tons e dos matizes pessoais, na sensação que a pessoa tem sobre si mesma e sobre quem se relaciona com ela, dentro de determinado contexto discursivo. Sobre esse assunto, Goffman (1956) utiliza termos teatrais para aludir, metaforicamente, à artificialidade da vida. Ao referir o que chama de composições dramáticas do cotidiano, o autor menciona as distintas máscaras sociais que as pessoas utilizam, criando uma imagem conveniente de si próprias, conforme o contexto social em que estão inseridas. Cada pessoa se constitui no conjunto de máscaras que representa. Cabe ressaltar, no entanto, que essas máscaras estão destituídas de dupla enunciação, por serem imagens percebidas como cotidianamente reais, em meio às relações sociais. Dessa forma, elas estão destituídas da *dupla percepção da realidade*, o que resulta no entendimento de que, ironicamente, a composição dramática está mais vinculada à verdade relacional do que a própria cotidianidade.

A dramaturgia é distinta das ações operativas das circunstâncias cotidianas, mas está organicamente ligada a elas, revelando e construindo valores semânticos, simbólicos e emocionais, por meio de diferentes construções dialógicas. Devido ao descolamento discursivo de quem assiste ou lê, a apreciação dramática oportuniza distintos graus de identificação, envolvimento afetivo e percepção crítica que ecoam nas fundamentações socioemocionais nas quais as ações, discursos e hábitos de cada grupo social estão enraizadas. Desse modo, o debate sobre as pedagogias implícitas nos discursos dramáticos diz respeito ao modo como os mesmos contribuem na constituição dos sistemas de organização cultural e social que integram. Sobre essa composição social, Freire (1968) entende que a educação reflete a estrutura do poder que determina o funcionamento da sociedade mais ampla e Giroux (1989) afirma que o mesmo acontece com os objetos estéticos de cada momento histórico, os quais revelam uma base ontológica sociocultural enraizada em suas construções discursivas e

nas próprias relações de produção. Dessa forma, as distintas dramaturgias podem contribuir tanto para o desenvolvimento do pensamento crítico quanto para a manutenção da subordinação cultural, ecoando em inúmeros aspectos sociais (GIROUX, 1988).

As características político-pedagógicas podem ser denotadas em produções artísticas de todas as linguagens, as quais reproduzem valores, anseios e situações do seu momento histórico. Esses discursos proporcionam percepções valorativas que são absorvidas de forma emocional e são integradas aos desejos de aceitação naturais à sociabilidade. Desse modo, referenciais morais, éticos, simbólicos, afetivos e comportamentais são apresentados por meio de distintos vetores de poder que irão dialogar com os referenciais da apreciação. Por essa razão, os sentidos construídos nas distintas dramaturgias não são absolutamente determinados, nem previsíveis, isoladamente. Tampouco é possível mensurar os ecos concretos das produções artísticas no ambiente social de forma objetiva, embora muitos fatores estejam evidentemente vinculados em um mesmo sistema.

As manifestações artísticas integram, constroem e modificam a sociedade de maneira contundente. Isso não significa dizer que determinam, isoladamente, os comportamentos e valores, mas sim, que fazem parte de um complexo sistema social e atuam de forma efetiva na constituição de pedagogias subliminares que estão a serviço de distintos interesses, por meio de um complexo sistema semântico-emocional heterogêneo. Nesse sentido, Boal afirma que “o espaço estético é um espelho de aumento que revela comportamentos dissimulados, inconscientes e ocultos” (BOAL, 1975, p.31). A esse respeito, Giroux (1988) chama a atenção para o fato de que os grupos que detém o poder possuem maior acesso às ferramentas de criação e propagação cultural e essa é uma maneira de manutenção dos valores que embasam as estruturas sociais:

Considero a cultura como uma forma de produção, cujos processos estão intimamente ligados à estruturação de diferentes formações sociais, particularmente daquelas relacionadas a sexo, idade, raça e classe. A cultura não é simplesmente um depósito de conhecimentos, formas, práticas sociais e valores que são acumulados, armazenados e transmitidos aos estudantes. Tal concepção de cultura recusa-se a considerar a cultura dominante e institucionalizada como um discurso selecionador e privilegiado, que pode funcionar para legitimar interesses e grupos específicos (1988, p. 46).

Embora as diferenças de realidades de produção não possam ser negligenciadas, é preciso também perceber que o poder pedagógico dos objetos culturais tem sido efetivo tanto

na manutenção de valores e comportamentos incitados tacitamente, quanto na promoção do pensamento crítico. Inúmeras composições artísticas contribuíram e contribuem na geração de pensamentos críticos que oportunizam o reconhecimento das contradições sociais. Sobre essa ambiguidade que é constitutiva das manifestações de poder, Giroux afirma que

o poder é considerado como uma força dialética, cujos modos de operação não são apenas repressivos. Em outras palavras, a dominação nunca é tão completa que o poder seja experienciado exclusivamente como uma força negativa. Ao contrário, o poder é a base de todas as formas de comportamento, por meio das quais as pessoas resistem e lutam por sua concepção de um mundo melhor. É essencial compreender as formas contraditórias que o poder assume (1988, p. 41).

O reconhecimento dos mecanismos que propagam as pedagogias subliminares, vinculadas à submissão ou à transformação, é a base fundamental que propicia uma percepção consciente dos valores socioemocionais proferidos pelas distintas produções. Sobre essa questão, Jameson (1999) entende que as criações artísticas são elaboradas com base nos esquemas de pensamento mais profundos de quem as cria e alerta que essas “projeções” estão a reboque de toda uma episteme cultural e coletiva, o que demonstra um caráter objetivo para “além de sua subjetividade e até mesmo através dela” (1999, p. 51). Por essa razão, é por meio do desenvolvimento da consciência que Bakhtin (1986) exige que as pessoas que criam discursos artísticos tenham uma postura responsável. Dessa maneira, o conteúdo estético, axiológico, político e pedagógico dos objetos artísticos, compostos consciente ou inconscientemente, é sempre de responsabilidade de quem os cria. A *neutralidade político-pedagógica* declarada tanto por produtos da cultura de massas e do entretenimento teatral, quanto por montagens contemporâneas que pregam uma não-intencionalidade original, é refutada pelo posicionamento filosófico radical. Essa intenção de evitar qualquer significação original, presente em montagens atuais do ambiente artístico intelectualizado ocidental, é duramente criticada por Flory, com base em Rosenfeld, quando esse último denuncia que o “irracionalismo epidêmico resulta em uma falta de dialética que o faz, afinal de contas, ser facilmente absorvido pela cultura burguesa” (2013, p. 65).

A *filosofia radical* entende que as distintas dramaturgias estão vinculadas a outras experiências, em uma composição sistêmica estabelecida por meio de uma relação de cooperação, mas não de subordinação, com os demais elementos universais da vida. Assim, as dramaturgias estão inseridas no contexto sócio-histórico do qual fazem parte e possuem funções emocionais e cognitivas, fundamentadas em configurações sociais e subjetivas, que

são essenciais na estruturação das relações humanas em cada ambiente cultural. Esses discursos artísticos são baseados em valores afetivo-rationais que ratificam ou questionam as relações sociais e integram a coordenação de ações e emoções (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993) que as compõem. Por meio de suas pedagogias subliminares e das reflexões críticas propostas, as dramaturgias influenciam a estruturação afetivo-cognitiva que resulta na formulação de valores, hábitos, desejos, preconceitos e objetivos que predominam em determinados contextos culturais. As dramaturgias participam dessas construções sociais, ligadas a outros fatores que as influenciam e são influenciados por elas, com base na especificidade de sua construção artística.

Ato III:

Dramaturgia Radical

Ato III: DRAMATURGIA RADICAL

Sinopse

A dramaturgia radical constitui-se na conjunção das premissas da filosofia radical (Ato I), com o entendimento radical de dramaturgia (Ato II), o que a caracteriza como uma *criação artística crítico-afetiva*, integrada à *materialidade sistêmica cultural* e fundamentada no *risco responsável* e na *dialogicidade radicalizada* presentes em *vetorizações editandas*, elaboradas em *qualquer estilo dramático*, com o propósito de contribuir com *transformações matrísticas socioemocionais*.

Poética

Criação artística crítico-afetiva

O conceito de *dramaturgia radical* emerge da confluência dos pensamentos de Freire (1968), Bakhtin (1986), Giroux (1988), Maturana e Verden-Zoller (1993), com base nos quais é possível reconhecer que as dramaturgias integram os sistemas afetivo-rationais que embasam as distintas configurações culturais e, portanto, contribuem no estabelecimento das ações, dos modos de percepção e das relações de cada conjunto social. Nessa engrenagem matrística, as distintas formas de *dramaturgia radical* procuram favorecer a viabilização de configurações e transformações emocionais que promovam posicionamentos colaborativos, fundamentados no respeito à diversidade, no envolvimento afetivo e no pensamento crítico preconizados pela *filosofia radical*.

A criação de *dramaturgias radicais* pressupõe um exercício permanente de reflexão, alicerçado em processos afetivos intersubjetivos, cientes da especificidade estético-dialógica da sua constituição. Desse modo, a relação indireta entre criação e apreciação, mediada pelo objeto estético independente dramático, constitui a contradição dialética de um investimento afetivo-rationais despersonalizado. Essa contradição deve-se ao fato de não ser possível determinar os indivíduos que serão agentes da fruição, mas sim, estabelecer uma construção artístico-discursiva que procura estar ciente das escolhas de composição dialógica

que realiza. Esse posicionamento está vinculado ao prazer da criação e aos seus processos intuitivos e sensíveis, sem haver nenhum tipo de aprisionamento por regras estanques, mas sim, o reconhecimento consciente dos fatores que compõem essa relação.

Para Freire (1968), o posicionamento radical pressupõe uma permanente busca de consciência, na qual a percepção das ações e situações está integrada aos seus contextos específicos. Por essa razão, a práxis da *dramaturgia radical* não pode prescindir nem da prática da criação, nem da teorização sobre a mesma. Isso não quer dizer que cada criação artística resulte em um artigo ou vice-versa, o que pode acontecer ou não. Essa práxis é constituída por rigor no processo criativo, humildade intelectual, investimento afetivo, sensibilidade intuitiva e prazer investigativo na busca de revelar suas próprias contradições, por meio de complexas redes de construções de entendimento, em permanente evolução. A coerência interna entre o posicionamento de quem cria com suas proposições dramáticas solicita o reconhecimento das formas culturais, históricas e políticas que integram cada criação, por meio de um posicionamento autocrítico. A esse respeito, Gil expõe que

a consciência não está dada desde o início e não surge espontaneamente da natureza; a consciência é gerada pela sociedade, nela se produz. Portanto, é possível formular uma teoria materialista da criatividade contanto que se leve em conta que é a ação criativa social o ponto de partida, e que a imaginação é produto do meio, e não de mentes privilegiadas (1999, p. 47).

De acordo com o exposto, a *dramaturgia radical* é compreendida como uma *ação criativa social* enraizada na consciência fundamental de que é a composição dinâmica existente entre emoção, ação e reflexão que pode levar à transformação. Essa composição conta com processos assíncronos, posto que a criação e a fruição ocorrem em momentos distintos. Nessa construção, a projeção dialógica afetivo-racional de quem cria *dramaturgias radicais* está embasada tanto na elaboração dos conhecimentos que fundamentam suas convicções dialéticas quanto no sincero interesse nos distintos saberes dos indivíduos e grupos sociais aos quais se destina. Nesse sentido, a autora ou autor radical reconhece o caráter educativo da sua atividade e assume o posicionamento que Freire (1968) solicita a quem educa: a sincera disposição em aprender na alteridade. Dessa maneira, existe real curiosidade e interesse pelos modos de pensar e entender o mundo predominantes nos grupos que enfoca. Esse posicionamento radical não se acomoda em suas verdades e nem busca impô-las às demais pessoas por meio da sua arte, em uma postura arrogante, ainda que com o

intuito de ser generosa. Sobre quem considera conhecer a verdade que deve ser revelada à ignorância das demais pessoas, Freire entende que

o educador que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 1968, p.105).

Esse posicionamento radical dialógico não é relativista e está embasado em convicções que não exitam em observar atenta e respeitosamente outras impressões, pois não tem medo da transformação, compreendendo-a como parte fundamental do amadurecimento da sociedade que integra.

Nesse processo, a intenção de entender o ponto de vista das outras pessoas é dialógica, sem deixar de ser crítica. No entanto, essa crítica não é direcionada somente aos demais indivíduos, mas à própria pessoa criadora que observa a si mesma não somente por meio de seus olhos, mas pelas impressões alheias que recebe sobre si. Para Bakhtin (1986), ninguém pode se ver em sua própria completude, posto que não pode ser testemunha do seu nascimento e da sua morte e não pode se observar de fora. Assim, uma pessoa só se constitui pelo olhar de outras. Ao olhar para dentro de si, observa-se com olhares de alteridade que a constituem desde fora. Nesse caso, as impressões são relativas ao trabalho artístico, o qual, apesar de independente, revela aspectos axiológicos, cognitivos e emocionais de quem o criou. Devido a esses aspectos, a *dramaturgia radical* se reconhece, ao mesmo tempo, na conjunção de olhares próprios e externos, por meio dos quais a pessoa criadora reflete de forma permanente, mas não está apta a realizar uma análise distanciada. A consciência da necessidade de alteridade para a constituição da completude da obra é um aspecto essencial às fundamentações socioemocionais que embasam a criação de *dramaturgias radicais*.

Com base na complexificação do olhar social que atribui à sua criação estética, a pessoa que cria procura desvelar, para si própria, as pedagogias subliminares presentes em sua dramaturgia, em um processo de autoconhecimento e transformação pessoal e artística. A *filosofia radical* compreende que a ausência de discernimento sobre suas próprias construções políticas e pedagógicas subliminares não as impede de criar sentidos e vetorizar desejos que revelam valores, comportamentos e posicionamentos sociais de quem cria. Por essa razão, é no sincero interesse de compreender as emoções que embasam suas ações que a *filosofia radical* procura dialogar com cada criação em conexão com todos os fatores presentes em seu

contexto. Sobre esse aspecto, existe um empenho em “distinguir com cuidado o que é da ordem das intenções ou das declarações dos artistas e o que é o resultado artístico, o produto final entregue ao público” (PAVIS, 1996, p.16).

Nesse contexto, o processo de criação de *dramaturgias radicais* reconhece que as vetorizações da criação (PAVIS, 1996) sempre indicam um público-alvo. Sem buscar realizar nenhuma generalização redutora, elege as “generalizações adequadas”, mencionadas por De Marinis (2005), para buscar conhecer características gerais desse grupo, levando em conta as impressões que as pessoas que o compõem apresentam de si mesmas na intersecção de distintas consciências que integram um sistema matrístico em permanente movimento. É com base nessas relações, estabelecidas por meio de um investimento amoroso, que a dramaturgia radical se pauta em convicções dialógicas que compreendem a fruição integrada aos processos de construção e transformação social.

Na *dramaturgia radical*, o amor não é complacente, mas simpático, no sentido apontado por Bakhtin quando este explica que “costuma-se denominar compreensão simpática esse meu ativismo que vem de fora e visa ao mundo interior do outro” (1986, p. 94). Essa postura objetiva compreender as emoções que estão regendo as ações, com base no ponto de vista de quem as sente e age. Cabe salientar que o afeto das *dramaturgias radicais* nada tem a ver com excessivas manifestações de doçura, pois o amor também pode ser incisivo, crítico e desestabilizador de certezas. Nesse sentido, quem cria *dramaturgias radicais* reconhece que não existe a possibilidade de haver uma reação unânime que aceite sua criação artística e a respalde plenamente. As percepções discordantes integram o processo de amadurecimento geral. No entanto, as vetorizações da *dramaturgia radical* são pautadas pelo respeito. Desse modo, esta proposta não pretende invadir o espaço de um grupo de pensamento divergente para apresentar suas verdades desde fora, mas sim, buscar o diálogo desde dentro de sua maneira de compreender o mundo. Afinal, não seria coerente perder a oportunidade de estabelecer o diálogo nos ambientes em que, talvez, considere haver maior necessidade. Porém, a radicalidade exige que exista uma base comum que possibilite o diálogo, sem a qual a pretensa contradição dialética se constitui como imposição autoritária e fragmentária.

Com o intuito de viabilizar esses diálogos, a *dramaturgia radical* busca reconhecer os referenciais presentes na apreciação que projeta, para propor distintas formas de percepção e compreensão. Ao prezar pelo embasamento matrístico emocional que rege suas ações, a *dramaturgia radical* não tem a intenção de ofender, macular, desrespeitar ou ridicularizar alguma pessoa particular, o que não significa que não possa ser esteticamente irônica e crítica na construção de personagens e situações. Evidentemente, essas construções podem gerar reações adversas, posto que uma mesma oração presente em um diálogo singular pode soar como um enunciado com significados completamente distintos aos integrantes de um diálogo, cotidiano ou estético, caso suas percepções sejam pautadas por valores distintos. Essa constatação resulta na compreensão de que uma obra jamais poderá ser decodificada ou explicada integralmente, havendo sempre a possibilidade de múltiplas leituras.

A consciência de quem cria *dramaturgias radicais* dedica-se a reconhecer a *coerência afetivo-racional de suas intenções* com as vetorizações dialógicas que propõe, sem buscar determinar significados precisos ou prever reações e consequências descritíveis e enumeráveis. Além disso, a existência de aspectos inacessíveis às decisões da pessoa criadora independe de sua vontade, pois os mesmos são fruto de construções inconscientes, ou ainda, imprevisíveis, posto ser possível que surjam conexões de sentido não previstas na criação. Saliente-se, acima de tudo, que as dramaturgias não são composições etéreas de imaginações independentes, mas são construções sociais, produzidas e produtoras da *materialidade sistêmica cultural* na qual estão inseridas.

Materialidade sistêmica cultural

A criação de *dramaturgias radicais* parte da compreensão de que a fruição artística está organicamente vinculada à operacionalidade ordinária da vida, por meio da *dupla percepção da realidade*. Essa característica constitui a especificidade de sua utilidade matrística social, por meio de uma relação de cooperação, mas não de subordinação, com os outros elementos da vida. Cabe ressaltar, no entanto, que, apesar de a função social da dramaturgia não estar subordinada artisticamente aos demais campos do conhecimento e atuação humanos, sua materialização depende de condições socioeconômicas que viabilizem sua existência. Fundamentada neste entendimento, a *filosofia radical* solicita refletir sobre

todos os níveis de materialidade relativos à criação dramaturgica e que definem muitos aspectos que determinam a viabilidade de concretização, as condições de produção e propagação, as pessoas e os grupos sociais que têm acesso tanto às ferramentas de criação quanto às oportunidades de fruição, além das bases socioculturais de construção de sentido.

A *filosofia radical* reconhece que a dramaturgia está intimamente imbricada no contexto da sociedade da qual faz parte, como fruto do ambiente social e como geradora do mesmo. Desse modo, a criação de *dramaturgias radicais* assume sua responsabilidade no permanente processo composicional da sociedade, com base no entendimento de que as elaborações e subjetivações de desejos, anseios e valores são constituídas por meio de raízes emocionais. Essas raízes podem gerar tanto distintas ações colaborativas e o reconhecimento crítico de contradições sociais quanto os sentimentos que levam à exploração, ao preconceito e à desigualdade (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993). Assim, reconhecer os valores axiológicos e as vetorizações que levam às identificações emocionais de uma dramaturgia é um aspecto fundamental para a construção dos signos materiais dessas elaborações. Conforme Bakhtin (1986), as construções semânticas partem de signos abstratos socialmente compartilhados que ganham sentido na singularidade composicional de cada comunicação. Dessa forma, a criação de dramaturgias é compreendida na pluralidade cultural que a abarca. Portanto, a *dramaturgia radical* integra-se ao conjunto de produções culturais da sua época, com as quais se relaciona por meio de curiosidade, respeito e pensamento crítico-científico.

Se a *filosofia radical* está interessada no papel social da dramaturgia, é possível inferir que a responsabilidade de quem cria *dramaturgias radicais* também está associada à reflexão crítico-afetiva sobre o que é eleito pelas massas, sem, evidentemente, precisar respaldar, concordar ou admirar, mas com a intenção de desvelar os sentidos que uma leitura imediata poderia impedir. Essa postura dialógica busca “observar como as representações são construídas e absorvidas através de memórias sociais ensinadas, aprendidas, medidas e apropriadas dentro de formações particulares de poder” (BRADY, 2001, p. 349), das quais as dramaturgias fazem parte. Por outro lado, a criação de *dramaturgias radicais* requer uma auto-observação atenta às vetorizações de sentido (PAVIS, 1996) que propõe em sua construção discursiva, em um diálogo afetivo e crítico com o ambiente cultural no qual está inserida. Fundamentada nesse princípio, esse tipo de criação não rotula quaisquer formas de manifestações estéticas oriundas de distintos grupos sociais, mas busca compreendê-las e

dialogar com elas para reconhecer suas contradições internas. Se algum objeto estético tem grande circulação popular, por exemplo, é porque dialoga com questões subjetivas e objetivas que são relevantes naquele contexto (CORSO; CORSO, 2006) e que não podem ser negligenciadas. Rechaçar categoricamente qualquer produto da indústria cultural impede um diálogo mais profundo sobre quais são as bases emocionais geradas nesse material, a que interesses ele serve e quais os motivos que o levam a alcançar uma popularidade tão grande. Ao tentar reconhecer os processos afetivo-cognitivos que regem essas realizações, é possível dialogar artisticamente com elas, e dialetizar ao expor possíveis contradições, por meio do reconhecimento das suas qualidades e da explicitação dos mecanismos que participam de sua construção. Em geral, os principais fatores que propiciam uma grande repercussão estão vinculados à estrutura socioeconômica da sua produção e à ratificação de conformismos lógicos (DURKHEIM; MAUSS, 1903) ou convergências críticas, que geram um conforto afetivo-racional às pessoas mais identificadas com o trabalho. Esse aspecto está presente em diferentes grupos sociais, com as mais distintas configurações socioeconômicas, intelectuais e culturais.

A realidade socioeconômica de cada trabalho determina desde a possibilidade de haver estudos sobre o mercado em que o mesmo será inserido, até com quais grupos se identifica e como chegar até essas pessoas. Na indústria cultural, o contrário também ocorre, ou seja, a criação de produtos artísticos de grande apelo comercial, com base na identificação das características que possibilitam que certos trabalhos sejam facilmente absorvidos por determinados grupos sociais, devido à aderência axiológico-afetiva da sua constituição. Cumpre ressaltar que essa aderência também é determinante em relação à arte consumida por grupos intelectualizados e detentores de um capital cultural (BOURDIEU, 1989) mais amplo, o que possibilita o manejo de ferramentas de apreciação estética mais complexas e requintadas.

A questão econômica também define como a obra pode ser divulgada e em que meios. Além disso, está diretamente relacionada aos dois níveis da *dupla percepção da realidade*, seja no que concerne às condições técnicas e materiais de elaboração artístico-discursiva, seja no que diz respeito à composição das equipes de trabalho. Os fatores socioeconômicos indicam quem tem acesso aos recursos de formação técnica e artística, além de tempo e espaço para se dedicar ao aperfeiçoamento e construção do seu trabalho. Nesse sentido, a

filosofia radical exige que a criação de dramaturgias seja coerente com seu próprio discurso. Para falar de diversidade, busca trabalhar com uma equipe diversa. Não aborda a exploração, sem reconhecer as relações exploratórias que possam estar presentes em seu contexto. Desse modo, procura estar ciente das contradições internas daquilo que é valorizado nos ambientes artísticos que integra e compreender seus conformismos lógicos internalizados. A supervalorização dos híper-especialismos e a desvalorização de conhecimentos múltiplos menos especializados, ou o elogio à fluência na fala de um idioma e o riso sarcástico em relação a uma pessoa que não pronuncia bem um nome estrangeiro, por exemplo, ainda demonstram a que valores elitistas alguns grupos culturais estão subordinados, mesmo que se pretendam altamente críticos e inclusivos. Por outro lado, a romantização das culturas de periferia, absorvidas como inquestionáveis em alguns campos culturais intelectualizados, também revelam, subliminarmente, a exclusão dessas atividades do campo que é considerado estar em condições de ser submetido ao pensamento crítico.

As composições dos complexos sistemas socioeconômicos culturais continuam sendo um tabu em boa parte das discussões relativas à criação artística, o que dificulta sobremaneira a ocorrência das superações dialéticas necessárias para a área. Evidentemente, esses fatores são altamente complexos, singulares a cada contexto e irredutíveis a generalizações. Muitas vezes, a dramaturga ou o dramaturgo participam de processos nos quais não possuem ingerência nas relações de produção. Nesse sentido, seria ingênuo solicitar a quem cria que domine ou defina todas essas questões. O que importa ao pensamento radical é que esses aspectos sejam levados ao debate e à conscientização, em conformidade com as possibilidades e características de cada situação.

No que concerne à realização de *dramaturgias radicais*, a reflexão sobre suas condições de produção diz respeito não somente às necessidades da sua materialização artística, mas também à coerência do seu discurso matrístico-radical. A *dramaturgia radical* reconhece que todos os aspectos da sua construção ecoam nas vetorizações de sentido da criação artística. Não é possível desconsiderar, por exemplo, que, quanto mais estrutura um trabalho tem, mais amplas serão suas possibilidades de escolha. Lutar por condições econômicas dignas é fundamental para desenvolver uma arte radical que possa dialogar em situação cada vez melhor com o amplo sistema cultural em que está inserida.

Para a *filosofia radical*, a construção dos discursos produzidos no campo artístico, teórico e de políticas culturais, precisa estar imbricada na materialidade das condições da sua existência, gerando sucessivas superações dialéticas artísticas, filosóficas, teóricas e, evidentemente, materiais, sem as quais não pode existir. É na corda bamba de manter a coerência da sua postura artístico-radical e de lutar por condições materiais para a sua existência que quem cria *dramaturgias radicais* assume o *risco responsável* de propor diálogos radicalmente comprometidos, e, socialmente construídos, por meio das conexões de sentido estabelecidas entre a criação e a apreciação.

Risco responsável

A *dramaturgia radical* exige um posicionamento responsável de quem cria, fundamentado no reconhecimento de que toda a obra pode ser questionada e de que não existe perfeição da realização, mas *responsabilidade na intenção* (BAKHTIN, 1986). Essa responsabilidade está vinculada tanto à consciência quanto ao afeto, o que, de forma alguma, significa dizer que quem cria *dramaturgias radicais* “domina o conteúdo” da sua arte e controla todos os aspectos que a constituem. Definitivamente, isso não é possível, nem desejável, posto que a *filosofia radical* está fundamentada nos processos dialéticos que permitem sua evolução e não em definições lineares estanques.

A consciência de quem cria *dramaturgias radicais* está enraizada no entendimento de que o processo criativo radical ocorre de forma matrística e associa prazer e rigor, afetamentos e instabilidades, convicções éticas e morais, escolhas conscientes e construções inconscientes, bem como fatores culturais e pessoais, subjetivos e objetivos, identificáveis ou não identificáveis. Para Bakhtin (1986), a complexidade dos fatores envolvidos nos processos criativos não exime a pessoa que cria da sua responsabilidade social, a qual está fundamentada nas composições axiológicas de suas obras. Os posicionamentos de quem cria *dramaturgias* são revelados na complexa constituição das vetorizações de sentidos (PAVIS, 1996) presentes nos distintos signos que compõem suas construções discursivas e que só podem ser compreendidos no todo da obra. As vetorizações de sentido somadas às características dialógicas da obra indicam que tipo de reflexões são propostas e a quem são direcionadas, além dos valores que a mesma compartilha e ratifica (BAKHTIN, 1986;

GIROUX, 1988). Nessa estrutura, são trabalhadas distintas questões socioculturais de forma implícita e explícita, por meio das ferramentas estéticas utilizadas na materialização dos distintos signos.

Cumprе ressaltar que, na *dramaturgia radical*, o processo de criação está embasado em um entendimento de que a ação criativa da dramaturgia ocorre entre *agentes da criação* e *agentes da fruição*. Desse modo, não é possível criar *dramaturgias radicais* com a intenção de haver um discurso preciso que deve ser decodificado de forma “correta” por quem o aprecia. Nesse tipo de produção, as pessoas que assistem ou lêem as obras são convidadas a refletir sobre os caminhos vetorizados na criação, com base em seus próprios referenciais. Isso não significa que uma interpretação equivocada não seja reconhecida como tal. O relativismo de que todas as leituras são válidas pode servir a princípios preconceituosos, exploratórios e violentos que são contrários às proposições filosóficas da *dramaturgia radical*. Para Giroux, uma das instâncias do poder é “um nível de conflito e luta que se desenrola em torno do intercâmbio do discurso e das experiências que tal discurso produz, medeia e legitima” (1988, p. 58). Por essa razão, a postura de quem cria *dramaturgias radicais* está de acordo com o que sugere Freire (1968), para a liderança revolucionária, e Giroux (1988), para os educadores radicais, ao reconhecerem que o poder do conhecimento consiste na capacidade de gerenciamento das ferramentas que possibilitam sua construção, valendo-se delas, dialeticamente.

A responsabilidade de quem cria *dramaturgias radicais* está presente na escolha dos caminhos de reflexão que promove. Dessa forma, assim como Brecht (1967) defende que o prazer e o conhecimento estejam associados à fruição de uma obra artística que divirta os espectadores, Giroux argumenta que “os profissionais da cultura e educadores precisam reinserir o público e o pedagógico no discurso do entretenimento” (2001, p. 104). A projeção dessa relação no momento da criação constitui fatores comunicativos sócio-historicamente localizados, mas que poderão vir a percorrer caminhos inimagináveis para quem a criou, devido à independência ontológica que caracteriza o objeto estético. Uma dramaturgia pode transitar por distintos momentos históricos, culturas e lugares jamais imaginados por quem a criou, contanto que haja identificação com as reflexões e emoções que promove. Nem Sófocles, nem Shakespeare poderiam prever que suas obras resistiriam tanto tempo. Isso não ocorre devido à existência de um planejamento da criação, mas devido ao fato de que essas

dramaturgias ainda dizem respeito a elaborações presentes nos conflitos e questionamentos humanos da atualidade. A consciência de que nunca será possível predeterminar nem os caminhos sociais percorridos por uma obra, nem significados fixos e reações no ato da apreciação, é uma das contradições que move o processo dialético da responsabilidade autoral (BAKHTIN, 1986).

Conforme Freire (1968), o pensamento radical não está preso a círculos de segurança que o aprisionam, definem e delimitam, mas se inscreve na realidade, transformando-a internamente. Por essa razão, a pessoa que cria *dramaturgias radicais* embasa suas escolhas por meio do que chamo de *risco responsável*, uma posição que pode ser comparada, metaforicamente, com o *equilíbrio precário* que Barba e Savarese (1983) recomendam ao trabalho de atuação teatral. Para os autores, a pessoa que está em cena pode assumir o que chamam de *equilíbrio precário ou extracotidiano*, por meio de posturas e movimentos distintos da cotidianidade, com base em torções corporais que resultam na distribuição assimétrica de seu peso. Dessa maneira, é por meio de um relacionamento consciente com as tensões promovidas no corpo que é possível manter o equilíbrio. Segundo Barba e Savarese (1983), esse *equilíbrio precário* exige um esforço físico maior devido à sua instabilidade. Esse esforço resulta na necessidade de um amplo investimento energético que está vinculado ao prazer estético da criação artística e promove tanto a dilatação da expressividade sintética da atuação quanto a ampliação da conexão perceptiva entre aquela e quem a aprecia.

O *risco responsável* de quem cria dramaturgias também requer grande investimento energético, por meio do intenso envolvimento emocional e consciente na construção das escolhas estéticas, éticas, afetivas, políticas e pedagógicas evidenciadas na pluralidade da composição artística e enraizadas em suas formas de proposição dialógica. Quem cria *dramaturgias radicais* compreende que a transformação revolucionária não pode focar somente as outras pessoas como aquelas que necessitam de uma “sabedoria superior” de alguém que considera deter a consciência. Ao ser reconhecida como parte integrante do processo de superação dialética social, a *dramaturgia radical* é gerada por afetamentos e instabilidades. Desse modo, esse tipo de processo de criação parte da compreensão de que a proposição de transformação que se considera à margem da composição social a ser modificada, pode ser rebelde, mas não é revolucionária. Isso ocorre porque essa fragmentação resulta em rótulos e dificulta uma percepção complexa do sistema, no todo de suas

contradições. Por essa razão, o posicionamento radical da criação artística não pode se apegar a discursos prontos e doutrinários de qualquer ordem, o que resultaria na perda da sua dialeticidade.

O *risco responsável* de quem cria *dramaturgias radicais* é evidenciado na coerência da materialização das suas propostas com seu posicionamento axiológico perante o mundo. Trata-se de um investimento afetivo-racional, embasado em um posicionamento filosófico radical, que integra o processo de criação de forma espontânea, pois está enraizado nos princípios de vida da pessoa criadora. Dessa maneira, ao invés de existir um método de trabalho que delimita formas de criação, o que ocorre é que as premissas da *filosofia radical* estão organicamente relacionadas com as questões contextuais, técnicas, subjetivas, psíquicas, emotivas e racionais que integram esse processo.

A questão não é se a pessoa que cria domina toda a sua obra, mas sim, se dialoga com ela ao compreender que tem o que aprender nesse processo e que pode transformar a si mesma, surpreendendo-se ao reconhecer composições significativas, afetivas e perceptivas das quais não tinha consciência. Em coerência com o pensamento matrístico-radical proposto nesta investigação, o próprio processo criativo revela possibilidades de transformação tanto de quem cria quanto dos ambientes sociais dos quais essa dramaturgia faz ou fará parte. Nesse processo, quem cria *dramaturgias radicais* não precisa ter todas as respostas, mas sim, atentar aos caminhos apontados pelas questões socioemocionais que propõe, com base na assunção de um *risco responsável*, fundamentado na construção artística de uma *dialogicidade radicalizada*.

Dialogicidade radicalizada

A criação de *dramaturgias radicais* está fundamentada na proposição de uma *dialogicidade radicalizada*, que se constitui na soma da dialogicidade ontológica de Bakhtin (1986) com a dialogicidade intencional de Freire (1968). Para Bakhtin (1986), todo o enunciado integra um sistema comunicativo-discursivo e não existe fora dos elos internos e externos do mesmo, “gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (1986, p. 300). Dessa maneira, como integrantes de uma cadeia dialógica social, as dramaturgias não somente propõem realizações que serão interpretadas pelos demais, mas

também são, elas próprias, fruto do estudo e de escolhas, posto que, para criar qualquer tipo de construção discursiva, “procuramos e encontramos signos em toda a parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado” (BAKHTIN, 1986, p. 319). Essas escolhas partem não somente do entendimento que a pessoa que cria tem do seu objeto, mas também daquilo que ela pensa que as outras pessoas entendem sobre ele. Essa possibilidade responsiva é que possibilita o “acordo dialógico de dois ou vários seres não-fundidos” (BAKHTIN, 1986, p. 343). A esse respeito, Bakhtin (1986) elucida que existem diversos graus de concretude, proximidade e compreensibilidade que são previstos na criação com o intuito de antecipar a compreensão responsiva dos destinatários. No encontro dialógico entre a intenção interna de quem cria e a apreciação interna da obra existe uma tensão externa na qual está a essência dessa relação social. Nesse caso, a atividade interior não basta a si própria e está sempre voltada para fora, no encontro limiar de duas consciências que se relacionam, em uma fronteira na qual a criação e a apreciação se encontram. Bakhtin (1986) considera inadequada a tradição que acredita que é possível traduzir para uma linguagem ideológica abstrata descritiva uma forma que reflita algo que era objeto de uma visão artística viva e concreta. Para ele, não há uma pessoa que é objeto da consciência de outra, mas, sim, há duas consciências que se relacionam, exercendo plenos direitos, e que dependem uma da outra para existirem e terem sentido. Bakhtin (1986) alerta que a tensão desse encontro não pode ser reduzida a uma contradição, desacordo ou discussão. O autor entende que a *concordância* é extremamente rica e cheia de possibilidades em seus distintos matizes, constituindo-se em uma das formas mais importantes das relações dialógicas.

Esse acordo dialógico está fundamentado em uma cadeia comunicativa não previsível, mas projetável, que acontece por meio do tipo de direcionamento dedicado à especificidade das pessoas destinatárias, o que resulta em maior ou menor conexão. A consciência sobre essa característica ontológica é que possibilita o desenvolvimento da dialogicidade intencional, com base em um investimento afetivo-racional que tem a intenção de possibilitar um nível dialógico integrador. Nesse sentido, a base do pensamento dialógico de Freire (1968) requer uma junção de ideias interlocutivas que evoluam dialeticamente, em um encontro de sujeitos que possibilite a transformação do mundo ao pronunciá-lo. Nesse contexto, a intenção de quem propõe o diálogo reconhece na alteridade uma oportunidade de estudo para a busca de outros saberes e para o compartilhamento de indagações que levem à reflexão e, portanto, ao

desenvolvimento da consciência. Nesse caso, a proposição dialógica original compreende que o “diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não *sloganiza*” (FREIRE, 1968, p. 258). É fundamentado na idéia de *pensar no modo de pensar* da pessoa ou grupo com quem se pretende dialogar, que Freire (1968) entende ser possível encontrar os meios de estabelecer um diálogo ativo e responsivo, no qual ambas as partes sintam-se seguras, com base no entendimento de que seus referenciais são valorizados e permitem uma comunicação satisfatória, ainda que repleta de desafios. Nesse sentido, considero que Freire (1968) propõe uma dialogicidade intencional, posto que a pessoa que inicia o diálogo procura, honestamente, encontrar os meios de estabelecê-lo.

A *dialogicidade radicalizada* que proponho às *dramaturgias radicais* parte do entendimento original de que esse diálogo ocorre de forma indireta, visto ser mediado pelo objeto estético. Nesse percurso, a intenção de quem cria vetoriza caminhos de reflexão e percepção que requerem um real interesse em dialogar, com responsabilidade e criatividade. Aqui, os enunciados são criados com a consciência de serem enunciados e não como enunciados idealizados como orações⁶⁵. Desse modo, a pessoa que cria entende que a projeção da apreciação dialógica está fundada em proposições e perspectivas e não em determinações. Com base no entendimento matrístico de que “o que nos constitui como seres humanos é nossa existência no conversar” (MATURANA, 1993, p.31), a pessoa que cria busca reconhecer “enunciados presentes em dada esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 1986, p. 297) dos grupos enfocados em sua criação artística. Dessa forma, ela procura propor elaborações discursivas que lhe sejam familiares e, com base nas quais, seja possível criar novas conexões de sentido. Ao reconhecer que a apreciação é sempre projetada no momento da criação, a pessoa que cria *dramaturgias radicais* está consciente da responsabilidade da sua intenção comunicativa e busca incitar participações dialógicas ativas e críticas por meio da composição pluriperceptiva dos distintos signos presentes em sua criação. Sobre esse aspecto, Freire (1968) alerta que o saber revolucionário é diferente do nível de conhecimento ingênuo das massas, e recomenda que a humildade de ambas as partes conduza um verdadeiro diálogo, afinal, “como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é,

⁶⁵ Com base em Bakhtin (1986), refiro como *enunciados idealizados como orações* àqueles que foram criados com a pretensão de trazer, em si, uma verdade absoluta que não necessita de diálogo para adquirir sentido. Vale ressaltar que, apesar de serem idealizados como se fossem orações, continuam sendo enunciados no conjunto dialógico ao qual estão integrados e, portanto, dependem dessa relação para constituírem algum sentido.

se a vejo sempre no outro, nunca em mim?” (1968, p. 137). Por outro lado, é preciso reconhecer que essa massa de saber ingênuo possui muitos conhecimentos que também podem ser compartilhados, com base em suas vivências e nas leituras espontâneas e práticas, por meio das quais percebem a sua realidade. Essa objetividade é, muitas vezes, incompreensível àquelas pessoas cujas necessidades da vida nunca obrigaram a tomar decisões pragmáticas, indispensáveis à sobrevivência. Sem determinar qual pensamento seria superior ao outro, é imprescindível evidenciar as diferenças que existem entre eles. No caso da pessoa que cria *dramaturgias radicais*, é decisivo que ela tenha consciência sobre o público ao qual sua obra se destina, para que possa encontrar meios para aprender sobre seus modos de pensar, agir, emocionar e comunicar, buscando um diálogo que inicia no aprendizado de quem cria e não na notoriedade de sua sabedoria. Esse conhecimento não resulta em modelos de comunicação, mas indica caminhos perceptivos que permitem verificar se existem ruídos entre a obra criada e seus próprios propósitos. Afinal, a efetivação das elaborações estéticas, pedagógicas, políticas e afetivas baseia-se na coerência da construção artística e no engajamento dessa criação na engrenagem social como um todo. Nesse contexto, a problematização de questões adequadas aos sujeitos projetados para a apreciação precisa estar envolvida em um processo investigativo, fundamentado no respeito à alteridade. Conforme Freire:

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar *pelos outros*, nem *para* os outros, nem *sem* os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (FREIRE, 1968, p. 168).

A *filosofia radical* entende as pessoas apreciadoras das criações dramáticas como construtoras de sentidos e está ciente de que esta operação está subordinada às suas referências pessoais, nível de maturidade, capital cultural introjetado (BOURDIEU, 1989) e ao vínculo afetivo estabelecido com a obra. Fundamentada nessa percepção, a *dramaturgia radical* tenta formular questões que possam estabelecer uma cumplicidade dialógica que estimule a geração de sentidos, compostos na intersecção da intenção da criação com a percepção da apreciação. A esse respeito, Bakhtin (1986) afirma que os sentidos se constituem como respostas a perguntas que se formam na composição dialógica. O que não responde a nenhuma pergunta não tem significado para quem aprecia. Como é possível

pretender uma participação ativa na constituição dos sentidos se as referências solicitadas comunicarem à pessoa apenas sua incapacidade de se relacionar plenamente com elas? Cito, como exemplo, as situações em que, em peças para o público infantil, as crianças percebem que algo foi dito nas entrelinhas, pois os adultos estão rindo, mas elas não conseguem compreender o porquê. Se essa situação ocorre em uma linguagem artística transversal, a composição dialógica plural propicia que a criança compreenda algo diferente da pessoa adulta. Se não é o caso, a única percepção que lhe resta é o entendimento de que não é capaz de entender, ou seja, a sensação de *derrota intelectual*, referida por Bettelheim (1976).

A criação de *dramaturgias radicais* não pretende definir os significados que resultarão da apreciação, posto que os mesmos são singulares e irredutíveis a explicações prévias. O que ela busca é propor um diálogo responsável e afetivo com um determinado público, ou, ainda, impor-se, honestamente, o desejo de dialogar com todos os públicos, por meio de *dramaturgias transversais*, cuja composição possibilite, de fato, a existência de diferentes camadas de composições afetivo-perceptivo-rationais de entendimento. Para isso, questiona-se amplamente sobre todos os aspectos, com o objetivo de reconhecer quando determinadas composições de signos, realmente, possibilitam distintos níveis de leitura ou quando essas composições possuem uma vetorização de sentidos (PAVIS, 1996) tão evidente que atribuir a elas a possibilidade de leituras paralelas serve apenas para dissimular a exclusão de determinados grupos, que a obra traz consigo.

Cumprе salientar que a exclusão de determinados públicos não tem um caráter qualitativo, mas, apenas, classificatório. A qualidade do trabalho ou seu comprometimento radical não está subordinada a essa característica. A *dialogicidade radicalizada* pode acontecer desde as composições mais amplas até níveis específicos de comunicação. A adequação das linguagens está relacionada à construção de uma *dialogicidade radicalizada* que busca propiciar uma junção de ideias, emoções, ações, valores e percepções que possibilitem uma evolução dialética que associe o pensamento crítico à atitude colaborativa. Nesse processo, cabe elucidar também que a *filosofia radical* não pretende definir, precisamente, quais seriam as pessoas específicas integrantes do público ideal do seu trabalho ou homogeneizá-las em descrições inflexíveis. Mais uma das contradições dialéticas da

dramaturgia radical é a busca de uma *dialogicidade radicalizada* que não está embasada no contato direto e tampouco no conhecimento pessoal de cada integrante de seu público.

A *filosofia radical* não propõe que o ato da criação de dramaturgias seja completamente dominado pela intencionalidade e pela consciência, restringindo a organicidade das operações da subjetividade. Importa a ela que reflexão, conhecimento técnico, teórico e inspiração⁶⁶ atuem de forma encadeada, sem a intenção de aprisionar a criação em objetivismos redutores. O que esta proposta pretende é promover diálogos criativos embasados em um aprendizado sobre o público-alvo e suas realidades específicas. Muitas vezes, esse não é o princípio do processo criativo. Há casos em que a criação já está bastante adiantada quando quem a cria passa a reconhecer os signos e vetorizações que indicam a qual público o trabalho se destina. Por vezes, poderá evidenciar que suas construções críticas, por exemplo, trazem referenciais que convergem em todos os aspectos com o grupo a que se destina, o que só serve para enfatizar suas certezas e não para dialetizá-las. Nesse caso, reproduz a estrutura patriarcal, pois a criação está embasada em uma fragmentação que sempre direciona severas críticas ao grupo opositor, por considerar-se detentora da verdade. Dessa forma, a criação artística mais serve para ampliar sectarizações do que para promover superações dialéticas que levem às transformações que reivindica.

A *filosofia radical*, ao entender a dramaturgia engajada no contexto global da vida, considera que as generalizações adequadas da expectativa de apreciação contribuem na constituição de coordenações de ações e emoções (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993) que possibilitam *pensar no modo de pensar* de um determinado grupo (FREIRE, 1968), para que os referenciais apresentados propiciem um verdadeiro diálogo. A projeção comunicativa, fundamentada na habilidade de manejo dos signos propostos, possibilita que a criação reconheça na apreciação não um *objeto da comunicação*, mas um *sujeito da compreensão*. Sobre esse aspecto, Bakhtin afirma que

o sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições. Em certa medida, essas posições determinam a sua avaliação, mas neste caso elas mesmas não continuam imutáveis: sujeitam-se à ação da obra que sempre traz algo novo. Só sob uma inércia dogmática da posição não se descobre nada de novo em uma obra (aí, o dogmático continua com o mesmo conhecimento que já possuía, não pode enriquecer-se). O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de uma mudança e até de renúncia aos seus pontos

⁶⁶ O meu entendimento do conceito de inspiração, fundamentado na radicalidade que orienta este trabalho, é apresentado no tópico *Escolhas disponíveis* do Ato *Dramaturgias*.

de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento (BAKHTIN, 1986, p. 378).

O pensamento radical não define um público na *intenção de excluir* os demais. O raciocínio parte de um princípio inverso. O reconhecimento do público-alvo visa à adequação do diálogo com aqueles interlocutores, possibilitando aos demais uma apreciação que parte de outra perspectiva. Em alguns casos, a intenção de dialogicidade resulta em alguns tipos de exclusão, devido a referenciais que não estão presentes em determinados grupos ou à inadequação da linguagem para outros. Por essa razão, a *filosofia radical* reconhece que há especificidades, no que diz respeito à criação de dramaturgias para crianças, devido ao fato de que existem construções discursivas para as quais as crianças não estão preparadas psíquica, cognitiva, intelectual e emocionalmente. Essa reflexão não determina quais as temáticas adequadas aos diversos públicos, mas, com certeza, evidencia a necessidade de adequar as abordagens às distintas realidades. Isso também não indica que as crianças não podem ter acesso à arte para adultos. Em muitos casos, a experiência de vivenciar essa linguagem distinta será apreciada como parte das descobertas sobre o universo adulto. Em outros casos, a construção pode ser, realmente, inadequada à apreciação infantil, por constituir uma violência psíquica e afetiva, ao solicitar ferramentas de compreensão e lidar com determinadas abordagens de assuntos que a criança ainda não está preparada para elaborar.

A consciência da responsabilidade autoral resulta na necessidade de aprendizado de quem cria para viabilizar processos dialógicos efetivos em uma rede complexa que envolve sensações, afetos, cognição e valores de ambas as partes, engajados na construção dos sentidos. A esse respeito, o *risco responsável* de quem cria está, não na determinação das compreensões, mas, no *investimento afetivo* de buscar proposições de sentido que possam vetorizar caminhos emocionais, éticos e morais que estejam de acordo com o posicionamento filosófico radical. Essa construção solicita a consciência de que os enunciados são sempre propositivos:

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (BAKHTIN, 1986, p. 326).

A *dialogicidade radicalizada* das *dramaturgias radicais* é compreendida na complexidade sistêmica que a compõe. A intenção é incitar uma postura ativa, crítica e

criativa tanto durante a criação quanto no ato da apreciação. A dramaturga ou dramaturgo reconhece que não pode prever todos os aspectos da elaboração dos sentidos, mas está ciente de que essa construção está embasada nas vetorizações que propõe em sua criação. Nesse contexto, assume o *risco responsável* da elaboração de *vetorizações editandas* que proporcionem distintas percepções, reflexões e construções subliminares matrísticas.

Vetorizações editandas

Conforme abordado no Ato *Dramaturgias*, a construção discursiva dramatúrgica está estruturada por meio de vetorizações de sentidos (PAVIS, 1996) que resultam da organização paradigmática e sintagmática dos diversos signos, por meio de configurações rítmico-cronotópicas. A noção de vetorização foi criada por Pavis (1996) para indicar os ramais de signos que constituem caminhos para a construção de sentidos e percepções, o que refuta, portanto, o estabelecimento de discursos dogmáticos totalizantes. A esse respeito, o autor elucida:

Nós propomos imaginar, no lugar de um ramal estático de signos, um circuito no qual o sentido aparece e se desloca conformemente a uma “semiotização do desejo” ou “vetorização”. Tal modelo concilia uma semiologia do sensível e uma energética dos deslocamentos não visíveis (PAVIS, 1996, p.296).

Na estrutura dramatúrgica, as vetorizações compõem sistemas afetivo-perceptivo-rationais que fundamentam as pedagogias subliminares presentes em todos os tipos de obras. Além disso, é com base na composição rítmico-discursiva das vetorizações que podem ser estruturadas as rupturas de valores e hábitos naturalizados e o evidenciamento de contradições sociais, com o objetivo de incitar o pensamento crítico. Nesse processo, é importante ressaltar que a apreciação se dá de forma matrísticamente integrada, posto que

é completamente impossível separar da experiência do espectador (efetivamente, em todas as experiências), os aspectos cognitivos e emotivos, interpretação e emoção, conhecimento e sentimento. Esses aspectos (como também demonstram as verificações experimentais existentes sobre essa matéria) interatuam e interferem entre si sem cessar, assim como com outros processos receptivos, a saber, a avaliação, a memorização, etc. (DE MARINIS, 2005, p.99, tradução da autora).

Desse modo, as vetorizações são a base estrutural que promove o relacionamento afetivo-racional com as distintas proposições de sentido presentes na obra. Nessa composição,

as pedagogias subliminares podem servir tanto à ratificação de preconceitos, quanto à promoção de novos valores que passem a ser percebidos de forma naturalizada, em favor de transformações possibilitadas desde sua raiz socioemocional. A *dramaturgia radical* se vale dessas distintas possibilidades perceptivas por meio da naturalização de valores, situações e sensações que considera contribuir para a construção de novos referenciais. Dessa maneira, distintos envolvimento emocionais podem provocar novos desejos e novas atitudes. Essas situações não necessitam de discursos explicativos, mas oportunizam percepções que, por contraste, estão aptas a contribuir na desnaturalização de valores e hábitos internalizados e de assimilações simbólicas enraizadas na cultura individualista, sexista, racista e patriarcal que predomina nas sociedades atuais.

No posicionamento radical, a reflexão prévia sobre a existência das vetorizações possibilita uma postura investigativa no ato da criação, fundamentada no reconhecimento sobre a “influência da realidade extratextual sobre a formação da visão artística e do pensamento artístico do escritor (e de outros criadores de cultura)” (BAKHTIN, 1986, p. 402). Isso não significa, de maneira alguma, a utilização da vetorização como um método de construção criativa, mas sim, como uma ferramenta que auxilie na percepção da relação conteúdo-forma durante a criação, em processos que envolvem emoção, inspiração, técnica e objetivos artísticos e socioculturais embasados na *responsabilidade*.

As vetorizações das *dramaturgias radicais* são construídas por meio da *dialogicidade radicalizada*, com base em um *risco responsável* que busca apresentar caminhos de construção de sentido que incitem uma participação ativa de quem aprecia. Por certo, quem cria *dramaturgias radicais* assume o direcionamento axiológico de suas vetorizações e está ciente de que os significados construídos na apreciação estão embasados nos sentidos propostos na composição sógnica enunciativa da obra. Nessa criação, composta pelas pedagogias subliminares e rupturas críticas vetorizadas das *dramaturgias radicais*, existe a intenção de promover, em conformidade com as proposições radicais de Freire (1968), o desenvolvimento de novos conhecimentos e o surgimento de novas formas de consciência. Essa *nova condição* acontece por meio do contraste da nova percepção com as percepções que a precedem e do novo conhecimento com os conhecimentos anteriores. Nesse processo de evolução permanente ocorre a transformação “do ‘inédito viável’ na ‘ação editanda’, com a superação da ‘consciência real’ pela ‘consciência máxima possível’ ” (FREIRE, 1968, p.180).

Desse modo, a *ação editanda* só pode ser construída com base nos referenciais prévios dos interlocutores, do mesmo modo que dois sujeitos dialogam por meio de um mesmo idioma, mas constroem novos sentidos, descobrem novas informações, além de reconhecerem concordâncias e discordâncias. É nesse sentido que as dramaturgias radicais são construídas com base em *vetorizações editandas*. Por evidente, toda a vetorização e todo o diálogo solicita distintos graus de intervenção responsiva. O que particulariza a *vetorização editanda* é a intenção consciente das escolhas axiológicas, afetivas e estéticas presentes nessa estrutura. É preciso ressaltar, no entanto, que a busca de consciência sobre as construções de todas as vetorizações, no princípio de uma criação artística, resulta no risco de o processo virar um método engessado em que a criatividade está subordinada a rígidas construções ideológicas. O trabalho criativo radical é fluente, prazeroso e desafiador. Só assim pode colocar as próprias pessoas que criam dentro do processo dialético de transformação. No decorrer da lapidação artística, que ocorre em todos os estilos dramaturgicos, por meio de uma curiosidade investigativa, a pessoa que cria *dramaturgias radicais* procura observar os ramais de sentido de seu texto e perceber se suas construções são coerentes com suas proposições. Nesse momento, observa os distintos ecos sociais presentes em suas criações para poder

situá-las historicamente em termos dos interesses que sustentam e legitimam; reconhecer no texto sua política interna de estilo e como tal política tanto possibilita como restringe determinadas representações do mundo social; entender como o texto trabalha para silenciar certas vozes; e, finalmente, descobrir como liberar do texto as possibilidades que fornece para novas percepções e leituras críticas referentes à compreensão humana e às práticas sociais (GIROUX, 1988, p. 94).

As *vetorizações editandas* são criadas com base no entendimento de que podem gerar múltiplas leituras, mas que partem de uma síntese composicional que direciona os caminhos a serem seguidos. Constitui-se na maleabilidade de uma coluna vertebral bem estruturada que permite que os movimentos dos sentidos possam ser multiplicados, mas não pulverizados. Fundamentadas em um pensamento axiológico-radical, ambiguidades e dúvidas são bem-vindas. Do mesmo modo, qualquer referência cultural pode ser legitimada e recuperada criticamente, por meio de composições multissignificativas e pluriperceptivas que permitam novos conhecimentos e percepções, fundamentados nas experiências progressas.

A *dramaturgia radical* é projetada por meio de *vetorizações editandas* que procuram instigar questões e o reconhecimento de perspectivas, percepções e possibilidades que promovam a justiça, a atitude simpática e o respeito à diversidade. No entanto, não está

embasada na propagação de verdades prontas, mas sim em um processo que viabilize a ampliação das percepções afetivo-rationais e dos níveis de consciência que fundamentam as escolhas de cada pessoa envolvida no processo.

A *dramaturgia radical* busca dialogar, de forma afetiva e investigativa, com as perspectivas de apreciação, compreendidas na confluência de emoção, cognição, diferentes percepções, intelecções e valores axiológicos. Por consequência, considera que suas proposições pedagógicas, políticas e afetivas precisam dialogar com os sujeitos da interlocução por meio de generalizações adequadas. Devido a essas adequações, essa construção pode operar por meio de diferentes níveis de gradação e pode ser desenvolvida em linguagens altamente complexas ou extremamente simples.

Para a *filosofia radical*, a dramaturgia opera em confluência matrística com a cotidianidade. Desse modo, todos os elementos são signos, desde as pessoas que trabalham na equipe até a composição das imagens ficcionais; desde a escassez até a possibilidade. Assim, as *vetorizações editandas* estão presentes em distintas camadas, vinculadas de forma sistêmica. Nessa estrutura, a questão não é ter acesso às escolhas ideais, mas optar pelas melhores *escolhas disponíveis* ao contexto de cada criação. As *vetorizações editandas das dramaturgias radicais* não procuram apresentar respostas, mas viabilizar perguntas adequadas às distintas realidades, por meio do estilo dramaturgício que melhor se enquadre na conjunção das propostas filosóficas com as realidades de produção de cada contexto.

Qualquer estilo dramaturgício

A *dramaturgia radical* pode ser criada com base em inúmeras formas de expressão, do teatro tradicional às composições audiovisuais e encenações performativas. Pode acontecer na tela, no palco frontal, em uma arena, na rua ou em um espaço alternativo. No entendimento radical, as formatações ganham sentido no contexto global em que estão inseridas. Desse modo, a criação de *dramaturgias radicais* não se embasa em preconceções significativas alijadas do contexto sócio-histórico concreto. Esse posicionamento, desenvolvido por meio da práxis, não se fundamenta em nenhum método de construção singular, nem em gêneros e linguagens específicos, mas atua de acordo com cada realidade de produção.

Evidentemente que as distintas formas e estilos são determinantes nas construções de sentidos e na composição das relações interpessoais propostas. Testemunho que é completamente diferente criar dramaturgias para um espetáculo concebido para ser encenado em um palco frontal, uma peça de teatro de rua, um trabalho performativo para ambientes alternativos, episódios de uma série de animação audiovisual ou um filme longa-metragem. Também amplamente distintas são as criações de dramas, comédias e farsas fabulares, e as construções intra-associativas de distintas ordens. Trabalhos para adultos e crianças ou espetáculos transversais também possuem formatações diferentes e singulares a cada obra. Cada configuração comunicativa propicia distintas relações proxêmicas entre o trabalho e o público, maneiras de relacionamento, possibilidades de configuração estética e necessidades técnicas que estão intrinsecamente vinculadas aos fatores que constituem as vetorizações de sentido (PAVIS, 1996). Desse modo, a construção da *dialogicidade radicalizada* é muito diferente na relação direta de uma pequena arena teatral ou na comunicação destituída de contato humano de uma série audiovisual, por exemplo.

A forma é sempre conteúdo. Por essa razão, Bakhtin (1986) sempre se refere a esse aspecto como forma-conteúdo. No entanto, a forma não determina o conteúdo, mas integra uma composição plural na qual inúmeros fatores irão construir a coerência entre a elaboração estética e as proposições artísticas, políticas e pedagógicas da criação. Há múltiplas formas de criar *dramaturgias radicais* e, certamente, não pretendo apresentar um método ou um modelo de construção para tanto. Meu objetivo é propor canais de reflexão que estabeleçam relações dialógicas intencionais, potencializando os espaços imaginários e as percepções sobre o mundo, com base em propostas que surpreendam, instiguem, estimulem, divirtam e desafiem os sentidos.

Por meio da curiosidade científica, do prazer investigativo e do compromisso ético de encontrar as melhores *escolhas disponíveis*, quem cria *dramaturgias radicais* procura os meios de construir a *dialogicidade radicalizada* que pode promover *transformações matrísticas socioemocionais*, fundamentadas na confluência dos sistemas produtivos, criativos e sociais nos quais cada criação está inserida.

Transformações matrísticas socioemocionais

Para a *filosofia radical*, o trabalho artístico sempre evidencia o posicionamento da pessoa ou grupo que o criou, na conjunção dos sinais das vetorizações emocionais, perceptivas, axiológicas e racionais com os discursos e ações relativos à obra e o público que se interessa por ela. Esse último aspecto é, muitas vezes, revelador. Ainda que o público destinatário não seja declarado, o interesse de determinados grupos sociais é um dos fatores que indica as filiações político-filosóficas do trabalho, ainda que seja necessário compreender cada caso em seu contexto específico, levando em consideração fatores de divulgação e acesso que nem sempre são fruto das escolhas de quem cria.

O entendimento de que a dramaturgia é um dos potentes discursos sociais que fundamentam as emoções que geram ações, hábitos e valores, resulta na percepção de que cada obra está vinculada à responsabilidade de quem a cria (BAKHTIN, 1986). Cumpre ressaltar que o entendimento matrístico de responsabilidade é muito distinto da noção patriarcal que vincula a responsabilidade a obrigações impostas por regras sociais externas à pessoa. Na compressão matrística, a responsabilidade nasce do desejo interno de cumplicidade e respeito às distintas alteridades. Essa relação afetivo-racional a vincula ao prazer investigativo, à criatividade na construção de alternativas e às convicções que embasam um rigor consentido que encontra felicidade na busca consciente de fazer escolhas. O caminho não é simples, nem fácil, posto que o ambiente patriarcal rejeita tanto as visões de mundo matrísticas quanto suas formas de emocionar. Para realizar escolhas matrísticas, a *filosofia radical* pressupõe um permanente exercício de conscientização e reflexão, alicerçado em processos intersubjetivos, concretizados em um comportamento dialógico, no qual a generosidade recíproca procura encontrar os meios artísticos de uma escuta e de uma fala sensíveis ao contexto e adequadas às distintas realidades. Essa conduta radical, fundamentada na consciência e no afeto, está em acordo com a ideia de Maturana (1993) de que o pensar matrístico é fruto do surgimento da objetivação que leva à democracia. O autor alerta que

a ciência e a filosofia como modos diversos de lidar com o objeto surgem junto com a democracia, no processo que dá origem ao emocionar da objetivação. Contudo, como tanto a democracia quanto a ciência são rupturas matrísticas da rede de conversações patriarcais, ambas enfrentam uma contínua oposição patriarcal. Esta as destrói totalmente, ou as distorce, submergindo-as numa classe de formalismo filosófico hierárquico (MATURANA, 1993, p.95).

Dessa forma, a *filosofia radical*, constituída como uma *ruptura matrística da rede de conversações patriarcais*, precisa estar atenta aos diversos momentos em que ocorrem *rupturas patriarcais* em sua *rede de conversações matrísticas*. Em relação a esse aspecto, Freire (1968) denuncia a dificuldade de se atuar, por meio do diálogo, em estruturas que reprimem as situações dialógicas, devido às relações impositivas previamente estabelecidas e irrefletidamente reproduzidas em acordos tácitos comportamentais. Dentro dessa estrutura, o autor alerta que “algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo” (FREIRE, 1968, p.110). Por essa razão, a criação de *dramaturgias radicais* está embasada tanto na própria construção artística quanto no pensamento filosófico que a fundamenta, com base no entendimento de Freire no qual “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (1968, p.134). Para Vygotsky:

a linguagem não funciona simplesmente como expressão do pensamento desenvolvido. O pensamento reestrutura-se à medida que se transforma em linguagem. Não se oprime, mas completa-se na palavra. É por isso, precisamente devido às direções opostas do seu movimento, que os aspectos interno e externo da linguagem formam, no seu processo de desenvolvimento, uma verdadeira unidade (VYGOTSKY, 1934, p. 324).

Para a *dramaturgia radical*, esses pronunciamentos integram a construção da sua práxis, e, portanto, consistem tanto na criação artística quanto na reflexão teórica, na busca de permanentes superações dialéticas de entendimento. Nesse processo, essas duas partes se influenciam e dialogam sem perder sua especificidade e as características próprias de manifestação de sua singularidade. Nessa construção, a pessoa que cria pronuncia o mundo em sua obra e modifica a si mesma, com base na *dialogicidade radicalizada* do processo de criação, pois, conforme Vygotsky ,

para que uma operação se torne objeto da consciência, deve ser transposta do plano da ação para o plano da linguagem - terá de ser recriada na imaginação de modo a poder exprimir-se em palavras (VYGOTSKY, 1934, p. 231).

No que concerne à pessoa que aprecia, ao relacionar os seus próprios referenciais com outras perspectivas, ela pode perceber alternativas distintas do seu ponto de vista usual e elaborar novas possibilidades de enunciação, fundamentadas em distintos modos de emocionar. Nesse ciclo de relações mediadas pela dramaturgia, a *filosofia radical* reconhece a potencialidade de *transformações matrísticas socioemocionais* progressivas. Essa percepção

não parte de uma ideia ingênua de que a arte pode mudar o mundo subitamente, mas sim de um conhecimento concreto de que o mundo está sempre em transformação e é construído, permanentemente, tanto pelas emoções e ações vinculadas à operacionalidade ordinária da vida, nas composições de máscaras sociais da cotidianidade (BAKHTIN, 1986; GOFFMANN, 1956) quanto pelas emoções e ações vinculadas à teatralidade. Nessas últimas, a construção discursiva das distintas dramaturgias é extremamente potente, devido ao fato de ser um objeto estético independente que enforma valores, comportamentos e emoções, que, devido à identificação despersonalizada da fruição, possibilitam elaborações que fundamentam percepções, hábitos, desejos, afetos e reflexões que ecoam nas decisões, ações e avaliações das distintas formas de relação humana e composição social. Essa construção da consciência, por meio da alteridade estética, está ontologicamente vinculada à essência da constituição humana e, de modo nenhum, pode ser subestimada. Sobre esse aspecto, Bakhtin (1986) explana que um organismo não pode ser justificado de dentro de si mesmo, não pode ser autor do seu próprio valor. Para ele, “a vida biológica do organismo só se torna valor na simpatia e na compaixão do outro (materna) por ele; assim, ela se insere em um novo contexto axiológico” (BAKHTIN, 1986, p. 51).

Com base nas construções de sentido estético-discursivas, é possível reconhecer tanto o poder simbólico das pedagogias subliminares (BOURDIEU, 1989) derivadas dos conformismos lógicos (DURKHEIM; MAUSS, 1903) relacionados às representações sociais naturalizadas (JODELET, 1993; 1986), quanto a força das percepções críticas geradas com base no desenvolvimento da consciência (FREIRE, 1968; GIROUX, 1988) e nas consequentes alterações das formas de emocionar (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993). Para a *filosofia radical*, a construção desses sentidos é afetivo-racional, ou seja, algo só *faz sentido* porque *é sentido* emocionalmente. Desse modo, constituições emocionais consistem nas motivações que geram as ações, em conformidade com as *escolhas disponíveis* de cada contexto. Sobre essa questão, Vygotsky elucida:

Compreender as palavras dos outros requer de nós que compreendamos também os seus pensamentos. E até mesmo esta compreensão é insuficiente se não compreendermos as suas motivações ou porque exprimem eles os seus pensamentos. É precisamente neste sentido que só completamos a análise psicológica de um qualquer enunciado quando atingimos o plano interno mais secreto do pensamento verbal - ou seja, a sua motivação (VYGOTSKY, 1934, p. 370).

No que concerne aos ramais de sentidos presentes nas dramaturgias, Pavis (1996) acredita que, por meio de estudos antropológicos, é possível integrar perspectivas sociológicas, semiológicas e psicológicas, numa permanente interação entre a exterioridade sociológica e a interioridade psicanalítica que compõem a vetorização do desejo. Alicerçada no reconhecimento dessa construção, a *filosofia radical* objetiva a criação de dramaturgias que possam contribuir na elaboração de “condições de mudança emocional sob as quais as coordenações de ações de uma comunidade podem se modificar, de modo a que surja nela uma nova cultura” (MATURANA, 1993, p.35).

A proposta de criação de *dramaturgias radicais* não pretende ser uma ideia original desvinculada do processo histórico que a gerou. O propósito desta investigação é contribuir com a evolução dialética de um posicionamento que tem suas raízes artísticas em uma longa trajetória sociocultural. Esse caminho conta com todo o grupo de artistas, estudantes, intelectuais e demais profissionais que estão presentes neste estudo, além de todas as outras obras e experiências que ecoam nas criações dessas pessoas. Alicerçada no entendimento de sua própria evolução histórica, a *filosofia radical* percebe a necessidade de repensar e reaprender a cada nova criação dramaturgical. Desse modo, aproxima-se, afetivamente, das maneiras de pensar e de sentir do público ao qual cada trabalho se destina, reconhecendo que a generalização adequada que busca fazer (DE MARINIS, 2005) resulta em uma pluralidade cujas singularidades não pode prever.

É em uma corda bamba, na qual a linguagem estética se constitui na associação entre o risco, a diversão, a técnica, o estudo, a concentração e a brincadeira, que a dramaturgia radical procura estabelecer-se em meio às coordenações de ações e emoções (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993) necessárias a uma *construção matrística cúmplice*. Nesse processo, o envolvimento emocional está intimamente vinculado às construções racionais e ao desenvolvimento da consciência, tanto de quem cria quanto de quem aprecia, e é reconhecido como a raiz de todas as construções subjetivas e sociais. Afinal, como afirmam Verden-Zoller e Maturana, “o viver na linguagem – como uma convivência em coordenações de coordenações comportamentais consensuais – surgiu entrelaçado com o emocionar” (1993, p.10). Por essa razão, a *filosofia radical* se impõe o desafio de falar das emoções, em tempos nos quais o afeto está tão desacreditado como conhecimento e ferramenta fundamental de transformação. Cabe ressaltar, mais uma vez, que o envolvimento afetivo das *dramaturgias*

radicais não é nem complacente, nem relativista. Desse modo, a *filosofia radical* refuta qualquer atitude de violência ou discriminação (racial, étnica, socioeconômica, etária, de gênero, etc.) e reconhece que a denúncia de todo ato de desrespeito à vida é um gesto de amor. A radicalidade não se constitui de forma maniqueísta, fragmentária e oposicionista, fundamentada em uma postura na qual os conceitos precedem os contextos e geram ‘pré-conceitos’. A criação de *dramaturgias radicais* tem base em uma atitude social simpático-cooperativa, sem deixar de ser crítica. Ela emerge da compreensão de que a diluição das bases exploratórias e sectárias patriarcais que fundamentam o preconceito, a desigualdade e a exploração necessita de progressivas *transformações matrísticas socioemocionais*, estruturadas desde a raiz.

Ato IV:
Dramaturgia Radical
para Crianças

Ato IV: DRAMATURGIA RADICAL PARA CRIANÇAS

Sinopse

A dramaturgia radical para *crianças* é uma modalidade da dramaturgia radical (Ato III) que se constitui inserida no *contexto social da cultura infantil*, intrinsecamente conectada à *mediação afetivo-axiológica adulta*, com base na *especificidade infanto-dialógica*, fundamentada na *lógica lúdica infantil*, no vínculo entre *brincadeira e dramaturgia* e em sua *responsabilidade estético-formativa*, com o intuito de propor *construções artísticas matrístico-perceptivas* para a infância.

Poética

Crianças

Para propor a criação de *dramaturgias radicais* para crianças, é necessário discutir a compreensão de infância que integra esta investigação. Para Philippe Ariès (1975), o conceito de infância é uma construção cultural que está em permanente evolução. Conforme o autor, foi somente no final do século XVI que as particularidades da infância passaram a ganhar alguma atenção na cultura ocidental. Até essa época, os níveis de mortalidade infantil eram muito altos e não havia nenhuma compreensão sobre as especificidades dessa fase da vida. Assim, as crianças que sobreviviam, compartilhavam de todas as situações do convívio em comunidade até terem condições físicas de serem consideradas adultas. Dessa forma, ainda hoje, o entendimento da infância não pode ser definido, sem que sejam levados em consideração os aspectos socioculturais que o compõem e as discussões que o fazem evoluir dialeticamente. Cumpre ressaltar, no entanto, que os estudos sobre a infância surgiram na época da revolução científica junto com descobertas que permitiram incríveis evoluções em distintos campos do saber. Desse modo, apesar da admissão de que a infância é compreendida de acordo com cada cultura específica, após mais de quatro séculos de pesquisas sobre o tema, distintos estudos comprovaram a validade de determinadas generalizações científicas a respeito dos conhecimentos sobre essa fase da vida.

Embora existam controvérsias sobre aspectos específicos do desenvolvimento infantil, investigações, das mais distintas vertentes, respaldam a ideia de que a infância é um momento da vida distinto da fase adulta, com características singulares. Todo o corpo teórico mencionado nesta tese converge nesse sentido. Cumpre enfatizar, no entanto, que a presente investigação é dedicada à criação artística para crianças. Desse modo, neste estudo, são enfocados aspectos da infância que dizem respeito à presente proposição, sem haver a pretensão de esgotar o assunto ou de abordar todas as suas particularidades. Elucidado ainda que elegi as teorias aqui abordadas nos pontos que convergem dialeticamente com a construção do presente conhecimento. Vale lembrar, que, conforme as premissas apresentadas no *Ato Filosofia Radical*, a radicalidade busca compreender todos os elementos da vida de forma matrística, observando-os desde a raiz. Nesse sentido, reconhece que saberes universais são indispensáveis ao conhecimento científico, sem, no entanto, sucumbir a universalismos. Recordo ainda, que no pensamento radical os conceitos servem aos contextos e não os precedem como verdades absolutas. Dessa maneira, embasam, mas não determinam, o desenvolvimento dialético de cada campo de estudo.

Os pensamentos de Vygotsky (1934) e Winnicott (1965), dentre outros, convergem com os estudos antropológicos de Clarice Cohn (2005) que apontam aspectos universais da infância, presentes em todas as culturas. No entanto, fatores socioculturais e particularidades pessoais resultam no fato de que as experiências e as formas de desenvolvimento ocorrem de maneira flexível e singular com cada criança. Vale salientar ainda que, embora a criança seja afetiva e estruturalmente dependente de pessoas adultas, em especial no que concerne à primeira infância, desde o princípio da vida, integra e interage ativamente com a comunidade em que vive. Sobre esse aspecto, Cohn (2005) salienta que a criança é um ser atuante na sociedade e contribui no estabelecimento e efetivação das relações sociais, conforme as possibilidades que encontra no sistema cultural em que está inserida.

É relevante perceber que a noção de infância, ao menos nos discursos triviais que predominam no contexto cultural ocidental, está repleta de fantasias adultas que idealizam essa época da vida. Para Corso e Corso (2006), os discursos sobre infâncias idílicas resultam de fabulações adultas distorcidas sobre passados pessoais infantis que foram recalçados e que sofreram uma espécie de amnésia de sua origem, compensada por construções discursivas inventadas sobre a infância. Desse modo, a “pranteada e idealizada infância perdida

provavelmente nunca aconteceu, pois os anos de formação de um sujeito humano são cheios de pesadelos, fragilidade e sujeição” (CORSO; CORSO, 2006, p. 251). A autora e o autor referem ainda que

o surgimento do *sentimento de infância*, tal como retratado por Philippe Ariès, trouxe consigo uma valorização social das características da infância, agora encaradas como positivas: o que antes era ignorância agora pode ser visto como inocência; o que era incapacidade assume a categoria de potencial, a criança passa a valer pelo que o adulto pode fazer dela, e sua educação é uma realização, não mais um fardo. Porém mais do que um encanto pelas maravilhas do psiquismo infantil, o adulto vê nelas um caminho para compensar suas frustrações, realizar seus desejos (CORSO; CORSO, 2006, p. 230).

Na mesma direção, Simone Moschen (2011) afirma que essa perspectiva de realizações de desejos no futuro está relacionada ao posicionamento individualista da modernidade, o qual passa a projetar nas crianças a possibilidade de concretização de ambições frustradas dos pais ou responsáveis. No que concerne à criação de *dramaturgias radicais*, mantenho o posicionamento apresentado em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014), ao focar a criança como alguém atuante no mundo hoje, que merece ser feliz agora e que tem direito ao diálogo à sua maneira, sem imposições adultas. Ao mesmo tempo, essa pessoa está matricamente vinculada a todas as esferas e momentos da vida. Portanto, a consciência de que sua experiência no presente resulta das referências pregressas e ecoa nas vivências futuras, é um aspecto fundamental à radicalidade que rege esse trabalho.

A percepção matrística da infância reconhece sua raiz nas relações afetivas que permitem que a criança construa, paulatinamente, a consciência sobre si mesma e sobre distintos fatores da sua atuação social. É no contato amoroso com a figura materna que a criança inicia a construção de sua personalidade (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993). Nos tons volitivo-emocionais das palavras que escuta sobre si mesma, a criança começa a reconhecer sua individualidade (BAKHTIN, 1986). Essas relações iniciam ainda antes, nas percepções vibratórias, sonoras e emocionais da vida intrauterina, na qual cada “bebê já é um ser humano distinto de qualquer outro ser humano, e no momento em que nasce já teve uma grande soma de experiências tanto agradáveis como desagradáveis” (WINNICOTT, 1965, p.20).

Os desafios da vida acompanham todo o seu percurso, e a infância é um momento de inúmeras descobertas e surpresas que nem sempre são prazerosas. A esse respeito, Winnicott comenta que

a vida é difícil e para ninguém mais difícil do que para a criança normal e sadia de três a cinco anos. Felizmente, a vida também traz suas recompensas e, nessa idade, anuncia promessas desde que o lar seja estável e a criança obtenha a sensação de felicidade e contentamento nas relações entre os pais (WINNICOTT, 1965, p.209).

Essa sensação de contentamento está diretamente associada à criança se sentir segura, valorizada e autorizada a interagir com o ambiente de forma ativa, por meio das ferramentas afetivas, sociais, cognitivas e intelectuais de que dispõe. Em sua interação social, a criança compreende, da forma subjetiva que lhe é peculiar (WINNICOTT, 1965), que entende o mundo de modo diverso daquele com que as pessoas adultas o fazem. Essa percepção de diversidade pode ser divertida e instigante se a criança encontrar espaços sociais que permitam que ela desenvolva confiança em si mesma, por meio das formas de compreensão que dispõe. Se a criança não tiver a oportunidade real de acreditar em si própria, ao valorizar e afeiçoar-se às suas possibilidades de ver e perceber o mundo, nenhuma explicação realista adulta poderá substituir esse processo (WINNICOTT, 1965; BETTELHEIM, 1976). A criança sabe, intuitivamente, que é diferente das pessoas adultas e que um dia será uma delas. Os mistérios do universo adulto podem ser um deleite para a curiosidade e elucubrações infantis, inclusive em trabalhos estéticos que as crianças saibam que são para o público adulto, desde que não contenham elementos que as intimidem ou violentem psiquicamente. Essas experiências serão tanto mais ricas quanto mais oportunidades a criança tiver de vivenciar trabalhos dedicados à infância, nos quais ela possa transitar plenamente.

A *filosofia radical* reconhece que o amor é a raiz necessária a um desenvolvimento humano saudável e feliz (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993; BAKHTIN, 1986; WINNICOTT, 1971). Para a criança, esse amor pode ser sentido e ganhar sentido de diversas maneiras, inclusive no investimento afetivo que é percebido na *dialogicidade radicalizada* presente na apreciação de um objeto estético voltado ao público infantil. A criação de *dramaturgias radicais* busca incitar à criatividade, com base em referenciais reconhecíveis às crianças e que promovam a sensação de segurança que possibilita o enfrentamento progressivo de novos desafios. Afinal, “na infância está a base para a saúde mental e, finalmente, para a maturidade em termos do adulto que pode se identificar com a sociedade

sem perder o sentido de sua importância pessoal” (WINNICOTT, 1965, p.210). Essa condição do futuro tem base na raiz afetiva do presente da infância, por meio do encadeamento matrístico que vincula os distintos momentos da vida. Por essa razão, a *dramaturgia radical* não subordina sua criação a aprendizados que objetivem resultados precisos no futuro, mas compreende sua responsabilidade estético-formativa, como parte de um processo repleto de momentos presentes, em profunda conexão. Esse processo depende, em muitos aspectos, das posturas das pessoas adultas mediadoras da relação estética, além de estar relacionado, intimamente, com o *contexto social da cultura infantil* em que ocorre.

Contexto social da cultura infantil⁶⁷

A complexidade dos fatores que compõem o contexto social da cultura infantil é um aspecto fundamental para a criação de *dramaturgias radicais* para crianças. Apesar do reconhecimento ocidental da especificidade da infância surgir no final do século XVI, foi somente quatro séculos depois que a dramaturgia para crianças passou a ser regularmente desenvolvida. No princípio do século XX, as montagens teatrais consideradas infantis dividiam-se em trabalhos subordinados à educação moral das crianças e peças feitas por crianças para entreter e encantar plateias adultas⁶⁸. Nessa época, a expansão da linguagem audiovisual contribuiu sobremaneira na ampliação das discussões sobre as construções discursivas voltadas ao público infantil. A esse respeito, Corso e Corso (2006) referem que os meios de produção e difusão de trabalhos para crianças ampliaram-se, significativamente, a partir do lançamento do longa-metragem, em desenho animado, *Branca de neve e os sete anões*⁶⁹, em 1937, marco inicial do cinema para a infância⁷⁰. A autora e o autor referem ainda que, nessa época, revistas em quadrinhos, inicialmente direcionadas a adultos e jovens,

⁶⁷ Utilizo, na composição deste texto, parte de uma entrevista que concedi ao CBTIJ e que foi publicada em seu site, em 2018, sob o título *Caminhos para Lacatumba – uma trajetória autoral na dramaturgia para crianças*, com versão em inglês publicada no site da ASSITEJ, em 2019, sob o título *Pathways for Lacatumba - an authorial trajectory in the dramaturgy for children*. A versão, em português, segue, em anexo.

⁶⁸ No trabalho *Bando de Brincantes: um caminho dialético no teatro para crianças* (JUGUERO, 2014), comento esta trajetória no capítulo *Gênese*.

⁶⁹ Filme que lançou as bases do império da Cia Walt Disney de produções audiovisuais.

⁷⁰ Na visão de Corso e Corso, a intenção de definir um público-alvo surge de necessidades mercadológicas e pedagógicas: “Graças a isso, o grau de especialização da cultura produzida para a infância tornou-se algo a ser estabelecido com precisão. Levando em conta a psicologia de cada época da vida, temos ofertas culturais diferenciadas para bebês, crianças pequenas, pré-púberes, adolescentes, adultos solteiros, famílias e assim por diante” (2006, p.26).

passaram a ter versões infantis, e as emissoras de televisão começaram a produzir programas dedicados às crianças. No que concerne ao teatro para crianças, conforme expus em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014), fundamentada nos estudos de Lúcia Benedetti (1969), ele surgiu no Brasil, em 1945, e ganhou reconhecimento artístico com o trabalho de Maria Clara Machado, em 1951 (SUSSEKIND, 1986). Na sequência, conforme mencionei no tópico *Atividade Artística* do Ato *Dramaturgia*, foi criada a ASSITEJ, em 1965. Desde então, a dramaturgia para crianças tem crescido vertiginosamente, tanto na criação de trabalhos teatrais e contação de histórias dramatizadas, quanto na produção de filmes, desenhos animados, videocliques e outros programas audiovisuais.

