



sala preta
ppgac

DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v16i2p233-256

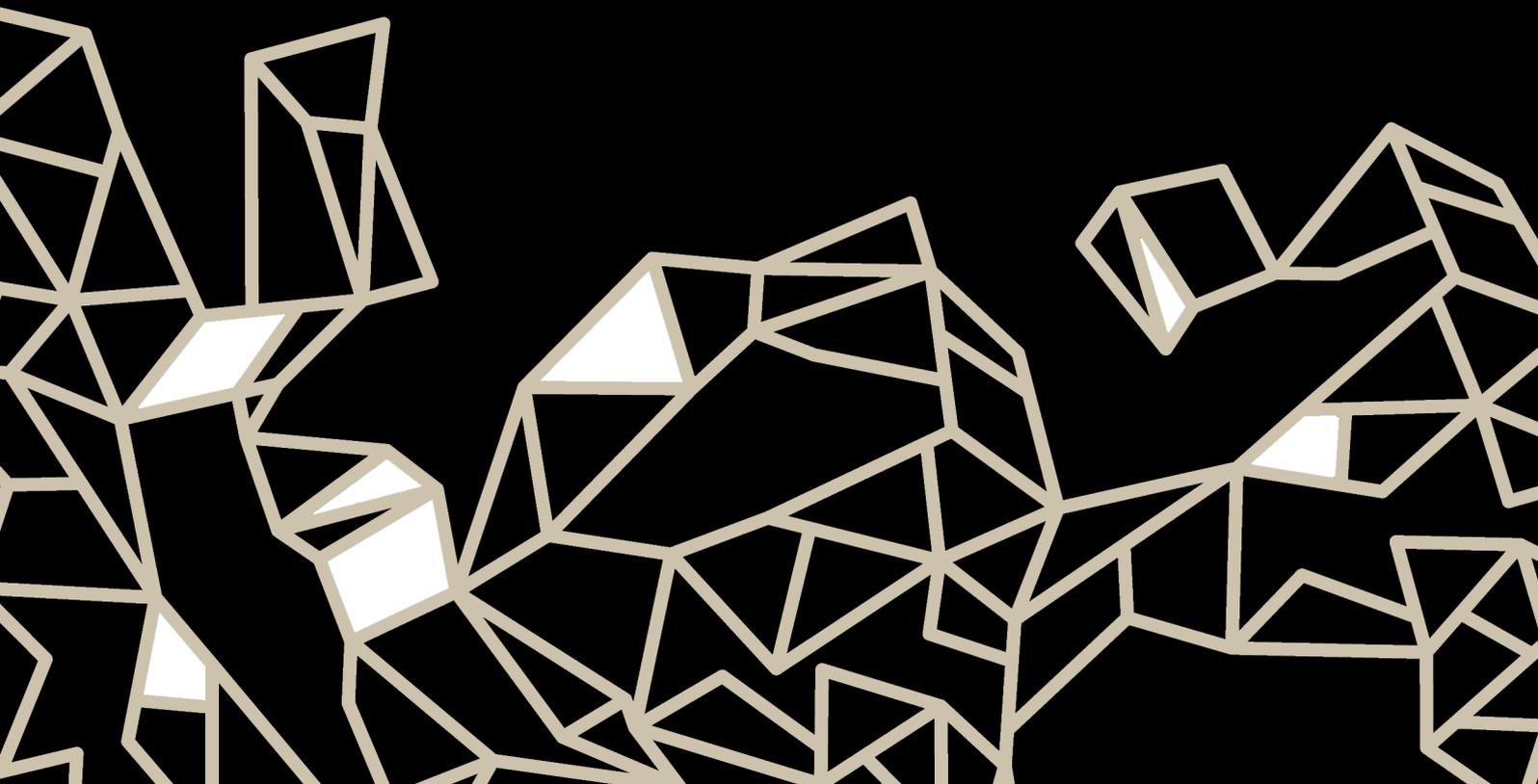
Sala Aberta

Jogos didascálicos contemporâneos: modos de abrir espaços poéticos de coralidade e circunscrever um lugar para a fala

*Contemporary didascalic games: means to open poetic spaces
of choric stage and circumscribe a place for speech*

Stephan A. Baumgartel

Stephan A. Baumgartel
Professor Associado da Universidade do
Estado de Santa Catarina (UDESC)



Resumo

Este artigo discute a didascália contemporânea enquanto modo de construir e expor a cena teatral como espaço poético no qual a palavra falada assume (e novamente expõe) seu lugar como elemento mediador entre a imaginação do espectador e a concretude da configuração cênica. Parto da compreensão de que a informação didascálica levanta no interior do código teatral a questão da fundamentação da escrita, seja ela textual ou cênica. Mostro que a rubrica contemporânea exerce uma função teatralizante – ou seja, estabelece uma cena relacional e não substancial, no que diz respeito à associação das linguagens cênicas, ao vínculo entre palavra e corpo do ator bem como à configuração do eixo comunicativo entre cena e espectadores. Ela sugere essa poética relacional ao espectador e dessa maneira enfatiza a estrutura coral da cena contemporânea.

Palavras-chave: Didascália, Poética imanente, Coralidade cênica, Autoria pós-estruturalista.

Abstract

This article discusses didascalía in contemporary dramatic writing as a way to construct and expose the stage as a poetic space in which the spoken word assumes (and again exposes) its place as the mediating element between imagination and the stage concreteness. I take as a starting point my understanding that the didascalíic information rises in the interior of the theatrical code the question of how to fundament the theatrical writing, whether textual or scenic. I then show how contemporary didascalía has a theatricalizing function and thus establishes a relational and not a substantial fundament for the stage event and the languages it engages, for the link between the spoken word and the actors' bodies as well as for the configuration of the communicative axis between stage and spectators. By suggesting this relational poetics to the eye of the spectator, it emphasizes the choric structure of the contemporary stage.

Keywords: Didascalía, Immanent poetics, Choric stage, Poststructural authorship.

Introdução

Escrever um texto teatral implica entregar uma oferta, uma proposta, um material a ser usado por outro(s). As características do material não prescrevem

determinado uso, mas apresentam algo como um horizonte incontornável: a estrutura retórica do texto abre um espaço poético em relação ao qual as leituras interpretativas e cênicas precisam se colocar; em relação ao qual o ator vai posicionar a palavra falada, vai criar uma relação entre o lugar de seu corpo, de sua palavra falada (que é sempre corpo/vocalidade e signo referencial) e o espaço concreto do encontro teatral.

Isso não quer dizer que este espaço poético aberto pela retórica textual seja o único contexto relevante para um diálogo com o texto. Há contextos sociais, econômicos e históricos que não aparecem tematicamente nessa estrutura retórica, mas que influenciam o texto e seu uso. A retórica e a forma desse espaço poético o relacionam com esses contextos. Uma leitura responsável do texto teatral precisa mediar esses diversos contextos e o espaço poético constituído pelo próprio texto. A concretude da cena é essa mediação, como o próprio espaço poético da escrita pode ser lido como mediação entre a vontade criativa do autor-artista e as condições intrínsecas e sociais de seu material.

