



## O movimento da significação - do drama à performance

## The movement of meaning - from drama to performance

Beatriz Cabral<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo focaliza o movimento da significação do drama, como experiência, à performance, como sua tradução para uma intervenção pública. Para tanto, são exemplificados o jogo com o texto, a voz e o sentido, nas interações entre os participantes e na consequente intertextualidade do drama e da performance. O movimento da significação é visto pelo viés dos 'atos de tradução' de Derrida e a intertextualidade pela perspectiva do dialogismo de Bakhtin.

Palavras-chave: Drama como experiência, Performance, Atos de Tradução, Intertextualidade.

### Abstract

This paper focuses the movement of meaning from drama, as an experience, to performance as its translation to a public intervention. As such, playing with text, voice and sense are the basis for the interactions among the participants and the following intertextuality in drama and performance. The movement of meaning is considered through Derrida's 'acts of translation' and intertextuality through Bakhtin's dialogism.

Keywords: Drama as experience, Performance, Acts of Translation, Intertextuality.

Identificar o sentido e saber explicar a experiência, em drama, corresponde ao desejo de compartilhar o que foi vivenciado e à necessidade do professor/diretor aferir o resultado obtido. O drama, como atividade 'em processo', cuja efemeridade é renovada em espaços de tempo de 40 a 50 minutos semanais, vem cada vez mais incorporando a performance como finalização de seu processo. É interessante observar como a necessidade de compartilhar a experiência do drama encontrou parceria na performance, uma arte efêmera.

Esta associação com a performance, por parte dos criadores do drama, parece ter suas raízes não na necessidade de preservar e documentar o processo, e sim na de identificar o que foi mais significativo e retomá-lo para apresentação pública. Este processo de desconstrução e reconstrução de uma experiência, tem sido considerado

---

<sup>1</sup> UDESC. Professora Doutora do Departamento de Artes Cênicas do Centro de Artes e do Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina.

como uma tradução de uma experiência para uma performance – um ‘empréstimo’ da expressão usada por Derrida no campo linguístico, cuja adequação ao campo artístico extrapola o simples ato da tradução. Tal como afirma Derrida sobre *O Paradoxo da Tradução*, “o que deve ser traduzido daquilo que é traduzível pode somente ser o intraduzível”<sup>2</sup>. Para o autor, a tradução é tanto impossível quanto necessária. É impossível devido á inevitável falha de transferência semântica marcada pelo esquema diferencial da linguagem; necessária porque é uma prática da diferença.

O sentido clássico de tradução é o de transferência do significado de uma língua para outra, sem que qualquer prejuízo essencial ocorra. Em *Desconstrução e Tradução*, diz Derrida, o que importa é o significado, e uma vez que o significado está antes ou depois da língua, segue-se que ele é traduzível (...) A origem da filosofia é a tradução ou a tese da tradutibilidade, assim, sempre que a tradução neste sentido falhou, foi nada menos que a filosofia que foi em si derrotada (1982/1985, p. 120).

Até que ponto é possível transferir os conceitos de desconstrução e tradução de uma língua para outra, para o de tradução de uma linguagem artística para outra? Na esfera do ensino e dos currículos da área artística é comum ouvir propostas de tradução de um trabalho artístico da linguagem visual para a linguagem cênica ou musical. A tradução difere-se aqui de uma adaptação ou de um estímulo. Há quem use o termo ‘transcrição’. Mas, em trabalhos de equivalência de leituras, o conceito de tradução pode ser o mais adequado. Por exemplo, é comum o professor dividir a turma em três grupos e entregar aos três o mesmo texto (poesia ou narrativa) para que cada grupo o traduza para uma das linguagens artísticas. O conceito de tradução permite identificar o papel das artes na leitura da obra; amplia sua significação. Caso fossem usados conceitos tais como estímulo ou adaptação, não haveria equivalência, nem ampliação da densidade de significação.

Identificar e traduzir o sentido do vivenciado em drama para apresentação performática implica interpretação e, ao mesmo tempo, uma jornada interna que ativa memórias e sensações. Por um lado, os significados sugeridos pela experiência dependem de vivências anteriores e da habilidade de refletir sobre elas; por outro lado, remetem à percepção pessoal e única desta experiência, que independe da forma pela qual foi concebida.