Na atualidade, duas posições parecem polarizar as discussões sobre criações para crianças: os materiais artesanais e os produtos industrializados. Coerente com o pensamento patriarcal dominante em nossa sociedade, também aqui as posições antagônicas têm predominado. Sobre os materiais artesanais, prevalecem dois pontos de vista divergentes: de um lado, o pensamento intelectualizado os associa a valores humanitários, ecológicos e criativos; por outro, eles são considerados, em diversos setores vinculados à produção cultural, como experiências ultrapassadas que não dialogam com o universo tecnológico das crianças contemporâneas. No outro extremo, estão os produtos industrializados, também compreendidos por meio de duas vertentes de entendimento de natureza distinta: aquela que os entende subordinados ao consumismo, ao lucro, ao egoísmo e à reprodução irrefletida de comportamentos hegemônicos da atualidade; e outra que os considera manifestações autênticas da modernidade, surgidas de uma espécie de superação cultural das formas antigas. Sobre essa polarização, Corso e Corso, mencionam que

numa sociedade tradicional, o passado é a fonte do saber, a vida se organiza a partir da manutenção e do respeito ao previamente estabelecido. Mas desde que *invenção e revolução* passaram a ser palavras de ordem, isso se inverteu, e o passado nos parece sempre encolhido diante das maravilhas que no futuro seremos capazes de criar em termos de tecnologia, ciência e comportamento. Essa é uma realidade a ser encarada sem nostalgias, afinal, nas sociedades tradicionais, o peso da tradição oprimia a vida com toda a sorte de rituais e credences, apesar de que confortava com a certeza de uma verdade, que descansava no passado, nos antigos escritos, nos velhos (CORSO; CORSO, 2006, p. 257).

Diferentemente dos posicionamentos fragmentários, Corso e Corso (2006) entendem que tanto os contos e fábulas mais antigos quanto as manifestações mais massivas da contemporaneidade são experiências válidas para auxiliar na elaboração de necessidades

subjetivas infantis. O fato é que a reflexão sobre essas construções artístico-discursivas é altamente relevante, pois essas distintas produções estão integradas à realidade da grande maioria das crianças da atualidade. Por essa razão, refletir sobre dramaturgias para a infância sem levar em conta ambas manifestações – artesanais e industriais – redundaria em omissão no que diz respeito ao contexto sociocultural no qual as crianças estão inseridas.

A valorização de trabalhos artesanais surge de uma pertinente discussão a respeito da predominância de valores vinculados ao consumismo e ao desapego afetivo das produções industriais, desprovidas do processo singular de manufatura humano que, conforme Walter Benjamin (1984), vinculam o objeto à sua forma de construção. Esse processo revela, por exemplo, a singularidade de uma expressão pessoal, dedicada à construção da situação social da brincadeira, por meio do brinquedo construído, em contraposição às produções em série industrializadas, reproduzidas mecanicamente, com base em materiais artificiais. Nesse contexto, os danos ao equilíbrio ambiental que a produção excessiva de plástico têm resultado à natureza, e as relações exploratórias de trabalho presentes no processo industrial contribuem para ampliar e complexificar a discussão. No que concerne à artesanidade das construções discursivas, o trabalho de Bettelheim (1976) foi fundamental para a valorização social da apreciação dos contos de fadas, como uma experiência relevante na vida das crianças. No entanto, do contexto sócio-histórico no qual esses estudos foram criados, resultou uma idealização dessas histórias antigas, em detrimento das narrativas mais atuais. Sobre esse aspecto, Corso e Corso entendem que

na época em que Bettelheim realizou sua formação e produção intelectual foi criado o conceito de *indústria cultural*. Essa expressão surgiu no livro *Dialética do Iluminismo* (1947), proveniente da teorização dos filósofos Horkheimer e Adorno, que apresentaram questões realmente importantes para a reflexão: o que aconteceria com a arte, na medida em que ela assumisse a condição de mercadoria? O que aconteceria com seu público, na medida em que ele se tornasse acima de tudo um consumidor, alguém que poderia e deveria ser manipulado para que escolhesse os objetos (incluindo nesse caso músicas, filmes, imagens) que o mercado almejava vender? Como poderia a arte manter sua essência não produtiva de contestação e ousadia, se ela fosse engolida por esse sistema comercial? As indagações daqueles que ficaram conhecidos como membros da Escola de Frankfurt ainda perduram sem uma resposta definitiva (CORSO; CORSO, 2006, p. 168).

Nesse percurso, inúmeros trabalhos foram desenvolvidos, baseados em um oportuno posicionamento crítico, em relação à indústria cultural e às pedagogias subliminares implícitas em tais trabalhos. Os estudos de Giroux (1988) e de Benjamin (1984), além de artigos do livro *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*, organizado por

Steinberg e Kincheloe (2001), são alguns dos trabalhos que apresentam um entendimento crítico da indústria cultural, vinculada à infância, na condição de formadora de subjetividades e de propagadora de valores e hábitos da atualidade.

A *filosofia radical* reconhece a validade desses questionamentos, desde que realizados de forma contextualizada, sem julgamentos prévios que mais contribuem para o aumento da exclusão do que para os sentimentos humanitários vinculados a esses discursos. As produções industrializadas integram boa parte das vivências das crianças na atualidade e não podem ser rotuladas de forma irresponsável. O contrário também é válido, posto que a romantização de produções artesanais parte do pressuposto de que as mesmas sempre servem a nobres ideais e propagam valores e hábitos vinculados à inclusão, à diversidade e ao amor incondicional, o que, de maneira nenhuma, concretiza-se como uma verdade. Muitas vezes, os produtos artesanais estão subordinados a discursos elitistas, excludentes e, mesmo, preconceituosos. Nenhuma expressão pode ser analisada fora das singularidades do contexto de cada trabalho.

No que concerne à dramaturgia, a polarização entre a artesanidade teatral e a expressão industrial audiovisual têm sido superada por inúmeras linguagens teatrais altamente tecnológicas e trabalhos audiovisuais criados por meio de princípios e linguagens artesanais. Existem múltiplas possibilidades expressivas e nenhuma delas, por si só, revela o caráter específico de cada comunicação, embora, evidentemente, a forma integre as significações do conteúdo da obra como um todo. Sobre essa questão, a materialidade das condições de produção é sempre um aspecto determinante. O teatro para crianças, por exemplo, surge com base em condições criativas de distintas naturezas. Tentando simplificar algo que é bastante complexo, existem, pelo menos, alguns extremos, entre os quais há diferentes possibilidades gradativas e de combinação. Enquanto produção, a situação é altamente paradoxal. Por um lado, no Brasil, existem pouquíssimos veículos de financiamento voltados, especificamente, à criação de teatro para crianças. As peças, em geral, concorrem com trabalhos adultos, em editais públicos, nos quais, na maioria das vezes, existe uma forte desigualdade entre os dois campos, com prejuízo às montagens de caráter infantil. No campo audiovisual esse aspecto tem sido tratado de forma diferente nos últimos anos, com diversas categorias voltadas à infância, em editais bastante bem elaborados. Por outro lado, voltando ao teatro, a demanda espontânea social é maior para o teatro para crianças do que para aquele dedicado ao público adulto, em especial no que diz respeito a atividades realizadas junto às escolas, seja levando a

escola ao teatro ou o teatro à escola. Devido a essa realidade, ainda hoje persiste o que já denunciava Maria Clara Machado (SUSSEKIND, 1986) na década de 1980, devido ao trabalho que desenvolvia no Rio de Janeiro, desde a década de 1950, no teatro-escola *O Tablado*. Essa autora e diretora teatral denunciava a enorme quantidade de peças realizadas para crianças, impulsionadas somente pelo interesse econômico e não pela motivação de construção estética. Nesse campo, ainda hoje, encontramos a maioria dos trabalhos artísticos produzidos para crianças. Muitos deles são realizados por pessoas sem qualificação artística que reproduzem clichês e imagens da grande mídia, ou, ainda, por profissionais, que, embora possuam formação artística, não procuram aprofundar os conhecimentos específicos sobre o universo infantil. Essa despreocupação com a especificidade comunicativa da infância vai na contramão do que é exigido em todas as demais áreas do conhecimento dedicadas às crianças, como no caso da pediatria, da psicologia infantil e da educação, em níveis infantil e fundamental, por exemplo. No outro extremo dessa balança, estão discursos artísticos e pedagógicos embasados em premissas arrogantes sobre o que seria bom para crianças. Inúmeras verdades absolutas pré-estabelecidas têm ganhado terreno em certos ambientes elitizados, o que resulta em trabalhos e discursos que são lindos para adulto ver, mas que, muitas vezes, não partem de uma busca de diálogo com o pensamento infantil. Um dos equívocos mais recorrentes tem sido a associação entre o afeto da especificidade infantil com uma certa “imbecilização da criança”, em contraposição a uma linguagem séria e, até mesmo, sisuda ou inexpressiva, que revelaria um respeito à autonomia da infância. Os acalantos e as melodias de entonação maternas, emitidos naturalmente, com base na musicalidade elementar referida por Verden-Zoller (1993), que progridem para a voz melodiosamente cantada que desenha a fala de pessoas adultas nas conversas com crianças pequenas, passam a ser associados à subestimação da capacidade infantil, em processos onde a racionalização excessiva, ou seja, os pré-conceitos, excluem as reações naturais, afetivas e intuitivas do trato com as crianças. O mais contraditório é que essas posturas estão, em geral, vinculadas aos valores humanitários dos objetos artesanais e à importância de uma arte sublime, que está em contraposição aos *videogames* e programas de televisão. Essa conduta, em geral, desmerece tudo aquilo que tem valor para as camadas mais populares, como as festividades de Natal, Páscoa ou aniversários, as quais são vinculadas, fragmentariamente, aos valores consumistas que as promovem, e destituídas dos valores afetivos e tradicionais que as mantêm ativas por tantos anos. Evidentemente que muitas críticas são pertinentes, desde que não sejam

tendenciosas e preconceituosas. Além disso, existem criações artísticas bastante inadequadas que menosprezam e subestimam o pensamento infantil, por meio de construções caricatas e dramaturgias desprovidas de qualquer estrutura aceitável⁷¹. No entanto, a reação às elaborações impróprias não pode ser a negação do afeto presente na especificidade da comunicação com as crianças.

A discussão é complexa e merece atenção, visto que a criação e a apreciação de histórias é um dos aspectos fundamentais tanto no que diz respeito à fruição artística na infância quanto no que concerne ao desenvolvimento afetivo, subjetivo, perceptivo, cognitivo, reflexivo e axiológico das crianças. Nessa trajetória, os posicionamentos fragmentários e lineares recém apresentados têm sido questionados por posições dialéticas que buscam compreender a complexidade dos fatores que esse debate abarca. Essas considerações também aparecem em relação à brincadeira. Nesse sentido, Sutton-Smith afirma que

aqueles que elogiaram os tipos imaginários de brincadeira são as elites sociais e intelectuais, sempre interessadas em diferenciar sua própria sofisticada ludicidade, social ou solitária, daquela das massas. Essas elites muitas vezes condenam esportes organizados para crianças (Little League) e quase sempre condenam os brinquedos do mercado de massas em contraposição aos brinquedos artesanais ou de madeira, que, segundo Roland Barthes, em uma disposição romântica, tem valores ecológicos que o plástico comercial não pode ter (1972). Há uma atenção muito maior, nesse grupo, à literatura de imaginação extravagante, particularmente aos tipos relativamente não violentos, especialmente em oposição aos tipos violentos de fantasia que são encontrados na televisão e nos filmes. Começa a parecer que os conceitos da imaginação e do faz de conta irão gradativamente ocupar um patamar mais alto com relação aos conceitos de fantasia ou fantasmagoria que serão usados pelos patamares mais baixos (SUTTON-SMITH, 2017, p. 355).

Essa discussão não pode ser resolvida por meio de conclusões taxativas, pois suas contradições internas é que possibilitam que as reflexões sejam dialetizadas, no contexto de cada realização. Portanto, sem deixar de considerar que muitos produtos da cultura de massa estão embasados na associação do poder econômico com a parca formação estética e crítica de boa parte de seu público, não é possível desconsiderar também que essa escolha não é simplesmente passiva e que ela resulta de distintas formas de identificação. Sobre esse aspecto, Corso e Corso (2006) entendem que não há objeto estético que ganhe o gosto do público exclusivamente pelo potencial econômico da sua divulgação. Para a autora e o autor, se alguma produção cai no gosto popular é porque dialoga com interesses objetivos e

⁷¹ Discorro sobre essa questão, em minha dissertação de mestrado, em especial no capítulo *Teatro Infantil e Teatro para Crianças* (JUGUERO, 2014).

percepções subjetivas que respaldam esse vínculo e contribuem para distintas elaborações. Conforme abordei em textos anteriores desta tese, esse processo de elaboração, relacionado às construções estéticas, pode criar vínculos afetivo-rationais que sirvam tanto à manutenção de valores predominantes em um contexto social, quanto à promoção de pensamento crítico e de novos referenciais (GIROUX, 1988).

No que concerne às visões que refutam os produtos de massa, indiscriminadamente, sem avaliar as especificidades de cada produção, Corso e Corso (2006) referem à crítica ao posicionamento *apocalíptico*, realizada por Umberto Eco, ao citar as palavras do próprio autor:

“O que, ao contrário, se censura ao apocalíptico é o fato de jamais tentar, realmente, um estudo concreto dos produtos e das maneiras pelas quais são eles, na verdade, consumidos. O apocalíptico não só reduz os consumidores àquele fetiche indiferenciado que é o homem-massa, mas – enquanto o acusa de reduzir todo o produto artístico, até o mais válido, a puro fetiche – reduz ele próprio, a fetiche o produto de massa. E ao invés de analisá-lo, caso por caso, para fazer dele emergirem as características estruturais, nega-o em bloco”⁷² (CORSO; CORSO, 2006, p. 181).

Em relação à especificidade da cultura infantil, a *filosofia radical* solicita refletir sobre a desvalorização das experiências sensoriais, perceptivas e narrativas infantis, quando existe a condenação categórica dos objetos estéticos e brinquedos que as crianças mais pobres têm acesso. Não é possível ignorar que objetos artesanais, espetáculos teatrais e alimentação natural, por exemplo, são muito mais caros do que brinquedos de plástico, programas de televisão e alimentação industrializada. Embora existam críticas pertinentes que devem ser levadas em consideração no exame da complexidade dos fatores relativos aos discursos sobre e para a infância, é relevante considerar o fato de que essas críticas generalizadoras resultam em exclusão, desmerecem experiências afetivo-perceptivas e indicam, muito precisamente, com que grupos sociais está o poder das ferramentas valorizadas nessa construção discursiva. Por outro lado, as distintas qualidades afetivas, perceptivas e intelectuais, além das possibilidades expressivas dos materiais e objetos estéticos, vinculados às produções de massa, deixam de ser reconhecidas e exploradas, quando existe a predominância desse pensamento redutor e linear.

A criação de *dramaturgias radicais* não parte de verdades absolutas de nenhuma natureza, assim como não abre mão do pensamento crítico. No entanto, esse processo parte da

⁷² In: ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo. Perspectiva, 1979, p.19.

compreensão de que a formação estética ocorre por meio do acesso a novos referenciais e a novas experiências que não refutam o capital cultural de cada pessoa (BOURDIEU, 1989), e podem promover novos pontos de vista e percepções sobre o mesmo. Nesse sentido, a *filosofia radical* solicita uma permanente manutenção do espírito investigativo, do investimento afetivo e da curiosidade perceptiva que embasa a criação de *dramaturgias radicais*. Todos os conhecimentos que fundamentam esse tipo de investigação não se acomodam em discursos prontos e nem sucumbem a relativismos. Com base em experiências concretas, a criação de *dramaturgias radicais* reconhece as contradições que identifica como oportunidades de evolução dialética. Desse modo, procura dialogar, criativamente, com a produção sociocultural infantil, sem sucumbir a extremismos. Assim, reconhece a beleza de manifestações do folclore popular no tempo da tecnologia e se relaciona com a cultura de massas, sem rótulos ou romantizações exacerbadas. Ao constatar a pluralidade de referenciais presentes nas vivências contemporâneas, a *dramaturgia radical* se dispõe a dialogar com todos eles e pode criar composições heterogêneas que mesclam os mais distintos elementos, ou ainda, eleger alguma expressão singular a ser trabalhada, em determinada criação.

A radicalidade compreende que a transformação ocorre por meio da raiz interna que viabiliza a ação revolucionária integrada (FREIRE, 1968). Imposições e acusações externas servem às rebeldias acusatórias elitistas, mas não ao pensamento radical. Esse posicionamento exige resiliência e determinação, pois impede a segurança de estar respaldado por verdades absolutas e pelos grupos que as propagam. Desse modo, precisa se apoiar afetivamente no prazer investigativo, na curiosidade científica e na identificação afetiva com o processo e não somente com seus resultados. Nesse sentido, a *filosofia radical* reconhece que imagens, linguagens e valores axiológicos dramaturgícos integram a vida das crianças e surgem em suas brincadeiras e fantasias pessoais. Por essa razão, procura aprender com essas experiências para poder criar dramaturgias, fundamentadas em uma *dialogicidade radicalizada* que respeite a infância e seja fruto do desejo de compreendê-la cada vez melhor. Nesse processo, a infância é entendida matricamente associada ao contexto que viabiliza as distintas formas de sua existência. A esse respeito, Alba Flesler (2011), com base em Sigmund Freud, explica que a criança é *um lugar no Outro*, posto que é com base na estrutura propiciada pelas pessoas adultas que as crianças têm acesso a diferentes maneiras de

vivenciar a infância. Dessa maneira, refletir sobre a *mediação afetivo-axiológica adulta* é um fator determinante para a construção de *dramaturgias radicais* para crianças.

Mediação afetivo-axiológica adulta

No decorrer do meu trabalho artístico dedicado às crianças compreendi o papel determinante que as pessoas adultas possuem, no que diz respeito a todos os aspectos vinculados à fruição estética infantil⁷³. As crianças possuem uma colagem discursiva às pessoas responsáveis por elas, pelas quais são influenciadas emocional, cognitiva, perceptiva e axiologicamente. Foi com base nessa percepção que, paralelamente à minha trajetória artística, comecei a trabalhar com cursos e palestras para profissionais da educação e da arte, assim como encontros com mães, pais e responsáveis em geral. Também foi essa a minha motivação inicial para a escrita de artigos em veículos que fossem mais acessíveis a essas pessoas. Em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014), abordo o fato de que a arte para a infância é criada por pessoas adultas e também avaliada, selecionada e indicada pelas pessoas responsáveis pelas crianças. Além disso, discorro sobre a importância da formação estética das figuras mediadoras, para que possam compreender tanto as ferramentas solicitadas à apreciação, quanto a adequação da linguagem ao público infantil. Essa formação possibilita que excessivas provocações à gritaria não sejam confundidas com oportunidades de “participação ativa”, e nem que informações didatizantes sejam valorizadas ao subordinar a experiência transformadora da arte. A propagação desse conhecimento também busca alertar para o potencial de formação axiológica das distintas dramaturgias, em detrimento das percepções que reduzem-nas a um entretenimento banal. Outra questão fundamental é a compreensão de que as escolhas das crianças estão sempre embasadas no que é apresentado a elas e, principalmente, na maneira afetivo-axiológica com que isso é feito. Por isso, muitas vezes, o ato de respeitar o “gosto” das crianças, pode se constituir em uma forma de eximir-se da responsabilidade de contribuir em sua formação estética. Evidentemente que as escolhas das crianças devem ser respeitadas, mas novas oportunidades e referenciais precisam ser apresentados a elas para que tenham múltiplas alternativas. Afinal, ninguém gosta do que não conhece; ou utiliza, sem auxílio, ferramentas que ainda não aprendeu a manejar, posto que

⁷³ O artigo *O papel do mediador quando a escola vai ao teatro*, escrito em parceria com João Pedro Gil (GIL; JUGUERO, 2016), abarca alguns dos aspectos que proponho neste tópico.

assim como a leitura requer o conhecimento das letras e a capacidade de interpretá-las, todas as linguagens artísticas solicitam o conhecimento de distintos instrumentos de apreciação. Esse processo ocorre gradativamente, posto que as percepções estéticas estão diretamente relacionadas com a formação afetiva, cognitiva e pluriperceptiva da criança, construídas em uma trajetória que abarca muitos desafios. A esse respeito, Winnicott alerta que

a principal coisa a assinalar às pessoas a respeito de bebês e crianças é que a vida para estes não é fácil, mesmo que esteja repleta de boas coisas, e não existe aquilo a que se chama uma vida sem lágrimas, exceto quando há anuência sem espontaneidade (WINNICOTT, 1965, p.142).

Nesse trajeto, a cumplicidade da criança com as pessoas adultas, desde o princípio da vida, é a raiz que permite o desenvolvimento de uma personalidade autêntica, socialmente integrada. Nesse sentido, Maturana e Verden-Zoller entendem que

a participação básica original do amor na constituição do modo humano de viver ainda se conserva no desenvolvimento infantil, em sua necessidade de viver em amor para cumprir seu desenvolvimento fisiológico e social normal – sem que importe o que vem acontecendo com o nosso emocional adulto em nossa atualidade cultural mais recente (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993, p.226).

Os vínculos afetivos infantis são as bases que permitem à criança desenvolver sua personalidade, em meio às coordenações de ações e emoções (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993) que embasam os valores axiológicos (BAKHTIN, 1986; BOURDIEU, 1989; GIROUX, 1988) e os conformismos lógicos (DURKHEIM; MAUSS, 1903) presentes nos distintos grupos sociais. A esse respeito, Bakhtin (1986) expõe que assim como o corpo da criança é formado no interior do corpo materno, também a consciência da criança se constrói envolta na consciência das pessoas responsáveis por ela.

Conforme abordei nos tópicos *Teatralidade Ontológica e Independência estética do Ato Dramaturgia*, Verden-Zoller (1993) salienta a importância da musicalidade elementar que vincula a vida intrauterina às primeiras percepções da criança, na cadência afetiva das interações corporais que possibilitam à pessoa um reconhecimento sobre si mesma. A esse respeito, Bakhtin (1986) explana que as primeiras percepções da criança sobre si própria são construídas com base no tom volitivo-emocional das definições que recebe das pessoas que lhe são íntimas. Desse modo, a sua difusa sensação interior começa a tomar forma por meio da percepção de alteridade de outra pessoa e no reconhecimento de si mesma como alteridade para alguém. A criança só pode reconhecer sua própria existência, em sua singularidade, na

pluralidade social que delimita sua individualidade desde fora, ou seja, por meio de uma percepção estética. Para Bakhtin (1986), um organismo simplesmente vive, mas somente nas relações de simpatia e compaixão maternas pode justificar sua existência para si mesmo e encontrar a felicidade:

Só na vida assim percebida, na categoria de *outro*, meu corpo pode tornar-se esteticamente significativo, não, porém, no contexto de minha vida para mim mesmo, não no contexto de minha auto-consciência (BAKHTIN, 1986, p. 54).

O autor explica que a formação da personalidade da criança inicia nos movimentos e sons que delimitam a forma de amor com a qual é recebida no mundo. Nesse processo, “a criança começa a se ver pela primeira vez como que pelos olhos da mãe e começa a falar de si mesma nos tons volitivo-emocionais dela” (BAKHTIN, 1986, p. 46). Na mesma direção, está o entendimento de Maturana e de Verden-Zoller (1993) de que a criança só pode aprender a ser uma pessoa com responsabilidade social se puder vivenciar a dignidade de ser respeitada, o que a habilita para estabelecer relações de respeito com quem a circunda. Sobre essa questão, Maturana (1993) afirma que Verden-Zoller demonstra que a intimidade corporal da coexistência da criança com a figura materna, por meio de uma relação de completa aceitação e confiança, é fundamental na sua constituição como ser social, desde a mais tenra idade. Esse laço afetivo precisa reconhecer a criança como uma pessoa real, ao “encontrá-la como uma entidade biológica completa, cuja existência é válida e legítima em si mesma e por si mesma e não em referência a outra coisa” (VERDEN-ZOLLER, 1993, p.144). Na mesma direção, Winnicott (1965) salienta que desde o princípio de sua relação com o mundo, a criança já possui a mesma intensidade de sentimentos que as pessoas de outras idades. Por essa razão, o deleite maternal em se relacionar com o bebê é uma necessidade básica da formação emocional infantil. Assim,

a assistência adequada a um bebê só pode ser feita com o coração; talvez eu devesse dizer que a cabeça, por si só, nada pode fazer, se os sentimentos não estiverem também para agir em conjunto com ela (WINNICOTT, 1965, p.118).

Em convergência com as ideias de Verden-Zoller (1993), Winnicott (1965) afirma que é a interação lúdica que possibilita à criança o desejo e a habilidade de brincar. A prática da brincadeira, por sua vez, fundamenta o prazeroso desenvolvimento da consciência e da autonomia. Desse modo, é enraizado em bases emocionais interativas que o ser humano estabelece as coordenações de ações e emoções (MATURANA; VERDEN ZOLLER, 1993)

que fundamentam seus desejos, valores e decisões durante toda a vida. A esse respeito, Winnicott entende que

a evolução emocional da criança tem início no começo da vida. Se quisermos julgar a maneira como um ser humano trata com os seus semelhantes, e ver como edifica a sua personalidade e vida, não nos poderemos dar ao luxo de deixar de fora o que sucede nos primeiros anos, meses, semanas e mesmo dias de sua vida (WINNICOTT, 1965, p.116).

Conforme o autor, em todas as épocas e culturas da humanidade, as necessidades essenciais dos primeiros cinco anos de vida dependem, profundamente, dos vínculos da criança com as pessoas responsáveis por ela. É com base na identificação afetiva com a conduta dessas pessoas que a criança constrói seus valores éticos e morais e suas percepções sobre o mundo, os quais não podem ser inculcados por princípios e padrões culturais que não estejam enraizados nas relações afetivas, ou seja, nas coordenações de ações e emoções, mencionadas por Maturana e Verden-Zoller (1993). Faço questão de enfatizar diversas vezes esta construção por considerá-la a fundamentação matrística que embasa todos as premissas da *dramaturgia radical*.

É por meio da colagem afetivo-discursiva com os modelos adultos de cada criança que ela passa a compreender e se relacionar com a vida. É quando as pessoas em que se espelham, que a criança entende o que é risível. Conforme se comovem, sentem-se indignadas ou assustadas, as figuras adultas indicam à criança o que é emocionante, incorreto ou assustador. Essas relações, estabelecidas na cotidianidade, são embasadas por distintos tipos de dramaturgias, desde a mais tenra idade. Essas construções discursivas de valor semântico-emocional contribuem tanto nas percepções objetivas da cotidianidade, quanto nas elaborações subjetivas, associadas à manipulação ativa dessas referências que são retomadas nas distintas brincadeiras infantis.

É no prazer da brincadeira que as crianças relacionam todos os referenciais aos quais têm acesso e equacionam as formas de identificação com eles, em sucessivas superações emocionais, físicas e intelectuais. Quanto maiores as crianças, mais referências estão aptas a adquirir e com um maior número de pessoas se identificam, embora os laços essenciais de afeto de seus primeiros anos de vida sejam a base para todas as futuras relações. Esse processo de construção da personalidade, iniciado desde os primeiros momentos da vida, tem continuidade em todas as experiências sociais da criança. Nesse sentido, as formas como a

infância é retratada nas distintas dramaturgias é um aspecto fundamental para a construção de *dramaturgias radicais*. A identificação com as potencialidades da infância fica inibida quando representações que subestimam as capacidades infantis retratam a criança de um ponto de vista adulto que a considera incompleta e incapaz de solucionar questões, tomar decisões e ter uma postura ativa em distintas situações de suas vivências cotidianas. Esse tipo de construção equivocada, em geral, parte de percepções estereotipadas da infância que não compreendem os fundamentos e a complexidade do pensamento infantil.

A formação estética da criança está profundamente vinculada ao ambiente social em que ela está inserida e às oportunidades que as pessoas responsáveis viabilizam a ela. Os diversos objetos estéticos demonstram à criança com quais grupos está identificada e quais os lugares que ela pode ocupar no mundo. Quanto mais amplas e qualificadas as experiências perceptivas, cognitivas e sensoriais, tanto maior a compreensão das construções culturais da sociedade e do papel ativo de cada pessoa na sua manutenção ou modificação. Por essa razão, a ausência de formação estética é também uma forma de exploração e subordinação cultural. As oportunidades de formação estética dependem, predominantemente, da mediação adulta, não somente de familiares, mas também de profissionais da educação e da área de políticas públicas, as quais deveriam oportunizar a vivência democrática de distintas experiências artísticas a todas as camadas da sociedade. No entanto, conforme enfatiza Bourdieu (1989), essas experiências de fruição e formação estética estão diretamente vinculadas ao grupo social em que a criança está inserida. Quanto maiores as oportunidades de expressão e fruição da criança, mais amplo o desenvolvimento de sua criatividade e de sua capacidade crítica para compreender e atuar em distintas situações.

Na complexidade dessa construção social, muitos estudos apontam que o aumento da ocupação de mães, pais e demais responsáveis dificulta a interação deles com as crianças. Dessa situação resulta o excessivo período em que as crianças permanecem assistindo aos programas de televisão, para suprir a necessidade infantil de fruir histórias. Nesse sentido, muitos discursos foram construídos contra os “malefícios da televisão”, de forma generalizadora, sem levar em consideração a complexidade de fatores que constituem essa questão.

Sobre esse assunto, Kincheloe declara que, devido ao aumento do “tempo de abandono e afastamento, as crianças contemporâneas se voltaram para a TV e o *videogame* como forma de preencher o tempo sozinhas” (2001, p. 56). Por outro lado, o próprio autor, em parceria com Steinberg, apresenta a contradição dialética dessa informação, visto que esses veículos podem ser os meios de fruição mais acessíveis em determinados contextos. No que diz respeito às crianças estadunidenses de grupos sociais mais carentes, a autora e o autor referem que esse tipo de cultura infantil pode “providenciar uma fuga bem-vinda de tão dura realidade – não é de surpreender que o tempo gasto assistindo TV seja tão longo entre crianças pobres e sem posses” (KINCHELOE; STEINBERG, 2001, p.42). No contexto brasileiro, o excesso de exposição à fruição audiovisual não parece ser uma exclusividade das classes mais pobres.

O abandono infantil em frente aos aparelhos televisivos, segundo Corso e Corso (2006) é um dos aspectos mais importantes a ser refletido sobre essa questão. A esse respeito, Kincheloe (2001) afirma que ao comparar a década de 1960 com a década de 1990, o tempo que mães e pais norte-americanos dedicam a filhas e filhos diminuiu para quase a metade⁷⁴, realidade que parece estar vinculada às novas configurações sociais da cultura ocidental, presentes também no Brasil. Tanto Kincheloe (2001) quanto Corso e Corso (2006) reconhecem na ocupação dos pais um dos fatores que amplia a permanência das crianças em frente à televisão, além da crescente sensação de insegurança da atualidade que também é um agravante, visto inibir a livre circulação em espaços abertos. Para os autores, é

claro que a exposição demasiada das crianças à TV é prejudicial. Não é necessário realizar um estudo avançado para perceber que aquelas que assistem a um número excessivo de horas de televisão geralmente estão sós, e a TV é uma babá de péssima qualidade. Uma criança viciada em televisão é também aquela que não recebe muitos estímulos e tem poucas oportunidades de interlocução com seus adultos e pares. Também não é difícil constatar que sempre que ela tiver oportunidade de um contato humano rico, a relação com a televisão se tornará mais seletiva, restrita aos programas e horários de sua escolha.

Mais prejudicial que o suposto malefício das imagens é a omissão paterna que abandona as crianças na frente do aparelho de TV (CORSO; CORSO, 2006, p. 167).

Acredito que essa questão precisa ser abordada com bastante cuidado, pois as mães e pais também estão integrados nessa engrenagem social e é preciso refletir sobre o excesso de culpabilização que é atribuído aos mesmos. Nem todas as mudanças dependem de decisões

⁷⁴ Segundo o autor, de trinta horas por semana para dezessete.

personais. Os próprios Corso e Corso (2006) destacam a pressão contemporânea exercida sobre as mães e os pais. De minha parte, enfatizo, de maneira mais incisiva, sobre as mães. Essas cobranças resultam em sensações de angústia, insegurança e diminuição de propriedade no exercício saudável da autoridade, tão necessário para que a criança se sinta segura e protegida, por meio de uma relação de confiança com seus responsáveis. Por certo, é um assunto multifatorial de ampla complexidade. No Brasil, questões culturais propagadas em inúmeras dramaturgias machistas, que vinculam o grau de masculinidade dos homens à objetificação da mulher⁷⁵ e à irresponsabilidade e desrespeito com suas famílias ecoam na situação de crianças e mães que, muitas vezes, encontram na televisão uma maneira de poder gerenciar a situação de abandono afetivo com as responsabilidades da vida prática. Segundo a Revista Exame, do dia 13 de agosto de 2013, o Brasil, já naquela época, tinha mais de 5,5 milhões de crianças sem registro paterno, fora aquelas que foram registradas e abandonadas pelo pai, ou possuem mínimo contato com o mesmo, o qual, muitas vezes, é considerado “excelente” quando faz visitas no final de semana e contribui com a pensão alimentícia⁷⁶. Que tipo de julgamento teria uma mãe com esse comportamento?

A *filosofia radical* compreende que a composição de dramaturgias está vinculada à totalidade da vida. Desse modo, ao refletir sobre as especificidades da infância e reconhecer que esse período da vida é enraizado nas relações socioafetivas com as pessoas adultas, não é possível elaborar *vetorizações editandas* que propiciem *dialogicidades radicalizadas* sem levar o mencionado contexto em consideração.

Essa mesma filosofia considera que a consciência, em conformidade com Freire (1968) e Maturana (1993), é essencial para a viabilização de transformações emocionais que resultem em distintas ações. Por essa razão, não é possível pensar *dramaturgias radicais* para crianças, sem refletir amplamente sobre a complexidade de aspectos que compõem essas construções dialógicas. Ao mesmo tempo, a *filosofia radical* solicita que a criação de dramaturgias para crianças esteja vinculada não somente à sua fruição, mas também a ações que visem à formação estética e ao desenvolvimento da consciência das pessoas adultas que

⁷⁵ Esse questionamento não está relacionado à culpabilização da sensualidade ou da sexualidade, mas sim, ao reconhecimento das atitudes patriarcais, nas quais o prazer de uma pessoa é vinculado à subordinação, objetificação e sofrimento de outras pessoas.

⁷⁶ Comento esses aspectos no artigo *Dramaturgias radicais no combate à violência contra a mulher* (JUGUERO, 2018).

realizam as mediações, sejam elas familiares, profissionais da educação, artistas ou agentes responsáveis por políticas culturais. Muitas vezes, a falta de pluralidade de fruição estética infantil está vinculada não somente aos contextos objetivos, mas também, à ausência de consciência sobre a relevância dessa questão. Para Machado (SUSSEKIND, 1986), esse descaso com a formação estética das crianças decorre da própria ausência de formação de quem é responsável por elas. Por essa razão, não é possível culpabilizar as pessoas adultas, mas sim, contribuir na discussão e no aprimoramento de todos os aspectos vinculados à criação de dramaturgias para a infância. A intenção é buscar as melhores alternativas para criar *dramaturgias radicais* que considerem o complexo contexto sociocultural no qual as crianças estão inseridas.

Uma das declarações comuns da atualidade é aquela que considera que o ambiente tecnológico é o responsável pela ausência de pluralidade estética na vida das crianças, em especial, no que diz respeito à fruição de atividades que exijam maior contato humano. Nesse sentido, não são poucas as declarações que entendem que

vivemos num momento em que a mutação dos meios dessas histórias atingiu um ponto de virada: a tradição oral cedeu espaço ao império das imagens. Hoje, tudo o que se diz deve ser ilustrado. Os sons, os silêncios, a entonação e a capacidade dramática, que faziam a glória de um bom contador de histórias, foram substituídos pelas capacidades narrativas dos estúdios de cinema, da televisão e dos ilustradores de livros e quadrinhos (CORSO; CORSO, 2006, p.27).

Embora a afirmação categórica recém citada esteja embasada em uma percepção quantitativa válida, no que concerne às realidades predominantes no contexto ocidental atual, discordo de sua premissa. O equívoco não é novo, pois repete a mesma ideia de superação que indicava o fim da pintura, com o surgimento da fotografia, ou o término do teatro, devido à criação do cinema. Na verdade, o mesmo abandono afetivo, mencionado anteriormente, é que resulta nessa situação. As crianças usufruem daquilo que é disponibilizado a elas com grande curiosidade e interesse. Minha prática com apresentações de teatro para milhares de crianças, em centenas de cidades distintas, além do meu relacionamento direto como mãe e com crianças próximas, comprova, indubitavelmente, que as crianças adoram a cumplicidade das contações de histórias orais, a leitura de um bom livro e a invenção conjunta de narrativas divertidas. Portanto, reconheço que a predominância dos programas audiovisuais e *videogames* diz mais respeito à postura e à realidade das pessoas adultas do que ao interesse

das crianças, as quais se relacionam com o que é oportunizado a elas e com aquilo que é valorizado no ambiente social no qual estão inseridas.

Por certo, as referências axiológico-afetivas sobre as linguagens expressivas também influenciam as preferências declaradas pelas crianças. A criança aprende a apreciar aquilo que é valorizado no ambiente cultural que integra. Nesse sentido, as pedagogias subliminares são as mais eficientes. A esse respeito, em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014), comentei, como exemplo, algumas posturas de professoras e professores, em apresentações teatrais. Ao reprimirem as crianças e dizerem a elas para prestar atenção, em silêncio, certos profissionais continuam suas conversas paralelas e seguem mexendo em seus celulares, o que demonstra às crianças que aquela atividade não é interessante e não merece a atenção de quem é responsável por elas. Outro equívoco frequente, é o de mães e pais que levam as crianças ao teatro e acham que elas precisam se expressar livremente. Desse modo, podem invadir o palco, gritar, levantar ou correr pelo teatro, pois, do ponto de vista dos seus responsáveis, estão sendo espontâneas e desenvolvendo a autonomia. Essas atitudes não contribuem em nada, nem com a formação estética, nem com o desenvolvimento da personalidade dessas crianças, além de resultar no desrespeito com a equipe profissional e com as demais pessoas do público. Mais do que isso, essa situação deixa as próprias crianças confusas. A esse respeito, Winnicott (1965) deixa evidente a fundamental relevância da função paterna para a segurança e felicidade da criança. Ao demonstrarem os limites da vida, as pessoas responsáveis mostram à criança que ela pode se sentir segura, pois não está abandonada à própria sorte e possui olhos experientes que a auxiliam a fazer as melhores escolhas. Evidentemente que a repressão e a imposição de silêncio não são o caminho. O bom senso e a formação estética das pessoas responsáveis é que viabilizam a elas poderem auxiliar a criança, de forma cúmplice e afetiva, de acordo com cada contexto.

O mais delicado nessa situação é que o desenvolvimento tecnológico tem sido usado como justificativa para que as pessoas adultas se eximam da sua responsabilidade no que concerne à parceria necessária à fruição de uma boa contação de histórias, da ida ao teatro, ou, até mesmo, do compartilhamento de um bom filme ou desenho animado. Essa ausência de cumplicidade resulta na sensação de abandono, pois, como afirmam Maturana e Verden-Zoller, “o oposto do amor não é o ódio, é a indiferença e nela os seres não se encontram nem permanecem juntos” (1993, p.236). Desse modo, não se trata de culpabilizar

uma linguagem em detrimento da outra. Todas as composições estéticas requerem um conhecimento específico para sua fruição e resultam de distintos contextos sociais, além de também influenciá-los. Todas as linguagens estéticas podem servir às mais diversas propostas filosóficas, políticas e pedagógicas, sem idealizações ou condenações peremptórias.

A quem se dedica à criação de *dramaturgias radicais*, solicita-se uma disposição de integrar um permanente processo de troca de saberes com as demais pessoas adultas mediadoras e com as próprias crianças, no sentido de compreender, cada vez mais, suas formas de dialogar com o mundo. Ao reconhecer o vínculo das crianças com as pessoas adultas com quem convivem, a *filosofia radical* não as subordina a esses contextos, mas as compreende profundamente integrada aos mesmos, como uma pessoa que gera cultura ativamente, fundamentada nos laços emocionais e axiológicos dos ambientes que vive. Nesse sentido, a compreensão sobre a maneira como a criança entende o mundo e o percebe, associada às especificidades comunicativas de cada expressão estética, é um requisito fundamental para a criação de *dramaturgias radicais* nas mais distintas linguagens.

Especificidade infanto-dialógica

A criação de *dramaturgias radicais* para crianças requer todas as premissas gerais da *dramaturgia radical*, somadas aos conhecimentos específicos sobre a infância. Toda a preparação técnica necessária aos trabalhos para o público adulto é também solicitada na construção de dramaturgias para o público infantil⁷⁷. A diferença está na forma como as distintas linguagens são construídas e as temáticas são abordadas. Nesse sentido, cumpre ressaltar que a infância é repleta de momentos distintos, difíceis de delimitar em fases estanques, mas passíveis de generalizações flexíveis. Desse modo, as abordagens podem focar especificidades dentro da especificidade, como no caso da dramaturgia para bebês, ou transversalidades dentro da especificidade, como nos trabalhos dedicados a crianças de diversas idades. A respeito dessa diversidade, Santos, com base em Piaget, expõe que

uma visão abrangente da larga faixa etária compreendida pelos jogos simbólicos, que pode ter início antes dos dois anos de vida e estender-se até os onze anos, permite observar que as condutas lúdicas das crianças evoluem na medida dos progressos da inteligência, assumindo características diversas, que correspondem a

⁷⁷ Discorro sobre os preconceitos que consideram os trabalhos para crianças como uma “arte menor”, no capítulo *Teatro infantil e teatro para crianças* de minha dissertação (JUGUERO, 2014).

múltiplas funções e expressam variados desejos: de aprendizagem, de afeto, de experimentação e superação de capacidades individuais, de afirmação, aceitação, conquista, confronto, curiosidade, de inserção no mundo, de relação com o outro (SANTOS, 2012, p. 78).

Assim, a criação de *dramaturgias radicais* para crianças enfoca determinados estágios de desenvolvimento, de maneira etariamente maleável, com o objetivo de delimitar a construção de cada trabalho. Esses estágios são vistos como momentos que se mesclam no decorrer da infância e não como uma progressão linear do desenvolvimento. A intenção não é criar regras rígidas e estratificadas, mas, sim, propor caminhos dialógicos surgidos de um investimento afetivo que busca a *cumplicidade*.

Para a *dramaturgia radical* não existem temáticas proibidas para o universo infantil, mas existem, sim, adequações de abordagem que permitem elaborações com base na *lógica lúdica infantil*. Em meu trabalho como dramaturga, por exemplo, procuro contrastar como enfoco uma mesma temática em dramaturgias para crianças e para adultos, em temas como o amor ou o abandono afetivo, a morte ou a geração da vida, ou ainda, questões de raça, gênero e diversidade humana em geral, sempre presentes em minhas criações artísticas.

As peculiaridades do pensamento infantil são passíveis de serem reconhecidas por qualquer pessoa adulta que se relacione com crianças, em situações simples da vida cotidiana. No entanto, a compreensão desse pensamento solicita investimento afetivo e rigor científico, em uma permanente busca de aprendizado. Apesar disso, opiniões, geralmente desprovidas de embasamento empírico e científico, não se intimidam em se pronunciar contra a especificidade da linguagem para crianças. Além disso, por vezes, profissionais que não são das áreas das artes e não possuem a mínima formação artística, têm emitido opiniões pessoais como se fossem conhecimento científico, com respaldo no diploma de outras áreas. Nesse sentido, cumpre ressaltar que, na arte, todas as opiniões e reflexões são bem-vindas e muitas delas podem contribuir muito na interdisciplinaridade característica das criações artísticas. É necessário, porém, que sempre haja o reconhecimento de que a arte é um campo específico do saber. Desse modo, afirmações científicas sobre algum campo artístico necessitam de embasamento teórico, técnico e empírico, como em qualquer outra área. O mais irônico é que, em geral, os posicionamentos recém mencionados defendem a autonomia da infância e o respeito à integridade intelectual infantil, sem o envolvimento afetivo necessário à sincera investigação sobre as singularidades da arte feita para crianças.

A necessidade do reconhecimento da especificidade artística das construções discursivas para crianças tem sido defendida por profissionais como Fabiano Grazioli (2019), Maria Lúcia Pupo (1991), Marco Camarotti (2005) e Maria Clara Machado (SUSSEKIND, 1986), ao denunciar construções passíveis de serem entendidas somente pelo pensamento adulto ou que subestimam a capacidade das crianças. Em relação aos excessos de violência física, agressões verbais ou imagens eróticas, parece existir uma maior compreensão de que o acesso às mesmas é inadequado ao público infantil, embora, de fato, um grande número de crianças ocidentais tenha acesso a essas imagens desde cedo. Recentemente, no entanto, a grande profusão de programas audiovisuais para crianças de tenra idade e uma produção significativa de teatro para bebês têm demonstrado um maior interesse sobre o diálogo com o pensamento infantil e uma mais ampla conscientização das pessoas responsáveis sobre o tema. Afinal, são elas que promovem ou restringem aquilo que as crianças assistem. Mesmo que o ambiente cultural, muitas vezes, propicie experiências distintas daquelas ofertadas pelas mães, pais ou demais responsáveis, à revelia de suas vontades, a percepção da criança será distinta, se essa exposição não contar com o consentimento das pessoas a quem ela está afetivamente identificada.

As vetorizações das *dramaturgias radicais* para a infância procuram estabelecer uma *comunicação cúmplice* com a criança ao propiciar pontos de segurança conhecidos ou de fácil assimilação, que possibilitem distintas associações e conexões multiperceptivas. Assim como as ações editadas da educação radical de Freire (1968), esses elementos são a base que propicia a sensação de segurança necessária para que sejam enfrentados novos desafios. Por essa razão, temáticas muito simples podem estar associadas a movimentações extracotidianas, ou sons da cotidianidade podem ser organizados em arranjos sonoros bastante elaborados que provocam a curiosidade e a experimentação. Por outro lado, a fruição pluriperceptiva do momento presente das *dramaturgias radicais* compreende que os ecos dessa experiência podem aparecer em momentos distintos, sem a necessidade de que ocorram interações diretas e agitação. O público infantil é muito espontâneo e quanto mais integrado à construção discursiva que assiste ou lê, mais concentrado fica. Sobre esse aspecto, mesmo com o público adulto, Brook comenta que, em uma plateia regular “o melhor barômetro é o nível do silêncio. Quando se escuta com atenção, pode-se saber tudo sobre um espetáculo com base no grau de silêncio que ele cria” (1993, pág. 30). No caso das crianças, não é exatamente o silêncio, mas

a qualidade dos sons da plateia. Muitas vezes, as crianças observam atentamente e reagem corporal e sonoramente ao que estão assistindo. Em geral, esses sons contribuem na percepção do trabalho. Um bom nível de silêncio, em uma plateia infantil, também mais demonstra uma profunda interação do que ausência de interesse. Essas possibilidades de envolvimento e dispersão podem ocorrer em diversos graus, pois dependem de diferentes fatores, desde características da própria obra, até as condições de enunciação e apreciação, além da familiaridade da criança com a linguagem apresentada. Saliente-se que o aprendizado estético das ferramentas solicitadas a cada construção artístico-discursiva acontece em distintos graus, conforme as oportunidades de cada criança. As formas de relacionamento com cada dramaturgia dependem sobremaneira dos formatos utilizados e de cada proposta específica. Nesse sentido, não é possível negligenciar as características comunicativas, altamente significativas, que distinguem a arte teatral da arte audiovisual. Esse aspecto, em especial no que concerne à dramaturgia para crianças, merece ampla reflexão.

O teatro, por sua efemeridade e por exigir a situação de convivência (DE MARINIS, 2005), ou seja, a presença concreta tanto de quem enuncia quanto de quem aprecia a arte, tem um caráter artesanal, independente das ferramentas tecnológicas que possa utilizar em sua enunciação, embora, por certo, elas determinem distintas maneiras de percepção. Devido a essas características, o teatro mobiliza uma intensa entrega ao momento presente, além de promover relações inter e intrapessoais completamente distintas daquelas resultantes da impessoalidade do audiovisual. Conforme abordei em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014)⁷⁸, o aspecto interpessoal diz respeito à criança perceber que está em um ambiente social colaborativo. No caso do teatro, todas as pessoas da equipe artística e técnica, além daquelas presentes no público, precisam contribuir para que o evento possa ocorrer satisfatoriamente. No que diz respeito ao aspecto intrapessoal, a criança observa suas próprias reações e compara com as das demais pessoas. Desse modo, percebe quando se assusta e outras pessoas riem, quando se entristece e alguém ao seu lado se diverte, ou ainda, quando acompanha o coro de uma grande gargalhada. Na experiência dessas percepções, toma consciência sobre suas reações e vai aprendendo, cada vez mais, sobre si mesma. Os aspectos inter e intrapessoal no audiovisual são relativos às características da fruição de cada

⁷⁸ No capítulo *A arte mais humana* (JUGUERO, 2014).

experiência singular, na relação com as demais pessoas do público, mas não com as percepções das contrarreações do próprio objeto estético.

No teatro, a criança compreende que sua cumplicidade é necessária ao acontecimento. Como na brincadeira, a situação só se instaura se todas as pessoas envolvidas, ao reconhecerem a *dupla percepção da realidade*, aceitarem a denegação da dupla enunciação (UBERSFELD, 1977), como um ato cúmplice que permite que a ficção se instaure. Quanto mais integrada está uma plateia a um acontecimento teatral, mais intensa é a experiência única daquela apresentação. Por mais vezes que um espetáculo seja apresentado, cada experiência é composta de inúmeras características que guardam a singularidade irreproduzível de cada sessão. Desse modo, a cada nova apresentação, a encenação precisa ser refeita, e depende, em grande parte, da contribuição ativa de quem aprecia, ainda que essa atividade seja demonstrada pelo nível de silêncio e atenção promovidos pela relação com a cena. Além disso, o teatro é uma experiência extremamente potente, pela intensidade de envolvimento que requer, ao solicitar uma intensa coordenação da atenção nos planos pragmático, estético-perceptivo e interpretativo, posto que as camadas da *dupla percepção da realidade* são influenciáveis em todos os níveis: um refletor pode não acender, um objeto de cena pode cair inesperadamente, a atriz pode espirrar, a maquiagem pode escorrer, o microfone pode apitar. Por mais tecnicamente perfeitas que sejam as condições, os cronotopos cotidiano e fictício estão em uma relação íntima e individualizada com cada elemento da cena.

A respeito dessa distinção, o caráter industrial e impessoal dos programas audiovisuais difere da característica artesanal do teatro. No audiovisual, além da ausência de *convivialidade*, não se configura a dupla enunciação. Ainda que as pessoas saibam informações sobre a vida pessoal de uma atriz, reconheçam que a mesma cadeira da cena poderia servir à outra situação ou tenham conhecimento sobre técnicas de criação de desenho animado, nada disso é enunciado na percepção da dramaturgia, pois sua existência fora da cena não tem espaço dentro dessa comunicação estética. No momento em que se assiste a obra, a cadeira pode ter quebrado ou a atriz pode estar trinta anos mais velha. O que acontece com cada desenho físico ou virtual é ainda mais impreciso e nenhuma dessas informações interfere na fruição da dramaturgia audiovisual. O que pode acontecer é existirem impressões prévias que possibilitam interações perceptivas à função fática, como quando se sabe algo

sobre o trabalho de alguém da equipe profissional, por exemplo. De qualquer modo, a *dupla percepção da realidade* fica restrita ao plano pragmático de fruição compacta da obra e não se estabelece na pluralidade da dupla enunciação de cada um de seus elementos, como na arte teatral. Outra característica essencial do audiovisual é que a câmera direciona o olhar de quem assiste ao filme, por meio de vetorizações de sentido (PAVIS, 1996) muito mais precisas do que as escolhas de focalização feitas por quem aprecia uma obra teatral. Para Brook:

No teatro a imaginação preenche o espaço, ao passo que no cinema a tela representa o todo, exigindo que tudo o que aparece nos fotogramas esteja relacionado de um modo lógico e coerente.

O vazio no teatro permite que a imaginação preencha as lacunas. Paradoxalmente, quanto menos se oferece à imaginação, mais feliz ela fica, porque é como um músculo que gosta de se exercitar em jogos (BROOK, 1993, pág. 23).

Por mais que o teatro utilize uma linguagem realista e repleta de informações, o olhar curioso de quem aprecia poderá elaborar características singulares à construção discursiva que assiste, ao encontrar conexões relativas às focalizações que elege. Diferentemente, no audiovisual, mesmo a existência de espaços vazios que convidem à imaginação surge da intencionalidade de quem cria, ainda que as distintas associações e percepções sempre sejam singulares a cada pessoa. O cinema apresenta também, possibilidades incríveis para a imaginação, como a troca repentina de lugares distantes e transformações rítmicas do movimento, ausentes na cotidianidade, por exemplo. Além disso, solicita uma elaboração sonora complexa, composta de múltiplas camadas, pois a trilha sonora, os efeitos de cena e a composição das falas são articulados orquestradamente em uma composição singular plurissignificativa. As camadas de imagem dos desenhos animados também possibilitam muitas composições, assim como as elaborações de cortes e ângulos de uma cena de ação, por exemplo.

Por certo, existem muitas possibilidades de composição tanto no teatro como no audiovisual. Além disso, o teatro tem se valido de inúmeras técnicas cinematográficas, assim como o audiovisual, em especial em trabalhos para crianças, utiliza diversos recursos teatrais e artesanais. As formas de comunicação presentes, internamente, no teatro e no audiovisual podem ser muito variadas e heterogêneas. É muito diferente assistir um espetáculo em um palco frontal e outro em uma arena improvisada no meio da rua. É bastante distinto também, assistir a um desenho animado na sala de casa, com a luz acesa e pessoas conversando ao lado, do que apreciar um filme em uma sala de cinema, completamente vedada, com

poltronas confortáveis e com o som distribuído pelo ambiente, além das possibilidades de múltiplas dimensões. Existem infinitas formas de construção narrativa e perceptiva e não seria nem possível, nem pertinente enumerá-las aqui. O que importa é levar em consideração todas essas particularidades para construir trabalhos para crianças que dialoguem com o pensamento infantil por meio das melhores ferramentas que sua comunicação propicia e de forma adequada ao estágio do seu desenvolvimento.

Uma questão altamente relevante no que se refere aos trabalhos criados na linguagem audiovisual é que eles podem ser reproduzidos, infinitamente, em diversos lugares ao mesmo tempo, o que possibilita o alcance de um grande público. Embora os excessos de abandono em frente a aparelhos eletrônicos e a inadequação de programas aos quais as crianças têm acesso sejam discussões que merecem a maior atenção, cumpre considerar o valor estético, comunicativo, educativo e de entretenimento das construções audiovisuais. Vale enfatizar que para a *filosofia radical* todos esses elementos estão sempre presentes e atuam de forma matrística. Dessa maneira, não é possível dizer que um trabalho é dedicado ao entretenimento e outro tem um caráter pedagógico, por exemplo, posto que todas essas características estão em permanente relação. Outra questão significativa, em relação ao audiovisual, é que os produtos dessa natureza são apreciados em grande quantidade por boa parte da população mundial. Desse modo, com base na *filosofia radical*, e ciente do papel social e subjetivo das dramaturgias, procuro elaborar *dramaturgias radicais* audiovisuais que respeitem a criança e propiciem percepções afetivo-axiológicas que contribuam com a formação ética, moral, corporal, cognitiva e social infantis, de forma lúdica e divertida. No entanto, essas composições não podem substituir a pluralidade de vivências estéticas que enriquecem as experiências das crianças e contribuem para seu desenvolvimento subjetivo, criativo, crítico e social. Considero que a fruição de espetáculos cênicos é fundamental no desenvolvimento estético, sensorial, perceptivo e cognitivo das crianças, devido à identificação de um processo convivial cooperativo que exige maior concentração, elaboração de informações e escolhas de prioridades perceptivas⁷⁹. A afirmação da importância do teatro, como uma relevante experiência à fruição infantil, não resulta na desqualificação do audiovisual, tanto por suas

⁷⁹ Em acordo com os textos *A arte mais humana e Teatro infantil e teatro para crianças*, presentes em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014) e no site do CBTIJ.

possibilidades específicas de comunicação quanto por sua intensa inserção no universo infantil.

Conforme Grazioli (2019), a leitura da dramaturgia escrita é outra experiência muito importante para a ampliação do repertório literário das crianças e tem sido negligenciada. As dificuldades são amplamente potencializadas em um contexto no qual a leitura em família ou em grupos, nas quais é possível dedicar-se à construção paulatina de sentidos mais complexos, está bastante intimidada e desvalorizada. Sobre esse assunto, Benjamin (1984) afirma que, antigamente, os livros exigiam a presença de uma pessoa adulta com a criança. Para ele, a ausência do companheirismo de alguém responsável resultou na propagação de histórias simplistas que as crianças podem apreciar de forma solitária.

A leitura de dramaturgia é uma possibilidade de fruição única, devido à singularidade da sua construção literária. Além de ser uma apreciação que remete, imaginariamente, à materialização em outra expressão artística, é uma obra composta nas conexões de sentidos das ações, falas e demais signos propostos. Desse modo, a narrativa é construída nas entrelinhas, por meio das associações feitas pela pessoa que lê. Além disso, a apreciação em grupo pode possibilitar que as pessoas façam a leitura de diferentes personagens, em uma relação afetiva que exige cooperação, concentração e cumplicidade. Por outro lado, a leitura silenciosa de crianças mais velhas, oportuniza o prazer e o aprendizado de novas formas de apreciação literária.

Muitos aspectos abordados nesse tópico não dizem respeito somente à infância. No entanto, no caso da criação de dramaturgias para crianças, a consciência sobre estas distinções é ainda mais relevante, pois os trabalhos artísticos possuem um importante papel na formação infantil. Todas as experiências de fruição dramaturgical são complementares e podem ser divertidas, desafiadoras e envolventes, ou não, dependendo de como forem compostas e das formas de cada apreciação. A criação de *dramaturgias radicais* para crianças pode ser desenvolvida em qualquer linguagem, ou expressão, com base no entendimento de que a forma é conteúdo e integra os múltiplos aspectos que precisam ser levados em consideração na construção discursiva e na projeção de apreciação. A *dramaturgia radical* procura valorizar a criança e, ao mesmo tempo, respeitar seu estágio de desenvolvimento, por meio de uma atitude cúmplice que esteja em sintonia com a *lógica lúdica infantil*.

Lógica lúdica infantil

Lógica lúdica do pensamento infantil foi a expressão que utilizei em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014) para referir à especificidade da forma como a criança compreende o mundo à sua volta. Naquela ocasião, apresentei minhas considerações com base em reflexões sobre as elaborações que a criança experimenta junto às sonoridades, movimentações e narrativas presentes na brincadeira folclórica *Atirei o Pau no Gato*⁸⁰. Nesta tese, opto pelo termo *lógica lúdica infantil* por considerar que não é necessário mencionar o termo *pensamento* separadamente, pois ele integra o todo matrístico que a *lógica lúdica* encerra.

Para a *filosofia radical*, a compreensão da *lógica lúdica infantil* fundamenta a criação de distintas possibilidades de *construções dramáticas cúmplices* que viabilizem uma *dialogicidade radicalizada*, por meio de *vetorizações editandas* que respeitem a maneira como a criança percebe o mundo. Desse modo, cumpre enfatizar que os aspectos abordados aqui dizem respeito a características essenciais que proponho façam parte das reflexões de quem cria *dramaturgias radicais* para crianças, como para pessoas adultas que procuram investigar sobre a infância, afetivamente, para aprender e dialogar com ela. Desse modo, esta investigação está exclusivamente focada em buscar conhecimentos que auxiliem nos caminhos percorridos durante os processos de criação artística e não apresenta modelos, fórmulas ou categorizações definitivos. Sem sucumbir a universalismos patriarcais, a ideia de *lógica lúdica infantil* está enraizada no entendimento de que a universalidade de alguns princípios gerais possibilita o desenvolvimento científico que embasa as ações concretas, presentes na particularidade de contextos singulares. Nessa direção, Gil concebe que é possível estabelecer uma *rigorosa lógica dialética* que não se reduza à construção abstrata, mas que a entenda associada às condições materiais que permitam a concretização de uma “lógica objetiva real da história” (GIL, 2004, p. 62).

No que concerne a aspectos universais da natureza humana, Winnicott declara:

É prudente supor que, fundamentalmente, todos os indivíduos são essencialmente semelhantes, e isso, apesar dos fatores hereditários que fazem de nós aquilo que somos e tornam os indivíduos distintos uns dos outros. Quero dizer, existem certas características na natureza humana *que podem encontrar-se em todas as crianças e*

⁸⁰ Trata-se do capítulo *Atirando o pau na brincadeira* (JUGUERO, 2014).

em todas as pessoas de qualquer idade; uma teoria compreensiva do desenvolvimento da personalidade humana, desde os primeiros anos da infância até a independência adulta, seria aplicável a todos os seres humanos, independentemente de sexo, raça, cor da pele, credo ou posição social (WINNICOTT, 1965, p.263).

Com base no exposto, considero que a *lógica lúdica infantil* é uma propriedade humana, articulada por meio de um engajamento matrístico interno e externo. Interno porque é constituída pela complexidade que engaja emoção, percepção, sensorialidade, cognição, corporeidade e musicalidade. Externo porque está imbricada nas relações sociais e contextuais de cada criança. Desse modo, a lógica é uma construção abstrata da realidade, uma teorização que só ganha sentido no contexto da práxis aqui abordada, ao tornar-se *dia-lógica*. Assim como a palavra carrega um significado fixo que só ganha sentido na maleabilidade do enunciado dialógico, Bakhtin (1986) preconiza que as relações lógicas podem se constituir de forma dialética, mas as relações dialógicas “não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas” (BAKHTIN, 1986, p. 323). Isso significa que a lógica é uma abstração que pode relacionar dialeticamente distintos conhecimentos e que é uma das partes que integra, matrísticamente, as relações dialógicas, que ocorrem em todas as situações de sociabilidade, das mais íntimas às mais abrangentes.

A *lógica lúdica infantil* não se restringe a raciocínios matematicamente coerentes, mas sim, à *coerência lógica do processo* de desenvolvimento das percepções infantis sobre o mundo. Essa *lógica lúdica* é formada por diversos encadeamentos internos, os quais, conforme Winnicott (1965), articulam sentimentos, ideias, excitações corporais e impulsos instintivos de forma indissociável. A *lógica lúdica infantil* opera por meio de distintas associações, motivadas por inúmeros estímulos emocionais, sensoriais, cognitivos e perceptivos. Desse modo, as construções intelectuais são parte de um todo matrístico do qual participam de forma cooperativa com os demais elementos da vida.

É com base em um investimento afetivo e investigativo que a pessoa adulta que cria *dramaturgias radicais* objetiva estabelecer uma relação de respeito e cumplicidade com a infância. Essa relação está enraizada na *biologia do amor*, proposta por Maturana (1993), a qual converge com o entendimento de Winnicott (1965) de que a essência do desenvolvimento humano está enraizada na integração social e na aceitação pessoal da criança, por meio do amor. A intenção desta investigação é refletir sobre composições

artístico-discursivas em que a criança se sinta acolhida em sua maneira de entender o mundo, e segura para enfrentar novos desafios. Para tanto, a criação de *dramaturgias radicais* para crianças emerge de um processo enraizado no real interesse de aprender sobre o universo infantil.

Embora toda a pessoa adulta um dia tenha sido criança, conforme Corso e Corso, “uma cortina de esquecimento separa o adulto da criança, pois trata-se de épocas da vida que possuem funcionamentos psíquicos diferentes, os quais pouco se comunicam entre si” (2006, p. 230). Para a autora e o autor, o abandono da infância implica em perda de identidade, posto que, ao tornar-se adulta, a pessoa esquece como operava sua compreensão do mundo na infância. A imprecisão das recordações adultas sobre as memórias da infância é explanada por Corso e Corso, com base no pensamento de Freud, por meio das palavras do próprio autor:

“Quando as lembranças conservadas pela pessoa são submetidas à investigação analítica, é fácil determinar que nada garante sua exatidão. Algumas imagens mnêmicas certamente são falsificadas, incompletas ou deslocadas no tempo e no espaço (...) forças poderosas de épocas posteriores da vida modelaram a capacidade de lembrar das vivências infantis – provavelmente as mesmas forças responsáveis por termos nos alienado tanto da compreensão dos anos da nossa infância”⁸¹ (CORSO; CORSO, 2006, p.115).

Corso e Corso (2006) referem ainda que as pessoas adultas compreendem parcialmente as necessidades das crianças, assim como as crianças participam de forma incompleta do mundo dos adultos, investigando os seus mistérios e construindo hipóteses embasadas em um misto de rudimentos de investigação científica com explicações mágicas. Para a autora e o autor, indivíduos adultos efetivamente interessados em crianças podem aprender a falar com elas à sua maneira, “mas funcionarão como bons falantes de uma língua estrangeira, nunca como os nativos dela que um dia foram” (CORSO; CORSO, 2006, p. 230). Por essa razão que a *dramaturgia radical* solicita um investimento afetivo da pessoa adulta que cria, com base em um vínculo amoroso com a infância, que resulta no prazer investigativo de procurar encontrar modos de comunicação que respeitem a forma pluriperceptiva com que a criança compreende o mundo.

Segundo Vygotsky (1934), as palavras da criança podem se referir aos mesmos objetos ou círculo de fenômenos, mencionados por pessoas adultas, sem, no entanto, serem

⁸¹ In: FREUD, Sigmund. *Sobre a psicopatologia da vida cotidiana* (1905), vol. VI, cap. IV, p. 56. Obras completas. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1987.

correspondidas, da mesma forma, no plano do sentido, pois as operações que regem os pensamentos que dão nomes aos objetos e sentidos às palavras ocorrem por meio de vias completamente distintas:

O pensamento da criança aproxima-se mais de um conjunto de atitudes ligadas ao mesmo tempo à ação e à fantasia do que do pensamento adulto, que é um pensamento consciente de si próprio (VYGOTSKY, 1934, p. 243).

Sutton-Smith reconhece que “nas crianças o subjetivo e o objetivo não estão tão separados como ficarão posteriormente” (2017, p. 237). Esse processo de desenvolvimento ocorre, conforme Elkonin (1976), com base na interação subjetiva da criança com o ambiente social, de forma integrada. Apesar de os universos adulto e infantil serem diferentes, eles são permeáveis, constituindo uma situação na qual a criança vive “objetivamente, desde os primeiros dias de nascimento, num mundo que ela percebe e sente de maneira distinta dos adultos” (ELKONIN, 1976, 2009, p. 160).

Bettelheim (1976) afirma que, muitas vezes, pessoas adultas impõem seus pontos de vista às crianças, o que resulta no sentimento infantil de desesperança, pois fica inviabilizada a possibilidade de alcançar um entendimento comum. Para o autor, em uma circunstância dessa natureza, a criança reconhece quem tem o poder, afirma concordar com o adulto e é forçada a prosseguir sozinha. Nesses casos, Bettelheim (1976) considera que a criança repete as explicações de forma mecânica, como um papagaio, sem poder embasá-las com suas próprias experiências do mundo. Sentindo essas explicações como mentiras, precisa afirmá-las como verdades. O resultado é que se sente subjugada e desconfiada de suas próprias capacidades intelectuais. Assim, o autor elucida que “dizer para a criança o que deve fazer apenas substitui o cativo de sua própria imaturidade pelo cativo da obediência aos ditames dos adultos” (BETTELHEIM, 1976, p. 65). Dessa forma, muitas crianças são induzidas (ou obrigadas por meio de ferramentas objetivas e subjetivas) a repetir discursos que não estão preparadas para compreender e que não dialogam com suas percepções sobre a vida. O mesmo ocorre quando determinadas dramaturgias trazem explicações realistas que subordinam a arte a objetivos didatizantes alheios à experiência, ou ainda, são compostas por abstrações metafóricas que, apesar de terem fundamentação artística, estão apartadas do pensamento infantil. No entanto, com base no diálogo entre a mente adulta criadora e a mente adulta avaliadora, muitas vezes, a própria percepção da criança é desconsiderada. Como suas sensações não se organizam argumentativamente, a criança, nestes casos, fica subordinada a

interesses e desejos alheios às vontades e anseios da infância. Ao mesmo tempo, levar as percepções da criança em consideração não significa pedir a ela que coloque em palavras o que sente ou pensa, mas, sim, procurar constatar, afetivamente, seu envolvimento matrístico com a obra, por meio de suas reações e pela forma como demonstra distintas percepções, emoções e compreensões.

Um aspecto fundamental para o entendimento da lógica infantil é a compreensão de seu caráter matrístico interno. As crianças possuem uma percepção completamente integrada do mundo. Para elas, os atos comunicativos são constituídos de elementos perceptivos, sensoriais, emocionais e cognitivos muito mais intimamente associados do que no caso das pessoas adultas. Para essas últimas, o pensamento opera por meio de distintas conexões entre subjetividade e objetividade, que podem atuar de forma dissociada, porém dialógica, com base em abstrações, fundamentadas em emoções, valores e informações. As abstrações do pensamento adulto estão enraizadas em um processo mental que é consciente de sua própria existência (VYGOTSKY, 1934), ou seja, o pensar adulto opera sobre suas próprias operações.

Para refletir sobre o desenvolvimento matrístico da *lógica lúdica infantil*, vale lembrar, mais uma vez, alguns aspectos abordados, anteriormente, nos tópicos *Teatralidade ontológica* e *Independência estética* do Ato *Dramaturgia*, associando-os a novos elementos que permitam aprofundar o tema em questão. Um dos aspectos essenciais à *dramaturgia radical* é a musicalidade interna da composição dos *cronotopos rítmicos* que possibilitam as *vetorizações editandas* que levam, por sua vez, à *radicalidade dialógica*. No que concerne à *dramaturgia radical* para crianças, esse aspecto ganha dimensão ainda maior, posto que a *musicalidade elementar* (VERDEN-ZOLLER, 1993) da infância é o cordão que costura os vínculos afetivos ao desenvolvimento da corporeidade, da teatralidade, da linguagem, da consciência e da sociabilidade. Com base nos estudos de Verden-Zoller (1993), compreende-se que os ritmos corporais sonoros e vibratórios são um vínculo essencial da relação materno-infantil e fundamentam o processo que possibilita o desenvolvimento da consciência. Cumpre ressaltar que, para a criança, essa musicalidade original envolve todos os sentidos e a corporeidade desde o princípio da sua percepção intrauterina. Quando o bebê nasce, é o reconhecimento de timbres e padrões sonoros que lhe dá a sustentação original que possibilita um vínculo entre as pregressas e as novas experiências, posto que suas percepções sinestésicas e visuais, além das relações táteis vinculadas à movimentação, modificam,

significativamente, do ambiente intra para o extrauterino, embora estejam, por certo, sempre geneticamente vinculadas.

Para Verden-Zoller (1993), a elementaridade do ambiente melódico e harmônico da criança é essencial para que ela desenvolva a competência rítmica básica, por meio da ressonância adequada com a figura materna, que fundamenta suas experiências emocionais, corporais e espaciais. Essa relação é construída enraizada no íntimo contato corporal, em distintas situações de toque, na fala cadenciada naturalmente endereçada à criança, no acalanto e no balancear. Nessa interação, o contato visual com a figura materna é essencial para o desenvolvimento da percepção da criança sobre si mesma. Sobre esse aspecto, Winnicott entende que “no desenvolvimento emocional individual, *o precursor do espelho é o rosto da mãe*” (1971, p. 153). Conforme Verden-Zoller (1993), essas experiências situam, paulatinamente, a criança no tempo e no espaço e permitem que ela passe a experimentar o corpo e o som, alicerçada no contato afetivo de quem é responsável por ela. Essa sincronia do som e do corpo no tempo e no espaço, encontra formas cadenciadas que possibilitam a base emocional de segurança que resulta nas primeiras experiências criativas infantis. A esse respeito, Winnicott (1965) diz se preocupar muito mais com o desenvolvimento psicológico dos bebês muito silenciosos do que com o das crianças que choram, lutando bravamente pela vida e pela atenção que aprenderam a ter direito, justamente porque a experimentaram antes. Esse cadenciamento rítmico e melódico surge como uma sonoridade matricamente integrada a todos os sentidos e às emoções. Nesse percurso, a expressividade sonora começa a se manifestar tanto nas primeiras risadinhas de satisfação, quanto junto às lágrimas do choro triste, o qual, segundo Winnicott, fundamenta-se em um caráter musical:

Algumas pessoas pensam ser o choro triste uma das principais raízes dos tipos superiores de música. E pelo choro triste uma criança, até certo ponto, entretém-se. Pode facilmente desenvolver e experimentar diversos tons do seu pranto, enquanto aguarda que o sono chegue para afogar suas mágoas. Com um pouco mais de idade, ouvi-la-emos realmente cantando uma toada triste, para dormir. Como você sabe, também as lágrimas pertencem mais ao choro triste do que à raiva, e a incapacidade para chorar tristemente significa olhos secos e nariz secos (para onde as lágrimas fluem quando não escorrem pelo rosto abaixo). As lágrimas são, portanto, saudáveis, física e psicologicamente (WINNICOTT, 1965, p.71).

Com base nas percepções emocionais de padrões sonoro-corporais, a criança começa a aprender a possibilidade de reprodução dos sons e dos movimentos. Esse desenvolvimento está intimamente vinculado ao toque afetivo de cuidado diário, que, ao encostar no bebê,

possibilita a percepção dos seus limites corporais e contornos. Nessas vivências, a criança passa a reconhecer visualmente as extremidades como partes do seu próprio corpo, e, conforme Santos (2004), começa a brincar com mãos e pés, explorando distintas possibilidades. Em meio a esse desenvolvimento, na coordenação emocional rítmico-social das suas habilidades sensório-motoras, a criança descobre os jogos de imitação sonora, os quais estão geneticamente vinculados ao desenvolvimento da linguagem falada. A esse respeito, Vygotsky declara que

as raízes pré-intelectuais da linguagem no desenvolvimento da criança foram reconhecidas há já bastante tempo. O grito e o balbucio são fases claramente definidas do desenvolvimento da linguagem. E, tal como as primeiras palavras da criança, são também pré-intelectuais (VYGOTSKY, 1934, p. 131).

No decorrer desse processo, a linguagem é desenvolvida na integralidade de todas as percepções e não, simplesmente, como construção de palavras. Os sons são relativos às emoções, sensações e movimentos. Portanto, o desenvolvimento da linguagem é constituído por um todo complexo intimamente integrado à corporeidade. Assim, Verden-Zoller (1993) refere que somente após conhecer seu próprio corpo, de modo operacional, compreendendo as partes que o compõem, por meio da experimentação do som e do movimento, é que a criança consegue estabelecer uma relação espacial com o que a cerca, entendendo as noções do que está sobre, sob e aos lados dela. Em parceria com Maturana (1993), a autora enfatiza que a consciência individual da criança está diretamente relacionada com o desenvolvimento da sua consciência corporal. Assim, “quando ela aprende seu corpo e o aceita como seu domínio de possibilidades” (MATURANA ; VERDEN-ZOLLER, 1993, p.228) passa a operar de modo a entender a vivência de si mesma e a relação com os outros, ampliando suas possibilidades comunicativas. Ao passo que aprende a imitar sonora e fisicamente, a criança descobre e experimenta onomatopeias, com as quais, segundo Corso e Corso (2006), identifica as coisas que refere às suas sonoridades, como no caso de chamar um pato de *quá-quá* ou um carro de *bi-bi*, por exemplo. Assim, no processo do desenvolvimento da linguagem, conforme Vygotsky, a sonoridade (ou seja, a estrutura fonética da palavra) é percebida como uma característica da coisa, sem a compreensão dissociada da existência do objeto e do nome que o mesmo recebe:

O aspecto sonoro da palavra é uma unidade imediata para a criança - uma unidade indiferenciada e que não constitui objeto de tomada de consciência. Uma linha extremamente importante do desenvolvimento da linguagem na criança é a

diferenciação desta unidade e a tomada de consciência a seu respeito (VYGOTSKY, 1934, p. 329).

Por meio dessa referência sonoro-corporal, associada às experiências lúdicas, no afeto da íntima sociabilidade, a criança descobre a alteridade daquilo que imita, como algo fora de si mesma, e passa a desenvolver a teatralidade que possibilita o desenvolvimento dos jogos simbólicos. Nesse caminho, a autopercepção no espelho (BAKHTIN, 1986), associada ao olhar e toque afetivos (BAKHTIN, 1986; VERDEN-ZOLLER, 1993; WINNICOTT, 1971), além das capacidades de imitação (SANTOS, 2002, 2004, 2012), possibilitam a descoberta da *dupla percepção da realidade* das brincadeiras de faz de conta. Isso ocorre porque o discernimento da alteridade solicita e, dialeticamente, viabiliza o reconhecimento da própria singularidade (BAKHTIN, 1986). No percurso dessas descobertas, a criança compreende que ela própria tem um nome, assim como as pessoas e objetos que a rodeiam (ELKONIN, 1976). Quando a criança começa a reconhecer os nomes, paulatinamente, passa a distinguir as singularidades, embora continue a percebê-las em um conjunto afetivo indissociável de impressões e cognições que, conforme Vygotsky (1934), inicia com amplas generalizações que vão ficando cada vez mais específicas no decorrer de seu amadurecimento. A respeito dessa constituição socioemocional, Vygotsky declara que “existe um sistema de sentido dinâmico que constitui *uma unidade dos processos afetivos e intelectuais*” (1934, p. 48).

Em meio ao ambiente socioemocional, Vygotsky (1934) elucida que o pensamento e a linguagem infantis são desenvolvidos, paralelamente, junto às experiências operacionais da vida. A linguagem pré-verbal surge nas brincadeiras sonoras da criança, quando ela percebe que o som está vinculado à comunicação, mas ainda não atribui sentidos específicos a eles, os quais são construídos aos poucos, com o aprendizado das palavras. Ao mesmo tempo, essas palavras surgem de um estágio pré-intelectual, no qual todas as percepções são assimiladas em bloco e passam, aos poucos, a serem referidas em quadros multiperceptivos menores:

Em primeiro lugar, sabemos que o desenvolvimento do aspecto externo da linguagem na criança começa pela expressão de uma simples palavra isolada passando depois à combinação de duas ou três palavras e, em seguida, às frases simples e às combinações de frases, para só mais tarde dar lugar às proposições complexas e ao encadeamento de séries de proposições complexas. Desse modo, ao apropriar-se do aspecto externo da linguagem, a criança move-se da parte para o todo. Todavia, quanto ao sentido, sabemos que a primeira palavra da criança é uma frase completa - uma proposição monossilábica. Assim, no desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem, a criança começa pelo todo - a frase - e só mais tarde passa a adquirir unidades de sentido particulares, a apropriar-se do sentido de palavras separadas. A criança começa pelo todo e só mais tarde articula em parte do seu pensamento, passando da frase de uma só palavra a uma série de sentidos

verbais distintos ainda que interconectados. Desse modo, o desenvolvimento dos aspectos semânticos e dos aspectos fonéticos da linguagem movem-se em direcções opostas. O aspecto semântico da linguagem desenvolve-se do todo para a parte, ou da frase para a palavra. O seu aspecto externo move-se da parte para o todo ou da palavra para a frase (VYGOTSKY, 1934, p. 323).

O processo acima referido não se desenvolve como uma expressão natural geneticamente programada, mas sim, na interação afetivo-racional da sociabilidade. Dessa forma, Vygotsky explana que “a linguagem não funciona simplesmente como expressão do pensamento desenvolvido. O pensamento reestrutura-se à medida que se transforma em linguagem” (1934, p. 324). Assim, a linguagem se constitui na medida de suas oportunidades culturais de manifestação e elaboração, em conformidade com o pensamento de Bakhtin (1986), que entende ser no contexto dialógico que as operações dialéticas do pensamento ampliam, progressivamente, o entendimento e as percepções sobre a vida. Com base nessa construção original que ocorre por toda a vida, Freire (1968) defende que, ao pronunciar o mundo, torna-se possível entendê-lo, para poder interferir consciente e ativamente em sua construção e transformação. Nesse processo, os três autores consideram que a referência a algo conhecido é a base que propicia as novas elaborações. Portanto, se as referências apresentadas são inacessíveis, as conexões entre as linguagens interior e exterior ficam prejudicadas, posto que se apoiam uma na outra para sua permanente evolução. Conforme Vygotsky,

a linguagem exterior é um processo de transformação do pensamento em palavra - é a materialização e a objetivação do pensamento. A linguagem interior move-se na direção inversa - de fora para dentro. É um processo que implica a evaporação da linguagem em pensamento (VYGOTSKY, 1934, p. 333).

Essa construção acontece, paulatinamente, enraizada no contexto socioemocional da operacionalidade cotidiana, na qual a criança elabora suas vivências objetivas como experiências subjetivadas. A esse respeito, Vygotsky (1934) comenta a linguagem egocêntrica da criança, com base no termo cunhado por Piaget, para se referir às falas infantis que não são direcionadas a alguém (ao conversar consigo própria) ou que, dirigem-se a outra pessoa com a impressão de que quem a escuta tem o mesmo ponto de vista que ela e pode compreender, perfeitamente, o que ela diz, ainda que a informação dada esteja incompleta. Vygotsky (1934) supõe que esse pensamento está vinculado à ação e ao raciocínio finalizado, muito mais do que à lógica onírica ou à fantasia. Segundo ele, “o próprio Piaget mostrou brilhantemente nos seus trabalhos que a lógica da ação precede a lógica do pensamento” (1934, p. 102). Porém,

Vygotsky afirma que Piaget compreende o pensamento dissociado da realidade, em contrariedade à sua própria teoria. No entanto, Piaget (1962), em resposta às críticas de Vygotsky, elucida que o que ele propõe é uma percepção de que as bases do pensamento, construídas nas relações sociais, são internalizadas e assimiladas de forma egocêntrica. Essa construção retorna ao ambiente social onde continua o processo de maturação do entendimento da linguagem como uma operação que coordena diversos modos de percepção e compreensão. Dessa forma, “é precisamente a cooperação (no plano das relações cognitivas entre os indivíduos) que nos ensina a falar <<segundo>> os outros e não simplesmente <<segundo>> o nosso próprio ponto de vista” (PIAGET, 1962, p.381). Piaget expõe ainda que o pensamento da criança passa por sucessivas operações de centramento e descentramento, ao procurar internalizar, aos poucos, o que assimila do mundo. Desse modo, esse pensar infantil contrasta o que percebe com outras formas de percepção no conjunto das ações que vivencia, as quais são coordenadas com emoções (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993) e vinculadas a distintas situações. Essas experiências resultam em uma progressiva tomada de consciência da criança sobre a complexidade das ferramentas que possibilitam essas operações comunicativas. Evidentemente, que essa tomada de consciência é uma adequação operativa e não uma abstração sobre o pensamento em si. Nesse processo, “os progressos da generalização não são então mais do que resultado desta construção de estruturas operatórias e estas não derivam da percepção, mas da ação na sua totalidade” (PIAGET, 1962, p.385). Cumpre ressaltar que Piaget refere que esse desenvolvimento não deriva da percepção intelectual, isoladamente, mas sim, do conjunto reconhecido na atividade operacional. Por essa razão, o autor converge com o pensamento de Vygotsky, quando ele afirma que “o discurso egocêntrico pode ser utilizado como um meio de pensamento realista, desde uma idade muito precoce” (1934, p. 79), com base no entendimento de que

a linguagem egocêntrica é uma tentativa de dar sentido a uma situação por meio das palavras - uma tentativa de descobrir a solução de um problema ou de planejar uma ação subsequente. Emerge como resposta a uma situação mais complexa (VYGOTSKY, 1934, p. 75).

Ao explicar a multiplicidade de aspectos contidos nesta articulação progressiva, Piaget (1962) compreende ainda que o pensamento da criança também ocorre por meio de um sistema que vai, paulatinamente, transformando-se no sistema adulto. A esse respeito, concorda com Vygotsky na compreensão de que o pensamento da criança, no nível pré-lógico

(anteriormente nomeado como pré-operatório) é insensível à contradição e funciona por meio de sincretismos e sobreposições. Piaget (1962) compreende que são as conexões presentes em sistemas profundos que possibilitam à criança acessar ao nível de raciocínio lógico, por meio de operações que não são apenas produtos da generalização, mas se constituem como estruturas diferenciadas e múltiplas:

As estruturas operatórias que se constroem espontaneamente no decorrer do desenvolvimento intelectual constituem essencialmente as estruturas da coordenação das ações, quer se trate de coordenações internas às ações do indivíduo quer da coordenação entre ações de indivíduos distintos e, portanto, da cooperação (PIAGET, 1962, p.385).