Quando o contexto cultural valoriza a ideia de autoria individual, talvez seja compreensível que o autor busque meios de apresentar diretamente as condições poéticas, além das maneiras retóricas e físicas de sua enunciação, para assim tentar fixar o sentido de seu texto e garantir seu próprio lugar como “autor”. A intensidade e o modo de como esse desejo se manifesta dependem não só de decisões pessoais na escrita singular de cada autor, mas também de contextos culturais historicamente específicos que têm influência sobre a estabilidade/instabilidade desejadas ou inevitáveis de um texto e de sua leitura.¹ O autor, enquanto fundamento que confere ao texto intenção estável, não é apenas pessoa física, mas construto textual cultural.²

No contexto teatral, o lugar mais ostentativo desse desejo de definir as condições de enunciação da fala teatral é tradicionalmente a didascália. Entretanto, a história de sua forma permite compreender o quanto as prescrições de

1 Basta aqui evocar a obra de Derrida – por exemplo, sua discussão sobre a obra de Artaud em *O teatro da crueldade e o fechamento da representação* (DERRIDA, 1995, p. 149-178) ou de Austin em *Assinatura, acontecimento contexto* (DERRIDA, 1991, p. 349-373), para entender como posições filosóficas acerca de questões da representação e da performatividade linguísticas correspondem a posições perceptíveis na escrita teatral cênica e textual.

2 Ver aqui toda a discussão acerca do autor na teoria da recepção pós-estrutural, entre outros os textos seminais de Foucault (1969) e Fish (1980), como toda a reflexão de Derrida sobre as características da linguagem, da fala e do texto.



um texto preexistente para sua realização cênica variavam e exerciam funções diversas.³ Independente dessa variedade, enquanto convenção teatral que propõe a instalação de determinada poética e fisicalidade cênicas, a informação didascálica levanta no interior do código teatral a questão da fundamentação da escrita, seja ela textual ou cênica. Sua existência confessa implicitamente a presença de uma instabilidade na escrita e, conseqüentemente, em sua concretização interpretativa e cênica. A função das informações didascálicas pode ser de controlar essa instabilidade, ou de explorá-la e até potencializá-la, conforme o enquadramento das falas que essa informação estabelece. A moldura didascálica da cena determina os contornos de um espaço poético da cena e confere às falas um lugar específico dentro dele. Antes de discutir a função específica da didascália contemporânea perante essa necessidade incontornável de um enquadramento poético da palavra, quero apresentar por meio de exemplos a questão epistemológica em jogo. Usarei unicamente exemplos brasileiros, mas não quero afirmar com essa decisão específica uma “didascália à brasileira”. Trata-se apenas de um exercício de discutir a partir de exemplos brasileiros a problemática formal de questões poéticas atuais quase universais. O que confere essa atualidade é, por um lado, a dimensão econômica mundial do capitalismo atual, chamada de globalização, e de outro a crise histórica e filosófica levantada pelo desenvolvimento tecnológico criado pela civilização ocidental: a crise de um modelo histórico teleológico e de um modelo de subjetividade substancial essencialista, cujas transformações são ancoradas em um sentido transcendental.⁴ Mas seria tarefa de outro ensaio discutir eventuais características nacionais, a partir da inserção específica de seus leitores e espectadores na problemática real da construção de mundos compartilhados para subjetividades contemporâneas – a meu ver, uma problemática que a diversidade da didascália contemporânea expressa simbolicamente.

3 Para uma visão histórica das funções da didascália enquanto texto secundário ou enquanto informação inscrita no diálogo, ver Ramos (1999).

4 De fato, sem esse desenvolvimento tecnológico, o capitalismo não poderia ter entrado em sua fase atual de dominância do sistema financeiro sobre o sistema de produção. Parece-me também que as crises do sistema financeiro capitalista só podem ser resolvidas por propostas que não cabem dentro do sistema de produção atual, ou seja, necessitam de uma revolução dos pressupostos legais e morais de nossa vida prática moldada para atender às necessidades capitalistas. Digo isso, porque vejo que o capitalismo em sua fase atual continua preso a uma visão transcendental de si mesmo, como encarnação da única maneira “boa e verdadeira” de promover o bem-estar e o desenvolvimento social.

A didascália contemporânea – alguns exemplos brasileiros

A título de apresentar os contornos fenomenológicos do campo didascálico na dramaturgia contemporânea, quero apresentar algumas didascálias e outras falas teatrais com esse tipo de função, acompanhadas de alguns breves comentários. Quero definir por enquanto como função didascálica de um texto falado a de concretizar um espaço cênico, tanto em sua dimensão poética de definir uma determinada teatralidade quanto numa dimensão muito concreta de definir objetos e lugares para o cenógrafo ou ações e modos de falar para o ator.

Exemplo 1: *A Nau dos Loucos*, de Luís Alberto de Abreu (2001)

Diz a rubrica inicial:

Com as cortinas ainda fechadas são ouvidos vários temas e trechos incidentais de música que estarão presentes no transcorrer da peça. Todas as peças musicais devem formar um todo como se fossem uma abertura de ópera bufa. Essa abertura emenda com o tema da Stultífera Navis, formada de alguns acordes graves, tensos e lentos, algo quase ameaçador. Ao ouvir-se esse tema abrem-se as cortinas e vê-se no centro do palco uma velha maltrapilha que dormita recostada numa cadeira tosca de madeira, com descanso para os braços. Da direita para a esquerda, do ponto de vista da plateia, entra a nau dos loucos. A nau é formada por três atores que compõem, com elementos cenográficos, seus mastros e convés. [...] Os atores riem e gargalham. Os risos começam alegres e formam uma corrente sem fim, de ator para ator. A velha abre os olhos [...], percebe que a nau aterroriza a pobre mulher. [...] a velha consegue articular um chamado. (NICOLETE, 2011, p. 172)

Ouvimos seu grito: “Peter! Peter, filho do mundo”. De que mundo essa chamada nos fala? A que mundo pertence Peter? Um mundo referenciado ou o mundo da apresentação teatral, ou ambos em uma relação ainda a ser decifrada? Logo a didascália continua:

Ao ouvir o chamado, um dos atores que compunham a figura da nau desmonta a cena e, furioso, vai em socorro da mãe. A nau, agora só formada por dois atores, balança querendo naufragar. Os dois atores lançam olhares irritados em direção ao terceiro [...] Conseguem estabilizar a nau e recomeçam os risos. A mãe, acudida pelo terceiro ator, aponta, agitada, a nau que sai. O ator consegue, a custo e com alguma energia, fazer a mãe voltar a sentar. (NICOLETE, 2011, p. 172)



Trata-se de uma didascália tradicional, no que diz respeito à relação entre instância autoral e construção de cena. A instância autoral determina a cena a partir de um olhar externo. O que chama atenção, especialmente na segunda parte, é uma metateatralidade incipiente e uma poética não realista, pois separa e ao mesmo tempo confunde a função de ator com a de personagem: o ator responde ao chamado da mãe. Não se trata (ainda) de Peter. De fato, quando essa figura começa a falar, oscila em seu endereçamento entre personagem, personagem-narrador e ator revelando assim uma função didascálica que aparentemente pretende estabelecer, como na didascália inicial, uma teatralidade movediça em que metateatralidade, teatralidade ilusionista e performatividade atoral se permeiam.