---

<sup>2</sup> What Is a "Relevant" Translation? Author(s): Jacques Derrida and Lawrence Venuti. Source: Critical Inquiry, Vol. 27, No. 2 (Winter, 2001), pp. 174-200. Published by: The University of Chicago Press. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1344247>. Accessed: 22/03/2009 14:03

Em palestra sobre anistia, em Oxford/UK, em 1992, Derrida chamou atenção para a relação entre linguagem, subjetividade e direitos humanos. Na ocasião ele lembrou que a linguagem traz impressa em si sua cultura e suas histórias, e isto significa que há um profundo relacionamento entre um sentido de pertencimento e o reconhecimento dos direitos e da língua de cada um. Ao buscar uma nova forma de conceitualizar a linguagem em relação aos direitos humanos, Derrida concluiu que: “Quando você mostra algum respeito pelo outro, você precisa respeitar a língua do outro e afirmar a sua. Esta é uma profunda experiência de tradução – não apenas política, mas também poética.” (Derrida, 1992)<sup>3</sup>.

O movimento da significação, em drama, que em si está presente em todos os encontros de um mesmo processo – uma vez que o segundo encontro é proposto com base naquilo considerado como o maior desafio gerado no encontro anterior – transforma-se assim em uma sequência de traduções cujas origens, não traduzidas, garantem a originalidade da performance e a dimensão estética do intraduzível no drama.

Outra contribuição para o movimento do drama à performance surgiu com as leituras que anteciparam um encontro sobre Bakhtin (janeiro de 2014), onde ministrei oficina centrada no movimento da conversa ao diálogo, ampliando referencial anterior a partir de ‘rituais cotidianos’, tais como proposto por Jean-Pierre Ryngaert (2005). A incorporação de Bakhtin levou à substituição dos rituais por fragmentos de texto, exploração da voz, e investigação de possíveis sentidos para o texto a partir das interações em cena.

Em ‘Voz, sentido e diálogo em Bakhtin’, Tatiana Bubnova discorre como a voz e a escrita estão unificadas em uma produção dinâmica dos sentidos geradas por vozes pessoais (...) a linguagem é entendida como um ato ético, como ação, como comunicação e energia. Para Bakhtin, afirma a autora, “Ser é comunicar-se dialogicamente” e é através do processo de comunicação verbal, através da interação com outra pessoa, que alguém torna-se um sujeito – o ‘eu’ somente existe quando relacionado com um ‘tu’ (BUBNOVA, 2011, pp.268-270).

Entretanto, segundo Bakhtin, “o diálogo no drama e o diálogo dramatizado das formas narrativas tem sido sempre um sólido e inquebrantável enquadramento do monólogo (a voz do dramaturgo); qualquer enfraquecimento do caráter monológico tende ao enfraquecimento da forma dramática” (BAKHTIN, 2010, pp. 17-18).

---

<sup>3</sup> Depoimento de Helen Nicholson, editora da *Revista Research in Drama Education*, introduzido no editorial do Vol 15, No 3, agosto de 2010.

Se o drama, no âmbito do ensino, e as formas performativas de sua finalização e apresentação se afastaram da ‘voz do dramaturgo’, e buscaram na improvisação a voz que reverberasse os anseios dos sujeitos participantes, torna-se evidente que a tarefa de estruturar uma apresentação centrada em improvisações traz tantas dificuldades quantas as de naturalizar e se apropriar da voz do dramaturgo. Um questionamento complementar leva aos possíveis substitutos da ‘voz do dramaturgo’ – a voz do diretor ou a voz do professor. Que ações pedagógicas dariam ‘voz’ aos sujeitos da experiência, quer no drama ou na performance? Que movimentos de significação garantiriam sua presença e seu status artístico ao final do processo?

Estes questionamentos encontram paralelos em outros campos do fazer teatral. Helen Nicholson, em “Participação como arte,” editorial de *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance* (NICHOLSON, 2013) se reporta à recente publicação de Claire Bishop sobre a arte engajada, que segundo a autora, embora sendo concebida por artistas profissionais, ainda requer uma nuance linguística apropriada ao seu status artístico. Por um lado, afirma Bishop, “nós corremos o risco de discutir estas práticas somente em termos positivistas, isto é, focalizando o impacto demonstrado”; por outro lado, “julgamentos sociais e artísticos exigem critérios distintos; misturar estas duas agendas tem levado a práticas artísticas cunhadas como participativas, nas quais o processo torna-se o produto” (BISHOP, 2012, pp.18-19). Este duplo status ontológico da arte participativa, segundo Bishop, que associa ação social e arte, deveria ser reconhecido como aquele que ‘é ao mesmo tempo um evento no mundo e uma remoção dele’ (BISHOP, 2012, p. 284).