Desde o princípio, a qualidade do desenvolvimento das operações intelectivas, integrantes do todo matrístico, dependem de interações afetivas, conforme preconizam Maturana e Verden-Zoller (1993), Winnicott (1965), Bakhtin (1986) e Vygotsky (1934). A raiz afetiva da percepção da pessoa adulta, como alteridade, e da própria criança, como alteridade para outrem, resulta na consciência infantil sobre sua própria existência individual. Ao alcançar essa autoconsciência, constituída, conforme Verden-Zoller (1993), com base na qualidade da experiência sensório-motora da interação corporal com a figura materna, em total aceitação, é que a criança pode iniciar o processo de sua autonomia, com segurança. Dessa forma, passa a experimentar distintas possibilidades que são assimiladas por meio de emoções e sensações, associadas a um pensamento em formação que vincula realidade e fantasia. Por essa razão, a qualidade do acolhimento socioemocional do ambiente em que a criança está inserida é fundamental para que tenha confiança para prosseguir em suas investigações. Sobre esse aspecto, Winnicott ressalta:

No início, ela precisa absolutamente viver num círculo de amor e de força (com a tolerância consequente), se não quisermos que tenha medo de seus próprios pensamentos e de sua imaginação para realizar progressos em seu desenvolvimento emocional (WINNICOTT, 1965, p.257).

Para Winnicott (1965), a trajetória que leva a criança ao reconhecimento da sua individualidade, na pluralidade de individualidades que a cercam, inicia no processo de desilusão do bebê, quando a criança percebe que a figura materna não faz parte dela própria e não está sempre à sua disposição. Essa situação de construção da individualidade solicita a segurança afetiva de um objeto transicional que se configura como a primeira possessão do não-eu, o que evidencia, por sua alteridade, a construção da consciência do eu. Esse objeto ocasiona uma maior segurança da criança, pois se configura como algo ao qual ela está

emocionalmente dependente, mas que compreende como uma alteridade profundamente vinculada a si própria. Essa construção, possibilita o amparo afetivo que resulta no desenvolvimento de sua autonomia, por meio da criatividade, sem haver, ainda, a *dupla percepção da realidade*. Sobre essa questão, Winnicott (1971) explica que, ao reconhecer a alteridade do objeto transicional, a criança principia a utilização simbólica que dá princípio à brincadeira e que leva a todas as experiências culturais:

Os objetos transicionais e os fenômenos transicionais pertencem ao domínio da ilusão que está na base do início da experiência. Esse primeiro estágio do desenvolvimento é tornado possível pela capacidade especial, por parte da mãe, de efetuar adaptações às necessidades de seu bebê, permitindo-lhe assim a ilusão de que aquilo que ele cria existe realmente.

Essa área intermediária de experiência, incontestada quanto à pertencer à realidade interna ou externa (compartilhada), constitui a parte maior da experiência do bebê e, através da vida, é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador.

O objeto transicional de um bebê normalmente se torna gradativamente descatexizado, especialmente na medida em que se desenvolvem os interesses culturais.

O que surge dessas considerações é a ideia adicional de que o paradoxo aceito pode ter um valor positivo. A solução do paradoxo conduz a uma organização de defesa que, no adulto, pode encontrar-se como verdadeira e falsa organização do eu (self) (WINNICOTT, 1971, p. 30).

Winnicott (1971) chama de *espaço potencial* a essa área intermediária na qual existe uma experiência compartilhada entre os espaços interno e externo, ou seja, subjetivo e objetivo. Para ele, esse lugar existente entre o indivíduo e o meio ambiente, originalmente localizado no objeto transicional, é que viabiliza as experiências culturais, fundamentadas na criatividade e na imaginação. Para mim, conforme abordado no tópico *Teatralidade ontológica* do Ato *Dramaturgia*, existe uma subdivisão desse *espaço potencial*, vinculada à especificidade da teatralidade, ou seja, à brincadeira e à arte simbólicas, as quais são reunidas por meio da consciência sobre a *dupla percepção da realidade*. Sobre esse aspecto, Winnicott declara que “o brincar criativo é afim ao sonhar e ao viver, mas essencialmente, *não* pertence ao fantasiar” (1971, p. 52). Ao reconhecer a dissociação entre o brincar e o fantasiar, depreende-se que, nesse caso, Winnicott refere-se ao sonhar no sentido de *desejar* e elucubrar a realização desses desejos de forma conscientemente ficcional. Cumpre ressaltar que no espaço potencial estão todas as brincadeiras e manifestações culturais, porém, nem todas as brincadeiras e manifestações culturais estão vinculadas à teatralidade e, portanto, à *dupla percepção da realidade*. Os jogos de desafios sensório-motores e intelectuais, por exemplo,

concernem à operação criativa de coordenação de ideias, sons e movimentos e não à fabulação sobre essa operação. Nesses casos, podem acontecer situações de significações colaterais, como a dos jogos de cartas, xadrez, cirandas e palmas, nos quais a percepção das simbolizações se constitui mais como uma narrativa paralela do que como uma condição intrinsecamente vinculada à especificidade da sua existência, como nas brincadeiras de faz de conta e na arte simbólica.

O objeto transicional está neste *espaço potencial* intermediário, vinculado mais propriamente à fantasia do que à brincadeira de faz de conta. Obviamente, a criança pode se utilizar do objeto transicional para realizar uma brincadeira de faz de conta, visto que ela o sente intimamente associado a si mesma. No entanto, isso acarretará na dupla enunciação da ficcionalidade somada à fantasia que está colada à característica cotidiana deste objeto. Essa fantasia afetiva é fruto de um investimento amoroso, constituído por uma sensação de reciprocidade, pois “na criança sadia desenvolve-se, com efeito, a capacidade para colocar-se na situação das outras pessoas e identificar-se com objetos externos e pessoas” (WINNICOTT, 1965, p.265). Devido a essas características, a existência da experiência cultural e, portanto, da brincadeira, depende não de características herdadas, mas de *experiências do viver* (WINNICOTT, 1971, p. 150). Essas experiências do *espaço potencial* acontecem de forma singular com cada indivíduo, em meio às relações socioemocionais de suas vivências. Sobre essa questão, Winnicott sugere que

a área disponível de manobra, em termos de terceira maneira de viver (onde há experiência cultural ou brincar criativo), é extremamente variável entre indivíduos. Isso se deve ao fato de que essa terceira área é um produto das *experiências da pessoa individual* (bebê, criança, adolescente, adulto) (WINNICOTT, 1971, p. 148).

Conforme o autor, essa variabilidade individual determina a posição relativa do indivíduo no mundo. Para Winnicott (1971), assim como para Maturana e Verden-Zoller (1993), o brincar, em suas diversas manifestações, é essencial à sociabilidade e à saúde física e emocional, em todas as idades. Considerado como a fonte da criatividade, o brincar não pode ser elaborado por nenhum indivíduo isolado. Segundo Winnicott, “a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros” (1971, p. 63). É na interação corporal do brincar, entregue à troca e à escuta, que crianças e pessoas adultas convergem em uma relação perceptivo-emocional que se mantém por toda a vida. A esse respeito, Winnicott afirma:

Observe-se que estou examinando a fruição altamente apurada do viver, da beleza, ou da capacidade inventiva abstrata humana, quando me refiro ao indivíduo adulto, e, ao mesmo tempo, o gesto criador do bebê que estende a mão para a boca da mãe, tateia-lhe os dentes e, simultaneamente, fita-lhe os olhos, vendo-a criativamente. Para mim, o brincar conduz naturalmente à experiência cultural, e, na verdade, constitui seu fundamento (WINNICOTT, 1971, p. 147).

Com base nos trabalhos de Maturana e Verden-Zoller (1993), é possível inferir que essas operações ocorrem fundamentadas em coordenações de ações e emoções, subordinadas aos laços afetivos da criança com o ambiente em que está inserida. Nesse percurso da construção paulatina da sua autoconsciência e da sua personalidade, a criança vai aprendendo a lidar com o ambiente interno de sua subjetividade e com a objetividade social, de forma intimamente correlacionada. Para Winnicott (1965), a criança vive simultaneamente no mundo compartilhado socialmente e em seu próprio mundo imaginativo, no qual vivencia sensações e sentimentos intensamente:

Para a criança pequena é legítimo que o mundo interior tanto esteja fora como dentro e, portanto, ingressamos no mundo imaginativo da criança quando participamos nas brincadeiras infantis ou qualquer dos outros processos encontrados pelas experiências imaginativas da criança (WINNICOTT, 1965, p.78).

Essas vivências imaginativas são compostas por operações de caráter distinto, que ocorrem paralelamente: a fantasia, na qual a criança mistura situações imaginárias com fatos cotidianos, sem considerar sua distinção; jogos sensório-motores e intelectuais, nos quais brinca com palavras, associações múltiplas e habilidades corpóreo-cognitivas, por meio de percepções concretas que podem ser semantizadas, mas não são, geralmente, ficcionalizadas; e brincadeiras de faz de conta, fundamentadas na teatralidade, que se caracteriza pela *dupla percepção da realidade*. Nesse último caso, a dupla percepção consciente é essencial tanto às subjetivações infantis quanto à paulatina compreensão que permite diferenciar fantasia e realidade. A esse respeito, Winnicott (1965) afirma que a criança compreende aos poucos que a imaginação e o mundo cotidiano não se correspondem mutuamente, embora possuam uma íntima relação. Essa compreensão progressiva diz respeito ao reconhecimento da fantasia, que é a operação que pode resultar em confusão de entendimento, posto que a teatralidade dos jogos simbólicos solicita a consciência de seu estatuto, como propriedade essencial de sua especificidade. Essa consciência é manifestada desde muito cedo, pois “quando o simbolismo é empregado, o bebê já está claramente distinguindo entre fantasia e fato, entre objetos internos e objetos externos, entre criatividade primária e percepção” (WINNICOTT, 1971, p.

19). No entanto, assim como “as crianças avançam e recuam em sua idade emocional” (WINNICOTT, 1965, p.203), também as relações existentes entre teatralidade e fantasia são absolutamente variáveis e permeáveis. A criança pode estar no teatro, por exemplo, ciente da relação de *dupla percepção da realidade* do evento como um todo e, ainda assim, fantasiar, acreditando fervorosamente, que um boneco se dirige a ela, ainda que veja sua manipulação. No que concerne às crianças de tenra idade, Corso e Corso (2006) afirmam que elas acreditam que os fenômenos da vida acontecem em função delas próprias e que os seus pensamentos e ações são os causadores de tudo o que ocorre à sua volta. A autora e o autor dizem testemunhar, em sua clínica psicanalítica, com frequência, a dificuldade que as crianças enfrentam para diferenciar o mundo animado do inanimado, atribuindo vida e sentimentos aos objetos. Mesmo que a criança realize brincadeiras de faz de conta, absolutamente consciente de sua propriedade dupla enunciativa, nada impede que a fantasia entre em cena e caracterize momentos que percebe de forma heterogênea. Sobre esse aspecto, Winnicott comenta:

Deve-se esperar que a criança seja possuída por toda espécie de pessoas reais e imaginárias, por animais e coisas, e por vezes essas pessoas e animais imaginários saltarão para fora, de modo que é preciso fingir que também os vemos a menos que se queira provocar uma grande confusão, solicitando à criança que se comporte como pessoa crescida, quando ainda é pequena. E não surpreenderá que a mãe tenha de cuidar de imaginários companheiros de brincadeira, que são inteiramente reais para os seus filhos, derivados do mundo interior, e, entretanto, mantidos momentaneamente num plano externo à personalidade, por alguma boa razão (WINNICOTT, 1965, p.147).

A fantasia é caracterizada por processos não intencionais, desprovidos de consciência sobre suas operações, o que a difere da imaginação, a qual pode estar vinculada a uma construção cognitiva que reconhece o seu caráter inventivo, o que potencializa o desenvolvimento da criatividade. No entanto, essas operações não estão completamente dissociadas, mas se influenciam mutuamente e contribuem nos processos não lineares de evolução da consciência, nos quais a *dupla percepção da realidade* da teatralidade pode coexistir com momentos de fantasia, embora as mesmas surjam de operações distintas. Segundo Winnicott, até o final da primeira infância (por volta dos seis anos), ocorre “certa confusão entre o que é certo e errado, entre a fantasia e o fato, entre o que é propriedade pessoal e o que pertence a outros” (WINNICOTT, 1965, p.223). Na mesma direção, Bettelheim entende que

os pensamentos da criança pequena não procedem de modo ordenado, como os do adulto – as fantasias das crianças são seus pensamentos. Quando uma criança tenta entender a si própria e aos outros, ou imaginar quais podem ser as consequências

específicas de uma ação, ela tece fantasias em torno dessas questões. É sua maneira de “brincar com as ideias”. Oferecer à criança o pensamento racional como seu principal instrumento para organizar seus sentimentos e compreender o mundo só servirá para confundi-la e limitá-la (BETTELHEIM, 1976, p. 170).

Bettelheim expõe ainda que, onde há realismo excessivo, existe uma oposição às experiências íntimas da criança. Segundo o autor, “as experiências e reações mais importantes da criança pequena são em sua maior parte subconscientes e devem permanecer assim até que ela atinja uma idade e compreensão mais maduras” (1976, p. 27). A respeito dessas manifestações da subjetividade infantil, Corso e Corso compreendem que “frequentemente as crianças sentem como vindo de fora o que estão vivendo por dentro. Elas projetam seus sentimentos em pessoas e objetos do mundo externo, sem a mínima noção de seu envolvimento” (2006, p.38). Dessa forma, muitas vezes, as crianças atribuem a um objeto aquilo que gostariam de dizer ou que estão pensando. Esse objeto é uma extensão fantasiosa da criança, em situações como aquela em que ela diz que seu ursinho não está gostando de algo, por exemplo. Essa extensão é diferente tanto do objeto transicional, que substitui a colagem à mãe, quanto do amigo imaginário, o qual, segundo Corso e Corso (2006), é socialmente aceito e menos frequente do que se propaga, e cuja função consiste no fato de a criança poder referir-se à sua própria vida, atribuindo suas emoções e sensações a essa figura terceirizada. Para a autora e o autor, o amigo imaginário desempenha uma função de tranquilizar a família a respeito do caráter fantasmagórico que pode assumir a fantasia infantil, em uma fronteira tênue entre o real e o imaginário. Corso e Corso entendem que a infância tem aspectos absolutamente delirantes e o “amigo imaginário é fantasia que beira um delírio, mas é culturalmente aceitável, passageiro e provavelmente útil” (2006, p. 198).

Ainda em relação à fantasia, Corso e Corso (2006) declaram que os objetos fóbicos assumem a função paterna e representam o entendimento da regulação, feita por meio do “não”, o que relembra às crianças que o mundo não gira ao seu redor e que nem tudo está a seu dispor. Nesse caso, o medo objetivado em algo concreto, como cachorro ou Papai Noel, auxilia a criança a situar suas angústias, o que acontece de maneira mais difícil, quando o receio está centralizado em formas mais difusas, tais como o medo da ausência de luz ou da água, por exemplo. Corso e Corso referem que “quando se elege um objeto fóbico, ele funciona como um sistema de defesa e de estruturação” (2006, p. 206). Nesse sentido, cumpre pensar a função das dramaturgias no que concerne à abordagem de temas que geram

insegurança e medo em situações concretas da vida⁸². A criança ainda não tem maturidade para lidar com certas informações e precisa ser protegida e acolhida. No entanto, negar a possibilidade de as crianças enfrentarem assuntos difíceis, à sua maneira, não pode auxiliá-las, mas apenas inibi-las e impedir que enfrentem questões que necessitam elaborar. Para Corso e Corso (2006), muitos adultos projetam nas crianças uma condição de ignorância que gostariam de ter ao não saberem dos aspectos ruins da realidade. Por consequência, às vezes, impedem-nas de abordar certos problemas, do que resulta uma sensação de solidão e abandono. A oportunidade de ter acesso às mais distintas histórias é um caminho que oportuniza à criança encontrar meios de canalizar seus anseios, sem explicações que só serviriam para amedrontá-la ainda mais. Nesse sentido, conforme Bettelheim (1976), a impessoalidade das histórias propicia que a criança sinta-se segura para elaborar suas próprias questões, por meio de percepções que sente como alheias à sua própria realidade, mas que lhe trazem compreensões emocionais que servem de base à solução de seus próprios dilemas. Nesse contexto, explicações realistas serviriam somente para intimidá-la:

As explanações realistas são normalmente incompreensíveis para as crianças, porque lhes falta o entendimento abstrato requerido para lhes extrair sentido. Enquanto que o dar uma resposta cientificamente correta leva os adultos a pensar que tornaram as coisas claras para a criança, tais explanações a deixam confusa, subjugada e intelectualmente derrotada (BETTELHEIM, 1976, p. 70).

Enfatizo que a questão do sentimento de derrota intelectual é um assunto essencial para a criação de *dramaturgias radicais* para a infância. Para evitar essa situação, é preciso investigar quais são as construções que promovem desafios cognitivos, perceptivos e emocionais à infância e quais são aquelas que estão embasadas em construções abstratas inacessíveis. Nesse caso, relembro que Bakhtin (1986) afirma que só é possível construir sentidos na percepção de uma pergunta para a qual a pessoa se sente capaz de encontrar algum tipo de resposta. Esse pensamento converge com o de Piaget quando ele defende que

em certos casos, as transmissões educativas são bem assimiladas pela criança porque prolongam de fato certas construções espontâneas: em tais casos há, portanto, uma aceleração do desenvolvimento. Mas noutros casos as transmissões educativas intervêm demasiado cedo ou demasiado tarde ou são apresentadas de modo inassimilável porque não correspondem às construções espontâneas: nestes casos há, portanto, travagem do desenvolvimento e por vezes até um desvio esterilizador como muitas vezes se verifica no ensino das ciências exatas (PIAGET, 1962, p.383).

⁸² O prazer do medo ficcional será abordado no próximo tópico.

Corso e Corso (2006) referem que, segundo Piaget, o melhor caminho de aprendizado da situação concreta é conversar com a criança por meio de uma linguagem constituída pelos princípios lógicos que ela entende, desestabilizando suas certezas ao fazer as perguntas corretas que a auxiliem na compreensão das situações, com fundamento em uma perspectiva distinta da sua. Desse modo, é possível ter a

chance de despertar a curiosidade da criança para nossa dita sabedoria científica e adulta. Se esse diálogo com a criança não acontecer, ela igualmente fará o processo de confrontar a realidade do mundo com suas hipóteses, mas será de modo silencioso e solitário (CORSO; CORSO, 2006, p. 194).

Cumpramos ressaltar que a pergunta que não se constitui como tal, ou que não remete a algum tipo de resposta, não tem sentido, mas tem significado: a sensação de incapacidade de compreensão, ou seja, da derrota intelectual denunciada por Bettelheim (1976). É essa sensação que resulta no sentimento de desamparo que impede à criança o estabelecimento da cumplicidade necessária a uma construção conjunta. Para a criação de *dramaturgias radicais*, a viabilização dessa *construção cúmplice* parte da compreensão de sua raiz comunicativa. Nesse sentido, a identificação da teatralidade presente tanto nas brincadeiras de faz de conta quanto nas criações dramatúrgicas é um caminho investigativo que procurei seguir, em meu próprio trabalho como dramaturga, para buscar formas dialógicas que partam de princípios e referenciais fundamentados na *lógica lúdica infantil*. Nesse processo, compreender o papel das brincadeiras de faz de conta nas vivências humanas, torna-se essencial, devido à percepção matrística que rege a radicalidade desse trabalho. Sobre essa questão, Winnicott entende que

a maioria das pessoas diria que as crianças brincam porque gostam de o fazer, e isso é um fato indiscutível. As crianças têm prazer em todas as experiências de brincadeira física e emocional. Podemos ampliar ao âmbito de suas experiências fornecendo materiais e ideias, mas parece ser preferível fornecer essas coisas parcimoniosamente e não em excesso, visto que as crianças são capazes de encontrar objetos e inventar brincadeiras com muita facilidade, e isso dá-lhes prazer (WINNICOTT, 1965, p.161).

As *dramaturgias radicais* procuram não somente as elocuições multiperceptivas comunicativas, mas também os espaços de silêncios convidativos que funcionam como provocações criativas para que a criança construa distintas percepções, com base em vetorizações, afetiva e axiologicamente comprometidas. Cumpramos ressaltar que a brincadeira não é um espaço de puro prazer e harmonia, mas também um lugar de desenvolvimento da

sociabilidade, no qual ocorrem conflitos e distintas elaborações emocionais. Winnicott (1965) chama a atenção para o fato de que as crianças constroem amigas e inimigas em suas brincadeiras, tendo que aprender a equacionar distintas percepções e pontos de vista sobre as construções simbólicas desenvolvidas. Para o autor, a elaboração e aceitação de símbolos, em suas múltiplas possibilidades, habilita a criança a experimentar o que quer que encontre na intimidade da sua constituição psíquica, contribuindo na construção de um sentido de identidade que resultará tanto no sentimento de amor quanto em manifestações agressivas. Para o autor,

conquanto seja fácil perceber que as crianças brincam por prazer, é muito mais difícil para as pessoas verem que as crianças brincam para dominar angústias, controlar ideias ou impulsos que conduzem à angústia se não forem dominados (WINNICOTT, 1965, p.162).

É por meio da simbologia da brincadeira que a criança se relaciona com o mundo, descobrindo e construindo as diferentes significações, e compreendendo, objetiva e subjetivamente, ações e sensações. Dessa forma, a brincadeira é a maneira por meio da qual ela enfrenta o que está acontecendo na realidade, com base em uma posição ativa, que possibilita o desenvolvimento da confiança em si mesma. A brincadeira oportuniza que a criança tome uma atitude em relação ao que vive e ao que sente, sem assumir uma posição passiva e impotente ante à realidade. Nessa direção, Sutton-Smith assinala que

as fantasias lúdicas das crianças não têm apenas a intenção de reproduzir o mundo, nem de ser apenas sua terapia; elas têm a intenção de fabricar outro mundo que vive ao lado do primeiro e leva seu próprio tipo de vida, uma vida muitas vezes muito mais emocionalmente vivida do que a realidade mundana (SUTTON-SMITH, 2017, p. 278).

Mais do que aprender e compreender as ações concretas da cotidianidade, a brincadeira situa a própria criança em relação ao ambiente em que está inserida. Suas decisões e invenções criativas oportunizam elaborações, objetivas e subjetivas, que possibilitam à criança um sentimento de atuação e integração às coordenações de ações e emoções (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993) do seu contexto socioemocional. Para Winnicott, “pode-se facilmente ver que as brincadeiras servem de elo entre, por um lado, a relação do indivíduo com a realidade interior, e, por outro lado, a relação do indivíduo com a realidade externa ou compartilhada” (1965, p.164).

Nessas situações, a criança equaliza suas fantasias, com base em experiências concretas. Cumpre lembrar que a apreciação de distintos objetos estéticos, bem como a própria sucessão de jogos criativos, integram essas experiências concretas junto às ações e situações operacionais da vida cotidiana. Por essa razão, Elkonin (1976) refuta a ideia de que a criança vive em um mundo exclusivamente imaginário, independente das leis do mundo real quando está brincando. Para ele, é com base nas relações e referências sociais que a criança descobre distintas maneiras de conhecer e atuar no mundo. Na mesma direção, para Winnicott, “a importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais” (1971, p. 71). Esse controle ocorre nas brincadeiras de faz de conta, por meio da consciência da *dupla percepção da realidade*, que possibilita à criança experimentar distintos papéis em uma mesma situação. Desse modo, não somente compreende que existem outros pontos de vista, mas, ao vivenciá-los, percebe novas possibilidades de compreensão e avaliação, além de pesquisar movimentações, sonoridades e posturas distintas de suas ações corriqueiras. Essa *dupla percepção da realidade*, constituída na consciência da cotidianidade e da ficcionalidade, é composta por inúmeras pedagogias subliminares que auxiliam a criança a compreender valores e comportamentos, bem como oportunizam emoções que geram os desejos que fundamentam as ações, além de revelarem possibilidades de transformação e a relatividade de posturas, valores e situações, conforme os referenciais que a criança tenha acesso. Para a criança,

a brincadeira é uma parcela importante da sua vida. As experiências tanto externas como internas podem ser férteis para o adulto, mas para a criança essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia. Tal como as personalidades dos adultos se desenvolvem através de suas experiências da vida, assim as crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos (WINNICOTT, 1965, p.163).

No mundo do faz de conta, por estarem participando ativamente de uma ação que é fruto das suas próprias criatividade, as crianças reconhecem a brincadeira estabelecida em dupla enunciação e efetuam a denegação, naturalmente. Inclusive, Sutton-Smith (2017) assevera que as crianças sabem que não estão manipulando a realidade das ações cotidianas ordinárias, mas sim, seus pensamentos sobre essa realidade, distinguindo seu *self* lúdico do

seu *self* cotidiano. No entanto, a consciência sobre as operações que embasam essas relações é construída paulatina e progressivamente. A esse respeito, Elkonin afirma que

durante o desenvolvimento muda a maneira de a criança compreender o seu papel. Na primeira infância ainda não existe como tal para as crianças a relação “eu-o papel”; e, embora a criança jamais se identifique no jogo com a pessoa cujas funções reproduz ao jogar, chega a compreender essa relação somente ao final da idade pré-escolar, em sua segunda metade, expressando-se então numa série de características que, de um modo geral, aparecem como uma atitude crítica para com a interpretação do papel assumido por ela ou para com a representação dos papéis de seus companheiros de jogo (ELKONIN, 1976, p. 275).

Na brincadeira, a criança participa ativamente da construção do jogo de faz de conta. Por essa razão, a consciência da *dupla percepção da realidade* integra a sua intencionalidade em brincar. Na apreciação de distintas dramaturgias, no entanto, essa relação é diferente, posto que aprecia uma obra que lhe possibilita relações, percepções, emoções e informações inesperadas. Por mais ativa que seja sua participação na construção dos sentidos e na vivência matrística do acontecimento, a criança aprecia um objeto estético que não foi criado por ela. Desse modo, a percepção da teatralidade é distinta na brincadeira vivenciada pela criança, oriunda de sua criação e decisão, e nas dramaturgias que aprecia esteticamente, em suas múltiplas expressões. No que concerne à encenação teatral, as nuances de percepção da apreciação artística das crianças, em especial as de tenra idade, parecem ser ainda mais imprecisas já que, no momento da apresentação, não é possível predefinir que elas sempre entenderão o estatuto ficcional da representação. Provavelmente, se a criança entender um ato ficcional como integrante da realidade cotidiana, não serão explicações realistas que possibilitarão que mude de ideia. Por outro lado, geralmente, as crianças desejam acreditar na ficcionalidade e declaram reconhecer a personagem como alguém da vida cotidiana, embora saibamos que elas estão cientes da teatralidade.

Às *dramaturgias radicais* importa construir um relacionamento estético-afetivo com a criança, de modo que ela possa reconhecer as linguagens, percepções e sentidos presentes na obra e se sinta segura para enfrentar novos desafios. Desse modo, é necessário, em primeiro lugar, ter disposição para aprender com as crianças e sobre as crianças. Esse aprendizado difere da ideia de decorar conteúdos, criticada por Freire (1968), e tem base na proposição do autor de *pensar no modo de pensar*, ao buscar estabelecer um diálogo fundamentado no amor e no respeito pelo universo infantil.

A criança compreende o mundo com base em relações interpessoais afetivo-rationais, nas quais a subjetividade e a objetividade estão intimamente integradas. Por meio de distintas associações (VYGOTSKY, 1934), enraizadas no suporte socioemocional (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993; WINNICOTT, 1965) de sua realidade social, a criança brinca com ideias, sons, movimentos e distintas percepções, descobrindo a si mesma e ao mundo ao redor. Essa relação é, essencialmente, lúdica, posto que está fundamentada em distintas possibilidades operatórias e composicionais de jogos criativos. Enraizada nesse entendimento, proponho que a investigação sobre a *lógica lúdica infantil* é um caminho afetivo e efetivo para a construção da cumplicidade necessária à *dialogicidade radicalizada* das *dramaturgias radicais*. Essa investigação parte da raiz da teatralidade que vincula a dramaturgia às brincadeiras. A intenção é valorizar o protagonismo da criança no ato da apreciação, convidando-a a participar da construção dos sentidos possíveis, por meio de distintas percepções, sensações e emoções, com base no complexo pensamento que lhe é peculiar.

Brincadeira e dramaturgia

No decorrer desta tese, abordei diversas vezes as relações entre brincadeira e dramaturgia, as quais pretendo retomar neste tópico, com ênfase na criação artística. No percurso desta pesquisa, não encontrei estudos dedicados à investigação específica sobre os vínculos estruturais, ontológicos e sociais, entre brincadeira e dramaturgia, como proponho nesta abordagem⁸³. Desse modo, dei andamento aos meus próprios estudos de mestrado (JUGUERO, 2014), os quais foram retomados e ampliados, em diálogo com obras de distintas áreas que contribuíram no desenvolvimento da presente proposta. No que concerne à relação geral da arte com a brincadeira, a situação é diversa e complexa, posto que é uma relação estudada com frequência, com base em distintos pontos de vista. Sem pretender abordar todos os possíveis enfoques, farei uma breve exposição de alguns posicionamentos sobre esse tema, com o intuito de demonstrar a abrangência da discussão, para, logo a seguir, focar os aspectos diretamente vinculados a esta investigação sobre dramaturgia.

⁸³ Vale ressaltar que reconheço no caráter antropológico dos estudos da *performance* de Richard Schechner, férteis associações que pretendo abordar em trabalhos futuros. Nesta tese, realizei breves referências ao autor, com base em comentários de Sutton-Smith (2017) e Féral (1988).

A *filosofia radical* compreende que é fruto do ambiente sociocultural em que está inserida e que traz em seu próprio discurso as marcas políticas e ideológicas dos campos em que atua. A consciência sobre essa realidade é fundamental para a manutenção de uma postura investigativa que não se acomoda em verdades imutáveis, mas busca reconhecer os processos que levam a distintas conclusões. A intenção é manter uma postura dialógica que sempre inicia no aprendizado e não na busca de reafirmar suas próprias ideias e refutar as demais. Por essa razão, ainda que brevemente, considero relevante apresentar distintos pontos de vista sobre a relação da brincadeira com a arte para discorrer sobre as reflexões que fundamentam minha proposição.

Sutton-Smith (2017) explana que as retóricas sobre a brincadeira integram os “múltiplos sistemas simbólicos abrangentes – políticos, religiosos, sociais e educacionais – por meio dos quais nós construímos o significado das culturas em que vivemos” (2017, p. 34). Dessa forma, a brincadeira é entendida no ambiente cultural, com base em retóricas ideológicas diversas que lhe atribuem distintas gradações de poder ou menosprezo. Para o autor, as práticas de brincadeira são realizadas, tanto pelo benefício que possuem em si mesmas, quanto devido aos valores atribuídos a elas pela ideologia do contexto em que estão inseridas. Nesta investigação, a valorização radical da brincadeira tem um cunho político que está embasado no entendimento de que as reflexões sobre essa atividade oportunizam novos comportamentos e novas percepções que contribuem na formulação de rupturas matrísticas na sociedade patriarcal. Essas rupturas, vinculadas ao afeto e à criatividade, são a base da alteração das emoções que geram as ações e situações da vida. Afinal, Winnicott (1965) sustenta que as pessoas só sentem que suas vidas têm sentido se suas ações e emoções estiverem relacionadas à criatividade.

No que concerne as relações da brincadeira com a arte, Sutton-Smith (2017) refere a afirmação de Sprioso, quando ele informa que ambas, desde Platão e Aristóteles, foram consideradas fontes secundárias de conhecimento. O autor ressalta ainda que esse pensamento imperou por mais de dois mil anos no ambiente ocidental. Ele acredita que a brincadeira começou a ser valorizada, no Ocidente, quando essa atividade passou a ser considerada essencial à estética, devido à sua relação com a arte. Ao mencionar as ideias de Schiller, Sutton-Smith (2017) considera também que a arte e a brincadeira foram constantemente unidas como formas livres de expressão, dissociadas dos atos operacionais da cotidianidade.

Em perspectiva similar, o autor ressalta a posição de Herbert Spencer que integra brincadeira e arte no campo da ciência social, ao defender que ambas resultam de uma energia humana subjacente, vinculadas psicologicamente, tanto por não se subordinarem aos processos presentes na vida cotidiana quanto por não objetivarem benefícios externos, sendo elas mesmas o seu próprio fim. Ainda na corrente que reconhece essa convergência, Sutton-Smith (2017) expõe que Berlyne considera a arte como uma exploração específica e uma atividade respeitada, e a brincadeira como uma exploração diversiva e banal. Para Sutton-Smith (2017), esse entendimento está subordinado às considerações éticas produtivistas do trabalho. Segundo o autor, essas retóricas compreendem a brincadeira como não produtiva, nada séria, opcional e divertida, do “ponto de vista do trabalho na fábrica e de outras formas de disciplina econômica” (SUTTON-SMITH, 2017, p. 348).

O autor ressalta ainda que o pensamento ocidental entende que o trabalho e a brincadeira são atividades contrapostas. No entanto, salienta que essa percepção sobre a brincadeira, definitivamente, não é válida em culturas nas quais as sociedades a reconhecem como parte integrante do trabalho e das cerimônias religiosas. Ele cita como exemplo cerimônias fúnebres iorubás, nas quais existe a crença de que quanto mais intensa for a brincadeira na hora da despedida, mais poder será transmitido ao espírito que parte. Sutton-Smith (2017) menciona ainda, fundado nos estudos de Schechner, que enquanto a brincadeira é entendida como irreal no pensamento ocidental, “para os hindus ela é uma de múltiplas realidades todas transformáveis umas nas outras” (SUTTON-SMITH, 2017, p. 111). A esse respeito, Elkonin (1976) sugere que Sliosberg e Lewin afirmam ser o jogo uma esfera singular da realidade que parece, pelo dinamismo das ações lúdicas, pertencer a um nível “irreal”. Elkonin (1976) reconhece que essa dualidade é uma das características distintivas do jogo já que a criança transforma a si mesma e aos objetos que a circundam, ao atribuir a eles novos sentidos, conforme a brincadeira por ela realizada. O autor enfatiza seu entendimento de que o jogo integra a esfera da realidade, em conformidade com a compreensão que apresento neste trabalho.

A identificação da arte e da brincadeira como atividades associadas à imaginação, segundo Sutton-Smith (2017), aconteceu somente no decorrer do século XX. No entanto, o autor critica a predominância de visões românticas que apresentam uma concepção primitiva do universo infantil, as quais considera bastante ingênuas. Nessa perspectiva, a criança seria

capaz de criar representações livres da realidade cotidiana, pois ela estaria, supostamente, intocada pelo mundo. Para Sutton-Smith (2017) essa concepção constitui uma combinação dos pensamentos de Schiller, Rousseau e, talvez, Lewis Carroll, o que resultou no que entende como “paradigma da criança imaginária” (SUTTON-SMITH, 2017, p. 237), noção que ele relaciona à propaganda crítica de George Boas ao ‘culto da infância’, ou seja, às visões fantasiosamente idealizadas da realidade infantil, mencionadas anteriormente.

Como reação a essa forma ingênua de entendimento, Sutton-Smith (2017) comenta que diversos estudos filosóficos, dedicados à expressividade da arte, negaram a vinculação da arte com a brincadeira, embora reconhecessem suas semelhanças. Dentre eles, segundo o autor, estão as obras Croce, Collingwood e Bosanquet. Sutton-Smith (2017) refere também as teorias que defendem haver uma vinculação ainda mais frágil entre a arte e a brincadeira, tais como as de Goodman, Langer e Cassirer, que são associadas à filosofia pós-kantiana. A respeito da posição de Cassirer, Sutton-Smith (2017) relata que ele compreende a personificação e a invenção como características que unificam a arte e a brincadeira, embora defenda que somente a arte desenvolve formas sensuais. Sutton-Smith (2017), por seu turno, considera a distinção válida, mas limitada, já que reconhece composições formais, vinculadas ao gênero, em diversos jogos com cantos, desenvolvidos pelas crianças, o que, segundo o autor, é identificado também nos estudos de Langer, discípula de Cassirer. Sobre esse aspecto, considero que rejeitar a presença da sensualidade na infância surge do mesmo tabu que nega sexualidade às crianças. Entendo ainda que as abordagens adulta e infantil sobre esse aspecto são bastante distintas, pois são coerentes com os estágios da vida em que essas pessoas se encontram. As formulações infantis a esse respeito são apropriadas ao seu estágio de maturidade sexual e emocional (WINNICOTT, 1965), em meio ao complexo matrístico da *lógica lúdica infantil*, que evolui de forma integrada, mas não homogênea. Essa questão é abordada nas brincadeiras criadas pelas próprias crianças, por meio da *dupla percepção da realidade*, com base na forma indireta e simbólica que é adequada às elaborações que elas necessitam fazer sobre o tema. Aos adultos, resta a sensibilidade de aprender com essas brincadeiras, para reconhecer a melhor forma de tratar o assunto em distintas situações, tais como, a criação de dramaturgias para crianças.

Nas brincadeiras, a propriedade da teatralidade parece estar relacionada à característica de ambiguidade que foi reconhecida nesses jogos pela ciência moderna, com base nas ideias de Gregory Bateson, o qual

assinala a natureza paradoxal e metacomunicativa da brincadeira, mostrando que brincadeira não é apenas brincadeira, mas também uma mensagem sobre ela mesma (uma metamensagem), sendo ao mesmo tempo do mundo e não do mundo (paradoxo). A criança que brinca de ser a mãe é tanto uma mãe quanto, no entanto, não é uma mãe. Assim podemos encenar algo real na brincadeira ao mesmo tempo em que negamos que estamos dizendo qualquer coisa sobre o mundo (SUTTON-SMITH, 2017, p. 246).

Embora eu concorde que a brincadeira de faz de conta ocorre em dois mundos, o mundo cotidiano ordinário e o mundo ficcional, discordo que ela seja paradoxal, posto que não há dúvida nem contradição na dupla característica dessa composição. A brincadeira explicita a especificidade da sua constituição simbólica por meio da *dupla percepção da realidade*, desde sua origem, enraizada na *biologia do amor* (MATURANA, 1993), que permite a constituição da individualidade em meio à sociabilidade. Nessa construção, a elaboração subjetivo-social de aspectos biológicos também é outro assunto que abarca distintos pontos de vista, e é, por vezes, compreendida de forma dissociada, em algumas construções retóricas. A esse respeito, Sutton-Smith (2017) informa que Groos entende a arte como cultura e a brincadeira como biologia, pensamento contrário ao de Elkonin que é fundamentado no entendimento de que

as teorias biológicas do Jogo, que partem dos instintos e impulsos primários da criança, não podem explicar de maneira satisfatória seu conteúdo social. Em nossa opinião, o singular impacto que a atividade humana e as relações sociais produzem no jogo evidencia que os temas dos jogos não se extraem unicamente da vida das crianças, porquanto possuem um fundo social, e não podem ser um fenômeno biológico. A base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade (ELKONIN, 1976, p.36).

Considero que a natureza social da brincadeira não está em contradição com suas características biológicas, entendendo-as como processos complementares e não excludentes. Essa posição está em consonância com a afirmação de Sutton-Smith (2017) de que a brincadeira se concretiza em uma complexa composição que envolve comportamento orgânico e contextual. Fundamento essa percepção no trabalho de Verden-Zoller (1993), posto que ela defende que, sem um encontro corporal realizado em completa aceitação entre a figura materna e a criança, não é possível haver o desenvolvimento da brincadeira original que possibilitará o brincar à pessoa. A consequência da ausência do que Verden-Zoller (1993)

chama de *práxis corporal satisfatória* resulta em uma consciência corpórea deficitária que ocasiona um prejuízo ao desenvolvimento sensorial da criança. A ausência de consciência corporal adequada condiciona uma consciência espacial precária, levando à constatação de que, “sem tudo isso não há um desenvolvimento salutar da consciência de si nem da consciência social” (1993, p.244). Verden-Zoller afirma ainda que

na criação de relações temporais e espaciais pela criança em crescimento, a realização individual dessa capacidade básica para a abstração operacional é um requisito necessário ao desenvolvimento de sua habilidade humana de operar como um ser social de uma forma baseada na consciência individual e, portanto, para sua realização efetiva como uma entidade social humana (VERDEN-ZOLLER, 1993, p.165).

Dessas considerações, depreendo que a raiz da brincadeira é constituída por um processo biológico-social, embasado na *biologia do amor*, articulada no pensamento de Maturana (1993), e fundamentada no estudo que ele apresenta em parceria com Verden-Zoller (1993), no qual a autora e o autor defendem que “uma relação interpessoal que ocorre no amor é necessariamente vivida como brincadeira” (1993, p.224).

Ainda sobre as diferenças entre arte e brincadeira, Sutton-Smith (2017) afirma que Howard Gardner é o autor contemporâneo que dedicou maior atenção a esses estudos. Ele comenta que, para Gardner, a arte diz respeito ao controle de sistemas simbólicos e a brincadeira é relativa ao manejo do *self* e da ansiedade. Com base em todos esses estudos, o próprio Sutton-Smith considera:

Psicologicamente, defino a brincadeira como uma simulação virtual caracterizada por contingências gradativas de variação, com oportunidades de controle produzido por maestria ou por mais caos. Claramente o motivo primordial dos participantes da brincadeira é a *performance* estilizada de temas existenciais que imitam as incertezas e os riscos da sobrevivência ou zombam delas e, ao fazê-lo, envolvem as propensões da mente, do corpo e das células em forma de estimulação excitantes. Também é muito interessante pensar sobre a brincadeira como uma simulação que dura a vida inteira das características neonatais mais importantes, o otimismo irrealista, o egocentrismo e a reatividade, todas elas responsáveis pela persistência diante da adversidade. Acrescento, no entanto, a nota final que, apesar de minhas extensas críticas da retórica de progresso, agora inventei ainda outra forma dela, embora dessa vez apenas como a potenciação de variabilidade adaptativa (SUTTON-SMITH, 2017, p. 393).

Apesar de todos esses estudos, Sutton-Smith (2017) entende que a identificação continuada entre brincadeira e arte é uma relação sem muita relevância para a ciência moderna, no que concerne às formulações explicativas sobre a brincadeira. Para ele, essa identificação está vinculada a uma tradição romântica discursiva que não tem a ver com

evidências empíricas. Minha discordância a esse respeito parece ter sido demonstrada e fundamentada nas formulações que desenvolvo no decorrer desta tese.

Para a *filosofia radical*, as elaborações de emoções e valores, o desenvolvimento da criatividade, a percepção da alteridade que gera o descentramento de pontos de vista e a desnaturalização das relações culturais que propiciam o pensamento crítico, fazem com que a arte e a brincadeira estejam vinculadas matricialmente tanto às distintas manifestações culturais quanto às formas de organização social e ao desenvolvimento das ciências. Nessa construção, a brincadeira de faz de conta e a dramaturgia evoluem da *teatralidade ontológica* desenvolvida com base na *musicalidade elementar* (VERDEN-ZOLLER, 1993) e estão presentes em todas as fases da vida humana. Nesse processo, não somente a arte surge da brincadeira, como a brincadeira, por sua vez, retoma inúmeros referenciais oriundos da arte. A postura que proponho a quem cria *dramaturgias radicais* está enraizada nesta possibilidade de inspiração recíproca, composta na conjunção da sensibilidade de aprender por meio da brincadeira, com a responsabilidade de compartilhar novos referenciais que possibilitem distintas experimentações à mesma.

Assim como a brincadeira de faz de conta está vinculada às artes da dramaturgia, como o teatro e as composições fictícias audiovisuais, devido à presença da teatralidade, outros tipos de brincadeiras podem ser relacionados a outras artes. A construção de trava-línguas, parlendas e quadrinhas está vinculada à poesia e à música, por exemplo. Também musicais são cirandas e jogos de palmas, que podem ser associados tanto à dança quanto a distintos tipos de narrativas ficcionais. Desenhos e modelagens são as origens das artes plásticas, assim como os jogos de corrida, escalada e desafios corporais estão vinculados ao circo. Por certo, esses jogos originais podem também ser relacionados a atividades não artísticas, como o esporte. Estudos sobre a brincadeira podem vincular as organizações de blocos à engenharia e à arquitetura, assim como investigações presentes em diversos jogos podem ser relacionadas com o espírito científico ou filosófico. Todas essas relações, além de outras possibilidades, são permeáveis e estão aptas a assumir distintas configurações e combinações. Vale ressaltar que a dramaturgia se constitui como uma construção discursiva plurissignificativa e, nesse sentido, abarca diversas outras artes que são essenciais à sua estrutura e que podem também, buscar inspiração, em brincadeiras. Não tenho a pretensão de abordar todas as combinações possíveis, mas apenas de demonstrar que existem inúmeras

possibilidades de relação na criação dos distintos signos que compõem a complexidade discursiva dramaturgica, em suas variadas expressões. No Ato V desta tese, apresento algumas possibilidades estruturais dramaturgicas que elaborei fundamentada nesta proposta.

Ao reconhecer que a brincadeira e a arte possuem uma origem comum e papéis sociais similares, ressalte-se que são atividades distintas e possuem significativas diferenças tanto em sua criação quanto em sua fruição. No que concerne à relação da criança com a brincadeira de faz de conta e a apreciação da dramaturgia, a construção e percepção da teatralidade nessas duas atividades parte de princípios distintos. Quando a própria criança constrói a brincadeira de faz de conta, a realidade integrada entre a objetividade das ações operacionais cotidianas e a concretude da situação fictícia está amplamente associada à consciência do estatuto lúdico desse tipo de comunicação, pois essa construção está embasada na intencionalidade. Quando outra pessoa propõe a brincadeira, a construção da *dupla percepção da realidade* precisa estar desenhada na expressividade lúdica da sua corporeidade, na composição vocal e proprioceptiva, nos ritmos de movimentação, além da construção de um olhar cúmplice que convida ao jogo. No que diz respeito à apreciação artística, a questão é ainda mais complexa. A criança precisa compreender a teatralidade da situação e conseguir manejar os distintos signos propostos a ela, ativamente, em uma situação de cumplicidade. No entanto, a sua posição cooperativa diz respeito ao estabelecimento da situação estética e não à criação dela, posto que a obra chega até a criança conclusa e embasada em uma concepção original que não contou com sua contribuição criativa. Desse modo, a apreciação artística pode propiciar o reconhecimento de novas relações, percepções e pontos de vista. Além disso, é capaz de possibilitar distintas experiências emocionais e intelectuais que viabilizam conexões subjetivas e objetivas que oportunizam distintas elaborações e formas de relação e compreensão das situações da vida. O prazer estético está associado à identificação inesperada de conexões distintas daquelas produzidas espontaneamente pelos mecanismos internos da criança. Por essa razão, as situações de brincadeira e de fruição artística são altamente complementares e enriquecem as experiências infantis.

Além da fundamentação na teatralidade, outro aspecto que vincula a brincadeira de faz de conta à criação e à apreciação das distintas expressões de dramaturgia é a associação

do prazer à seriedade da disciplina, por meio de uma *seriedade divertida*⁸⁴ que viabiliza o estabelecimento da cumplicidade necessária a essas atividades. A esse respeito, Elkonin (1976) explana que as crianças, ao realizarem o jogo protagonizado infantil, elaboram regras rígidas embasadas em relações que observam na cotidianidade. O autor afirma que quanto mais velhas as crianças, maior o rigor com a construção do jogo e mais detalhes ele apresenta. Segundo Elkonin, “às crianças mais velhas não interessa simplesmente este ou aquele papel, mas também a perfeição com que está representado e aumenta a exigência de interpretá-lo com veracidade e força de convicção” (1976, p. 236). Essa situação requer uma entrega física e emocional ao momento presente. Assim, ao observarmos uma criança brincar, percebemos que todas as suas expressões faciais, a tonalidade da sua voz e os movimentos do seu corpo estão envoltos nessa atmosfera fictícia, construída mental e fisicamente, por meio da dupla enunciação. Em busca de estabelecer organicidade similar na atuação teatral, Stanislavski (1936) propõe a utilização da conjunção “se” para incitar a criatividade, sugerindo que quem atua busque motivação ao imaginar como agiria se fosse alguém ou estivesse em determinada situação. Esse procedimento está diretamente relacionado às elucubrações presentes nas brincadeiras de faz de conta. Em minhas vivências com crianças, constatei que, na língua portuguesa, esse recurso é utilizado reiteradas vezes, com a conjugação do verbo no pretérito imperfeito do modo indicativo. Assim, para iniciar uma brincadeira, surgem frases como “Daí eu era o dragão e ia pegar vocês”. Esse recurso é chamado de *pretérito da fantasia* por Luiz Carlos Travaglia (1987), que entende que essa construção gramatical está diretamente vinculada ao reconhecimento da ficcionalidade presente na ação brincada. Cumpre destacar que, no que concerne à organicidade da atuação, considero que a mesma está vinculada ao estatuto da atividade realizada. Ou seja, a organicidade da teatralidade interna da brincadeira é diferente da construção da teatralidade externa da atuação artística, seja ela realizada em peças profissionais e filmes audiovisuais ou em exercícios teatrais com grupos infantis. A relação estética com a construção artística fundamenta-se em princípios que requerem

⁸⁴ Na cidade de Madison, nos Estados Unidos, observei alguns ensaios do musical *Lion King Kids* (Rei Leão Infantil), realizados na Shorewood School. Nesses encontros, as oficinas diziam às crianças que fazer teatro solicita uma atitude de *serious fun* (seriedade divertida). Esse entendimento vem ao encontro do que pratico em meu trabalho, como, por exemplo, na montagem de *Ecos de Cor e Cór*, na qual eu conversava com as professoras e professores que estavam em cena sobre a importância de estabelecermos uma relação que vinculasse o prazer à disciplina, resultando na cumplicidade que possibilitaria a alegria de construirmos um espetáculo, com a colaboração de todo o grupo.

motivações distintas da colagem discursiva presente na brincadeira, embora possa inspirar-se nela e valer-se dela em seu processo criativo.

Nas brincadeiras de faz de conta infantis, a criança experimenta diversas formas de identificação com outras pessoas e, até mesmo, objetos, para analisá-los e vivenciá-los no intuito de compreendê-los melhor, manejar suas emoções em relação a eles e reconhecer que é capaz de aproximar-se deles, de forma autêntica e autônoma. Para Elkonin (1976), quando a criança se auto-observa, ela assume um olhar que considera adulto e reconhece a si mesma como criança. Ao se comparar, emotivamente, à perspectiva adulta, a criança identifica que está distanciada dela e que tem uma percepção infantil do mundo. Nesse processo, Elkonin (1976) refere, com base em Rubinstein, que no jogo simbólico a criança tanto se desprende quanto penetra na realidade. Dessa maneira, está apta a abstrair certos aspectos para aprofundar outros, por meio de uma síntese simbólica que propicia a configuração mental de quadros significativos que permitem distintas assimilações e elaborações, fundamentais ao seu amadurecimento. O sólido vínculo afetivo-racional da criança com a atividade criativa está diretamente subordinado às profundas conexões subjetivas que resultam na brincadeira.

No que concerne à apreciação artística, o desenvolvimento desta *seriedade divertida*, tão natural nas brincadeiras, é indispensável para que a criança possa usufruir da serenidade e entrega necessárias à fruição estética. Desse modo, como já denunciava Machado (SUSSEKIND, 1986), provocações à extrema excitação, disfarçadas de “participação animada”, assim como ausência total de limites, podem confundir a criança e impedir que ela possa se concentrar na cumplicidade que a fruição estética requer. Evidentemente que essa cumplicidade precisa ser construída de forma dialógica e não por meio de imposições que soam como agressivas às crianças e, inclusive, vinculam esse sentimento à experiência e prejudicam a sua fruição. A questão é que a criança sabe que é criança e precisa confiar nas pessoas adultas que dialogam com ela, justamente como pessoas adultas que assumem o seu papel de orientá-las, sempre que necessário. Evidentemente que essa orientação é de responsabilidade das pessoas íntimas das crianças e não de artistas que trabalham na obra. A cumplicidade da equipe artística está nas formas de composição do trabalho e na busca de encontrar uma construção dialógica que desperte o interesse da criança. No entanto, apesar do afeto da projeção de apreciação do momento da criação, as reações só podem ser compreendidas na complexidade contextual da relação de cada criança com cada situação

apreciativa. De qualquer maneira, a *seriedade divertida* é um aspecto que merece ser destacado. Em nossa cultura patriarcal, geralmente, a diversão e a criatividade são compreendidas como o contrário da seriedade e da disciplina, o que dificulta tanto o desenvolvimento da criatividade, em situações de aprendizagem de conteúdos, quanto a serenidade que a seriedade e a disciplina oportunizam à fruição estética e à criação. Nesse sentido, tanto a brincadeira quanto a apreciação artística e o estudo das artes possibilitam o desenvolvimento de uma percepção matrística da *seriedade divertida* e do *prazer disciplinado*, os quais estão vinculados à construção da autonomia sócio-colaborativa e não à subordinação passiva de regras impostas.

No que concerne às elaborações infantis, nas brincadeiras, as crianças criam suas histórias, jogos e associações livres, por meio de estímulos subjetivos que indicam a elas o que necessitam elaborar, aprofundar e investigar. Na brincadeira, mesmo a criação mais fantástica é familiar, visto que é a invenção da criança que a traz à tona. Nela, a criança está no comando, transformando a si própria e ao meio. Colocando a si mesma em distintas situações, aprende a conviver com os sentimentos, fatos e sensações. A brincadeira de faz de conta resulta na externalização de elaborações internas. Essa externalização é uma forma de pronunciar o mundo para compreendê-lo (VYGOTSKY, 1934; FREIRE, 1968; BAKHTIN, 1986).

Na apreciação artística, essa relação é distinta, posto que as crianças vivenciam uma fruição estética que apresenta referenciais distanciados, que se relacionam com seu capital cultural (BOURDIEU, 1988) e emocional, por meio de distintas associações que convidam a diferentes níveis de relacionamento afetivo, perceptivo, intelectual, sensorial e social. Cada momento é uma nova descoberta da qual a criança precisa ser cúmplice. Ela pode se identificar, em distintos níveis, com as criações da cena, construindo relações e leituras particulares que, depois, poderão ser acessadas em suas brincadeiras por meio da sua memória criativa. A apreciação estética resulta na internalização de proposições externas que dialogam com a subjetividade e a racionalidade por meio de pedagogias subliminares fundamentadas axiológica, afetiva e intelectualmente com base em distintas percepções e formulações.

Outro aspecto fundamental na diferença entre a brincadeira de faz de conta e a criação artística da dramaturgia diz respeito aos seus processos e ferramentas. A brincadeira de faz de conta depende da espontaneidade momentânea, na qual cada instante é único, descomprometido e apresenta expressões íntimas do que a criança está vivendo. O foco principal dessa atividade está na *comunicação interna* do ato em si, que resulta em elaborações pessoais e do grupo envolvido. De modo distinto, a criação artística é fruto de escolhas, de lapidação; abarca opções estéticas, éticas e pedagógicas, constituídas por meio de uma composição formal. Ao contrário da brincadeira, há ensaios e repetições. A materialização da dramaturgia, no teatro ou em outras expressões, coloca em cena a contradição de tornar orgânico algo que foi detalhadamente planejado, de conquistar espontaneidade em movimentos de um corpo que procura suas tensões e oposições conscientemente. As técnicas estão a serviço da arte e não devem sobrepujar sua expressão, para que a mesma seja fluida e envolvente, independente do estilo ou das proposições de linguagem da obra. Na criação dramaturgica, o foco principal está na *comunicação externa* ao ato em si, ou seja, a equipe artística pretende apresentar um trabalho para um público e a comunicação com esse público é o objetivo que dá sentido à sua existência.

Para propor uma participação ativa das crianças na apreciação de distintas expressões dramaturgicas, elegi, desde 2003, investigar a *lógica lúdica infantil*, com o intuito de criar dramaturgias dialógicas, enraizadas nas estruturas e características das brincadeiras. Isso não significa nem imitar, nem reproduzir as brincadeiras, mas, sim, investigar os seus fundamentos, propondo formulações que propiciem uma *dialogicidade radicalizada*, por meio da sua estrutura afetiva, perceptiva e racional. É evidente que a utilização das brincadeiras como matéria prima para a criação dramaturgica é também uma opção, e esse foi o caminho que escolhi em diversos trabalhos para a infância de minha autoria⁸⁵. No entanto, a criação enraizada na brincadeira não precisa ser sempre evidente e resultar no reconhecimento de jogos familiares às crianças, posto que a lógica da sua estrutura é que deve propiciar a construção dialógica da obra e não propriamente a revelação explícita dessa relação. Assim, embora eu tenha optado, na maior parte do meu trabalho como dramaturga para crianças, até

⁸⁵ Cumpre ressaltar, no entanto, que mesmo em meus trabalhos adultos tenho procurado encontrar um ritmo próprio de brincadeiras adultas, com base em uma *lógica lúdica adulta*. Devido à extensão dessa investigação, o desenvolvimento desse tema será reservado para oportunidades futuras.

o momento, que brincadeiras e brinquedos sejam reconhecidos por quem assiste ao trabalho, não considero que esse reconhecimento formal garanta a cumplicidade necessária à *dialogicidade radicalizada*. A *lógica lúdica infantil* precisa ser a base estrutural da dramaturgia. Revelar ou não elementos da cultura infantil não garante esse fundamento, embora possa viabilizar vínculos afetivos e cúmplices, tanto no reconhecimento de situações familiares quanto na descoberta de novas possibilidades.

Em meu trabalho, a utilização de brincadeiras e brinquedos populares tem diversos intuitos distintos. O primeiro aspecto diz respeito às formas pluriperceptivas presentes nesses jogos. Eles trazem, em si, conexões inspiradoras e complexas que propiciam distintas percepções de sonoridades, de possibilidades de movimentação e construção gráfica, além de narrativas sintéticas multissignificativas. Abordei essa questão na análise que fiz da cantiga *Atirei o Pau no Gato*, em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014). Naquele estudo, referi que a brincadeira em questão só pode ser entendida na complexidade indissolúvel da letra com a doce melodia, o movimento de mãos dadas e o agachamento final. Nessa ciranda, a criança vivencia a agressividade de forma lúdica, para elaborar maneiras de se relacionar com ela, posto que, conforme Winnicott (1965), o impulso agressivo está relacionado aos instintos originais de luta pela vida e é um dos aspectos que a criança necessita elaborar, subjetivamente, para desenvolver uma sociabilidade saudável, baseada no amor. Na cantiga *Atirei o Pau no Gato*, a criança vivencia o papel de quem agride, ao mencionar “Atirei o pau no gato”; de quem observa, ao referir “Dona Chica admirou-se”; e, de forma mais intensa e afetiva, de quem é agredido: o gato! Afinal, é nesse momento que a criança grita “miau!”, reagindo à agressão e escapando, ficticiamente, da mesma, ao se agachar, no acolhimento das mãos dadas que mantém o equilíbrio da roda. O final culmina com a cumplicidade coletiva e com a vitória do gato, que é a parte frágil da relação, assim como a criança se sente frágil em meio à sociedade adulta. A brincadeira termina, portanto, com a sensação de que os desafios podem ser enfrentados e de que é possível superá-los. Somente uma leitura dissociada desse contexto, fundamentada em um pensamento realista adulto, que em nada dialoga com a lógica infantil, pode resultar nos equívocos pedagógicos que acreditam que essa singela canção, repetida a gerações, poderia incitar maus tratos aos animais. Esses referidos maus tratos são, em geral, fruto de exemplos que a criança enxerga ou revanches emocionais de situações concretas em que a criança se sente agredida. Nessas situações, ao perceber que os mais fortes

estão autorizados a agredir os mais frágeis, ao se sentir agredida por alguém com mais força que ela, pode ser que uma criança aprenda a maltratar animais, o que não é coerente que resulte por meio de uma brincadeira que a auxilia a elaborar a agressividade.

Devido a estudos como o recém mencionado, acredito que as brincadeiras trazem elementos preciosos para o entendimento da *lógica lúdica infantil* e não é à toa que certos jogos folclóricos se mantêm vivos durante tantos anos, convivendo com novas possibilidades e tecnologias que apresentam distintos veículos de elaboração. Cumpre ressaltar, no entanto, que todas as formas podem contribuir para diversos modos de internalização e assimilação cultural, com base em valores completamente diversos. Por essa razão, não é possível idealizar nem refutar nenhuma delas, sem um cuidadoso estudo de cada caso. No que concerne à cultura popular, considero que a capacidade sintética de abordar distintas questões arquetípicas, formuladas e reformuladas por diversas gerações, é um dos aspectos que mantêm muitas brincadeiras e narrativas ativas, pois continuam a dialogar com necessidades subjetivas e valores objetivos culturais⁸⁶.

Desde a Antiguidade, a cultura popular traduz anseios, desejos e frustrações humanas inconscientes, manifestadas por meio de histórias, brincadeiras e canções lapidadas ao longo de muitas gerações. Não é à toa que Sigmund Freud utilizou a história de Édipo e de outros mitos para explicar o funcionamento da mente humana. Não é à toa também, que Bettelheim analisa os contos de fadas e dissecou, psicanaliticamente, suas significações subliminares. Sobre a maneira como as crianças entendem os contos de fada, os pensamentos de Bettelheim (1976) e de Corso e Corso (2006) convergem na percepção de que nenhuma criança sadia acredita que essas narrativas descrevam o mundo de forma realista. De minha parte, compreendo que é, justamente, a percepção estética que viabiliza a alteridade necessária à identificação subjetiva que propicia tanto a fruição como as distintas elaborações. Por outro lado, os autores divergem no que concerne ao entendimento de Bettelheim (1976) de que somente os contos de fadas, em suas versões originais, poderiam servir às elaborações infantis e sempre de maneira positiva. Corso e Corso (2006) questionam a existência de uma versão original e validam as diversas versões criadas no decorrer da história. Para eles, todas as versões que atingiram o gosto popular resultam da sua capacidade de diálogo com o contexto

⁸⁶ Utilizo, no presente texto, para abordar a questão da brincadeira e de narrativas tradicionais, alguns fragmentos de textos de minha dissertação (JUGUERO, 2014), associados a novas reflexões.

histórico em que estão inseridas. A idealização de versões originais perfeitas, contrastadas com a banalização de versões contemporâneas dessas histórias, ainda é um mito bastante propagado em diversos ambientes atuais. Evidentemente que essa banalização existe, em muitos casos, mas a generalização dessa ideia tem resultado em muitas conclusões precipitadas e em verdades prontas assimiladas, sem o conhecimento concreto de cada criação. Por outro lado, os contos de fadas, analisados por Bettelheim (1976), foram escritos há séculos, sem estarem especificamente voltados às crianças. Como qualquer outro texto, estão vinculados ao período histórico da sua construção. Desse modo, as alterações que os processos históricos propiciam, não precisam ser vistas sempre como descaracterizações prejudiciais.

Para a *filosofia radical*, que fundamenta este estudo, as histórias se modificam, em conformidade com seu contexto social e contribuem em distintas elaborações. No entanto, essas elaborações embasam emoções e valores das mais diversas ordens (GIROUX, 1988) e é por essa razão que a responsabilidade de quem cria não pode ser negligenciada (BAKHTIN, 1986). Desse modo, as modificações precisam ser analisadas em cada contexto, como procedi, por exemplo, ao reconhecer os equívocos pedagógicos que, com base em um pensamento adulto realista, procuraram “corrigir” a brincadeira *Atirei o pau no gato*, ao transformá-la em *Não atire o pau no gato*⁸⁷. Essa versão, de fundamento realista, transformou a composição discursiva fictícia na elocução de uma ordem concreta, a qual, além de acabar com a ludicidade, informa às crianças, a possibilidade real de agredir a um animal. Isso ocorre porque a negação realista leva à percepção da possibilidade de concretização factual do ato agressivo e não à sua elaboração, o que só pode resultar em sensações de insegurança, agressividade e medo concretos.

No que diz respeito ao medo, vale ressaltar a relevância de sua presença fictícia em distintas construções discursivas. A esse respeito, Maria Rita Kehl (2006) entende que as crianças da atualidade, apesar da aparente transparência da era das comunicações, continuam interessadas em seu universo de mistérios. Ela afirma que, se a situação de mistério se empobrece, as crianças a reinventam. Kehl (2006) relaciona o mistério ao medo, tão apreciado pelas crianças por instigar a fantasia e a invenção. Nesse sentido, reitero que essa

⁸⁷ Refiro-me, novamente, ao texto *Atirando o pau na brincadeira*, presente em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014).

percepção é simbólica, gerada por meio da *dupla percepção da realidade*, e é essa característica que proporciona que esse *medo ficcional* gere prazer e proporcione distintas elaborações. Evidentemente, as crianças não apreciam o medo em situações de real ameaça e agressão. Com fundamento nessa lógica, é possível compreender a existência de diversas cantigas de roda que abordam o medo, a agressividade e a tristeza, em narrativas lúdicas sintéticas. Na tristeza da briga entre o *Cravo e a Rosa*, no amor da *Terezinha*, no consolo da *Viuvinha*, no medo do *Boi da Cara Preta* e na ameaça ao *Tutu Marambá*, a criança se projeta em diferentes papéis e elabora subjetivamente inúmeras sensações, facilitando, dessa forma, o manejo com suas emoções e percepções, quando os mesmos aparecem de fato em suas vidas. É brincando de estar triste que a criança aprende a superar a tristeza. É brincando de assumir distintos papéis que a criança compreende que ela poderá construir seu papel particular e exclusivo no mundo. É brincando com situações que remetam à agressividade que ela poderá aprender a lidar com esse sentimento.

No que concerne à presença de enredo nas brincadeiras infantis, Elkonin (1976) refere que, no decorrer do desenvolvimento da criança, as brincadeiras iniciam sem argumento, com base em associações que são aparentemente desconexas. A seguir, organizam pequenos episódios até chegarem a argumentos metodicamente determinados. O autor refere que Usova reconhece elementos de protagonização nas ações lúdicas, seguidos de características da construção de um papel, nos jogos simbólicos. Sobre essa questão, Elkonin apresenta longas citações de Usova sobre o tema, como a que transcrevo a seguir:

“Como resultado de nossos estudos, podemos fazer a seguinte constatação: a temática, como traço típico dos jogos criativos, quer dizer, imaginados pelas próprias crianças, já é inerente aos jogos infantis do grupo menor do jardim-de-infância na idade de três anos e dois a quatro meses. Esses temas são fragmentários, ilógicos e instáveis. Com mais idade, o argumento do jogo é um desenvolvimento lógico de um tema qualquer em imagens, ações e atitudes: é provável que o surgimento da temática nos jogos ocorra na idade pré-escolar. O desenvolvimento do tema vai da execução das ações lúdicas aos modelos de papéis em que a criança utiliza numerosos meios representativos: a fala, a ação, a mímica, o gesto ou os trejeitos, e a respectiva atitude em face do papel (19647, pp. 35-36)” (ELKONIN, 1976, p. 237).

Elkonin (1976) refere ainda que a ação vai ficando, paulatinamente, cada vez mais abreviada e sintética, dando concisão ao enredo.

Fundamentada em tudo o que foi exposto até o momento, compreendo que as associações infantis só podem ser consideradas ilógicas se forem observadas pelo ponto de

vista realista adulto. Sobre esse assunto, ao analisar desenhos criados por crianças, bem jovens, Barba (1983) refere à lógica férrea que os origina. Ele menciona, por exemplo, o desenho que uma criança fez de um adulto, ao representá-lo como uma bola sobre dois bastões, o que revela a perspectiva infantil de uma cabeça que se inclina para a criança, em uma altura muito distinta da sua. Também sobre as criações gráficas infantis, Verden-Zoller (1993) as relaciona ao equilíbrio espacial e pessoal da criança. Por essa razão, a autora afirma que é extremamente importante que a figura materna demonstre prazer ao apreciar os pontos coloridos, espirais, bolas e riscos criados pela criança. O reconhecimento das suas ações e produções, como belas e válidas, é o suporte que viabilizará a disposição e a segurança para novas experiências. Nessa relação, a autoaceitação e o respeito da criança por si mesma, segundo Verden-Zoller (1993), são desenvolvidos com base na confiança que adquire em suas habilidades inatas e no conforto de se reconhecer capaz de manejá-las de forma competente. A esse respeito, a autora afirma que

as crianças se ocupam em criar equilíbrios em todas as áreas de seus sentidos, e não só no movimento corporal. Isto é, elas criam ordem de modo espontâneo buscando o ponto médio entre os extremos. Por exemplo, entre o ruidoso e o suave, o alto e o baixo, em relação ao som, ou entre luz e obscuridade, brilho e opacidade, no âmbito visual (VERDEN-ZOLLER, 1993, p.153).

Nesse processo, a *lógica lúdica infantil* embasa as associações livres, mencionadas por Vygotsky (1934), as quais são compostas por progressões sintéticas, como na arte popular. Por exemplo, se a criança não compreender uma palavra como um todo, seleciona o fragmento que compreende e cria sentidos com base nele. Por essa razão, as crianças ficam brincando com as palavras e demonstram enorme prazer ao manejar as sonoridades e associações progressivas, na invenção de palavras e no jogo com parlendas e quadrinhas. Essas brincadeiras ritmadas, com associações de novos termos e trava-línguas, são desafios de dicção e percepção muito divertidos. Esses jogos incentivam experimentações rítmico-musicais e, portanto, corporais, já que a musicalidade está diretamente relacionada a todo o corpo, como mostram os estudos de Verden-Zoller (1993), ao evidenciar a evolução matrística do desenvolvimento humano. Também as experimentações semânticas são apreciadas nessas brincadeiras, instigando a criatividade e ampliando o reconhecimento de significações. Desse modo, ao experimentar possibilidades sonoras e relacioná-las com seus próprios referenciais, as crianças criam e resolvem enigmas que compõem múltiplas significações. Nesse processo, é possível perceber a riqueza simbólica dos ditos tradicionais,

quadrinhas, parlendas e cantigas. Essa síntese simbólica, presente nos jogos populares, é também característica das construções lúdicas de cada criança ou grupo infantil (SANTOS, 2012), e constitui, portanto, a base operacional da *lógica lúdica infantil*. Sobre essas experimentações, Corso e Corso compreendem que as

crianças adoram trocadilhos, rimas divertidas, sentidos surpreendentes e humor, e é nisso que as julgamos sábias, pois o domínio da língua flexibiliza o entendimento da realidade e faz nosso pensamento mais versátil e ágil (CORSO; CORSO, 2006, p. 304).

Para a criança, esses experimentos ocorrem na confluência de percepções, emoções e cognições, em um todo matrístico, altamente engajado, onde o que é sentido perceptiva e emocionalmente sempre ganha sentidos intelectuais e vice-versa. Evidentemente que esses sentidos não constituem discursos e não estão embasados em reflexões conscientes sobre si mesmos, mas participam de um processo que evolui enraizado na interação indissolúvel de suas partes. Tampouco esses processos resultam sempre em construções narrativas lineares. Eles podem se constituir como construções fabulares ou intra-associativas, como no caso das criações dramaturgicas. Sobre esse aspecto, Barba (1983) refere que as criações artísticas podem ser originadas por relações de *consanguinidade*, as quais surgem de uma lógica na qual “uma série de transições motivadas e consequentes” (1983, p. 60) pode resultar em inúmeras associações, sem a necessidade de existir uma história descritível.

Fundamentada na conexão sintética existente entre a *lógica lúdica infantil* e as brincadeiras populares, desde o princípio do meu trabalho, procuro me relacionar com esses jogos tanto como objeto de investigação quanto como fonte de inspiração. Enraizada em suas propriedades matrísticas, busco criar *dramaturgias radicais* para crianças, nas quais propriedades rítmicas, sonoras, corporais, imagéticas e semântico-associativas assumem um caráter cooperativo. A intenção é elaborar uma construção discursiva embasada no investimento afetivo e no *risco responsável* que surge da consciência formativa e do desejo dialógico de interagir com a infância.

Responsabilidade estético-formativa

Para a *filosofia radical*, a questão da responsabilidade na criação artística (BAKHTIN, 1986) está enraizada em uma percepção matrística (MATURANA; VERDEN-ZOLLER,

1993) da *dialogicidade radicalizada* que emerge do *investimento afetivo* de pensar no modo de pensar (FREIRE, 1968) do público projetado, no ato da criação de dramaturgias. Essa responsabilidade está presente em todas as linguagens dramáticas, conforme abordado nos tópicos *Práxis artística responsável* do Ato *Filosofia Radical* e *Risco Responsável* do Ato *Dramaturgias Radicais*. No que concerne às *dramaturgias radicais* para crianças, as ideias apresentadas anteriormente são associadas às breves reflexões a seguir, as quais, em alguns casos, não se aplicam somente à infância, mas, com certeza, são ainda mais importantes neste período, pois a criança está em fase de formação da sua personalidade e sociabilidade. Na infância, absolutamente todos os sentidos, emoções, percepções e cognições estão profundamente engajados. Dessa forma, a fundamentação das coordenações de ações e emoções (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993) constitui-se na raiz afetivo-racional das possíveis formas de se relacionar, compreender e sentir o mundo. Nesse processo, as relações das crianças com as figuras adultas são essenciais na internalização de modos de sentir, agir e entender o mundo. Assim, a responsabilidade de quem cria *dramaturgias radicais* se constitui por meio de uma cumplicidade mediadora que busca dialogar fundamentada na *lógica lúdica infantil*, ciente do amplo processo em que está integrada. Nessa conjunção contextual, a criança é um sujeito atuante na construção do seu ambiente sociocultural e se relaciona com múltiplos referenciais, com base nos quais constrói conexões com suas próprias experiências. Por essa razão, a responsabilidade sobre a infância não é somente de familiares ou da escola, mas de todas as esferas sociais, em especial aquelas que dialogam diretamente com as crianças.

Em conformidade com Giroux (1988), a *filosofia radical* compreende que a educação não se limita apenas ao ambiente escolar, mas é composta por todas as comunicações diretas e indiretas da sociedade, na composição de múltiplos signos que compõem as diversas pedagogias culturais. Nesse contexto, as distintas dramaturgias assumem um papel fundamental e criam modelos que geram formas de compreender, perceber, desejar e emocionar. De acordo com Giroux, Steinberg e Kincheloe (2001) alertam que a pedagogia cultural corporativa produz formas educacionais altamente eficazes no sentido de propagar valores que sustentam seus interesses comerciais e políticos.

As dramaturgias integram as vidas das crianças, de forma muito intensa, e constituem boa parte das experiências da infância. A grande maioria das crianças assiste muitas horas de

televisão e vídeos na *Internet*, além de jogar *videogames* e ter acesso a narrativas fictícias audiovisuais, por meio de aplicativos de celulares, como *WhatsApp*, por exemplo. Bem menos regular e previsível é a frequência com que os distintos grupos infantis têm a oportunidade de apreciar espetáculos de teatro, circo, ópera e outros gêneros dramáticos. Ainda mais restrito é o acesso à fruição literária da dramaturgia, em sentido estrito.

De qualquer modo, a intensa apreciação dramática está associada às realidades cotidianas de cada criança e ecoa em suas brincadeiras. As distintas dramaturgias surgem nos jogos infantis e dialogam com os referenciais das crianças de distintas formas. Ressalte-se que as construções discursivas artísticas são integrantes das vivências cotidianas das crianças e, como tais, relacionam-se com elas de fora para dentro. Este aspecto constitui-se como uma diferença relevante em relação às brincadeiras e fantasias da própria criança, pois, nesses jogos, as temáticas e situações surgem de questões que solicitam elaboração desde a interioridade subjetiva infantil. Uma criança que brinca sobre uma cena de violência, por exemplo, está procurando recursos psíquicos e afetivos para elaborar as situações de violência que reconhece na vida. A situação é completamente diferente em relação à recepção de violências presentes em distintas dramaturgias. Elas se caracterizam como modelos axiológicos que serão assimilados em conformidade com a recepção afetiva do contexto social em que a criança está inserida. Evidentemente que isso não significa que a temática da violência não possa ser abordada em trabalhos infantis. A questão nunca é *o quê*, mas sim, *como* essas proposições são construídas e com base em que composições emocionais, éticas e morais.

O direcionamento das vetorizações presentes nas distintas dramaturgias indica, muito enfaticamente, se aquilo que está sendo mostrado é algo risível, louvável, assustador, adorável, enternecedor ou deplorável. Somente a consciência e o pensamento crítico podem reconhecer esses caminhos e, se preciso, apontar em outra direção. As milhares de dramaturgias, compartilhadas diariamente por meio de redes sociais, demonstram as contradições de certos discursos adultos que contrastam com seus próprios comportamentos avaliativos, revelados nas reações emocionais às distintas composições dramáticas. Como dizer a uma criança para respeitar outras pessoas, se diariamente ela compartilha momentos de cumplicidade com as pessoas adultas em quem confia, assistindo a alguns tipos de vídeos, no *WhatsApp*, por exemplo, que demonstram que o sofrimento e a ignorância alheios são

passíveis de escárnio e não merecem nenhum tipo de empatia? Em geral, essas reações emocionais, que são as que mais impactam as crianças, são atitudes espontâneas das pessoas adultas, que não são fruto de decisões conscientes, mas operam com base em conformismos lógicos (DURKHEIM; MAUSS, 1903), fundamentados em coordenações de ações e emoções (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993) internalizadas e inconscientes (BRECHT, 1967; BOURDIEU, 1989; FREIRE, 1968). No caso das crianças, a identificação afetiva é a raiz que fundamenta as emoções, valores éticos e morais que orientam sua atuação no mundo e o desenvolvimento de sua personalidade.

Vale salientar que posicionamentos fragmentários, coerentes com o ambiente patriarcal, têm predominado em distintos discursos presentes no campo da Educação Infante-Juvenil. Por um lado, a acusação de que a televisão e os *videogames* fazem muito mal às crianças e as influenciam negativamente. Por outro lado, a crença de que o teatro e a brincadeira são sempre muito positivos e educativos, ou, simplesmente, são maneiras ingênuas de “entreter” as crianças. Essas generalizações, muitas vezes, dificultam a percepção sobre a necessidade de reflexões específicas em cada caso. Sem negligenciar o abandono infantil em frente aos aparelhos eletrônicos, também não é possível desmerecer essas experiências tão presentes durante a infância e deixar de perceber suas inúmeras qualidades, nas distintas formas de sua expressão. No que diz respeito à cultura de massas, Corso e Corso entendem que

é necessário separar o joio do trigo, ou seja, nem tudo o que é veiculado pelos meios massivos, misturado com alguma forma de geração de lucros, é necessariamente alienante e indigno de atenção e respeito (CORSO; CORSO, 2006, p. 168).

O mesmo pode ser dito sobre a brincadeira e a arte teatral, as quais tendem a ser, pelo contrário, idealizadas. No que concerne ao teatro, por exemplo, De Marinis (2005) salienta que é preciso ter cuidado com certos otimismoes demasiado superficiais. Para ele, se o teatro pode “aquecer-estimular-reanimar, diretamente, dar ou voltar a dar vida, pode também queimar e fazer dano” (2005, p. 231, tradução da autora). A respeito da brincadeira, Sutton-Smith refere que

Huizinga também mostra que ele sabe que a brincadeira às vezes é suja, bruta e abrupta, e às vezes obrigatória, sem liberdade, irracional e sangrenta. Portanto, ao criticar a alternativa puritana, ele não parece, a princípio, cometer o erro de transformar a brincadeira no oposto da “trivialidade”, idealizando exageradamente seu caráter (SUTTON-SMITH, 2017, p. 349).

Com base no exposto, não é possível idealizar a brincadeira ou a arte, as quais, conforme o contexto, podem contribuir tanto em elaborações e subjetivações simpáticas (BAKHTIN, 1986) quanto no enraizamento de preconceitos, inseguranças e valores axiológicos destituídos de generosidade. Daí a necessidade de se pensar sobre a utilidade matrística pessoal e social das dramaturgias para crianças, assim como sobre a responsabilidade de quem as cria. Ao não condenar ou mitificar nenhum tipo de manifestação de forma generalizada, também não é adequado fazer uma leitura ingênua e romântica de produções destinadas à infância, realizadas em qualquer tipo de linguagem. Essas dramaturgias participam de forma contundente das vidas das crianças que são pessoas que se encontram em um momento especial e decisivo para a formação do seu caráter e da sua personalidade. Dentre os inúmeros fatores que influenciam essa formação, a dramaturgia participa desse processo vigorosamente, contribuindo na construção de valores, hábitos e desejos, além do estabelecimento de relações, preconceitos, discriminações e prioridades.

À *dramaturgia radical* interessa dialogar com os produtos culturais que são apreciados pelo seu público-alvo, sem se basear em concepções prévias. No que diz respeito às crianças, essas produções revelam não somente o que dialoga com as elaborações infantis da atualidade, mas também desvelam o que está se ofertando como modelos a essas pessoas em fase de formação, bem como quais caminhos supõe-se poderiam contribuir para o enriquecimento de suas caminhadas. Para a *dramaturgia radical*, a observação dessa produção cultural infantil precisa ser contextualizada e crítica. Ao reconhecer os excessos e as faltas, bem como as adequações, procura encontrar meios de incentivar a criança a desenvolver o pensamento crítico e a autonomia, não através de discursos explicativos e doutrinários, mas sim, ao ampliar seus referenciais estéticos e suas percepções socioculturais. Nesse sentido, Gil (1999) expõe que a consciência não nasce espontaneamente da natureza, mas sim, é produzida pela sociedade. Por outro lado, o autor salienta que a imaginação e a criatividade são desenvolvidas no meio social e não resultam de mentes privilegiadas. Para ele, é na ação criativa social que “a criança se desenvolve pela ultrapassagem das estruturas atuais para novas estruturas mais equilibradas” (GIL, 1991, p. 13). Ao apresentar essa compreensão interativa, Gil a embasa na convergência das teorias de Vygotsky e Piaget que demonstram que o desenvolvimento infantil progride em uma relação dialética entre o meio social no qual está inserido e a maturação biológica pessoal.

Para a *filosofia radical*, são as raízes emocionais (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993) que fundamentam esse processo de amadurecimento, em conformidade com o pensamento de Winnicott (1971) e Verden-Zoller (1993), sobre as bases afetivas que resultam nas brincadeiras que levam ao desenvolvimento da criatividade. Para Winnicott, é “no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (1971, p. 80). Essas raízes emocionais, evidentemente, estão integradas ao meio e às oportunidades de desenvolvimento da criatividade e imaginação que o mesmo oportuniza. Sobre esse aspecto, Elkonin (1976) denuncia as visões idealizadas da infância, nas quais as crianças são consideradas portadoras de uma criatividade inata que vai se perdendo ao longo da vida. Entendo que essa “criatividade” presumida parece dizer respeito às ingênuas associações dos primeiros períodos da infância, as quais decorrem do reconhecimento impreciso e rudimentar das distintas linguagens. Com o tempo, ao aprender a manejar os distintos signos, a criança não fica menos criativa, mas, sim, apresenta conexões mais compreensíveis ao pensamento adulto e, portanto, menos percebidas como “arbitrariamente criativas” para a lógica abstrata adulta. No entanto, a qualidade desse desenvolvimento da criatividade, fundamentado em operações da brincadeira que permanecem por toda a vida e permitem a evolução das artes e das ciências, depende das oportunidades apresentadas às crianças. Sobre esse aspecto, em convergência com Elkonin, e fundamentado em Vygotsky como ele, Gil (1999) salienta que o desenvolvimento da ação criativa ocorre por meio de processos de mediação que possibilitam a sua evolução. Nesse sentido, ao vincular a arte teatral, à psicologia e à pedagogia, Gil entende que dentre as questões mais importantes dessa articulação “está a capacidade criadora das crianças, e a importância do desenvolvimento dessa capacidade” (1991, p. 22).