Peter – A gente vive nas montanhas do Norte, longe da civilização, perto de lugar nenhum, na beira do fim do mundo, onde se anda toda vida e se morre na véspera de chegar. E na pior casa desse lugar que tem só uma casa, que é a nossa, é que a gente mora. [...] Meu sonho é viajar na direção do sul, do sol, sem lei, sem mãe e ser rei de uma ilha nos trópicos, talvez até imperador de um continente porque aquilo, sim, é terra de ninguém, dizem. [...] Mãe? A senhora morreu? Mesmo, mesmo? Peter sabia que não era hora de rir, nem de comemorar a liberdade, mas procurou um sentimento qualquer de pesar e, vou ser sincero, não achou nenhum. Não vou dizer que ele fosse um mau filho... não! É que sempre falta alguma coisa na cabeça ou no coração desse tipo de personagem. (NICOLETE, 2011, p. 173)

Podemos apontar as afinidades com as tradições de um teatro popular ibérico, mas aqui quero frisar como a didascália e a função didascálica da fala de Peter estabelecem um fundamento vago ou enquadramento dinâmico para a cena teatral. Trata-se de uma relação dinâmica entre os diversos níveis de teatralidade que o texto estabelece e com a qual uma encenação teria que dialogar. O texto chama nossa atenção tanto para o mundo do teatro, seus procedimentos de encenação e apresentação, quanto para o mundo empírico, com suas distintas diferenças e perspectivas sociais. Mas a relação entre ambos fica entregue – em sua teatralidade exposta – ao olhar e à avaliação do leitor, primeiro a dos artistas e depois dos espectadores que assistem à montagem.

Exemplo 2 – *Por Elise de Grace Passô (2005)*

As primeiras didascálias do texto nos apresentam um discurso bastante metafórico, que mal serve como instrução para uma concretização cênica. Ou melhor, ele necessita de uma interpretação, por parte dos leitores/diretores/atores, que vai contra a intenção tradicional da didascália de definir a realização cênica. Em vez de unificar a interpretação cênica, esse tipo de didascália multiplica as possibilidades cênicas e simultaneamente provoca uma dúvida incessante acerca da capacidade delas de se firmarem como concretização adequada. Devido à didascália metafórica, sempre há uma lacuna insuperável entre o discurso escrito e o discurso material/corporal da cena/do ator. E a presença da voz narradora expõe essa lacuna para o leitor, em vez de camuflá-la. Dessa maneira, a didascália estabelece um espaço poético que configura uma teatralidade em que a materialidade cênica se expõe como fenômeno em busca de sua relação com o referente – neste caso, por exemplo, a relação entre os movimentos do ator e a determinação de que sejam movimentos de Tai Chi Chuan. Entretanto, quando percebemos que a primeira afirmação do bilhete diz respeito aos “personagens” e suas características na fala, entendemos que a exposição de uma lacuna entre significante e significado ocorre também na relação entre a descrição das figuras e suas falas.

BILHETE DA SENHORA ELISE PARA OS ATORES:

A fé corre, a razão fala, a emoção tomba, o medo se protege, a verdade late.
Corra! Corra! Corra!

Início. O Recomeço.

A peça não começou.

O ator que interpreta o personagem Funcionário entra em cena. Em silêncio, ele inicia uma sequência de movimentos de Tai Chi Chuan. Sim: Tai Chi Chuan, essa palavra tão chinesa. Já reparou no quanto são suaves, leves e harmônicos esses movimentos? E na quietude concentrada? Já percebeu que quem os executa parece estar dando um profundo mergulho no ar particular? No ar tão particular? Repara. Viu como parecem Gestos de Lagoa? São movimentos que possuem a sabedoria da calma e do equilíbrio que os homens buscam. O equilíbrio que se busca ter nas situações todas: na morte, na vida, em frente a uma criança, a um enfarte no coração.



(Que todas as quedas d'água, atormentadas, desaguem num Lago Sereno e fiquem por lá. Que esse Lago seja uma expressão sincera. De um mundo submerso intenso e misterioso.)

Enquanto o ator se movimenta, projeta-se sobre seu quimono branco a apresentação do espetáculo. Os Créditos iniciais. Algo como:

ESPANCA APRESENTA: POR ELISE “E SE VOCÊ TROUXER O SEU LAR, EU VOU CUIDAR DO SEU JARDIM”

Esse bilhete didascálico cria um enquadramento poético para a cena cujo gesto básico não é o de definir um fundamento epistemológico para um mundo cênico concreto, mas o de iniciar uma busca que reconhece que a lacuna inscrita em qualquer metáfora entre a concretude da performance material e seu significado simbólico é tanto força propulsora e condição de qualquer criação quanto indício da provisoriedade interpretativa. Na relação entre os dois aspectos assenta-se a intenção do texto perante o projeto interpretativo do espectador (*o lar*): receber e abrigar o gesto do leitor/espectador de relacionar-se e compreender as figuras e o mundo cênicos. A leitura é condição para que o texto possa afirmar com credibilidade sua intenção de cuidar da parte da interpretação que se relaciona com o fora: o jardim. A didascália abre uma lacuna epistemológica no regime dos signos. Mas propõe essa relação instável não como problema a ser fixado senão como impulso para uma solução criativa no campo ético, e não epistemológico.

Exemplo 3 – *Pinokio* de Roberto Alvim (2010)

A didascália inicial denomina as instâncias de encenação de *figuras*, conferindo a elas uma plasticidade maior do que se fossem chamadas de personagens (*arché*)tipos ou mais abstratamente de enunciadores.⁵ O espaço

5 Segundo Ryngaert e Selmon (2006, p. 10), o término *figura* quase substituiu a denominação *personagem* na dramaturgia francesa contemporânea. Mesmo que os autores pouco analisem essa substituição e mais a constatem como indício de uma relação crítica para com o personagem por parte dos autores, ela nos parece significativa no contexto de uma dramaturgia que explora a relação e o espaço entre o ser singular e a vida social de uma maneira que oscila entre o figurativo e o não figurativo ou discursivo. Exatamente este aspecto me parece ser o mais importante na inserção do personagem na chamada coralidade cênica (TRIAU, 2003; MÉGEVAND, 2003), uma vez que a coralidade tematiza a tensão entre as diferentes singularidades no interior de uma estrutura conjuntiva. A coralidade expõe a estrutura conjuntiva da cena; em outras palavras, as relações (mais ou menos tensas) entre as diferentes forças que a atravessam. A denominação *figura* evoca essa superfície fenomenal oscilante, a copresença de aspectos figurativos e discursivos

não representa lugar específico (alude-se a um espaço interno, talvez até “o aqui e agora” da sala teatral da apresentação do texto). A didascália concretiza a cena espacialmente na página, ao colocar a informação “em um salão vazio” e, na página seguinte, no centro da folha branca, apenas a palavra “escuridão” (ALVIM, 2012, p. 109-110).⁶ Agora, quero propor considerar a possibilidade de que a primeira fala d’O Grilo Falante seja uma espécie de didascália, já que não se direciona claramente a outra figura num eixo intraficcional, ou seja, não constitui um diálogo. Antes, ela abre um espaço discursivo, talvez filosófico ou poético, por meio de um gesto sobretudo narrativo (descrever o boneco, sua origem e seu contexto de nascimento). Diz a figura Grilo Falante:

no princípio
um boneco
veioseivasmadeira

do jardim
a madeira
e o vento lá fora

só
o céu
raízes no céu
vazio
e as raízes
raízes no céu no ventre as raízes
do céu

no princípio um
só
do jardim um eco
e a vertigem
vertigem

perguntas? (ALVIM, 2012, p. 111)

no interior e na intersubjetividade daquilo que antigamente foi chamado de personagem. Isso não apenas lhe confere um aspecto multifacetado que lhe tira qualquer dimensão estrutural fechada, seja ela psicológica ou tipificada, como a posiciona no espaço entre indivíduo e coletivo, com relações verbais que se articulam entre diálogo e discurso. Vou voltar a este assunto mais a frente quando discutir a didascália contemporânea como proposta de uma poética relacional, no sentido de abrir um espaço de coralidade cênica.