Nesta perspectiva, cabe considerar que o status da arte implica um distanciamento da literalidade do social, isto é, por um lado a arte nos fornece indicações ou pistas que nos levam a compreender a realidade; por outro lado, o que for compreendido a partir do envolvimento com a arte não pode ser deduzido diretamente dela. Esta questão, central ao debate estético, aponta para a necessidade de buscar na arte o que está fora dos limites do pensamento conceitual. Aqui entra o conceito de ‘expressão’ – não só do sujeito, mas também aquele que reside nos materiais, na forma. A linguagem da arte não comunica; ela ‘toca’ o ator e o espectador. Daí a aproximação entre arte e magia, que se mantém fora do contexto da vida profana, e segue suas próprias leis – ao fundir sujeito e objeto, ator e espectador, ao ressaltar a experiência estética. Poderia esta aproximação ocorrer através do jogo com a voz e o sentido? Não seria este a ênfase ainda em falta no jogo com o texto e o espaço?

## **Entre a arte e a experiência**

A introdução da performance no campo de ensino vem crescendo na contemporaneidade. Quais suas implicações?

Ao dar início a um processo de drama, o professor direciona o olhar e as ações dos participantes. Por um lado, sua intervenção delimita o espaço de expressão dos alunos; por outro lado, provê um foco coletivo, redefinindo contexto e atualizando informações. Sua intervenção no processo se dá ao nível da estrutura e da introdução de desafios, assumindo papéis no contexto da ficção. Entretanto, afirma Jonathan Neelands, “ser muito definido e claro acerca das intenções e foco do trabalho em drama é negar aos alunos o poder e a experiência de serem artistas” (NEELANDS, 1990, p. 82). Seu argumento aponta tanto para a ideia que os objetivos do ensino estariam refletidos nos resultados da aprendizagem, quanto para o reconhecimento de que ao estabelecer a priori o que valorizar no trabalho do aluno, o professor estaria perdendo evidências de aprendizagem que acontecem fora dos objetivos especificados anteriormente.

A suposição de que ‘intenções muito definida’ impedem os alunos de serem artistas, tem equivalências em outras áreas da educação. Derek Rowntree lembra que “atos bem intencionados com frequência produzem resultados diversos daquele pretendidos (...) nós deixamos de compreender o fenômeno estudado se nos preocupamos meramente com uma gama estreita de efeitos pré-identificados ou publicamente proclamados e negligenciamos os efeitos colaterais” (ROUNTREE, 1977, p.35). Nesta mesma direção, Elliot Eisner também já ressaltou que “uma coisa é perguntar ‘os alunos aprenderam o que pretendi ensinar?’ E outra coisa é perguntar ‘o que os alunos aprenderam?’” (EISNER, 1972, p.211).

É a partir destes questionamentos que a performance se insere do contexto da escola - centrada na autoria dos performers, como ressignificação cênica de uma experiência em drama.

## **Significação e ressignificação**

Assim, o movimento da significação, do *drama à performance* implica ressignificação. *Drama*, como experiência estética delimitada por contexto ficcional, papéis sociais e formas de tensão. *Performance*, ‘como experiência de tradução’; como o melhor concebido daquilo que acontece. Ambos, drama e performance, estão centrados

no aqui e agora da experiência, e como tal oferecem ‘um movimento contínuo de deslocamento ou reposicionamento’; compartilhando a recusa a serem fixados.

O que ‘acontece’ no drama e na performance resulta de interações artísticas, estéticas, éticas e políticas; ambos lançam mão de memórias, testemunhos, protestos, depoimentos, ironia. Os acontecimentos, no drama, são provocados e administrados pelo professor; os da performance são criação do grupo. A ironia é o recurso do professor para apontar implicações das ações no drama; a ironia na performance está em grande parte associada a agendas ocultas.

A produção do sentido, no drama, parte da ruptura com o contexto real e consequente ressignificação de fatos e ações cotidianas, que juntos são os principais geradores da imersão dos participantes no processo dramático e definem seu potencial como ‘experiência estética.’ O ponto de partida do ‘estar em cena’ é ressaltado pelo sentido de presença estimulado pelo condutor do processo, que mantém alertas, tais como ‘aqueles que nos observam estão atentos, nossa postura vai definir o que podemos conseguir.’ Alertas como estes identificam a tensão dramática que acompanhará o uso do espaço, as interações entre os participantes e a seleção de imagens que alimentarão tanto a tensão e as interações, quanto a imersão dos participantes no contexto ficcional.