A dialogicidade radicalizada das dramaturgias radicais parte da compreensão de que é por meio de uma lógica que convida a uma fruição brincada que a criança desenvolve as ferramentas necessárias a cada apreciação artística. Esse conhecimento é adquirido na própria interação estética, com base em referenciais familiares que oportunizam novas conexões e percepções, afinal

muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas (BAKHTIN, 1986, p. 284).

As formas de gênero a que Bakhtin (1986) se refere são análogas às diversas possibilidades de composição dos signos na criação dramaturgica e não somente ao seu reconhecimento individual. Assim, a experiência de fruição artística, em cada linguagem, solicita aprendizado estético específico. Grande parte das crianças da atualidade é treinada para compreender a linguagem audiovisual, em distintas possibilidades de composição, desde os primeiros dias de vida. Não é rara a cena de bebês observando vídeos infantis em celulares, em inúmeros ambientes da atualidade. Por essa razão, não é possível esperar que uma criança que nunca foi ao teatro ou nunca leu um livro, consiga dialogar plenamente com essas linguagens, em suas primeiras experiências. Se o livro for de dramaturgia, a questão fica ainda mais complexa, pois ainda são poucas as pessoas adultas que têm familiaridade com a linguagem para fazer a mediação divertida e emocionante que a leitura dramaturgica pode oportunizar. É preciso haver consciência sobre esse aspecto para evitar a propagação de falsas verdades, como as que afirmam que no tempo da tecnologia as crianças não se interessam por linguagens artesanais e pelo contato humano. Em geral, essas afirmações estão fundamentadas na observação de circunstâncias de dispersão e dificuldade de concentração das crianças, em seus primeiros contatos com uma nova linguagem. Essas situações, muitas vezes, são interpretadas como desinteresse e não como despreparo para se relacionar com essa nova proposição comunicativa. Como já disse anteriormente, as crianças se interessam por aquilo que for oportunizado a elas, em conformidade com a forma afetiva e valorativa com que essas vivências são apresentadas. Minha experiência, muitas vezes, oportunizou testemunhar o interesse das crianças por objetos artesanais como algo a ser desvendado na complexidade da sua tecnologia. Em especial no caso das crianças, a novidade depende muito mais das oportunidades individuais de contato com as distintas possibilidades expressivas, do que com o tempo em que elas existem na história da humanidade. No que concerne a esse aprendizado estético, Corso e Corso entendem que

não existe imaginário puro, o que quer dizer que as imagens são estruturadas dentro de uma forma simbólica. O olhar não é uma operação simples, é preciso certa educação dos sentidos, uma familiarização com certos códigos para entender qualquer imagem. Ela precisa fazer parte de uma lógica articulada com certo contexto, senão não compreendemos o que vemos. Uma imagem carrega uma mensagem codificada (CORSO; CORSO, 2006, p. 167).

As imagens codificadas das *dramaturgias radicais*, compostas nas *vetorizações editadas* de seus distintos signos, são elaboradas com base na responsabilidade de quem cria,

fundamentada no reconhecimento de sua potencialidade de formação estética, ética, moral, afetiva, perceptiva, intelectual e comportamental das crianças. Por certo, seria impróprio e ingênuo atribuir a formação da personalidade e dos valores de uma criança somente às ficções que as mesmas assistem, assim como seria inadequado imaginar que as pessoas, em especial as crianças, não sejam constituídas, elas próprias, pelos discursos, sensações e emoções estéticas aos quais têm acesso. Cumpre salientar ainda, as distintas situações valorativas nas quais acontecem os atos de fruição. Uma criança que aprende a valorizar as oportunidades de fruição e aprendizado estéticos está mais aberta ao aprendizado das suas distintas ferramentas, ao desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico em relação à arte.

As dramaturgias possuem um importante impacto na constituição humana, associadas ao multiforme conjunto de pedagogias explícitas e subliminares presentes tanto na arte quanto na vida. As crianças operam em meio à complexa rede de coordenações de ações e emoções (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993) do ambiente no qual estão inseridas. Nesse contexto, absorvem informações e valores e os reconstróem à sua maneira, conforme suas características pessoais (psíquicas, cognitivas, sensório-motoras e emocionais) e o contexto familiar, socioeconômico e cultural em que estão inseridas. Esse sistema não pode ser negligenciado e nem simplificado por meio de nenhum tipo de explicação determinista.

Alicerçada nas percepções expostas, proponho que a *dramaturgia radical* para crianças seja criada com base na ideia de composições pluriperceptivas que objetivem potencializar a situação dialógica, com base na *lógica lúdica infantil* e nas estruturas presentes nas brincadeiras. A intenção é estabelecer uma relação afetiva que possibilite que a criança se sinta respaldada e segura para vivenciar a experiência proposta. Esse encontro emocional não pode acontecer se a intenção, “em virtude de uma atitude produtiva, está orientada para as consequências de suas interações com as crianças, e não para o modo como elas existem no presente do encontro” (VERDEN-ZOLLER, 1993, p.142). Dessa forma, o presente da apreciação artística é o foco central da *dramaturgia radical*, com base no entendimento de que todos os momentos estão vinculados, matricamente, à totalidade da vida. Essa percepção está de acordo com o pensamento de Winnicott (1965), o qual entende que a intensa entrega ao momento presente da brincadeira não está isolada do passado, presente e futuro da cotidianidade. Essa *dupla percepção da realidade* constitui a raiz das

ferramentas emocionais, cognitivas e criativas que geram as compreensões e desejos que regem as escolhas disponíveis presentes nas distintas realidades.

A construção de proposições artísticas que incentivem um caminho ético de respeito à alteridade, ao contribuir no amadurecimento individual e social da criança é encarada pela *dramaturgia radical* como responsabilidade. Desse modo, o comprometimento com a formação estética infantil, com base em uma composição dialógica cúmplice, é a raiz de um processo no qual a autonomia criativa e reflexiva são compreendidas como integrantes de um sistema matrístico e não como objetivos externos a serem atingidos. A intenção é contribuir no desenvolvimento da autonomia infantil por meio da responsabilidade de apresentar desafios alcançáveis e enigmas decifráveis, que respeitem a capacidade intelectual e não subestimem a criança. Nessa construção, não existe impedimento de que a obra possa trazer informações concretas, desde que essa presença opcional de elementos didáticos seja abordada de forma artística e não suplante a composição estética à qual está subordinada. Afinal, como afirma Bettelheim (1976), muito mais importante do que a criança adquirir habilidades em uma tarefa específica, é o desenvolvimento da sua personalidade, fundamentado em progressivas conquistas de autonomia e independência.

A *dramaturgia radical* para crianças emerge do reconhecimento da potencialidade de apresentar referenciais distintos daqueles que predominam na cultura patriarcal. Esses posicionamentos axiológicos não são difundidos por meio de construções retóricas, mas sim, pelo complexo sistema de relações presentes em cena. Desse modo, as pedagogias subliminares das *vetorizações editandas* são emocionalmente percebidas como valores naturalizados. A intenção é possibilitar múltiplas formas de relacionamento, em distintos níveis cognitivos e perceptivos. Dessa forma, os processos individuais são valorizados, sem almejar um objetivo comum que queira ensinar um conteúdo específico a todos os presentes, mas que parte de princípios afetivos e axiológicos que fundamentam a obra como um todo. Nessa direção, a *dramaturgia radical* trabalha o respeito à alteridade por meio da percepção expressiva da diversidade racial, étnica, cultural, de gênero e de pensamento. No que concerne aos distintos pontos de vista, a *dramaturgia radical* presa por respeitar o pensamento divergente, sem deixar de assumir suas convicções. Dessa maneira, não pode tolerar princípios intolerantes, exploradores, racistas e violentos, o que resultaria em ter que

tolerar a intolerância, a exploração, o racismo e a violência, os quais, podem, evidentemente, ser abordados como temáticas, mas não como fundamentos axiológicos.

A busca de compreensão sobre as motivações que levam às distintas atitudes para buscar a transformação desde a raiz é essencial à construção do caminho dialógico desenvolvido pela *dramaturgia radical*. Isso significa que, ao não aceitar a intolerância, não age de forma intolerante, mas procura desconstruir suas certezas, internamente, ao expor suas contradições e novas possibilidades. No caso de trabalhos para o público infantil, essas contradições e possibilidades são evidenciadas pelas próprias crianças, em conformidade com seus referenciais. Se as personagens protagonistas a que a criança está habituada são sempre loiras de olhos azuis, há de reparar as protagonistas negras e mestiças da *dramaturgia radical* e compreender, subliminarmente, a beleza da diversidade. Se seu olhar já está habituado à diversidade, sua percepção será validada e reafirmada pela cena que assiste. Se não está, terá a oportunidade tanto de perceber a diversidade, quanto de reconhecer a ausência da mesma, em distintos contextos. O mesmo acontece em relação ao gênero e às diferenças culturais, familiares e socioeconômicas, por exemplo. Isso não significa que esses temas não possam ser discursivamente abordados, desde que estejam adequados aos modos de compreender e perceber o mundo dos grupos infantis projetados na criação.

A valorização da diversidade e o diálogo respeitoso com a criança, reconhecendo-a como sujeito social atuante na produção cultural é um dos compromissos da *dramaturgia radical*. Por meio da *dialogicidade radicalizada*, procura relativizar verdades prontas e possibilitar distintas formas de emocionar e entender o mundo. Ao mesmo tempo, compreende que a felicidade está vinculada à responsabilidade, de maneira orgânica e natural. Além disso, esta proposição parte do entendimento de que na engrenagem comunicativa não existem signos que não sejam pedagógicos e não comuniquem distintos valores (BRECHT, 1967; BOURDIEU, 1989; BOAL, 1975; VYGOTSKY, 1934). Desse modo, a criação de *dramaturgias radicais* repudia qualquer efeito cômico embasado em preconceitos, ou cenas que valorizem o consumismo e a exploração, assim como refuta qualquer imagem que incentive a rivalidade, ao invés da cooperação, o desrespeito à integridade da mulher, ou a desvalorização da capacidade intelectual da criança. Os posicionamentos axiológicos das *dramaturgias radicais* estão embasados no amor e são difundidos por meio de *construções*

artísticas matrístico-perceptivas, desafiadoras e divertidas, como as boas brincadeiras, as quais possibilitam distintas emoções, percepções, entendimentos e elaborações.

Construções artísticas matrístico-perceptivas

A *dramaturgia radical* para a infância objetiva a realização de criações artísticas que respeitem a integridade intelectual e a percepção sensório-emocional das crianças. As escolhas da criação partem da *projeção de cumplicidade*, embasada na *dialogicidade radicalizada* que é construída por meio de *vetorizações editandas*, fundamentadas na *lógica lúdica infantil*, a qual está enraizada nas *estruturas matrístico-perceptivas das brincadeiras*. Esse processo está fundamentado no investimento afetivo e na postura investigativa sobre o universo infantil. O estabelecimento dessa relação de cumplicidade baseia-se no estudo sobre os sistemas integrados presentes nas brincadeiras infantis, nas quais a lógica não é apenas cognitiva, mas também emocional, subjetiva, social, física, rítmica, melódica e simbólica. Esses sistemas integrados revelam o caráter matrístico das brincadeiras, no qual as palavras, movimentações, musicalidade, distintas sonoridades e construções imagéticas estão imbricadas em uma construção plurissignificativa e multiperceptiva. A intenção é que a criança, ao reconhecer uma linguagem que lhe é familiar, estabeleça vínculos de cumplicidade e se sinta estimulada perceptiva, emocional, cognitiva e sensorialmente, a multiplicar as possibilidades de construções de sentido, impressões e sensações. Essa integração cúmplice-criativa procura proporcionar à criança, por meio de elementos reconhecíveis, a segurança que viabiliza a assunção de um risco investigativo que tem base no pensamento de Winnicott de que é “através da apercepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida” (1971, p. 95).

Evidenciar as possibilidades de transformação, com base em *vetorizações editandas* que apresentem desafios de vocabulário, de percepções e de formulações lógicas, além de provocar curiosidades para experimentações corporais, musicais e de elaboração narrativa é essencial para a *dramaturgia radical* para crianças. Em meio ao universo lúdico, essas propostas são estímulos para o desenvolvimento infantil e dialogam com a criança em nível adequado a ela, por meio da mesma maneira integrada com a qual ela se relaciona com o mundo, ou seja, na conjunção de percepções, afetos e cognição.

A forma como distintos grupos etários realizam suas brincadeiras é uma maneira de aproximação cúmplice do estágio da *lógica lúdica infantil* do público-alvo projetado, em cada criação dramatúrgica. No caso dos bebês, por exemplo, a sensorialidade, a experimentação corporal, assim como a percepção de ações e sonoridades, afetivamente harmonizadas, comunicam mais do que longas narrativas lineares. Nesse contexto, pequenos quadros de enredos simples, ou mesmo composições isentas de qualquer narrativa, podem apresentar múltiplas possibilidades de composições sensoriais e perceptivas adequadas à apreciação do bebê. No que concerne às crianças com mais idade, a identificação com a estrutura lúdica ficcional da cena, que reconhecem estar também presente nas suas brincadeiras, apresenta um universo cheio de possibilidades. Tanto a experiência de vivenciar a apreciação de personagens permanentes quanto a revelação proposital do jogo da atuação são possibilidades que despertam distintas formas de interação. A manipulação aparente de bonecos ou o ato de vestir máscaras de forma visível ao público, por exemplo, podem ser caminhos instigantes para a imaginação infantil. Ao mesmo tempo em que o mistério de não revelar o procedimento técnico resulta no encantamento de uma ilusão consentida, a revelação dos procedimentos composicionais oportuniza a compreensão de que a transformação é parte integrante dos processos da vida e pode ser divertida, comovente e desafiadora. As possibilidades são múltiplas e não guardam consigo as reações concretas das crianças, em todos os contextos, e nem funcionam da mesma maneira, em distintas dramaturgias e montagens, as quais podem diferir de inúmeras formas.

Dentre as diversas alternativas, no caso de se optar por composições transversais das *dramaturgias radicais*, é possível viabilizar distintos níveis de percepção e envolvimento, por meio de diversos espectros de projeção apreciativa. Assim, pode-se abarcar formulações voltadas ao pensamento adulto e infantil, por meio de camadas de sentidos possíveis, ou englobar crianças de distintos grupos etários. Desse modo, enquanto uma criança sente-se feliz por reconhecer o animal representado em um boneco e fica curiosa com o timbre de sua voz; na mesma cena, outra criança percebe os detalhes da manipulação e a musicalidade das frases; além de outra que, ainda, deduz o sentido de uma palavra nova em seu vocabulário, com base no contexto. Essas operações não acontecem de forma fragmentária, mas sim, em um processo maleável que oportuniza o engajamento dos distintos componentes, encadeados de diversas formas, sem que isso resulte na percepção de exclusão da compreensão, mas sim,

em distintas possibilidades de relacionamento com a obra. Dessa maneira, é possível proporcionar a valorização das diversas habilidades e o estímulo ao desenvolvimento em todas as áreas. Ao perceber sua capacidade de absorção e reformulação em determinado campo, a criança poderá se sentir mais segura para enfrentar novos desafios. Nesse sentido, é preciso refletir também sobre o quanto as percepções adultas sobre o que seria interessante para as crianças, podem, por vezes, impedir a livre fruição de uma obra. A flexibilidade das propostas podem viabilizar distintas surpresas, pois, muitas vezes, as crianças ampliam ou modificam as expectativas da composição. Por essa razão, os caminhos escolhidos pela *dramaturgia radical* são proposições dialógicas afetivas e não estão encerrados em rígidas divisões etárias relativas ao público-alvo.

A criação de *dramaturgias radicais* para crianças fundamenta suas propostas na raiz perceptivo-dialógica que vincula, matricialmente, a *lógica lúdica infantil* às brincadeiras, à teatralidade e ao acolhimento afetivo, fundamental ao desenvolvimento da criança, em todos os aspectos (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993; WINNICOTT, 1965). Nesse tipo de composição, o tom volitivo-emocional, que descreve a infância (BAKHTIN, 1986), direciona a responsabilidade de escolhas que resultem em representações afetivas e respeitadas da criança. Dessa forma, não constrói estereótipos, posto que, assim como no olhar maternal e no espelho, as representações dramáticas e imagéticas da infância colaboram na elaboração das percepções que as crianças formulam sobre si mesmas. Na concepção radical, as construções criativas partem de um olhar que busca compreender a criança, com base na interioridade da *lógica lúdica infantil*, diferentemente de observações externas, fundamentadas no pensamento autocentrado adulto. Nesse caso, as abstrações adultas tendem a perceber a concretude interpretativa e a ludicidade associativa infantis, como limitações de entendimento, de forma contrária à percepção radical, na qual as especificidades da infância são vistas como um universo repleto de possibilidades.

Para propor representações adequadas ao pensamento infantil, a *dramaturgia radical* que desenvolvo se inspira na observação de distintos jogos, como fontes de investigação direta para possíveis temáticas e construções narrativas, ou mesmo distintas formas de pesquisa corporal e vocal. Nesse sentido, o trabalho de Verden-Zoller (1993) contribui sobremaneira tanto na fundamentação quanto na inspiração investigativa da dramaturgia que proponho, ao possibilitar o reconhecimento de múltiplos caminhos para aprofundamento e

experimentação. A autora aponta a musicalidade elementar que acompanha todo o processo de desenvolvimento infantil, desde as percepções intrauterinas até as brincadeiras sonoras que reconheço nos acalantos, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, cantigas e distintas composições sonoras, tão presentes em meu trabalho. Do mesmo modo, Verden-Zoller (1993) ressalta as experimentações rítmico-corpóreas, a busca de equilíbrio entre extremos, os deslocamentos investigativos espaciais e as composições gráficas infantis. Esses elementos são fundamentais à *dramaturgia radical* que procuro desenvolver e podem ser reconhecidos em distintas composições sonoras, movimentações extracotidianas e acrobáticas, investigações de níveis espaciais e composições imagéticas diversas.

A musicalidade é reconhecida, na *dramaturgia radical* para crianças, como corporeidade, em uma intersecção expressiva indissociável e não como realização sincrônica de elementos paralelos. Assim, o corpo canta e a música dança a melodia e o ritmo. Isso não quer dizer que todas as ações são coreografadas, o que pode acontecer em momentos específicos, mas sim, que existe uma integração expressiva entre som e movimento. Essa possibilidade de construção harmônica, não impede os momentos de ruptura; pelo contrário, potencializa-os, já que emergem de uma intensa sintonia. Desse modo, o equilíbrio da cena se dá na integração também dos seus desequilíbrios. Nesse tipo de composição dramaturgicamente, a musicalidade rege a composição dos cronotopos rítmicos da cena, além de ser pensada na integralidade dos distintos sons, desde as mais efêmeras sonoplastias até canções e desenhos das falas. A música participa como protagonista junto às demais formas expressivas como um elemento que é sempre ação, e, portanto, constitui-se como fator essencial ao desenvolvimento de toda a estrutura. Sua presença não é coadjuvante, mas definitiva para a compreensão integral de cada proposta. Em minha dramaturgia, além da composição do ritmo interno da obra como um todo, cito, como exemplo, as cantigas de roda que conduzem a ação e são determinantes na compreensão da história no trabalho *Canto de Cravo e Rosa*; as canções que compus em atividades de artes integradas, junto a crianças de tenra idade, e que também conduzem a cena, em *Jogos de inventar, cantar e dançar*; as canções folclóricas e distintas sonoridades melódicas e rítmicas que são determinantes na composição dramaturgicamente do trabalho *Quaquarela*; as canções que elaborei na condução dramaturgicamente de *Peteca, Pião e Pique-Pessoa* ou de *Ecos de cor e cór*; a opereta, publicada em livro, mas ainda não encenada, *Lacatumba*, e a musicalidade da série de animação audiovisual *Jogos de inventar*.

Com base na ideia de que os trabalhos para crianças são *construções artísticas matrístico-perceptivas*, mesmo em uma proposta que opte pelo completo silêncio, seria possível haver um embasamento nos mesmos princípios, pois a musicalidade está diretamente associada às manifestações da corporeidade, em composições sinestésico-proprioceptivas.

No que concerne às experimentações corporais, na *dramaturgia radical*, elas são determinantes para o estabelecimento das distintas possibilidades de desenvolvimento rítmico da cena e de identificação afetivo-perceptiva com o público. Conforme Winnicott, “existe em toda a criança essa tendência para movimentar-se e obter alguma espécie de prazer muscular no movimento, lucrando com a experiência de mover-se e encontrar algum obstáculo” (1965, p.264). Dessa forma, a exploração de movimentos extracotidianos procura revelar possibilidades de expressões corporais distintas das posições hegemônicas que prevalecem na vida cotidiana. Com a validação de diversas maneiras expressivas de movimentação, posturas e gestos, os padrões culturais subliminarmente percebidos no ambiente social passam a ser reconhecidos como uma das possibilidades de comportamento e não como um modelo ideal a ser seguido. A multiplicidade de movimentações também revela limitações e a beleza de cada corpo ter as suas possibilidades e buscar construir sua maneira singular de expressão no mundo. A alteração de paradigmas corporais de gênero e de idade são fatores determinantes na composição de *dramaturgias radicais* para crianças. Nesse contexto, tanto as movimentações acrobáticas quanto os pequenos jogos corporais, que acompanham as sonoridades das palavras, são nuances expressivas que aguçam os sentidos e provocam a curiosidade investigativa das crianças sobre as possibilidades de seus próprios corpos. Na mesma direção, a exploração de níveis espaciais também proporciona distintas perspectivas e pontos de vista, assim como a iluminação sensível e a composição plástica de cada elemento de cena.

A criação de *dramaturgias radicais* para crianças não está delimitada por restrições temáticas, desde que os temas sejam apresentados de forma adequada ao pensamento infantil e não promovam sensações de derrota intelectual (BETTELHEIM, 1976) e desamparo afetivo. Por meio de composições simpáticas (BAKHTIN, 1986), a intenção é criar vínculos nos quais a fruição seja veículo de prazer e reflexão, além de promover distintas elaborações emocionais e axiológicas. Ao projetar caminhos de percepção que instiguem questionamentos e o reconhecimento de múltiplas perspectivas e possibilidades, fundamentadas em novas

coordenações de ações e emoções (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993), é possível promover a valorização da diversidade e um comportamento empático solidário (FREIRE, 1968), enraizado na percepção da complexidade matrística da vida (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993). É com base na conjunção de sentidos, emoções e percepções que as *dramaturgias radicais* lidam com as pedagogias subliminares relacionadas a diferentes temas da vida.

A *dramaturgia radical* não recusa, categoricamente, as manifestações culturais predominantes nas distintas realidades infantis, mas procura apresentar novas referências que possam integrar seu repertório e contribuir na formação estética das crianças. Esse aspecto é de fundamental importância, posto que os laços infantis com sua cultura são sempre afetivos e compõem as bases emocionais que as vinculam aos grupos familiares e sociais em que estão integradas. Por essa razão, para o funcionamento matrístico da *lógica lúdica infantil*, condenar ou desmerecer uma manifestação cultural que a criança aprecia resulta na sensação de menosprezo e desvalorização das percepções e valores dos grupos nos quais está afetivamente integrada. Desse modo, a *dramaturgia radical* não parte de atitudes condenatórias, mas sim, busca apresentar distintos referenciais que desenvolvam a percepção de transformação e o reconhecimento da existência de múltiplas possibilidades. Esses valores são intrínsecos ao objeto estético e dialogam por meio de sua composição artística e não como uma ferramenta na qual a arte é subordinada a objetivos externos à sua especificidade, como é possível reconhecer em muitas criações para crianças. Assim, a *dramaturgia radical*, ao assumir o papel social da sua especificidade artística, reconhece que integra o processo de formação das crianças e assume a responsabilidade de abraçar diferentes representações raciais e romper os estereótipos de gênero, para contribuir com o amadurecimento da sociedade, incluindo a própria pessoa ou equipe criadora em um processo que valoriza a autoconfiança das crianças e a diversidade cultural e pessoal.

A respeito de questões identitárias, a *dramaturgia radical* reconhece que as formações de identidade são processos dinâmicos em permanente desenvolvimento. Assim, as distintas identidades de um mesmo povo são compostas das múltiplas referências as quais as pessoas têm acesso e não somente de elementos folclóricos reconhecidos como intocáveis e genuínos representantes da tradição de algum lugar. Na *dramaturgia radical*, a pluralidade de elementos da vida atual é reconhecida na inegável autenticidade que possui na construção das

distintas formas de vida. Fundamentada nessa percepção, em meu trabalho, a forte presença de brincadeiras folclóricas não está em contraposição a nenhuma outra expressão, mas surge como uma referência muito relevante da nossa cultura e altamente inspiradora, devido a inúmeros aspectos. Em primeiro lugar, a estrutura de base das brincadeiras folclóricas, como cirandas, trava-línguas, jogos de palmas, além de desafios motores de diversas ordens, apresentam vínculos matrístico-afetivos com os processos de desenvolvimento da consciência pessoal e social, com base na musicalidade elementar, na corporeidade e na ludicidade (VERDEN-ZOLLER, 1993). Por meio da sabedoria popular, esses jogos propõem experimentações do equilíbrio pessoal e do trato social, além de apresentarem a abordagem sintética de temáticas que englobam emoções e situações essenciais às vivências infantis.

No que concerne à criação dramaturgica fundamentada em brincadeiras folclóricas, minhas experiências, ao realizar espetáculos de minha autoria junto ao coletivo de arte Bando de Brincantes, demonstraram que os jogos e canções tradicionais possibilitam uma identificação entre grupos multietários de diferentes realidades sociais. Ao identificar esses elementos como parte de suas próprias histórias e de gerações anteriores, a reação das pessoas adultas viabiliza uma percepção de integração com as crianças e fortalece os laços que vinculam todo o público à cultura popular brasileira. Nesse sentido, o reconhecimento da brasilidade em meio à cultura globalizada não precisa ser excludente, mas revela especificidades genuínas de manifestações do nosso povo que nos vinculam, afetivamente, ao nosso país. O objetivo não é demonstrar o brincar ou resgatar o folclore, mas sim, possibilitar que a criança possa se relacionar, intimamente, com um momento de diversão que a vincula, afetivamente, à cultura de seu povo. Em tempos nos quais imperam discursos negativos sobre o Brasil, é fundamental ampliar os laços afetivos das crianças com seu próprio país, para que possam vivenciar a beleza de sua brasilidade com orgulho, no momento presente, e projetar o futuro, com ânimo e esperança. Além disso, as especificidades culturais não excluem públicos estrangeiros, mas, sim, oportunizam a percepção de distintas formas de expressão cultural.

Do ponto de vista radical, as manifestações folclóricas não são intocáveis e repletas de regras que determinariam a maneira “correta” de brincar. Os jogos tradicionais são organismos vivos, criados pela sabedoria popular e abertos à modificação, desde que sejam mantidos os princípios lúdico-matrísticos que caracterizam a brincadeira. Esses jogos dialogam com hábitos, desejos, frustrações e elaborações subjetivas e objetivas. Além disso,

as brincadeiras e brinquedos folclóricos incentivam, por sua natureza artesanal, o contato humano, o toque, o olhar cúmplice, a mobilidade corporal e a experimentação vocal, os quais têm sido prejudicados pela predominante impessoalidade do excesso de jogos eletrônicos. O fato de a *filosofia radical* não condenar ou refutar essas possibilidades lúdicas e comunicativas, não significa que deixe de ser crítica com os excessos de atividades eletrônicas nas vidas das crianças.

Para a *dramaturgia radical*, as brincadeiras populares, presentes em nosso folclore, não são algo ultrapassado, e nem estão em oposição aos brinquedos eletrônicos, os quais também integram as culturas autenticamente nacionais, posto que são vivenciados por milhares de pessoas, diariamente, em nosso país. Em projetos que já estão em andamento, estou investigando a composição tecnológica de linguagens transculturais, embasadas na composição elementar tradicional, para descobrir novas formas de composições artístico-radicaís. Essa iniciativa parte do fato de que a criação de *dramaturgias radicais* não se acomoda em fórmulas ou modelos, mas procura encontrar novos questionamentos que possibilitem a construção permanente de distintas possibilidades expressivas, vinculadas a novas reflexões. Além disso, os aspectos estruturais da brincadeira artesanal podem embasar as mais distintas composições estéticas, sem a necessidade de que essa operacionalidade seja reconhecida conscientemente ou de que sejam apresentados elementos tradicionais familiares.

Outro aspecto fundamental para a presente proposta é a identificação da criança com situações de cena em que ela se sinta representada. Por essa razão, essas criações discursivas são construídas de forma inclusiva, sem localizações sociais específicas, reveladas na posse de distintos equipamentos, ou mesmo na composição de uma determinada casa ou situação familiar. A intenção é de que as crianças de distintos grupos sociais e formações familiares possam se sentir identificadas com as personagens da cena, sejam elas insetos e flores humanizados, como em *Canto de Cravo e Rosa*, e em *O Jardim da Rua Treze*; bichos e pessoas personalizados em brincantes e bonecos, como em *Jogos de Inventar, cantar e dançar*; pessoas simplesmente brincando, como em *Quaquarela*; contadores de histórias que refletem e brincam sobre a própria história que contam, como em *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*, um grupo de crianças multietário e multiétnico como em *Jogos de Inventar*; ou seres fantásticos e monstruosos como em *Lacatumba*. Além disso, os indivíduos da equipe artística são signos de suas próprias imagens, pois o Bando de Brincantes agrega pessoas de

diversas idades, cores, e oriundas de distintos grupos sociais e formações empíricas e acadêmicas. Essa pluralidade surge como uma manifestação autêntica da diversidade e, por certo, ecoa nas possibilidades perceptivas e associativas da cena.

Com base nas propostas mencionadas, a *dramaturgia radical* procura apresentar, fundamentada em referenciais reconhecíveis às crianças, por meio da *lógica lúdica infantil*, composições que dilatam os sentidos e percepções, que desafiem à investigação e à imaginação. O que entendo hoje como *dramaturgia radical* não é algo novo em meu trabalho, mas é fruto de mais de duas décadas de um processo em permanente evolução. A intenção dessa proposta, desenvolvida de múltiplas formas, junto ao Bando de Brincantes e à Bactéria Filmes, dentre outros parceiros, é fornecer estímulos diversos às potencialidades criativas e comunicativas infantis, além de contribuir no desenvolvimento pessoal e social da criança com base na especificidade da criação dramatúrgica. Desse modo, fundamentada em *vetorizações editandas dos cronotopos rítmicos*, as *dramaturgias radicais* para a infância estão enraizadas em *pedagogias subliminares simpáticas e cúmplices*, estruturadas na *dialogicidade radicalizada de construções artísticas matrístico-perceptivas* que objetivam convidar a criança a se envolver imaginária, cognitiva e afetivamente.

No próximo Ato, intitulado *Vivências*, comento algumas práticas que integram o processo que gerou essas reflexões. Com certeza, ainda existem muitos outros caminhos a serem explorados, com base nas ideias que foram apresentadas aqui. Na permanente práxis que procuro desenvolver, também as presentes proposições terão a oportunidade de amadurecer e se transformar, por meio da dialeticidade requerida pela *filosofia radical*.

Ato V:
Vivências

Ato V: VIVÊNCIAS

O desenvolvimento do conceito de *dramaturgia radical* está intimamente relacionado à minha prática artística e aos estudos e discussões que sempre estiveram vinculados a ela. Para ilustrar essa práxis, apresentarei neste texto de abertura do último Ato, muito brevemente, os principais aspectos de minha trajetória profissional, que considero ecoarem nesta elaboração. Ressalto que os nomes de todas as pessoas vinculadas às produções artísticas aqui referidas estão mencionados na ficha técnica geral, apresentada como anexo, nesta tese. O meu desejo de relacionar intimamente teoria e prática não caberia em apenas um estudo, pois cada espetáculo teria materiais suficientes para gerar uma tese integral. Até mesmo uma breve reflexão sobre todas as dramaturgias de minha autoria, que já foram a público, não seria possível devido à extensão do trabalho. Por essa razão, nesta oportunidade, optei por não focar individualmente minhas dramaturgias destinadas ao público adulto. No entanto, essas criações estão mencionadas nesta introdução. Desse modo, após este texto introdutório, vou tecer algumas considerações a respeito de dramaturgias para crianças elaboradas por mim e já encenadas ou publicadas. Além disso, os trabalhos *Ecos de Cor e Cór* e *Lacatumba* estão referidos em artigo e entrevista, respectivamente, anexos a esta tese, os quais também são fruto desta investigação e foram desenvolvidos no período do Doutorado.

No processo prático-reflexivo de concepção desta tese, realizei um permanente exercício de investigação e conscientização, no qual pude reconhecer princípios que me acompanham desde os primeiros espetáculos de que participei na década de 1990, em peças de teatro de rua, teatro para crianças e para adultos⁸⁸. Desde o início da minha formação, a atividade teatral esteve vinculada, pedagogicamente, à responsabilidade social e, esteticamente, à musicalidade. Os estudos pedagógicos e posicionamentos presentes em minha carreira resultaram na presente tese. No que concerne à música, realizei estudos paralelos aos de teatro, desde o Ensino Médio, no Colégio Júlio de Castilhos, até o final da Graduação, realizada no Departamento de Arte Dramática da UFRGS, período no qual estudei em diversos cursos de extensão sobre teoria, percepção e composição musicais, no

⁸⁸ Apresento maiores informações sobre esta etapa profissional inicial nos capítulos *Gênese* e *Bando de Brincantes* de minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014).

Departamento de Música do Instituto de Artes da mesma Universidade. Além disso, os estudos com a professora Marlene Goidanich, dentro e fora da Faculdade de Artes Cênicas, além de treinamentos realizados com ela para distintos espetáculos, são fundamentais em minha trajetória, assim como os trabalhos que desenvolvi sob a direção musical de Everton Rodrigues e Toneco da Costa. Saliento essa informação porque acredito estar diretamente relacionada à percepção musical que apresento em diversos aspectos deste estudo, desde o princípio da tese.

No que concerne à escrita dramática, minha primeira experiência criativa levada à público foi na Faculdade. Em meu Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado em 1999, compus a dramaturgia de *Pecado e desejo: síntese arquetípica da mulher rodrigueana*, sob a orientação de escrita criativa de Antonio Hohlfeldt e de elaboração de projeto de Irion Nolasco, por meio da colagem de fragmentos das obras originais de Nelson Rodrigues.



PECADO E DESEJO⁸⁹ (1999)

De 2001 a 2003, realizei o Curso de Pós-Graduação em Teoria do Teatro, também na UFRGS, que resultou em minha monografia de especialização, intitulada *O Bufão: reflexões sobre a dimensão crítico-social do estilo de interpretação bufonesco contemporaneamente*,

⁸⁹ Na imagem, Viviane Juguero. Foto de Itiberê Alencastro.

realizada sob a orientação de Clóvis Massa e que refletia, com base na teoria de Bakhtin (1965), sobre as distinções entre o cômico crítico e o cômico alienado, por meio da análise da peça *Gueto Bufo*, de Cláudia Sachs e Daniela Carmona. Em 2002, em realização da ACM⁹⁰, ministrei aulas de teatro na antiga FEBEM⁹¹, para adolescentes cumprindo medidas socioeducativas, em regime de reclusão, devido ao cometimento de distintos crimes. Na época, realizei um processo de construção dramaturgica, por meio da troca de saberes, em conformidade com as proposições de Freire (1968) e Boal (1975), que resultou na encenação da peça *Alvo do Sistema*, escrita e representada pelos próprios internos e baseada em situações presentes em suas experiências sociais. Em 2003, cursei Oficina de Dramaturgia, ministrada por Luiz Paulo Vasconcellos, no TEPA⁹². Além disso, passei a dar aulas especializadas de *Arte e Expressão* em escolas de Educação Infantil, com a proposta de realizar diálogos criativos com crianças de zero a seis anos de idade. Com base nessa experiência de quatro anos, desenvolvi o trabalho de arte para crianças que realizo até o presente momento, junto ao coletivo de arte Bando de Brincantes⁹³, dentre outros parceiros. Nesta trajetória, a oportunidade de ter trabalhado com Dilmar Messias, em diversos espetáculos e projetos ecoa, sobremaneira, no desenvolvimento desta investigação.



OFICINA DE ARTE E EXPRESSÃO⁹⁴

⁹⁰ Associação Cristã de Moços.

⁹¹ Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor, atualmente denominada Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE).

⁹² Teatro Escola de Porto Alegre.

⁹³ Sobre essa trajetória e o Bando de Brincantes, ver minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014).

⁹⁴ Oficina realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Mamãe Coruja, em 2013. Foto: acervo do SESC.

DESENCONTROS⁹⁵ (2004)



Em 2004, aconteceu a estreia do espetáculo para adultos *Desencontros*, com texto de minha autoria, o qual foi citado como um dos melhores trabalhos teatrais do ano, dentre outras categorias, pelo crítico Antônio Hohlfeldt, no *Jornal do Comércio*. No mesmo ano, ministrei meu primeiro *workshop* de Dramaturgia, na semana acadêmica da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) e fui contemplada no Prêmio Revelação Literária do Palco Habitasul, com o texto *Cristina*, o qual foi encenado sob a direção de Dilmar Messias, como um dos três textos do espetáculo *Três Vezes Amor e Morte*, em projeto de Adriane Azevedo e João França, vencedor do Prêmio Montagem Cênica, em 2005, do mesmo provedor.



CRISTINA⁹⁶

(2005)

⁹⁵ Na imagem, Daniel Freitas, Raquel Alfonsin e Viviane Juguero. Foto de Carlos Cruz.

⁹⁶ Na foto, Adriane Azevedo e João França. Foto de Vilmar Carvalho.

Em 2006, idealizei e coordenei, junto com Jorge Rein e Leticia Schwartz, os encontros *Saindo da Gaveta: encontro de escritores, atores, etc. e tal*, nos quais discutíamos textos de diferentes gêneros, em processo de criação. As reuniões aconteceram quinzenalmente até 2008. Também em 2006, passei a ministrar cursos e palestras de formação para profissionais das áreas da Arte e da Educação. Desde então, as atividades foram realizadas em mais de setenta cidades brasileiras, em realizações do SESC, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e Cultura, e Ministério da Cultura.



DRAMATURGIA EM DEBATE NO TEATRO DE ARENA⁹⁷ (2010)

Em 2007, assumi a direção do Teatro de Arena de Porto Alegre, concluindo a gestão em 2011. Dentre as centenas de atividades promovidas, pela aderência ao tema desta tese, destaco o projeto *Dramaturgia em Debate*, que discutia textos teatrais de autoria local, após leituras dramáticas das peças. Também em 2007, ocorreu a estreia da minha primeira dramaturgia para crianças, *Canto de Cravo e Rosa*, criada com base em cantigas de roda e na estrutura narrativa fabular. O espetáculo, realizado sob a direção de Jessé Oliveira, permaneceu em cartaz até 2014 e recebeu destaques no Prêmio Tibicuera de Teatro, além de ser escolhido como Melhor espetáculo (dentre outras seis categorias), pelo crítico Antônio Hohlfeldt, em 2009, no Jornal do Comércio. O texto, lançado em livro pela Editora Libretos, em 2009, foi foco dos estudos de doutorado do professor Fabiano Tadeu Grazioli, na tese

⁹⁷ Homenagem ao dramaturgo Ivo Bender. Na imagem, Viviane Juguero, Ivo Bender, Hamilton Braga, Sandra Dani, Luiz Paulo Vasconcellos, Araci Esteves e Paulo Rodriguez. Foto do acervo de Paulo Rodriguez.

Percursos criativos na concepção de Canto de Cravo e Rosa, de Viviane Juguero: a dramaturgia impressa para a leitura da criança, que foi defendida, em 2019, no PPGL⁹⁸ da UPF⁹⁹ e nos artigos *Canto de Cravo e Rosa, de Viviane Juguero: Apontamentos sobre dramaturgia e a criança leitora* (GRAZIOLI, 2012) e *Dramaturgia e infância: a influência da poesia folclórica na composição de Canto de Cravo e Rosa, de Viviane Juguero* (GRAZIOLI, 2019). Dentre outras realizações, essa dramaturgia foi apresentada nas edições de 2008 e 2013 do projeto Teatro Lido da FUNARTE, sob a direção de Marcos Marinho e foi montada por um grupo teatral da terceira idade, em Florianópolis, no ano de 2012, sob a direção de Cíntia Lentz. O trabalho é enfocado em um dos capítulos de minha dissertação de mestrado e integra novos projetos, conforme comento no tópico dedicado a esta dramaturgia.



CANTO DE CRAVO E ROSA¹⁰⁰

(2007-2014)

⁹⁸ Programa de Pós-Graduação em Letras.

⁹⁹ Universidade Federal de Passo Fundo.

¹⁰⁰ Na imagem, Rodrigo Marquez, Diego Neimar, Éder Rosa e Viviane Juguero. Foto de Vilmar Carvalho.

Em 2008, redigi o texto do espetáculo *Antígona BR*, com base em projeto do diretor Jessé Oliveira, o qual integra a cultura afro-brasileira às tragédias *Antígona*, *Édipo Rei* e *Édipo em Colono*, de Sófocles e *Sete Contra Tebas*, de Ésquilo. O trabalho foi encenado pelo grupo Caixa Preta de Teatro Negro, do qual sou colaboradora desde sua fundação, em 2002.



ANTÍGONA BR¹⁰¹ (2008-2009)

Em 2009, além da mencionada publicação do livro *Canto de Cravo e Rosa*, tive o monólogo *Doutor* publicado no livro *Contos de Abandono*, também pela Editora Libretos. No mesmo ano, a reflexão *Texto dramático: caminhos entre a literatura e a dramaturgia da cena*, foi publicada na Revista *Cadernos de Literatura* da Ajuris.

Em 2010, aconteceu o lançamento do trabalho para crianças *Jogos de inventar, cantar e dançar*¹⁰² (espetáculo, livro e CD), que recebeu Prêmio Açorianos de Música, no ano do seu lançamento, e Prêmio Tibicuera de Teatro, em 2012. O livro/CD está em terceira edição e é utilizado em diversos projetos educativos do Brasil, tendo integrado o Programa *Eu Faço*

¹⁰¹ Na imagem, Josiane Acosta, Wagner Madeira, Éder Rosa, Diego Neimar, Leandro Daitx e Glau Barros. Foto de Bruno Gomes.

¹⁰² Como a dramaturgia de *Jogos de inventar, cantar e dançar*, em sentido amplo, foi comentada em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014) e como o livro desse trabalho não se constitui como dramaturgia em sentido estrito, optei por não comentar esse espetáculo na tese. Além disso, como o trabalho serve de base à criação dos roteiros originais da série de animação *Jogos de inventar*, optei por centralizar os aspectos relativos à criação dessa dramaturgia no tópico destinado aos comentários sobre esse trabalho audiovisual.

Cultura, realizado pelo Ministério da Cultura, em três edições. O trabalho é focado em minha dissertação de mestrado e é a origem da série audiovisual *Jogos de Inventar*.



JOGOS DE INVENTAR, CANTAR E DANÇAR (2010-2015)¹⁰³

Em 2011, foi implementado o Curso de Tecnologia em Produção Cênica das Faculdades Monteiro Lobato, o qual idealizei e coordenei no ano inaugural, além de ter integrado o corpo docente. As experiências na operação do conhecimento sobre produção realizada na idealização desse curso, além de meu trabalho como produtora e administradora cultural, embasam a percepção que tenho sobre o papel fundamental da materialidade no conceito de *dramaturgia radical*. Solicitei desligamento desse trabalho para a realização de meu mestrado, no PPGAC¹⁰⁴ da UFRGS, o qual realizei sob a orientação de João Pedro Gil, contando com bolsa de estudos financiada pelo Programa REUNI¹⁰⁵.

¹⁰³ Na foto, o boneco Nino, manipulado por Anderson Gonçalves, Viviane Juguero e a boneca Nina, manipulada por Carmen Lima. Foto de Kati Wichinieski.

¹⁰⁴ Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas.

¹⁰⁵ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

Em 2012, já no decorrer da realização do mestrado, escrevi a dramaturgia do espetáculo para crianças *Quaquarela*, vencedor do Prêmio Açorianos de Melhor Dramaturgia para Crianças, em 2013, além de outras categorias. A peça, também analisada em minha dissertação de mestrado, ficou em cartaz até 2016, e realizou apresentações em dezenas de cidades, em realizações de Secretarias da Cultura e Educação, SESC e Ministério da Cultura.



QUAQUARELA (2012-2016)¹⁰⁶

Em 2014, concluí o mestrado e fui convidada para ministrar aulas no Curso de Pós-Graduação em Pedagogia da Arte da FACOS¹⁰⁷, que ocorreu em única edição. Na época, o interesse pela dissertação *Bando de Brincantes: um caminho dialético no teatro para crianças*, constatado pela quantidade de *downloads* verificada na plataforma LUME¹⁰⁸, dentre outros fatores, resultou no convite para que ela fosse publicada no *site* do CBTIJ/ASSITEJ Brasil, em 2016.

¹⁰⁶ Na imagem, Viviane Juguero e Éder Rosa. Foto de Christian Benvenuti.

¹⁰⁷ Faculdade Cenecista de Osório.

¹⁰⁸ Repositório digital da UFRGS, onde estão disponíveis trabalhos acadêmicos realizados nesta Universidade. Minha dissertação está disponível no link <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/97657/stats>

Em 2015, escrevi a versão dramatúrgica do espetáculo *Ori Oresteia*, encenado pelo Grupo Caixa Preta de Teatro Negro e criado com base em projeto original do diretor Jessé Oliveira, o qual mesclava elementos da cultura afro-brasileira às tragédias *Agamêmnon*, *Coéforas* e *Eumênides*, de autoria de Ésquilo.



ORI ORESTEIA (2015)¹⁰⁹

Também em 2015, assinei a dramaturgia do trabalho *Ecos de Cor e Cór*, encenado sob minha direção, que foi o resultado de disciplina que ministrei no Curso de Formação de Professores *O Lúdico na Educação Ambiental*, em uma promoção realizada pelo Ministério da Educação e pela UFRGS. *Ecos de Cor e Cór* contou com dezenas de profissionais da educação no elenco, além de artistas do Bando de Brincantes. Nesta experiência, concebi a ideia de teatro transversal, na qual uma mesma dramaturgia apresenta uma construção passível de ser elaborada, de maneira distinta, mas plena, tanto pelo pensamento adulto quanto pelo infantil. Em 2017, redigi um artigo sobre esta experiência, intitulado *Ecos de Cor e Cór: relato de uma experiência cênica transversal*, que foi publicado na Revista *Conceição/Conception*, da UNICAMP¹¹⁰, em português e inglês, o qual apresento em anexo.

¹⁰⁹ Na imagem, Glau Barros, Juliano Barros, Éder Rosa, Marcelo de Paula e Viviane Juguero. Foto de Feijão.

¹¹⁰ Universidade Estadual de Campinas, localizada no Estado de São Paulo.



ECOS DE COR E CÓR (2015-2016)¹¹¹

Foi também em 2015 que iniciei o Doutorado, no PPGAC da UFRGS, sob a orientação de João Pedro Gil. Como bolsista do PROAP¹¹² da CAPES¹¹³, durante todo o período do Doutorado, atuei na Equipe da Revista Cena, como revisora e tradutora de textos.

No que concerne à prática artística, no período inicial do Doutorado, eu ainda estava apresentando, junto ao Coletivo de Arte Bando de Brincantes, os espetáculos para crianças *Quaquarela* (2012-2016), e *Jogos de Inventar, cantar e dançar* (2010-2015). O trabalho *Canto de Cravo e Rosa* (2007-2014) tinha encerrado carreira a pouco. Além disso, redigi todo o projeto pedagógico e a concepção artística do desenho animado para a primeira infância *Jogos de Inventar*, com produção da Bactéria Filmes, que recebeu financiamento, em 2016, do FSA¹¹⁴ da ANCINE¹¹⁵ e foi produzido, com direção de Pedro Marques. O trabalho recebeu suas primeiras exposições públicas nos Estados Unidos, em dezembro de 2018, no *Overture Center* e no *Madison Children's Museum*. Em 2019, *Jogos de Inventar* passou a ser veiculado nas televisões brasileiras.

¹¹¹ Na imagem, Iaraci de Souza Silva e elenco. Ver o anexo *Ficha Técnica*. Foto do acervo da UFRGS.

¹¹² Programa de Apoio à Pós-Graduação.

¹¹³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

¹¹⁴ Fundo Setorial do Audiovisual.

¹¹⁵ Agência Nacional do Cinema.



JOGOS DE INVENTAR (2018 em diante)¹¹⁶

Foi também em 2016 que assinei a dramaturgia do trabalho *Cavalo de Santo*, encenado na Alemanha sob o nome *Das Pferd des Heiligen*, com direção de Jessé Oliveira e produção da Companhia Estatal Theater Krefeld Und Mönchengladbach. O texto foi publicado, em 2019, na Primeira Antologia Brasileira de Dramaturgia Negra, em realização da FUNARTE, com organização de Eugênio Lima e Julio Ludemir.



CAVALO DE SANTO (2016-2018)¹¹⁷

¹¹⁶ Imagem do acervo da Bactéria Filmes, com os personagens Quique, Miro, Dodó, Juju, Shay e Migui.

¹¹⁷ Na imagem, Nele Jung e Adrian Linke. Foto de Mathias Stutte.

No mesmo ano, também redigi o texto *O Método Arbeuq*, com base em concepção de Jessé Oliveira, inspirada na peça teatral *El Método Grönholm*, de Jordi Galcerán e no filme cinematográfico *El Método*, dirigido por Marcelo Piñeyro.



O MÉTODO ARBEUQ (2016)¹¹⁸

Ainda na mesma época, reformatei os textos da minha dissertação de mestrado para serem publicados em dez capítulos mensais no *site* do CBTIJ, o que possibilitou que eu revisitasse as reflexões de 2014, durante todo o ano de 2016, enquanto formulava os questionamentos iniciais da tese. Neste princípio, devido ao comprometimento político-pedagógico do meu trabalho, resolvi retomar o estudo das obras de Brecht e Boal, visto serem fortes e antigas referências em minha história teatral. Naquele momento, nomeei o foco da minha investigação como *dramaturgia dialética*, fundamentada, principalmente, em proposições de Brecht (1967). Em 2016, inclusive, apresentei o artigo *Dramaturgia dialética: é possível o teatro de Brecht na contemporaneidade performativa?*, em Congresso da Associação Brasileira de Artes Cênicas, o qual foi publicado em seus anais (ABRACE, 2016).

Também em 2016, realizei a apresentação oral dos trabalhos *La lógica lúdica infantil en la construcción de una dramaturgia dialéctica para niños*, no 4º Foro Internacional de Investigadores y Críticos de Teatro para Niños y Jóvenes, realizado em Buenos Aires, na

¹¹⁸ Na imagem, Álvaro Rosacosta, Carol Martins, Elison Couto, Juliana Barros e Renato Santa Catharina. Foto de Márcio Garcia.

Argentina, pela ATINA¹¹⁹, vinculada à ASSITEJ; *Dramaturgia Dialectica en el Teatro Adulto e Infantil*, no XXV Congreso Internacional de Teatro Iberoamericano Y Argentino, também realizado em Buenos Aires, pelo GETEA¹²⁰; *Cavalo de Santo – sincretismo em uma experiência de dramaturgia dialética*, no II Seminário Brasileiro de Escrita Dramática: *Reflexão e Prática*, realizado na cidade de Florianópolis, pela UFSC¹²¹; e *O papel do mediador quando a escola vai ao teatro*, na IX Jornada Latino-Americana de Estudos Teatrais, realizada na cidade de Blumenau, também pela UFSC. Esse último, teve artigo publicado, assinado por mim e João Pedro Gil, nos anais da referida Jornada e na Revista ArteSESC, em 2016, além de receber uma versão em inglês, que foi publicada no *site* da ASSITEJ, em 2017¹²².

Em 2015 e 2016, a intensa produção artística e teórica, vinculada a processos de criação muitos distintos que resultaram em composições estéticas bastante diferenciadas, ampliou muito a minha percepção em relação aos referenciais que embasavam meu trabalho e aos questionamentos que se mantinham em todas as realizações, independente do estilo em que eu estivesse trabalhando. Ao mesmo tempo, o meu interesse por investigar e explicitar as especificidades de linguagem nos trabalhos para crianças, que eu já tinha abordado em meu mestrado, ficou ainda mais intenso. O fato de estar realizando a criação de obras para adultos e crianças, no mesmo período em que eu redigia o texto de qualificação desta tese, contribuiu sobremaneira na elaboração das reflexões sobre as especificidades da criação de dramaturgias para a infância, apresentadas neste trabalho.

Durante o ano de 2017, escrevi e defendi o texto de minha qualificação, no qual apresentei, pela primeira vez, o conceito de *dramaturgia radical*. O fato de o trabalho ter sido acolhido com respeito e entusiasmo pela banca foi determinante tanto para o aprofundamento e ampliação da práxis que compõe este estudo, quanto para a segurança necessária ao compartilhamento dessas ideias, por meio da realização de diferentes atividades reflexivas. Essas oportunidades foram essenciais, pois pude debater e aprofundar os princípios desta proposição, constatando aspectos a serem aprimorados e, ao mesmo tempo, o interesse e a

¹¹⁹ Asociación de Teatristas Independientes para Niños y Adolescentes.

¹²⁰ Grupo de Estudos Teatrais Ibero-Americano e Argentino.

¹²¹ Universidade Federal de Santa Catarina.

¹²² Todos os artigos mencionados na tese podem ser encontrados no *link* <http://bandodebrincantes.com.br/?pg=11232>.

aderência ao tema, demonstrados em diferentes circunstâncias e com públicos de distintos lugares. Nesse sentido, a fundamentação radical desta investigação exige mencionar que em 2017, apesar dos meus trabalhos terem sido selecionados para diferentes congressos e fóruns, como o Congresso da ITYARN¹²³, na África do Sul ou o *Congreso Internacional de Educación Superior Universidad*, em Cuba, não pude comparecer a eles devido ao fato de não ter obtido nenhum apoio financeiro institucional para tanto. Esse aspecto é de extrema importância, visto que, no Brasil, a participação em eventos acadêmicos, e mesmo em festivais artísticos, está socialmente localizada em grupos economicamente privilegiados. Apesar de os temas da diversidade e da vulnerabilidade terem ganhado destaque na atualidade, a participação em congressos e festivais continua sendo uma oportunidade para quem possui poder econômico e tempo disponíveis para integrar essas realizações. Esse assunto complexo e multifatorial não pode ser negligenciado.

Ainda como atividade do Doutorado, destaco a realização do meu estágio docente, realizado na disciplina Laboratório Experimental de Teatro IV, ministrada pela Professora Adriana Jorge, no Departamento de Arte Dramática da UFRGS, em 2017. Nessa experiência, foi criada, em processo coletivo, orientado por Jorge, a dramaturgia intra-associativa do exercício cênico *A árvore da deusa serpente*, com base em culturas indígenas, em experimentações cênicas ritualísticas e em movimentos acrobáticos, para os quais contamos com a colaboração do brincante Éder Rosa, que ministrou oficinas de acrobacia para o grupo.

A ÁRVORE DA DEUSA SERPENTE
(2017)¹²⁴



¹²³ International Theatre for Young Audiences Research Network (Rede Internacional de Pesquisa em Teatro para Jovens Audiências).

¹²⁴ Estudantes da disciplina, ministrada por Adriana Jorge. Foto de Viviane Jugero.

Em 2017, paralelamente à escrita do texto para a qualificação, escrevi os roteiros dos treze episódios da série de animação *Jogos de Inventar* e a peça teatral para crianças *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*, esta última em co-autoria com Jorge Rein. O trabalho realizou temporada no Teatro Bruno Kiefer da Casa de Cultura Mario Quintana, em 2018. Sobre essa dramaturgia, redigi o ensaio *The Future's Dramaturgy Theme: The Present*, publicado em inglês e chinês na Revista da ASSITEJ (lançada em festival internacional na China) e, a seguir, em português, sob o título *Tema para a dramaturgia do futuro: o presente*, no site do CBTIJ. O texto em português está apresentado em anexo.



PETECA, PIÃO E PIQUE-PESSOA¹²⁵ (2018)

Em novembro de 2018, foi lançado o meu livro de dramaturgia para crianças *Lacatumba*, pela Editora da PUC/RS, na Feira do Livro de Porto Alegre e no Multipalco do Theatro São Pedro, onde foi realizada uma leitura dramática do trabalho, pelo grupo da ACEFH¹²⁶, com direção de Jessé Oliveira. Na ocasião, foram publicados, sob a coordenação

¹²⁵ Na imagem, Éder Rosa e Viviane Juguero. Foto de Pedro Almeida Novaes, aluno do curso técnico em Processos Fotográficos do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) de Alvorada, ministrado por André Furtado. As próximas fotos relacionadas ao curso serão creditadas com o nome de quem capturou a imagem, seguido da expressão IFRS, entre parênteses.

¹²⁶ Associação Cultural Artística e Esportiva Educando para o Futuro, da cidade de Harmonia.

editorial de Antônio Hohlfeldt, treze livros, cada qual de uma das autoras do Coletivo As DramaturgA, coordenado por Fernanda Moreno e Patrícia Silveira, o qual integro desde sua criação, em março de 2018. Sobre o trabalho *Lacatumba*, concedi entrevista ao site do CBTIJ, realizada por Clóvis Massa e publicada sob o título *Caminhos para lacatumba – uma trajetória autoral na dramaturgia para crianças*, a qual apresento em anexo. A entrevista foi traduzida para o inglês e publicada no *site* da ASSITEJ, em janeiro de 2019.



LACATUMBA¹²⁷

Conforme relatei no *Prólogo* desta tese, de setembro de 2018 a fevereiro de 2019, realizei diversas atividades artísticas e pedagógicas que integraram meu estágio de Doutorado-Sanduiche na Universidade de Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos, sob a supervisão de Manon van de Water, com financiamento da CAPES. Nesse período, escrevi a peça *I don't care*, apresentada em leituras dramáticas seguidas de debate, em eventos de dramaturgia, conforme mencionado no texto de abertura deste estudo.

¹²⁷ Na imagem, Fabiola Orth, Gabriela Mauss, Isadora Dahmer Hanauer, Joana Orth e Ana Caroline Ledur. Foto de Pedro Mendes.



I DON'T CARE¹²⁸ (2019)

Foi também no Doutorado-Sanduiche que aprofundi diversas questões presentes na tese e assumi o compromisso de buscar uma linguagem sem termos vinculados a percepções racistas, além de priorizar generalizações de gênero neutras. Eu já havia feito essa opção no texto da qualificação, o que considero ser altamente coerente com a *filosofia radical* aqui apresentada. Se a consciência é construída ao pronunciar o mundo (FREIRE, 1968; BAKHTIN, 1986; VYGOTSKY, 1934), o ato de escrita desta tese também integra este processo por meio da linguagem que a constitui. Essa discussão foi acentuada em meu estágio nos Estados Unidos, posto que a neutralidade de gênero é discutida na Universidade e ensinada nas escolas às crianças, como pude testemunhar na Shorewood School, na qual meu filho estudou, no quarto ano do Ensino Fundamental. Embora essa adequação seja bem mais difícil de realizar na língua portuguesa do que no idioma inglês, optei por encarar o desafio, em cumplicidade com todas as pessoas e instituições brasileiras que escolheram o mesmo caminho. Convicta de que vivemos em um momento histórico em que todas as ações relativas à igualdade de direitos são imprescindíveis e que a linguagem é um fator extremamente significativo neste processo, aderi ao compromisso de redigir a tese de tal forma que as generalizações fossem o mais neutras possível, no que concerne às minhas falas, posto que as redações das outras pessoas estão vinculadas ao período histórico em que foram redigidas.

¹²⁸ Leitura dramática seguida de debate com dramaturgas e dramaturgos do grupo *Playwrights Ink* que se reúne na cidade de Madison há vinte e cinco anos. O elenco de *I don't care* contou com Quanda Johnson, no papel protagonista, além de Molly Mattaini, Claire Mason e Jason Compton. Foto de Éder Rosa.

Dessa forma, ao invés de usar termos como “os autores”, “os dramaturgos” ou “os espectadores”, optei pelas expressões “quem cria”, “quem aprecia”, ou mesmo, “as crianças” e “o público”, visto que, nessas duas últimas palavras, o gênero está constituído como característica do substantivo e não das pessoas que o compõem. Quanto à raça, evitei palavras como denegrir (tornar negro) e esclarecer (tornar claro), uma oposição qualitativa que pode ser associada a valores racistas, e optei por utilizar os termos difamar ou desqualificar e elucidar ou ilustrar, respectivamente. Essa é uma opção política, vinculada ao pensamento radical que embasa meu trabalho e, portanto, ao contexto sócio-histórico em que escrevo esta tese, além de ser uma reflexão permanente em minhas criações artísticas.

Em 2019, fui convidada para assumir a representação do CBTIJ/ASSITEJ Brasil no Rio Grande do Sul. Integro ainda o Grupo de Estudos e Pesquisa em Processos de Criação no Teatro para a Infância e Juventude do CNPQ, coordenado pelo professor Paulo Merísio, a Rede Internacional de Pesquisadores para Jovens Audiências (ITYARN), o coletivo de arte Bando de Brincantes, o coletivo artístico As DramaturgA e o Grupo de Animação Brasileira das Mulheres. No segundo semestre de 2019, farei a coordenação artístico-pedagógica do projeto audiovisual de animação infantil *Lipe e os monstros*, com produção da Corte Seco Audiovisual e direção de Felipe Steffens e Carlos Mateus de Souza. Além disso, darei continuidade aos projetos com a Bactéria Filmes e o Bando de Brincantes, dentre outras realizações.

Integram esse processo também todos os projetos escritos e não realizados, dramaturgias incompletas, canções não cantadas, ideias só sonhadas, muito tempo de dedicação ao trabalho de produção, além de muitos estudos que não puderam ser mencionados neste trabalho. É em meio a complexidade desta práxis, no gerenciamento de escassez, possibilidade, desejo e convicção, que desenvolvi a proposta de *dramaturgia radical*, enraizada em uma práxis repleta de amor e suor, prazer e dor.

Nas páginas a seguir, comento os processos de criação de algumas dramaturgias que elaborei em minha trajetória artística. Para tecer relações com a teoria desenvolvida na tese, as ideias e conceitos apresentados na mesma são referidos, em itálico, por meio das nomenclaturas que foram utilizadas nos quatro primeiros Atos deste trabalho. Para complementar os comentários sobre as dramaturgias, disponibilizo, junto à ficha técnica em

anexo, uma listagem com referências de imagens e textos relacionados aos trabalhos aqui mencionados que podem contribuir para uma percepção mais abrangente das propostas articuladas nesta tese.

Canto de Cravo e Rosa (2007)

A dramaturgia de *Canto de Cravo e Rosa* foi construída com base em cantigas de roda e em algumas outras canções do folclore popular, fundamentada em uma estrutura tradicional fabular. Conforme mencionei no texto de abertura deste Ato, *Canto de Cravo e Rosa* foi montada em 2007, com direção de Jessé Oliveira, permanecendo em cartaz até 2014. Neste mesmo ano, realizei um estudo sobre essa montagem, o qual apresenta, inclusive, toda a dramaturgia e uma descrição do espetáculo montado pelo Bando de Brincantes. O mesmo está disponível em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014) e conta com comentários, críticas e fotos, além de uma descrição sobre a trajetória do trabalho. Também no texto inicial do Ato *Vivências*, desta tese, mencionei os estudos do Professor Fabiano Grazioli sobre essa dramaturgia, com os quais pretendo dialogar a seguir, posto que, na presente reflexão, abordo a construção da dramaturgia em sentido estrito, a qual, na tese de Grazioli (2019), foi enfocada, com base no livro *Canto de Cravo e Rosa*, publicado pela Editora Libretos, em 2009. Na tese deste autor, intitulada *Canto de Cravo e Rosa, de Viviane Juguero: Apontamentos sobre dramaturgia e a criança leitora*, Grazioli afirma que enfoca a obra na “sua recepção na leitura do texto impresso” (2019, p. 168). No presente estudo, minha intenção é comentar o processo de criação dessa dramaturgia, desde o princípio, dialogando com as percepções que Grazioli teve do trabalho, ao analisar a publicação final deste, além de contar com alguns outros comentários profissionais. Adianto que Grazioli é extremamente generoso com meu trabalho e que, pela admiração que possuo pela competência e seriedade da extensa pesquisa que desenvolve, como professor, autor e acadêmico há anos, fico lisonjeada e grata pela leitura minuciosa, complexa e pertinente que faz desse meu texto dramatúrgico.

No que concerne à ideia original desta dramaturgia, após trabalhar com elementos do folclore em espetáculos teatrais, desde 1994, e de ter iniciado uma dedicada pesquisa sobre cantigas de roda, em 1999, comecei, em 2002, a esboçar um texto dramático que, já nesse momento inicial, chamei de *Canto de Cravo e Rosa*. Desde 1999, eu analisava cantigas de roda e brincadeiras vinculadas a elas, mas foi em 2002 que passei a escrever esse texto. A primeira coisa que fiz foi verificar quais as narrativas que existiam nas diferentes canções, elencando algumas delas como possíveis fontes da trama central. A seguir, procurei as figuras

existentes nos textos das cantigas, com base nas quais eu construiria as personagens. Essas figuras originais não se configuram como personagens porque não as conhecemos em ação e, portanto, não temos elementos para elencar características essenciais para que seja possível reconhecê-las como tais. Desse modo, eu tinha em mente que deveria escolher figuras que viabilizassem a construção das personagens por meio da ação e não por recursos descritivos. O meu objetivo era estruturar uma linha de ação dramática por meio de uma sequência de cantigas que gerasse a composição de uma fábula inspirada na forma de construção discursiva tradicional. Com base em uma seleção de mais de cinquenta cantigas, iniciei o processo de construção do enredo, o qual, em sua versão final, parece ter alcançado o formato pretendido, posto que Grazioli, ao referir que o texto está constituído por “exposição, aumento de tensão, crise, nó, catástrofe e desenlace” (2019, p. 162), sustenta:

Juguero comunga do respeito à ordem cronológica e lógica dos acontecimentos, e, por isso, opta por uma progressão das ações que dispõem os conflitos de uma tensão menor para uma tensão maior, chegando ao desenlace (GRAZIOLI, 2019, p. 163).

Optei por esse formato por considerar coerente com a proposta de trabalhar fundamentada em elementos da cultura popular. Desde o princípio, tinha o objetivo de buscar dialogar com as crianças com base em uma narrativa que lhes fosse familiar e que propiciasse um vínculo afetivo e cognitivo que permitisse o que hoje chamo de *dialogicidade radicalizada*. Sobre esse aspecto, Grazioli percebe que

a dramaturgia de Juguero permite ao pequeno leitor transitar, na mesma criação, pelo já conhecido – os elementos da poesia folclórica – e pelo que ele precisa conhecer: um texto autoral, que pressupõe elaboração formal. Assim, unindo o folclórico e o autoral, Juguero não se impõe ao leitor que chega à escola com a bagagem da tradição oral; sua dramaturgia une os dois aspectos mencionados por Assumpção e a criança sai à frente na construção do seu repertório literário, que passará pela escola e seguirá vida afora (GRAZIOLI, 2019, p. 132).

Essa proposta é coerente com o pensamento radical, proposto na convergência das ideias de Freire (1968) de *pensar no modo de pensar* de quem se pretende dialogar e de Bakhtin (1986), quando ele afirma que a dialogicidade só é possível se as novas proposições de sentido partirem de bases reconhecíveis, o que converge, também, com os estudos de desenvolvimento da linguagem de Vygotsky (1934). Nessa direção, Grazioli reconhece que

a criança, percebendo-se imersa na dramaturgia de Juguero exposta em *Canto de Cravo e Rosa*, vê-se impulsionada a circular pelo texto, no sentido que postulava Camarotti, com possibilidade de armá-lo, desarmá-lo, ao impulso de sua imaginação criadora. Uma vez que comunga do universo que dá origem ao texto dramático em

questão – e que, em partes, o constitui –, será um exercício criativo acompanhar uma história com tantas relações com a poesia de origem folclórica e se sentirá capaz de movimentar-se dentro do texto, espontaneamente (GRAZIOLI, 2019, p. 134).

Esse processo exigiu um grande investimento afetivo e muito tempo de dedicação, enraizado na práxis de estudos teóricos intimamente vinculados ao trabalho que eu desenvolvia com crianças, em Escolas de Educação Infantil, em um longo processo que passou por várias etapas. Essa relação amorosa, procurava coordenar as emoções e ações (MATURANA, 1993), com base em minha própria aprendizagem sobre o universo infantil e sobre a maneira como a criança percebe o mundo, a qual, posteriormente, passei a chamar de *lógica lúdica infantil*. Sobre essa questão, ao afirmar que “Jugero lança-se em pesquisas sérias e fundamentadas, que trazem aos seus trabalhos força, intensidade e principalmente respeito à infância, o que lhe rende reconhecimento no Estado” (2019, p. 193), Grazioli depreende que

em *Canto de Cravo e Rosa* o principal investimento da autora é justamente na correspondência entre o texto e a estrutura mental da criança. É por isso que o recurso criativo de Jugero – que já serviu para evidenciar vários outros indicadores de abordagem – deve ser resgatado aqui: a autora parte do universo das cantigas folclóricas para composição do enredo da peça e das próprias cantigas para a composição do texto dramático. É a partir desse contingente cultural que projeta seu texto autoral, oferecendo o novo enredo e o novo texto à criança, mas com uma garantia de que ela vai partir do conhecido (daquilo que já é assimilável para a sua estrutura mental) em direção à novidade e ao desconhecido, na busca do estranhamento característico da literatura. Tal recurso deixa transparecer a necessidade de a literatura para a infância lançar mão de elementos que a criança possa reconhecer como próprios de sua idade e amadurecimento, para que haja um diálogo expressivo entre o mundo do autor e o mundo do leitor e se lançar seguramente ao que lhe é novidade (GRAZIOLI, 2019, p. 172).

Fundamentada no universo infantil, minha intenção era criar uma narrativa em que as cantigas fossem essenciais à linha de ação dramática e não simplesmente citações de canções presentes no texto. Meu objetivo era construir uma obra teatral que se caracterizasse como texto dramático, sem perder a atmosfera de brincadeira e a essência de comunicação poética e simbólica presente nas cantigas. Dessa forma, as cantigas não poderiam virar sequências narrativas, pois, dissociadas do seu contexto original, perderiam a ludicidade. O desafio era construir uma nova brincadeira que pudesse propiciar um envolvimento criativo por meio da fruição estética. A esse respeito, Grazioli observou que

o texto em questão, de maneira geral, remete o leitor ao universo popular, pois, a cada cena, percebemos referências a cantigas e brincadeiras folclóricas. Tais cantigas, além de influenciarem na criação do clima poético das cenas, são utilizadas pela autora de modo a se tornarem fundamentais para o desenvolvimento da ação

dramática, isso porque, em diversos momentos, os versos dessas cantigas tornam-se diálogos (que, em cena, na montagem do texto, serão declamados ou cantados pelas personagens), recurso que influencia diretamente no desenvolvimento do enredo (GRAZIOLI, 2019, p. 128).

*Cravo todo apaixonado,
Para Rosa, a sua flor,
Dedica, em verso afinado,
Sua declaração de amor.
Ele de terno e gravata,
Ela, um pouco encabulada,
Feliz e maravilhada,
Com tão bela serenata.*

*O jardim se delicia,
Com essa cena singela.
Que arranjo! Que harmonia!
Não é amor de meia-tigela,
Todo o povo em cantoria,
Em homenagem à donzela.*



Cravo – Você gosta de mim, ó maninha?

Rosa – Sim! Sim! Sim!

Cravo – Eu também de você, ó maninha!

Rosa – Quanta elegância!

Cravo – Vou pedir a seu pai, ó maninha!

Rosa – O quê?

Cravo – Para casar com você, ó maninha!

Rosa – Que lindo!

Cravo – Se ele disser que sim, ó maninha,
Tratarei dos papéis, ó maninha.
Se ele disser que não, ó maninha,
Morrerei de paixão, ó maninha.

Todos – Palma, palma, palma, maninha,
Pé, pé, pé, ó maninha,
Roda, roda, roda, maninha,
Abraça quem quiser.

Joaninha – Muito bem!

Grilo – Assim, dá vontade de cantar o dia inteiro.

Rosa – Vamos cantar mais uma música?

Grilo – Claro! Qual?

Formiga – Vamos cantar sambalelê!

Para criar um enredo, decidi escolher uma cantiga que determinaria o mote central à ação. Para tanto, fiz diversos esquemas, colocando diferentes cantigas ao redor de um motivo central. Meu objetivo era encontrar uma história que propiciasse um amplo leque de emoções e o desenvolvimento de distintas situações, o que resultou no entendimento de Grazioli de que

“o texto é capaz de engajar a criança em uma experiência rica de vida, inteligência e emoções” (2019, p. 172). Assim, escolhi a cantiga *O Cravo brigou com a Rosa* porque ela fala de amor, tristeza, carinho, desavença, reconciliação e dor, o que me possibilitou trabalhar com distintas nuances e formas de envolvimento e identificação. Para Grazioli:

Juguero transforma *Canto de Cravo e Rosa* em uma simbologia facilmente assimilada pelo pequeno leitor. As relações que a criança estabelecerá com o mundo no qual vive são mediadas pela capacidade de assimilação e comparação entre texto e vida, e, mais uma vez, determinadas pelas experiências da criança (GRAZIOLI, 2019, p. 173).

Nessa construção, ao mesmo tempo em que eu gostaria que a criança se identificasse com o trabalho, minha intenção era a de que a peça pudesse trazer percepções subliminares distintas daquelas predominantes na cultura hegemônica. Assim, o que também me encantou desde o princípio na narrativa dessa singela canção foi o fato de ela apresentar a questão de gênero de forma diversa dos valores dominantes. Se, depois que “o Cravo brigou com a Rosa debaixo de uma sacada”, a letra da cantiga informa que “o Cravo saiu ferido e a Rosa despetalada”, configura-se um sinal simbólico de que ambos sofreram com a separação. Além disso, não há um príncipe que chega em seu cavalo para salvar uma impotente princesa. Ao contrário, o que se depreende da letra, que diz “o Cravo ficou doente, a Rosa foi visitar, o Cravo teve um desmaio e a Rosa pôs-se a chorar”, é que a Rosa é quem toma a atitude de visitar o Cravo adoecido de tristeza, e ele, ao vê-la, desmaia de amor. A Rosa, então, chora pelo problema que eles estão tendo em um relacionamento construído com a cumplicidade dos dois. Essa situação, apresentada de forma natural, revela mais uma possibilidade de perceber o mundo, distinta dos valores dominantes, ao desvelar a sensibilidade do personagem masculino e a posição ativa da personagem feminina. Essa preocupação com a construção axiológica é presente em todo o texto. Segundo Grazioli,

a narrativa dramática que Juguero constrói está como que a insinuar para o leitor alguns modos de entender a vida e a realidade. O entendimento desses modos é particularizado e se relaciona com as experiências de leitura e de vida de cada criança, mas acreditamos que poucos leitores submergirão da história sem refletir sobre quais atitudes, frente à realidade e ao Outro, não colaboram para a vida em grupo e para o respeito aos semelhantes (GRAZIOLI, 2019, p. 171).

Se o repertório de modelos de percepção da criança se amplia, ela pode depreender que existem distintas maneiras de entender uma mesma situação, desconstruindo *conformismos lógicos* (DURKHEIM; MAUSS, 1903) presentes em seu ambiente social e percebendo a possibilidade de fazer escolhas. Para Grazioli, “da narrativa dramática de

Juguero, a criança pode partir em direção à compreensão das suas vivências e relacionar aspectos da história à vida pessoal e social” (2019, p. 172). Essas pedagogias subliminares são a forma como entendo ser interessante trabalhar os posicionamentos éticos e morais que revelam minha responsabilidade na criação (BAKHTIN, 1986), em trabalhos para crianças. Desse modo, é possível revelar a beleza da diversidade sem ter que necessariamente discorrer verbalmente sobre esse tema:

Uma vez que lhe é apresentado um universo com o qual a criança compactua, por adesão à poesia folclórica em diversos aspectos da construção da dramaturgia de Juguero, a criança está mais próxima do enredo que a autora estabelece para a história. Com sua entrada garantida nesse universo, a criança consegue refletir, a seu modo e do seu lugar no mundo, sobre a temática principal do texto, que é a diversidade (GRAZIOLI, 2019, p. 135).

A diversidade é uma temática antiga na minha trajetória e sempre esteve presente no meu trabalho e na minha vida. Afinal, como mulher, mestiça-afro-brasileira, de origem socioeconômica modesta, além de ser hiper-míope, não faltaram motivos para que eu vivesse o preconceito na pele, em inúmeras ocasiões. Não me lamento disso. Penso, inclusive, que essa oportunidade de distintas vivências me vinculou às causas e às ações nas quais acredito e às prioridades daquilo que me faz feliz. Também essa questão foi abordada por Grazioli, quando ele afirma:

Canto de Cravo e Rosa é um investimento de sua criadora na temática da diversidade, já que todas as cenas convergem para um final no qual não há punição da maldade, mas arrependimento e perdão. A aceitação do Outro e a aceitação de si mesmo, com as limitações que podem caracterizar cada indivíduo, são a tônica do texto. Contudo, não podemos afirmar, a partir disso, que o texto dá dimensão dramática a conflitos íntimos da autora, mas, pelo que deduzimos, trata-se de uma temática cara a Juguero. Esse é o indicador de abordagem previsto na sequência para o critério de análise de que estamos tratando. É possível deduzirmos que o investimento da autora em um projeto como a criação do texto dramático em análise também revela as suas crenças na infância e na potencialidade com que os componentes dessa fase da vida precisam ser vivenciados. É assim que podemos entender as escolhas e opções de Juguero para o texto em questão. O projeto artístico exposto no texto dramático, que parte das cantigas folclóricas em direção à construção de uma escrita autoral, materializa, na literatura, a crença na própria criança, destinatário do texto em análise (GRAZIOLI, 2019, p. 145).

A sensibilidade de Grazioli reconhece o forte vínculo emocional que possuo com o tema da diversidade e da infância. Com acertos e erros, com sofrimentos e amparos, com abandono e rejeição ou parceria e cumplicidade, construí a trajetória que me vincula inexoravelmente à temática da diversidade, em todos os meus trabalhos. Por meio de uma postura radical, minha intenção é a de que meu trabalho resulte em sensações de acolhimento

e desenvolvimento da auto-estima (VERDEN-ZOLLER, 1993; WINNICOTT, 1965) e não em binarismos que tragam a sensação de rivalidade e banalizem a multiplicidade de fatores que essa discussão abarca. No que concerne aos trabalhos artísticos para crianças, a complexidade da temática é percebida na pluralidade de referenciais apresentados sobre ela. Minha dramaturgia procura contribuir nessa construção. Conforme Grazioli,

se o autor deve incorporar à obra as temáticas de seu tempo, conforme prevê Ryngaert, Juguero soube assimilar questões caras à sua época, cumprindo sua função de registrar e questionar demandas que, levadas ao palco ou conhecidas por meio da leitura do texto dramático, colaboram para as discussões necessárias junto aos leitores. Do contato com essas temáticas, seja por meio do espetáculo teatral, seja por meio do texto dramático, emerge um ser humano consciente, capaz de entender o mundo a partir de perspectivas sensíveis e acolhedoras, que parece ser uma das contribuições mais importantes que a dramaturgia e a literatura para a infância podem oferecer às crianças brasileiras no momento em que este trabalho está sendo escrito (GRAZIOLI, 2019, p. 166).

Em *Canto de Cravo e Rosa* optei por trabalhar com a temática da diversidade e concluí que a canção *O Cravo brigou com a Rosa* me propiciava caminhos para fazer essa abordagem. Decidi então que ela comporia o mote central do enredo. Restava-me desenvolver o motivo da briga. Das cantigas que eu estava analisando *A Barata Mentirosa* pareceu-me promissora, pois ela, acostumada a inventar histórias, poderia criar alguma intriga que resultasse em discórdia. No processo, decidi que, ao invés de uma barata, seria uma aranha¹²⁹, pois comecei a ensaiar a história como uma contação de histórias e encontrei mais elementos para interpretar uma aranha, usando um fantoche de mão e distintas expressões corporais. Além disso, percebi que a aranha trazia possibilidades simbólicas muito interessantes, como a teia, que enreda e liga diferentes pontos, os quais não precisam ser racionalmente identificados pelas crianças, mas acredito que contribuam nas suas impressões e percepções. Por fim, a letra da música *Dona Aranha*, tão conhecida no universo infantil, traz características interessantes à personagem, pois narra que ela, ao retomar sua subida pela parede, mesmo depois de ser derrubada pela chuva, continua a empreitada, mostrando que, como na canção, “ela é teimosa e desobediente, sobe, sobe, sobe, nunca está contente”. Considerei interessante a ideia de ter uma antagonista teimosa e ardilosa, devido ao vínculo subliminar que criava com personagens lendárias, como a folclórica Cuca, por exemplo, ou com as bruxas dos contos de fadas, o que me parecia coerente com a proposta de trabalhar inspirada na cultura popular. Além disso, tanto a questão da persistência quanto da teimosia

¹²⁹ Com base em sugestão da atriz Débora Rodrigues. Ver minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014).

são temas bastante presentes no universo infantil, o que faz desse aspecto mais um vínculo entre a fantasia e questões presentes no cotidiano das crianças. Sobre essa questão, Grazioli afirma:

Canto de Cravo e Rosa torna-se espaço de coexistência entre o real e o mágico se tomarmos aqui o real como os conflitos que perpassam as relações humanas. É nesse sentido que Jugero mostra à criança um aspecto do mundo real que se harmoniza, na estrutura dramática, com o espaço mágico das cantigas folclóricas. Os conflitos presentes na história habitam, antes do espaço imaginário do texto, a esfera das ações humanas (GRAZIOLI, 2019, p. 133).

Por considerar que a vida é dialeticamente complexa, como indica o pensamento radical de Freire (1968), eu gostaria que as personagens não fossem reduzidas, categoricamente, a boas ou más. Por outro lado, eu queria seguir uma estrutura fabular reconhecível e o maniqueísmo, predominante neste tipo de narrativa, auxilia na composição e compreensão do conflito central, além de ser compatível com o pensamento infantil, devido à sua constituição sintética. Por essa razão, optei por manter a contraposição entre bem e mal, sem cristalizar essa posição, ao revelar contradições internas e a possibilidade de transformação. No entendimento de Grazioli,

Jugero preferiu a rendição e a transformação ao castigo e punição pela maldade, feito que nos leva a considerar que a autora soube aproveitar o maniqueísmo a partir das necessidades do enredo, pois para nascerem os conflitos que levam a ação dramática adiante era necessário colocar as personagens em pólos opostos (bem e mal) e utilizar esses elementos a favor do enredo e da progressão das ações (GRAZIOLI, 2019, p. 143).

Na construção das personagens, eu tinha o objetivo de apresentar características elementares reconhecíveis, que não se constituíssem como estereótipos. Assim, por meio da percepção de bases familiares, a criança poderia identificar quais as ações que são diferentes do que esperava e, dessa maneira, perceber a alteração como uma possibilidade natural. A intenção era que a criança percebesse que cada contexto solicita uma nova reação, sem haver a necessidade de reprodução dos padrões de comportamento pré-concebidos para cada tipo de personagem. Grazioli observa que

principalmente a Aranha passa por transformações em seu caráter e sua maneira de agir, impedindo, desse modo, que a personagem se cristalize como representante do mal na história. Ao invés disso, a Aranha é uma personagem que se modifica, que muda sua maneira de pensar e agir em relação aos demais personagens, evoluindo em sua caracterização, não assumindo um perfil cristalizado, que percebemos quando há o uso de estereótipos (GRAZIOLI, 2019, p. 143).