6 Essa página se repete mais duas vezes, de modo a caracterizar a peça como um tríptico, ou simplesmente uma peça em três “atos”.



De fato, o texto mantém esse gesto de narração, sem que defina claramente lugar, espaço e endereçamento da enunciação. Dessa maneira, a fala teatral revela em sua estrutura uma vontade compositiva da instância autoral. Ela não é motivada por uma possível psicologia de um personagem (individual ou tipificado), inserido no interior de uma trama ficcional. Seu endereço principal é o leitor (o diretor virtual) e posteriormente o espectador.

A fala compartilha com muitas outras das falas esse gesto de narrar, mostrar e problematizar a tessitura discursiva ou filosófica que atravessa e configura o universo ficcional e poético da peça. São extremamente raras as falas em que a figura assume uma perspectiva em primeira pessoa singular, de caráter intraficcional, como se fosse réplica. A questão que surge é se essa variedade de informações tende a construir uma coralidade dialogada ou no fundo um gesto monológico; portanto, se a figura articula uma tensão entre seu ser singular e ser social e coletivo; uma tensão lacunar entre sua existência textual e outra na leitura do receptor.

É importante observar como o texto dilui a linearidade temporal numa temporalidade cuja qualidade mais clara é a confusão do agora, do antes, e de um futuro aludido. Em nível morfológico, o texto também junta constantemente diversas palavras para construir algo talvez parecido como essa “corrente sem fim” que aparece no texto de Abreu. Mas o que em Abreu aparece como traço barroco (e dialógico entre cena e ficção, entre mundano e transcendente e, portanto, repleto de tensões internas), assume aqui uma qualidade modernista. Ou seja, funde-se a diferença e as oposições em algo cujo centro de forças clandestinas é mais o “um” e o “só”, a pureza do início antes do início, antes do nascimento da individuação, do que o “dois”, o diálogo e a unidade de oposições em seu trabalho talvez dialético, certamente contraditório no plano histórico.

Parece-me que o texto de Alvim não decide (e nem quer decidir) sobre isso explicitamente, mas a questão está presente em sua construção estrutural do problema identitário do boneco Pinokio, na morfologia dos neologismos, e talvez até na última fala em que o Agente da Lei diz: “meu amor” (ALVIM, 2012, p. 128). Basta perceber que a didascália clássica e as falas de função didascálica abrem um espaço que coloca como problema a questão da fundamentação da poética da cena para entender que o texto oscila entre um monólogo plurivocal e um diálogo lacunar.

A questão é se esse gesto didascálico estabelece um contexto fundador monológico apenas de aparência múltipla e instável ou se assume que esse contexto já é solapado de antemão e portanto pode e deve ser substituído por um jogo relacional a partir de variações entre os eixos de comunicação e os princípios construtivos de qualquer atividade teatral – o da representação (simbolização referencial a partir de uma materialidade cênica) e da performatividade (criação de uma materialidade dinâmica variável que chama atenção a si mesma) –, resultando em uma fundamentação que expõe seu próprio caráter movediço, ou seja, teatral.

A função didascálica do teatro moderno burguês tende a suprimir ou acalmar essa tensão, em concordância com seus pressupostos essencialistas e fundamentalmente transcendentais, enquanto a didascália contemporânea explora e expõe a instabilidade dinâmica de qualquer enquadramento poético teatral, num gesto que acompanha a dominância de uma concepção imanente do mundo na filosofia contemporânea.⁷ Ou seja, a didascália contemporânea entrega criticamente à percepção do leitor a existência de uma força de poder que determina o horizonte da inteligibilidade do texto: a função da instância autoral, mas o faz de maneira a dividir essa função abertamente entre as diversas linguagens textuais, bem como entre texto e leitor, exigindo e problematizando ao mesmo tempo a construção de um diálogo que reconhece tanto a presença de um horizonte de inteligibilidade coletiva para a leitura quanto a presença do texto no olhar do espectador e vice-versa. Dessa estrutura surge o que podemos posteriormente avaliar como metáfora de uma ética.

O jogo didascálico contemporâneo – criar uma poética imanente de relações instáveis

Para entender a dimensão contemporânea daquilo que chamamos de didascália, cabe primeiro lembrar que o teatro do realismo ilusionista surge

7 Respeitando as importantes e inegáveis diferenças nas abordagens dos problemas do saber, da ética e da subjetividade/da percepção nas obras de Foucault, Derrida, Deleuze, Agambem e Nancy, cabe destacar aqui que todos partem em suas metodologias de uma abordagem imanente e historicamente dinâmica do ser humano e da natureza, como, aliás, também o faz Karl Marx. Sem afirmar essa ênfase como uma superação de um “erro idealista” ou uma “virada”, tomo a filosofia de imanência como o contexto metodológico decisivo para entender a contemporaneidade e as reflexões mais significativas acerca dela.



concomitantemente com o sujeito substancial burguês. Em ambos os casos, entrou em ação uma lógica performativa que devia fazer corresponder a aparência da coisa à coisa em si: a atuação da personagem e sua identidade essencial.⁸ Da mesma maneira como a cena deve corresponder a uma identidade inscrita no texto teatral de antemão, o texto é tido como expressão dessa identidade inscrita nele – o que seus defensores chamam de “seu significado”. Entretanto, seu centro está fora do texto, naquilo que “o autor quer nos dizer”. Nesse sentido, o espaço poético marcado pela didascália realista é um espaço que segue uma lógica transcendental.

A partir dessa percepção, cabe ressaltar que o paradigma de teatralidade desconstruída, ou exposta em cena, corresponde à compreensão da identidade como uma construção sempre (a ser) encenada. Nesse caso, a compreensão transcendental de uma *substância* inscrita no palco (ou em um ser humano/personagem) como sua força formadora está sendo substituída por uma compreensão imanente e relacional de diversas forças contribuintes. Proponho, então, que se entenda a didascália a partir de uma dialética entre uma função substancial e outra relacional, sendo a dominância da primeira responsável por um projeto de fixar a cena e suas ações conforme uma vontade posta como externa (transcendental), enquanto a hegemonia da segunda estabelece em cena uma teatralidade de caráter instável, uma vez que a relação das forças está desnaturalizada e assim aberta a modificações. É típico da didascália contemporânea não poder reivindicar uma posição de fundamentação. A tensão entre ambas é exposta e insuperável.⁹

Os três exemplos apresentados não se sujeitam a uma lógica transcendental, embora a informação didascálica de Pinóquio abra pouco espaço para essa tensão, e restem certas dúvidas acerca do estímulo ao leitor para dialogar criativamente com a estrutura textual.