Informações e tensão dramática são introduzidas no ‘aqui e agora’ da cena, com o professor inserido no contexto ficcional, e assumindo um papel que irá se delineando aos poucos, com flexibilidade para mudanças no decorrer do processo. Se as informações permitem estruturar a narrativa, a tensão provoca uma ruptura com o horizonte de expectativas dos participantes, intensifica um estado de alerta, a presença em cena e suas manifestações expressivas.

A tensão dramática tradicionalmente tem sido introduzida de forma narrativa, como ameaças, premonições, documentos, relatos, mensagens ou cartas recebidas por um dos participantes. O espaço para o sensorial e o emocional no planejamento de encontros que se caracterizam como experiências estéticas, tem se apresentado como alternativa para causar e/ou manter a tensão. Entretanto, as duas alternativas - ameaças e premonições introduzidas através de formas narrativas, espacialização sonora, imagens e texturas que ativem o sensorial e o emocional – não são suficientes para o desenvolvimento de uma experiência que construa um contexto ficcional com detalhes significativos que tenham ressonância com o contexto real. A ativação do vocabulário, tanto quanto a do imaginário, é importante para transgredir o óbvio e os

limites do cotidiano. Daí a importância de fragmentos de texto, mensagens, cartas, e similares encontrados ou recebidos durante o percurso da experiência.

A produção do sentido, na performance, pode ser vista a partir de perspectivas distintas. Aqui, ao aproximar drama e performance, esta é vista como um movimento contínuo, como deslocamento. Assim como entendida por Féral, a performance parte de materiais do teatro – corpos vistos como sujeitos, ações e objetos envolvidos em significados e representações. Entretanto, a performance quebra os códigos e relacionamentos representacionais do teatro para permitir um fluxo livre de experiência e desejo. A narração é negada, exceto como citação irônica, para revelar o interior da narrativa ou suas margens. “Tudo aparece e desaparece como uma galáxia de objetos transicionais representando somente as falhas da representação. A *Performance* não tenta contar (como o teatro), mas provocar relacionamentos sinestéticos entre os sujeitos” (FÉRAL, 1982, p.179).

A indefinição das fronteiras, na performance, torna a ressignificação do cotidiano invisível – “a porosidade de suas fronteiras”, segundo Carlson “tem sido mantida no interesse de apresentar uma série de mapeamentos mais ou menos internamente coerentes do território fluído da performance” (CARLSON, 1996, p.20). Ou, se esta indefinição for vista pela perspectiva antropológica de Geertz os ‘gêneros borrados’ que sugeriam preocupações com a continuidade das tradições, com a singularidade e estabilidade das culturas e coerência de suas estruturas, foram substituídos por conceitos de identidade e cultura como construídos, relacionais e em constante fluxo, com fronteiras porosas e contestadas porque seus significados estão continuamente sendo criados e negociados (GEERTZ, 1983, pp. 19-35).

A produção do sentido, na performance, não se restringe ao coletivo. Denúncias, contestação, protestos, abrem espaço para manifestações pessoais - se o drama reúne os participantes em um mesmo contexto ficcional, que delimita o espaço e as motivações para as ações, a performance está conectada com o contexto real, onde protestos e manifestações se situam no âmbito do social, e incluem as denúncias diferenciadas dos sujeitos participantes.

## **O sentido da experiência**

No campo do drama, onde contexto de ficção, situações emergentes, e seres ficcionais interagem no transcorrer do processo, cabe considerar os conceitos de

suspensão da descrença (para o engajamento com o contexto ficcional), de choque (ou impacto) decorrente dos deslocamentos da percepção, e do relativo caos frequente nas experiências sensoriais.

A suspensão da descrença, termo cunhado por Samuel Coleridge, em 'Biografia Literária' em 1817, é voluntária e refere-se à vontade do ator ou do espectador aceitar como verdadeiras as premissas ficcionais, mesmo que estas sejam fantásticas, impossíveis ou contraditórias. Aceitar as premissas ficcionais é algo que qualquer criança, em idade escolar, faz voluntariamente, sem se questionar, quando se trata de seu filme ou livro predileto ou dos jogos de RPG. Quando proposta pelo professor, é necessário algum tipo de convencimento que vá além do simples 'vamos fazer de conta'. Quanto mais idade tiver a criança, maior o risco de rejeição do universo ficcional, com base no estranhamento e/ou associações com infantilização. Nesta linha de raciocínio, a suspensão da descrença, tem sido associada aos recursos de criação de impacto e às experiências sensoriais.