Ocorre que, depois de distintas tentativas de elaboração, cheguei à construção embrionária do trabalho e à concepção das quatro personagens centrais. Procurei dar a elas características que possibilitassem a percepção de modelos distintos dos predominantes nesse tipo de narrativa. Por outro lado, o fato de me valer de figuras presentes nas cantigas, possibilitava a brincadeira de atribuir a elas uma história, uma personalidade e um contexto de vida, exercício que talvez as crianças pudessem experimentar com outros seres presentes no imaginário popular:

Juguero respeita a inteligência do leitor, apresentando o conhecido somado à novidade e ao desafio que o novo representa. Quanto ao respeito à curiosidade da criança, Juguero também o promove, pois qual criança não ficaria curiosa por conhecer um enredo no qual seus personagens conhecidos de outros contextos serão dispostos em uma nova aventura, em uma nova história que não é mais aquela conhecida das cantigas que o acompanham, e sim, uma nova criação, fruto da inventividade e da inquietação de uma dramaturga? (GRAZIOLI, 2019, p. 137).

Nesse contexto, urge salientar que o fato de eu utilizar figuras presentes no folclore, constituídas por meio de modificações de personagens clássicas, não reduz essas últimas a generalizações nem idealizadoras, nem condenatórias. De maneira nenhuma, a minha intenção era corrigir algo que eu considerava totalmente errado, mas sim, apresentar uma possibilidade diferente, por meio de uma composição singela em que essa diferença aparecesse como um componente natural. Assim, a intenção do texto é aumentar a gama de possibilidades perceptivas e não ter a pretensão de construir uma imagem “correta” para algo que estava “errado”, o que seria completamente incoerente com o posicionamento da *filosofia radical* que rege meu trabalho. Desse modo, ao invés de uma princesa frágil e desamparada, a protagonista Rosa, além de cantar muito bem, é uma potente bailarina, que participa ativamente do grupo. É ela quem acorda o Cravo desmaiado com o poder de seu canto e motivada pelo grande amor que sente por ele. No que diz respeito ao Cravo, o protagonista não é um príncipe galante e altivo, mas um excelente cantor que demonstra insegurança, pelo fato de ser muito ciumento. Além disso, ele é, muitas vezes, atrapalhado. Essa característica faz do Cravo um personagem muito simpático e divertido. Ressalte-se que o Cravo ama a Rosa, profundamente, e não se apaixona por ela, simplesmente, por sua beleza física, como em boa parte dos contos tradicionais. Do outro lado da balança, o Sapo, que funciona como um auxiliar involuntário da antagonista, carrega o paradoxo de ser muito ágil e preguiçoso, ao mesmo tempo. O sapo é ingênuo, mas, por só perceber o seu ponto de vista, age de forma irresponsável, pois não reflete sobre as consequências das suas ações, já que, como um bom

glutão, só pensa em comer. No que concerne à Aranha, ao invés de ser uma mulher que tem inveja do amor e da beleza de outra mulher, como em diversas histórias clássicas, a antagonista tem inveja é do carinho e das amizades que percebe em toda a turma. Como o grupo fica ao redor da cantoria da Rosa e do Cravo, ela acredita que se for famosa, será o centro das atenções e fará muitas amizades. Escondida na irreverência de se dizer melhor do que todo mundo, ela se sente sozinha e excluída. A sua ausência de amizades é a razão da inveja que sente do amor que une a Rosa e o Cravo. As características das personagens foram se desenvolvendo durante a criação do trabalho e não surgiram delineadas desde o princípio. Após selecionar as personagens centrais e ter uma vaga noção do conflito original, comecei a fazer distintas colagens com as cantigas, procurando encontrar um esboço da linha de ação dramática. Nesse processo, utilizei as cantigas como falas que criavam sentido no contexto geral da trama. Sobre essa construção discursiva, Grazioli entende que

ao inserir nos diálogos das personagens os versos das cantigas folclóricas, Juguero não só colabora definitivamente para que a linguagem da criança seja parte constituinte da dramaturgia exposta em *Canto de Cravo e Rosa*, mas também alimenta o processo criativo que predomina na referida criação (GRAZIOLI, 2019, p. 134).

O processo de criação foi longo. Em 2003, apresentei uma primeira versão da história, composta por algo em torno de quinze canções, em escolas de Educação Infantil. Nessa versão, eu atuava sozinha, realizando uma contação de histórias dramatizada, na qual eu interpretava a Rosa, o Cravo, a Aranha e o Sapo, além de tocar as cantigas ao violão. Devido a essa estrutura, eu também atuava como narradora, para poder fazer a transição entre as personagens e cenas. No entanto, já naquela época, meu objetivo era criar um texto dramático que fosse compreendido somente na sequência das ações, sem nenhum tipo de narração. Essa construção passou por distintas etapas até chegar na versão final na qual Grazioli declara que

Canto de Cravo e Rosa é um texto que articula a ação de modo exemplar, fazendo as personagens viverem as situações em cena, com diálogos pontuais e comunicativos, nos quais as personagens se expressam sem apelar para a narração dos acontecimentos. Nada é narrado, tudo o que faz parte do enredo é transformado em ação. As brigas, as lutas, as desordens são comunicadas pelos poemas-rubricas e contextualizadas pelos diálogos, nenhuma ação é comunicada por narração das personagens (GRAZIOLI, 2019, p. 144).

Nesse processo de aprimoramento, o texto teve diversas alterações até chegar na versão que foi para os ensaios, realizados em 2007, com base em projeto aprovado no

FUMPROARTE¹³⁰. Na versão que levei para os ensaios, eu já tinha trabalhado muito no texto, o qual agora contava com mais de trinta cantigas. A história de base continuava a mesma, mas as personagens protagonistas ganharam nuances, além de surgirem diversas personagens coadjuvantes que contribuíram muito na construção da intriga. Para Grazioli, “o uso que Juguero faz dos elementos da poesia folclórica remete-nos às ilimitadas possibilidades da arte, uma vez que tais cantigas e seus personagens cristalizaram-se na infância das crianças brasileiras e, no texto dramático em análise, ganham nova configuração” (2019, p. 146). Nesse desenvolvimento, os encontros musicais passaram a ser uma atividade permanente do jardim, contando com um grande grupo. Essas personagens coadjuvantes têm uma função semelhante ao coro, por representaram mais uma voz coletiva do que situações individuais, apesar de suas particularidades, como a impaciência e o sarcasmo do mosquito, a elegância da Borboleta, a determinação da Joanelha e a perspicácia do Grilo.

Entra o sapo.

Entram os outros bichos.

*De tudo quanto é lado,
Vem golpe, tapa, sopapo.
Fica todo lanhado,
Chora tristonho o sapo.*

Sapo – Ah, te encontrei, sua esganiçada! Agora eu vou te obrigar a contar essa história direitinho para todo mundo.

Aranha – Que história? Acho que tu estás me confundindo com alguém, ou, então, estás ficando biruta mesmo.

Sapo – Eu vou te mostrar uma coisa. Dessa vez eu te pego.

Aranha – Socoooooroooo!!!!

Joanelha – Olha lá, o Sapão está atacando de novo a coitadinha da Aranha.

Grilo – Vamos impedi-lo.

Joanelha – Deixa ela em paz, seu bobalhão!

Aranha – Ajudem-me, amigos!

Grilo – Agora a gente vai te dar uma lição.



Canto de Cravo e Rosa (Editora Libretos, p.30)

¹³⁰ Fundo Municipal de Apoio à Cultura da cidade de Porto Alegre.

Muitos outros detalhes e nuances foram inseridos à cena. Meu objetivo, como mencionado anteriormente, era que, apesar de termos protagonistas, antagonistas e personagens coadjuvantes bem evidentes, nenhuma dessas figuras fosse completamente boa, ou completamente má, sendo possível encontrar momentos de contradição em cada componente do grupo. Além disso, depois de refletir muito, decidi que o nome próprio das personagens seria igual ao substantivo que as identificava, posto que eu gostaria que as crianças imaginassem que aquelas figuras de suas cantigas é que estavam em meio à história. Desse modo, no texto, somente a Dona Aranha é, por vezes, chamada de Aranhosa, apelido que, propositadamente, rima com venenosa e mentirosa. No que concerne à percepção das personagens, Grazioli destaca:

Juguero não atribuiu nomes próprios às personagens, eles simplesmente são nomeados pelos substantivos que os denominam. Assim, temos o Cravo, a Rosa, a Aranha, o Sapo, o Grilo, a Joanhinha, o Vagalume, o Mosquito, a Formiga e a Borboleta. A idade das personagens não é informada, mas percebemos que se trata de personagens adultos. O sexo é facilmente identificado, sendo, no caso desses personagens, marcado pelo artigo que utilizamos antes dos seus nomes, os que levam o “a” são do sexo feminino, os que levam “o” são do sexo masculino. Quanto às funções na história, identificamos facilmente que o casal formado por Cravo e a Rosa são os protagonistas e a Aranha é a antagonista (GRAZIOLI, 2019, p. 152).

No processo de ensaios, realizei novas alterações com base nas possibilidades que surgiram na cena, decorrentes das habilidades de toda a equipe artística envolvida no trabalho. É devido ao fato de a atriz Ana Cláudia Bernarecki ser trompetista, que a Aranha passou a tocar trompete, por exemplo. Além disso, a cena final da peça foi escrita somente depois de três meses de ensaio, pois esse processo foi muito importante para amadurecer a proposta. Eu tinha um certo receio de terminar o texto com uma “moral da história”, mas, ao mesmo tempo, queria realizar o encerramento com uma alusão à estrutura fabular tradicional, que, em geral, refere-se ao tema abordado no decorrer da história. Durante toda a peça, procurei trabalhar com o tema da diversidade, de forma subliminar, sem mencioná-lo diretamente. Para Grazioli:

No texto de Juguero, não temos a exposição direta da temática do texto. Como já mencionamos em parágrafos anteriores, o tema que perpassa as cenas de *Canto de Cravo e Rosa* é sugerido pelas cenas e diálogos. As personagens não fazem exposições sobre a temática da peça, favorecendo a ação dramática e possibilitando que dela se abstraia a temática do texto (GRAZIOLI, 2019, p. 145).

Foi no decorrer dos ensaios que me senti mais segura a respeito de o tema da diversidade estar sendo trabalhado em diversos aspectos, inclusive, no sentido amplo de

dramaturgia, pela composição negra e mestiça-afro-brasileira de nossa equipe, como comentei em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014), ao refletir sobre o espetáculo.

CANTO DE CRAVO E ROSA¹³¹ (2007)



Desse modo, compus, para terminar o enredo, uma quadrinha que versa sobre a diversidade, a qual tem a função dramática de criar um vínculo entre o final da história e o encerramento festivo da peça. Nesse momento, todo o grupo canta um *pout-pourri* de cantigas de roda, ainda não executadas de forma musicalmente satisfatória durante a peça, embora algumas tivessem sido cantadas, desafinadamente, pela Aranha. A quadrinha surgiu para encerrar, de forma poética, o tema que foi desenvolvido no enredo, sem cair em explicações didatizantes. Conforme Grazioli:

Não percebemos, na peça em questão, o uso do didatismo na ênfase às intenções instrutivas. Os diálogos, que poderiam carregar tais intenções, não apresentam essa característica; pelo contrário, a autora soube inserir nas falas elementos que potencializam a dinâmica das cenas, sem deixar espaço para instruções de qualquer natureza. Se o leitor recupera o conteúdo que perpassa as cenas do texto, é por deduzi-lo dos diálogos e das ações, e assimila esse conteúdo em um exercício contínuo durante a leitura (GRAZIOLI, 2019, p. 143).

¹³¹ Cena da canção *O Cravo brigou com a Rosa*. Na imagem, Wagner Madeira, Éder Rosa, Viviane Juguero e Rodrigo Marquez. Direção de Jessé Oliveira. Foto de Vilmar Carvalho.

Não seria possível descrever detalhadamente todo o processo de construção dessa dramaturgia, em meio à longa tese na qual a presente reflexão está inserida. No entanto, considero ser válido apresentar, resumidamente, o enredo final que foi ao palco e que depois foi publicado em livro:

A Rosa e o Cravo cantam muito bem e causam admiração no jardim onde o grupo se dedica, com frequência, à atividade musical. A Aranha, para ganhar as atenções para si, quer separar o casal, pois sabe que, se a Rosa e o Cravo brigarem, ficarão tristes e deixarão de cantar, pois sempre cantam em dupla. A Aranha quer causar a discórdia porque não quer concorrência, já que confia que sabe cantar e que vai fazer muito sucesso. Em dado momento, encontra o Sapo comilão que, como sempre, está faminto, sem ter competência para capturar seus alimentos. A Aranha percebe a oportunidade para inventar uma história e diz ao Sapo que, se ele ficar com o mesmo perfume que a Rosa, as mosquinhas virão em sua direção. Assim, ele poderá comê-las, sem esforço. Ele duvida, mas pergunta o que deve fazer. A Aranha fala que ele deve pedir um beijo à Rosa e que, quando ela der, ele deve dizer as palavras mágicas “Que bom ganhar um beijo desses todo o dia”, sem revelar o motivo à Rosa, pois, caso contrário, o feitiço não funcionará. O Sapo aceita e vai procurar a Rosa, enquanto a Aranha corre para onde está o Cravo. Ela o encontra compondo uma canção com seus amigos e dizendo que está ansioso para ver a sua amada. A Aranha, debochada, diz que a Rosa está tentando transformar o Sapo em Príncipe, e, para tanto, dá um beijo nele todo o dia. Segundo a Aranha, quando o Sapo se transformar, a Rosa vai se separar do Cravo e ficar com o desencantado. O Cravo afirma não acreditar na Aranha, mas aceita o desafio de ir espiar. O Cravo, a Aranha, o Grilo e a Joanelinha vão observar a Rosa conversar com o Sapo. A Rosa, sem saber de nada, compadecida devido ao fato de o Sapo ter dito que ninguém gosta dele, dá um beijo em sua bochecha. O Cravo, ao ouvir as “palavras mágicas” ditas pelo Sapo, pensa que a Aranha falou a verdade e termina o noivado com a Rosa. Eles se separam tristemente. Sobre esse momento, Grazioli comenta que

a adesão quase imediata do leitor aos sentimentos de separação e sofrimento do Cravo e da Rosa remete para uma aproximação emocional da criança com o principal acontecimento do enredo. A reaproximação das duas personagens e sua reconciliação, no final da história, também levam o leitor a aderir emocionalmente às vivências e ações das personagens, bem como se envolver com eles em um nível de proximidade e intimidade que somente as boas histórias conseguem (GRAZIOLI, 2019, p. 172).

Quando o Cravo rompe o relacionamento com a Rosa, a reação do Sapo também é de tristeza, pois ele começa a chorar por ter causado a separação do casal e fica chateado porque o feitiço não deu certo. Já a Aranha, canta de felicidade, desafinadíssima. O Sapo fica bravo com ela e a ataca. Ela pede socorro e outros insetos vêm ajudá-la, expulsando o Sapo, com desprezo. A Aranha resolve fazer um *show* para esses animais. Eles ficam constrangidos com a terrível atuação da cantora, mas ela segue achando que está com um excelente desempenho. Os insetos a interrompem e cantam para ela, mas a Aranha não está interessada em escutar e segue seu *show*. Os bichos, então, saem discretamente. Ao ver que não teve êxito, a Aranha os acusa de insensibilidade musical e fala que vai cantar do outro lado do jardim, para onde se dirige. Entra, então, o Sapo, cansado de tanta correria e vai tirar uma soneca. O Cravo chega, lamurioso, e, ao ver o Sapo, resolve chamá-lo para uma briga. Por ser muito honrado, decide acordá-lo, intimando-o para a luta. No meio dessa confusão, primeiro dormindo e depois acordado, o Sapo dá uma surra no Cravo, sem ter a menor intenção de fazê-lo e o Cravo desfalece. Os insetos observam de longe e acham que o Sapo agrediu o Cravo intencionalmente. Por essa razão, eles vêm expulsá-lo, como um grupo de soldados em marcha. O Sapo foge, com os insetos atrás dele. O Cravo acorda, sozinho e humilhado. Após um solilóquio melancólico, desmaia de tristeza. A Aranha entra cantando, desanimada, pois não conseguiu nenhum sucesso do outro lado do Jardim. Ao ver o Cravo, pensa que ele está dormindo e resolve cantar para embalar os seus sonhos, com a esperança de que ele acorde e queira formar uma dupla com ela, posto que ela atribui o seu insucesso não à sua voz esganiçada, mas, sim, ao fato de que o grupo não sabe apreciar uma carreira solo. Nesse momento, escuta a voz da Rosa, que se aproxima cantando terna e lamuriosamente. A Aranha, então, esconde o Cravo atrás do arbusto e fica espiando. Comovida, a Rosa cessa seu canto e diz que sem o Cravo não tem mais motivo para cantar. Feliz da vida, a Aranha surge para confirmar que a Rosa não vai mais cantar e resolve fazer uma apresentação para ela. Nesse momento, o Sapo entra e manda a Aranha revelar a verdade. Os insetos se aproximam e novamente pensam que o Sapo quer agredi-la, partindo para cima dele. A Aranha, então, diverte-se muito ao ver a briga e fica sugerindo muitas maldades a serem feitas com o Sapo. A Rosa pede que a confusão acabe e todos se dão conta dos excessos de maldade da Aranha. Nesse momento, o Grilo encontra o Cravo atrás do arbusto e todo o jardim, tristemente, canta *O Cravo brigou com a Rosa*. Também abalada, a Aranha toca, lindamente, o seu trompete, acompanhando o grupo, que se admira de sua competência ao instrumento. A seguir, a Rosa,

acaricia o seu amado com o poder do seu canto, fazendo-o acordar. O Cravo acorda e pede perdão à Rosa e ao Sapo, que explica o que aconteceu. A Aranha diz que só queria ser famosa para poder ter amigos como o casal, mas declara que desiste, pois acha que ninguém quer sua amizade, por ela ser desafinada. A Rosa explica à Aranha que ela não tem amigos porque inventa intrigas e não porque não sabe cantar. Todos, então, reconhecem a beleza do trompete e a incrível agilidade corporal da Aranha. Comentam que cada um tem as suas habilidades, mencionando os distintos potenciais dos personagens, um a um. Ao final, após a quadrinha da diversidade, a Aranha se integra ao grupo e todos terminam tocando juntos, em harmonia.



Sobre essa conclusão, Diego Ferreira afirma que “ao final, as intrigas são esclarecidas e o que fica é que cada ser é diferente de outro, cada um tem habilidades diferentes e através dessa diversidade é que construímos uma sociedade que valoriza as diferenças” (2010, *blog Olhares da Cena*).

Sobre o desenvolvimento da trama, para Grazioli,

a ação dramática impulsiona o enredo, à medida que as personagens existem, agem e se tornam o elemento principal da estrutura dramática. Nada foge à configuração das personagens, são seus impulsos, motivações e ações que fazem com que o enredo se estabeleça, organize e evolua. Notamos que as personagens são a medida da teatralidade porque Juguero soube colocá-los em movimento e tudo o que acontece frente aos olhos do leitor é resultado de suas ações e diálogos (GRAZIOLI, 2019, p. 153).

No que diz respeito ao encerramento, com base em Bettelheim (1976), acredito, como esse autor, que a infância é repleta de desafios e que as histórias com um final feliz resultam no sentimento de esperança de que é possível superar os obstáculos. Os desafios são tantos durante esse período da vida, que é muito bom que as histórias tragam esperança, motivação e coragem para encarar os problemas e buscar formas de superá-los. Sobre esse papel educativo, Grazioli comenta:

Juguero, pela prática da atividade cênica junto às crianças por quase duas décadas, pela sua carreira acadêmica e principalmente pela sua intuição artística sensível e consciente, sabe que o teatro possui um papel educativo em si, e não transforma sua arte em porta voz da visão adulta de mundo, muito menos dá vazão ao tom professoral que encontramos com frequência na literatura para crianças. A autora aposta, isso sim, no papel educativo do teatro no sentido que nós mesmos dissertávamos na seção sobre dramaturgia infantil no capítulo dois: um teatro para a infância capaz de fazer a criança reconhecer a si mesma e o seu semelhante, e caminhar, cada vez mais, na compreensão do mundo em que vive e no entendimento das questões fundamentais de seu tempo. Se deixa transparecer em sua dramaturgia alguns modos mais adequados de se viver e se relacionar com as pessoas, esses modos não entram em conflito com o imaginário da criança, pelo contrário, eles andam lado a lado com a maneira de a criança vivenciar sua infância (GRAZIOLI, 2019, p. 144).

Com o intuito de deixar a criança emocionalmente confortável, procurei, primeiro intuitiva, e depois, conscientemente, equilibrar os momentos de tristeza e melancolia com características e cenas cômicas, além de momentos singelos e líricos. A respeito da comicidade, um dos aspectos que destaco é a convicção da Aranha de que ela canta muito bem, revelado por permanentes elogios que faz à sua própria figura. Esse aspecto também

deixa a personagem mais ingênua e complexa, posto que sua ausência de autocrítica contrasta com a esperteza das suas intrigas. Conforme Grazioli,

a autora prefere estabelecer essa divergência, apostando na criança leitora que deverá perceber, no enredo, que a visão que a Aranha tem de si é equivocada, o que leva a ter uma divergência nos modos de conhecimento da personagem em questão. É aí que se insere o elemento lúdico a que nos referimos, à medida em que a criança tem que relacionar, comparar, deduzir, enfim, jogar com as informações que recebe (GRAZIOLI, 2019, p. 155).

O autor entende ainda que essa característica surge desde o princípio da dramaturgia ao afirmar que “a primeira aparição do personagem Aranha e a articulação de suas características envolvem uma atmosfera de graça e surpresa” (GRAZIOLI, 2019, p. 139). Entendo que a forma como foi construído o caráter risível da personagem permite que as crianças se aproximem afetivamente dela e se identifiquem com suas ações, inclusive com as maldades, o que resulta tanto na possibilidade de elaboração subjetiva desses desejos quanto na percepção de suas consequências. Desse modo, concordo com o entendimento de Grazioli quando ele afirma que “é possível que seja objetivo da autora utilizar o humor como ferramenta de ampliação das possibilidades de conexão da criança com o mundo e com outras pessoas e como estímulo à imaginação no manuseio dos diferentes desafios do cotidiano” (2019, p. 141). Por outro lado, a ausência de autocrítica da personagem contribui na composição rítmica da peça, devido a alteração de dinâmica ocasionada pela surpresa que leva à comicidade.

O que traz surpresa à situação é o fato de a Aranha não se reconhecer desafinada e, pelo contrário, considerar-se, durante grande parte do enredo, uma talentosa cantora. Além de o poema-rubrica informar que a personagem não domina o canto, Juguero grafou as canções que a Aranha canta de uma maneira a distingui-las das demais canções que compõem a peça, como podemos perceber na letra da cantiga Pirulito que bate bate. A Aranha cria outros episódios nos quais sua falta de modéstia e autocrítica provocam situações engraçadas, como quando, depois de separar o Cravo e a Rosa, cantores de fato talentosos, julga-se a única cantora do jardim e passa a se apresentar para os demais personagens (GRAZIOLI, 2019, p. 140).

Aranha – Piruli...iiiito que ba...aaate-bate...ee
Piru...uulito que já...áá bate...eeu
Quem gosta...aa de mim é e...eeeela...aaa
Quem go...oosta de mim são... vo...êêês!

Aranha – Onde estão as palmas? Ficaram pasmos de admiração e não conseguem nem se mexer! Obrigada, obrigada. Agora, outra canção. Todos bem quietos, prestando a maior atenção, porque, senhoras e senhores: que rufem os tambores! Com vocês a maravilhosa, a geniosa, a poderosa: Aranhosa! (*Começa a cantar.*) Fui no ltoro...ooró...óóó bebe...eer á...á..água e não a...a...achei...iii...

Canto de Cravo e Rosa (Editora Libretos, fragmento da p.8)

A comicidade também está presente nas trapalhadas do Cravo e do Sapo. No que diz respeito ao Cravo, a sua elegância e erudição compõem, por um lado, a marca culta e galante do personagem, e por outro, essa pomposidade resulta em um efeito cômico. Concernente ao Sapo, acolho a descrição de Grazioli quando ele diz que,

na articulação das características do personagem Sapo, Juguero também jogou com o humor que nasce da surpresa. O personagem é apresentado como comilão e atrapalhado, incapaz de conseguir o próprio alimento. A surpresa está no contraponto que a personagem de Juguero faz à rapidez e habilidade dos sapos no momento de capturar suas presas (GRAZIOLI, 2019, p. 140).


As situações de comicidade, além de resultarem em diversão, funcionam como distensionamento das cenas melancólicas, de tristeza e de frustração, como a separação do Cravo e da Rosa, o desgosto do Sapo, o insucesso da Aranha e os solilóquios melancólicos da Rosa e do Cravo. Sobre esse último, Grazioli destaca que “quando a sobreposição dos versos ao texto elaborado pela autora assinala, no enredo, um momento de sofrimento das personagens, o lirismo torna-se mais intenso” (2019, p. 135). Ao mencionar a melancolia que se apodera do Cravo quando ele supõe que a Rosa não mais o ama, revelada na dor com que canta dois versos de *Ciranda, Cirandinha*, Grazioli declara que “em nosso entendimento, Juguero soube encontrar a medida certa para comunicar tal sofrimento à criança na dramaturgia, jogando com lirismo, tristeza e melancolia” (2019, p. 136).

No que concerne à construção da linguagem, procurei inspiração na composição orgânica e sintética das brincadeiras de roda, nas quais as falas coloquiais estão associadas aos versos das cantigas. Por essa razão, Grazioli reconhece que “o modo como dispõe os diálogos nas cenas é espontâneo e lembra a coloquialidade da fala, em aproximação à linguagem da criança” (2019, p. 138). Nessa construção, minha intenção foi a de encontrar a musicalidade interna das falas em prosa de forma que passassem aos versos das cantigas de maneira fluida e natural. Sobre esse aspecto, Grazioli considera que “o texto dramático de Juguero possui uma sonoridade latente, fruto da experiência com a poesia folclórica” (2019, p. 137). Segundo o autor,

a utilização de expressões como “acho que já chega, né?”, “a gente foi longe demais” e “Essa história está mal contada” lembram, inclusive, o despojamento da linguagem, o último dos indicadores de abordagem para o critério do tratamento da linguagem. Não se deve associar à expressão “despojamento” um sentido negativo, como descuidado ou defraudado. Quando Ivo Bender utilizou a palavra para caracterizar a escrita da dramaturgia infantil, seu objetivo era chamar atenção para o cuidado que o escritor precisa ter em não apostar em uma linguagem sumptuosa,

incapaz de estabelecer comunicação com a criança por conta de sua imponência. A utilização, por Juguero, de uma linguagem fluída e menos elaborada, que lembra mais a fala do que a escrita, também combina com a simplicidade e com os recursos expressivos da poesia folclórica. Já comentamos, neste mesmo capítulo, com que facilidade a autora faz a passagem das cantigas folclóricas para os textos que elabora e como os dois contingentes criativos alinham-se na elaboração do texto (GRAZIOLI, 2019, p. 139).

A Rosa não compreende.



Rosa (*canta*) – Laranjeira pequenina
Carregadinha de flores,
Eu também sou pequenina
Carregadinha de amores.

Cravo – E ainda confessa? Além de mim e desse sapo,
quantos amores mais?


Rosa – Cravo, todos os meus amores são só para ti!

Cravo – Eu vi tudo. Já sei que estás tentando
transformar o sapo em príncipe, para me abandonares
depois.

Rosa – Não é nada disso. Meu amor, está havendo um
mal-entendido! Eu te amo!

Cravo – Não, não e não. Sente o meu coração aquilo
que esses olhos já viram! Tudo está acabado, Rosa. Tu não
me amas!

Do ciúme, foi feita a ferida.
Na canção, a despedida.



Rosa – Como pode um peixe vivo
Viver fora da água fria?

Cravo – Como pode um peixe vivo
Viver fora da água fria?

Rosa e Cravo – Como poderei viver,
Como poderei viver,
Sem a tua, sem a tua,
Sem a tua companhia?

O Cravo e a Rosa se
afastam e vão embora.

17

Canto de Cravo e Rosa (Editora Libretos, p.17)

Ainda em relação à linguagem, destaco a opção que fiz pela utilização do “tu”, característica da fala do Rio Grande do Sul, e não “você”, pois em minha experiência profissional e na teoria de Bakhtin (1986) sobre os gêneros do discurso, reconheço que a

referencialidade estrutural de uma construção expressiva, é, em grande parte, outra construção expressiva da mesma natureza. Assim, devido ao predomínio de dramaturgias audiovisuais criadas na região Sudeste do Brasil, quando as pessoas de nossa região começam a representar, improvisando uma cena, imediatamente passam a falar “você”. Com base em mais de duas décadas de trabalho, posso testemunhar que essa situação predomina em todos os ambientes, sejam crianças brincando de faz de conta, profissionais da área da Educação fazendo uma oficina, ou artistas em um ensaio profissional. Dessa maneira, a utilização do “tu” é uma opção consciente de criar um vínculo perceptivo entre as criações estéticas do Rio Grande do Sul e o seu povo. Fiz essa escolha em todas as minhas dramaturgias e fico feliz em reconhecer que muitas pessoas têm elegido esse caminho para suas produções. Esse posicionamento político contribui, inclusive, na percepção social da área, como um todo, ao denotar que nosso Estado é produtor de criações artísticas profissionais, fato que, infelizmente, para boa parte de nossa sociedade, ainda é de difícil compreensão. Não acho, no entanto, que essa seja uma regra a ser seguida, como já mencionei diversas vezes. Estou compartilhando o caminho e as escolhas que fiz, ciente de que existem muitas outras opções. Ainda no que concerne à linguagem, saliento a construção das falas do personagem Cravo, as quais apresentam um linguajar requintado que, além de constituírem um aspecto importante da configuração da sua personalidade, sugerem novas palavras ao vocabulário infantil. A respeito desse tema, Marcelo Spalding compreende que, em *Canto de Cravo e Rosa*,

o texto não subestima as crianças, sem medo de ser triste, de usar palavras "difíceis", de recorrer a monólogos e trocadilhos, e também não evita fechar com uma "moral da história", valorizando a diversidade como muito mais importante que a fama ou o talento individual. Mas é no intertexto com cantigas populares como "O Sapo não lava o pé", "Marcha Soldado", "Ciranda Cirandinha", "Escravos de Jó", "Mulher Rendeira" e, claro, "O Cravo brigou com a Rosa", que se constrói a narrativa, e o grande acerto de Viviane foi costurar música e narrativa de forma que ambos se completem e levem a história adiante, sem referências forçadas nem prejuízo para o interessante conflito que se desenha em cena (Spalding, 2009, *site Artistas Gaúchos*).

Nesse longo processo de criação, ao buscar elaborar uma construção discursiva orgânica e sintética na articulação das cantigas com o enredo, com base na composição multissignificativa das brincadeiras, procurei articular ações, emoções e percepções por meio de uma estrutura dramatúrgica fabular. Ferreira declara que

Viviane consegue um verdadeiro milagre dramatúrgico, pois ao mesmo tempo que pode parecer fácil construir um roteiro deste, justamente pela simplicidade que ele apresenta, penso que foi uma tarefa difícil, pelo fato de que a narrativa se ajusta

muito bem às canções escolhidas e apresentadas em cena. Percebo que se teve realmente uma preocupação desta ligação entre a história e a utilização das canções, pois não se tem simplesmente uma narrativa e um amontoado de canções aleatórias sem sentido, em cena. Temos uma construção sensível e muito bem pensada e amarrada (FERREIRA, 2010, *blog Olhares da Cena*).

Em 2009, quando a dramaturgia de *Canto de Cravo e Rosa* foi publicada pela Editora Libretos, revi vários detalhes, em conversas com Clô Barcellos, responsável pela editora, pois havia falas que funcionavam bem no contexto da cena como um todo, mas ganhavam um sentido diferente ao serem impressas em livro. Também para a composição do texto impresso, refleti sobre como deixar a leitura de dramaturgia acessível e interessante, não somente às pessoas que quisessem realizar a montagem, mas também àquelas que buscassem apenas apreciar a leitura, incluindo, especialmente, as próprias crianças. Por essa razão, decidi escrever a ação das rubricas em forma de versos, posto ser algo tão presente em quadrinhas, parlendas, cantigas e tantas outras manifestações populares. Esse recurso foi descrito por Grazioli como “poemas narrativos – os quais já chamamos de poemas-rubricas – que apresentam, criativamente, as situações, as ações desenvolvidas pelas personagens nas diversas cenas da história” (2019, p. 168). Para lapidar essa criação, contei com a assessoria na criação final de versos do escritor Jorge Rein que fez a leitura de todo o texto e sugeriu algumas alterações nos poemas. No entendimento de Grazioli,

não podemos ignorar a presença das rubricas criativas de Juguero: ao invés de indicações cênicas convencionais, como a última percebida no fragmento transcrito, a autora apresenta, para grande parte do texto, breves poemas narrativos – chamados de rubricas versadas, pela própria autora – que comunicam ao leitor a ação das personagens, como bem percebemos na cena. Na organização do texto no projeto gráfico do livro, os poemas-rubricas ficam à esquerda da página e os diálogos à direita, intercalando indicações cênicas e diálogos, em momento nenhum congestionando o projeto gráfico, ou seja, não apresentando os dois ao mesmo tempo (GRAZIOLI, 2019, p. 138).

Essa criação gráfica, elaborada por Clô Barcellos, resulta em uma distinção sensorial da função narrativa e das falas presentes na ação. Ainda sobre as rubricas versadas, Grazioli ressalta que “a naturalidade com que a autora rima os versos e sua musicalidade característica demonstram a utilização pessoal e criativa da linguagem a favor da construção de uma obra voltada para a infância e suas nuances” (2019, p. 174). Ele considera ainda que

quanto ao favorecimento da movimentação das engrenagens do palco imaginário do leitor, quando da leitura dos poemas-rubricas, acreditamos que, no caso da criança, de fato, ocorre, por ela assimilar mais facilmente os poemas produzidos por Juguero do que a linguagem informativa que geralmente encontramos nas rubricas. Do modo que apresenta as indicações cênicas de *Canto de Cravo e Rosa*, sua criadora

oportuniza que o leitor potencialize sua capacidade de imaginar as cenas e, portanto, de colocar seu palco imaginário para funcionar (GRAZIOLI, 2019, p. 169).


CENA 1
CANTO DE AMOR

*Cri-cri, zum-zum.
Todo o dia é assim.
Blém-blém, tum-dum,
Rá-tá-tá, nhec-fum,
Tu-ru-ru, plim, plim,
Coro e banda no jardim.*

*Joaninha ao violão,
Grilo solta o gogó.
Mosquito? Na percussão.
E as formigas bailarinas,
Elegantes, todas finas,
Dançam alegres num pé só.*

*Já chegou a Borboleta,
Arrasando na caixeta.
E vem junto o vagalume,
Abre-alas de costume.
Sapateia a centopeia,
Estremece toda a terra,
Sua dança nunca erra,
Encantando a Azaleia.*

*Pois, por se falar em flor,
Sempre coisa tão formosa,
Bate forte o coração.
Senhor Cravo e Dona Rosa,
Cor, perfume e amor,
Revelados em canção.*



Cravo – Pirulito que bate, bate,
Pirulito que já bateu,
Quem gosta de mim é ela,
Quem gosta dela sou eu.

Rosa – Pirulito que bate, bate,
Pirulito que já bateu,
Quem gosta de mim é ele,
Quem gosta dele sou eu.

7

Canto de Cravo e Rosa (Editora Libretos, p.7)

Na estrutura do livro, ciente de que se trata de uma leitura longa para algumas crianças, optei por tratar as cenas como capítulos, inserindo títulos e pensando as curvas de ação internas de cada cena, as quais, embora dependentes do todo para sua compreensão,

encerram uma situação completa, com início, meio e fim. Aproveito a descrição de Grazioli para me referir a essa construção:

Achamos oportuno, neste estágio da análise que empreendemos, informarmos os títulos que cada parte recebeu de Jughero, quais sejam: Canto de amor (cena um); A tramoia (cena dois); A intriga (cena três); A vitoriosa e o arrependido (cena quatro); O fracasso (cena cinco); A luta (cena seis); Tristeza geral (cena sete); A venenosa (cena oito); Cravo e Rosa (cena nove); e Viva a diversidade (cena dez). Alguns títulos revelam acontecimentos bem delineados do enredo, como A intriga, que compreende a execução do plano da Aranha em separar o Cravo e a Rosa e a desejada separação do casal. Outros títulos demarcam a ação principal que será destaque naquela parte, como A luta, que compreende a briga entre o Cravo e o Sapo, ou O fracasso, que trata dos sucessivas tentativas fracassadas de a Aranha tornar-se uma cantora famosa no jardim (GRAZIOLI, 2019, p. 170).

A minha intenção com essa elaboração, deve-se ao fato de eu considerar importante que as crianças possam brincar com o livro, sem perder o fio condutor da história. Assim, se quiserem experimentar as músicas e movimentos, a cada cena, podem retomar a narrativa na cena seguinte, sem prejuízo do entendimento. É evidente que esse processo solicita a integração de responsáveis que realizem a mediação e oportunizem a experiência, conforme mencionei no tópico *Mediação Afetivo-axiológica adulta do Ato Dramaturgias radicais para crianças*. Sobre essa construção, Grazioli entende que

Jughero lançou mão de um recurso bastante apropriado, visto que sua intenção era também a de oferecer o texto dramático ao público infantil para leitura. A criança, ao entrar em contato com o referido texto, já carrega a bagagem cultural da tradição oral: as cantigas utilizadas pela autora provavelmente já fizeram parte do seu repertório poético, o que nos permite afirmar que a autora usa o conhecido e já assimilado poeticamente pela criança e, a partir dele (ou fazendo uso dele), apresenta a esse leitor um novo gênero, um novo formato de texto, com uma nova estrutura, a da dramaturgia (GRAZIOLI, 2019, p. 132).

Ainda para o livro, sugeri à Clô Barcellos que mantivéssemos a concepção do material gráfico da peça, no qual, o ilustrador Ricardo Machado, com base em concepção de imagem do diretor Jessé Oliveira, criou desenhos inspirados em cenas da montagem dessa peça, realizada pelo Bando de Brincantes. As imagens remetem às movimentações, figurinos e máscaras, o que evidencia a construção teatral. Para o livro, Machado criou novas ilustrações, sempre fundamentado nessa ideia original de manter a percepção da composição teatral. Ou seja, os animais e flores não são somente esses bichos e plantas, mas, sim, artistas que representam essas personagens. Dessa maneira, as ilustrações contribuem para a percepção do gênero dramático, o qual, infelizmente, é pouco presente no universo infantil. Sobre essas imagens, a ilustradora Monika Papescu comenta:

As ilustrações criadas pelo Ricardo Machado ao livro da peça teatral “Canto de Cravo e Rosa” me fazem pular, dançar, fazer estripulias enquanto leio, enquanto relembro momentos deliciosos proporcionados pela peça, por seus atores, que deixaram a mim e às minhas meninas de olhos vibrantes.

Gosto do movimento e da leveza das imagens, da simpatia dos personagens e ao mesmo tempo percebo o que cada um quer me dizer com suas expressões e atitudes. É bom ver ilustrações que nos fazem sorrir (PAPESCU, 2019, *e-mail*).

O trabalho sensível de Machado, ao representar esses seres em movimento e executando diversos instrumentos musicais, resultou em imagens dinâmicas que remetem à expressão corporal e sonora, além, evidentemente, da própria interpretação, o que pode instigar experimentações infantis.



No que concerne ao conhecimento prévio sobre as cantigas, Grazioli entende que

a leitura de *Canto de Cravo e Rosa* dependerá das condições cognitivas, intelectuais, emocionais e principalmente culturais da criança leitora. Quanto mais ela conhecer do universo das cantigas populares, mais facilmente adentrará no texto, em uma atitude ativa e participativa. Contudo, a criança que não tem conhecimento de tais recursos do universo folclórico também poderá transitar pelo texto. Para ela, tudo será novidade (GRAZIOLI, 2019, p. 164).

A dramaturgia de *Canto de Cravo e Rosa* foi construída com base em formas populares de representação e em músicas extraídas do folclore brasileiro, com o objetivo de encantar, divertir e valorizar os laços de identidade entre esses pequenos cidadãos e a cultura de seu povo. As canções apresentadas são um elo de identificação entre diversas gerações que brincaram e se encantaram com as cantigas *O Cravo Brigou com a Rosa*, *Atirei o Pau no Gato*, *Pirulito que bate-bate*, dentre muitas outras, o que resulta, também, em um alegre compartilhamento cultural entre as crianças e as pessoas responsáveis por elas, seja em casa, na escola, no teatro, ou em qualquer outro ambiente social que viabilize a arte e a brincadeira.

Sobre a relação entre dramaturgia e poesia folclórica, Grazioli destaca que

Juguero utiliza mais de trinta cantigas folclóricas na composição do texto dramático *Canto de Cravo e Rosa*, inserindo, assim, como já dissemos, elementos do universo popular na dramaturgia que elabora para as crianças. Diversos espetáculos de teatro para crianças flertam com os referidos elementos, mas nenhum fundiu texto autoral e poesia folclórica com tamanha habilidade, potencializando esse expediente em todo o texto. Outra novidade que precisamos registrar é que o texto de Juguero alcançou o público infantil também enquanto texto dramático impresso (GRAZIOLI, 2019, p. 130).

Canto de Cravo e Rosa continua presente em minhas reflexões e criações, além de fazer parte de projetos de outras equipes artísticas. A Cia Teatral *Tem Gente no Palco*, de Veranópolis, acaba de redigir um projeto, no qual busca financiamento para realizar uma montagem da peça, com direção de Izabel Cristina da Silveira e Marina Mendo. Além disso, com base nessa dramaturgia, está sendo desenvolvido o filme de animação em longa-metragem *O Jardim da Rua Treze*, no qual assino o roteiro e a concepção artístico-pedagógica. O trabalho é uma realização que conta com co-produção internacional, por meio de parceria entre as produtoras Bactéria Filmes, Armazém de Imagens e Druzina Content, do Brasil, além da produtora Castelo de Proa, da Espanha. O filme conta com direção de Dani Israel e financiamento do FSA da ANCINE. Nesse trabalho, todas as personagens são negras, com distintas tonalidades de negritude. Desse modo, a questão racial

é abordada de forma afetivamente enfática e discursivamente subliminar, ao representar a beleza de grande parte do povo brasileiro, que, até hoje, esteve praticamente ausente das animações infantis.



Estudo de personagens para O JARDIM DA RUA TREZE - Ilustrações de Brune Gonda.

A montagem do Bando de Brincantes da peça teatral *Canto de Cravo e Rosa*, foi apresentada mais de oitenta vezes, em diversas cidades gaúchas. No dia 10 de novembro de 2009, foi lançado o livro *Canto de Cravo e Rosa*, na Feira do livro de Porto Alegre, pela Editora Libretos.

Quaquarela (2012)

A dramaturgia do espetáculo *Quaquarela* foi criada com base em brincadeiras, canções, quadrinhas, parlendas e outras manifestações da cultura popular tradicional. Relatei o processo de criação da peça em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014), na qual as reflexões estão associadas a comentários de profissionais e do público, além de conter a descrição do espetáculo, com fotos do mesmo. Nesta tese, vou me ater a tecer considerações, especificamente vinculadas à criação dramaturgical.

A dramaturgia de *Quaquarela* é intra-associativa e está embasada em uma lógica sequencial dos acontecimentos que foi estruturada por meio de coordenações de signos que podem ser de natureza distinta, conforme cada conexão de sentido. Nessa estrutura, cenas curtas estão organizadas por meio de uma linha de ação, que, se não é dramática, posto não apresentar uma história desenvolvida por meio da ação de personagens, como na dramaturgia fabular de *Canto de Cravo e Rosa*, por exemplo, pode ser chamada de uma linha de ação rítmico-causal. Assim, embora não exista uma narrativa linear, a alteração da ordem das cenas, abalaria a estrutura e desconstruiria a evolução discursiva.

Embora *Canto de Cravo e Rosa* seja uma dramaturgia fabular e *Quaquarela* se constitua como uma dramaturgia intra-associativa, ambas partem de processos de criação similares. Nos dois trabalhos, elaborei primeiro a dramaturgia em sentido estrito, fundamentada em criações da cultura tradicional brasileira. No caso de *Quaquarela*, selecionei diversos jogos e poemas folclóricos, além de algumas outras criações musicais tradicionais e imagens de folguedos populares, com o intuito de presentificar a brincadeira em cena. A lógica dramaturgical que sustenta a construção dos dois trabalhos citados está fundamentada no tipo de estrutura narrativa presente nas brincadeiras enfocadas. Por essa razão, o resultado de um processo equivalente é dois estilos distintos. Desse modo, a narrativa de histórias presentes nas cantigas de roda resultou na dramaturgia fabular de *Canto de Cravo e Rosa*. Com base no mesmo princípio, a estrutura associativa das parlendas resultou na dramaturgia intra-associativa de *Quaquarela*. Esse procedimento foi nomeado como “palavra puxa palavra”, por Antônio Hohlfeldt, em comentário sobre *Quaquarela*, publicado em sua coluna, no Jornal do Comércio, em 2013. Considero uma descrição bastante adequada da

estrutura, em especial se o termo *palavra* for compreendido no sentido amplo, como Bakhtin (1986) faz com a noção de *texto*, posto que, em *Quaquarela*, embora a linha associativa seja, muitas vezes, composta por conexões linguísticas de diversas ordens, em outros momentos, a associação parte de movimentos, imagens ou sonoridades. Na construção dramaturgica desse trabalho, apesar de ser uma composição diferenciada, é possível reconhecer uma estrutura composta por prólogo, desenvolvimento e epílogo, como nos textos dramáticos tradicionais.

Depois de ter escrito a primeira versão da dramaturgia, convidei o brincante acrobata Éder Rosa para, em conjunto, buscarmos conexões dessa estrutura com manifestações corporais presentes nesse tipo de expressão cultural. Encontramos, então, relações concernentes à corporeidade das brincadeiras abordadas, como, por exemplo, plantar bananeira, andar em pés-de-lata ou perna-de-pau, corrupios, girar, saltar, pular carniça, fazer aviãozinho, além de outras possibilidades acrobáticas que poderiam ser associadas às brincadeiras. Paralelamente, mostrei essa dramaturgia inicial para o brincante violonista e arranjador Toneco da Costa, que, prontamente, mostrou interesse pela musicalidade do trabalho. No decorrer dos ensaios, os quais contaram comigo e com os dois brincantes citados, e foram realizados sob a minha direção cênica, Toneco sugeriu algumas inserções musicais e, brincando com elas, elaboramos nuances e possibilidades. Durante o processo, Éder Rosa criou os materiais cenográficos, de forma artesanal, os quais, conforme as possibilidades que percebíamos em suas utilizações, também ajudavam a lapidar as cenas. A soma de todos esses elementos foi extremamente importante na construção da dramaturgia em sentido amplo.

Em *Quaquarela*, a identificação da criança apreciadora está articulada por meio do reconhecimento da estrutura da brincadeira, em uma atmosfera de cumplicidade, afeto e diversão. No processo de criação, tive consciência de que os materiais usados aqui são, em muitos casos, menos familiares às gerações atuais do que as cantigas presentes em *Canto de Cravo e Rosa*. Assim, o elemento conhecido dessa dramaturgia (FREIRE, 1968; BAKHTIN, 1986; VYGOTSKY, 1934) não é cada jogo em sua singularidade, mas a lógica lúdica da estrutura da brincadeira em si. Além disso, a ideia de emocionar e envolver distintas gerações é um dos objetivos dos meus trabalhos vinculados ao folclore. Felizmente, posso testemunhar que essa intenção afetiva foi atingida, pois, nos espetáculos, não foram poucos os relatos

comovidos, de pessoas idosas, que vieram conversar conosco, com lágrimas nos olhos, no final das apresentações.

A dramaturgia de *Quaquarela* está enraizada em distintas coordenações lúdicas associativas. Para exemplificar essa estrutura, apresento, a seguir, duas breves parlendas, integrantes do trabalho, as quais estão sob domínio público e possuem autoria desconhecida:

Um, dois, feijão com arroz.
Três, quatro, feijão no prato.
Cinco, seis, falar inglês.
Sete, oito, comer biscoito.
Nove, dez, comer pastéis.

A lógica associativa da parlenda acima está fundamentada na sonoridade e não na construção de uma história, embora seja viável imaginar múltiplas possibilidades narrativas para essas conexões. Nesse caso, o ritmo marcial lembra os versos de soldados em treinamento, o que amplia ainda mais as oportunidades de formulações interpretativas e paródicas. As conexões associativas das parlendas podem ser de distintas ordens, embora a construção rítmica seja uma constante. Na parlenda abaixo, a conexão lógica surge de um encadeamento narrativo vinculado a associações internas de cada fragmento, o que cria um percurso discursivo inusitado.

Cadê o toucinho que estava aqui?
O gato comeu.
Cadê o gato?
Foi pro mato.
Cadê o mato?
O fogo queimou.
Cadê o fogo?
A água apagou.
Cadê a água?
O boi bebeu.
Cadê o boi?
Foi amassar trigo.
Cadê o trigo?
A galinha espalhou.
Cadê a galinha?
Foi botar ovo.
Cadê o ovo?
O padre comeu.
Cadê o padre?
Foi rezar a missa.

Cadê a missa?
Já se acabou!

Com base nessa estrutura interna, construí a dramaturgia intra-associativa de *Quaquarela*, por meio de uma linha de ação rítmico-causal dividida em prólogo, desenvolvimento (subdividido por vinte e uma cenas curtas) e epílogo. O prólogo inicia de forma suave, por meio da única música de minha autoria. Trata-se de um acalanto que compus para meu filho, nos seus primeiros dias de vida. Essa música não tem uma letra precisa, mas sons que remetem a um acolhimento maternal. Nesse momento, carrego uma bacia com grãos que são manipulados e jogados para o ar, suavemente, o que remete ao som de água, o qual, por sua vez, está, sensorialmente, vinculado ao líquido amniótico da gestação, como é possível denotar dos estudos de Trehub, Becker e Morley (2015) e de Verden-Zoller (1993), sobre o que a autora refere como *musicalidade elementar*, a qual fundamenta o desenvolvimento social e pessoal humano.

Ao final do prólogo, ouve-se uma batida à porta, e inicia o desenvolvimento. Na cena um, entra o *Pintor de Jundiáí* e tudo passa a ser colorido. Na cena dois, o pintor fala uma quadrinha sobre cores que termina na palavra aquarela, a qual é associada com a brincadeira *Quaquarela* que é cantada, em cânone, e termina com um beijo na bochecha. Na cena três, ao receber o beijo, o brincante músico pergunta qual a pessoa querida que ensinou aquela brincadeira. A brincante responde e vincula esse aprendizado, progressivamente, a muitas gerações anteriores. Essas recordações levam à menção da lenda de *Mboitatá*, que, por meio da corporeidade, transforma-se em *Negrinho do Pastoreio*, em um *Boneco de Olinda* e em uma dança de *Maracatu*.

Cena *O Pintor de Jundiáí*. Quando a canção versa “Lá em cima tinha uma bananeira”, o pintor faz o movimento da brincadeira de *plantar bananeira*¹³².



¹³² Na imagem, Éder Rosa e Viviane Juguero. Foto de Christian Benvenuti.

Na cena quatro, a menção anterior a essas manifestações do folclore lembra a combinação alimentícia tradicional composta por queijo e goiabada, a qual, pela sonoridade das palavras, remete aos ritmos samba e embolada, sendo esse último estilo musical cantado, na sequência, com uma letra que versa sobre um carro de boi. Na cena cinco, o boi muge e surge um boi bumbá, brincando de cavalo marinho. No boi bumbá está sentado um boneco de pano. Na cena seis, o boneco de pano encontra-se com uma boneca de lata e conversam sobre as diferenças dos materiais que os compõem, o que resulta na dança da boneca de lata, na qual um dos brincantes anda no brinquedo tradicional “pé-de-lata”.



Cena *Boneca de lata*. A brincante canta e dança. Os materiais e a forma como foi feita a boneca podem ser facilmente reconhecidos por meio da observação desse adereço cênico, o que objetiva ser um convite à especulação criativa infantil. Ao mesmo tempo que brinca de ser a boneca de lata, a brincante narra sua história na canção: “Minha boneca de lata, bateu com o cotovelo no chão, levou mais de três horas, pra fazer a arrumação: desamassa aqui, desamassa ali, desamassa acolá”¹³³.

¹³³ Na imagem, Viviane Jughero. Foto de Bruno Gomes e Kati Wichinieski.

Na cena sete, o metal das latas ressurgiu no trompete que realiza um toque marcial que anuncia a chegada de soldados. Eles vestem chapéus de jornal e marcham cantando “Um, dois, feijão com arroz”, o que é seguido pela canção *Marcha Soldado*. Um soldado pede atenção e inicia a brincadeira *Bambalalão*, que menciona espada e ginete. Ainda no comando, o mesmo soldado inicia o jogo *Fala Bum*, que propõe experimentações vocais e corporais e termina em movimentos frenéticos. Na cena oito, devido aos movimentos, um chapéu cai no chão, o que leva à análise dos chapéus e à brincadeira *O meu chapéu tem três pontas*. Na cena nove, ao retirar o chapéu, a brincante o transforma numa canoa e a brincadeira passa a ser cantada em *Os indiozinhos*. Na canção, aparece o jacaré e um dos brincantes diz que conhece um jacaré, o que leva à brincadeira *Conheço um jacaré* e, a seguir, à *Jacaré foi ao mercado*. Ainda com base no jacaré, a cena retorna à canção *Os indiozinhos*, a qual versa sobre o fato de que o bote quase virou.



Na cena *Jacaré foi ao mercado*, o brincante manipula o boneco, ao mesmo tempo que se relaciona com ele, meio desconfiado. Nesse momento, a canção diz “Jacaré foi ao mercado e não sabia o que comprar. Ele comprou uma cadeira pro menino se sentar. O menino se sentou. A cadeira esborrachou. Coitadinho do menino, foi parar no corredor.” No momento seguinte, o brincante representa o que diz a canção, de forma mimética, para deleite da audiência, que se diverte muito com o tombo¹³⁴.

¹³⁴ Na imagem, Éder Rosa. Foto de Christian Benvenuti.

Na cena dez, a alusão anterior ao bote poder virar leva à canção *A canoa virou*, a qual, por sua vez, gera o canto de *Perdi o meu anel no mar*. Na cena onze, a referência ao mar leva ao pirata da perna-de-pau, que enuncia a parlenda “Rei, capitão, soldado ladrão, moça bonita do meu coração”. A brincante não gosta da brincadeira atrevida e e vai cochichar com o outro brincante, o que leva à sequência de “Quem cochicha, o rabo espicha”, a qual termina com “Quem se importa o rabo entorta”, o que resulta em um rabo que entra voando em cena e cai na mão do Pirata, que fica enojado.



O brincante interpreta o *pirata da perna-de-pau*, ao som da marchinha de carnaval de mesmo nome, tradicional composição de autoria de Braguinha¹³⁵.

¹³⁵ Essa canção é a única que identifiquei a autoria. *O Pirata da Perna-de-Pau* é uma marchinha de carnaval, de autoria de Braguinha, muito popular nesse tipo de festividade brasileira, desde a década de 1930. Na foto, os brincantes Éder Rosa e Toneco da Costa. Foto de Bruno Gomes e Kati Wichinieski (2013).

Na cena doze, com base na entrada mágica do rabo, surge a bruxa, o que leva à quadrinha *Bruxa da manteiga*. Ocorre, então, um curioso diálogo entre a bruxa e o pirata sobre “o toucinho que estava aqui” que termina com o final da missa, cujo encerramento leva à piada de que “na vida tudo é passageiro, menos o cobrador e o motorista”. Na cena treze, o passageiro remete à passagem. O brincante na perna-de-pau se transforma, então, na passarela para *Passa Passará* e, a seguir, vira um túnel para *O Trem Maluco*. Na cena quatorze, com a saída do trem, chega o viajante Pedro Pereira, o que gera diversos trava-línguas desenvolvidos por meio de palavras com a letra “P”. O viajante está chateado e não dá ouvidos à brincante que puxa assunto sobre o “sabiá que sabia assobiar”, o que gera uma sequência de parlendas e trava-línguas que culmina com uma quadrinha cujo verso final é “triste a sina de quem ama”.



O reconhecido violonista e compositor Toneco da Costa é o brincante músico de *Quaquarela*, o qual, além de criar as diversas ambiências sonoras do trabalho, participa ativamente da brincadeira¹³⁶.

¹³⁶ Na imagem, Toneco da Costa. Foto de Bruno Gomes e Kati Wichinieski.

Na cena quinze, a partir da “sina de amar”, mencionada anteriormente, a bruxa da cena anterior, entra, agora, com uma carta que pretende enviar ao namorado por intermédio de um papagaio, o que resulta na brincadeira *Papagaio do bico dourado*. Ela lê a carta, emocionada, dizendo que espera por seu amado, sempre a fiar. Na cena dezesseis, o referido “fiar” leva ao jogo *Velha a fiar*. O final dessa brincadeira solicita a emissão de uma frase muito longa, devido a qual a brincante perde o fôlego e desmaia. Na cena dezessete, ouve-se um galo, o que acorda a brincante. Ela o procura, mas não o vê, embora a plateia possa fazê-lo, e, então, canta a cantiga *Perdi o meu galinho*, triste com essa separação. Ela sai em busca do animal perdido, ao mesmo tempo em que o galo retorna, sem eles se encontrarem. Na cena dezoito, a presença do galo leva à parlenda *Galinha choca*, o que resulta na entrada da galinha. Com o encontro das aves, inicia a cantiga que versa “O galo e a galinha foram à festa em Portugal”. Ao final, o galo pega duas minhocas para ambos se deliciarem.



Na cena *A barata mentirosa*, as mentiras da barata são representadas por diferentes movimentos acrobáticos¹³⁷.

¹³⁷ Na imagem, Viviane Juguero e Éder Rosa. Foto de Bruno Gomes e Kati Wichinieski.

Na cena dezenove, as minhocas, que acabaram de escapar das aves, cantam “Minhoca, me dá uma beijoca”. Quando o minhoco beija a minhoca “do lado errado”, eles discutem e ela o chama de mentiroso. Na cena vinte, a menção à mentira resulta na cantiga *A barata mentirosa*, a qual, segundo um brincante, mentiu para o Mestre André. Na cena vinte e um, acontece, então, a brincadeira *A loja do Mestre André*, na qual os brincantes tocam flauta, cavaquinho e violão, convidando o público para fazer o som do tambor, em uma grande orquestra conjunta. Esse é o clímax festivo que encerra a parte do desenvolvimento. No epílogo, a cena ralenta e surge a quadrinha final, única fala de minha autoria na peça:

Gira a roda da memória
Dia e noite, a vida inteira
Canta, conta, reconta a história
E recomeça a brincadeira.

Depois disso, começa a ciranda *Roda Cutia*, a qual vai ficando cada vez mais rápida, até tornar-se um grande corrupio, que resulta no movimento de todo o trio sair girando pelo palco. Ao final, paralisam em uma pose conjunta, que forma o tótem da brincadeira. A intenção, evidentemente, não é que a criança construa essa percepção discursivamente, mas, sim, afetivamente, pelo vínculo lúdico que une a equipe brincante em cena com a experiência artística vivenciada.



Tótem da brincadeira.
Cena final de *Quaquarela*¹³⁸.

¹³⁸ Na imagem, Toneco da Costa, Éder Rosa e Viviane Juguero. Foto de Christian Benvenuti.

Cumpra mencionar que, na descrição do espetáculo presente em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014), existe uma cena entre a cena vinte e a vinte e um, a qual foi posteriormente suprimida porque o trabalho estava muito longo, e percebemos que esse corte deixaria o final com um ritmo mais adequado. Destaco ainda que a iluminação de Miguel Tamarajó tem um importante papel na construção das atmosferas da cena. No entanto, a extensão deste estudo não permite que todos os elementos sejam comentados em detalhes, o que poderá ser feito em oportunidades futuras. A título de curiosidade, saliento que a dramaturgia dos trabalhos *Canto de Cravo e Rosa*, *Jogos de inventar, cantar e dançar*, e *Quaquarela* finalizam com quadrinhas que sintetizam, de forma poética, a temática de cada trabalho. Por fim, ressalto que foi na evolução da práxis desses processos, bem como dos trabalhos para crianças mencionados nos próximos tópicos, que desenvolvi as relações que estabeleço entre dramaturgia e brincadeira que estão apresentadas no Ato *Dramaturgias radicais para crianças*.

Em *Quaquarela*, a proposta é instigar à imaginação e à brincadeira, por meio de uma composição cujas *vetorizações editandas* valorizam a cultura brasileira e propõem múltiplas possibilidades de conexões cognitivas, afetivas e expressivas. Fundamentada no conhecimento de que a criatividade necessita de ferramentas que possibilitem o seu amplo desenvolvimento (VYGOTSKY, 1934; ELKONIN, 1976; GIL, 1999), essa dramaturgia busca contribuir na formação estética das crianças e na ampliação de seus vínculos com as expressões culturais de seu povo. Para a *filosofia radical*, essa conexão afetiva é essencial ao desenvolvimento da autoestima social que fundamenta os discursos e as práticas que resultam nas coordenações de ações e emoções (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993) de cada indivíduo na sociedade. Além disso, cada cena trabalha com distintas possibilidades de elaborações subjetivas, por meio de situações e emoções que pretendem dialogar com o universo infantil, sem apresentar respostas realistas, mas caminhos de cumplicidade, afeto e respeito.

Existem muitas maneiras de construir *dialogicidades radicalizadas* fundamentadas na *lógica lúdica infantil*. O trabalho que desenvolvo como *dramaturgia radical* está embasado no investimento afetivo e na obstinação investigativa, em uma permanente busca de novos desafios tanto para quem cria, quanto para quem aprecia.

O espetáculo *Quaquarela* recebeu os Prêmios Tibicuera de 2013 de Melhor Dramaturgia (Viviane Juguero), Melhor Ator (Éder Rosa) e Melhor Trilha Sonora (Toneco da Costa), assim como foi indicado para os prêmios de Melhor Espetáculo; Melhor Produção; Melhor Direção (Viviane Juguero) e Melhor Atriz (Viviane Juguero).

Quaquarela realizou 118 apresentações de 2012 a 2016, em dezenas de cidades das Regiões Sul e Norte do Brasil. Cumpriu diversas temporadas, participou de feiras do livro e de encontros de formação de professores, realizados por Secretarias da Cultura e da Educação, por unidades do SESC e pelo Ministério da Cultura.



Parte da equipe brincante de *Quaquarela*, ao final de uma apresentação no Teatro das Bacabeiras, na cidade de Macapá, em 2016, em realização do Ministério da Cultura, com patrocínio da Petrobrás. Na imagem, a intérprete de libras Lucimeia Gall König, Toneco da Costa, Viviane Juguero, Éder Rosa e o brincante mirim, Henrique Rosa Juguero. Foto do produtor Anderson Balhero.

Jogos de inventar (2018)

Jogos de inventar é uma série de animação audiovisual para a primeira infância, elaborada com base no histórico progresso do livro, CD e espetáculo *Jogos de inventar, cantar e dançar*, o qual, por sua vez, foi gerado a partir de atividades e canções que criei para aulas de Arte e Expressão, ministradas em escolas de Educação Infantil¹³⁹. Nesta realização audiovisual, assino a concepção artístico-pedagógica, os roteiros e as canções, além de cantar as músicas e atuar na criação das vozes da personagem Dodó e da voz em *off*, uma figura maternal externa à cena.

A concepção da série *Jogos de inventar* está fundamentada no entendimento matrístico da *lógica lúdica infantil*, que apresentei no *Ato Dramaturgias Radicais para Crianças*, com base no qual procuro viabilizar *dialogicidades radicalizadas* em criações artísticas que instiguem, divirtam e propiciem à criança um envolvimento perceptivo, afetivo e cognitivo. A especificidade da construção dialógica deste trabalho, porém, situa-se na ausência de contato humano direto, o que solicitou a reflexão sobre as possibilidades efetivas da comunicação audiovisual com a infância. Dessa forma, optei por propor episódios que viabilizem distintas relações imaginárias, por meio de diferentes formas de transformação da cena e das personagens, o que procura instigar à experimentação de criações narrativas, associativas e representativas, movimentações extracotidianas e sonoridades diversas, além de criar canais emocionais e perceptivos que possibilitem distintas elaborações subjetivas.

Na criação desta dramaturgia, elaborei cenas de abertura e encerramento que apresentam a atmosfera lúdica do trabalho. Essas cenas são sempre as mesmas, posto que a estrutura com apresentação e finalização fixas é uma particularidade típica deste tipo de produção audiovisual. Na cena de abertura, ao som da canção *Jogos de inventar I*, cada criança chama o nome da outra, conforme vão entrando em cena. Esse recurso introduz as personagens ao público infantil. A entrada em cena acontece por meio de maneiras completamente inusitadas. Nesse processo, após distintas metamorfoses espaciais, acontece a composição do espaço onde sempre iniciam os episódios. A cena de abertura começa em um ambiente vazio, de fundo branco infinito, onde há apenas um relógio que observa seus

¹³⁹ Maiores informações sobre estas atividades em escolas, em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014).

próprios ponteiros. Uma menina, chamada Shay, empurra um ponteiro e sai pendurada nele. Os ponteiros giram rápido. Ela voa. Do giro de ponteiros, surge um tobogã curvilíneo. O menino Quique entra escorregando nesse tobogã e Shay junta-se a ele no meio do caminho. Quando eles pisam no chão, surge um tapete redondo com uma imagem em espiral. Essa imagem gira, suga o tobogã e faz aparecer o menino Migui num triciclo. Ele esbarra em Quique, cai do triciclo, que sai de cena no impulso. No esbarrão, o chapéu de Quique sai voando e vira uma nave espacial, onde está o menino Miro. A nave pousa no tapete e Miro desce dela.



Nave do Miro sendo sugada pelo tapete na cena de abertura de *Jogos de inventar*¹⁴⁰.

O tapete gira, engole a nave e devolve uma caixa. Quique a abre e há uma pequena bailarina que, conforme gira em seu próprio eixo, aumenta de tamanho. É a menina Juju. Ela dança e faz bolinhas de sabão. Em uma dessas bolhas, está a menina Dodó, que observa um livro. A bolinha de sabão estoura e Dodó cai no tapete segurando o livro. As crianças ficam ao redor. Dodó abre o livro e as outras crianças se aproximam. Todas observam, curiosas. A espiral gira. Ouve-se o final da canção e surge o letreiro com o título *Jogos de inventar*. Desse modo, assim como no espetáculo *Jogos de inventar, cantar e dançar*, a história de cada um dos episódios inicia na abertura de um livro, com base no qual, as crianças inventam as mais

¹⁴⁰ Todas as imagens apresentadas nesse tópico são do acervo da Bactéria Filmes. Para informações sobre a equipe de criação, ver a ficha técnica anexa a esse trabalho.

distintas aventuras. Na cena de encerramento, as personagens se penduram em um ponteiro do relógio, que, por fim, sai de cena junto com as crianças.



Jogos de inventar - Crianças ao redor do livro que motiva as brincadeiras.

A construção discursiva de cada roteiro é composta por dois momentos, elaborados com base nas estruturas das atividades que criei para as aulas que ministrei em escolas de Educação Infantil. No primeiro momento, ocorre a *construção da brincadeira*, ou seja, o desenvolvimento de todas as experimentações lúdicas vinculadas às motivações iniciais do livro. No segundo momento, acontece uma síntese das aventuras vivenciadas junto a uma canção que versa sobre as mesmas. A intenção é que a criança espectadora possa reviver, resgatar e internalizar emoções, sensações e temas abordados naquele episódio. Na fase inicial da vida em que está o público projetado neste trabalho, a possibilidade de repetir, identificar e imitar, criativamente, resulta na sensação de prazer e auto-estima, em cada momento em que a criança percebe que consegue reconhecer distintos elementos e brincar com eles. Na construção da cena, a síntese presente na canção é realizada por meio de uma retomada criativa, ou seja, uma releitura, uma brincadeira sobre a brincadeira, a qual possibilita, ao mesmo tempo, a percepção da reconstituição e da possibilidade de transformação. Essa construção está enraizada na *musicalidade elementar* (VERDEN-ZOLLER, 1993), essencial à comunicação humana na primeira infância, e resulta em uma síntese afetiva, cognitiva, sensorial, perceptiva e expressiva. Desse modo, ao lembrar

da canção, a criança pode resgatar uma memória matrística da atividade, o que oportuniza experimentar o que foi proposto no episódio, em outros contextos, de maneira dialogicamente criativa. Outra característica permanente que elaborei para os episódios é que, nos dois momentos citados anteriormente, as cenas acontecem, alternadamente, em dois planos distintos, os quais, por vezes, atuam simultaneamente ou se mesclam. No *espaço da brincadeira*, as crianças inventam suas brincadeiras, instigadas, inicialmente, pelas proposições presentes no livro. Nesse plano, as situações são representadas com base na concretude cotidiana das ações presentes em criações infantis. Quando as ideias das personagens passam a criar associações imaginárias fantásticas, as crianças vão para o *espaço da fantasia*, por meio do giro da espiral do tapete. Esta imagem, conforme Verden-Zoller (1993), aparece nas garatujas infantis por estar diretamente relacionada ao desenvolvimento do senso de equilíbrio e à descoberta do esquema corporal da própria criança. No *espaço da fantasia* acontecem aventuras fantásticas, repletas de texturas, sonoridades e movimentações extracotidianas.

Os dois tipos de espaços, presentes na narrativa de *Jogos de inventar*, são caracterizados de forma diferenciada. Quando compus o *espaço da brincadeira*, idealizei um ambiente vazio, de fundo infinito, composto somente por um tapete e um relógio, sem nenhuma outra caracterização fixa. Em contraposição, para o *espaço da fantasia*, o diretor Pedro de Lima Marques concebeu cenários mais concretamente delimitados, como, por exemplo, uma pracinha, um navio em alto mar, ou uma floresta. Nesses ambientes, o diretor propôs a brincadeira de existirem imagens reconhecíveis pelas crianças, postas em um contexto distinto de seu papel na cotidianidade. Dessa forma, surgiram nuvens de pipocas, arbustos de couve, além de sofás e paredes de queijo que objetivam criar um envolvimento investigativo das crianças, que, no decorrer dos episódios, provavelmente, passarão a procurar essas referências lúdicas inseridas no cenário. É nesse *espaço da fantasia* que as crianças metamorfoseiam-se em distintas formas e experimentam, imaginariamente, as mais inusitadas situações, com base no que vivenciam, concretamente, no *espaço da brincadeira*. A intenção é propiciar composições plurais que permitam brincar com as percepções e as ideias, por meio de um envolvimento emocional que gere sensações de acolhimento, cumplicidade e curiosidade.

A respeito dessa construção espacial, Erica Berman, diretora de Educação e Envolvimento Comunitário do *Madison Children's Theatre*, nos Estados Unidos, após assistir uma exibição pública de quatro episódios de *Jogos de inventar*, no *Overture Center for the Arts*, em dezembro de 2018, comentou:

Adorei o uso do espaço branco vazio e do tapete como figuras centrais da cena. É como se uma tela estivesse pronta para as crianças "pintarem" e explorarem! Foi um dispositivo de contar histórias tão efetivo que tornou o mundo de suas imaginações muito mais colorido, com cenários muito mais específicos. O uso do tapete é brilhante, pois muitas culturas se reúnem em um tapete para o momento das histórias. Dessa forma, nós, como público, conectamos o tapete que vemos na TV com o ato de contar histórias.

(BERMAN, 2018, *e-mail* - tradução da autora).



Crianças no espaço da brincadeira, durante o episódio *Pimponeta*.



Espaço da fantasia em cena do episódio *Charada da bicharada*.



No espaço da fantasia, as crianças observam Juju que está no espaço da brincadeira, no episódio *Alvorço*.

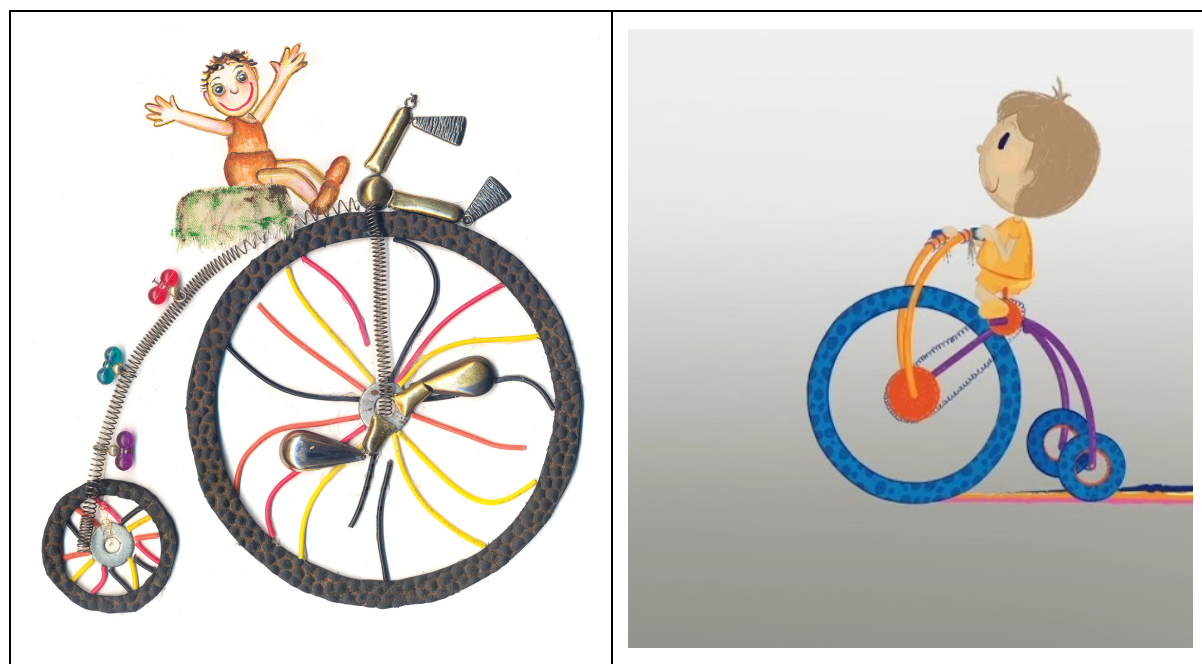
As canções utilizadas nos episódios são as mesmas presentes no CD, as quais, conforme mencionado anteriormente, criei para as atividades de *Arte e Expressão* nas escolas de Educação Infantil. Os poemas do livro também estão presentes nos episódios, com ou sem alterações de escrita, além de, por vezes, terem sido convertidos em representações imagéticas. Cito, como exemplo, o poema presente na primeira cena do episódio *Trim, trim, trim*:

Toca o trompete e o xilofone
 Anunciando o chulé
 Pois logo, logo um telefone
 Vai tocar bem no teu pé
 Eta perfume supimpa
 Tem quem ache fedorento
 O meu corpo tudo pinta
 Com um pincel de movimento

Poema presente na cena dois do episódio *Trim, trim, trim*.

Ressalto que a equipe de criação plástica, elaborou personagens, objetos e cenários, com base em arte conceitual de Monika Papescu, também criadora das ilustrações do livro. Nesse caso, sob a orientação do diretor, foram realizadas modificações e novas criações,

adequadas às necessidades de desenvolvimento técnico e à construção estética proposta para a versão audiovisual.



À esquerda, ilustração de Monika Papescu e à direita, adequação para a série audiovisual *Jogos de inventar*.

Em *Jogos de inventar*, as texturas, cores e formas respeitam a integridade e o desenvolvimento infantil, sem subestimar ou rotular as capacidades perceptivas das crianças. Ao mesmo tempo, as composições imagéticas estão vinculadas às sensações e emoções das vivências infantis. Por essa razão, ao invés de optarmos por formas geométricas precisas e cores primárias, como outros trabalhos dedicados à primeira infância, priorizamos destacar formas, texturas e cores presentes na vida, como as linhas curvilíneas do rosto humano, os distintos tons do entardecer ou as diferentes texturas dos alimentos. A ideia é que, ao assistir o trabalho, as crianças irão ampliando suas percepções das composições imagéticas, conforme o grau de desenvolvimento visual e perceptivo que se encontram, sem prejuízo de seu relacionamento com o trabalho. A animação é criada por meio da técnica de *cut-out*¹⁴¹, contando com momentos em que há mescla de procedimentos, como animação tradicional em duas dimensões e bricolagem de fotografias e texturas em meio ao cenário.

¹⁴¹ Técnica na qual as imagens são compostas de fragmentos que são reorganizados na composição de cada quadro.



Mescla de técnicas na composição do cenário e metamorfose das crianças no episódio *A Lula e a Aranha*.

A dramaturgia de *Jogos de inventar* procura viabilizar a identificação da criança receptora com a linguagem lúdica apresentada, para que ela se sinta acolhida e instigada a descobrir narrativas, sons, cores, movimentos, texturas e formas, de maneira natural, sem a necessidade de explicações verbais ou representações formais estanques. O trabalho busca promover a percepção de artes integradas, motivando experimentações sensório-motoras, inventivas e cognitivas, por meio de movimentações e vocalizações cotidianas e extracotidianas. Para tanto, as personagens representam distintas situações, imitam animais, criam seres e se metamorfoseiam, além de, eventualmente, cantarem melodias em conjunto ou em solo. Os episódios apresentam distintas possibilidades de percepção e assimilação, conforme os referenciais de cada criança. A linguagem, singela e poética, é pontuada por momentos de humor, sem deixar de lado os sentimentos de euforia, curiosidade, medo, cumplicidade, alegria, além de, em alguns momentos, conflito e tristeza. Por meio de histórias, poemas e canções, seis personagens infantis realizam brincadeiras que remetem a descobertas sobre o corpo, os animais, a natureza, o universo e as relações humanas.



No episódio *Charada da bicharada*, a menina Shay, como uma tartaruga em meio ao mar, sente-se triste e isolada, devido ao fato de as demais crianças terem debochado dela, após inventarem que ela soltou um pum.

As personagens são um grupo multietário e multiétnico, composto por três meninas e três meninos, entre dois e sete anos de idade. O grupo multietário busca possibilitar a percepção da saudável convivência de coletivos sociais heterogêneos e ampliar horizontes de relacionamento, visto que muitas crianças da contemporaneidade convivem, predominantemente, com turmas da mesma idade, por terem suas experiências sociais infantis restritas ao ambiente escolar. Na construção discursiva de *Jogos de inventar*, embora tenhamos as idades como referências, as personagens não possuem uma relação realista com o desenvolvimento infantil concreto. A idealização destas crianças foi realizada de forma artisticamente sintética, com o intuito de viabilizar identificações afetivas e situações propositivas que resultem em distintas percepções, elaborações e experimentações. No que concerne à diversidade étnica, as personagens de *Jogos de inventar* possuem traços mestiços, com ênfase em características afro-brasileiras e ameríndias, predominantes em nossa população e ainda tão ausentes em produções artísticas audiovisuais. A representatividade e a identificação pessoal das crianças do público com as características étnicas das personagens é um fator de extrema relevância para o presente trabalho, posto que o imaginário infantil está diretamente relacionado aos lugares sociais e culturais que a criança aprende a projetar para si e para o grupo no qual está inserida.



Grupo multietário e multiétnico de *Jogos de inventar*.

Além das personagens infantis, *Jogos de inventar* conta com a presença imaginária de uma amiga adulta das crianças que se manifesta somente por meio de uma voz em *off*. Conforme mencionado no tópico *Mediação afetivo-axiológica adulta*, do Ato *Dramaturgias Radicais para Crianças*, o relacionamento com pessoas adultas responsáveis é essencial ao desenvolvimento infantil. No contexto de *Jogos de inventar*, essa figura tem um papel maternal de aconchego, apoio e incentivo. Ela possui um caráter cúmplice e apresenta provocações a associações que convidam à brincadeira, sem conduzir à ação. Além disso, a voz em *off* tem a função dramaturgica de vincular as canções dos episódios à ação, estabelecendo uma unidade que integra a narrativa do início ao fim. Essa amiga adulta é uma companheira afetiva das crianças, as quais protagonizam a cena de forma autêntica, autônoma e colaborativa. Como a personagem adulta não revela nenhum vínculo específico com as personagens infantis, uma identificação afetiva inclusiva é propiciada às crianças espectadoras das mais distintas formações familiares.

Cito, como exemplo da relação das personagens infantis com a voz em *off*, das experimentações corporais e de um dos tipos de transição entre o *espaço da brincadeira* e o *espaço da fantasia*, a cena sete do episódio *A Lula e a Aranha*. Neste caso, o espaço da fantasia está situado no livro.

Cena 7 - ESPAÇO DA BRINCADEIRA/LIVRO - DIA - INT.

As crianças brincam.

QUIQUE

(move-se como uma lula*)

A lula nada com seus tentáculos
molengóiders.

**Sugiro que, em pé, o personagem desloque o corpo com braços e pernas bem alongados, mas flexionando joelhos e cotovelos de forma molenga.*

DODÓ

(imita a aranha com a mão**)

A aranha corre e pula. Dodó tem medo!

(faz a mão pular em si mesma)

Ai!

(ri)

***Com os dedos bem abertos, com as polpas tocando o chão e a palma distante do mesmo, Dodó faz os movimentos de uma aranha que se desloca.*

MIGUI

(dando passos largos)

E as pessoas caminham com suas pernas e pés.

Em duplas, brincam de espelho. Dodó abre as pernas e Migui a imita. Miro levanta os braços e Shay o imita. Num primeiro momento, ela erra o braço que precisa erguer e logo se corrige. Quique planta bananeira e Juju o imita. Caem. Todos RIEM. Enquanto essas ações acontecem, escuta-se:

VOZ EM OFF

Se o espelho é igual,
mas é também o inverso
É possível imitar
pelo lado do avesso
Ou também pelo normal
Em qualquer lugar do mundo
Seja terra ou seja mar
Me transformo em um segundo

NO LIVRO, a lula e a aranha dialogam com as crianças que estão no ESPAÇO DA BRINCADEIRA. De dentro DO LIVRO:

SHAY-ARANHA

Ei, psiu!

JUJU-LULA

A gente também quer brincar!

No ESPAÇO DA BRINCADEIRA¹⁴², as crianças observam a lula se movimentando NO LIVRO. No ESPAÇO DA BRINCADEIRA, as crianças se deslocam imitando o movimento da lula. Juju deita no chão, com pernas e braços para cima. Migui anda com quatro apoios alongados***. Quique anda em pé, como no início dessa cena. As crianças observam a aranha se movimentando NO LIVRO. No ESPAÇO DA BRINCADEIRA, Shay, Miro e Dodó imitam o movimento de aranhas com as mãos. NO LIVRO, Juju-lula e Shay-aranha piscam para a câmera.

****Mãos e pés no chão, bem alongados quando encostam o chão, mas se movimentam de forma flexível entre os passos. O bumbum fica bem pra cima, apontando pro teto, longe do chão.*

Gira a espiral.

Cena sete do episódio *A Lula e a Aranha*.