Quero propor que entendamos essa tensão como tensão entre uma estrutura conjuntiva¹⁰ – enquanto horizonte de inteligibilidade das ações

8 Sobre essa concomitância, ver os breves comentários de Nikolaus Müller-Schöll em *(Un-) Glauben. Das Spiel mit der Illusion* (2008).

9 De fato, a própria teatralidade muito bem pode ser compreendida como este fenômeno de instabilidade fenomenológica. Ver, por exemplo, Córnao em *Que es la teatralidade?* (2005)

10 Uso o adjetivo conjuntivo, e não coletivo, para enfatizar o fato de que esse horizonte não é algo preexistente aos indivíduos e ações particulares, mas tampouco é o simples resul-

particulares – e estruturas singulares – as ações particulares das diferentes linguagens cênicas e seus elementos concretos em cena (atores, adereços, figurinos, luzes etc.). Nesse contexto, é fundamental entender que, numa abordagem imanente, o plano substancial não possui predominância sobre o plano relacional. Ele não constitui um plano preexistente que prescreve ou define a validade das ações particulares, mas, sim, o horizonte social no qual essas particularidades inevitavelmente se percebem.

Com essa observação quero evitar a compreensão de que a didascália possua necessariamente um caráter prescritivo, a fim de estabilizar ou fixar o tempo e o espaço cênico e dentro deles o lugar e o modo da fala. Ao contrário, identificamos nos três exemplos citados de didascália contemporânea uma intenção de problematizar esse fechamento de tempo e espaço cênicos, e de dinamizar esses parâmetros cênicos para que a fala das figuras também possa oscilar melhor entre representação e performatividade, entre a ficção e o real (sobretudo da performance, mas também da vida social referida), entre fala individual figurativa (que instala um diálogo) e fala desindividualizada não figurativa (que instala um discurso). A didascália contemporânea instala um espaço poético que possui forma determinada, mas é atravessado por forças de indeterminação e improvisação. Sua característica fundamental é expor essa duplicidade, construir o espaço teatral como esse espaço poético duplo e circunscrever para a fala um lugar que sustente essa duplicidade que provoca uma manifestação tanto do potencial criativo do artista quanto do espectador. Sua indeterminação ou falta de fundamentação fixa garante tanto uma dimensão insólita quanto improvisacional na mediação simbólica entre concretude da cena e realidade referida.

A história da didascália (e da função didascálica enquanto fenômeno específico da escrita teatral) se confunde com os modos humanos de construir um mundo, como espaço coletivo no qual tanto a natureza quanto os indivíduos possam assumir seu lugar. Entretanto, a função didascálica e a didascália contemporânea se mostram conscientes do fato de que já uma única fala marca um lugar e assim configura um espaço para o qual ela convida outras falas a fim de que se constitua um mundo social. Simultaneamente, em sua indeterminação e precariedade epistemológica, a didascália contemporânea

tado dessas ações. Não se trata de uma lógica homogeneizante, mas de uma interdependência relacional sobre a qual agem forças do conjunto, não apenas as forças particulares.



evoca o horizonte de uma vida além da fala individualizada e socializada, uma vida de composição e decomposição própria da natureza da qual o ser humano faz parte como uma de suas variantes. A instabilidade poética que os exemplos citados anteriormente evocam nos remete a uma visão da relação entre fala e língua, entre ser singular e vida coletiva, em que as duas dimensões existem concomitantemente, sem que uma possa assumir uma dominância definitiva sobre a outra.

De fato, a instabilidade denotativa das didascálias – sua lacuna semiótica e epistemológica – marca não só uma poética relacional no que diz respeito à vida social da voz humana, mas também configura uma fronteira diante de um silêncio anterior e posterior à fala. Ela torna audível este silêncio. Pois se a abertura total do espaço poético nos remete a um encontro do ator com o espaço de sua ausência, ou seja, do nascimento e potencial morte de sua figura, a didascália e a função didascálica contemporâneas, em sua dimensão relacional, concretizam (e assim permitem perceber) a presença dessa ausência como fronteira no espaço e tempo cênicos. Designam um lugar precário para o nascimento e a morte da atividade simbolizante. Essa fronteira articula tanto o encontro social quanto o encontro dessa sociabilidade com o vazio da cena, com a presença simbólica da morte, como um fenômeno não acabado dentro de um espaço potencial.

Podemos interpretar a “metaforicidade” na didascália de Grace Passô como concretização dessa abertura e desse duplo encontro. De maneira semelhante, os jogos morfológicos de Alvim – que junta palavras individuais em compostos maiores e permite perceber ainda a individualidade original –, ao mesmo tempo que a diluem na estrutura composta, apontam para esse encontro no qual a composição e a decomposição de seres ficcionais se articulam incessantemente.

A partir de rubricas cuja função é mais poética do que cênica, ou de instâncias de enunciação (como personagem, voz tipificada, portador de discursos coletivos e anonimizados, modos de endereçamento, entre outros, por exemplo) que possuem uma força determinante sobre o contexto mimético da peça, podemos entender que a função didascálica de articular um enquadramento poético para a fala (ou de um mundo para o lugar da fala) ultrapassa a didascália propriamente dita. A própria configuração retórica do texto dra-

mático a ser falado em cena induz no texto teatral uma pressão (poética) em direção a sua realização (cênica ou imaginária) mais ou menos realista, mais ou menos figurativa ou abstrata. Ela não determina o processo de significação e a construção de sentido, mas marca um contexto poético específico que serve como condição quase existencial para a possibilidade de enunciar a fala humana e definir para ela então um lugar. A função didascálica inicia um jogo imanente entre, por um lado, as falas e as ações cênicas singulares e, por outro, um horizonte coletivo que se encontra inscrito na lógica poética do texto (e da encenação). Esse jogo estabelece para o texto uma qualidade de “ser singular plural”, para usar um termo cunhado por Jean-Luc Nancy para designar a subjetividade contemporânea.

Qualquer poética inerente ao texto teatral estabelece, então, um contexto para a enunciação da fala. Não é preciso uma didascália para marcar essa relação entre palavra, corpo humano e mundo. Essa poética pode ostentar uma estrutura fixa ou assumir uma característica movediça; pode privilegiar a enunciação individual, a enunciação coletiva ou uma enunciação polifônica variável. São simplesmente horizontes diferentes para instalar relações distintas entre palavra, corpo humano e mundo. Mas é fundamental perceber que essa poética do texto teatral, em sua função didascálica, é direcionada à percepção do leitor e não à dos personagens. Portanto, encontramos nela o que Theresia Birkenhauer chama de “cálculo compositivo” (BIRKENHAUER, 2012, p. 184) do texto.