O choque é identificado por Walter Benjamin como decorrente da potencial intensificação dos deslocamentos da percepção (BENJAMIN, 1985, p.174). Em situação escolar, pode ser ativado pela utilização do espaço, inclusão de participantes ou materiais inesperados, temática inusitada, ou pelos recursos introduzidos para a efetivação do contexto ficcional. O contexto ficcional favorece situações de impacto, uma vez que exclui a responsabilidade do professor como proponente e do aluno como receptor quanto às opiniões emitidas, às atitudes tomadas e o envolvimento com a situação.

As experiências sensoriais usualmente são associadas com ambientação cênica – luz, som, texturas, movimentos no espaço, toque. A ativação de impacto através de experiências sensoriais é tanto maior quanto for sua inserção no contexto de ficção e o embaçamento das fronteiras entre o real e o ficcional.

A associação entre suspensão da descrença, impacto e dimensão sensorial da experiência tem sido considerada como condição para promover a imersão do grupo no processo do drama. Para tanto, o fazer sentido e o sentido que a experiência possa ter para os participantes estão relacionados também com sua credibilidade e verossimilhança.

O contexto ficcional e as circunstâncias dadas remetem ao real? Muito se tem falado sobre as fronteiras entre o real e o ficcional; pouco se tem questionado seu significado no campo da pedagogia. Para que os alunos consigam penetrar no contexto da ficção e criar significados para as sucessivas circunstâncias introduzidas, estas precisam ter credibilidade também no contexto real. O sentido de uma experiência

está delimitado pelo contexto e circunstâncias dadas, os quais são a referência para julgamentos de valor e para criar e dar significado às ações propostas - diferenças de opinião, a alteridade em si, a vulnerabilidade, a imprevisibilidade e a incompreensibilidade são fatores que podem promover tanto impacto (engajamento emocional no processo), quanto risco (dispersão, desinteresse).

Em *Drama e Significação* Gavin Bolton observa que o foco no significado surgiu em torno da noção de *negociação dos significados* e está centrada na noção do conteúdo significante de uma aula de drama. A observação de Bolton indica que as dificuldades de observar o processo não residem somente em detectar seu significado, mas em perceber sua qualidade – o que tem a ver com os diferentes níveis de significação apresentados. De acordo com Bolton, o *contexto* no qual uma ação acontece não é suficiente para esclarecer seu significado além do nível de seu enredo. Entretanto, segundo o autor, em um processo de drama estruturado como uma sequência de episódios, as opiniões e ações dos participantes serão desafiadas quando confrontadas existencialmente com suas implicações, no episódio seguinte (BOLTON, 1986, pp. 248-254).

O sentido da concepção e da criação em performance e o de sua apresentação, são experiências distintas. No campo da pedagogia, a performance aqui considerada como ressignificação e compartilhamento do vivenciado em um processo de drama, tem seu sentido associado à *tradução*<sup>4</sup> de uma experiência para uma apresentação pública.

A concepção e a criação desta tradução ativam questões consideradas essenciais pelos seus criadores, as quais nem sempre encontram canais de expressão. A mediação do professor, no drama, é substituída pela autonomia dos participantes. A motivação, para os participantes-criadores, frequentemente aponta para os sentidos de protesto (denúncia) e mudança. A alternância entre a voz individual e a orquestração das vozes coletivas e o uso de projeções ou imagens através de cartazes e faixas são alternativas frequentes.

A autonomia dos alunos-participantes na criação de performances, na esfera da pedagogia, pode ser vista pela perspectiva da intertextualidade, expressão criada por Julia Kristeva em 1966, como uma possibilidade de associar a ideia de como os signos derivam seu significado de outro texto (Saussure) ao dialogismo de Bakhtin - a ideia de significados múltiplos de uma palavra (heteroglossia). Para Kristeva, “a noção de inter-

---

<sup>4</sup> 'Tradução', no sentido de 'Atos de Tradução', expressão usada por Jacques Derrida para se referir a experiências intensas de tradução – não só políticas, como também poéticas.

textualidade substitui a noção de intersubjetividade” ao permitir que se perceba que o significado não é transferido diretamente do escritor para o leitor, mas importado para o escritor ou o leitor por outros textos (KRISTEVA, 1980, p. 69). A intertextualidade implica, assim, caminhos interdependentes nos quais os textos se posicionam em relação uns aos outros (assim como a cultura) para produzir um significado. No âmbito da cultura, ‘intertextualidade’ sugere relações, interconexões e interdependência, e, na pós-modernidade, sugere principalmente, que não é mais possível falar de originalidade.