Outro aspecto importante da concepção artístico-pedagógica do trabalho é a linguagem transversal dos episódios. A intenção é que os distintos elementos possam ser percebidos tanto de uma maneira mais sensorial (pelo reconhecimento e assimilação de sonoridades, texturas, movimentações e formas) quanto de um modo em que as percepções sinestésicas estejam associadas ao entendimento discursivo das narrativas. Além disso, foram evitados marcadores socioeconômicos tanto na elaboração das personagens quanto na composição espaço-temporal, como forma de viabilizar uma identificação inclusiva. Há, no entanto, a marca sociocultural regional, apresentada de forma sutil e orgânica, por meio da utilização da construção gramatical das falas de Porto Alegre, caracterizadas pela utilização da segunda pessoa do singular, com o verbo conjugado na terceira pessoa do singular. Essa construção é fluente e natural, como acontece no cotidiano da nossa cidade. Cito, como exemplo, o momento em que Shay faz uma pergunta à Juju, quando ela está chateada com o grupo, no episódio Alvorço: “Tu não vai brincar com a gente, Juju?”. Essa característica, além de viabilizar a identificação de crianças de nosso Estado com a linguagem utilizada em

¹⁴² Conforme orientações do consultor de escrita de roteiros, Ulisses da Motta, cada vez que o espaço modifica dentro de uma mesma cena, esta alteração é grafada em caixa alta. Nesse caso, a alternância é entre o *espaço da brincadeira* e cenas que acontecem no *espaço da fantasia*, dentro do livro.

cena, o que gera distintas projeções criativas, possibilita também, que crianças de outros lugares conheçam novos sotaques, expressões e sonoridades distintas daquelas que estão habituadas. Outra característica linguística bastante presente nesta dramaturgia é a utilização do *pretérito da fantasia* (TRAVAGLIA, 1987) quando as personagens estão criando as brincadeiras. Esse é um recurso encontrado de forma recorrente nos jogos simbólicos infantis e denota que a criança reconhece que está criando uma brincadeira imaginária e não propondo uma ação operacional cotidiana. Exemplifico esse aspecto com a apresentação da cena quatro do episódio *Coral do Galinheiro*, na qual destaco a utilização do *pretérito da fantasia*, ao sublinhá-la.

CENA 4 - ESPAÇO DA BRINCADEIRA - DIA - INT

As crianças saltitam e BATEM PALMAS¹⁴³ de alegria. Miro, ainda triunfante, CACAREJA e sapateia.

JUJU

Quê isso, Miro? O que deu no galo?

MIRO

Ele tem esporas. Podia ser um gaúcho sapateador, tchê!

(sapateia com competência)

Cocorococó!

Shay dá um salto com os dois pés juntos e sobe no banco, CACAREJANDO.

SHAY

Esse era o meu poleiro!Cuó cuó cuó cuó!

QUIQUE

Uau, Shay! Essa galinha puleirenta parece uma trapezista cocorística! Agora eu!

Quique faz um andar de pato, com os pés para o lado, oscilando o tronco lateralmente enquanto GRASNA. Todos riem.

DODÓ

O paliaxo! O Quiqui é um pato paliaxo!

¹⁴³ Também em conformidade com orientações de Ulisses da Motta, as inserções sonoras são grafadas em caixa alta para chamar a atenção da equipe técnica, nos processos de criação e edição.

Com o peito estufado como um peru, Juju faz passos de balé, enquanto GRUGRULEJA. Dodó se aproxima, PIANDO, dando pequenos passinhos de pintinha. Em um salto, Dodó sobe, em pé, nas coxas de Juju, que a segura pela cintura.

SHAY

A Juju e a Dodó eram a dupla: o peru e o pintinho acrobatas. Viva!

Migui corre entre todos, batendo asas.

MIGUI

E eu era o passarinho Migui, um prodígio em números aéreos.

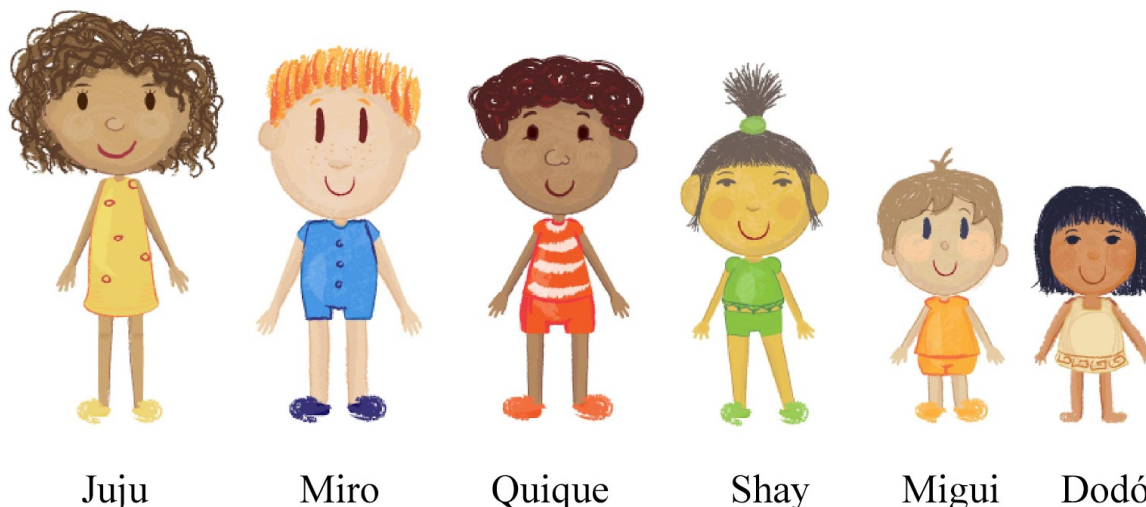
Migui toma impulso, corre, tenta alçar voo e se espatifa no chão. Ele sorri. Gira a espiral.

Cena quatro do episódio *Coral do Galinheiro*.

Jogos de inventar, além de divertir e emocionar, pretende colaborar na percepção orgânica da diversidade, na desconstrução de modelos hegemônicos e na elaboração de distintas maneiras de agir e emocionar, fundamentadas no amor e no respeito à alteridade. Essas composições pedagógicas subliminares estão estruturadas por meio de *construções artísticas matrístico-perceptivas* e não têm base em explicações realistas, que, conforme entendimento que apresentei no Ato IV desta tese, não dialogam com a *lógica lúdica infantil*. Desse modo, os distintos signos constroem narrativas lúdicas, fundamentadas em possibilidades de resignificação e associação, por meio de *vetorizações editandas responsáveis*, concretizadas em criações afetivas, envolventes e desafiadoras que objetivam respeitar a autonomia das crianças espectadoras na criação de sentidos e instigar múltiplas percepções, além de promover modelos axiológicos embasados no respeito, na cumplicidade e na diversidade.

Com base nessas ideias originais, elaborei as características das personagens infantis, com o intuito de viabilizar distintas referências afetivo-criativas. Para tanto, associei as intenções artístico-pedagógicas do trabalho e os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil a vínculos afetivos com crianças de minha família, nas quais me inspirei para a composição dos nomes, das personalidades e dos interesses pessoais, além de algumas

características físicas. Nessa construção, surgiram as personagens de *Jogos de inventar* que descrevo, a seguir:



Juju - Menina mestiça negra, com sete anos. Tem cabelos escuros e encaracolados, além de olhos castanhos. Tem espírito de liderança. Dança muito bem. É atenta e astuta. Gosta de dar explicações para o grupo.

Miro - Menino mestiço ruivo, de seis anos. Tem olhos castanhos e cabelos espetadinhos. Muito divertido e, por vezes, sapeca. Adora perceber relações e chegar a conclusões. Sempre que está animado, exclama o seu bordão: “Supimpa!”

Quique - Menino mestiço negro, com cinco anos. Tem cabelos crespos e escuros, além de olhos castanhos. Muito criativo e descontraído. Inventava palavras, com frequência, com base em sonoridades engraçadas que apresentam sentidos lógicos peculiares.

Shay - Menina mestiça nissei, com quatro anos. Tem cabelos lisos e olhos negros. É curiosa e delicada, mas muito determinada e corajosa. Apesar de ser a mais quietinha, sabe mostrar suas ideias e sempre entra no jogo.

Migui - Menino mestiço claro, de três anos. Tem cabelos castanhos e olhos azuis. É muito ágil. Adora esportes e manobras ousadas. Está sempre pronto para novas aventuras. Apesar de ser pequeno, apronta várias travessuras com os amigos.

Dodó - Menina ameríndia de dois anos. Tem cabelos negros e lisos. A caçula tem personalidade e opinião. É muito curiosa e gosta de se apresentar. Como é comum nessa idade, Dodó usa a terceira pessoa para referir-se a si mesma.

A redação dos roteiros foi elaborada com base nas propostas artístico-pedagógicas recém-descritas. Para este processo criativo, a produtora Daniela Israel e o diretor Pedro de Lima Marques propuseram que eu fosse acompanhada por uma equipe consultora, como é usual em processos audiovisuais. Desse modo, em comum acordo, elegemos o time de profissionais que participaria do processo. A equipe contou com o roteirista Ulisses da Motta, como consultor técnico de escrita de roteiros; a professora da FAGED/UFRGS¹⁴⁴ Tânia Ramos Fortuna, como consultora pedagógica, vinculada a estudos da brincadeira e psicologia da infância; o professor do PPGAC/UFRGS¹⁴⁵ João Pedro Gil, como consultor artístico-pedagógico; o escritor Jorge Rein, como consultor poético-dramatúrgico; e o músico e arranjador Everton Rodrigues, como supervisor técnico de proposições sonoras, além de ser arranjador de todas as canções e produtor musical de todos os episódios.

O processo de criação dos roteiros aconteceu da forma como descrevo a seguir. Eu escrevia a primeira versão dos episódios e enviava para a equipe consultiva que retornava com comentários referentes às suas especialidades, além de sugestões que julgassem pertinentes. Discutíamos, então, todos os aspectos relativos às consultorias por meio de um grupo virtual de e-mail, no qual eu compartilhava os novos tratamentos, até chegar na versão final que era enviada para o diretor. Nesse processo, o trabalho foi amadurecendo. A própria construção das personagens e de suas características foi ganhando novas nuances e firmando distintas características. O fato de Dodó falar em terceira pessoa sobre si mesma, por exemplo, foi uma sugestão de Jorge Rein. Essa característica é bastante presente em crianças de tenra idade, e, conforme Elkonin (1976), denota que a criança compreende que tem um nome, como as demais pessoas, além de saber que é ela quem está executando a ação. Dodó também está aprendendo as palavras e suas formas de articulação. Por essa razão, fala *xapo*, no lugar de *sapo*, por exemplo. Essa composição propicia que a criança pequena espectadora se identifique, afetivamente, com esse processo e que aquelas que já superaram essa fase, sintam-se felizes em reconhecer sua própria aprendizagem. De modo nenhum, essa

¹⁴⁴ Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹⁴⁵ Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

característica poderia influenciar uma criança a não aprender a falar corretamente. Pelo contrário, a formalização estética explícita a imprecisão linguística, o que viabiliza seu reconhecimento e conscientização, fatores fundamentais no aprimoramento da linguagem.

Ainda no que concerne à fala das personagens, Rein sugeriu que a expressão “Supimpa!” que redigi para o personagem Miro, no primeiro episódio, passasse a ser um bordão do menino, posto que João Pedro Gil comentou que a expressão precisaria ser reforçada para que as crianças se apropriassem dela adequadamente. Durante o processo, no episódio *Guci-Guci*, criei uma narrativa em que as crianças voltam a ser bebês e visitam diferentes fases desse momento inicial da vida. Nessa construção, Rein sugeriu que Miro começasse a brincar de dizer “Supimpa!”, como que inventando a expressão. Dessa forma, aos quatorze meses de idade, Miro, experimenta: “Oi, nenê. O minino tá’ti. Pim-pá! Pim-pá! Supimpa!”.

O episódio *Guci-Guci*, terceiro que elaborei, foi muito bem recebido pela equipe consultiva, embora, de maneira geral, as propostas tenham sido sempre bem acolhidas, desde a primeira versão, em todos os episódios. Desse modo, a redação final dos episódios constituiu-se como um aprimoramento da proposta original, sem modificações drásticas.

A respeito da composição poético-dramatúrgica do episódio *Guci-Guci*, Rein o considera um marco, devido às seguintes proposições que elaborei para a dramaturgia:

Há momentos em que a fronteira entre brincadeira e fantasia perde nitidez, o que é tudo de bom. A passagem de um universo a outro ficou mais frequente e dinâmica. Tornar a “voz em off” mais participativa ou interativa é um outro recurso que, na minha opinião, funcionou muito bem. A viagem das personagens na linha do seu próprio tempo, a brincadeira com as mãos e pés, o incentivo a que a audiência acompanhe as canções e as coreografias... Parabéns, Vivi! Preciso ainda dizer que adorei? (REIN, 2017, Ep.2).

Ainda concernente ao episódio *Guci-Guci*, Fortuna afirma:

O tema central deste episódio é sensacional: a “sabedoria dos bebês”. Trata-se de um revolucionário enfoque, que representa uma virada quase “acrobática” no modo de olhar as crianças, em especial as crianças pequenas. De serem sujeitos incompletos, em condição de falta, vistos pelo que “ainda não têm”, passam a ser vistos como pessoas potentes (FORTUNA, 2017, Ep.3).



Personagens bebês, oriundos do *universo da fantasia*, na *sala da brincadeira*, no episódio *Guci-Guci*.

A percepção da infância como um universo de possibilidades é um enfoque permanente de meu trabalho. No que concerne à aquisição da linguagem, por exemplo, ainda que se parta de uma comparação com os padrões de fala adultos, as articulações desse desenvolvimento, na dramaturgia que desenvolvo, procuram promover o reconhecimento de sua potencialidade. Desse modo, o ponto de vista radical observa o processo desde sua raiz, na aquisição de conhecimentos e elaboração de sentidos. Nessa construção, a ausência de articulação de uma letra, por exemplo, não deve suplantiar a percepção da utilização da palavra de forma compreensível e no contexto adequado. A identificação desse processo de construção tem base na proposição de uma identificação cognitiva e emocional que convida a criança a superar desafios e construir saberes, progressivamente. Assim, em *Jogos de inventar*, ainda no que concerne à composição linguística, destaco as invenções de palavras feitas por Quique. Essas criações surgem de relações criativas com cada situação e remetem a trava-línguas, devido às suas sonoridades, e a jogos de adivinha, por terem que ser decodificadas para serem compreendidas. Além disso, o recurso resulta em momentos de grande diversão. Esse jogo de neologismos lúdicos foi inspirado nas brincadeiras linguísticas do meu filho Henrique, que realiza essas invenções desde os dois anos de idade. Na série, a intenção foi manter a inventividade original, associada a *vetorizações editandas* que convidam a audiência infantil a descobrir significações e estabelecer relações. Sobre estas

criações, além das expressões presentes nas cenas apresentadas anteriormente, cito, como exemplo, as seguintes falas do personagem:

... e assim, as estrelas conversam com as crianças,
tralalalando com notas cantantes.

Fala do personagem QUIQUE no episódio *A Semente*.

Calma, Shay. Vamos organizar essa
barulhada musicóider.

Fala do personagem QUIQUE no episódio *A Banda do Burro*.

Bacana, Shay! A minha bicicleta é
toda pernóida! Iupi!

Fala do personagem QUIQUE no episódio *Bicicleta Enferrujada*.

Sobre essa “*língua*” infantil ou “*criancês*”, para usar expressões da própria consultora, Fortuna aprecia a ideia de recriar “as nomeações com a adição de sufixos importados de outros contextos” (2017, Ep.2). No episódio *Alvorço*, ela declara ainda que adora “essas transgressões linguísticas das crianças, que mostram como elas são capazes de brincar com a linguagem” (FORTUNA, 2017, Ep.5). Saliento também que esta construção criativa está diretamente relacionada a outro aspecto permanente de minha dramaturgia para crianças. Trata-se da elaboração musical tanto das canções quanto da sonoridade interna das palavras, presentes nos jogos de trava-línguas da voz em *off* e nos diálogos infantis da série. A esse respeito, Fortuna comenta que “tais brincadeiras com a sonoridade das palavras, especialmente propiciadas pela poesia e pela música, favorecem a aquisição e elaboração da linguagem nesta faixa etária” (2017, Ep.1).

Ainda em relação à expressão linguística das personagens, Shay é sempre mais tímida e sucinta, Migui é metódico e direto e Juju apresenta explicações com argumentos mais científicos, posto ser a mais velha do grupo e estar em um momento de desenvolvimento lógico distinto dos demais. Isso pode ser percebido no diálogo presente no episódio *Alvorço*, no qual as crianças comparam partes dos corpos de distintos animais com partes do corpo humano. Enquanto o restante do grupo equipara as partes por uma analogia externa, relativa à posição no corpo, Juju parte do raciocínio da função. Desse modo, enquanto Quique se

diverte ao relacionar o ferrão da abelha com o bumbum, Juju não aceita a relação, pois, segundo ela, “Ferrão finca e dói. Então é unha ou dente.”.



Quique e Juju apresentam distintos pontos de vista, em cena do episódio *Alvorço*.

As diferentes formas de pensamento presentes na *lógica lúdica infantil* são elaboradas na série, em conformidade com o estágio de desenvolvimento das crianças. Essas características são apresentadas como distintos pontos de vista possíveis e não como modos corretos ou errados de perceber o mundo. Dessa forma, a percepção de diversidade resulta no reconhecimento da construção cultural dos distintos entendimentos possíveis em determinado contexto. Assim, Dodó, a mais novinha, cria associações completamente livres, como quando as crianças inventam a história do *Carrinho*, no episódio *Barulhices*. Ao experimentar diversas vocalizações que as crianças vinculam a meios de transporte, Dodó, muito convicta, relaciona seu som a um sapo. A turma acha estranho, mas não se opõe. Depois, começam a criar uma história, na qual Dodó insiste em manter o sapo. Nesse momento, Juju cria uma lógica explicativa para o sapo estar na história e a ação fica ludicamente encadeada.

CENA 4 - ESPAÇO DA BRINCADEIRA - DIA - INT.

Dodó FAZ O SOM DE SAPO, mimando ações desse animal. SILÊNCIO. Os demais amigos ficam intrigados.

JUJU, MIRO, QUIQUE, SHAY E MIGUI
Ué... Um sapo???

DODÓ

(faz a RESSONÂNCIA)

É um xapo, xim! Um xapo. *Ueb. Ueb.*

Dodó aparece saltando como sapo. Os demais vão passando pelo sapo: a moto de Migui, o trem de Shay, o foguete de Miro, o navio de Juju e o carro de Quique, sempre JUNTO AOS RESPECTIVOS SONS.

Quique dirige um carro imaginário.

QUIQUE

Brrr... Daí eu vinha no carrinho, passeando bem tranquilo, olhando a paisagem.

MIGUI

Então, o carrinho passava num buraco e 'Ai!'...

(Coloca as mãos na cabeça. Depois, enche as bochechas de ar e as esvazia com uma pressão dos dedos indicadores.)

Frrr... furava o pneu!

QUIQUE

(emburrado)

E agora? Como resolver esse problema pneumístico?

SHAY

Quem sabe chamamos um bichinho que possa ajudar?

Shay ESTALA OS LÁBIOS como quem chama um cavalo.

MIRO

Isso! Um cavalo vinha ajudar!

Miro ESTALA A LÍNGUA FAZENDO O SOM DE UM GALOPE de cavalo.

DODÓ

(fazendo a RESSONÂNCIA de sapo)

E daí o xapo...

Todos param.

MIRO

Um sapo, de novo, Dodó?

DODÓ

Ixxo. Um xapo vinha pra ir junto. *Ueb!*

JUJU

Tá bom. O cavalo passava na frente de um rio e o sapo pedia uma carona pra ele.

Miro imita o cavalo enquanto TODOS FAZEM O SOM DO TROTE. Dodó imita um sapo, fazendo uma RESSONÂNCIA típica desse animal, e pedindo carona. Miro coloca Dodó na garupa e ela se estica toda.

SHAY

Quê isso, Dodó?

QUIQUE

O sapo tá tentando pegar uma mosca que tava no cavalo sujismundo.

Miro solta Dodó e bota a língua para Quique, FAZENDO O SOM característico dessa birra.

JUJU

(fazendo zig-zag com a mão)

E a mosca fugia. *Zum, zum, zum...*

Todos imitam uma mosca fugindo, FAZENDO SEU SOM. Gira a espiral.

Cena quatro do episódio *Barulhices*.

Com base na *lógica lúdica infantil*, a dramaturgia de *Jogos de inventar* apresenta construções afetivas, associativas e pluriperceptivas, encadeadas de forma matrística, as quais são fundamentadas em construções corporais, musicais e representativas. Nesse sentido, embora os episódios possam apresentar informações concretas presentes nas realidades das crianças, o objetivo do recurso é brincar com o conhecido para chegar ao desconhecido. Nesse processo, novos conhecimentos surgem em meio a situações que viabilizam distintas elaborações e instigam a curiosidade, sem serem reduzidas à reprodução de informações didatizantes. Sobre esse aspecto, no episódio *Charada da bicharada*, Fortuna comenta a menção aos sentidos (audição, olfato, visão, paladar e tato), em meio à cena:

A nomeação da experiência, nesta cena e também nas demais, não está forçada: ela é incidental. Por isso, não corre o risco de conspurcar a brincadeira com a preocupação didática de ensinar algo por seu intermédio. Ótima solução para uma questão tão difícil em Educação Infantil! (FORTUNA, 2017, Ep.2).

No referido episódio, as personagens se metamorfoseiam em diferentes bichos que procuram por alimento, por meio de um dos sentidos: um rato, pelo olfato; a lagarta, pelo paladar; a tartaruga, pela visão; o sapo, pela audição; e a cabra-cega, pelo tato. Destaco que a última alusão é criada com base em uma associação que resulta em uma construção de sentido ambígua. Por um lado, a expressão sugere um animal com a característica de não possuir o sentido da visão, posto que essa realidade concreta precisa ser tratada de forma inclusiva e natural, como integrante da diversidade humana. Por outro lado, o termo *cabra-cega* indica uma brincadeira tradicional¹⁴⁶, o que cria uma construção associativa distinta das anteriores, como é coerente com a multiplicidade de possibilidades associativas do pensamento infantil. Sobre a presença da *lógica lúdica infantil* no episódio *Charada da Bicharada*, Fortuna comenta:

Este episódio captura magistralmente o modo de pensar e compreender na faixa etária do público-alvo: exhibe o modo típico de fazer as conexões entre as experiências nesta idade, pelo que Piaget chama de raciocínio transdutivo, isto é, o pensamento é baseado em relações analógicas, que se orientam do particular para o particular. Há uma justaposição de elementos e não vinculação. O raciocínio é sincrético, ou seja, o esquema é global, reúne muitas coisas e seus critérios não são estáveis. Esse modo de conhecer é um dos determinantes daquilo que Vivi tem chamado de “lógica lúdica infantil”. O episódio contribui para que nós, adultos, possamos compreendê-la melhor! (FORTUNA, 2017, Ep.2).



No episódio, *Charada da bicharada*, as crianças-sapos prestam atenção no zunido dos insetos.

¹⁴⁶ “A brincadeira de cabra-cega era cultivada entre os romanos no século III a.C. com o nome de murinda. Na Espanha, esta tem o nome de galinha-cega, na Alemanha de vaca-cega, nos Estados Unidos de búfalo do homem-cego e na França também se chama cabra-cega” (FORTUNA, 2017, Ep.2).

Na imagem anterior, as crianças estão metamorfoseadas em sapos no *espaço da fantasia*. Nesse episódio, antes dessa cena, no *espaço da brincadeira*, elas brincam de agir como sapos, ao colocar seus corpos na posição agachada. Essa é uma das diversas formas pelas quais a corporeidade é abordada em *Jogos de Inventar*. Em todos os episódios, ocorre a experimentação de distintas possibilidades corporais, seja na composição mimética de movimentações de animais ou objetos, seja na experimentação de acrobacias, giros e saltos.



Crianças virando cambalhotas no episódio *Alvorço*.

No episódio *Trim, trim, trim*, por exemplo, as crianças atendem um telefone no pé, encostando o mesmo na orelha; imitam um navio, balançando o dorso das costas no chão; e criam uma gangorra em dupla, ficando em pé e agachando, alternadamente, de mãos dadas. Sobre essa criação, Fortuna, comenta:

O corpo é o brinquedo. Neste sentido, este episódio, bem como a série como um todo, cumprem um importante papel no sentido de instaurar e reforçar pautas de brincadeira de faz de conta na criança. Isso se mostra bastante importante nesses tempos em que alguns estudiosos apontam para a ocorrência de um déficit lúdico, aumentado pela pletora de figuratividade midiática (FORTUNA, 2017, Ep.1).

Consciente dessa realidade e do fato de estar criando um produto audiovisual, na dramaturgia de *Jogos de inventar*, procurei apresentar modelos de experimentação corporal, vinculados ao prazer, à cumplicidade e a distintas emoções. Assim, a corporeidade, além de ser amplamente presente em todos os episódios, é abordada, como tema central, no episódio *Alvorço*. Nessa narrativa, a sugestão de experimentação dos movimentos parte, mais uma vez, do conhecido, para possibilitar a investigação e a descoberta do desconhecido. Ao reconhecer e tocar as partes do corpo mencionadas, as personagens realizam distintas posturas, descobrindo diferentes possibilidades de movimentação. A intenção é que as crianças espectadoras sintam-se motivadas a também experimentar, proposta que é recorrente,

de diversas formas, nos demais episódios. Cito, como exemplo, o jogo do espelho presente em *A Lula e Aranha*. Sobre ele, Rein afirma:

O jogo do espelho pode render muito, inclusive no que imagino como recompensa máxima deste trabalho: os pequenos do público partilhando o mesmo universo lúdico dos filmes, reproduzindo as brincadeiras nos seus próprios espaços de fantasiar (REIN, 2017, Ep.6).

Além dessas motivações corpóreo-investigativas, a reflexão crítica sobre a corporeidade também está presente na série. No episódio *Alvorço*, enfoquei as restrições da expressividade corporal presentes no ambiente escolar, por meio da contradição de uma professora que ensina sobre o corpo humano, ao mesmo tempo que proíbe qualquer tipo de movimentação. Para evitar uma generalização condenatória da escola, ao final da brincadeira, Juju, que representa a professora, comenta que sua atuação é de “brincadeirinha” e que a professora dela não age assim. Esse recurso possibilita o entendimento subliminar da crítica, ao lado da percepção de tratar-se de uma situação particular que não acontece em todos os contextos. Além disso, a criança pode identificar-se tanto com a repressora quanto com os reprimidos, o que possibilita distintas elaborações. A esse respeito, Fortuna comenta:

O tema do corpo e de seus movimentos é central neste episódio. Ao mesmo tempo, ele também faz uma crítica sutil aos modos convencionais de ensinar da escola e dos professores. A figura repressora e rigorosa da professora permite às crianças o domínio da angústia e a identificação com o agressor, propiciando, do ponto de vista psíquico, importantes ganhos para a economia emocional, que adquire experiência na brincadeira – lembro que a brincadeira é uma experiência vicariante (FORTUNA, 2017, Ep.5).



Juju brinca de ser a professora repressora, enquanto as demais crianças são as alunas. Na imagem acima, o grupo está no *espaço da brincadeira*. Na imagem a seguir, a situação passa a acontecer no *espaço da fantasia*.



No que concerne aos sentidos e percepções da criança, vinculados às descobertas de sua corporeidade, o reconhecimento de sua interioridade corporal é também fundamental na construção de uma compreensão matrística sobre si mesma. Por essa razão, considero essencial tratar com naturalidade sobre temas que são muito presentes e que chamam a atenção das crianças, os quais, além de causar curiosidade, resultam em um misto de comicidade e constrangimento. Refiro-me à emissão de gases intestinais, comumente nomeada como “pum”, outros ruídos, excreções e odores do corpo. Lidar com esses aspectos propicia abordar algo que é conhecido das crianças, mas que apresenta seus mistérios, vinculados a distintas sensações e emoções. Seria ingênuo imaginar que cenas que abordam a questão do pum, por exemplo, resultariam em incentivo a atitudes antissociais, posto que, como visto no *Ato Dramaturgias Radicais para Crianças*, o cerne dessa questão não está no *quê* define a temática, mas, sim, no *como* ela é abordada. Por outro lado, a omissão de certas temáticas cria assuntos tabus que, por estarem vinculados a uma atmosfera proibitiva, resultam em uma percepção negativa. Cumpre enfatizar que, em nosso ambiente cultural, a recusa de tratar sobre a interioridade corporal é um dos aspectos que reforça os entendimentos fragmentários da complexidade matrística de nossa composição humana. Dessa forma, *Jogos de inventar* não deixa de abordar essas questões, as quais, desde a Antiguidade, como em comédias gregas do século IV a.C., por exemplo, ou em bufões medievais, surgem na dramaturgia, como fontes de questionamento, diversão e reflexão, ao expor a interioridade

corporal que desconstrói a superficialidade de percepções exclusivamente externas. Sobre esse aspecto, Bakhtin (1965) desvela a relação entre as menções subversivas ao baixo corporal e a construção do pensamento revolucionário e reflexivo, posto que a consciência da interioridade desconstrói os padrões clássicos de comportamento, impostos como modelos idealizados e inquestionáveis. Saliento, porém, que essa abordagem, ao ser realizada com a primeira infância, precisa estar adequada à *lógica lúdica infantil*. A intenção, na série *Jogos de inventar*, é viabilizar a percepção da interioridade corporal e da naturalidade desses fatos, além de possibilitar que a criança possa rir de si mesma, por meio da identificação com situações similares àquelas que vivencia. Sobre essa questão, Fortuna comenta a cena do episódio *Trim, trim, trim* em que as crianças sentem cheiro de chulé ao atender o telefone no pé:

Aprecio muito a abordagem do olfato e, sobretudo, do “chulé”, tema escatológico de muito interesse das crianças, neste episódio. Além do mais, a brincadeira com o próprio corpo, no espaço da chamada “autosfera” (Erikson), é característica da faixa etária-alvo (FORTUNA, 2017, Ep.1).

Outro aspecto relevante em relação ao tema é que o constrangimento que pode surgir dessas situações, como ocorre no episódio *Charada da Bicharada*, pode viabilizar um caminho para distintas elaborações infantis, por meio da identificação da criança com momentos em que se sente fragilizada, constrangida ou triste. Nessa narrativa, enquanto Shay brinca de ser uma tartaruga, Migui faz um som de pum e Miro atribui o mesmo à menina, que, ao sentir-se constrangida, sente-se abandonada e infeliz. Por essa razão, no espaço da fantasia, o seu imaginário revela a percepção de si mesma como uma tartaruguinha isolada numa pequena pedra, em meio ao oceano. Logo a seguir, no entanto, a menina sente as cócegas que as crianças estão fazendo em sua barriga, no *espaço da brincadeira*, inserindo-a novamente no grupo, o que resulta na percepção de que existe solução para esses conflitos. Essa construção está em acordo com o pensamento de Bettelheim (1976) de que o *final feliz* resulta em um sentimento de esperança que auxilia as crianças receptoras a enfrentarem os desafios, com base na confiança de que é possível encontrar alguma solução para os mesmos. No que concerne a essa situação, Fortuna observa:

Ótimo manejo da questão do pum: é objeto, simultaneamente, de diversão e constrangimento. Esse paradoxo permite uma aproximação criativa, subversiva, da norma social, que, ao fim e ao cabo, favorece a sua compreensão. Além disso, acho ótima a introdução do tema do envergonhamento no episódio, um comportamento social que a criança constrói a partir de um ano de idade. Talvez pudesse ter sido

explorado, ou possa vir a sê-lo em outro episódio, o tema dos ruídos que o corpo é capaz de emitir, entre eles o pum (FORTUNA, 2017, Ep.2).

O universo das sonoridades corporais é mencionado e explorado diversas vezes em outros episódios, com base em explorações percussivas e vocalizadas. Com certeza, muitas outras possibilidades ainda existem. A respeito da emissão de gases, ela aparece também no episódio *Barulhices*, quanto Migui, ao explorar sonoridades com a boca, descobre a engraçada relação entre o som da imitação de um pum e de uma moto. É interessante relatar que, embora essa situação seja tão importante para as vivências infantis, por estar associada a descobertas perceptivas da interioridade corporal, o assunto continua sendo um tabu no universo adulto e não deixou de causar polêmica no processo de construção deste trabalho. Alguns posicionamentos da equipe consultiva se opuseram à menção sobre o pum nos dois episódios em que aparecem, com base em percepções corriqueiras de que essa referência seria imprópria, dispensável ou desagradável, sem haver embasamento para essas afirmações, seja no que concerne à elaboração pedagógica ou à construção dramaturgica. Em nossas trocas de ideias, evidentemente, que o conhecimento artístico-pedagógico pautou as decisões de que as situações fossem mantidas, como é possível verificar no comentário de Fortuna, sobre a presença desse tema no episódio *Barulhices*:

Creio que o som do “pum” está muito bem colocado neste episódio, uma vez que ele se integra com naturalidade à exploração dos outros sons. Recordo que, nesta faixa etária, as crianças apreciam muito a exploração dos sons do seu próprio corpo, como parte de sua atividade exploratória mais ampla e da descoberta das possibilidades e limites do seu corpo. Associa-se a este interesse a experiências de busca de domínio e compreensão da atividade de eliminação corporal, em especial das fezes e urina, o que levou Freud, inclusive, a identificar, no desenvolvimento psicosssexual, uma fase que denominou anal. De diferentes maneiras as crianças vivem este período do seu desenvolvimento, mas há um relativo consenso entre as teorias psicológicas quanto ao seu impacto na vida psíquica, e, por conseguinte, no comportamento humano, não somente durante a época em que ela geralmente transcorre (em torno de um ano e meio/dois anos aos três/quatro anos), mas no comportamento adulto. Faz, pois, todo o sentido, que o JDI¹⁴⁷ contemple este tema, tão característico da faixa etária em foco (FORTUNA, 2017, EP.10).

No que concerne à questão do desenvolvimento psicosssexual mencionado por Fortuna, fundamental nessa faixa etária, a *dramaturgia radical* de *Jogos de inventar*, aborda a questão em sua raiz. No complexo matrístico do desenvolvimento da criança, segundo Winnicott (1965), a imaturidade emocional soma-se à imaturidade sexual, estando ambas associadas à energia de distintas expressões corporais. A esse respeito, Winnicott declara:

¹⁴⁷ Fortuna utiliza a sigla JDI para referir ao título *Jogos de inventar*.

Ao estudar a sexualidade infantil é possível distinguir a maneira como a excitação mais específica é composta de excitações corporais de todos os tipos, alcançando os sentimentos e ideias mais amadurecidos e facilmente reconhecidos como sexuais; o mais maduro brota do mais primitivo (WINNICOTT, 1965, p.174).

Nesse sentido, as movimentações e experimentações corporais, propostas em *Jogos de inventar*, estão matricamente relacionadas ao desenvolvimento sexual, social, da personalidade e da criatividade, posto que Verden-Zoller e Maturana (1993) explanam a importância da corporeidade no desenvolvimento da consciência de si e da sociabilidade, conforme abordado, amplamente, nos tópicos *Teatralidade ontológica* e *Papel social particular*, do Ato *Dramaturgia*, além dos tópicos *Lógica lúdica infantil* e *Brincadeira e dramaturgia*, do Ato *Dramaturgias radicais para crianças*. Por meio do desenvolvimento social da corporeidade, segundo Maturana e Verden-Zoller (1993), surgem as bases que propiciam o entendimento da sexualidade como um gesto de amor e cumplicidade e não como violação e reprodução desvinculada da alegria e do afeto da vida. Por essa razão, a série não deixa de abordar o assunto de maneira subliminar e em acordo com a *lógica lúdica infantil*. Desse modo, o episódio *A Semente* enfoca o tema de forma poética e divertida, sem explicações que só serviriam para confundir e limitar a experiência estética da criança. Nessa dramaturgia, ao acordar de um sonho, os pensamentos da personagem Dodó, de dois anos de idade, derretem as estrelas, transformando-as em flores. Com base na curiosidade da pequenina Dodó, um poema, dito pela voz em *off*, aborda a questão das formas de gerar a vida e convida à aventura.

Do ovo, o pintinho saiu: piu-piu
 Da barriga, o gato nasceu
 Legal, miau
 De uma estrela do mar quebrada
 Opa! Duas estrelas marinhas de fada
 E a árvore de onde vem?
 E a flor saiu de onde?
 Devo perguntar a quem?
 Essa questão se responde?

Poema presente no episódio *A Semente*.

Na sequência, as crianças partem para uma brincadeira investigativa, iniciada no interesse científico sobre o desenvolvimento de uma flor, a qual é observada por meio de uma lupa. Nessa aventura, as crianças viram abelhas, depois, diminuem, ainda mais, e voam

montadas em uma abelha, fogem de uma planta carnívora¹⁴⁸ que as abocanha, fertilizam a flor, e comem o saboroso pêssego que germina dessa operação. Desse modo, inúmeras associações e percepções surgem vinculadas à questão da natureza e da sexualidade, sem nenhuma necessidade de existir alguma referência direta a esses temas. Esses aspectos viabilizam distintas elaborações subjetivas, sem a invasão de pensamentos adultos, nem a repressão da proibição, a qual só gera sentimentos de insegurança e impotência, por resultar na percepção de que emoções, sensações e curiosidades infantis, naturais no desenvolvimento humano, sejam reconhecidas como perniciosas e reprováveis. Sobre a abordagem do tema da sexualidade, Winnicott sugere que

para as crianças mais novas a resposta é a biologia, a apresentação objetiva da natureza, sem expurgos nem omissões. A princípio, a maior parte das crianças pequenas gosta de conversar e de aprender coisas sobre seus animais de estimação, e de compreender o que se passa com as flores e insetos. [...] É mais provável que as crianças vejam, por elaboração subjetiva, os sentimentos e fantasias humanos transportados para as questões de animais do que apliquem cegamente os chamados processos instintivos animais às questões da raça humana (WINNICOTT, 1965, p.247).

O episódio *A Semente* passou por um dos mais longos processos de amadurecimento da série, tanto devido aos temas que abarca, quanto à necessidade de evitar que o caráter didático suplantasse as intenções artísticas. Nessa construção, as colaborações criativas de Rein e as considerações pedagógicas de Fortuna exerceram papel determinante¹⁴⁹. Nesse sentido, o entendimento de que a curiosidade intelectual infantil está vinculada às suas reflexões sobre o surgimento dos bebês constitui um elemento fundamental na compreensão dos vínculos matrísticos que relacionam todos os aspectos da vida. Sobre essa questão, Fortuna discorre:

As teorias sexuais infantis, tão difundidas e estudadas a partir de Freud, mostram que as crianças têm hipóteses bastante coerentes sobre a reprodução e a criação, sob o ponto de vista das suas experiências e de seu entendimento do mundo. [...] as perguntas infantis sobre de onde vêm os bebês, às quais a psicanálise atribui papel central na origem da curiosidade intelectual e, por conseguinte, na pesquisa em geral e na pesquisa científica em particular, se inscrevem em um contexto de crenças infantis relativas ao nascimento, à fecundação, à diferença entre os sexos e à vida intrauterina (FORTUNA, 2017, Ep. 9).

¹⁴⁸ Mais uma das fantásticas contribuições de Jorge Rein.

¹⁴⁹ Saliento que toda a equipe consultiva contribuiu sobremaneira com o processo. No entanto, seria complexo demais apresentar todos os comentários técnicos de Ulisses da Motta e Everton Rodrigues. Nessa construção, elegi os aspectos que mais dizem respeito às questões que vêm sendo discutidas nesta tese desde o princípio.



Crianças como abelhas, no episódio *A Semente*.

O objetivo da *dramaturgia radical*, ao abordar questões relativas a esse tema, não é, de maneira nenhuma, procurar explicar ou preparar a criança para qualquer situação. A intenção é não refutar assunto tão importante no desenvolvimento humano e relacionado à postura investigativa, tão cara a esta proposta artística. Além disso, os processos naturais de geração da vida, assim como o baixo corporal, vinculam a humanidade à natureza, sendo este vínculo afetivo essencial ao embasamento emocional que resulta em uma educação ambiental orgânica e afetiva. O tema do vínculo humano com a natureza é também abordado na história *A Lula e a Aranha*, por exemplo, por meio do encontro inusitado entre esses dois animais que levam a viagens pela terra e pelo mar. A intenção é partir da elementaridade e afetividade desses temas para viabilizar experimentações de expressão corporal e vocal, com base na cumplicidade de um grupo de crianças que se reconhece como parte da natureza. Por essa razão, as personagens se transformam em diversos animais, com base em uma identificação divertida com o meio ambiente. Nesse contexto, a brincadeira com as similaridades entre diferentes, como a lula e a aranha, busca propiciar a percepção afetiva da beleza da diversidade. Sobre esse aspecto, Rein comenta: “Gostei muito da equivalência entre os diferentes (a lula e a aranha), porque reforça o tratamento adequado da questão da diversidade” (2017, Ep.6). A transmutação das crianças em distintos animais também se

refere, subjetivamente, às transformações que vivenciamos no decorrer da vida e à maneira como percebemos as diferenças culturais, étnicas, raciais e de distintos pontos de vista.



Quique metamorfoseado em tigre, no episódio *Aventura Terrestre*.

Essas modificações e transformações surgem na série por meio de criações das personagens, de forma cooperativa, onde cada qual contribui com suas ideias. A cooperação, tão presente na série, de diversas formas, é abordada como tema central no episódio *Bicicleta enferrujada*, no qual, ao terem acesso a um baú cheio de sucatas, cada criança cria a sua própria brincadeira paralela, sem interagir com as demais. Depois desse momento individual, onde representam personagens recorrentes no imaginário popular, as crianças percebem que é mais divertido brincarem em conjunto e constroem uma bicicleta de forma coletiva. Sobre essa inventividade infantil, Gil reflete:

Embora a redução de uma teoria tão complexa possa levar a interpretações equivocadas, considero que a formulação de Piaget na Formação do Símbolo na Criança - "sem ser as necessidades vitais como vestir-se, dormir e alimentar-se, na criança tudo é jogo" - fica evidente aqui e resume bem os roteiros apresentados. Seja Miro voando no foguete, Juju viajando no navio, Quique no carro, durante o episódio 10, seja o baú de sucatas e o coral das galinhas nos episódios seguintes, vemos crianças construindo situações imaginárias o tempo todo, com uma proposta de sonoridade incrível (GIL, 2017, Ep.10).

Em *Jogos de inventar*, o desenvolvimento da criatividade está associado à formação estética plural da criança e, portanto, às distintas possibilidades de fruição artística. Nessa construção, os episódios abarcam distintas manifestações teatrais, desde a interpretação

direta, até referências ao teatro de sombras e de fantoches. O circo surge em dois episódios, a dança está presente de diversas formas, assim como as criações de artes plásticas. No que concerne à musicalidade, além de ser um elemento presente desde a construção dos cronotopos rítmicos até o desenho das falas e a composição das canções, ela surge como atividade central das personagens nos episódios *A Banda do Burro e Coral do Galinheiro*. Além disso, distintas construções remetem, sutilmente, a alguns personagens da literatura mundial e, diversos momentos estão vinculados tanto ao desenvolvimento de distintos aspectos relativos à literatura, quanto à leitura em si, como comenta Fortuna, a respeito do episódio *O Lar da Lula*.

O próprio título do episódio já é uma brincadeira de trava-línguas! Neste episódio uma vez mais as crianças praticam atos de leitura, mesmo sem que todas saibam ler. Mostram que o livro é um parceiro de brincadeira, desencadeando-a e sugerindo-a (FORTUNA, 2017, Ep.7).



Pirâmide humana em um picadeiro de circo, no episódio *Alvorço*.

As distintas alusões às diversas linguagens artísticas, presentes nos episódios, objetivam ampliar o repertório estético infantil, incentivando novas formas de investigação expressiva. Por outro lado, essas sugestões também são direcionadas à *mediação afetivo-axiológica adulta* com o intuito de motivar as pessoas responsáveis a ampliar as experiências artísticas das crianças. Todas essas menções acontecem de forma lúdica e criativa, com o intuito de viabilizar um envolvimento emocional que instigue à curiosidade.

Cito, como exemplo, o episódio *Pimponeta*, no qual as personagens brincam com papeis, cores e formas. Nessa construção, a transmutação fantástica das personagens também permite abarcar sentimentos e ações imaginários que poderiam ser compreendidos como gratuitamente agressivos, se a situação ocorresse em uma conformação cotidiana, como é o caso da eliminação do piolho, no referido episódio. Em *Pimponeta*, após uma brincadeira de teatro de sombras, Shay desenha uma mão em uma folha e Dodó, marota, vai apagando os traços. A seguir, o encadeamento da cena resulta em que cada criança é nomeada como um dedo. Quique é escolhido para ser o polegar, ou mata-piolho. Nesse momento, o menino se equipara a um herói que ele nomeia como “mata-piolhos maozóida”. Para a aventura, no espaço da fantasia, as crianças são representadas em traços rústicos e tons de cinza, o que alude aos próprios desenhos infantis. Nessa situação, as personagens pedem a uma mão gigante imaginária que construa um piolho, o qual é feito por ela, em origami. As crianças provocam o piolho e ele corre atrás delas. Elas fogem para perto de um balde de tinta e fazem com que o piolho caia dele e se desmanche, para grande desgosto da enorme mão, que fica zangada com o grupo e tenta apagá-lo com uma borracha. Para se protegerem, as crianças pintam a si mesmas e, a seguir, pintam a mão, transformando-a em um pássaro, sobre o qual experimentam um voo muito divertido. Nessa cena, a multiplicidade de expressões imagéticas está vinculada à plasticidade das distintas emoções, as quais podem ser elaboradas de forma lúdica.



Personagens concebidas como desenhos infantis, em cena do episódio *Pimponeta*.

Cada aspecto mencionado até o momento poderia ser detalhado e aprofundado por meio de distintas abordagens. Além disso, muitas informações e possibilidades de reflexão não foram referidas, devido à extensão deste estudo. O processo de criação das vozes das personagens, por exemplo, foi criado com base em um envolvimento afetivo e técnico que merecerá atenção em novas reflexões, posto que as animações foram desenvolvidas com base nas sonoridades das vozes. Por outro lado, essas vozes foram concebidas por meio do estudo das imagens das personagens e dos roteiros finalizados, o que resultou em um processo criativo dialógico entre diversas etapas desta construção. Pretendo continuar esta reflexão em novas oportunidades e faço votos que investigações de outras pessoas também se interessem pelas questões aqui abordadas. O fato de todas as etapas da criação dos roteiros estarem devidamente registradas, oportunizará a elaboração de novas reflexões no futuro. Além disso, foram produzidas diversas entrevistas sobre o processo de criação da série que podem contribuir com investigações sobre o tema, as quais estão disponíveis no *site* do Bando de Brincantes¹⁵⁰.

Conforme mencionado anteriormente, como parte de meu estágio de doutorado no exterior (PDSE/CAPES), alguns episódios de *Jogos de inventar* foram exibidos nos Estados Unidos, com legendas em inglês, em sessões realizadas na cidade de Madison, no *Overture Center for the Arts* e no *Madison Children's Museum*. As legendas tinham o intuito de deixar mães e pais à vontade, além de saciar a curiosidade de crianças maiores. Com essa experiência, pude perceber o grande envolvimento das crianças pequenas, embora o trabalho estivesse em outro idioma. Sobre essa exibição, Jeannine Desautels, ativista do Grupo Amigos dos Estudantes Internacionais de Madison, declarou, em mensagem enviada por e-mail:

Fiquei espantada com a criatividade! Todas as diferentes criaturas eram muito lúdicas e inventivas. A música, as ações das personagens e todos os quadros conseguiram envolver as crianças. Foi colorido, criativo e cativante. Tive o privilégio de ter estado na primeira exibição internacional do desenho animado (DESAUTELS, 2019, e-mail - tradução da autora).

¹⁵⁰ Esses e outros materiais estão disponíveis no link <http://bandodebrincantes.com.br/?pg=11219>.



Cena do episódio *Alvorço*. As expressões inventadas de Quique foram as mais difíceis e divertidas de traduzir.

Como é de praxe em meu trabalho, com base na *musicalidade elementar* infantil, fundamental à experiência e ao desenvolvimento humano, a dramaturgia de *Jogos de Inventar* propõe distintas sonoridades expressivas, desde múltiplas percepções musicais e reproduções onomatopéicas, até a criação de palavras e descoberta de ruídos e timbres. Nessa construção, desde 2005, conto com a parceria e competência de Everton Rodrigues, que além de arranjador das canções, assina a direção e produção musical de todos os episódios. Na série, a finalização sonora contou com o desenho de som de Kiko Ferraz, além de ambiência, efeitos sonoros e sincronização de dublagem da equipe de seu estúdio. No que concerne à recepção das canções nos Estados Unidos, destaco ainda o depoimento da musicista de *jazz*, Kailee Gawlic:

As melodias são realmente cativantes e divertidas! Eu me vi cantando junto e tentando harmonizar com você! As progressões de acordes têm sintonia e fluem bem juntas, e sua voz é maravilhosa! Eu adoro a forma como você pode mudar a maneira como sua voz soa em diferentes músicas. Você é muito talentosa! Eu adoro o que você está fazendo! Muitas vezes, as músicas para crianças usam melodias realmente simples e chatas, mas a música que você criou é muito dinâmica e vívida e é agradável para os adultos também. Além disso, muitas vezes, as músicas infantis não são realmente orquestradas - elas não usam muitos instrumentos, não harmonizam as melodias e assim por diante. Mas sua música é sofisticada e convida as crianças a aprender mais sobre música. Você até usa dissonância às vezes nos acordes de suas músicas, e isso me deixa super feliz! Parece que a dissonância é 'tabu' para música infantil ou 'feliz', mas é o que torna a música interessante e nos mantém engajados. Suas músicas me fazem querer aprender português! Eu,

definitivamente, não tenho nenhum comentário crítico! Eu amo, amo, amo, o que você está fazendo! (GAWLIC, 2018, *e-mail*).

Para finalizar, menciono ainda os pareceres emitidos em edital do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Audiovisual Brasileiro (PRODAV) do Fundo Setorial de Audiovisual (FSA), no qual a segunda temporada de *Jogos de inventar* é uma das propostas finalistas¹⁵¹. No primeiro parecer, considera-se que *Jogos de inventar* prioriza o desenvolvimento da ação conjunta das crianças e recomenda-se que, na segunda temporada, ocorra um maior investimento nas características pessoais de cada personagem. O parecer apresenta o entendimento de que *Jogos de inventar* busca

instigar o público infantil (público-alvo de zero a seis anos) a elaborar sentidos, ao invés de somente receber ideias prontas. A cada episódio, os seis amigos protagonistas, que somam aparências e personalidades diversas, partem de alguma sugestão do mundo real encontrada num livro para vivenciarem situações em enredos e ambientes aventureiros e fantásticos, sempre com muita música, como é adequado ao público infantil. Ou seja, eles criam brincadeiras e brinquedos próprios, e estas atividades de criação sustentam a narrativa, que desta forma não força conceitos e não impõe explicações (PARECER 1/PRODAV-FSA 2018).

O segundo parecer está embasado em um entendimento que relaciona o projeto apresentado aos episódios da primeira temporada, os quais foram assistidos pela parecerista:

Projeto muito criativo que demonstra uma componente pedagógica bem estudada sem, no entanto, deixar transparecer isso na narrativa. A complexidade da pesquisa e da justificção do diretor¹⁵² são bastante abrangentes e substanciadas, demonstrando um profundo conhecimento dos assuntos tratados e da faixa etária do público-alvo. Isso leva a uma simplicidade de forma e conteúdo muito grande, o que é uma grande qualidade deste projeto: a simplicidade sustentada. A sua simplicidade de formas e formatos não só é adequada ao público-alvo, como é um requisito fundamentado. Interessante na concepção estética muito pensada. O fato de se tratar de uma segunda temporada ajuda muito a entender a continuação de algo que já foi bem sucedido, embora não tenha estreado ainda¹⁵³. A visualização dos episódios da temporada anterior vêm confirmar aquilo que está escrito, o que facilita a percepção do projeto e é sempre uma mais-valia. Interessante e de fundamental importância a construção dos personagens de forma a serem multi-étnicos e assim espelharem uma imagem do Brasil real para as crianças, um Brasil de inclusão. Esse Brasil de inclusão refletido na tela e de uma forma abrangente, sem ser imposta, mas como espelho artístico e representativo da vida real passa de forma escorreita e natural na narrativa e na concepção dos personagens. A diversidade dos personagens não se reflete só no aspecto étnico mas também na caracterização psicológica, diversificando os interesses diferentes de cada um no dia-a-dia, os gostos, os jogos, construindo assim um todo diverso, original e abrangente, sendo ao mesmo tempo lúdico, não repetitivo, cada personagem tem suas características, e didático, sem ser

¹⁵¹ O edital foi lançado em 2018 e o resultado da seleção não foi divulgado até a data de finalização desta tese, em agosto de 2019.

¹⁵² “Justificção do diretor”, conforme proposta do edital, é o título dado ao texto que apresenta a proposta artístico-pedagógica do trabalho, elaborada por mim.

¹⁵³ Quando o parecer foi publicado, a série ainda não havia estreado, o que aconteceu em 05 de agosto de 2019.

insistente em demasia naquilo que pretende transmitir. Adequada ao público a que se propõe (PARECER 2/PRODAV-FSA 2018).

Fundamentada nos princípios da *dramaturgia radical*, a série *Jogos de inventar* procura ser um convite para uma grande brincadeira constituída por diálogos imaginários, perceptivos e afetivos. A primeira temporada de *Jogos de inventar* conta com treze episódios de sete minutos que passaram a integrar a programação infantil das televisões brasileiras em 2019. Os episódios *Guci-Guci*, *Pimponeta*, *Alvorço* e *Coral do Galinheiro* foram exibidos, publicamente, em edição do Programa *Kids in the Rotunda*, no *Overture Center for the Arts* e no *Madison Children's Museum*, nos dias 01 e 05 de dezembro de 2018, respectivamente.

Peteca, Pião e Pique-Pessoa (2018)

A dramaturgia de *Peteca, Pião e Pique-Pessoa* surgiu devido a uma iniciativa da ASSITEJ de convidar artistas a refletirem sobre o futuro do teatro para crianças, com base no tema “imaginando o futuro”. A provocação, divulgada por meios eletrônicos às pessoas associadas, em novembro de 2017, solicitava o envio de um ensaio reflexivo, a ser publicado, caso selecionado, na Revista da ASSITEJ, em evento internacional, realizado em agosto de 2018, na China. O ensaio deveria falar sobre um espetáculo teatral que estivesse relacionado ao tema proposto. Desse modo, decidi que escreveria uma nova peça e que seu assunto central seria a relação com o tempo na atualidade. Após definir essa temática, passei a refletir de que forma poderia abordá-la. Com base em minha trajetória pregressa, decidi manter a inspiração no universo infantil e na cultura popular. No entanto, eu gostaria de criar algo diferente do que já tinha feito anteriormente. Assim, optei por trabalhar inspirada em brinquedos tradicionais e, com base neles, pensar a *lógica lúdica infantil* de forma transversal e simbólica, por meio de distintas camadas de sentidos, passíveis de viabilizar diferentes níveis de associação. Sempre fundamentada no papel social da dramaturgia e na responsabilidade de quem cria, meu objetivo era investigar novas possibilidades dialógicas que respeitassem a *lógica lúdica infantil*, com base em relações distintas daquelas presentes em minhas criações anteriores. A intenção era colocar a mim mesma em uma situação de *risco responsável*, embasada nos conhecimentos pregressos, mas também, nas dúvidas que eu tinha sobre outras formas de comunicação com a criança. Além disso, nesse trabalho, direcionei a construção discursiva para um público de crianças a partir de seis anos de idade, abarcando elementos que pudessem dialogar, também, com crianças mais novas, por meio das composições sonoras, imagéticas, associativas e afetivas, presentes em cena.

Nesse processo, optei por trabalhar com formas brasileiras de contação de histórias, contando comigo e Éder Rosa para a composição do elenco, devido ao fato de o trabalho ter sido criado sem nenhum tipo de financiamento. Também por essa razão, enquanto eu redigia a proposta inicial, Rosa pesquisava, nos materiais do acervo do Bando de Brincantes, como construir figurinos e adereços que dialogassem com a ideia de trabalhar com brinquedos tradicionais. Sobre esse aspecto, vale ressaltar que a proposta do Bando de Brincantes nunca foi a de realizar demonstrações folclóricas de uma tradição imutável. Nosso trabalho parte de

um diálogo afetivo com elementos que fazem parte de nossa história e está fundamentado na liberdade de mesclar distintas referências que estão integradas nas vivências culturais de nossa região. Assim, devido ao envolvimento de Éder Rosa com desfiles de escola de samba, na cidade de Charqueadas, e minhas raízes fronteiriças de Bagé, além do fato de sermos gaúchos da capital, optamos por trabalhar com características do carnaval e da cultura gaúcha, de forma mesclada e natural, como as experienciamos em nossas vidas. Além disso, o ato de contar histórias é uma característica essencial a ambas manifestações culturais. Desse modo, enquanto eu criava as ideias originais da dramaturgia, Rosa construía os materiais cenográficos, figurinos e acessórios, em um processo de influências mútuas. Nessa construção, escrevi o artigo para a revista da ASSITEJ¹⁵⁴, a primeira versão da dramaturgia e a concepção original do trabalho, com base nas ideias desenvolvidas a seguir.

Conforme Corso e Corso (2004), antigamente, as dramaturgias respaldavam-se em mitos e contos antigos, visto que a sabedoria era compreendida como fruto do passado e estava vinculada à sapiência das figuras anciãs. Para a autora e o autor, nos últimos tempos, a situação se inverteu e a temática central passou a ser as maravilhas prometidas pelo futuro, as quais estão associadas à idealização de uma juventude perpétua. Com base nessa reflexão, a dramaturgia de *Peteca, Pião e Pique-Pessoa* propõe que a temática do futuro, pode ser, finalmente, viver o presente, de forma plena e intensa. Desse modo, a peça tem, como tema central, a relação com o tempo na atualidade, sem, no entanto, apresentar referenciais sócio-históricos que localizem-na em cronotopos precisamente determinados. A narrativa é constituída por uma estrutura de metalinguagem que versa sobre o que é narrado e o próprio ato de contar histórias, abarcando reflexões e afetos de quem conta em relação àquilo que é contado.

O teatro é a arte do presente, já que acontece aqui e agora, em uma experiência efêmera impossível de ser reconstituída plenamente, seja por meio de registros tecnológicos, seja ao repetir uma apresentação. Cada encontro é único e irreprodutível e, nesse sentido, reconheci a potencialidade de uma metapercepção temática em relação ao tema da presença estar intimamente vinculado à ação do tempo presente na arte teatral. Além disso, nessa composição, a artesanidade dos brinquedos tradicionais é associada à artesanidade de

¹⁵⁴ Apresento o artigo em anexo, em português, conforme publicado no *site* do CBTIJ. Utilizo esse texto na composição do presente tópico.

formas brasileiras de contação de histórias existentes na Região Sul do Brasil. Dessa forma, aspectos do carnaval e da cultura gaúcha aparecem associados, de forma sutil, sem a intenção de que sejam percebidos e descritos objetivamente pelas crianças, mas que sejam vivenciados em sua pluralidade, de forma orgânica e divertida. A escolha do brinquedo artesanal deve-se ao fato de que o mesmo apresenta e representa a entrega ao momento presente, desde o princípio de sua confecção até cada momento de sua experimentação, visto que cada peça é construída individualmente e sempre guarda marcas de sua singularidade e dos processos de sua construção (BENJAMIN, 1984).

A opção por trabalhar com brinquedos artesanais nada tem a ver com a idealização desses objetos em relação às brincadeiras virtuais surgidas recentemente. Essa polarização patriarcal (MATURANA, 1993) seria redutora e pouco afetiva, posto que *videogames*, celulares e *tablets* integram as vivências de grande parte das crianças da atualidade. O pensamento *filosófico radical*, que embasa esse trabalho, não refuta as qualidades e possibilidades dos jogos eletrônicos, o que resultaria na desqualificação generalizada e determinista de importantes experiências emocionais, cognitivas e perceptivas das crianças da atualidade. Por meio de uma perspectiva radical, a contextualização singular de cada brincadeira é indispensável a qualquer reflexão que pretenda propor construções dialógicas e não verdades pré-estabelecidas. Desse modo, distante de sugerir qualquer rivalidade com os jogos da atualidade, *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*, ao abordar os brinquedos artesanais, pretende, apenas, ressaltar as múltiplas possibilidades disponíveis no tempo presente. Essas brincadeiras são antigas, pois existem há muito tempo, mas não são velhas ou obsoletas, já que podem ser brincadas na atualidade com o mesmo prazer e vigor com que eram vivenciadas antigamente.

No enredo de *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*, o contador de histórias Peteca e a contadora de histórias Pião apresentam a história de Pique-pessoa, um ser humano que está sempre em busca de uma saída para ser feliz no futuro, o que o impede de vivenciar plenamente as experiências do presente. O tema é bastante atual e muito familiar às crianças ocidentais de distintas realidades sociais, pois, muitas vezes, precisam abrir mão de um convívio mais intenso com seus entes queridos, devido às suas múltiplas ocupações para solucionar questões relacionadas ao futuro, onde, muitas vezes, está localizada a promessa de um pouco mais de atenção. Evidentemente, essa realidade não é abordada de forma objetiva,

posto que o pensamento realista adulto, repleto de reflexões abstratas, funciona de forma muito diferente das observações concretas e associações lúdicas infantis.

A dramaturgia de *Peteca, Pião e Pique-Pessoa* contrasta os distintos modos de relação com o presente. Nessa construção, Peteca e Pião convivem, e vivem, cada momento, por meio de diversas brincadeiras tradicionais e de diálogos que estabelecem sobre a personagem central. Enquanto isso, Pique-Pessoa está sempre em busca de uma saída para seus problemas, com a esperança de poder aproveitar a vida no futuro. A personagem Pique-Pessoa é interpretada tanto por Peteca quanto por Pião, que a representam quando vestem a cartola que a identifica. A ideia está vinculada ao dito popular “vestir o chapéu”, o que significa, em geral, de forma crítica, que alguém se identificou com a questão ou o fato abordado naquele momento. A opção de usar uma cartola e não um chapéu, deve-se ao fato de a cartola remeter à aristocracia e às ideias de produtividade e lucro, vinculadas a valores elitistas. Por outro lado, a cartola também remete à magia e ao circo, o que resulta em uma construção complexa de Pique-Pessoa. Dessa maneira, tanto Peteca quanto Pião “vestem a cartola” e vivenciam os dilemas de Pique-Pessoa, o que possibilita a percepção de que qualquer pessoa pode se sentir como Pique-Pessoa no decorrer da vida. Além disso, essa construção permite a abordagem subliminar de um assunto tabu, quando se trata de peças para crianças: as discussões de gênero. O tema é enfocado de forma orgânica e natural, embora, nessa peça, a alusão seja feita de forma explícita, como é possível verificar no diálogo a seguir.

Desafiam-se com o olhar, como se fosse um duelo em que deve vencer aquele que for mais rápido no gatilho. Pião vence e enfia a cartola na cabeça.

Peteca – Mas agora eu que era Pique-Pessoa, Pião!

Pião retira a cartola para responder.

Pião – Não, da última vez Pique-Pessoa foi homem, agora tem que ser mulher.

Peteca – Mas, afinal, Pique-pessoa é homem, mulher ou o quê?

Pião – Pique-Pessoa é pessoa, é gente. Daí, é a minha vez de ser Pique-pessoa agora.

Fragmento da cena quatro de *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*.



Pião e Peteca enfrentam-se para decidir quem interpreta Pique-Pessoa na próxima cena¹⁵⁵.

Pique-Pessoa é uma personagem feminina e masculina, assim como Peteca é um substantivo feminino que dá nome ao personagem masculino, e Pião é um substantivo masculino que dá nome à personagem feminina. Por outro lado, peteca e pião são dois brinquedos tradicionais, com base nos quais foi inspirada a movimentação dos atores. Assim, Peteca associa saltos a movimentações de mestre-sala e sapateados presentes em danças gaúchas, e Pião associa os giros do brinquedo aos movimentos de porta-bandeira e de bailados, também presentes nas danças tradicionais da Região Sul. A construção é sutil e busca muito mais criar vínculos perceptivos do que o reconhecimento objetivo dessas elaborações. A intenção é propiciar uma percepção plural de vivências da brasilidade presentes no Rio Grande do Sul, por meio de experiências sensíveis, sem a necessidade de nenhum tipo de demonstração folclórica rigidamente formalizada ou de explicações didatizantes.

A opção por trabalhar com jogos tradicionais, ironicamente, tem a intenção afetiva de apresentar a novidade de brincadeiras antigas, muitas vezes desconhecidas das crianças da atualidade, ou apresentadas de forma tão organizada e didática que perdem o sabor da

¹⁵⁵ Na imagem, Viviane Juguero e Éder Rosa. Foto de Gabriela Cristina de Carli (IFRS).

descoberta. Em experiências anteriores de nosso trabalho no Bando de Brincantes, como nas cantigas presentes no espetáculo *Canto de Cravo e Rosa*, ou as quadrinhas e parlendas de *Quaquarela*, a opção por trabalhar com jogos tradicionais mostrou a potencialidade de integração de diferentes gerações, o que possibilita um encontro cultural e amoroso em uma vivência coletiva intensa. Em comum com esses trabalhos, *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*, apresenta, também, a investigação sobre o universo infantil, a cultura popular, a movimentação extracotidiana e a musicalidade. Em cena, *Peteca* e *Pião* tocam instrumentos característicos da música brasileira, como violão, cavaquinho, pandeiro, bombo leguero, gaita e chocalho, além de flauta, metalofone e objetos sonoros que integram a sonoplastia. Sobre esse aspecto, a diferença dos trabalhos anteriormente citados é que compus as canções de *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*, especialmente para a peça, como no caso dos trabalhos *Ecos de cor e cór*, *Lacatumba* e *Jogos de inventar, cantar e dançar*, que originou a série de animação *Jogos de inventar*, apenas para mencionar somente os trabalhos para a infância.

Em *Peteca, Pião e Pique-Pessoa* existe a intenção de que o processo de vivência do presente seja reconhecido na singularidade afetiva de sua criação artesanal. A intenção não é idealizar a brincadeira, nem criminalizar as preocupações efetivamente presentes no dia a dia, mas, sim, dialetizar esses conflitos, ao expor suas contradições, de forma subliminar. Desse modo, a peça objetiva proporcionar um momento de fruição artística sensível e divertido, além de sugerir caminhos para a construção de novas percepções e reflexões.

No processo de criação do trabalho, senti necessidade de discutir a elaboração do texto com alguém que pudesse compartilhar comigo a lapidação da dramaturgia em sentido estrito. Dessa maneira, fundamentada na concepção e nas ideias apresentadas anteriormente, convidei o escritor Jorge Rein, antigo parceiro criativo, para elaborar a versão final da dramaturgia comigo. Nesse caso, de forma distinta de trabalhos anteriores, Rein passou a integrar o projeto como autor. Dessa forma, discutimos, reelaboramos e modificamos cenas, ideias, falas e imagens poéticas presentes no texto, mantendo, no entanto, o enredo e a proposta originais. Sobre essa parceria, Rein comenta:

O convite da Viviane para participar da criação dramaturgical desta obra foi a coroação de uma série de projetos em que já experimentamos diversos graus de cumplicidade, sempre de uma forma lúdica e muito racional ao mesmo tempo. Lúdica porque nos permitimos sonhar juntos, “pirar” de vez ou nos deixar tocar pela magia própria do jogo do teatro, especialmente presente quando se trata de abordar o universo infantil. Racional porque toda a brincadeira obedece a um planejamento

baseado em conceitos teóricos que Viviane vem desenvolvendo já há algum tempo, com rara lucidez. No meu caso, a interiorização desses princípios, muitas vezes adquirida à força de debates e controvérsias que, invariavelmente, acabam bem, me autoriza a lidar com o material criativo com uma boa margem de intuição e liberdade, condições sem as quais eu não conseguiria produzir nada que, minimamente, me satisfizesse. Aceitar a participação ou a parceria em qualquer projeto originalmente alheio significa, para mim, mais do que me apropriar, me deixar seduzir. E foi isso que, desta vez, mais uma vez, aconteceu. E continua acontecendo, porque ainda me emociono, por exemplo, sempre que volto a ouvir a voz da Vivi acarinhando a Miriam na sua canção (REIN, 2019, e-mail).

Nessa construção, como é característico de meu trabalho, as canções foram compostas junto à dramaturgia e são essenciais à ação, por meio de seus diferentes signos. Desse modo, a composição linguística das letras ganha sentido na composição plural que engloba melodia, harmonia e construções rítmicas, associadas ao contexto geral da cena. Nesse processo, durante o trabalho, redigi as partituras das músicas e criei os arranjos junto com Éder Rosa. Após apresentar, discutir e aprovar as canções com Jorge Rein, que assina algumas das letras comigo, trabalhamos as músicas, sob a orientação vocal de Marlene Goidanich, sempre associando o treinamento musical às ações de cada cena. Essa característica dá continuidade à proposta presente em espetáculos anteriores do Bando de Brincantes, nos quais a música, executada ao vivo, integra e constitui a ação, tendo um caráter narrativo essencial ao desenvolvimento discursivo da cena.

A dramaturgia de *Peteca, Pião e Pique-Pessoa* foi criada com base em uma concepção transversal, composta de distintos níveis de apreciação. Devido à musicalidade, ao colorido, às movimentações e ao envolvimento das situações afetivas, a peça busca dialogar, também, com crianças da Educação Infantil. No entanto, a construção discursiva em si, foi direcionada a crianças do Ensino Fundamental, pois, a narrativa está fundamentada em composições de ações e ideias que ganham sentido no reconhecimento de diferentes conexões cognitivas. Além disso, os signos podem ser percebidos de forma metafórica pelo pensamento adulto, o que resulta em um envolvimento intelectual distinto no que diz respeito a esse público. Sobre esse aspecto, Marcos Eizerik publicou o seguinte comentário, na rede social *Facebook*, após assistir à apresentação:

"Peteca, Pião e Pique-Pessoa" é uma espécie de Sherek dos palcos. Não, não há ogros ou gatos de botas, mas há camadas e camadas de informação (para ser moderno, conteúdo de primeira qualidade) que atingem o adulto que as crianças deveriam se tornar e as crianças que, tomara, ainda existam em cada adulto (EIZERIK, 2018, *Facebook*).

Sobre a transversalidade cultural, a proposta do trabalho parte do entendimento de que a familiaridade com que são abordados elementos artísticos e linguísticos do ambiente social de nossa realidade resulta em uma identificação universal, a qual está fundamentada nos laços afetivos que vinculam as pessoas ao seu povo nas mais variadas culturas. A respeito do processo de construção desse entendimento, Rein reflete:

Tolstoi já sentenciava que, ao cantar nossa aldeia, também cantamos o mundo. Tive a confirmação da verdade contida nesta sentença ao trabalhar na elaboração da versão em espanhol desta obra. Temia, ao me aventurar nessa empreitada, a dificuldade de tentar transferir, para os pequenos habitantes de outras coordenadas, todo o encantamento de um texto teatral fortemente influenciado, em falas e rubricas, pelo regionalismo da sua origem. Expressões idiomáticas, objetos de cena, brinquedos e brincadeiras, dança e música, tudo me parecia impregnado de uma cultura quase que umbilical, de um apego ao berço que comprometia a possibilidade de um contato mais íntimo ou sensível com plateias “estrangeiras”. Mas todos esses temores mostraram-se infundados e a tradução fluiu naturalmente, jogando o jogo das equivalências, aproveitando o espaço das semelhanças lúdicas que reforçam a tese de que todas as crianças do mundo são iguais. E que devemos aprender com elas a trilhar o caminho que leva à compreensão universal (REIN, 2019, *e-mail*).



Pião, como porta-estandarte, cantando junto à Peteca, ao cavaquinho, o samba-enredo de abertura da peça¹⁵⁶.

Com base nessa transversalidade, o enredo de *Peteca, Pião e Pique-Pessoa* inicia quando Peteca e Pião chegam cantando um samba enredo que anuncia a contação de mais

¹⁵⁶ Na imagem, Viviane Juguero e Éder Rosa. Foto de Gabriela Cristina de Carli (IFRS).

uma história. No final da música, enquanto Pião tenta iniciar a narrativa, Peteca busca adivinhar o assunto do dia, o que resulta em uma situação bastante cômica e revela características das personagens. Peteca é espontâneo, meigo e emotivo, além de ser muito ágil e acrobático. Pião é concentrada, criativa e determinada, sem deixar de ser doce e suave, em muitos momentos. Nesse desenvolvimento narrativo, é anunciada a história de “Pique-Pessoa e o Labirinto da Vida”, em uma canção que, por meio do trava-línguas que apresento a seguir, informa que Pique-Pessoa é alguém que está sempre com pressa.

Pique-pessoa sempre em pique, um pique à toa
 Pressa pra pregar a peça, só tropeça e não voa
 Pique-pessoa sempre em pique, um pique à toa
 Paga prenda pelo preço, pranto preso, riso esco

Trava-línguas que compus para a canção da primeira cena de *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*.



Peteca e Pião iniciando a canção sobre Pique-Pessoa, no estilo musical gaúcho *bugio*¹⁵⁷.

Ao final dessa primeira cena, Peteca e Pião realizam o jogo “Pedra, papel, tesoura”, para decidir quem vai representar Pique-Pessoa primeiro. Peteca vence e vai até o baú para

¹⁵⁷ Na imagem, Viviane Juguero e Éder Rosa. Foto de Layane de Souza Machado (IFRS).

escolher um objeto para identificar a personagem. Depois de algumas tentativas, escolhe uma cartola e se retira. Pião chama por Peteca e o brinquedo peteca, de fato, entra voando em cena. A segunda cena, inicia com Pião jogando peteca. É quando Pique-Pessoa entra em cena e pergunta se ela sabe onde fica a saída do labirinto. Nesse momento, Pião vira personagem da própria história e não conhece as situações previamente. Esse recurso é utilizado alternadamente, durante toda a peça. Ou seja, quando Peteca e Pião contracenam com Pique-Pessoa são personagens da história tanto quanto essa figura. No momento em que contam a história é que passam a ter o conhecimento do ponto de vista de quem narra, sem deixar de se surpreenderem com o que acabou de ser mostrado em cenas anteriores.

É na segunda cena também que Pique-Pessoa revela que chama a todo mundo que encontra de “pessoa” para não perder tempo aprendendo nomes, o que denota que sua ansiedade dificulta o estabelecimento de relações afetivas. Nessa cena, Pião convida Pique-Pessoa para jogar peteca, mas ele, apesar de dizer que adora a brincadeira, afirma que não tem tempo, do mesmo modo como faz, muitas vezes, no desenvolvimento dessa narrativa. Ao perceber que Pião não sabe nada sobre a saída do labirinto, Pique-Pessoa se retira, com indignação.



Pião joga Peteca com Pique-Pessoa¹⁵⁸.

Na terceira cena, Peteca está jogando pião, quando Pique-Pessoa entra em cena, agora como mulher, posto que é Pião quem a interpreta. Ela procura por um cavalo, para tentar sair

¹⁵⁸ Na imagem, Viviane Jugero e Éder Rosa. Foto de Gabriela Cristina de Carli (IFRS).

mais rápido do labirinto. Peteca a auxilia a encontrar e Pique-Pessoa sobe, animada, em um cavalo de madeira. Esse jogo é interessante porque resulta na dúvida sobre o cavalo representar um animal da cotidianidade ou ser, de fato, um brinquedo. A questão se revela quando Pique-Pessoa percebe que o cavalo não sai do lugar e, então, reclama tratar-se de um brinquedo e vai embora.



Pique-Pessoa tenta se deslocar, enquanto Peteca brinca junto, realizando a trilha sonora¹⁵⁹.

Na quarta cena, Peteca conta que, de tanto Pique-Pessoa procurar um cavalo, acabou encontrando um burro. Passa, então, a representar o personagem por meio de um marionete montado em um burro. Nesse momento, Pião retorna e retira uma boneca de pano do baú. O nome dela é Miriam e ela tenta fazer amizade com Pique-Pessoa. Nesse momento, Peteca e Pião, ao mesmo tempo que manipulam os bonecos, observam a cena e reagem a ela. Pique-Pessoa despreza a amizade de Miriam e diz que não tem tempo para bonecas. A contradição é evidente, pois, nesse momento, Pique-Pessoa é também um brinquedo. Desse modo, ele demonstra que não reconhece a si próprio e que tem uma percepção limitada do

¹⁵⁹ Na imagem, Viviane Juguero e Éder Rosa. Foto de Layane de Souza Machado (IFRS).

mundo. Essa brincadeira com a transversalidade da percepção dos brinquedos é realizada diversas vezes durante a narrativa, o que modifica as formas de compreensão do signo.

Na evolução da história, Miriam, apesar da negativa de Pique-Pessoa, insiste em dizer a ele que ela só pode existir se acreditarem nela. Pique-Pessoa faz pouco caso e reafirma que não acredita em bonecas e vai embora. Nesse momento, Miriam, entristece e cai, inerte. Assim, ao som de uma triste canção, Peteca coloca Miriam novamente, dentro do baú, em uma imagem que alude, de forma bastante evidente, à morte e ao sepultamento.



Pião segura Miriam no colo, após ela desfalecer, enquanto Peteca inicia a canção, melancolicamente, no metalofone. A seguir, Pião continua a música ao violão e Peteca, tenta reanimar Miriam, sem sucesso. Por fim, recoloca a boneca no baú¹⁶⁰.

Esse momento foi um dos que mais comoveu o público de distintas idades. No ensaios, nossa sobrinha Shanti, de menos de dois anos, ficava completamente compenetrada quando a boneca desfalecia. Depois, sua mãe, Tainá Távora, contou que ela cantarolava fragmentos da melodia em casa, envolvida em uma melancolia ficcional que a confortava. Nas apresentações, essa cena sempre foi a que mereceu sua maior atenção, o que é coerente com o interesse que crianças dessa idade apresentam pela repetição. Essa cena é também

¹⁶⁰ Na imagem, Viviane Juguero e Éder Rosa. Foto de Gabriela Cristina de Carli (IFRS).

mencionada em comentário, enviado por *WhatsApp*, pela Professora da Escola de Educação Infantil Vovó Margarida, Livia Regina Hennigen Guedes, que levou turmas com crianças de quatro anos para assistirem ao trabalho:

Há tempos não me sentia tocada como me senti na última sexta-feira. Nós, adultos, já passamos por algumas situações que nos fazem pensar muito do quanto da nossa criança interior ainda existe, do quanto ainda acreditamos em quem nos rodeia...
 E as crianças? Aaaah, as crianças... Elas são geniais.
 As meninas sentiram-se muito triste por "Emília"
 (- Mas, gurias, não era Emília, era Mirian...)
 Não importa quantas vezes eu disser... A boneca se chamava Emília, um amor de lapso, que tem tudo a ver...
 Os meninos, aquele que notei não esboçar nenhum sorriso na peça, mas permaneceu concentrado, desenhou o Pique-Pessoa. Disse que foi o personagem que ele mais gostou. Finalizou o chapéu e... "Acabei."
 Aquele que disse que estava cansado na metade da peça, desenhou o "velho sentado". Os outros representaram o Robô ou o Peteca
 Eles me lembraram da música do "Iô-iô-iô, é Peteca, é Pião..." e cantavam enquanto desenhavam...
 Foi muito especial, Vivi!!!!
 Escolhi a peça para o ponto de partida de um Projeto de Brinquedos e Brincadeiras, e ao mesmo tempo sou convidada a refletir sobre o meu próprio ato de brincar na vida!!!! Muda assim, minha própria relação com meus alunos!!!!
 Um encanto de peça!!!!
 Como aqueles livros que a gente lê e gostaria que todos lessem!!!!
 Precisamos de mais temporadas!!!!
 Um beijo enorme!!!! E mais uma vez, grata por nos receber de coração aberto (GUEDES, 2018, *WhatsApp*).

Esses comentários me fizeram refletir sobre as diferentes formas como as crianças pequenas se relacionaram com a peça, por meio de um envolvimento afetivo e simbólico.

Voltando à narrativa, com a saída de Miriam, Peteca e Pião ficam chateados e comentam que Pique-Pessoa estava sempre muito sério. Resolvem, então, jogar o *jogo do sério* com a plateia, o qual consiste em as pessoas ficarem se olhando bem sérias até alguém rir e, com isso, perder a brincadeira. Ao final do jogo, Peteca e Pião riem muito e partem para uma brincadeira de palmas, cuja letra é mencionada a seguir. Além do caráter narrativo da letra sobre a personalidade de Pique-Pessoa, saliento a utilização de princípios da brincadeira sonora que objetivam resultar no progressivo distensionamento da cena.

Nunca ri à toa - Pique-Pessoa
 Não dança na garoa - Pique-Pessoa
 Não nada na lagoa - Pique-Pessoa
 Um canto não entoa, não brinca de canoa
 Não vive numa boa - Pique-Pessoa

Letra de brincadeira de palmas que compus para a cena quatro de *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*.

Ao final da brincadeira, Peteca e Pião saem correndo e colocam cartolas iguais. Depois de algumas tentativas, conforme apresentado no diálogo mencionado anteriormente, Pião argumenta que agora Pique-Pessoa deve ser mulher, pois na cena anterior, foi homem. É nesse momento, em que a alternância de gênero, já demonstrada nas cenas anteriores, é abertamente verbalizada, de forma muito natural, sem a necessidade de nenhuma explicação realista a esse respeito.

Na quinta cena, Pique-Pessoa está atrás de seu burrinho quando encontra Peteca jogando bilboquê. Nesse momento, a personagem central já demonstra estar mais chateada e revela que suas escolhas estão embasadas na necessidade, pois precisa ter estrutura para viver, antes de poder brincar. Esse dilema, tão presente na atualidade, é apresentado em sua complexidade, sem acusações que idealizem uma realidade na qual as pessoas poderiam simplesmente decidir curtir o presente, sem ter que providenciar as estruturas para tanto. Nessa cena, enquanto Pique-Pessoa tenta fazer planos, ao manipular um elástico que segura nas mãos, Peteca começa a tocar o cavaquinho e Pique-Pessoa, apesar de tentar reprimir o movimento, não consegue evitar de dançar e colocar o seu conflito nas palavras do samba que canta:

Tudo na vida é assim, tudo na vida é assim
 Tem que se esforçar primeiro, pra depois ganhar o dim-dim
 O dim-dim!
 Tudo na vida é assim, tudo na vida é assim
 Tem que se esforçar primeiro, pra depois ser feliz enfim

 Casa e comida tem preço
 Nada é de graça pra mim
 Todo o fim, tem seu começo
 Mas precisa ter o dim-dim

Letra do samba que compus para a cena cinco de *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*.

Ao final da cena, Pique-Pessoa está toda amarrada no elástico. Peteca vai até ela, chateado, e retira a sua cartola, fazendo com que volte a ser a Pião.

Na sexta cena, Peteca e Pião conversam sobre o fato de Pique-Pessoa ter motivos para agir como age, mas que deveria ser mais flexível. Comentam sobre a criatividade necessária para solucionar os problemas e que as pessoas não devem agir como robôs. Nesse momento, divertem-se compondo um robô, em conjunto, ou seja, agindo como robôs, o que busca dialetizar a afirmação feita anteriormente. Ao final da cena, Peteca, ao olhar uma bolinha de gude, tem uma ideia e se retira.



Peteca e Pião brincam de agir como um robô, em conjunto¹⁶¹.

¹⁶¹ Na imagem, Viviane Juguero e Éder Rosa. Foto de Wagner Madeira.

Na sétima cena, Pião dança com um bambolê, cantando sobre as mudanças da vida e percutindo os pés com tornozeleiras sonoras.