Esse cálculo não só não se direciona ao mundo intraficcional (pois o sustenta e o instaura), como não pertence às personagens, mesmo que seja articulado pelas falas delas. O cálculo compositivo pertence ao gesto implícito do autor. Dessa maneira, podemos falar em função didascálica no interior do texto falado, e as falas que são proferidas pelos personagens convocam o leitor a refletir sobre esse cálculo compositivo, para além das informações cênicas inscritas nelas, como instauração desse referido horizonte que marca a relação entre palavra, corpo humano e mundo enquanto mediação poética dessa mesma relação na vida empírica.¹¹ Organizar a relação entre palavra,

11 Birkenhauer explica esse gesto autoral em direção ao leitor/espectador, sem levantar a questão do paralelismo estrutural com as didascálias. Mas ele aparece claramente nas reflexões dela sobre o duplo endereçamento do texto dramático: “[Os] textos dramáticos se relacionam



corpo humano e mundo referenciado iguala-se a compor uma subjetividade cênica que dialogue com a subjetividade social de sua época.

Uma vez que a didascália revela a presença de uma intenção autoral, sua função corresponde à presença implícita do narrador nas estruturas narrativas. O narrador exerce a função organizadora da narração e faz a mediação entre o material narrativo e o leitor implícito. Nesse sentido, a dimensão didascálica da fala, por meio do espaço poético aberto por ela, evidencia e expõe uma mediação teatral específica que consiste em marcar para a linguagem falada sua relação com o corpo humano e com o fio ficcional da narrativa. A função didascálica confere à fala seu lugar cultural e historicamente específico – por exemplo, ao mediar entre modos de fala figurativos e abstratos, o que traz consigo uma mediação entre língua e corpo do ator. Configurar essa relação como algo entre indivíduos em um mundo cênico realista é um gesto moderno, pois coloca o indivíduo psicológico e empiricamente verossímil como fonte da fala. Mas enquanto gesto que organiza o mundo das relações humanas como inserido em um cosmos que abrange natureza externa e interna do ser humano, essa mediação didascálica está presente em todas as formas teatrais. Não é necessário uma didascália, um texto explicitamente atribuível ao narrador cênico que aparece como autor do texto. O que as diferentes modalidades de informação didascálica fazem em sua teatralidade é camuflar ou expor esse enquadramento imanente dos modos de falar.

Dessa maneira, entendo por função didascálica não apenas a didascália propriamente dita, como também aquele aspecto nas falas das figuras que expõe uma função semelhante à função do narrador na narrativa: organizar estrutural e poeticamente um mundo linguístico para que dentro dele uma voz humana com determinadas características possa encontrar seu lugar, e – a partir desse lugar

com uma cena a ser representada, uma ação, uma interação, mas em seu cálculo composicional se relacionam com o processo de apresentação, com a percepção do espectador” (BIRKENHAUER, 2012, p. 184). E também: “Se reconhecemos a tematização do eixo palco-plateia apenas onde há um endereçamento fatural e explícito ao público – ou seja, predominantemente nas formas teatrais da vanguarda e neovanguarda do século XX – incorremos em ignorar uma das forças formadoras determinantes fundamentais de textos dramáticos. Textos escritos na tradição do drama não são exclusivamente endereçados à ‘ação intraficcional’ [...] mas simultaneamente enquanto textos que constituem a estrutura dramática da apresentação configuram a relação dos dois eixos de modo específico” (BIRKENHAUER, 2012, p. 186). Pois é função da didascália não apenas organizar a apresentação como também a recepção pelo leitor/espectador, o que na análise de Birkenhauer é uma dimensão presente também nas falas dramáticas, mesmo que de maneira não explícita.

construído – que se possa manifestar uma trama humana com características condizentes ao enquadramento poético estrutural. Quando ficamos atentos a esse enquadramento como a condição poética que atribui um lugar específico às figuras ficcionais (personagens, vozes, planos de discurso etc.) e a suas ações e falas, inverte-se de certa maneira a hierarquia de Ingarden quando propõe como texto teatral primário a fala, e como texto secundário tudo aquilo que não é dito em cena, mas informado no texto escrito, para que seja realizado em cena.

Entretanto, a função didascálica – diferente das didascálias tradicionais – não determina certas ações cênicas ou modos efetivos de executá-las. Prepara e organiza as condições poéticas da cena para que possa abrigar ações de determinadas qualidades. Essa função didascálica não aparece apenas nas rubricas específicas. Há em cada texto uma relação intrínseca no “cálculo compositivo” entre a função didascálica implícita, a didascália explícita e as características do texto teatral falado.¹²

A relativa ausência de didascálias explícitas nos teatros grego e elisabetano atesta, por exemplo, não só uma união maior entre dramaturgo, encenador e ator, ou práticas cênicas pouco realistas, mas também outro lugar social e poético para a língua e a fala no contexto dessas culturas. Evidencia um lugar para a língua teatral e sua função de organizar relações humanas fora dos modos de leis e sentenças. No caso dessas práticas cênicas, a inserção de informações didascálicas na fala das figuras cênicas (fala que é sempre endereçada a alguém, seja ele ator-personagem ou espectador) expõe como dimensão preexistente a qualquer fala individual uma dimensão social viva, imanente à relação humana. O cálculo compositivo desses textos revela a aposta numa linguagem situacional, uma hegemonia da pragmática sobre a gramática, e dessa maneira propõe uma relação entre espectadores – bem como entre estes e o universo natural ou espiritual que habitam –, que não seja regida e fixada por um conjunto de leis universais.

12 Sarrazac capta bem a relação entre a inflação quantitativa da função didascálica e a romanização da prática teatral a partir do realismo burguês. Mas ele parece não dar importância à variação formal dessa relação nem aos possíveis motivos filosóficos e sociais que se escondem atrás das transformações dessa relação, como se as tentativas de Diderot e de Heiner Müller de “nos fazer ouvir e ver o tableau” (SARRAZAC, 2012, p. 167) tivessem a mesma intenção utópica. Para entender as diferenças, seria necessário, sobretudo, analisar nos textos dos dois dramaturgos o trabalho de como se estabelece e se desestabiliza um enquadramento textual para esse tableau.



A função didascálica pré-moderna e a função contemporânea, ao configurarem uma abertura semântica e uma epistemologia lacunar, estabelecem como contexto da fala humana a percepção do mundo enquanto um *fenômeno relacional* (entre palco e plateia, mas também imaginária, no campo da ficção, entre personagens e seu contexto transindividual). As didascálias prescritivas do realismo ilusionista permitem uma leitura de que o autor não confia nessa percepção e na capacidade de encontrar uma solução cênica baseada nesse enquadramento relacional e situacional das falas, ou de que ele queira submeter o diálogo ao monólogo de sua vontade cênica (ou de outro centro moral que condicione sua escrita). A poética realista, a que essa função didascálica “transcendental” sobretudo pertence, mostra o quanto a relação entre ser humano e mundo seria marcada por uma oposição cartesiana. O mundo é objeto passivo e serve como palco circunscrito por uma vontade (nesse caso, a do autor como figura transcendental ou porta-voz de uma verdade objetiva universal) dentro da qual a fala surge como submetida a essa vontade e executora dessa vontade, enquanto no teatro grego e elisabetano, a percepção do mundo é vinculada à fala dialogada e não pode existir independente dela. O enfraquecimento dessa didascália “transcendental” permite que a fala individual ganhe força para negociar esses pressupostos epistemológicos da poética cênica (e indiretamente os pressupostos morais da poética social da sociedade em questão). Um modo mais teatral de colocar isso seria dizer que a didascália expõe em sua forma a construção do mundo (poético e empírico) enquanto jogo.