Pião dança, enquanto canta: “Gira o mundo, roda a vida, gira o tempo. Para quê? Canta junto, dança e vibra, na roda do bambolê...”¹⁶².

Na oitava cena, Peteca retorna como um mago. A comicidade do início dessa cena, transcrita a seguir, também está presente em outros momentos da peça.

¹⁶² Na imagem, Viviane Jughero. Foto de Wagner Madeira.

Entra Peteca, caracterizado como mago. Ele apresenta um número de mágica que consiste na manipulação de uma bola de cristal. Pião colabora com a trilha sonora enquanto se desfaz das pulseiras e tornozeleiras da cena anterior. Obedecendo a um gesto das mãos de Peteca, Pião se transforma em Pique-Pessoa.

Mago (Peteca) - Onde está seu burro?

Pique-Pessoa (Pião) - Me chamou de burro? Isso é jeito de falar, pessoa? Tenha mais respeito!

Mago (Peteca) - Pergunto onde está seu animal?

Pique-Pessoa (Pião) - E agora me chama de animal! Eu estou no mesmo labirinto que tu, pessoa! Que falta de educação!

Mago (Peteca) - Eu só fiz uma pergunta, Pique-Pessoa.

Pique-Pessoa (Pião) - É isso que eu acho estranho, todo mundo me conhece e eu não conheço ninguém.

Mago (Peteca) - Também pudera, está sempre com a cabeça longe. Nem sabe onde deixou o burro!

Pique-Pessoa (Pião) - Eu não vou admitir...

Mago (Peteca) - Esqueceu dele lá no rio?

Pique-Pessoa (Pião) - O burro!!!

Pique-Pessoa (Pião) sai em disparada.

Mago (Peteca) - Pelo menos o burro, que é bem esperto, deve ter ficado aproveitando a sombra e a água fresca.

Pique-Pessoa retorna, cavalgando seu burro.

Fragmento da cena oito de *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*.

Após esse diálogo, Pique-Pessoa insiste em perguntar onde é a saída do labirinto. O mago Peteca, então, afirma que, para achar a saída, é preciso fazer relações e convida Pique-Pessoa para jogar um tipo de jogo da velha em que é preciso relacionar as peças, conforme são colocadas no tabuleiro. Essas peças são compostas de maçãs e bonecas de madeira. Assim, o mago apresenta a maçã envenenada e Pique-Pessoa a relaciona com um bruxo feiticeiro. Depois, o mago menciona a maçã da sabedoria e a maçã que mata à fome, que são vinculadas, por Pique-Pessoa, à professora querida e ao bichinho que come a fruta, respectivamente. No entanto, quando o mago apresenta a maçã do amor, Pique-Pessoa não sabe com o que relacionar e perde o jogo. Pique-Pessoa fica furiosa e diz que só terá tempo

para o amor no futuro, ao que o mago rebate, dizendo que o futuro não existe, pois “Hoje é o amanhã do ontem”¹⁶³.



Peteca-mago joga com Pique-Pessoa, um jogo da velha que funciona por meio do estabelecimento de relações¹⁶⁴.

Nesse momento, Pique-Pessoa observa a bola de cristal do mago e vê a si mesma, no futuro. A imagem interior da bola de cristal é representada por um marionete que Peteca manipula em cena. O marionete é um velho que, sentado solitariamente, segue repetindo o mesmo discurso que Pique-Pessoa proferiu durante toda a peça. Ressalto que o fato de, nesse momento, Pique-Pessoa ser uma personagem feminina e ver, a si mesma, no futuro, como um velho, diz respeito tanto à percepção transversal da questão de gênero, quanto à identificação plural da personagem, com todas as pessoas do público. Ainda no que concerne ao gênero, a brincadeira de a mulher Pique-Pessoa se sentir identificada com os substantivos masculinos “burro” e “animal”, na passagem citada anteriormente, também refere-se às *vetorizações*

¹⁶³ “Hoje é o amanhã do ontem” é também um dos capítulos de minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014), devido a uma história pessoal, de quando eu tinha quatro anos e descobri essa relação.

¹⁶⁴ Na imagem, Viviane Juguero e Éder Rosa. Foto de Wagner Madeira.

editandas que o enredo propõe sobre o tema, ao convidar à reflexão, sem apresentar explicações discursivas de nenhuma natureza.

No momento em que Pique-Pessoa observa o velho dizer “Oh, Pessoa! Há uma saída?”, ela se dá conta de que, conforme alegou o mago, “Ninguém pode ser feliz no futuro”. Dessa forma, Pique-Pessoa percebe o modo como tem se comportado e declara que não tinha a intenção de magoar ninguém. No decorrer dessa elaboração, ela se lembra da boneca Miriam e fica triste.



Pique-Pessoa representado por um marionete que é manipulado por Peteca¹⁶⁵.

Na nona cena, Pião deixa de ser Pique-Pessoa e canta, entristecida, a canção *Hoje é o amanhã do ontem*. A música, ao versar sobre planos que se desvanecem e sonhos que vão embora, propõe que “jogos se experimentem na dança da vida afora”. Desse modo, apresenta o movimento dialético das experiências da vida, compostas por momentos presentes que mesclam luta e brincadeira, alegria e tristeza. Essas vivências estão intimamente entrelaçadas e não é possível ordená-las ou dissociá-las, por meio de um planejamento rígido e previsível.

Na décima cena, ocorre o diálogo a seguir:

¹⁶⁵ Na imagem, o marionete que foi criado e é manipulado por Éder Rosa. Foto de Layane de Souza Machado (IFRS).

Pião termina a canção muito chateada. Peteca entra, preocupado.

Peteca - O que houve, Pião?

Pião - Essa história é muito triste, Peteca. Eu não queria que ela acabasse assim.

Peteca pega cartas. Ele e Pião jogam enquanto conversam.

Peteca - Mas a vida não é feita só de alegrias, Pião. Se fosse só alegria, as pessoas não iam conseguir apreciar.

Pião - As pessoas... Eu sei, as pessoas... Aí que 'tá! Não gostei dessa história assim, do jeito que ela está... Pique-Pessoa não quis brincar, não quis conversar, não acreditou na Miriam e ela...

Peteca - Calma, Pião. Essa é a nossa história. Nós damos as cartas desse jogo. Existem muitas maneiras de criar e contar as histórias. A nossa história vai ter o final que a gente decidir construir!

Peteca se aproxima de Pião com o avental de Miriam nas mãos.

Fragmento da cena onze de *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*.

Na décima primeira cena, Pião representa Miriam desfalecida e Peteca retorna como Pique-Pessoa, que vem, em busca de aceitar a amizade que ela ofertou. Ele tenta animá-la algumas vezes, sem sucesso. Ao final, ele consegue acordá-la e afirma que agora acredita nela, pois consegue acreditar em si mesmo também. Eles dançam juntos e felizes, ao som de uma caixinha de música. A seguir, Miriam e Pique-Pessoa passam a ser representados por bonecos e conversam sobre brincar e resolver problemas em conjunto, para o deleite de Peteca e Pião que observam a conversa, ao manipulá-los.

Na última cena, Peteca e Pião, encerram a história:

Pião - E foi assim que, finalmente, Pique-Pessoa encontrou uma saída.

Peteca - Para viver no presente, o labirinto da vida.

Fragmento da cena onze de *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*.

A peça termina ao som do mesmo samba-enredo que a iniciou.



Peteca manipula Pique-Pessoa em seu burro, enquanto Pião manipula Miriam.
Ao fundo, todos os brinquedos usados durante a peça¹⁶⁶



Peteca e Pião, na cena final do espetáculo¹⁶⁷.

¹⁶⁶ Na imagem, Viviane Juguero e Éder Rosa. Foto de Layane de Souza Machado (IFRS).

¹⁶⁷ Na imagem, Viviane Juguero e Éder Rosa. Foto de Gabriela Cristina de Carli (IFRS).

A dramaturgia de *Peteca, Pião e Pique-Pessoa* dá continuidade e amplia um caminho trilhado no Bando de Brincantes há mais de quinze anos: a investigação sobre o universo infantil, a cultura popular, a movimentação extracotidiana, a musicalidade e a temática da diversidade. A peça busca proporcionar um momento de fruição artística divertido e envolvente, além de sugerir caminhos para a construção de novas percepções e reflexões. Cenas de alegria, tristeza, descoberta, decepção, carinho, dúvida, solidão e cumplicidade integram essa brincadeira que pretende dialogar sobre o presente, ao vivenciá-lo afetiva e intensamente.

Nas dez apresentações que foram realizadas no teatro Bruno Kiefer, em abril de 2018, tivemos um retorno bastante positivo do trabalho, embora não faltassem, também, algumas percepções controversas, das quais não recebemos comentários por escrito. Percebi, porém, que a linguagem distinta de espetáculos anteriores causou certo estranhamento, em especial, em pessoas adultas, as quais, por perceberem o conteúdo filosófico que perpassa a peça, consideraram-na, algumas vezes, adulta demais para as crianças. Sobre esse aspecto, relembro o quanto as posturas adultas podem ecoar nas percepções infantis, conforme abordado no tópico *Mediação afetivo-axiológica* do Ato *Dramaturgias radicais para crianças*. Por outro lado, recebemos diversas manifestações de apreço e abraços tão afetivos que valem mais do que mil palavras. No entanto, considero que esse trabalho ainda pode ser aprimorado em sua estrutura dramática e, com base nas experiências da primeira temporada, pretendo sugerir algumas alterações ao co-autor. Nesse breve comentário, apresentei alguns aspectos que considero essenciais ao entendimento da proposta e que estão em conformidade com as premissas da *dramaturgia radical*. Para finalizar, selecionei algumas das mensagens que recebemos de pessoas que assistiram às apresentações.

A Bianca chegou muuuuuuuuuuu felizzzzzzz hj!!
 Contou tuuuuudo e mais um pouquinho!
 Sabia detalhes do figurino!!
 A sutileza do tempo! !!!
 Agora está aqui... desenhando e sonhando com vcs!!!!
 É um amor indescritível! !
 Muuuuuuuuuuu obrigadaaaaaaaa!
 Regina Vieira (2018, *Facebook*)¹⁶⁸.

Peteca, Pião e Pique-Pessoa é um espetáculo maravilhoso. Parabéns Bando de Brincantes e Viviane Rosa Juguero sempre aprendemos com vocês. Eu e o Fabrício

¹⁶⁸ Saliento que o primeiro comentário foi enviado pela mãe da menina Bianca Vieira, de seis anos, que assistiu a estreia da peça junto com a turma da escola, sem a presença de familiares.

¹⁶⁹ saímos conversando e refletindo. "Vamos viver o agora aproveitar e ser feliz" Valdete Machado Dornelles (2018, *Facebook*).

Nós, do curso técnico em Processos Fotográficos do IFRS Alvorada estamos muito felizes por termos sido testemunhas desse trabalho incrível da trupe Bando de Brincantes. O espetáculo Peteca, Pião e Pique-Pessoa é sensível, é uma explosão de ideias e emoções, fala sobre a vida, sobre a gente, sobre o tempo e sobre o amor com arte, com plasticidade física, com alegria, com uma multiplicidade poucas vezes vista de talento musical que transita pela percussão, metais, fole e cordas. Simplesmente emocionante.

André Furtado (2018, *Facebook*).

E tarde chuvosa foi como?!

De mta diversão \o/

Parabéns a todos os envolvidos pelo lindo espetáculo, foi incrível relembrar as brincadeiras da minha infância 😊

Lucas amou as novas descobertas!

Jaqueline de Oliveira (2018, *Facebook*).

Parabéns à equipe pela peça linda e emocionante! Eu me encantei e o Leo se divertiu muito, queria fazer as piruetas em cima da cadeira do teatro... está até agora agarrado na peteca! 😊

Espero que esta não seja a única temporada da peça, que volte em outro momento para que o público infantil tenha a oportunidade de vivenciar essa experiência. Grande beijo a todos.

Karina Federle Consoni (2018, *Facebook*).

A peça é encantadora para os adultos, imagine para as crianças! Sucesso!

Laureci Correia da Rocha (2018, *Facebook*).

Belo espetáculo... muito divertido e que transmite muito aprendizado.

Denise Varone Maia (2018, *Facebook*).

A mensagem mais importante que fica é realmente para os adultos, viva o hoje! Valeu a experiência, a mensagem, a nostalgia dos tempos passados

Marina Vargas (2018, *Facebook*).

Hoje minha tarde ficou mais alegre, pois fui acompanhar a minha neta Daniela para uma tarde de teatro, mas na verdade acho que foi ela que me levou, pois quem se divertiu de verdade foi eu. Achei lindo o Henrique¹⁷⁰ ter aberto o espetáculo com seu boa tarde e suas boas vindas. Vivenciei o personagem junto do Éder, o qual com sua elasticidade corporal surpreende a todos com sua apresentação. E me encantei também com a voz, o violão e o jeito todo da Viviane no seu desempenho e personagem de pião. Enfim..., vocês três fazem o espetáculo..., e uma coisa muito difícil... me fizeram cantar com vocês. Com carinho. Paulo (Ascensão) e sua neta Daniela"

Paulo Sobrinho (2018, *e-mail*).

♪ Dói no coração a desilusão de não ter alguém pra dar a mão ♪

Porque é na cumplicidade do amor que a gente existe, que tudo existe!!! Essa é apenas uma das lições que se pode tirar do espetáculo "Peteca, Pião e Pique-Pessoa". Um espetáculo infantil pra adulto ver.

Cada brincadeira apresentada no palco me leva até uma memória de minha infância.

Minha brincadeira favorita é o jogo das "Cinco Marias", pois tentei aprender a jogar

¹⁶⁹ Os nomes das pessoas acompanhantes de quem redige os comentários são das crianças que estavam com elas, em geral, filhos e filhas.

¹⁷⁰ Eu e Éder Rosa somos casados. Nosso filho, Henrique, com nove anos na época, apesar de não participar diretamente da cena, dava as boas-vindas às pessoas, antes de começar o espetáculo.

(confesso que nunca consegui), quando tinha 6 anos de idade durante uma viagem de férias com minha Avó para a cidade de Caçapava do Sul. Eu amava aquele sítio e aquelas eram minhas melhores férias, sem dúvida alguma.

As canções são lindas demais: cheias de melodia e conteúdo. É difícil não querer sambar durante os sambas ou não se emocionar durante as canções mais lentas.

Que bela oportunidade para os adultos voltarem ao passado e para os pequenos viverem um presente diferente: um presente fantástico, cheio de brincadeiras e muito divertido!!!

Viviane e Éder, gratidão!!! Obrigada pelos momentos de reflexão, pelas memórias, por todo o sentimento despertado. Vocês são incríveis!!!

Michelle Perceval (2018, *Facebook*).

Viviiii... o espetáculo de vocês está cada dia mais encantador.

Ouvir vocês cantar é cada apresentação mais emocionante e me arrepio.

Vcs estão lindos no ofício que fazem com muito amor e carinho...sem contar a participação do Henrique que apesar de rápida me faz sonhar em vê-lo pleno em cena com vcs em oportunidades futuras

Vcs são abençoados pelos anjos do teatro.

José Renato Lopes (2018, *WhatsApp*).

Parabéns Eder e Vivi. Excelente espetáculo para os pequenos e uma lição de vida para os adultos.

Adorei a interação das crianças que com sua pureza e ingenuidade nos dão esperança de um mundo melhor.

Sucesso! Grande abraço!

Jaqueline Valente Alfonsin (2018, *Facebook*).

Adorei o espetáculo ! Estão de parabéns pois tudo ficou lindo e perfeito! A música, brincadeiras , acrobacias (que só vocês conseguem fazer). O figurino lindo! Enfim um espetáculo que encanta a plateia e que logo logo será premiado !"

Marília Diehl (2018, *WhatsApp*).

É d+ esse espetáculo vi 4 vezes e foi muito bom. Estão de parabéns!!

Ariana Rosa (2018, *Facebook*).

Ontem tive o prazer de assistir o espetáculo PETECA, PIÃO E PIQUE-PESSOA.

Fiz uma viagem à minha infância com muita emoção. Montagem simples e envolvente do Bando de Brincantes. As músicas lindasssss. Longa vida para a peça. Airton de Oliveira (2018, *Facebook*).

De muito bom gosto! Finesse!

É engraçado e é dramático. Através de uma linguagem pueril, simples e para crianças, nos faz refletir profundamente sobre questões pessoais de adultos, como aproveitar o momento presente em nossas vidas, a existência real de alguém, fé em si mesmo e nos outros, enfim... E o melhor de tudo: minha filha de 3 anos ficou atenta do início ao fim!

Parabéns!! E obrigada!!

Mônica Rivero (2018, *Facebook*).

O espetáculo *Peteca, Pião e Pique-Pessoa* foi apresentado dez vezes, em temporada realizada, em abril de 2018, na Casa de Cultura Mario Quintana. O ensaio reflexivo que originou o trabalho foi publicado na Revista da ASSITEJ, em inglês e chinês, em agosto de 2018 e, posteriormente, em português, no site do CBTIJ. A versão em português está anexada à tese.

Epílogo

Epílogo

A proposição do entendimento de *dramaturgia radical* tem base em uma perspectiva matrística, na qual todos os elementos da vida estão encadeados por meio de coordenações de ações e emoções (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993). O caráter filosófico heterocientífico (BAKHTIN, 1986) da investigação objetiva dialogar com outros campos do saber (MATURANA, 1993; BRECHT, 1967), no intuito de refletir sobre o papel social da dramaturgia, o qual está enraizado na utilidade de sua especificidade. No decorrer desta investigação, reconheci as raízes que levam da *musicalidade elementar* (VERDEN-ZOLLER, 1993) à teatralidade, na qual, a *dupla percepção da realidade* é uma característica essencial tanto dos jogos simbólicos quanto da dramaturgia. Na criação desta última, no entanto, manifesta-se como projeção de teatralidade e concretiza-se como uma construção estética independente (BAKHTIN, 1986) que resulta no encontro dialógico da intenção da criação com os modos de apreciação, mediado pelo objeto artístico.

Ainda no que diz respeito aos estudos da raiz da dramaturgia, minhas investigações apontam que esse tipo de criação desenvolveu-se, paralelamente, às evoluções da linguagem corpóreo-verbal. Dessa forma, a dramaturgia originou-se nos tempos mais remotos da humanidade, nos quais é possível reconhecer manifestações narrativas desse “espaço intermediário” (WINNICOTT, 1971), por meio da observação da construção discursiva lúdico-simbólica das representações presentes em pinturas rupestres nas cavernas (SUTTON-SMITH, 2017). Naquele momento histórico, é provável que o pensamento mágico e a construção fictícia ainda não estivessem completamente diferenciados pela configuração da *dupla percepção da realidade* da teatralidade e pela independência estética, o que é reconhecido, na cultura ocidental, com o surgimento do teatro grego, no Séc. IV a.C.

Intimamente vinculada às emoções, a dramaturgia integra o sistema de fatores da *biologia do amor*, apontada por Maturana (1993), que resulta na formação da personalidade individual e das diferentes culturas. Com base na percepção de sua especificidade, a *dramaturgia radical* está fundamentada em princípios filosóficos que reconhecem a complexidade de sua interação social e solicitam a assunção de responsabilidade das pessoas criadoras (BAKHTIN, 1986). Essa responsabilidade, enraizada no entendimento de que as dramaturgias contribuem tanto para a manutenção de valores axiológicos e hábitos, quanto

para sua transformação (GIROUX, 1988), procura dialogar com os demais setores da sociedade, com base em proposições fundamentadas na ideia de *pensar no modo de pensar* (FREIRE, 1968) dos grupos projetados na criação. Nesse sentido, a reflexão sobre a *lógica lúdica infantil* é essencial na criação de *dramaturgias radicais para crianças*.

Nesta composição, a *filosofia radical* está distante, tanto da intenção de transformar o mundo abruptamente, quanto de acreditar que é impossível transformá-lo. Ela reconhece que as dramaturgias fazem parte de uma engrenagem social em permanente construção, assim como todos os discursos e atos. Ao mesmo tempo, percebe que as dramaturgias são construções discursivas potentes, posto que, se construímos nossa compreensão do mundo ao pronunciá-lo (FREIRE, 1968; BAKHTIN, 1986), essas enunciações artísticas constituem-se como fundamentações das distintas construções culturais (GIROUX, 1988), enraizadas em fatores emocionais (MATURANA, 1993) e axiológicos (BAKHTIN, 1968).

A criação de *dramaturgias radicais* baseia-se na práxis (FREIRE, 1968; GIL, 2004) e resulta de um investimento afetivo e de uma curiosidade científica, nos quais o prazer da descoberta e da criação está associado ao rigor investigativo. A radicalidade que embasa essa construção não se prende a círculos de segurança (FREIRE, 1968) apoiados em verdades imutáveis e nem está apegada ao campo científico ao qual pertence (MATURANA, 1996), para não sucumbir a especialismos que fragmentam a vida, com base no predominante pensamento patriarcal (MATURANA, 1996). No que concerne à entrega afetiva exigida nesta investigação, concebo o amor como uma relação matrística, alicerçada na generosidade, o que o difere da paixão, a qual, fundamentada na posse, é um sentimento patriarcal. Por essa razão, não pretendo me apaixonar pelo conceito de *Dramaturgia Radical*, mas sim, almejo me relacionar com ele, por meio do amor.

Nesse processo de permanente aprendizado evolutivo, o objetivo é refletir sobre quais são os questionamentos mais importantes para que quem cria *dramaturgias radicais* possa ponderar sobre como os distintos fatores operam nas decisões de construção estética e de que formas podem ecoar nas coordenações de ações e emoções (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993) subjetivas e objetivas de cada contexto. Além disso, por estar enraizada na práxis, a *filosofia radical* que proponho objetiva compartilhar reflexões dialógicas que interajam com distintas áreas do conhecimento. Esta proposição surge de

minha experiência como professora, ao ministrar cursos e palestras, nos quais profissionais das áreas da Educação, da Psicologia, da Educação Física, da Gestão Cultural e de outros campos artísticos demonstram grande interesse em refletir sobre as articulações da brincadeira e da dramaturgia com os demais campos do saber e com distintos setores da sociedade.

Acredito que a reflexão sobre o papel insubstituível da dramaturgia na construção sociocultural, enraizado na utilidade matrística de sua especificidade, pode criar coordenações de ações e emoções (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1993) que resultem em novas percepções sobre o tema e respaldem a criação de políticas culturais mais efetivas. Conforme afirmei em minha dissertação de mestrado (JUGUERO, 2014), a proposta de articular criação artística e teórica, fundamenta-se na crença de que o estudo acadêmico deve servir à vida, basear-se nela e integrá-la dialeticamente. É esta convicção que me mobiliza intelectual, artística e emocionalmente.

Na construção desta tese, optei por criar provocações intelectuais, por meio da apresentação de sinopses que iniciam cada Ato, com o objetivo de incitar a curiosidade e o pensamento crítico de quem lê. A estrutura mencionada emergiu do sincero interesse de que essas *vetorizações editandas* oportunizem a percepção de contradições e de lacunas que possam resultar em novas investigações sobre o tema, com base em um processo dialético que evolui permanentemente. Por outro lado, as ideias deste estudo têm base em amplo referencial científico, posto que a criatividade, como preleciona Brecht (1967), precisa estar vinculada tanto ao prazer quanto ao rigor investigativo. Nesta construção, optei também por comentar criações dramáticas de minha autoria, com a intenção tanto de partilhar importantes processos que geraram esta proposição, quanto de correr o risco de que possam ser identificadas contradições que eu, como autora, talvez não esteja apta a perceber. A *filosofia radical* que rege essa elaboração solicita que os *riscos responsáveis* sejam assumidos tanto na criação artística, quanto na elaboração teórica.

Existem várias maneiras de criar *dramaturgias radicais* e não pretendo estabelecer um método ou um modelo criativo. Meu objetivo é apresentar canais de reflexão que incentivem a criação de dramaturgias que estabeleçam relações dialógicas, ao potencializar a imaginação e as percepções sobre o mundo, enraizadas em propostas que surpreendam, instiguem,

estimulem, divirtam e desafiem os sentidos e o pensamento crítico.

Enraizada no investimento afetivo e investigativo que gerou este estudo, faço eco às palavras de Boal, quando ele afirma ter “sincero respeito por aqueles artistas que dedicam suas vidas exclusivamente à sua arte – é seu direito ou condição! – mas prefiro aqueles que dedicam sua arte à vida” (1975, p.30).

As *dramaturgias radicais*, fundamentadas na responsabilidade reconhecida na especificidade dialógica de seu papel social, estão afetivamente dedicadas à complexidade matrística da vida.

Referências

Referências:

ALFONSIN, Jaqueline Valdete. Comentário sobre a peça *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*. Publicado na página do trabalho na rede social *Facebook*, em 27 abr. 2018.

ARAÚJO, Stefanne Emily Sousa. **Sufixos –ismo e -(i)dade: semântica e produtividade**. Brasília: Universidade Católica de Brasília (monografia de conclusão de curso), 2012.

ARIÈS, Philippe [1975]. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ARISTÓTELES [IV a. C.]. Poética. In: **Aristóteles: volume II**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ARTAUD, Antonin [1938]. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 1993 .

BAKHTIN, Mikhail [1986]. **Estética da criação verbal**. 6ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail [1975]. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec Editora, 2010.

BAKHTIN, Mikhail [1965]. **Cultura Popular na Idade Média: o contexto de François Rabelais**. São Paulo/Brasília: Hucitec/Editora Universidade de Brasília, 2008.

BARAÚNA, Tânia. “**Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e a Metodologia do Oprimido de Augusto Boal**”. In: LIGIÈRO, Zeca; TURLE, Licko; ANDRADE, Clara de (org.). **Augusto Boal: Arte, Pedagogia e Política**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.

BARBA, Eugenio. “**Corpo Dilatado**”. In: BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola [1983]. **A arte secreta do ator: Dicionário de antropologia teatral**. São Paulo: Hucitec Ed. da Unicamp, 1995 .

BARBA, Eugenio. “**Dramaturgia**”. In: BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola [1983]. **A arte secreta do ator: Dicionário de antropologia teatral**. São Paulo: Hucitec Ed. da Unicamp, 1995 .

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. “**Equilíbrio**”. In: BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola [1983]. **A arte secreta do ator: Dicionário de antropologia teatral**. São Paulo: Hucitec Ed. da Unicamp, 1995 .

BASSETTE, Fernanda. Brasil tem 5,5 milhões de crianças sem pai no registro. In: **Revista Exame**. [11 ago 2013]. Publicado em 31 jan 2019. Disponível em <https://exame.abril.com.br/brasil/brasil-tem-5-5-milhoes-de-criancas-sem-pai-no-registro/>. Último acesso em 17 jun. 2019.

BENEDETTI, Lúcia. **Aspectos do teatro infantil**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura / Serviço Nacional do Teatro, 1969.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas cidades, 1984.

BERMAN, Erica. Comentário sobre o desenho animado *Jogos de inventar* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <vivianejuguero@yahoo.com.br> , em 06 dez. 2018.

BETTELHEIM, Bruno [1976]. **A psicanálise dos contos de fada**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

BOAL, Augusto [1975]. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas** – 8ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRECHT, Bertold. **Teatro dialético**: Ensaios. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

BRECHT, Bertold. **La política en el teatro**. Editorial Alfa Argentina: Buenos Aires, 1972.

BROOK, Peter [1993]. **A Porta Aberta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CAMAROTTI, Marco. **A linguagem no teatro infantil**. Recife: UFPE, 2005.

CARDULLO, Bert. “Enter Dramaturgs”. In: CARDULLO, Bert et al. **What Is Dramaturgy**. [S.L.]: P Lang, 1995.

CHARTIER, Roger. **O Mundo como Representação**. Estudos Avançados. Online, 1991, vol.5, n.11, p.173-191. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010>. Acesso em: 22 mar. 2019.

COELHO, Maíra Castilhos. **A presença de corpos ausentes**: A fantasmagoria de Denis Marleau em os cegos de Maurice Maeterlinck. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

COHN, Clarice [2005]. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CONSONI, Karina Federle. Comentário sobre a peça *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*. Publicado na página do trabalho na rede social *Facebook*, em 21 abr. 2018.

CORSO, Diana; CORSO Mario. **Fadas no divã**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2006.

COSTA DIAS, Luciana da. Das Lacunas e do Diálogo: as origens da tragédia na Grécia Antiga. **Revista Cena**. Porto Alegre, n. 23, p. 62-70, set./dez. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena>. Último acesso em 18 abr. 2019.

DE MARINIS, Marco. **En busca del actor y del espectador**. Comprender el teatro II. Buenos Aires: Galerna, 2005.

DESAUTELS, Jeannine. Comentário sobre o desenho animado *Jogos de inventar* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <vivianejuguero@yahoo.com.br> , em 30 maio 2019.

DIEHL, Marília. Comentário sobre a peça *Peteca, Pião e Pique-Pessoa* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida no telefone pessoal da autora, em 28 abr. 2018.

DORNELLES, Valdete Machado. Comentário sobre a peça *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*. Publicado na página do trabalho na rede social *Facebook*, em 16 abr. 2018.

DUBATTI, Jorge. **Teatro-Matriz, Teatro Liminal: Estudos de Filosofia del Teatro y Poética Comparada**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Atuel, 2016.

DURKHEIM, Émile; MAUSS Marcel [1903]. Algumas formas primitivas de classificação. In: DURKHEIM, Émile. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1981.

EIZERIK, Marcos. Comentário sobre a peça *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*. Publicado na página do trabalho na rede social *Facebook*, em 29 abr. 2018.

ELKONIN, Daniil B [1976]. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

EAGLETON, Terry. Introduction. In: EAGLETON, Terry (ed.). **Ideology**. England: Longman Group UK Limited, 1994.

ESSLIN, Martin. The Role of the Dramaturg in European Theater. In: CARDULLO, Bert et al. **What Is Dramaturgy**. [S. L.]: P Lang, 1995.

FÉRAL, Josette. Theatricality: The Specificity of Theatrical Language. **SubStance**. University of Wisconsin Press, Vol. 31, No. 2/3, Issue 98/99: Special Issue: Theatricality (2002 [1988]: pp. 94-108. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/3685480>. Último acesso em 07 abr. 2019.

FERREIRA, Diego. Canto de Cravo e Rosa RS. In: **Blog Olhares da Cena**. Disponível: <http://olharesdacena.blogspot.com.br/search/label/CANTO%20DE%20CRAVO%20E%20ROSA%20%28RS%29> Último acesso em 17 jul. 2019.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: O teatro performativo. **Sala Preta**, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de São Paulo, n. 8, p. 197-210. 2008.

FLESLER, Alba. As intervenções do analista na análise de uma criança. **O infantil na psicanálise: Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 40, p.18-30, jan./jun. 2011.

FLORY, Alexandre Villibor. Apontamentos sobre a recepção de Bertolt Brecht no Brasil via Anatol Rosenfeld. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 16, n. 22, p. 55-83, dec. 2013. ISSN 1982-8837. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/80104>>. Acesso em 29 ago. 2017.

FORTUNA, Tânia. Consultoria pedagógica no processo de criação do desenho animado *Jogos de inventar* [mensagens pessoais]. Mensagens recebidas por <brincar@bandodebrincantes.com.br>, no período compreendido entre 02 de abril e 30 de junho de 2017.

FOUCAULT, Michel [1984]. "A ética do cuidado de si como prática da liberdade". In: Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREIRE, Paulo [1968]. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2016 .

FURTADO, André. Comentário sobre a peça *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*. Publicado na página do trabalho na rede social *Facebook*, em 21 abr. 2018.

GARFINKEL, Harold. **Studies In Ethnomethodology**. New Jersey: Prentice-Hall, 1967.

GAWLIC, Kailee. Comentário sobre o CD *Jogos de inventar, cantar e dançar* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <vivianejuguero@yahoo.com.br>, em 13 out. 2018.

GIL, João Pedro Alcantara. A abordagem dialética na pesquisa de teatro e educação. **CENA**, Porto Alegre, Departamento de Arte Dramática da UFRGS. n. 3, p. 59-66. Novembro de 2004.

GIL, João Pedro Alcantara. **O significado do jogo na educação infantil**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação: Santa Maria, 1991.

GIL, João Pedro Alcantara. **Para além do jogo**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação: Santa Maria, 1999.

GIL, João Pedro Alcantara; JUGUERO, Viviane. O papel do mediador quando a escola vai ao teatro. **Arte SESC: Revista do Sistema Social do Comércio**. Porto Alegre, n.20, p.10-16. Segundo semestre de 2016.

GIL, João Pedro Alcantara; JUGUERO, Viviane. **The role of the mediator when the school goes to theater**. Online: ASSITEJ, 2017. Disponível em <http://www.assitej-international.org/en/2017/11/the-role-of-the-mediator-when-the-school-goes-to-theater/> Último acesso em 12 jun. 2019.

GIL, João Pedro Alcantara. Consultoria artístico-pedagógica no processo de criação do desenho animado *Jogos de inventar* [mensagens pessoais]. Mensagens recebidas por <brincar@bandodebrincantes.com.br>, no período compreendido entre 02 de abril e 30 de junho de 2017.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

GIROUX, Henry. “Os filmes da Disney são bons para seus filhos?” In: STEINBERG, Shirley r.; KINCHELOE, Joe L. (org.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOFFMAN, Erving. **The Presentation of Self in Everyday Life**. Edinburgh: University of Edinburgh, Social Sciences Research Centre, 1956.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Canto de Cravo e Rosa, de Viviane Juguero**: Apontamentos sobre dramaturgia e a criança leitora”. In: 5º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil – Letramento literário e diversidade, 2012, Florianópolis. Anais eletrônicos do 5º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil – Letramento literário e diversidade. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Percursos criativos na concepção de Canto de Cravo e Rosa, de Viviane Juguero: a dramaturgia impressa para a leitura da criança**. Tese (Doutorado).

Programa de Pós-Graduação em Letras do Universidade Federal de Passo Fundo.: Passo Fundo, 2019.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. “Dramaturgia e infância: a influência da poesia folclórica na composição de Canto de Cravo e Rosa, de Viviane Juguero”. **Dramaturgia em Foco**: Revista do Grupo de Pesquisa Narrativas e Visualidades da UNIFASV, 2019b. Disponível em https://www.academia.edu/4560047/CANTO_DE_CRAVO_E_ROSA_DE_VIVIANE_JUGUERO_APONTAMENTOS SOBRE A DRAMATURGIA E A CRIAN%C3%87A LEITORA. Último acesso em 12 de junho de 2019.

GUEDES, Livia Regina Hennigen. Comentário sobre a peça *Peteca, Pião e Pique-Pessoa* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida no telefone pessoal da autora, em 25 abr. 2018.

HOHLFELDT, Antônio. Balanço da temporada de 2004 no teatro adulto. **Jornal do Comércio**. Porto Alegre, 24, 25 e 26 de dezembro de 2004. Caderno Viver. p. 5.

HOHLFELDT, Antônio. Exercício criativo e inteligente. **Jornal do Comércio**. Porto Alegre, 11, 12 e 13 de junho de 2004. Caderno Viver. p. 3.

HOHLFELDT, Antônio. Reencontro com o fascínio da cantiga infantil. **Jornal do Comércio**. Porto Alegre, 30 ago. 2009. Disponível em <http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=6704> Último acesso em 17 jun. 2019.

HOHLFELDT, Antônio. Teatro infantil se recuperou nesse ano. **Jornal do Comércio**. Porto Alegre, 31 dez. 2009. Disponível em <http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=16291>. Último acesso em 17 jun. 2019.

JAMESON, Fredric. **O método Brecht**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. **Psicología social II** (1986) [arquivo digitalizado].

JODELET, Denise. Les Représentations Sociales. **Sciences Humaines**, nº27, avril 1993 [arquivo digitalizado].

JUGUERO, Viviane. **Bando de Brincantes: um caminho dialético no teatro para crianças**. Dissertação (mestrado em Artes Cênicas). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

JUGUERO, Viviane. “**Cavalo de Santo**”. In: LIMA, Eugênio; LUDEMIR, Julio (org.). **Dramaturgia Negra**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2018.

JUGUERO, Viviane. **O Bufão: reflexões sobre a dimensão crítico-social do estilo de interpretação bufonesco contemporaneamente**. Monografia (Especialização em Artes Cênicas). Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Teoria do Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

JUGUERO, Viviane. **Canto de Cravo e Rosa**. Porto Alegre: Libretos, 2009.

JUGUERO, Viviane. **Dramaturgia dialética: é possível o teatro de Brecht na contemporaneidade performativa?** Porto Alegre: Anais da ABRACE, 2016.

- JUGUERO, Viviane. **Jogos de inventar, cantar e dançar**. Porto Alegre, Libretos, 2010.
- JUGUERO, Viviane. “**Cristina**”. In: Grupo Habitasul. **V Habitasul Revelação Literária na Feira**. Porto Alegre: Habitasul, 2004.
- JUGUERO, Viviane. “**Doutor**”. In: Laitano, Carlos José (org.) **Contos de Abandono**. Porto Alegre: Libretos, 2009.
- JUGUERO, Viviane. “Texto dramático: caminhos entre a literatura e a dramaturgia da cena”. **Caderno de Literatura: Revista da AJURIS**, Porto Alegre, Ano XIII, n. 18, p. 53-56. Novembro de 2009.
- JUGUERO, Viviane. “Ecos de Cor e Cór: relato de uma experiência cênica transversal”. **Conceição/Conception: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena do Instituto de Artes da UNICAMP**. São Paulo: UNICAMP, 2017. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8648543> Último acesso em 12 jun. 2019.
- JUGUERO, Viviane. “Ecos de Cor e Cór: report of a transverse scenic experience”. **Conceição/Conception: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena do Instituto de Artes da UNICAMP**. São Paulo: UNICAMP, 2017. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8648543/17389> Último acesso em 12 jun. 2019.
- JUGUERO, Viviane. **Lacatumba**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.
- JUGUERO, Viviane. **Caminhos para Lacatumba: uma trajetória autoral na dramaturgia para crianças**. (Entrevista) Online: Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e Juventude, 2018. Disponível em: <http://cbtij.org.br/viviane-juguero/> Último acesso em 12 jun. 2019.
- JUGUERO, Viviane. **Pathways for Lacatumba: an authorial trajectory in the dramaturgy for children**. (Interview) Online: Associação Internacional de Teatro para a Infância e Juventude, 2019. Disponível em <http://www.assitej-international.org/en/2019/01/new-board-in-assitej-brazil-interview-with-dramaturg-viviane-juguero/> Último acesso em 12 jun. 2019.
- JUGUERO, Viviane. **Tema para a dramaturgia do futuro: O Presente**. Online: Centro Brasileiro de Teatro para a infância e Juventude, 2018. Disponível em <http://cbtij.org.br/tema-para-dramaturgia-futuro-o-presente/> Último acesso em 12 jun. 2019.
- JUGUERO, Viviane. The Future's Dramaturgy Theme: The Present: **ASSITEJ Magazine: Revista da Associação Internacional de Teatro para a Infância e Juventude**. Beijing: Beijing Xinhua Printing CO.LTD, (p. 32-35), 2018. Disponível em <http://www.assitej-international.org/en/2018/08/read-the-2018-assitej-magazine/> Último acesso em 12 jun. 2019.
- JUGUERO, Viviane. “Dramaturgias radicais no combate à violência contra a mulher”. **Arte SESC: Revista do Sistema Social do Comércio**. Porto Alegre, n.23. (p. 10-15), 2018. Disponível em <https://issuu.com/90406/docs/artesesc23-maio2018> Último acesso em 12 jun. 2019.

KATZ, Leon. *The Compleat Dramaturg*. In: CARDULLO, Bert et al. **What Is Dramaturgy**. [S. L.]: P Lang, 1995.

KEHL, Maria Rita. “**Prefácio: A criança e seus narradores**”. In: CORSO, Diana; CORSO Mario. **Fadas no divã**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2006.

KINCHELOE, Joe. “*Esqueceram de mim e Bad to the bone: o advento da infância pós-moderna*”. In: STEINBERG, Shirley r.; KINCHELOE, Joe L. (org.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KONDER, Leandro [1981]. **O que é a dialética**. 25ª ed. São Paulo, Editora Brasiliense: 2004.

LAMA, Dalai; MATURANA, Humberto [2016]. **El desapego**. Entrevista disponível no *youtube*, no link https://www.youtube.com/watch?v=JfWrDbb_hI8. Último acesso em 14 jul. 2017.

LOPES, José Renato. Comentário sobre a peça *Peteca, Pião e Pique-Pessoa* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida no telefone pessoal da autora, em 22 abr. 2018.

MAGALDI, Sábado. **Nelson Rodrigues: dramaturgia e encenações**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MAGALDI, Sábado [1996]. **Panorama do teatro brasileiro**. São Paulo: Global, 2004.

MAIA, Denise Varone. Comentário sobre a peça *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*. Publicado na página do trabalho na rede social *Facebook*, em 22 abr. 2018.

MARTUSCELLO, Carmine. **O teatro de Nelson Rodrigues: uma leitura psicanalítica**. São Paulo: Siciliano, 1993.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda [1993]. **Amar e Brincar: Fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, Humberto. “**Conversações matrísticas e patriarcais**”. In: MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda [1993]. **Amar e Brincar: Fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. “**Brincar: o caminho desdenhado**”. In: MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda [1993]. **Amar e Brincar: Fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MCLAREN, Peter; MORIS, Janet. “**Power Ranger: a estética da justiça falo-militarista**”. In: STEINBERG, Shirley r.; KINCHELOE, Joe L. (org.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MOSCHEN, Simone. A infância como tempo da iniciação à arte de produzir desobjetos. **O infantil na psicanálise: Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 40, p.89-98, jan./jun. 2011.

MOTTA, Ulisses. Consultoria técnica de escrita de roteiros no processo de criação do desenho animado *Jogos de inventar* [mensagens pessoais]. Mensagens recebida por

<brincar@bandodebrincantes.com.br>, no período compreendido entre 02 de abril e 30 de junho de 2017.

OLIVEIRA, Airton. Comentário sobre a peça *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*. Publicado na página do trabalho na rede social *Facebook*, em 30 abr. 2018.

OLIVEIRA, Jaqueline. Comentário sobre a peça *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*. Publicado na página do trabalho na rede social *Facebook*, em 21 abr. 2018.

OLIVEIRA, Vera Barros de. “**Brincar: Caminho de saúde e felicidade**”. In: OLIVEIRA, Vera Barros de; BORJA I SOLÉ, Maria; FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar com o outro: Caminho de saúde e bem-estar**. Petrópolis: Vozes, 2010. p.13-50.

PALLOTTINI, Renata. **Introdução à Dramaturgia**. São Paulo: Ática, 1988.

PAPESCU, Mônica. Comentário sobre as ilustrações do livro *Canto de Cravo e Rosa* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <vivianejuguero@yahoo.com.br> , em 06 jun. 2019.

PAVIS, Patrice [1996]. **A análise dos espetáculos**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PERCEVAL, Michelle. Comentário sobre a peça *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*. Publicado na página do trabalho na rede social *Facebook*, em 22 abr. 2018.

PIAGET, Jean [1962]. Comentário sobre as Observações Críticas de Vygotsky a Propósito de Le Langage et la Pensée Chez L’Enfant e Le Jugement et le Raisonnement Chez L’Enfant. In: VYGOTSKY, Lev [1934]. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Relógio d’água, 2007.

PROGRAMA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DO AUDIOVISUAL BRASILEIRO. **Parecer 1 e 2 sobre a segunda temporada da série de animação audiovisual *Jogos de Inventar*** Chamada Pública BRDE/FSA – PRODAV – TVs Públicas - 2018. Brasil: FSA, 2019 (documentos digitalizados do acervo da Bactéria Filmes).

PROPP, Vladimir [1976]. **Comichidade e riso**. São Paulo: Ática, 1992.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **No reino da desigualdade: Teatro infantil em São Paulo nos anos setenta**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

REIN, Jorge. Consultoria poético-dramatúrgica no processo de criação do desenho animado *Jogos de inventar* [mensagens pessoais]. Mensagens recebida por <brincar@bandodebrincantes.com.br> ,no período compreendido entre 02 de abril e 30 de junho de 2017.

REIN, Jorge. Comentário sobre a peça *Peteca, Pião e Pique-Pessoa* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <brincar@bandodebrincantes.com.br> , em 03 jun. 2019.

RIBEIRO, Paula Chagas Autran. **Teoria e prática do seminário de dramaturgia do Teatro de Arena**. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2012. Dissertação (mestrado em Artes Cênicas).

RIVERO, Mônica. Comentário sobre a peça *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*. Publicado na página do trabalho na rede social *Facebook*, em 16 maio 2018.

ROCHA, Laureci Correia da. Comentário sobre a peça *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*. Publicado na página do trabalho na rede social *Facebook*, em 21 abr. 2018.

ROSA, Ariana. Comentário sobre a peça *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*. Publicado na página do trabalho na rede social *Facebook*, em 28 abr. 2018.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. São Paulo: DESA, 1965.

ROUBINE, Jean-Jacques [1990]. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

RUFFINI, Franco. **A mente dilatada**. In: BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**: Dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Hucitec Ed. da Unicamp, 1995.

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

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Ler o teatro contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. “**Atenção! Crianças brincando!**” In: CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. (Org.) **Cor, som e movimento**: A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento**: Do faz-de-conta à representação teatral. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Brincadeira na infância e construção do conhecimento. In: HORN, Cláudia Inês et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 45-80.

SCHECHTER, Joel. Lessing, Jugglers, and Dramaturgs. In: CARDULLO, Bert et al. **What Is Dramaturgy**. [S. L.]: P Lang, 1995.

SOBRINHO, Paulo. Comentário sobre a peça *Peteca, Pião e Pique-Pessoa* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <brincar@bandodebrincantes.com.br> , em 23 abr. 2018.

SPALDING, Marcelo. Cravo e Rosa para adultos e crianças. In: **Site Artistas Gaúchos**. Disponível em: <<http://www.artistasgauchos.com.br/portal/?cid=300>> Último acesso em: 26 jun. 2019.

STANISLAVSKI, Constantin [1963]. **Manual do Ator**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

STANISLAVSKI, Constantin [1936]. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

STEINBERG, Shirley r.; KINCHELOE, Joe L. “**Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna**”. In: STEINBERG, Shirley r.; KINCHELOE, Joe L. (org.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SUSSEKIND, Flora (org). **O Tablado: Revista Dionysos**. MinC/ INACEN: Rio de Janeiro, n. 27, 1986.

SUTTON-SMITH, Brian. **A ambiguidade da brincadeira**. Porto Alegre: Vozes, 2017.

SZONDI, Peter [1965]. **Teoria do drama moderno [1880-1950]**. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O discursivo no uso do pretérito imperfeito do indicativo no português. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, Número 12, Pág. 61-98, 1987. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636797> último acesso em 14 ago. 2017.

TREHUB Sandra; BECKER, Judith; MORLEY, Iain. **Cross-cultural perspectives on music and musicality**. Phil. Trans. R. Soc. B 370: 20140096. (2015) Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2014.0096> Acesso em 22 mar. 2019.

UBERSFELD, Anne [1977]. **Para ler o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VARGAS, Marina. Comentário sobre a peça *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*. Publicado na página do trabalho na rede social *Facebook*, em 22 abr. 2018.

VERDEN-ZOLLER, Gerda. “**O brincar na relação materno-infantil**”. In: MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda [1993]. **Amar e Brincar: Fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

VIEIRA, Regina. Comentário sobre a peça *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*. Publicado na página do trabalho na rede social *Facebook* por meio do perfil “Família Vieira Vieira”, em 13 abr. 2018.

VYGOTSKY, Lev [1934]. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Relógio d’água, 2007.

WATER, Manon van. **Theatre as Therapy in Volatile Regions**. Madison: Department of Theatre and Drama at the University of Wisconsin-Madison, 2018 (Disciplina da Pós-Graduação).

WINNICOTT, Donald [1971]. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago editora ltda, 1975 .

WINNICOTT, Donald [1965]. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982 .

ANEXOS



News Letter

Nome

E-mail

Home

Institucional

Arquivo

Informações Gerais

Associe-se

Contato

Busca

Home » Bate Papo » Viviane Juguero » Caminhos para Lacatumba – uma trajetória autoral na dramaturgia para crianças

CAMINHOS PARA LACATUMBA – UMA TRAJETÓRIA AUTORAL NA DRAMATURGIA PARA CRIANÇAS

Bate-Papo com Viviane Juguero (01)

Por Clóvis Massa (02)



Viviane Juguero. Foto: Eder Rosa

Caminhos para *Lacatumba* (03) – uma trajetória autoral na dramaturgia para crianças

Clóvis Massa: Para iniciar, gostaria de saber como se deu, ao longo da tua trajetória como artista e pesquisadora, o direcionamento como autora de peças para crianças?

Viviane Juguero: Eu comecei a fazer teatro, profissionalmente, em 1994, realizando uma peça de teatro para crianças e um espetáculo de rua, paralelamente. Sempre tive muito carinho, curiosidade e respeito pela infância. É interessante perceber que o meu trabalho com teatro para crianças tem um forte vínculo com experiências e discussões presentes no Teatro de Rua. As peças eram *A Roupa Nova do Rei*, com texto de Roberto Oliveira, com base no conto de Hans Christian Andersen e direção de Jessé Oliveira, (encenada no Teatro de Arena, que tive a honra de dirigir mais de uma década depois) e *Paris et Circensis... Para o Povo*, com roteiro e direção do Jessé. Nos próximos anos, realizei a graduação no Departamento de Arte Dramática da UFRGS, onde tive muitas experiências cênicas, período no qual estudei em diversos cursos de extensão na Faculdade de Música, como, por exemplo, o curso de composição musical ministrado pelo Professor Fernando Lewis de Mattos, recentemente falecido e a quem presto minha mais sincera homenagem. A musicalidade é um dos elementos fundamentais no trabalho que desenvolvo para crianças e, nesse sentido, destaco a formação com a professora Marlene Goidanich, não somente em diversas disciplinas na Faculdade, mas em muito tempo de aulas particulares, além de contar com ela na preparação vocal de diversos trabalhos.

No período da Faculdade, participei de várias montagens dentro e fora da UFRGS, pois integrava a Trupe de Experimentos Teatrais Bumba Meu Bobo. Com esse grupo, em 1999, montamos a peça *A Guarda Cuidadosa*, com texto de Miguel de Cervantes e direção de Jessé Oliveira, que sempre teve um trabalho vinculado à cultura popular brasileira. Eu compus e executava a trilha sonora deste trabalho, ao lado de Roger Kichalowsky. Para realizar a trilha, fiz uma longa pesquisa sobre cantigas de roda e coletei um número considerável de manifestações desta natureza. Fizemos o espetáculo, mas meu interesse por cantigas e brincadeiras populares só aumentou. Usamos algumas canções na trilha sonora e fiquei com muitas cantigas arquivadas. Em 2003, retomei a pesquisa de cantigas e escrevi uma contação de histórias, chamada *Canto de Cravo e Rosa*, na qual eu realizava todos os personagens e a narradora. Desta semente, surgiu o espetáculo (2007) e o livro de mesmo nome (2009), sendo este último foco dos estudos de Doutorado do Professor Fabiano Grazioli, também integrante do CBTIJ.

Realizei apresentações em algumas Escolas de Educação Infantil e fui convidada para dar aulas na Escola Curumim.

Primeiramente, não aceitei o convite porque não tinha formação em Licenciatura, mas sim, Bacharelado em Interpretação Teatral e Especialização em Teoria do Teatro. A pedagoga da escola, Cristiane Abelha, e a diretora, Lorena do Nascimento, insistiram muito e, para aceitar, combinei com elas que apresentaria todos os planejamentos das aulas, detalhadamente antes de cada encontro com crianças de zero a seis anos. Eu tinha um planejamento cuidadosamente concebido, mas a base do trabalho era a escuta e a troca de experiências. Essa escuta era especialmente voltada às crianças, mas também respeitava, acolhia e dialogava com os pensamentos da comunidade escolar. Aprendi muito com esse trabalho. Tive que abrir mão de muitas ideias de “arte para criança para adulto ver” e entender a complexidade de partir da simplicidade que propicia o diálogo estético em contextos plurissignificativos. Nesta trajetória, destaco também, a parceria da diretora da Instituição de Educação Infantil Mãe Comerciária, Simone Bittencourt, cuja cumplicidade foi fundamental no desenvolvimento deste trabalho. Nesta época também tive acesso aos trabalhos teóricos de Vera Lúcia Bertoni dos Santos e Tânia Ramos Fortuna, que tiveram um papel muito importante nas reflexões e práticas que desenvolvi desde então.

Aprendi muito nesta trajetória e me apaixonei pelo universo incrível e desafiador que é a criação de trabalhos para a infância. A oportunidade de trabalhar com Dilmir Messias em diversos espetáculos, mas, em especial, na peça “Lili Invento o Mundo”, com poemas de Mario Quintana, é de grande relevância neste percurso. Desde então, tenho tido experiências muito diversificadas, sempre tendo a responsabilidade de estudar muito, a alegria de aprender sempre e a atitude de perceber o mundo por meio do contexto e não do conceito, uma das premissas mais caras ao trabalho que desenvolvo como “dramaturgia radical”.

Eu comentei com maiores detalhes essa trajetória inicial do meu trabalho dedicado à infância em minha dissertação de mestrado e este relato está publicado no site do CBTIJ/ASSITEJ Brasil nos artigos “Gênese”, disponível no link <http://cbtij.org.br/bando-de-brincantes-um-caminho-dialetico-teatro-para-criancas-capitulo-1/> e “Bando de Brincantes”, disponível no link <http://cbtij.org.br/bando-de-brincantes-um-caminho-dialetico-teatro-para-criancas-1/>

Clóvis Massa: Num contexto de diversidade de práticas coletivas e colaborativas de escrita como é o atual, qual a importância e o grau da relação com o grupo de artistas com quem trabalhas durante o processo de criação dos textos? Ou te consideras uma

dramaturga de gabinete?

Viviane Juguero: Com base no pensamento de diversos autores de diferentes áreas, como Mikhail Bakhtin, Michel Foucault, Henry Giroux, dentre outros, eu entendo que toda a autoria de textos parte de processos coletivos de vida. Assim, em nossos textos artísticos ecoam nossas percepções de mundo, nosso ambiente cultural, familiar e socioeconômico, outras obras artísticas, etc., contendo, evidentemente, discursos, reflexões e valores que absorvemos de distintas pessoas em inúmeras situações do ambiente social em que estamos inseridos. Neste sentido, mesmo quem escreve em gabinete reflete ecos de coletividade em sua obra. Atualmente, eu compreendo a autoria com base na configuração das distintas proposições dialógicas realizadas por meio de escolhas estéticas e axiológicas (Bakhtin), materializadas em vetorizações de sentidos (Patrice Pavis) que indicam possíveis caminhos de leituras que irão dialogar com os referenciais dos demais artistas envolvidos na montagem e do público alvo, em situações de criação heterogêneas.

Eu já criei por meio de inúmeros processos distintos e, em todos eles, existe, sim, o momento de gabinete, ou seja, aquela hora em que serão feitas reflexões e escolhas, composição da linguagem, indicações de ação, etc. No entanto, não recordo de nenhum dos meus textos em que não tenha havido, de uma maneira ou de outra, um processo colaborativo. Nos trabalhos que realizei sob a direção do Jessé Oliveira, por exemplo, costumamos discutir os textos virtualmente e presencialmente, conforme cada processo e de acordo com as ideias de quem criou o projeto. Essa é uma questão sobre a autoria muito importante e pouco comentada, na minha opinião. A autoria dos projetos define muita coisa nos caminhos escolhidos para a criação das dramaturgias.

Clóvis Massa: Nessas propostas, as fontes e metodologias de criação geralmente são de que ordem?

Viviane Juguero: Tive a oportunidade de poder participar de projetos com os mais diversos processos, desde improvisações do grupo que está realizando a montagem ou, ao contrário, a criação de um texto que servirá de base para o espetáculo, mas que será livremente adaptado pelo grupo. No teatro adulto, muitas vezes trabalhei com obras de referência. Já no teatro para crianças, trabalho com referências do folclore popular e do universo infantil. Nas minhas criações para crianças, há citações de narrativas populares, de forma explícita ou subliminar, mas elas nunca determinaram o enredo, seja em dramaturgias convencionais ou performativas (que não apresentam a narrativa concreta de uma história). Outro ponto muito importante diz respeito às condições de produção porque elas determinam muita coisa. No mundo concreto, a criatividade precisa dialogar com a possibilidade. Manejar a escassez é uma habilidade que precisa ser desenvolvida por quem cria dramaturgias, especialmente para teatro. Nesse aspecto, o tempo disponível para a criação é um fator crucial e intimamente relacionado com a realidade socioeconômica do projeto e de quem realiza a criação da dramaturgia. Eu, particularmente, que sou uma trabalhadora que vivo da minha arte, com muitas responsabilidades concretas da vida prática, como sustentar casa, comida, escola, etc., preciso sempre ter o pé bem enraizado na terra junto as divagações feéricas de minha criatividade. A relação dialética da materialidade das minhas condições de produção e da minha responsabilidade como ser social que dialoga com a sociedade por meio de objetos estéticos constituem a complexidade estrutural que embasa a criação das minhas dramaturgias. No caso do meu texto publicado pela Editora da PUCRS, *Lacatumba*, experimentei algo bem especial e distinto de todos os trabalhos anteriores. É a primeira vez que escrevo um texto de teatro para uma publicação de dramaturgia sem estar envolvida com a produção da montagem. Isso me deu uma liberdade muito grande para brincar com as possibilidades de cena, já que ainda não há um projeto de realização do espetáculo. De qualquer maneira, a minha experiência como produtora sempre está lá, dialogando com as possibilidades que acho minimamente viáveis.

Em geral, os meus textos para crianças, até o momento, resultam de processos de muitos anos, com colagens de distintas atividades, experiências, canções, que, por vezes, foram criadas em contextos diversos. Eu não tenho como comentar o meu processo de criação em relação aos grupos de artistas "em geral" porque eles são todos muito diferentes. Cada contexto resulta em um processo no qual possibilidades e limitações estão diretamente vinculados à criação artística e à realidade sociocultural e econômica daquele trabalho. Seria possível explicar os processos no contexto de cada montagem, mas me parece que seria muita coisa para o objetivo desta entrevista.

Clóvis Massa: Na tua opinião, qual a situação do teatro para a infância e juventude atual?

Viviane Juguero: O teatro para crianças tem algumas vertentes diferentes. Tentando simplificar algo que é bastante complexo, existem, pelo menos, alguns extremos, entre os quais há distintas possibilidades gradativas e de combinação. Enquanto produção, a situação é altamente paradoxal. Por um lado, existem pouquíssimos projetos de incentivo à produção específica de teatro para crianças. As peças, em geral, concorrem com trabalhos adultos em editais, havendo, na maioria das vezes, uma forte desigualdade entre os dois campos, com prejuízo às montagens de caráter infantil. No audiovisual isso tem sido diferente nos últimos anos, com diversas categorias voltadas à infância, em editais bastante bem elaborados. Por outro lado, voltando ao teatro, a demanda espontânea social é maior para o teatro para crianças, em especial no que diz respeito a atividades realizadas junto às escolas, seja levando a escola ao teatro ou o teatro à escola. Devido a essa realidade, ainda hoje persiste o que já denunciava Maria Clara Machado desde a década de 1980, devido ao trabalho que desenvolvia no Rio de Janeiro, desde a década de 1950, no teatro-escola O Tablado. Esta autora e diretora teatral denunciava a enorme quantidade de peças realizadas para crianças impulsionadas somente pelo interesse econômico e não pela motivação de construção estética. Nesse campo, ainda hoje, encontramos a maioria dos trabalhos artísticos produzidos para crianças, sendo realizados, muitas vezes, por pessoas sem qualificação que reproduzem clichês e imagens da grande mídia, ou, ainda, por profissionais, que, embora com formação artística, não procuram aprofundar os conhecimentos específicos do universo infantil, como exigido em todas as demais áreas do conhecimento. Por exemplo, poderia uma pediatra ou um psicólogo não ter conhecimentos específicos sobre a infância?

No outro extremo, estão os discursos artísticos e pedagógicos embasados em verdades prontas sobre o que seria bom para crianças. Inúmeras verdades absolutas pré-estabelecidas têm ganhado terreno em certos ambientes intelectualizados, criando trabalhos e discursos que são lindos para adulto ver, mas que, muitas vezes, não partem de uma busca de diálogo com o pensamento infantil.

Por outro lado, grupos que realmente se dedicam às crianças e procuram dialogar com elas, têm realizado lindos e sérios trabalhos em Porto Alegre. Eu dou alguns exemplos no artigo "Gênese" que citei acima.

Evidentemente, todos os assuntos relacionados ao teatro para a infância me interessam sobremaneira e procuro acompanhar as produções na medida do possível. No entanto, cabe salientar que o meu trabalho como investigadora é voltado à criação estética do teatro para crianças e não à análise de espetáculos de outras pessoas. Saliendo isso porque existe pouca pesquisa acadêmica em relação à especificidade da criação estética do teatro para crianças e isso faz com que, por vezes, haja uma certa dificuldade de entendimento da natureza de minha investigação. Na minha experiência, diversas vezes, ao comentarem minha pesquisa sobre teatro para crianças, muitas pessoas já vinculam, compulsoriamente, ao estudo de como ensinar teatro às crianças (o mais frequente), ou ao estudo sociocultural de todos os demais espetáculos para a infância, o que exigiria uma investigação específica e que nunca foi o foco dos meus estudos. Na verdade, a minha investigação acadêmica parte da minha prática artística de muitos anos e dos autores que me acompanharam nesse período de mais de 15 anos de arte para a infância e quase 25 anos de teatro. O que procuro agora é, por meio da práxis, compreender e aprofundar as relações entre teoria e prática nesse processo, com base na proposição de João Pedro Gil de uma investigação dialética no campo do teatro. Minha intenção é contribuir com as reflexões sobre esse campo de atuação e, ao mesmo tempo, aprimorar e desafiar o meu próprio trabalho. Outro aspecto que considero fundamental, no contexto específico de minha pesquisa, é que sempre trabalho com teatro para adultos, simultaneamente. Como estou interessada em entender as especificidades de linguagem, procuro pensar como diversos temas são abordados na arte para adultos e crianças, inclusive no que se refere a assuntos tabu, como morte, identidade de gênero e diversidade racial.

Clóvis Massa: Mas como teus trabalhos mais recentes se inserem nesse campo?

Viviane Juguero: A inserção de meu trabalho no campo sociocultural é algo complexo de explicar porque a realidade econômica é sempre um complicador original. Como é possível constatar em prêmios e inúmeras deferências públicas, o trabalho que desenvolvo junto ao Bando de Brincantes, têm bastante reconhecimento. Eu adoraria montar o meu texto que será lançado pela PUCRS, por exemplo, um musical repleto de números circenses e coreografias, com músicos em cena e truques de ilusionismo. No entanto, não tenho como ter certeza se irei conseguir estrutura para tanto. O nó que ainda não consegui desatar, é que, no teatro, sempre sou a produtora dos trabalhos e isso exige grande investimento temporal e estrutural. Por vezes, essas questões determinam o tamanho das produções e muitos outros aspectos, sem jamais influenciar o meu posicionamento ético perante o que produzo. Sempre fiz trabalhos que acredito, com a maior seriedade, pesquisa e muito investimento afetivo também, assunto que tem sido negligenciado nas discussões cotidianas do campo das artes e que considero merecer maior atenção. Ao mesmo tempo, ao ingressar no audiovisual, a parceria com a Bactéria Filmes tem propiciado que eu realize o meu trabalho nas áreas que dizem respeito à atuação profissional que realmente me interessa, ou seja, tudo o que concerne à criação artística e ao posicionamento político-pedagógico. Vale ressaltar que a minissérie de animação JOGOS DE INVENTAR, na qual assino o projeto original, roteiros, canções e integro a equipe de criação de vozes e que conta com a direção de Pedro Marques e a produção da Bactéria Filmes, sob a coordenação de Dani Israel, terá estreia internacional nos Estados Unidos, no mês de dezembro de 2018, no dia 01 no Overture Center for the Arts e no dia 05, no Children's Museum.

Clóvis Massa: Qual o teu papel junto ao Grupo Caixa Preta, núcleo de trabalho que desde 2002 tem realizado produções cênicas com temática afro e ações culturais com a presença de integrantes negros?

Viviane Juguero: O grupo Caixa Preta é dirigido por Jessé Oliveira que concebe os projetos que são realizados. Eu fui uma colaboradora desde o princípio. O Jessé é um grande parceiro profissional há muitos anos e todos os trabalhos que desenvolvemos sempre tiveram um perfil comprometido socialmente. O Caixa-Preta é um grupo de teatro negro que aborda a temática racial por meio de um enfoque estético que é crítico, mas não dogmático. O Caixa-Preta iniciou uma atuação pioneira e revolucionária em Porto Alegre que abriu caminho para as múltiplas manifestações de teatro negro que a cidade abriga hoje em dia. De minha parte, como uma mulher mestiça, afro-latina, brasileira, oriunda de grupo social de classe média bem baixa, sempre busquei encarar a discussão racial com a complexidade que encontro em minha mestiçagem, na certeza de que não sou branca e no sentimento de pertinência e identificação com o tema. No Caixa Preta, trabalhei como colaboradora na equipe de produção e divulgação dos trabalhos *Transegum* e "Hamlet Sincrético", além de ter escrito a dramaturgia dos trabalhos *Antígona BR* e *Ori Oresteia*, criados a partir de ideia original de Jessé Oliveira, com base em distintos textos de referência. Sobre essa temática, ainda sob a direção do Jessé e com base em ideia original elaborada por ele, escrevi a dramaturgia do espetáculo *Cavalo de Santo*, encenado na Alemanha, em 2016 e 2017, sob o nome *Das Pferd des Heiligen*. Este texto será publicado pela FUNARTE em breve, junto a outros trabalhos de dramaturgia negra.

Clóvis Massa: Como essa vertente do teu trabalho se relaciona com a tua produção voltada para crianças?

Viviane Juguero: No Caixa Preta, o Jessé desenvolveu e aprofundou princípios que já existiam no trabalho que fazíamos na "Trupe de Experimentos Teatrais Bumba Meu Bobo", na década de 1990. Essas experiências ecoam de forma muito contundente em todos os meus trabalhos para crianças, em inúmeros aspectos, desde as temáticas abordadas até os profissionais envolvidos. Nas equipes do Bando de Brincantes sempre foi possível ver a diversidade em cena, desde a pluralidade étnico-racial, etária e socioeconômica até às diferenças de formação profissional.

A proposta de potencializar a percepção da diversidade sempre esteve presente nas dramaturgias que desenvolvi no Bando de Brincantes, seja no sentido estrito (enquanto texto para teatro escrito), seja no sentido amplo (enquanto discurso da encenação). Por exemplo, *Canto de Cravo e Rosa* abarca, diretamente, a temática da diversidade e foi montado com uma equipe predominantemente afro-brasileira. *Jogos de Inventar, Cantar e Dançar* abarca a diversidade seja no inusitado encontro da lula e da aranha, seja nas ilustrações do livro, criadas por Mônica Papescu, no elenco e nos bonecos da peça, ou, mais atualmente, na diversidade étnica dos personagens mestiços da minissérie de animação audiovisual *Jogos de Inventar*.

O espetáculo *Quaquarela* foi criado com base em brincadeiras populares, em uma dramaturgia performativa que traz a temática racial na eloquência de nossa presença no palco, assim como ocorre em *Peteca, Pião e Pique-Pessoa*, escrito com a co-autoria de Jorge Rein, que também abarca assuntos tabu de forma subliminar, como as questões de gênero e de abandono afetivo, vinculadas à morte simbólica. Em LACATUMBA, a temática da diversidade de pessoas é central, além de ser ampliada pela pluralidade de expressões artísticas e de buscar aproximar a modernidade e a tecnologia de manifestações do folclore popular.

Clóvis Massa: Identificas princípios e elementos comuns entre essas experiências?

Viviane Juguero: Todos os meus trabalhos para crianças, de uma maneira ou de outra, surgem de relações que estabeleço entre o universo infantil e a cultura popular. Muitas vezes, algumas pessoas, elogiando o meu trabalho (e sou muito grata por isso), consideram-no contraponto ou reação aos malefícios da tecnologia contemporânea, o que nunca foi a minha intenção. Considero serem pertinentes muitas críticas ao uso abusivo e inadequado de equipamentos tecnológicos, mas não concordo com as generalizações. Por isso, em *Lacatumba*, procuro brincar com possibilidades criativas que envolvam a cultura popular e a tecnologia.

Clóvis Massa: Para finalizar, na tua visão de autora, do que *Lacatumba* trata? Quais as matrizes culturais presentes em sua criação e como foi aproximar elementos aparentemente tão distantes?

Viviane Juguero: A temática central de *Lacatumba* é, novamente, a diversidade humana, contemplando a diversidade de percepções em distintos contextos socioculturais. Cito, como exemplo as cenas em que os habitantes do povoado Lacatumba estranham hábitos do ser andrógino alienígena e, ao mesmo tempo, aproveitam de sua ingenuidade ao inventar costumes culturais para justificar algumas de suas atitudes.

A unidade de *Lacatumba* surge da mesma matéria-prima de meus outros trabalhos anteriores para crianças: o universo infantil e a cultura popular. O título, inclusive, é uma referência à brincadeira popular "Tumbalacatumba", presente na cena que apresenta o clímax da peça. *Lacatumba* traz um misto de seres fantásticos do imaginário popular presentes no Brasil e em diversos países do mundo: lobisomem, bruxa, múmias, alienígenas, bicho-papão, zumbis, etc.

Em *Lacatumba* tenho a intenção de, por meio de uma linguagem divertida e envolvente, legitimar a cultura popular da contemporaneidade, dialogando com elementos tradicionais. Um referencial bastante evidente é "Thriller", de Michael Jackson, um trabalho que aborda uma lenda tradicional de uma maneira incrivelmente pop. No campo das artes para crianças, fico preocupada com a polarização que predomina entre o que seria "puro e natural", como brinquedos de madeira, jogos artesanais, etc., em oposição ao que seria artificial, ou seja, tudo o que é de plástico e que diz respeito à tecnologia. Não acredito nesta polarização de forma alguma e encontro nela uma postura elitista e excludente. A maioria das crianças da contemporaneidade possui fortes referenciais oriundos da televisão, dos videogames, vídeos e bonecos industrializados. Aliás, os brinquedos de madeira e jogos educativos na atualidade são muito mais acessíveis às camadas social e intelectualmente privilegiadas.

Pré-condenar certas experiências desqualifica muitas importantes vivências sensoriais e emocionais das crianças da atualidade, criando uma polarização que condena e estigmatiza, partindo do conceito e não do contexto. Insisto nesse ponto porque para a radicalidade do trabalho que proponho, ele é essencial. Saliento que entendo radicalidade com base nas proposições de "educação radical" de Paulo Freire, que estão fundamentadas no diálogo, sendo, portanto, completamente distintas da noção corriqueira de "radicalismo" que indica atitudes intransigentes e pensamentos dogmáticos.

Eu acho fundamental que as crianças tenham acesso a brincadeiras, cantigas, quadrinhas e folgedos populares. Todo o meu trabalho testemunha meu esforço nesse sentido. No entanto, isso não significa desmerecer as fortes referências culturais presentes na cotidianidade das pessoas. O pensamento crítico não pode estar dissociado do afeto e nem perder a humildade. Todo o conceito que antecede o contexto, é pré-conceito, ou seja, preconceito.

Entendo que o desenvolvimento estético precisa estar associado à afetividade, com base na qual são construídas as proposições críticas nos sentidos propostos pelas vetorizações da dramaturgia. No caso de *Lacatumba*, procuro proporcionar reflexões sobre a relatividade dos padrões de beleza impostos, buscar novas percepções sobre a questão da constituição de gênero, bem como ressaltar que existem diferenças de pensamento nas distintas configurações culturais. Acho muito importante que as crianças percebam, desde cedo, ainda que subliminarmente, que nossos valores são construídos socialmente e podem ser questionados, pondo em evidência os "conformismos lógicos", conforme Émile Durkheim, que determinam muitas percepções sobre a vida. *Lacatumba* traz algumas colagens de personagens, canções e situações que elaborei em distintos contextos nos últimos quinze anos. As múmias, por exemplo, surgiram de um poema que fiz para ilustrações de Mônica Papescu e que, inclusive, estão publicados no nosso livro "Amor de Múmias", lançado pela Editora Papo Abissal. Em minhas pesquisas, descobri o quanto o Egito está presente no imaginário brasileiro, com grande intensidade em todo o Rio Grande do Sul, onde inúmeros estabelecimentos recebem nomes egípcios para estarem vinculados a uma percepção mística de seus produtos. Evidentemente que os veículos de comunicação de massas, em especial certas telenovelas, potencializaram essa percepção significativamente. O Egito imaginário onde está situado o povoado Lacatumba também é uma referência à África árabe, abrindo caminhos que possibilitem representações da cultura africana de maneira mais plural do que a repetição de algumas imagens sempre recorrentes. *Lacatumba* é, propositadamente, um reflexo da globalização cultural, sem entendê-la como perda de identidade. Entendo a construção de identidade como um processo dialético que sempre esteve em permanente mutação e que se constitui no movimento da vida. É um assunto complexo, que não pode ser reduzido à sectarização e oposição cultural. Por essas razões, *Lacatumba* navega por diferentes ritmos e requer múltiplas técnicas artísticas. Procurei trabalhar com a contradição em muitos aspectos, como, por exemplo, na construção não-maniqueísta dos personagens, pois nenhum deles é completamente bom ou mau e todos estão sujeitos à transformação. Pelo menos, essa é minha intenção, já que a autora ou o autor não pode determinar, mas sugerir, os sentidos de sua obra. Ainda bem, né?

Obs.

(01) Associada ao CBTIJ/ASSITEJ Brasil, Viviane Juguero está, atualmente, nos Estados Unidos, onde realiza fase conclusiva de seu Doutorado sobre dramaturgia, por meio do Programa de Doutorado-Sanduiche no Exterior da CAPES, na Universidade de Wisconsin-Madison, sob a supervisão de Manon Van de Water. Em março de 2019, Viviane retorna ao Brasil para finalizar esta investigação no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da UFRGS, sob a orientação de João Pedro Gil.

(02) Clóvis Massa é pesquisador acadêmico no campo da dramaturgia e da história do teatro, da teatralidade, da poética e da estética teatrais. Docente no Mestrado e Doutorado do PPGAC da UFRGS, universidade onde leciona também na Graduação na área de História do Espetáculo, Dramaturgia e Teoria do Teatro.

(03) *Lacatumba*, é um dos treze livros escritos por dramaturgas gaúchas lançados pela Editora da PUCRS, sob a coordenação editorial de Antonio Hohlfeldt. As publicações resultam de ações do coletivo As Dramaturgas, coordenado por Patrícia Silveira e Fernanda Moreno, que compõem o grupo ao lado de Carina Corá, Dedé Ribeiro, Elisa Lucas, Jéssica Barbosa, Jéssica Lusía, Lourdes Kauffmann, Natasha Centenaro, Patsy Cecato, Stella Bento, Vika Schabbach, além de Viviane Juguero, cujo livro conta com prefácio escrito por Jorge Rein.

O lançamento foi realizado no dia 17 de novembro de 2018, na Feira do Livro de Porto Alegre, englobando leituras dramáticas, na Sala de Música do Multipalco e sessão de autógrafos, no Memorial do Rio Grande do Sul. A leitura dramática de *Lacatumba*, contou com direção de Jessé Oliveira e teve Joana Orth, Fabiola Orth, Ana Caroline Ledur, Isadora Dahmer Hanauer e Gabriela Mauss, no elenco, além de Dirce Orth e Michelle Perceval, na equipe de produção, em uma realização do Bando de Brincantes e da Associação Cultural Artística e Esportiva Educando para o Futuro de Harmonia (ACEFH). A apresentação contou com a participação especial de Daniel Soares Duarte ao piano, realizando a ambientação sonora.

Para ter acesso a uma degustação gratuita do livro, ofertada pela Editora da PUCRS, acesse o link <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/livro/lacatumba>

Endereço

Rua do Catete, 338 Sobreloja - Catete
Rio de Janeiro/RJ

Endereço para correspondência

Caixa Postal 16.080 - CEP: 22221.971

Telefone para contato

21 2205 4483

Apoio

FUNDAÇÃO NACIONAL DE ARTES
funarte

©Copyright 2013 - Cbtij All Rights Reserved Powered by: 

Ecos de Cor e Cór: relato de uma experiência cênica transversal

*Ecos de Cor e Cór: report of
a transverse scenic experience*

Viviane Rosa Juguero¹

RESUMO

Ecos de Cor e Cór foi um espetáculo protagonizado por dezenas de professores de escolas públicas. Esse trabalho resultou de um processo de criação cênica, no qual acrobacias, máscaras, música e materiais cenográficos constituíram uma dramaturgia inspirada na *Biologia do Amor*, associando a Arte à Educação Ambiental, de forma transversal.

Palavras-chave: Dramaturgia. Artes Cênicas. Educação Ambiental.

ABSTRACT

Ecos de Cor e Cor was a theatre show starring dozens of teachers from public schools. The work is a result of a scenic creation process in which stunts, masks, music and scenographic materials have created a dramaturgy inspired by the *Biology of Love*, associating Art with Environmental Education in a transversal way.

Keywords: Dramaturgy. Performing Arts. Environmental Education.

1.
Doutoranda no Programa
de Pós-Graduação em Artes
Cênicas da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.
ORCID: [http://orcid.org/
0000-0002-1048-4913](http://orcid.org/0000-0002-1048-4913)
Contato:
vivianejuguero@yahoo.com.br

Submetido em: 26/03/2017
Aceito em: 25/08/2017

É preciso ter coragem para falar de amor em nossa cultura ocidental contemporânea. É preciso coragem para defender que sem amor não há caminho para a transformação. É preciso também ter humildade para entender que agir com amor é um permanente aprendizado, que exige persistência e reavaliação contínuas, pois a ação amorosa atual está inserida em um contexto que a subjuga e renega. No livro “Amar e Brincar: Fundamentos esquecidos do humano”, Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöllner defendem que o amor não é compreendido como um fenômeno constitutivo do humano em nossa cultura atual:

Nós, seres humanos modernos do mundo ocidental, vivemos numa cultura que desvaloriza as emoções em favor da razão e da racionalidade. Em consequência, tornamo-nos culturalmente limitados para os fundamentos biológicos da condição humana (2004, p. 221).

Os referidos autores defendem que em todos os domínios operacionais nos quais ocorrem as ações racionais existe um fundamento emocional. Nesse sentido, Verden-Zöllner explica que é por meio da biologia do amor que surge a capacidade de coexistência social humana; e Maturana, por seu turno, explica que não é a razão que determina o que fazemos ou deixamos de fazer, mas sim, os desejos, preferências, medos e ambições que sentimos.

Durante o ano de 2015, ministrei a disciplina “Arte e Sustentabilidade na Educação Ambiental com Crianças”, no curso de formação de professores do Ministério da Educação “O Lúdico na Educação Ambiental”, realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por meio da Faculdade de Economia. Tal curso esteve sob a coordenação da Profa. Dra. Maria de Lurdes Furno, que idealizou as atividades com a previsão de uma apresentação final realizada pelos alunos, a qual ficou a cargo da disciplina que ministrei. O processo de construção artística e pedagógica da montagem do espetáculo *Ecos de cor e cór*, de minha autoria, é enfocado neste artigo como uma experiência transversal embasada na Biologia do Amor. Como autora desse artigo, procuro seguir a metodologia proposta por Daniela Versiani, na qual quem escreve busca manter uma postura autoetnográfica,

atenta à construção intersubjetiva de sua própria subjetividade, circunstanciada por trajetórias intelectuais e pessoais singulares, através de sua inserção em diferentes grupos socioculturais, do embricamento de curiosidades teóricas e escolhas racionais, afetivas e até mesmo casuais e contingenciais (2002, p. 71).

Contextualizando a cena

Ao ser convidada para ministrar a disciplina referida anteriormente, tive uma sensação paradoxal. De imediato, fiquei identificada com a proposta, pois entendi o curso vinculado diretamente às experiências desenvolvidas no meu trabalho como artista e coordenadora do Bando de Brincantes. No entanto, incomodava-me a ideia de ter de, necessariamente, realizar um espetáculo de encerramento, o qual já tinha, inclusive, período e local determinados. O que me inquietava era a possibilidade de que a obrigação de realizar uma apresentação pudesse impedir o processo criativo a ser realizado com os alunos e que resultasse em algo parecido com a realidade predominante nas apresentações escolares, nas quais os alunos repetem falas mecanicamente e realizam marcações predeterminadas, sem participação ativa no processo de criação.



Figura 1. Ecos de Cor e Cór - Salão de Atos da UFRGS, Porto Alegre, 2015. Fonte: Acervo do curso.

No contexto do curso, o local da apresentação também estava previamente definido. Ela precisava acontecer no Salão de Atos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, um enorme auditório com 1174 lugares e com um palco frontal de generosas dimensões. Ao mesmo tempo, havia a previsão de que a disciplina teria um número elevado de alunos, podendo chegar a cem professores da rede pública de ensino, a maioria sem nenhum tipo de formação artística. O espaço de apresentação de um espetáculo é extremamente significativo e requer técnicas específicas de expressão e utilização de equipamentos. A projeção vocal em uma pequena sala é completamente diferente daquela necessária em um grande auditório. Além disso, a utilização de um microfone requer treinamento, em especial quando se trata de interpretação cênica associada à movimentação. Um som natural tem um significado distinto de um som mediado por amplificação e a utilização de equipamentos requer distintas técnicas de

emissão vocal, projeção e entonação, as quais são determinantes na apreciação, compreensão e fruição do que é assistido. Todos esses fatores tiveram que ser levados em consideração para o planejamento do processo.

Outra questão preliminar era a informação de que a coordenadora do curso o haveria criado devido ao fato de ela ser a autora de um personagem ambiental, chamado Brasileco, e que haveria, por isso, a expectativa de que dito personagem entraria em cena na apresentação final, já que teria sido ele o motivo pelo qual a proposta do curso teria sido desenvolvida. A presença de um personagem infantil incitava à necessidade de repensar o papel que se tem atribuído às crianças enquanto “salvadoras do futuro”, como se uma educação racional pudesse modificar os hábitos de amanhã, sem ter êxito nas atitudes de hoje. A esse respeito, Maturana e Verden-Zöllner ressaltam que

é segundo o modo como vivemos nosso emocionar – e em particular nossos desejos –, e não de acordo com o nosso raciocínio, que viverão nossos filhos no mundo que geraremos – eles e nós – ao nos transformar, construindo assim a história em nosso viver (2004, p. 17).

A presença do Brasileco na dramaturgia precisava ser pensada com afeto e responsabilidade, visto que as crianças são agentes de mudança cultural somente na medida em que elas fazem parte de um processo comunitário de alteração de hábitos e desejos que os gera:

Uma nova cultura surge por meio de uma dinâmica sistêmica, na qual a rede de comunicações em que a comunidade em processo de mudança cultural vive, modifica-se, guiada e demarcada precisamente pela nova configuração do emocionar, que começa a se conservar na aprendizagem das crianças (MATURANA; VERDEN-ZÖLLNER, 2004, p. 14).

Como visto, não eram poucos os desafios para criar um planejamento artístico e pedagógico que pudesse atender às necessidades dessa estrutura preliminar, sem, no entanto, prejudicar um processo de aprendizagem e amadurecimento do grupo em relação ao tema central da disciplina e do curso: a relação entre Arte e Educação Ambiental. Assim, busquei construir uma proposta na qual o processo fosse tão ou mais importante que a apresentação final. O objetivo era não somente abordar a temática ambiental com o público que fosse assistir à peça, mas, especialmente, propiciar uma vivência estética aos alunos do curso, voltada a uma compreensão e percepção holística do ser humano.

Como sensibilizar os professores, ampliando suas possibilidades expressivas e suas reflexões sobre a importância da Arte na formação humana como um todo, e na Educação Ambiental, especificamente? Como trabalhar a criatividade, em um contexto no qual era necessário fazer uma apresentação final, sem que houvesse tempo hábil para uma criação dramatúrgica coletiva, devido ao pequeno período de duração da disciplina?

Como proporcionar uma nova percepção sobre as possibilidades de relação entre Arte e Educação, desvinculando das práticas didatizantes presentes na ainda predominante “educação bancária” apontada por Paulo Freire (2016), na qual o educador não dialoga com os alunos, supostamente ignorantes, impondo a eles conhecimentos que devem ser decorados mecanicamente?

Como buscar um caminho que possibilite um desenvolvimento expressivo desvinculado dos estereótipos tão propagados no ambiente escolar e amplamente denunciados por artistas que trabalham seriamente a arte para crianças, como Pupo (1991), Gil (1999), Camarotti (2005) e Juguero (2014), dentre outros?

Como criar um planejamento pedagógico e artístico inicial, deixando lacunas a serem preenchidas pelas ideias, expectativas, anseios e criatividade dos alunos do curso? Como ensinar e estar simultaneamente aberta a aprender? Como propor novas formas de comunicação sem desqualificar as propostas dos alunos e incitá-los a buscar novas possibilidades, novas reflexões e novos pontos de vista? Como propor a eles uma transformação e, ao mesmo tempo, estar aberta a transformar a mim mesma?

Em busca de possíveis respostas, trilhei um caminho norteado pelas ideias construídas pela *Biologia do Amor*, muito embora, inicialmente, essa não fosse uma opção conscientemente sistematizada, já que me alicerçava em diversos referenciais que influenciam meu trabalho – os quais também podem ser relacionados à obra aqui comentada –, como as propostas de Bertold Brecht (1967; 1972), Augusto Boal (2008) e Paulo Freire (2016), cujas relações optarei por fazer em estudos futuros.

Desde o princípio, tive a convicção de que minha disciplina precisava focar a necessária mudança dos paradigmas culturais geradores dos desejos mobilizadores das ações humanas que resultam em danos sociais e ambientais. Humberto Maturana (2004) defende que para que aconteça o surgimento de uma nova cultura é preciso “reconhecer as condições de mudança emocional sob as quais as coordenações de ações de uma comunidade podem se modificar” (2004, p. 35).

Dessa forma, busquei criar um planejamento no qual as

distintas preparações para a apresentação buscassem desenvolver a sensibilidade, o pensamento crítico e múltiplas percepções (sensoriais, cognitivas, axiológicas, simbólicas e sócio-históricas), propondo a superação de obstáculos objetivos e subjetivos, por meio da expressividade teatral, na realização de movimentações acrobáticas e extracotidianas; no canto e no acompanhamento musical; nas criações e manipulações de objetos cênicos; e, evidentemente, na orquestração de todos os elementos em cena.



Figura 2. Ecos de Cor e Cór - Salão de Atos da UFRGS, Porto Alegre, 2015. Fonte: Acervo do curso.

Sobre o processo

Com o objetivo de ampliar o trabalho colaborativo e as experiências estéticas dos alunos, propus à coordenadora Maria de Lurdes Furno, que minha disciplina tivesse a participação de artistas do Bando de Brincantes, os quais ministrariam oficinas e participariam do processo de construção do espetáculo protagonizado pelos professores, estando em cena junto com eles. A proposta foi acolhida com entusiasmo pela coordenadora que nunca mediu esforços para conseguir todas as condições necessárias à plena realização de todas as etapas do processo. Assim, educadores, artistas e técnicos do Bando de Brincantes participaram do trabalho.

Conforme os objetivos que pretendia atingir, escolhi as oficinas a serem ministradas e os profissionais que seriam responsáveis por elas. Fizemos reuniões nas quais apresentei o planejamento geral das atividades, contando com a participação ativa e criativa dos brincantes-oficineiros na formatação final da proposta. Os encontros com os alunos foram conduzidos por profissionais de cada especialidade contando com a participação coletiva de todos os brincantes educadores. Assim, foram realizadas oficina de acrobacias (ministrada por Éder Rosa); de máscaras (ministrada por Jessé Oliveira); de trilha sonora (ministrada por mim, Marcelo Rocha e Wagner Madeira); de brincadeiras em cena

(ministrada por Carmen Lima e por mim), além dos encontros chamados de “Ateliê Aberto”, realizados sob a coordenação de Wagner Madeira, Éder Rosa e Carmen Lima, na confecção de adereços cênicos; e de Marcelo Rocha, na confecção de instrumentos de percussão.

O processo se deu de forma prático-reflexiva. Dessa maneira, as reflexões pedagógicas eram apresentadas no decorrer das atividades práticas – oficinas artísticas e ensaios –, dentro de uma articulação orgânica, na qual os princípios teóricos estavam diretamente relacionados às técnicas e concepções artísticas propostas. De forma complementar, ministrei encontros teóricos e aulas à distância, abordando a lógica lúdica do pensamento infantil, a relação da arte com a educação, bem como a percepção de que a arte é uma das formas do ser humano se reconhecer como parte integrante da natureza.

Nas oficinas, as cenas não eram abordadas diretamente. Por vezes, pequenos laboratórios de partes do texto eram experimentados com base no que estava sendo trabalhado naquele encontro. As músicas e efeitos sonoros eram desenvolvidos na oficina de música, mas sem estarem necessariamente vinculados à ação da cena. Após o período de oficinas, compreendido entre agosto e setembro de 2015, iniciaram-se os ensaios, os quais aconteceram nos meses de outubro e novembro do mesmo ano, culminando na primeira apresentação, realizada no dia 24 de novembro. Devido ao êxito desta realização, outra apresentação foi a público no dia 24 de março de 2016, no mesmo local.

Os ensaios foram conduzidos por mim, agora na posição de diretora artística, contando com a assessoria de direção de Jessé Oliveira e com a orientação técnica e atuação dos demais brincantes já citados. Nos ensaios, os músicos brincantes Toneco da Costa e Renato Müller passaram a atuar tocando violão e gaita ponto, atuação essa de fundamental importância na construção da atmosfera sonora junto à Marcelo Rocha e os demais integrantes do grupo. Durante o processo, os alunos do curso puderam descobrir em quais momentos da dramaturgia se identificavam melhor e como poderiam atuar junto aos brincantes profissionais que estavam em cena, respaldados nas orientações da direção.

Além dos aspectos da criação artística, a proposta de construção da apresentação de *Ecoss de cor e córr* buscou oportunizar um trabalho no qual fosse possível associar prazer e disciplina, respeito ao planejamento e criatividade, expressão pessoal e cumplicidade, rigor e flexibilidade, em uma permanente relação dialética transformadora. O êxito do trabalho dependia de uma articulação colaborativa, construída coletivamente. A percepção dessa

necessidade foi transformadora para todos os envolvidos, resultando na compreensão de que a mesma é fundamental para mobilizar ações que resultem em efetivas melhorias das condições ambientais.

No decorrer do processo que será descrito a seguir, todos fomos amadurecendo como grupo e reconhecendo os papéis que cada um ocupava e as posturas necessárias para o desenvolvimento de um trabalho efetivamente colaborativo:

A democracia não opera como poder, autoridade ou exigências de obediência. Muito ao contrário, ela se realiza por meio de condutas que surgem de conversações de co-inspiração que geram cooperação, consenso e acordos (MATURANA, 2004, p. 96).

A proposta original da dramaturgia

Devido à apresentação cênica presente no planejamento do curso, todas as ações artísticas e pedagógicas da disciplina foram criadas no intuito de viabilizar um processo de vivência efetiva das diversas artes envolvidas em uma encenação, tendo, no entanto, clareza no objetivo final a ser atingido por todos: a apresentação de um espetáculo. Por essa razão, era necessário haver uma dramaturgia prévia que orientasse um caminho a ser seguido, mas que estivesse aberta às colaborações criativas que surgiriam durante o processo, como acontece nas situações em que um texto teatral é montado por profissionais.

Evidentemente, existem inúmeras outras maneiras de montar um espetáculo teatral, inclusive, sem nenhum texto prévio. No entanto, diversos aspectos foram determinantes para que eu decidisse a utilização de uma dramaturgia pré-definida como base da montagem. Conforme já referido, o tempo de duração da disciplina não viabilizaria uma construção textual coletiva, visto a complexidade deste tipo de processo. Além disso, tomar como fundamento os referenciais que os alunos já possuíam parecia ser um bom caminho, tanto para valorizar seus conhecimentos na área, quanto para propor novas percepções. Afinal, somente o conhecido pode se transformar. Como perceber uma transformação no desconhecido se não o conheço? Esse foi um dos aspectos importantes para eu decidir utilizar uma dramaturgia prévia, visto que trabalhar uma montagem cênica baseada em um texto teatral é um procedimento bastante difundido nas escolas.

E por que uma dramaturgia original? Como sou dramaturga, optei por criar uma proposta que contemplasse o que desejava

trabalhar como professora, dentro da realidade do contexto no qual a montagem da encenação estava inserida: dezenas de professores sem formação artística, um palco enorme para mais de mil espectadores, pouco tempo de trabalho (apenas um semestre) e, principalmente, com o objetivo de desenvolver princípios artísticos e pedagógicos vinculando a Arte à Educação Ambiental. Além disso, era essencial abordar a questão da realização de obras artísticas que dialogassem com a lógica lúdica do pensamento infantil, pesquisa que desenvolvo desde o início da trajetória do Bando de Brincantes (2003), que abordei em meu mestrado (2014) e que sigo aprofundando no doutorado e em meus trabalhos artísticos atuais.

Nesse sentido, pensei ser importante criar uma linguagem transversal que possibilitasse às crianças dialogar plenamente com a obra – de acordo com as características de seu pensamento –, e, aos adultos, vincular as imagens às metáforas e abstrações características do seu próprio universo. Quis propor um caminho no qual os próprios professores (alunos no curso) se sentissem desafiados a relacionar ludicidade e pensamento crítico, evitando momentos em que referenciais adultos resultassem em incompreensão por parte das crianças. Meu objetivo era que a participação ativa na construção dos sentidos fosse possível por meio de diversas vias, resultando em uma plena interação com a obra, sem lacunas de incompreensão, mas com possibilidades de diversidade de formas de pensamento, que resultassem em múltiplas leituras vetorizadas por um sentido comum. Esse sentido comum nada tem a ver com leituras estanques e mensagens doutrinárias, mas sim, com o caminho que busca apresentar perguntas instigantes e não respostas rigidamente estabelecidas (JUGUERO, 2014).

A dramaturgia de *Ecos de cor e cór*, desde o princípio, foi concebida em sentido amplo, ou seja, como a construção do discurso espetacular, por meio da estruturação dos distintos elementos cênicos (movimentação, texto, cenário, música, figurinos, etc.), regidos por uma concepção estética que determina a relação de complementariedade e vetorização (PAVIS, 2010) na estrutura discursiva como um todo. Com o objetivo de ampliar as percepções, incitar o pensamento crítico e reflexivo foi desenvolvida essa composição plurissignificativa da cena, cuja construção discursiva se dá por meio de diferentes signos organizados simultânea e consecutivamente (UBERSFELD, 2010), em diálogo com os referenciais do público (DE MARINIS, 2005).

Conforme Maturana e Verden-Zöllner, “se cada emoção configura um domínio particular de ações, fazemos coisas diferentes sob distintas emoções” (2004, p. 238). Por essa razão, o texto foi

concebido para trabalhar e sensibilizar as pessoas como um todo, ampliando as percepções que cada um tem de si, como um ser de natureza social e animal. A intenção era provocar sensações de prazer, de confiança em si e no outro, possibilitando que a própria realização da apresentação passasse a ser um objeto de desejo de todos, em uma ação coletiva multissensorial. Minha experiência anterior na criação de arte para a Primeira Infância junto a crianças de zero a seis anos – refiro-me a “Jogos de inventar, cantar e dançar” (JUGUERO, 2010; 2014) –, trouxe-me a comprovação de que o processo ecoa no resultado final de forma extremamente eloquente. Assim, estabeleci uma relação com o grupo na qual nossa trajetória de cumplicidade e engajamento – na busca de uma intimidade física e emocional –, fosse esteticamente perceptível em nossa apresentação.

Enquanto cada um de nós constrói sua própria realidade como seu domínio de correlações sensório-motoras em suas interações com os outros, todos construímos, em conjunto, os padrões de significado que constituem os diversos mundos que vivemos (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 176).

Desse modo, a Educação Ambiental precisava estar não somente na temática da apresentação, mas, principalmente, na corporeidade dos intérpretes, em suas vozes, em seus olhares e suas emoções. Para tanto, o trabalho enfocou o desenvolvimento da expressividade corporal, vocal, visual e narrativa por meio de atividades teatrais, musicais, plásticas e literárias, de forma que fossem reconhecidos os inúmeros aspectos contidos em uma realização artística, desde o processo até a apresentação. O texto era um pretexto para propor um processo de sensibilização íntegra e integral, de todos e de cada um. O que eu considerava imprescindível era focar a Educação Ambiental vinculada às alterações culturais profundas, com base na ideia de que “se quisermos viver num mundo diferente, devemos mudar nossos desejos” (MATURANA, 2004, p. 114).

Sobre esse tema, Maturana salienta que à medida que nos damos conta do fundamento emocional de todo o sistema racional, é possível que cada um se responsabilize por suas próprias escolhas, sem, no entanto, poder fragmentar razão e emoção.

Para que os recursos naturais, os valores, as ideias, ou os símbolos apareçam em nossas diferenciações como fatores ou elementos que norteiam o curso de nossa vida, já surgira antes independentemente deles próprios – o emocional que os tornou possíveis como orientadores de nosso viver (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 11).



Figura 3. Ecos de Cor e Cór - Salão de Atos da UFRGS, Porto Alegre, 2015. Fonte: Acervo do curso.

Concepção geral do espetáculo

Em *Ecos de cor e cór*, o discurso espetacular prescinde da fala, utilizando da palavra somente na poesia das canções, as quais são parte integrante na composição dos múltiplos signos da cena e completam seu sentido na relação plural com esses mesmos signos.

A encenação foi concebida em uma linguagem poética e afetiva, com o objetivo de despertar a sensibilidade e a reflexão. A escolha de evitar textos com diálogos explicativos tencionava propiciar uma compreensão mais ampla da elaboração das significações e contribuir também para o desenvolvimento de uma leitura mais aguçada da realidade cotidiana.

Vale salientar que, em diversos momentos, algumas pessoas do grupo sentiram falta de uma narrativa que elucidasse a cena e perguntaram se não haveria um narrador que explicaria as ações para que o público pudesse entender. Esse valioso questionamento propiciou uma atenta percepção de todo o processo, o qual colocou em evidência que a comunicação humana se dá por meio de composições complexas, sem estar necessariamente subordinada à palavra e a fixas significações.

Por outro lado, o trabalho apresenta uma estrutura narrativa tradicional, com apresentação do tema, desenvolvimento, clímax e desfecho. A familiaridade com essa forma de elaboração do enredo proporcionou um envolvimento criativo dos participantes, manifestado nas sugestões para formas de movimentação cênica, confecção de materiais e para a dramaturgia (como quando a aluna Kátia Schmitt sugeriu que fossem trabalhados somente animais da fauna brasileira).

A concepção da encenação abordou a Educação Ambiental por meio de imagens eloquentes. Movimentações acrobáticas simbólicas, grandes objetos cênicos, máscaras, sonoplastia e trilha sonora ao vivo representaram diversos ambientes e atmosferas com a intenção de instigar a sensorialidade e a cognição. As cenas dedicadas à harmonia da natureza foram vinculadas a imagens artesanais de manifestações da cultura brasileira. Em contra-

posição, cenas que ilustravam o consumo desenfreado estavam ligadas a imagens da produção industrial despersonalizada.

No título, eco de ecologia, eco de efeito sonoro, cor de colorido e cór² de coração, de corpo e de comunicação. Como dar cor ao que sei de cór? É interessante relatar que quando criei o título “Ecos de Cor e Cór” não percebi que gerava a onomatopeia *Cocoricó*, o que foi ressaltado pelo brincante Jessé Oliveira ao ler a primeira versão do texto. Ao perceber a potencialidade desse significado, integrei-o à dramaturgia. Assim surgiu a figura do galo, como um alerta para acordar e “a – cor – dar” pode ser interpretado também no sentido de “dar a cor”. Como decorrência dessas possibilidades interpretativas, as ações foram pensadas no sentido de motivar os participantes do projeto a agir com afeto, com o objetivo de despertar a consciência de atores e espectadores, bem como de dar cor à temática da natureza, ou seja, realçar a importância concreta e afetiva dessa articulação entre as pessoas e das pessoas com a natureza. Esse canto de acordar também pode significar a concretização de um acordo, como no caso da cumplicidade entre os personagens do galo e da criança, seres individuais que compõe a diversidade da coletividade.

Para destacar a singularidade da figura infantil, o personagem Brasileco foi representado por meio de uma técnica distinta das demais figuras cênicas. Era um boneco de manipulação direta, do tamanho da estatura real de uma criança de aproximadamente oito anos, elaborado por Wagner Madeira, com base na ilustração de Bruna Mársico, criada para o livro *Brasileco: o início da aventura*, de Malu Furno.

Em *Ecos de cor e cór*, Brasileco vivencia e reage às situações, na mesma medida do que ocorre com as crianças que estão inseridas em suas próprias culturas e com elas dialogam. Ele mantém a essência matrística da cooperação associada à ingenuidade infantil. Sua presença gera a reflexão sobre a infância arraigada nos distintos contextos e sobre como esses contextos constituem a criança. Por trazer o Brasil em seu nome, o personagem cria uma identificação com cada pessoa da plateia e, ao mesmo tempo, por estar em um contexto maior, associa o país ao ambiente global do qual faz parte.



Figura 4.
Ecos de Cor e Cór
- Salão de Atos
da UFRGS, Porto
Alegre, 2015.
Fonte: Acervo
do curso.

2.
Apesar de as novas regras ortográficas terem suprimido o acento da palavra cór, opto por mantê-lo por uma questão distintiva.

Brincadeiras em cena

O processo de encenação de *Ecoss de cor e córr* propiciou aos alunos do curso uma percepção de organicidade e de integração na cena teatral, além da vivência da construção de uma representação fictícia simbólica, cujos princípios de realização estão embasados na entrega real de cada um e na cumplicidade existente entre os participantes. Assim, foram realizadas brincadeiras em diversos momentos das oficinas e ensaios, buscando que a atenção do grupo estivesse afetivamente vinculada ao momento presente, criando uma profunda conexão entre todos os envolvidos. Segundo Maturana e Verden-Zölller,

brinca-se quando se está atento ao que se faz no momento em que se faz. Isso é o que agora nos nega nossa cultura ocidental, ao chamar continuamente nossa atenção para as consequências do que fazemos e não para o que fazemos (2004, p. 230).

A intenção era evidenciar que a brincadeira possui diversos elementos em comum com a realização de uma interpretação teatral orgânica (JUGUERO, 2014), havendo, no entanto, diferenças fundamentais, visto que a criação artística exige o domínio de técnicas profissionais bastante distintas da espontaneidade demonstrada na brincadeira. Ao mesmo tempo, a experiência propõe um novo olhar sobre a forma como os adultos ocidentais contemporâneos costumam definir a atividade de brincar, como algo descomprometido, bobo e relaxado, muitas vezes associado à falta de disciplina ou de concentração. Ao contrário, a brincadeira é uma atividade importantíssima, de extrema concentração para a criança, associada à investigação e ao divertimento. Essa combinação é subversiva em relação aos padrões de pensamento patriarcais, os quais valorizam a intencionalidade e o controle, sempre projetando a produtividade futura. Para Verden-Zölller “nossa atenção está tão orientada para os resultados do que fazemos que raramente vivemos o nosso fazer como um ato no presente” (2004, p. 140).

Na verdade, tanto a atuação teatral como a brincadeira só acontecem plenamente se o foco energético e afetivo de quem age estiver completamente entregue ao momento presente. Nesse sentido, Verden-Zölller afirma que “não são os movimentos ou as operações realizadas que caracterizam um comportamento específico como brincadeira ou não, mas sim a atenção (orientação interna) sob a qual ele é vivido enquanto se realiza” (2004, p. 145).

Um objetivo pedagógico fundamental nessa montagem foi o de distanciar a expressividade teatral dos estereótipos propagados nas escolas e da artificialidade da interpretação que costuma estar

presente nesse ambiente. A intenção de *demonstrar* uma ação é um equívoco recorrente nas encenações escolares. Isso resulta na realização de cenas estereotipadas e sem energia, criadas sem motivação interior, como quando um adulto finge estar brincando, sem se envolver de fato com o ato de brincar.

Uma ação com um objetivo, vivida como brincadeira – ou seja, com a atenção do ator na ação e não no possível resultado –, de uma maneira que lhe permita ver os outros, ocorre na biologia do brincar. Mas uma ação propositiva, vivida com a atenção posta nos resultados, acontece na biologia da instrumentalização das ações que não percebem o viver no presente. Portanto, não percebe a negação do outro que isso implica (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 202).

Quando uma criança brinca, todo o seu corpo está envolvido emocional, psíquica e fisicamente, em uma completa integração. Ao mesmo tempo, ela precisa contar com a cumplicidade de todos os participantes, pois há um acordo tácito de respeito às regras lúdicas que regem essa ação (ELKONIN, 2009). Além disso, existe uma dupla enunciação (UBERSFELD, 2010) no reconhecimento simultâneo de si mesma e da representação que realiza. Ao brincar de ser professora, por exemplo, a criança vivencia essa personagem de corpo e alma, sem jamais perder a percepção de si mesma. Dessa maneira, a atuação é VERDADEIRA e não é “de mentirinha”, visto que todos os envolvidos compactuam com o caráter de fantasia que rege a brincadeira e contribuem na construção dela. A esse respeito, Maturana e Verden-Zölller refletem que

perdemos nossa consciência social individual à medida que deixamos de brincar. E assim transformamos nossas vidas numa contínua justificação de nossas ações em função de suas consciências, num processo que nos torna insensíveis em relação a nós mesmos e aos demais (2004, p. 232).

A mentira pressupõe que alguém ignore a verdade. No teatro e na brincadeira acontece exatamente o contrário, pois todos são cúmplices na construção fictícia, em uma sintonia lúdica e criativa. Quando as crianças brincam, se divertem muito, apesar de essa ser uma atividade que requer concentração, disciplina e cumplicidade, em um envolvimento integral de corpo, mente, espírito e afeto. Retomar essa postura foi o objetivo da realização de brincadeiras durante o curso, já que a complexa criação de um espetáculo depende de uma ação coletiva vinculada à entrega e ao empenho de todos os envolvidos no processo. Vivenciar as brincadeiras foi determinante na construção da postura desse trabalho. A adequação à encenação teatral é composta de uma contradição

dialética fundamental, na qual o rigor de preparação para uma apresentação não pode, em hipótese alguma, suprimir a vitalidade e a entrega ao momento presente, sem as quais, a verdadeira atuação artística desaparece. No processo aqui focalizado, o envolvimento afetivo e a cumplicidade entre o grupo tiveram um papel imprescindível tanto na intensa entrega à atuação quanto na experiência ambientalista embasada na *Biologia do Amor*, já que, “sem um desenvolvimento adequado do sistema nervoso no amor, tal como vivido no brincar, não é possível aprender a amar e não é possível viver no amor” (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 245).



Figura 5.
Ecos de Cor e Cór
- Salão de Atos
da UFRGS, Porto
Alegre, 2015.
Fonte: Acervo
do curso.

Corpos de cór; corpos com cor

O trabalho com acrobacias estimulou os educadores a redescobrir seus corpos, identificando neles potencialidades e limitações. Possibilitou ainda que movimentos condicionados socialmente, realizados de cór, fossem tornados conscientes e, ao mesmo tempo, que cada um pudesse dar cor à sua corporeidade, desenvolvendo novas possibilidades de movimentação. Para Verden-Zölller (2004), cada pessoa se constitui segundo o modo com que se move e com base na maneira com que compartilha o toque, constituindo espaços de ação na transformação de sua corporeidade.

Os padrões de comportamento impostos pelo ambiente social cotidiano e a repetição mecânica diária dos mesmos movimentos diminui a percepção da singularidade corpórea de cada indivíduo. Assim, a percepção de si mesmo acontece de forma fragmentária, na observância da aparência de características físicas externas como algo dissociado do processo de desenvolvimento do pensamento. Por sua vez, esse dilaceramento pessoal resulta em uma conseqüente desnaturalização das relações sociais e ambientais.

Nossa separação cultural de espírito e corpo, assim como a insensibilidade em relação à corporeidade que implica essa separação – junto com a separação entre os seres humanos e a natureza, que acompanha –, resulta numa falta fundamental de confiança nos processos naturais em muitas áreas básicas da existência humana. Essa falta de confiança é frequentemente negada com afirmações de admiração da sabedoria da natureza. Mas é continuamente reafirmada num discurso recorrente sobre as forças naturais que tem de ser dominadas ou controladas (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 128).

A movimentação diferenciada experimentada na oficina de acrobacias propiciou uma consciência mais profunda da corporeidade, assim como auxiliou no reconhecimento do ser humano como um animal integrante da natureza. Portanto, ao realizar um “rolinho” (cambalhota) ou ao “plantar uma bananeira” (parada de mão), os professores perceberam e registraram fisicamente formas extracotidianas de locomoção (BARBA, 1995), experimentando agachamentos, movimentos sinuosos de coluna, maneiras de rastejar, de girar o quadril ou de expandir os ombros. Dessa forma, ainda que a ação acrobática não fosse realizada na íntegra, houve a descoberta de distintas formas de mobilidade e expressão.

Nossa consciência operacional do mundo em que vivemos é uma expansão de nossa consciência corporal. Os mundos que vivemos surgem como domínios de ações enquanto realizamos nossa corporeidade em nossas coordenações sensório-motoras (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 231).

Nos encontros ministrados por Éder Rosa, os alunos do curso puderam experienciar movimentos acrobáticos solo, em dupla e em grupo, além de alongamentos e exercícios preparatórios. Nessas atividades, o propósito foi aprimorar o condicionamento físico e a consciência corporal, assim como ampliar a expressividade e aprofundar a relação de confiança entre o grupo, em momentos em que o prazer e a criatividade se associaram à disciplina e à organização. Essa vivência objetivou estimular reflexões sobre as abordagens lúdicas e artísticas realizadas em sala de aula e possibilitar novas formas de expressão dos professores participantes do curso, tanto na apresentação de *Ecos de cor e cór*, quanto em outros contextos. Os desafios propostos resultaram em uma entrega efetiva, associando concentração e diversão, como fazem as crianças em suas brincadeiras, por meio de um envolvimento afetivo, psíquico, cognitivo e motor complexo, integrado e orgânico.

A experiência do trabalho gerou atitudes que denotaram a compreensão de que as relações interpessoais de confiança e desconfiança ocorrem na interdependência entre as dinâmicas

corporais e a aceitação mútua, conforme defendido por Maturana e Verden-Zöllner (2004). A oficina de acrobacias ocasionou uma atmosfera constante de cumplicidade, tanto nos momentos de experimentação individual quanto nos movimentos com duas ou mais pessoas. O resultado da integração afetiva e corporal nesse contexto, revelou, por outro lado, que

quando o interagir em desencontro emocional se transforma em um modo cotidiano de coexistência para os membros de uma família ou cultura, estes inevitavelmente entram numa crescente dinâmica de incongruência corporal, que reduz continuamente suas possibilidades de operar nas coordenações comportamentais consensuais da família ou cultura (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 149).

O desenvolvimento dessas atividades demonstrou a potência da sensação de fazer parte de uma ação coletiva e revelou que esse trabalho afetivamente engajado é fundamental à Educação Ambiental, já que propicia descobertas e superações, independentemente da idade ou da forma física das pessoas, o que culmina na desconstrução de preconceitos arraigados em nossa sociedade.



Figura 6.
Ecos de Cor e Cór
- Salão de Atos
da UFRGS, Porto
Alegre, 2015.
Fonte: Acervo
do curso.

Ecos sonoros

A música esteve presente nas atividades desenvolvidas na disciplina desde o primeiro encontro. Além das oficinas dedicadas especialmente às sonoridades, envolvendo as canções do espetáculo e a sonoplastia, o trabalho musical aconteceu em todos os ensaios, sempre contando com aquecimento vocal antes das atividades e das apresentações. A voz foi trabalhada por meio de exercícios nos quais ela é entendida como parte integrante do corpo como um todo, com base em técnicas que estudei com a professora Marlene Goidanich³. Esse trabalho de sensibilização dialoga com

3. Professora de expressão vocal no Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul de 1986 a 2001.

a relevância que o ritmo, a música e os movimentos possuem na formação da consciência humana, desde a primeira infância, como enfatiza Verden-Zöller:

Os ritmos corporais, e o fluxo das configurações de coordenações sensorio-motoras, no estreito contato corporal que acontece entre mãe e filho, são a base da qual surge a consciência humana (2004, p. 150).

Por essa razão, o trabalho com aquecimento de articulações, alongamentos e respiração, precedia um momento no qual se trabalhava dicção, projeção vocal, naturalidade na voz e afinação, com o objetivo de ampliar a percepção auditiva e conduzir cada um dos alunos a reconhecer a própria voz em meio ao conjunto. Esse aspecto é fundamental na Educação Ambiental, tanto para refletir sobre a poluição sonora à qual nossa sociedade contemporânea é cotidianamente submetida, quanto pela consciência de que a escuta é imprescindível nas ações colaborativas. Cabe salientar que a fase de aquecimento corporal e vocal é um momento de profunda comunhão e conexão entre o grupo, indispensável para preparar a concentração necessária aos ensaios e apresentações. Esse procedimento vem ao encontro do pensamento de Verden-Zöller (2004) quando a autora salienta que o ser humano desenvolve sua autoconsciência no domínio de relações espaciais e temporais, o que possibilita o resguardo da individualidade em meio à harmônica integração social.



Figura 7.
Ecos de Cor e Cór
- Salão de Atos
da UFRGS, Porto
Alegre, 2015.
Fonte: Acervo
do curso.

Na dramaturgia de *Ecos de cor e cór*, a música tem um papel essencial, por ser condutora da ação. A sonoridade, além de criar as distintas atmosferas, faz parte de um sistema que move a ação e provoca a reflexão. As letras das canções são as únicas palavras ditas no espetáculo, construindo as possibilidades de significação tanto no que concerne às características melódicas, harmônicas e rítmicas da própria música, quanto na relação que esses elementos estabelecem com a dinâmica da cena, uma vez que dialogam com os demais fatores sinestésicos, lúdicos e cenográficos.

Criei as composições originais de forma integrada a uma dramaturgia concebida como um complexo sistema de signos. Dessa forma, as letras não são ilustrativas, não descrevem nem explicam as cenas, mas sim, sugerem possibilidades de sentidos. Minha intenção foi de que os signos literários e sonoros estivessem associados aos visuais e estimulassem quem aprecia a cena a construir suas percepções e significados baseando-se em seus próprios referenciais. Optei por compor letras, melodias e harmonias singelas e afetivas, inspirada no investimento amoroso que o grupo dedicava à Educação Ambiental. Ao mesmo tempo, a sonoridade de cantiga de roda e de ninar remete ao papel que a música possui na construção da autoconsciência, evocando o que Verden-Zöllner chamou de ritmos fundamentais:

Escutamos o ritmo de nosso coração e seguimos a frequência de nossas pulsações, mergulhando numa fina rede de sons que criam um espaço. Assim, simplesmente contamos ao compasso do bater de nossos corações ou brincamos cantando qualquer coisa, seguindo o ritmo dos intervalos elementares de nossas pulsações. Recuperamos a velha e quase esquecida tradição do acalanto e das canções de ninar, e descobrimos que elas evocam nossos ritmos fundamentais (VERDEN-ZÖLLNER, 2004, p. 151).

A trilha sonora instrumental da apresentação foi criada no decorrer dos ensaios pelos músicos Toneco da Costa, Renato Muller e Marcelo Rocha, e resultou numa integração da composição rítmica com a dinâmica proprioceptiva da cena. A construção sonora caracterizou-se por dialogar com as posições físicas no espaço e por influenciar as formas de deslocamento, postura e conseqüente equilíbrio. Sonoridades mais dançadas, como em uma cena em que há uma grande ciranda, contribuíram no clima de cumplicidade. Por outro lado, composições com rupturas cadenciadas auxiliaram na atmosfera para a realização de movimentações lineares, como na cena do consumo desenfreado. No que concerne à sonoplastia, ela foi primeiramente idealizada na dramaturgia para, a seguir, ser desenvolvida nas oficinas de música, com base nas técnicas de percussão de Marcelo Rocha. Essas experiências de engajamento entre som e movimento estão vinculadas às bases do desenvolvimento infantil e oportunizam um regresso sensorial às origens do auto reconhecimento como um indivíduo que se diferencia do nicho ecológico, embora o integre.

A construção do esquema corporal permite a ritualização dos movimentos e a constituição do espaço operacional humano. Finalmente, a criação do espaço-tempo, por uma criança em cres-

cimento é a conquista espiritual mais básica da infância e o fundamento efetivo do pensamento operacional e abstrato (VERDENZÖLLER, 2004, p. 189).

Essa vivência integradora, que reconhece a individualidade como parte do ambiente, resultou em uma potente comunhão energética, cujo valor simbólico e afetivo só pode ser vivenciado no ato da enunciação, mas cujos ecos devem permanecer em muitas outras experiências.

Por fim, a canção final da apresentação contém uma mensagem sobre a importância da natureza. É uma citação de parte de um *rap* de autoria de Malu Furno, no qual todo o grupo se coloca em comunhão com a plateia, convidando-a a ser cúmplice nessa ação ambiental, cantando e batendo palmas junto com o grupo em cena. Para esse momento, Marcelo Rocha criou um arranjo de percussão corporal, sem a utilização de nenhum outro instrumento, para que corpo e voz revelassem sua própria natureza, apoiada nos princípios ontogênicos mencionados.



Figura 8.
Ecos de Cor e Cór
- Salão de Atos
da UFRGS, Porto
Alegre, 2015.
Fonte: Acervo
do curso.

Máscaras sociais e ambientais

A oficina de máscaras foi realizada em distintas etapas ministradas por Jessé Oliveira. Os primeiros encontros foram dedicados às técnicas de construção das máscaras. Após a confecção de máscaras neutras, os alunos passaram por uma vivência de portagem de máscaras, na qual foram realizadas experiências práticas de interpretação teatral com a utilização dessas máscaras, evidenciando a importância do envolvimento corporal, em uma composição integrada que gera novas possibilidades de expressão. Além disso, durante os ensaios do espetáculo, Jessé Oliveira orientou, como assistente de direção, a construção das representações realizadas com a portagem de máscaras.

A proposta pedagógica da realização da oficina de máscaras estava embasada em diversos aspectos relacionados à Educação Ambiental, já que a confecção de máscaras exige um profundo contato da pessoa consigo mesma em uma relação de cumplicidade

com quem confecciona. A moldagem da máscara é feita com uma pessoa imóvel, de olhos fechados e outra que aplica os materiais sobre o rosto da primeira para fazer o molde com cuidado e delicadeza, o que resulta em um momento de grande intimidade com o outro e consigo próprio.

Do ponto de vista biológico, o amor é a disposição corporal sob a qual uma pessoa realiza as ações que constituem o outro como um legítimo outro em coexistência. Quando não nos comportamos dessa maneira em nossas interações com o outro, não há fenômeno social. O amor é a emoção que fundamenta o social (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 235).

Ao criar um molde do seu próprio rosto, a pessoa estabelece uma nova percepção sobre si mesma, no toque que molda a máscara e nas sensações de proximidade com essa outra pessoa. Além disso, a construção da máscara exige confiança e cumplicidade, em um longo período de entrega. Nessa experiência, fica evidente o quanto nossa cultura ocidental contemporânea está carente de relações como esta, e o quanto nos privamos de compartilhar emoções de mútua aceitação, indispensáveis à construção de novas formas de vida que gerem efetivas melhorias ambientais.

Devido à limitação diante das emoções geradas em nós por nossa cultura, temos sido, no mundo ocidental, geralmente incapazes de perceber como nossas emoções, fisiologia e anatomia se entrelaçam necessariamente como um aspecto normal e espontâneo de nossa ontogenia (história de vida individual), desde a concepção até a morte (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 222).

Outro importante aspecto ecológico é que as máscaras aqui descritas foram confeccionadas com papel descartado e grude feito com substratos biodegradáveis, portanto, um material sustentável e acessível, fácil de conseguir, o que viabiliza a confecção das máscaras nas escolas, em atividades junto aos alunos.

No espetáculo *Ecos de cor e cór*, as máscaras foram utilizadas em dois momentos. Na primeira cena em que aparecem, foram usadas na interpretação dos animais. Essas máscaras foram confeccionadas pela aluna do curso Eloísa Danemberg, que associou seus conhecimentos como professora de Artes Plásticas às técnicas aprendidas na oficina, o que resultou num trabalho sensível e belo. A utilização das máscaras junto aos demais elementos dessa cena buscava propiciar imagens lúdicas e afetivas, em uma composição construída por meio de distintas técnicas de encenação, ampliando a percepção estética. A segunda cena em que aparecem as máscaras é a que representa o consumismo exacerbado.

A utilização de máscaras neutras de rosto inteiro, completamente brancas e desprovidas de emoções, propunham a percepção da ausência de cumplicidade e de afeto entre os diversos personagens que circulam na cena. Essas máscaras foram confeccionadas pelos alunos durante as oficinas.

Em cena, as máscaras foram utilizadas para a criação de atmosferas teatrais completamente paradoxais, o que evidencia a multiplicidade de possibilidades expressivas desse adereço cênico. Essa percepção, para os alunos do curso, passou por uma vivência efetiva, pois eles perceberam o quanto a relação com a máscara resulta em distintas posturas corporais, ritmos de movimentos e maneiras de relação em cena. Por fim, a presença das máscaras em ambas as cenas contribuiu na constatação da possibilidade de distintas construções significativas, visto que podemos vestir ou tirar diversas máscaras cotidianamente. Vestir a máscara de um animal pode ser uma identificação do ser humano como parte da natureza. Ao mesmo tempo, retirar as máscaras de comportamentos padronizados pode ser uma forma de encontrar novos caminhos que levem à felicidade. A ambivalência das máscaras traz em si a contradição necessária ao pensamento dialético comprometido com a transformação:

Para os membros da comunidade que a vivem, uma cultura é um âmbito de verdades evidentes. Elas não requerem justificação e seu fundamento não se vê nem se investiga, a menos que no futuro dessa comunidade surja um conflito cultural que leve a tal reflexão (MATURANA, 2004, p. 112).



Figura 9.
Ecos de Cor e
Cór - Salão de
Atos da UFRGS,
Porto Alegre,
2015. Fonte:
Acervo do curso.

Ateliê Aberto

Durante todo o período da disciplina, enquanto aconteciam oficinas e ensaios, foram realizados encontros de Ateliê Aberto, nos quais os brincantes atadores Wagner Madeira, Éder Rosa e Carmen Lima confeccionavam materiais cenográficos e o brincante

músico Marcelo Rocha confeccionava instrumentos de percussão, contando com a adesão de alunos que participaram do processo e contribuíram na construção dos materiais, além de aprender novas técnicas e compartilhar seus conhecimentos.

Amparados na concepção artístico-pedagógica da disciplina e da dramaturgia original, os brincantes desenvolveram as propostas de criação de materiais de forma que possibilitasse a participação ativa e criativa dos alunos do curso. Coerente com a proposta de Educação Ambiental, os adereços cênicos e instrumentos foram construídos, predominantemente, com materiais que foram reciclados em processos artesanais. A proposta pedagógica central dessa confecção era a percepção do valor simbólico dos materiais em si e a forma como sua reciclagem pode produzir significados que contribuam para uma consciência ecológica ou resultar, justamente, no inverso. Nesse sentido, propus que refletíssemos sobre a relação afetiva que se estabelece entre o brinquedo e quem o confeccionou, em especial no cotidiano escolar, quando, por exemplo, são criados brinquedos, flores e árvores de Natal construídos com garrafas pet, objetos plásticos e latas. O valor simbólico e afetivo desse tipo de construção acaba resultando em aceitação e estimulação da produção desses recipientes e dos conteúdos neles comercializados.

Estejamos ou não conscientes disso, o curso da história da humanidade segue o caminho do emocionar, e não o da razão ou o das possibilidades materiais ou dos recursos naturais. Isso se dá porque são nossas emoções que constituem os distintos domínios de ações que vivemos nas diferentes conversações em que aparecem os recursos, as necessidades ou as possibilidades (MATURANA, 2004, p. 110).

Dessa forma, quando o contato com uma flor real é substituído pelo contato com um objeto plástico criado artesanalmente, em cumplicidade com o professor, essa ação reforça o vínculo afetivo com o mesmo, justificando o sistema consumista que o gera. Esse tipo de ação, embora bem-intencionada, contribui na manutenção dos hábitos que são grandes responsáveis por danos ambientais da atualidade. Ou seja, ao invés de gerar novas condutas, o valor simbólico e afetivo desse tipo de reciclagem, apenas perpetua as práticas que precisariam ser transformadas.

No caso particular das culturas como linhagens humanas de modos de convivência, só se produz uma modificação numa dada comunidade humana quando uma nova forma de viver como rede de conversações começa a se manter geração após geração. Isso acontece cada vez que uma configuração no emocionar – e portanto uma nova configuração no agir – principia a fazer parte da forma corrente de incorporação cultural das crianças de tal comunidade e estas aprendem a vivê-la (MATURANA, 2004, p. 51).

Por essa razão, em *Ecos de cor e cór*, os adereços vinculados às imagens da natureza são compostos majoritariamente por tecidos, papéis e similares. Já as cenas de consumo possuem adereços feitos com garrafas pet, lixo eletrônico e materiais análogos. Assim, os primeiros são associados ao afeto e à cooperação e os últimos, a comportamentos padronizados e ações individualistas. Por certo, a intenção não é criar um rótulo maniqueísta, mas sim, evidenciar o contraste emocional inerente aos processos artesanal e industrial, para que a percepção consciente dos objetos gere reflexões que influenciem escolhas e atitudes. A industrialização da produção cria um distanciamento do processo e enfoca o desejo de consumo, o qual é retroalimentado por si mesmo, transformando a si próprio no objetivo final. Por isso, adquirir não supre a necessidade e o momento presente é sempre uma expectativa de um porvir que não chegará nunca.

É nossa orientação cultural para a produção que nos insensibiliza, a cada momento, para o presente. É ela que dirige continuamente nossa atenção para um passado ou um futuro que só acontecem no espaço da descrição de nossas expectativas ou queixas, fora do domínio de nossas ações num dado momento. Para estar no presente devemos simplesmente estar no que estamos no momento (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 140).

Para relativizar as possibilidades de reciclagem dos distintos materiais, os objetos de efeitos sonoros são utilizados em suas características reais, sem embelezamentos artificiais. Assim, bombonas plásticas para água ou placas metálicas denotam a possibilidade de múltiplas utilizações, sem, no entanto, serem maquiadas como artefatos naturais. Esses objetos fazem parte da realidade, e é preciso lidar com eles e com o que significam, sem ações paliativas e inócuas.

A única saída para essa situação é a recuperação de nossa consciência de responsabilidade individual por nossos atos, ao percebermos de novo que o mundo em que vivemos é configurado por nosso fazer (MATURANA, 2004, p. 114).

A intenção dessa abordagem foi a de aprofundar a reflexão sobre as ações pedagógicas (incluindo as artísticas) e a compreensão de que o caráter afetivo tem um valor simbólico muito mais amplo do que os frios discursos explicativos que jamais serão capazes de impor as profundas modificações necessárias às melhorias ambientais, já que “as culturas são sistemas essencialmente conservadores” (MATURANA, 2004, p. 86). A consciência ecológica precisa estar vinculada a reais modificações dos anseios diários em busca da felicidade.

Só uma nova modificação na configuração de nossos desejos, em nossa coexistência, pode levar-nos a uma transformação que nos tire do patriarcado. E ela só nos poderá acontecer agora se assim o quisermos (MATURANA, 2004, p. 85).



Figura 10.
Ecos de Cor e Cór
- Salão de Atos
da UFRGS, Porto
Alegre, 2015.
Fonte: Acervo
do curso.

Ecos da Biologia do Amor na dramaturgia

Ecos de cor e cór apresenta uma narrativa que perpassa distintos momentos da relação do ser humano com a natureza e ressalta que elas se alteram conforme as posturas assumidas nos diferentes contextos. A dramaturgia é inspirada na narrativa dos estudos de Humberto Maturana, apresentados no capítulo “Conversações matrísticas e patriarcais”, presentes no livro *Amar e Brincar* (Palas Athena, 2011) e reconstrói um caminho apontado pelo autor, no qual a relação da humanidade com o meio ambiente se transforma no decorrer da História.

Pensamos que a história da humanidade seguiu a trajetória do emocionar. Em especial, ela seguiu o curso dos desejos, e não o da disponibilidade dos recursos e oportunidades naturais ou a trilha das ideias, valores e símbolos, como se estes existissem por si próprios (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 11).

Para Maturana, a sociedade, originariamente matriarcal, relacionava-se com a natureza harmoniosamente, e era parte integrante de um todo organicamente articulado. Posteriormente, com o surgimento da propriedade privada causado pela atividade pastoril, as relações se transformaram, passando da cooperação à competição, da cumplicidade à exploração, características da sociedade patriarcal.

O pensamento patriarcal é essencialmente linear, ocorre num contexto de apropriação e controle, e flui orientado primariamente para a obtenção de algum resultado particular porque não observa as interações básicas da existência. Por isso, o pensamento patriarcal é sistematicamente irresponsável. O pensamento matrístico, ao contrário, ocorre num contexto de consciência da interligação de toda a existência. Portanto, não pode senão viver continuamente no entendimento implícito de que todas as ações humanas têm sempre consequências na totalidade da existência (MATURANA, 2004, p. 47).

Constata-se, assim, que Maturana considera os comportamentos matrísticos e patriarcais não vinculados a seres humanos masculinos e femininos, visto que ambos fazem parte das configurações culturais que geram os dois sistemas. O autor defende que o ser cultural, ao perceber os fundamentos emocionais das suas ações, pode se deixar influenciar pelo entendimento e pela percepção, com vistas a modificar o emoionar e, portanto, a cultura gerada por ele.

A história da humanidade seguiu e segue um curso determinado pelas emoções e, em particular, pelos desejos e preferências. São estes que, em qualquer momento, determinam o que fazemos ou deixamos de fazer, e não a disponibilidade do que hoje conotamos ao falar de recursos naturais ou oportunidades econômicas, os quais tratamos como condições do mundo cuja existência seria independente do nosso fazer. Nossos desejos e preferências surgem em nós a cada instante, no entrelaçamento de nossa biologia com nossa cultura e determinam, a cada momento, nossas ações. São eles, portanto, que definem, nesses instantes, o que constitui um recurso, o que é uma possibilidade ou aquilo que vemos como uma oportunidade (MATURANA, 2004, p. 36).

Com base nessas assertivas, construí a dramaturgia de *Ecos de cor e cór*, sobre a qual pretendo refletir mais profundamente em outro estudo, e posteriormente, apresentar minhas considerações detalhadamente. A interpretação realizada pelo grupo em *Ecos de cor e cór* foi uma ação da mais profunda VERDADE, da qual derivou uma poderosa experiência estética, sensorial e social, tanto para quem participou do processo quanto para os que puderam assistir ao trabalho.

Como refere Maturana, “na origem de uma nova cultura o novo emoionar surge como uma variação ocasional e trivial do emoionar cotidiano próprio da cultura antiga” (2004, p.50). Foi no que todos acreditamos ao realizar esse trabalho, investindo nele, sensibilidade, afeto, cumplicidade, conhecimento e dedicação. A transformação é possível. *Ecos de cor e cór* ecoa em todos nós.



Figura 11. Ecos de Cor e Cór - Salão de Atos da UFRGS, Porto Alegre, 2015. Fonte: Acervo do curso.

REFERÊNCIAS

- BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator: Dicionário de antropologia teatral**. São Paulo: Hucitec Ed. da Unicamp, 1995.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas** – 8ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- BRECHT. Bertold. **Teatro dialético: Ensaios**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- BRECHT. Bertold. **La política en el teatro**. Editorial Alfa Argentina: Buenos Aires, 1972.
- CAMAROTTI, Marco. **A linguagem no teatro infantil**. Recife: UFPE, 2005.
- DE MARINIS, Marco. **En busca del actor y del espectador. Comprender el teatro II**. Buenos Aires: Galerna, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª edição. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra, 2016.
- FURNO, Malu. **Brasileco: o início da aventura**. Porto Alegre: Eco Brasil Produções, 2010.
- GIL, João Pedro Alcantara. **Para além do jogo**. Tese (Doutorado). **Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação**, Santa Maria, 1999.
- JUGUERO, Viviane. **Bando de Brincantes: um caminho dialético no teatro para crianças**. Dissertação (mestrado). **Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas**, Porto Alegre, 2014.
- MATURANA, Humberto; VERDE-ZOLLER, Gerda. **Amar e Brincar**. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos**. São Paulo: Perspectiva, 2010. PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **No reino da desigualdade: Teatro infantil em São Paulo nos anos setenta**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- VERSIANI, Daniela Beccaccia. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Letras de Hoje**, v. 37, n. 4, 2013.
- UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.



News Letter

Nome

E-mail

Home

Institucional

Arquivo

Informações Gerais

Associe-se

Contato

Busca

Home » [Artigos e Reflexões](#) » [Viviane Juguero](#) » Tema para a dramaturgia do futuro: o presente

TEMA PARA A DRAMATURGIA DO FUTURO: O PRESENTE



Peteca, Pião e Pique-pessoa. Com Viviane Juguero e Éder Rosa. Foto: Layane de Souza Machado (IFRS Alvorada)



Peteca, Pião e Pique-pessoa. Foto: Layane de Souza Machado (IFRS Alvorada)



Peteca, Pião e Pique-pessoa. Foto: Wagner Madeira



Peteca, Pião e Pique-pessoa. Foto: Wagner Madeira



Peteca, Pião e Pique-pessoa. Foto: Pedro Almeida Novaes (IFRS Alvorada)



Peteca, Pião e Pique-pessoa. Foto: Wagner Madeira



Peteca, Pião e Pique-pessoa. Foto: Wagner Madeira

Tema para a dramaturgia do futuro: o presente (01)

A Associação Internacional de Teatro para a Infância e Juventude convidou artistas a refletirem sobre o futuro do teatro para crianças, com base no tema "imaginando o futuro". Inspirada por este questionamento, escrevi este texto e criei o argumento original da peça *Peteca, Pião e Pique-pessoa*, novo trabalho do Bando de Brincantes que contou comigo (dramaturgia,

compositora, diretora e atriz), Éder Rosa (ator e criador de materiais cenográficos) e Jorge Rein (coautor do texto), na equipe de criação (02).

Na Antiguidade, a dramaturgia era baseada em mitos e lendas ancestrais, já que o conhecimento era entendido como fruto do passado, vinculado à sabedoria dos anciãos. Nos tempos recentes, a situação se inverteu, e o tema central passou a ser as maravilhas do futuro, associadas à idealização da juventude, à ampliação da produtividade, ao individualismo e ao desejo de prosperidade, em um anseio permanente por um amanhã melhor.

O que podemos desejar para a dramaturgia do futuro? Um tema promissor, talvez seja, finalmente, viver o presente plena e intensamente, em situações colaborativas. Poderia a dramaturgia contribuir para a transformação dos princípios culturais que são a raiz das emoções que geram as ações? Para o futuro do teatro para crianças e jovens, o que almejo é uma dramaturgia do presente, fundamentada no amor.

Peteca, Pião e Pique-pessoa surge do impacto que a reflexão proposta pela ASSITEJ proporcionou. O tema central é a relação com o tempo no momento presente, sem, no entanto, haver referências sócio históricas que localizem a ação em tempo e espaço precisamente determinados. Essa abertura viabiliza que a identificação possa ocorrer em diferentes realidades socioculturais. A narrativa consiste em uma estrutura de metalinguagem que aborda a história narrada e o ato concreto de sua narração, abrangendo reflexões, dúvidas e afetos dos narradores em relação àquilo que contam.

Em cena, *Peteca* e *Piã* apresentam a história de *Pique-pessoa*, alguém que está sempre procurando uma saída para ser feliz no futuro, sem conseguir vivenciar plenamente o presente. A figura de *Pique-pessoa* é masculina e feminina, interpretada tanto pelo *Peteca* quanto pela *Piã*, que a representam quando vestem uma cartola que identifica a personagem. A ideia está vinculada ao dito popular de “vestir o chapéu”, que significa o ato de alguém se identificar com a questão abordada naquele momento. Assim, qualquer pessoa pode se sentir como *Pique-pessoa* em algum instante.

Em *Peteca, Pião e Pique-pessoa* existe a intenção de que o processo de vivenciar o presente seja reconhecido no aspecto artesanal das singularidades afetivas de cada relação humana. Nesse sentido, o trabalho foi criado com base em vários brinquedos tradicionais brasileiros. Essa opção nada tem a ver com a idealização desses objetos em detrimento dos jogos virtuais surgidos recentemente. Essa polarização seria redutiva e nada afetiva, já que videogames, telefones celulares e tablets integram as experiências emocionais, cognitivas e perceptivas da maioria das crianças na atualidade. Reflexões críticas são bem-vindas, mas precisam estar associadas a cada contexto, resultando em construções dialógicas que não estejam embasadas em verdades pré-estabelecidas. Assim, longe de incentivar qualquer rivalidade com brinquedos modernos, *Peteca, Pião e Pique-pessoa* tem a intenção afetiva de desvelar a novidade de jogos antigos, frequentemente desconhecidos das crianças de hoje ou apresentados de maneira tão organizada e didática que perdem o gosto da descoberta. Brinquedos artesanais deixam transparecer a particularidade de cada construção. Esse processo emana do objeto e aumenta a percepção das experiências do presente. Além disso, os brinquedos tradicionais resultam na integração de diferentes gerações, como pudemos constatar em experiências anteriores, nas quais diferentes gerações que cantaram juntas e se sentiram identificadas com as cantigas tradicionais de “Canto de Cravo e Rosa” (03) e com os jogos e trocadilhos de “Quaquarela” (04).

Peteca, Pião e Pique-pessoa dá continuidade e amplia um caminho construído há mais de uma década. A peça objetiva proporcionar um momento divertido e envolvente de fruição artística, assim como sugerir caminhos para a construção de novas percepções e reflexões. Cenas de alegria, tristeza, descoberta, decepção, afeição, dúvida, solidão e cumplicidade integram esse grande jogo que deseja dialogar com crianças sobre o presente, por meio de uma experiência intensa e afetiva aqui e agora.

Viviane Juguero é membro do CBTIJ/ASSITEJ Brasil. É pesquisadora acadêmica e está em fase de conclusão de seu doutorado, realizado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAC/IA/UFRGS), sob a orientação de João Pedro Gil. No período compreendido entre setembro de 2018 e fevereiro de 2019, está realizando parte de sua investigação por meio do Programa de Doutorado-Sanduiche no Exterior (PDSE) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na University of Wisconsin-Madison, sob a supervisão de Manon Van de Water.

Notas

(01) Este texto foi originalmente publicado em inglês e mandarim, na Revista da ASSITEJ (páginas 32 a 35) lançada em agosto de 2018, em encontro internacional na China. A publicação original pode ser acessada no link <http://www.assitej-internacional.org/en/2018/08/the-2018-assitej-magazine-is-ready-for-you/>

(02) Maiores informações sobre a montagem e ficha técnica no link <http://www.bandodebrincantes.com.br/?pg=11204>

(03) A esse respeito, ver <http://cbitj.org.br/bando-de-brincantes-um-caminho-dialetico-teatro-para-criancas-capitulo-3/> e <http://www.bandodebrincantes.com.br/?pg=11212>

(04) Sobre esse trabalho, ver <http://cbitj.org.br/bando-de-brincantes-um-caminho-dialetico-teatro-para-criancas-capitulo-05/> e <http://www.bandodebrincantes.com.br/?pg=11203>

Endereço

Rua do Catete, 338 Sobreloja - Catete
Rio de Janeiro/RJ

Endereço para correspondência

Caixa Postal 16.080 - CEP: 22221.971

Telefone para contato

21 2205 4483

Apoio

FUNDAÇÃO NACIONAL DE ARTES
funarte

©Copyright 2013 - Cbitj All Rights Reserved Powered by 

Referências e ficha técnica geral das dramaturgias autorais da tese

Pecado e desejo: síntese arquetípica da mulher Rodrigueana (1999)

Autor das frases do texto e das personagens: Nelson Rodrigues
Montagem da dramaturgia: Viviane Juguero
Atuação, concepção e direção: Viviane Juguero
Orientação de escrita de projeto: Irion Nolasco
Orientação de pesquisa dramática: Antônio Hohlfeldt
Iluminação e colaboração de direção: Jessé Oliveira
Trilha Sonora Original: Christian Benvenuti
Orientação da trilha: Celso Loureiro Chaves
Músicos: Júlia da Rosa Simões (flauta transversal); Camilo da Rosa Simões (violino); Marina Kleine (violoncelo)
Preparação vocal: Marlene Goidanich
Preparação corporal e atuação em laboratórios: Nando Messias
Cenário: Roger Kichalowsky e Rui Prates
Figurino: Raquel Cappelletto
Maquiagem: João de Ricardo
Arte Gráfica: Roger Kichalowsky
Professora responsável: Sandra Loureiro
Produção: Regina Rossi e André Mesquita
Bolsistas de Produção: Vinícius Cáurio e Rodrigo Marques
Orientação de produção: Sérgio Ávila
Fotos: Itiberê Alencastro

Desencontros (2004)

Dramaturgia e direção geral: Viviane Juguero
Elenco: Daniel Freitas, Paulo Bocca, Raquel Alfonsin e Viviane Juguero
Figuração no Bastidores Bar: Rosaura Costa
Sonoplastia e Trilha Sonora: Christian Benvenuti
Iluminação: Anilton Souza e Tiago Souza (Cia de Arte) e Miguel Tamarajó (Bastidores)
Figurinos: Chana Manica, Rita Demichei
Cenário: Paulo Bocca
Coreografia: Daniel Freitas
Assistência em Direção: Raquel Alfonsin
Operação de Som e bilheteria: Virgínia Gogui
Locuções em off: Christian Benvenuti, Daniel Freitas, Marina Klein, Jorge Vieira, Paulo Bocca, Raquel Alfonsin, Terence Veras e Viviane Juguero
Voz cantada em off: Adriana Deffenti
Gravação e pré-edição das locuções em *off*: Sociedade Acústica (técnico: Leonardo Salgado)
Arte Gráfica: Gabriela Mühlbach
Fotos: Carlos Cruz
Direção de Produção: Delta V. Produções
Produção Executiva e Divulgação: Zé Benetti e Viviane Juguero

Apoio cultural: S.A. Produtora de áudio, ArteGabe, Coolmeia, Carlos Cruz Fotografia, SINDEC/RS, Gaio Fontella, DMAE, Bar do Marinho, Clube do Assinante ZH, RBS TV, TVE, TVCOM, FM Cultura, Brechó Ousadia, Start Vídeo e Barônia.

Publicação:

JUGUERO, Viviane. “**Doutor**”. In: Laitano, Carlos José (org.) **Contos de Abandono**. Porto Alegre: Libretos, 2009. (Monólogo originado da cena *O Desencontro* do espetáculo *Desencontros*).

Vídeo de *Desencontros* (sem a cena final *Heresia*):

<https://www.youtube.com/watch?v=-SIXnf7qFTs>

Rádio Fictícia (entrevista com Madalena):

https://www.youtube.com/edit?o=U&video_id=Hh3iGes9uKo

Rádio Fictícia (entrevista com a diretora):

<https://www.youtube.com/watch?v=79h0VQsy0c0&feature=youtu.be>

Radio Fictícia (entrevista com a atriz):

https://www.youtube.com/edit?o=U&video_id=4yfXbKxmiOk

Rádio Fictícia (tema da morte):

<https://youtu.be/IQwhLwWq1RU>

Cristina (2005) - trabalho encenado no espetáculo *Três Vezes Amor e Morte*

Dramaturgia: Viviane Juguero

Direção: Dilmar Messias

Elenco: Adriane Azevedo e João França

Direção de arte e cenografia: Marco Fronckowiak

Criação de luz: Nara Maia

Figurinos: Naray Pereira

Preparação corporal: Bia Diamante

Contrarregragem: Maura Sobrosa

Cenotécnico: Sérgio Dornelles

Fotos: Vilmar Carvalho

Cabelos: Scissors Cabeleireiros

Produção executiva: Adriane Azevedo e Maura Sobrosa, por ELECTRA TEATRO e Silvana da Costa Alves, por ATO VARIADO Soluções Cênicas.

Publicação do texto:

JUGUERO, Viviane. “**Cristina**”. In: Grupo Habitasul. **V Habitasul Revelação Literária na Feira**. Porto Alegre: Habitasul, 2004.

Canto de Cravo e Rosa (2007)

Ficha técnica do espetáculo:

Dramaturgia: Viviane Juguero

Direção: Jessé Oliveira

Concepção artístico-pedagógica: Viviane Juguero e Jessé Oliveira

Elenco original: Ana Cláudia Bernarecki, Éder Rosa, Maico Silveira, Rodrigo Márquez, Viviane Juguero, e Wagner Madeira.

Artistas que participaram do elenco: Valquíria Cardoso, Diego Neimar, Ravena Dutra e Álvaro RosaCosta

Direção musical: Toneco da Costa

Preparação vocal: Marlene Goidanich

Cenário: Élcio Rossini

Figurinos: Raquel Cappelletto

Máscaras e acessórios: Sayô Martins

Iluminação: Jessé Oliveira

Criação gráfica e ilustrações: Ricardo Machado (Estúdio Quixote)

Fotos: Vilmar Carvalho e Jessé Oliveira

VTs Promocionais: Bactéria Filmes

Financiamento: FUMPROARTE

Realização: Bando de Brincantes

Textos, fotos e vídeo:

<http://www.bandodebrincantes.com.br/?pg=11212>

Ficha técnica do livro:

Dramaturgia: Viviane Juguero

Ilustrações: Ricardo Machado

Design Gráfico: Clô Barcellos

Revisão: Sandra Juguero

Assessoria na redação final de versos: Jorge Rein

Editora Libretos

Publicações:

JUGUERO, Viviane. **Canto de Cravo e Rosa**. Porto Alegre: Libretos, 2009. (dramaturgia)

JUGUERO, Viviane. “**Canto de Cravo e Rosa**”. In: JUGUERO, Viviane. **Bando de Brincantes: um caminho dialético no teatro para crianças**. Dissertação (mestrado em Artes Cênicas). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. (dramaturgia com descrição da encenação do Bando de Brincantes).

Antígona BR (2008)

Direção e plano de cenas: Jessé Oliveira

Versão dramaturgica: Viviane Juguero

Obras de base: *Antígona*, *Édipo Rei* e *Édipo em Colono*, de Sófocles e *Sete Contra Tebas*, de Ésquilo

Elenco: Adriana Rodrigues, Camila Lopes de Moraes, Diego Neimar, Éder Rosa, Flávio

Tundê, Glau Barros, Josiane Acosta, Leandro Daitx, Lucila Clemente, Ravena Dutra, Sílvia Duarte, Sílvio Ramão, Wagner Madeira.
Preparação vocal: Marlene Goidanich
Direção musical: Luiz André da Silva
Figurinos: Raquel Cappelletto
Iluminação: Miguel Tamarajó
Operação de luz: Juliano Barros
Oficinas de danças dos Orixás: Baba Diba
Produção e Divulgação: Sílvia Abreu
Fotos: Bruno Gomes
Patrocínio: Petrobrás
Realização: FUNARTE, MINC, Governo Federal

Cenas do espetáculo:

<https://www.youtube.com/watch?v=BJDh0MTealY>

Jogos de inventar, cantar e dançar (2010)

Poemas, canções, composição dramática e concepção artístico-pedagógica:

Viviane Juguero

Direção: Jessé Oliveira

Direção musical e arranjos: Everton Rodrigues

Brincantes em cena no elenco original: Viviane Juguero (voz e atuação); Anderson Gonçalves e Carmen Lima (manipulação de bonecos e atuação); Everton Rodrigues (teclados, computador e vocais); Toneco da Costa (violão e vocais); Marcelo Rocha (percussão); Beth Mann (vocais); e Renato Müller (acordeón).

Brincantes substitutos em algumas apresentações: Éder Rosa e Wagner Madeira

Iluminação: Miguel Tamarajó

Figurinos: Valquíria Cardoso

Concepção e confecção de bonecos e objetos: Anderson Gonçalves e Carmen Lima

Ilustrações: Monika Papescu

Arte Gráfica publicitária: Propaganda Futebol Clube (Coordenação: Marcos Eizerik)

Coordenação geral do Bando de Brincantes: Viviane Juguero

Realização: Bando de Brincantes

Financiamento parcial: FUMPROARTE

Publicações:

JUGUERO, Viviane. **Jogos de inventar, cantar e dançar**. Porto Alegre, Libretos, 2010. (textos e canções)

JUGUERO, Viviane. “**Jogos de inventar, cantar e dançar**”. In: JUGUERO, Viviane. **Bando de Brincantes: um caminho dialético no teatro para crianças**. Dissertação (mestrado em Artes Cênicas). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. (dramaturgia com base nos textos e canções).

Textos, fotos e vídeos:

<http://www.bandodebrincantes.com.br/?pg=11226>

Quaquarela (2012)

Dramaturgia, concepção artístico-pedagógica e direção: Viviane Juguero
Direção musical e arranjos: Toneco da Costa
Figurinos, cenário, adereços e preparação corporal: Éder Rosa
Iluminação: Miguel Tamarajó
Elenco: Éder Rosa, Toneco da Costa e Viviane Juguero
Tradução em libras: Lucimeia Gall König
Assistência de produção: Anderson Rosa, José Renato Lopes, Michelle Perceval e Wagner Madeira.
Divulgação e produção: Bando de Brincantes
Fotos: Christian Benvenuti, Bruno Gomes e Kati Wichinieski
Criação de material gráfico: Propaganda Futebol Clube
Assessoria de imprensa: Simone Lersch
Realização: Bando de Brincantes

Publicação da dramaturgia:

JUGUERO, Viviane. “**Quaquarela**”. In: JUGUERO, Viviane. **Bando de Brincantes: um caminho dialético no teatro para crianças**. Dissertação (mestrado em Artes Cênicas). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

Textos, fotos e vídeos:

<http://www.bandodebrincantes.com.br/?pg=11203>

Ori Oresteia (2015)

Direção e plano de cenas: Jessé Oliveira
Versão dramaturgical: Viviane Juguero
Obras de base: *Agamêmnon*, *Coéforas* e *Eumênides*, de Ésquilo
Consultoria teórica: Barbara Kastner
Elenco: Adriana Rodrigues, Diego Neimar, Éder Rosa, Glau Barros, Juliano Barros, Marcelo de Paula, Mariana Abreu Marmontel, Pâmela Amaro, Richard Gomes, Viviane Juguero e Wagner Madeira.
Trilha sonora: Grupo Caixa Preta
Orientação musical: Álvaro RosaCosta
Composição de músicas originais: Viviane Juguero (Presságio; Saudação; Templo de Apolo; Atena); Agamêmnon (Grupo Caixa Preta)
Arranjos e sonoplastia: Wagner Madeira e Diego Neimar
Colaboração de sonoridades: Grupo Caixa Preta
Figurinos: César Terres
Cenário: Rodrigo Shalako
Artista gráfico: Waldemar Max Barbosa da Silva
Iluminação: José Luis Fagundes Kabelo
Direção de produção e Elaboração do Projeto: Jessé Oliveira
Produção e divulgação: Silvia Abreu
Apoio: Bortolini; Clube do Assinante ZH; RBS TV; TVE; FM Cultura

Financiamento: Ministério da Cultura, Fundação Nacional de Arte (FUNARTE) e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR).

Vídeo do espetáculo:

<https://www.youtube.com/watch?v=yOHE3YIxV3s>

Ecoss de Cor e Cór (2015)

Direção, dramaturgia, concepção artístico-pedagógica e composição das canções originais: Viviane Juguero

Assistência de direção e coordenação técnica: Jessé Oliveira

Preparação corporal e acrobática: Éder Rosa

Coordenação de confecção de materiais cenográficos: Wagner Madeira

Criação e confecção de materiais cenográficos: Wagner Madeira, Éder Rosa e Carmen Lima, com a colaboração de alunos do curso e de Beatriz Brochier, Diogo Vargas e Rosaura Batillana Severo.

Direção de percussão e efeitos sonoros: Marcelo Rocha

Criação e confecção de instrumentos para efeitos sonoros: Marcelo Rocha, com a colaboração de alunos do curso.

Orientação de manipulação de bonecos e brincadeiras: Carmen Lima

Trilha sonora instrumental: Toneco da Costa, Renato Müller e Marcelo Rocha

Criação e operação de iluminação: José Luiz Fagundes (Kabelo)

Técnico de som: Sasandro Igap

Direção de Produção: Viviane Juguero

Produção Executiva: Viviane Juguero e Bando de Brincantes

Fotos: Jessé Oliveira

ELENCO:

Artistas do Bando de Brincantes em cena: Éder Rosa, Carmen Lima, Wagner Madeira, Marcelo Rocha, Toneco da Costa, Renato Müller e Viviane Juguero

Professores da rede pública e ativistas ambientais em cena: Andreia Oliveira; Beatriz Brochier; Cláudia Souza Campos; Cláudia Stein; Daniela Marins; Diogo Vargas; Eloisa Danemberg; Elvia Wiceskoski; Fernanda Maciel; Iaraci de Souza Silva; Jonas Cordeiro de Oliveira; Juliana Del Rio; Kátia Rocha Schmitt; Leila Mylius; Luciane Postiglione; Márcia Mesquita; Maria do Carmo Moraes; Maria Isabel Silveira; Maria Tereza de Carli; Mariane Bocker; Marlen Mikhailenco; ; Patrícia Freitas Dias; Pollyanna Ferreira; Rita Mara Bueno Timm; Rose Diaz; Salete Silva; Sérgio Oliveira Campos; Silvana Fraveto; Silvana Vargas da Silva; Tábata Hyolanda; Tânia Elisabete Diedrich

Autor citado: Malu Furno (personagem Brasileco e rap)

Coordenação geral: Maria de Lurdes Furno

Realização: Ministério da Educação e Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Textos, fotos e vídeos:

<http://www.bandodebrincantes.com.br/?pg=11241>

O Cavalo de Santo (2016)

Direção e ideia original: Jessé Oliveira (Brasil)
Dramaturgia: Viviane Juguero (Brasil)
Elenco: Nele Jung e Adrian Linke (Alemanha)
Dramaturgista (responsável pela pesquisa local sobre informações dadas no texto e na concepção): Barbara Kastner (Alemanha)
Tradução: Senia Hasičević
Cenografia e figurinos Lydia Merkel (Alemanha)
Assistente de direção Alex Korjagin (Alemanha)
Produção: Companhia Estatal Theater Krefeld Und Mönchengladbach

Publicação da dramaturgia:

JUGUERO, Viviane. “**Cavalo de Santo**”. In: LIMA, Eugênio; LUDEMIR, Julio (org.). **Dramaturgia Negra**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2018.

**o lançamento oficial aconteceu em junho de 2019.*

Cenas do espetáculo:

<https://www.youtube.com/watch?v=2rD0k7fbEzk&t=58s>

O Método Arbeuq (2016)

Direção e projeto original: Jessé Oliveira
Dramaturgia: Viviane Juguero
Obras de base: peça teatral *El Método Grönholm*, de Jordi Galcerán e no filme cinematográfico *El Método*, dirigido por Marcelo Piñeyro, além de obras de Pieter Brueghel.
Elenco: Álvaro Rosacosta, Carol Martins, Elison Couto, Juliana Barros e Renato Santa Catharina
Assessoria de movimento: Carlota Albuquerque
Direção de produção: Joice Rossato
Figurino: Daniel Lion
Iluminação: Fernando Ochôa
Produção e V.J.: Biel Souza
Cenografia: Rodrigo Lopes
Trilha sonora: André Paez
Cabelo e maquiagem: Elison Couto
Projeto gráfico: Top Agência Produtora
Ilustrações: Augusto Lima
Fotografia de divulgação: Márcio Garcia
Assessoria de imprensa: Bruna Paulin
Produção executiva e mídias sociais: Laís Werneck
Produção: Aresta Cultural
Projeto: Top Agência Produtora
Financiamento: Fundo de Apoio à Cultura da Secretaria de Estado da Cultura do Rio Grande do Sul

Vídeo do espetáculo:

<https://www.youtube.com/watch?v=DSUcmq8Dj8I&feature=youtu.be>

Jogos de Inventar (2018)

Criação, concepção artístico-pedagógica, dramaturgia (roteiros) e canções: Viviane Juguero

Direção geral: Pedro de Lima Marques

Vozes: Carmen Lima, Éder Rosa, Gisela Habeyche, Jorge Vieira, Viviane Juguero e Wagner Madeira.

Assistente de direção: Denise Marchi

Produção executiva: Daniela Israel

Assistente de produção: Thais Brito

Arte conceitual: Monika Papescu

Direção de arte: Ane Schütz, Monika Papescu e Giulia Palermo

Ilustração: Ane Schütz, Bruna Gonda e Giulia Palermo

Direção e produção musical: Everton Rodrigues

Direção de animação: Lisandro Lopes

Artistas de animação: Anttonio Pereira, Filipe de Andrade, Guilherme Xavier Klein, Marina Teixeira Kerber, Ronaldo Sabin e Ronaldo Boeira Corrêa.

Layout: Thiago Pedruzzi

Storyboard: Lisandro Lopes

Animatic: Victoria Ketzer

Sound Design: Kiko Ferraz

Estúdio: Kiko Ferraz Estúdio

Coordenação de pós-produção: Pedro de Lima Marques

Assistente de pós-produção: Thiago Pedruzzi e Victoria Ketzer

Financeiro: Suzana Guimarães Marques

Contabilidade: Aliança - Contabilidade e Assessoria Empresarial

Preparação de voz: Marlene Goidanich

Consultoria pedagógica: Tânia Ramos Fortuna

Consultoria artístico-pedagógica: João Pedro Alcantara Gil

Cosultoria poético-dramatúrgica: Jorge Rein

Consultoria de roteiro: Ulisses da Motta Costa

Consultoria jurídica: Gabriela Padilha

Composição de movimentos: Éder Rosa, Viviane Juguero e Henrique Rosa Juguero

Produção: Bactéria Filmes

Projeto original: Bando de Brincantes

Financiamento: Fundo Setorial de audiovisual

Vídeos, entrevistas, textos e ilustrações:

<http://www.bandodebrincantes.com.br/?pg=11219>

Peteca, Pião e Pique-Pessoa (2018)

Enredo original e concepção artístico-pedagógica: Viviane Juguero

Dramaturgia: Viviane Juguero e Jorge Rein

Direção: Viviane Juguero

Assistência de direção: Éder Rosa

Elenco: Viviane Juguero e Éder Rosa

Pesquisa inicial: Viviane Juguero e Éder Rosa

Composição de figurinos e materiais cenográficos: Éder Rosa
Músicas: Viviane Juguero
Preparação vocal: Marlene Goidanich
Criação e operação de luz: Miguel Tamarajó
Tradução em libras: Lucimeia Gall Konig
Criação de material gráfico: Propaganda Futebol Clube
Assessoria de imprensa: Simone Lersch
Revisão de textos de divulgação: Sandra Juguero
Assistência de produção: Michelle Perceval, Wagner Madeira, Tainá Távora
Bilheteria: Kátia Schmitt e Carmen Lima
Fotos: Wagner Madeira, além de Gabriela Cristina de Carli, Layane de Souza Machado e Pedro Almeida Novaes, estudantes do curso técnico em Processos Fotográficos do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) de Alvorada, ministrado por André Furtado.
Produção de áudios promocionais: Todovido
Realização: Bando de Brincantes
Parceria Cultural:
Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e Juventude (CBTIJ); Associação Internacional de Teatro para a Infância e Juventude (ASSITEJ); Propaganda Futebol Clube; Bactéria Filmes; Todovido; TVE; FM Cultura; Paróquia da Ascensão da Igreja Anglicana do Brasil; Associação de Amigos da Casa de Cultura Mario Quintana; Casa de Cultura Mario Quintana, Banrisul; Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

Textos, fotos e vídeos:

<http://www.bandodebrincantes.com.br/?pg=11204>

***Lacatumba* (2018)**

Dramaturgia: Viviane Juguero
Coordenação editorial: Antonio Hohlfeldt
Editora da PUCRS

Ficha técnica da leitura dramática:

Dramaturgia: Viviane Juguero

Direção: Jessé Oliveira

Elenco: Joana Orth, Fabiola Orth, Ana Caroline Ledur, Isadora Dahmer Hanauer e Gabriela Mauss.

Equipe de produção: Dirce Orth e Michelle Perceval

Realização: Bando de Brincantes e Associação Cultural Artística e Esportiva Educando para o Futuro de Harmonia (ACEFH).

Participação especial de Daniel Soares Duarte ao piano, realizando a ambientação sonora.

Publicação da dramaturgia:

JUGUERO, Viviane. **Lacatumba**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

Degustação do texto:

<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/livro/lacatumba/>

Entrevista no site do CBTIJ (também em anexo):

http://cbtij.org.br/viviane-juguero/?fbclid=IwAR3t8lShaMEdIzyo30_fJNi6HpI7VLWYDskKi-3dBKf1ULnkQGtRhNRdhv4

Entrevista em inglês (site da ASSITEJ):

<http://www.assitej-international.org/en/2019/01/new-board-in-assitej-brazil-interview-with-dr-amaturg-viviane-juguero/>

Nem me importo - I don't care (2019)

Dramaturgia: Viviane Juguero

Elenco: Quanda Johnson no papel protagonista, além de Molly Mattaini, Claire Mason e Jason Compton.

Promoção: grupo *Playwrights Ink* e grupo de dramaturgia feminina KRASS.

Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES)

Universidade de Wisconsin-Madison

Dramaturgia (em processo de criação), em anexo.

Publicidade:

<https://gns.wisc.edu/event/dramatic-reading-of-the-play-i-dont-care/>

<https://gns.wisc.edu/event/i-dont-care-at-the-2ndannual-women-playwrights-speak-out/>

Lista de publicações do período do doutorado:

2019

PATHWAYS FOR LACATUMBA - an authorial trajectory in the dramaturgy for children (entrevista em inglês)

Autora: Viviane Juguero

Website da Associação Internacional de Teatro para a Infância e Juventude

<http://www.assitej-international.org/en/2019/01/new-board-in-assitej-brazil-interview-with-dramaturg-viviane-juguero/>

2018

CAMINHOS PARA LACATUMBA – UMA TRAJETÓRIA AUTORAL NA DRAMATURGIA PARA CRIANÇAS (entrevista)

Autora: Viviane Juguero

Website do Centro Brasileiro de Teatro para a infância e Juventude

http://cbtij.org.br/viviane-juguero/?fbclid=IwAR3t8lShaMEdIzyo30_fJNi6HpI7VLWYDskKi-3dBKf1ULnkQGtRhNRdhv4

Tema para a Dramaturgia do Futuro: O Presente (ensaio)

Autora: Viviane Juguero

Website do Centro Brasileiro de Teatro para a infância e Juventude

<http://cbtij.org.br/tema-para-dramaturgia-futuro-o-presente/>

The Future's Dramaturgy Theme: The Present [pag. 32-35] (ensaio em inglês e chinês)

Autora: Viviane Juguero

ASSITEJ Magazine

LINK: <http://www.assitej-international.org/en/2018/08/read-the-2018-assitej-magazine/>

Dramaturgias radicais no combate à violência contra a mulher (artigo)

Autora: Viviane Juguero

Revista ArteSESC

<https://issuu.com/90406/docs/artesesc23-maio2018>

Dramaturgias radicais no combate à violência contra a mulher (artigo)

Autora: Viviane Juguero

Website do Centro Brasileiro de Teatro para a infância e Juventude

<http://cbtij.org.br/dramaturgias-radicaais-no-combate-violencia-contramulher/>

2017

The role of the mediator when the school goes to theater (artigo em inglês)

Autores: Viviane Juguero e João Pedro Gil

Website da Associação Internacional de Teatro para a Infância e Juventude

<http://www.assitej-international.org/en/2017/11/the-role-of-the-mediator-when-the-school-goes-to-theater/>

Ecos de Cor e Cór: relato de uma experiência cênica transversal (artigo)

Autora: Viviane Juguero

Revista Conceição/Conception da UNICAMP

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8648543>

Ecos de Cor e Cór: report of a transverse scenic experience (artigo em inglês)

Autora: Viviane Juguero

Revista Conceição/Conception da UNICAMP

LINK: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8648543/17389>

2016

Dramaturgia dialética: é possível o teatro de Brecht na contemporaneidade performativa?

Autora: Viviane Juguero (artigo)

Anais do Congresso da ABRACE (Associação Brasileira de Artes Cênicas)

<http://www.bandodebrincantes.com.br/PDFsPublicacoes/Dramaturgiadialetica.pdf>

O papel do mediador quando a escola vai ao teatro - IX Jornada Latino-Americana de Estudos Teatrais (artigo)

Autores: Viviane Juguero e João Pedro Gil

Anais da Jornada Latino-Americana de Estudos Teatrais da FURB

<http://www.bandodebrincantes.com.br/PDFsPublicacoes/mediadorAnais.pdf>

O papel do mediador quando a escola vai ao teatro (artigo)

Autores: Viviane Juguero e João Pedro Gil

Revista Arte SESC 2016

<http://www.bandodebrincantes.com.br/PDFsPublicacoes/mediadorSESC.pdf>

Capítulos da dissertação de mestrado de Viviane Juguero, publicados no Website do Centro Brasileiro de Teatro para a infância e Juventude (2016):

Atirando o pau na brincadeira

<http://cbtij.org.br/bando-de-brincantes-um-caminho-dialetico-teatro-para-criancas-capitulo-07>

Teatro infantil e teatro para crianças

<http://cbtij.org.br/bando-de-brincantes-um-caminho-dialetico-teatro-para-criancas-capitulo-08>

Teatro: a arte mais humana

<http://cbtij.org.br/bando-de-brincantes-um-caminho-dialetico-teatro-para-criancas-capitulo-09>

Bando de convicções artísticas e pedagógicas

<http://cbtij.org.br/bando-de-brincantes-um-caminho-dialetico-teatro-para-criancas-capitulo-10>

GÊNESE: *Um caminho dialético no teatro para crianças*

<http://cbtij.org.br/bando-de-brincantes-um-caminho-dialetico-teatro-para-criancas-capitulo-1/>

Bando de Brincantes

<http://cbtij.org.br/bando-de-bricantes-um-caminho-dialetico-teatro-para-criancas-1/>

Canto de Cravo e Rosa: *dialética da diversidade*

LINK: <http://cbtij.org.br/bando-de-bricantes-um-caminho-dialetico-teatro-para-criancas-capitulo-3/>

Jogos de Inventar, Cantar e Dançar: *Diálogos imaginários, afetivos e sensoriais*

<http://cbtij.org.br/bando-de-bricantes-um-caminho-dialetico-teatro-para-criancas-capitulo-04/>

Quaquarela: *A Cena da Lógica Lúdica*

<http://cbtij.org.br/bando-de-bricantes-um-caminho-dialetico-teatro-para-criancas-capitulo-05/>

Criança?

<http://cbtij.org.br/bando-de-brincantes-um-caminho-dialetico-teatro-para-criancas-capitulo-06/>