A didascália contemporânea reativa essa poética relacional e sua lógica de funcionamento imanente, mas evoca também o cálculo compositivo do texto como um todo. Dessa maneira, volto a dizer, ela expressa simbolicamente a tensão entre o ser singular e o horizonte conjuntivo de sua existência social, não enquanto ser submisso ao coletivo, mas enquanto ser que participa de uma rede de relações produzida por ele, o que simultaneamente determina as condições de sua existência singular. A metateatralidade das didascálias concretiza essa tensão, ao revelar a oscilação da fala entre diálogo e discurso, entre ação dramática e evocação didascálica das condições dessa ação. Essa condição marca a especificidade histórica do jogo contemporâneo teatral.

Um exemplo que evidencia essa função relacional da didascália, além da função didascálica da fala de expressar as condições de sua própria enunciação, encontramos no final de *Por Elise* de Grace Passô.

Vejamos algumas dessas últimas didascálias:

A mulher procura sua força. Faz a sua cerimônia das palmas. [...] E a Mulher se levanta, se estiver caída; corre se estiver parada; respira se estiver sem ar. *Mesmo sendo preciso mais força do que de costume.* [...] Música de Fim, de Recomeço ou de Continuação. Lixeiro e Mulher repetem a movimentação de quando se conheceram. [...] Todos entram em cena na formação inicial da peça, menos o cão. Assustados? Sem respostas? Em silêncio! [...] A Dona abre outra coxa, do outro lado do palco. Está fazendo o teatro transbordar na vida. O Cão está lá e late: [...] A peça acabou. Acendem-se as luzes. Os atores estão lá, como de costume, para receber os aplausos. O público aplaude. Os atores aplaudem. Mas aos poucos, os atores começam a fazer a “Cerimônias das Palmas”. E quando o público percebe-se, também está. Mentira. Não era o fim. Deus é recomeço. (PASSÔ, 2005, p. 17-18)

Essas didascálias marcam a cena como configurada por vontades externas (da instância autoral) e possibilidades internas oriundas dos atores. Entregam a cena (e seu possível significado) expressamente à ação dos atores e espectadores, como também configuram um contorno literário para esse possível significado no qual a instância autoral insiste em sua autoridade. A poeticidade das didascálias que junta prescrições cênicas com afirmações mais filosóficas e com observações metaépicas e meta-teatrais acerca das figuras, da narrativa e da relação teatro-vida expressa uma posição da instância autoral, e dessa maneira fundamenta um horizonte de inteligibilidade para o texto falado e a poeticidade da cena. Mas a didascália não só permite como provoca a autonomia dos atores, estendendo essa autonomia à cena que deixa de ser mero produto expressivo da vontade da autora.

A fala do cão inserida nessa sequência didascálica também oscila entre fala dialogada, endereçada à Dona ou às outras figuras (que se mantêm mudas, entretanto), e o discurso, direcionado a todos e a ninguém, expressando a poeticidade metateatral que vincula reciprocamente os impactos do teatro e da vida e assim expressa as condições de sua própria fala.



CÃO: CUIDADO. CUIDADO COM O QUE TOCA. COM A CAPACIDADE QUE GENTE TEM DE SE ENVOLVER COM AS COISAS. **COM O AMOR, QUE ESPANCA DOCE.** FAÇA ISSO POR MIM. **POR MIM! POR MIM! POR MIM!** (PASSÔ, 2005, p.18, grifos da autora, ou seja, é informação didascálica)

A forma do texto falado revela que atrás de sua instância de enunciação (nesse caso, a figura do Cão) há outra instância, uma autoral. Ela engloba todos os elementos do texto, ou seja, determina o cálculo compositivo do texto.

A coexistência de informações cênicas, e de outras que pertencem estritamente à interpretação literária ou filosófica da situação e das figuras na didascália inicial, expõe por igual o projeto de mediar poeticamente a figura singular e o horizonte conjuntivo de sua inteligibilidade e existência social.

Assim, as informações didascálicas – sobretudo aquelas embutidas nas falas das figuras – ganham uma dimensão coral, pois se mostram abertamente como pertencentes ao eixo de comunicação entre palco e plateia. Semelhante ao que o coro grego faz com as falas individuais dos protagonistas, o conjunto das informações didascálicas atribui às falas individuais seu lugar no contexto do mundo cênico configurado por suas convenções poéticas, éticas e sociais. Esse conjunto – enquanto cálculo compositivo do texto – instaura um jogo de mediação poética que configura criticamente essa relação entre espaço poético e concretude cênica, entre inteligibilidade social das falas e sua afirmação singular como enunciados de figuras teatrais.

O cálculo compositivo da didascália enquanto poética relacional: um jogo com a coralidade

Há uma semelhança entre o cálculo compositivo que Birkenhauer detecta como força formadora da função didascálica e a compreensão da coralidade elaborada por Christophe Triau, como aquela aparência da cena que revela a sintaxe dos diferentes elementos cênicos num vetor entre palco e plateia:

O espectro que a noção de coralidade passará então a definir migrará da inscrição manifesta de um coro no interior do dispositivo de representação à reivindicação de *um funcionamento geral do conjunto da cena* (em seu agenciamento interno, na expressão da coletividade dos atores

e na relação que ela estabelece com a comunidade dos espectadores) sobre um modelo coral subjacente. (TRIAU, s.d., p. 1, grifo meu)

Triau frisa a importância que o eixo palco-plateia assume na dupla comunicação teatral dentro do teatro contemporâneo. A preocupação e o trabalho com esse eixo faz com que a cena teatral: a) assuma uma dimensão metateatral ao mostrar seu próprio funcionamento ao público e b) evidencie a lógica de sua organização interna para esse olhar do espectador.

As didascálias, que problematizam a capacidade de organizar de forma inequívoca e estável a cena por meio desse tipo de prescrição, e as falas das figuras individuais que evidenciam como fonte da enunciação não a vontade da figura, mas a vontade de uma instância narradora implícita, ou seja, de uma instância autoral (e, portanto, exercem uma função didascálica), agenciam os objetos, ações cênicas e o texto falado no eixo palco-plateia. Assim, elas dirigem a atenção do espectador para o funcionamento conjuntivo desses elementos particulares na montagem como um todo. Como mostram os três exemplos citados acima, esse funcionamento conjuntivo revela sua relativa instabilidade tanto cênica quanto epistemológica. Nessa relativa instabilidade, entretanto, mostra também as forças que atravessam a cena para que a heterogeneidade não se desfaça em arbitrariedades e fragmentos privados. Ao expor essa tensão relacional, a didascália e a função didascálica contemporâneas podem ser compreendidas em semelhança com o fenômeno de coralidade e não do coro, se entendemos por coralidade essa organização precária, inseparável mas simultaneamente não fixável, dos diversos elementos textuais em uma estrutura abrangente e não totalizante que se direciona à percepção do leitor e que difere em sua polifonia e instabilidade internas da compreensão (um tanto reducionista) do coro enquanto multiplicidade homogeneizada de vozes sob um princípio único. Essa organização da cena tematiza um dilema da vida social na contemporaneidade: a questão de como estar junto. Nesse viés, Triau (2003) faz uma observação que também se aplica às didascálias citadas nos textos brasileiros:

Estar juntos, dizer a comunidade, dizer o heterogêneo tanto quanto o grupo, e a dialética permanente entre os dois, abarcar o espectador na representação e ser, ao mesmo tempo, o seu mediador: tantos pontos de



tensão reconvocados pelo recurso a uma 'coralidade' que mistura, o tempo todo, o desejo e a consciência da própria fragilidade. (s.p. disponível)

Enquanto participante estruturante nessa coralidade, a configuração da informação didascálica também coloca a questão da confiabilidade da nossa percepção do mundo. Pois apresenta essa percepção e esse mundo como transgredindo o controle de uma única autoria, solapando qualquer fundamento substancial. Apresenta essa problemática antes como *logos* múltiplo, sem centro fundador, sem significado preexistente e sem destino fixado, numa situação que pressupõe uma relação de fala-escuta, ou seja, uma relação de percepção social que não pode ser homogeneizada em um centro, seja na voz de um autor implícito ou na escuta de um leitor ideal. O problema da confiabilidade se desloca do campo da epistemologia para o campo da ética. Esta é uma dimensão fundamental da função didascálica contemporânea em sua característica relacional de problematizar a teatralidade enquanto discurso monológico e substancial (discurso linguístico ou a cena proposta por esse discurso).

Desse modo, a configuração e o uso que um texto teatral contemporâneo faz da função didascálica inscrita em suas falas permite que participe ativamente de uma problemática que Jacques Derrida descreve com a expressão *plus d'un langue*: possuímos sempre “mais do que uma língua” e também “uma língua tornada impossível”. Ou seja, a expressão nos expõe a problemática de que uma língua nunca é estável o suficiente para ser apenas única, e, ao mesmo tempo, é fixada demais para permitir expressar a concretude, fluidez e singularidade de um momento vivido. O reconhecimento da simultaneidade desses dois aspectos e da lacuna entre eles explica a construção peculiar da informação didascálica contemporânea. Motiva sua busca de configurar a partir de seu cálculo compositivo, ou seja, de seu modo peculiar de enunciação, uma cena teatralizada em que os diferentes elementos se relacionam de tal maneira a interrogar-se e relativizar-se constantemente.

Considerações finais

Imbricar as estruturas e funções didascálicas nesse jogo entre concretude cênica e abertura poética típica da cena contemporânea pode ser lido, en-

tão, como um gesto metafórico social que nos confronta, tanto no texto como um todo (em sua tensão entre diálogo dramático e estrutura coral) quanto na figura teatral isolada (em sua tensão entre a autonomia da vontade singular própria e a citação inescapável de forças plurais alheias), com um dilema epistemológico e ético que Derrida definiu com a fórmula do *plus de*. A poética textual contemporânea é atravessada e constituída por esse dilema.

Portanto, um uso contemporâneo das didascálias enquanto jogo relacional não visa simplesmente abrir as possibilidades cênicas por meio do texto, ao invés de fechá-las como na didascália tradicional, cuja função é sobretudo definir e concretizar a ação cênica e/ou ficcional. Tampouco se trata de criar uma zona meramente vaga de incertezas semânticas sobre o significado das ações cênicas e seus duplos ficcionais. Antes, trata-se de criar uma instabilidade tática no que diz respeito à relação entre ação cênica e ação ficcional, ou entre mundo ficcional e mundo performativo. Instabilidade que enfatiza a copresença das duas dimensões, suas capacidades críticas e performativas em sua interdependência. Por meio dessa copresença, cada texto atualiza, de modo performativo e imanente, uma mimese referencial e um contexto histórico específico. O diálogo com esse contexto cria a tática do jogo relacional performativo das didascálias contemporâneas.

Imbricar o espectador nessa relação poético-performativa é simultaneamente imbricá-lo num jogo perceptual e ético. Perceptual, porque se dá o desafio não apenas de resolver a oscilação entre as camadas, mas sobretudo de perceber (e decidir) o que está em jogo nessa instabilidade em termos de significado e sentido. Ético, porque esse processo de decisão envolve o espectador em transformações perceptuais imanentes que recusam uma posição externa ao fenômeno. Seja como for a decisão do espectador, ele dificilmente sai desse jogo sem perceber a responsabilidade pela própria tomada de posição. Inclusive pela decisão de não querer interpretar para não tomar nem posição nem partido.¹³ A poética da didascália contemporânea circunscreve para a fala um lugar, mas é o leitor que deve concretizar esse lugar como posição tática e assumir seu papel nesse jogo relacional entre a performatividade e o contexto da peça escrita.

¹³ Sobre uma discussão da diferença entre tomar posição e tomar partido, ver Didi-Huberman (2008).



Referências bibliográficas

- ALVIM, R. **Dramáticas do transumano e outros escritos seguidos de Pinokio**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.
- BIRKENHAUER, T. Entre fala e língua, drama e texto: reflexões acerca de uma discussão contemporânea. Tradução Stephan Baumgartel. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 18, p. 181-188, 2012.
- CORNAGO, Ó. Que es la teatralidade? Paradigmas estéticos de la Modernidad. **Te-londefondo**, Buenos Aires, n. 1, p. 1-13, 2005.
- DERRIDA, J. **A escrita e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. **Margens da Filosofia**. Tradução Joaquim Torres Costa e Antônio Magalhães. Campinas: Papyrus, 1991.
- DIDI-HUBERMAN, G. **Cuando las imagenes toman posición**. Madrid: Machado Libros, 2008.
- FISH, S. **Is there a text in this class?** The authority of interpretive communities. Cambridge; London: Harvard University Press, 1980.
- FOUCAULT, M. O que é um autor? In: _____. **Ditos & Escritos III**. Rio de Janeiro: Universitária Forense, 2009. p. 264-298.
- MÉGEVAND, M. L'éternel retour du choeur. **Littérature**, v. 131, n. 3, p. 105-122, 2003.
- MÜLLER-SCHÖLL, N. (Un-)Glauben: Das Spiel mit der Illusion. In: SCHOENMAKERS, H. et al. (Ed.). **Theater und Medien/Theatre and the Media: Grundlagen; Analysen; Perspektiven: Eine Bestandsaufnahme**. Bielefeld: Transcript, 2008. p. 445-456.
- NICOLETE, A. **Luís Alberto de Abreu: um teatro de pesquisa**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- PASSÔ, G. **Por Elise**. Manuscrito em .doc do texto teatral (2005). Arquivo pessoal da autora. Publicado também pela Editora Cobogó, Porto Alegre, 2012.
- RAMOS, L. F. **O parto de Godot e outras encenações imaginárias: A rubrica como poética da cena**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- SARRAZAC, J. P. (Org.). **Léxico do drama moderno e contemporâneo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- TRIAU, C. **Coralidades difratadas**. Tradução Marcos Vinicius Borja. Manuscrito não publicado, arquivo do autor. Originalmente publicado em *Alternatives Théâtrales*, Bruxelles, n. 76-77, 2003.

Recebido em 12/08/2016

Aprovado em 05/11/2016

Publicado em 21/12/2016