### **O jogo com o texto, a voz e o sentido na tessitura da cena**

Experiências em drama e performance, centradas no jogo com o espaço e fragmentos de texto subsidiaram esta reflexão, que partiu da análise realizada para o encerramento de minha pesquisa, “O jogo com o espaço e o texto - subjetividades em cena e criação em grupo” (CNPq 2011-2013). A motivação para retomar experiências já realizadas, foi minha intenção de participar da IV Conferência Interdisciplinar sobre as Perspectivas e os Limites do Dialogismo em Mikhail Bakhtin, “Diálogo nas Fronteiras”, e um subsequente encontro sobre Pedagogia Dialógica, que ocorreram em Hamilton, próximo a Auckland/Nova Zelândia, em janeiro de 2014. As experiências então realizadas, observaram ‘rituais cotidianos como forma de contrapor enquadramentos monológicos em drama.’ A reflexão aqui apresentada deu continuidade à pesquisa anterior, deslocando o foco de observação do ritual cotidiano para a produção do sentido através do jogo com os fragmentos de texto na espacialidade criada pela sequência de diálogos com troca de parceiros e lugar no espaço.

Bakhtin não trata a oralidade como um domínio à parte da escrita, não considera a cultura oral e a cultura escrita como dois âmbitos contrastantes; ao contrário, ambas aparecem unificadas pela produção dinâmica dos sentidos, gerados e transmitidos por vozes personalizadas, que representam posições éticas e ideológicas diferenciadas. As interações, através da linguagem são entendidas como ação.

A partir deste entendimento foram planejadas estas experiências, onde cada participante receberia um fragmento de texto (3 a 4 linhas) para ser apropriado, modificado e /ou expandido no decorrer da exploração do espaço ambiente – o texto poderia ser falado, murmurado, cantado, soletrado, sempre como objeto de interação com o outro. A indicação seria brincar ou jogar com o texto, inicialmente sem qualquer preocupação com o sentido original ou aquele que fosse adquirido e subsequentemente

transformado. Meu uso anterior de fragmentos de texto havia sido temático, considerando que a escolha do tema certo, na hora certa, seria importante. Como abordagem temática (convergência do teor dos fragmentos) este procedimento usualmente se aplica para naturalização e aprofundamento da percepção dos conflitos de um texto a ser encenado.

A experiência desvinculada da abordagem temática, com fragmentos de textos distintos, não associados a um roteiro e/ou argumento dramático, se inspirou no entendimento de Bakhtin da linguagem como fenômeno social. Os participantes conseguiriam associá-los a partir de alterações mínimas, dando-lhes um significado que fizesse a experiência ter sentido?

“Comunicar-se dialogicamente, afirma Bakhtin, é ser capaz de transmitir os sentidos de um diálogo ontológico, uma vez que a escrita é privilegiada como um percurso capaz de traduzir a voz humana na medida em que é portadora de sentidos, preservando suas modalidades através de metáforas relacionadas à voz e à música: polifonia, contraponto, orquestração, palavra a duas vozes, coro, tom, tonalidade, entonação, acento, etc.” Para Dahlet, citado por Brait, “não se trata aqui de categorias estilísticas no sentido tradicional, que se configuram como traços distintivos de autores individuais, mas como uma espécie de memória semântico-social” (BRAIT, 1997, p. 264).

O entendimento de que o conhecimento do contexto e das circunstâncias ficcionais são essenciais para a percepção e criação em drama e teatro se associam assim ao entendimento de que a intuição e os sentimentos tem origens culturais. Como afirma Ludwig Wittgenstein, “Não pergunte pelo significado, pergunte pelo seu uso.” Wittgenstein explica o ‘uso’, apontando para três traços que o identificam: as regras de linguagem (gramática), seu uso (uma pessoa segue a sinalização de rua, se existe um uso regular dela, não é a experiência de ouvir a palavra que lhe dá um significado, e sim seu uso – as referências anteriores), e o conceito de ‘formas de vida’, uma vez que a concordância quanto a uma regra é sempre cultural - o acordo sobre o uso da linguagem tem base nas formas de vida dos envolvidos e não em opiniões (WITTGENSTEIN, 1976, p. 29).

Nesta direção é importante considerar o avanço da pedagogia pós-crítica, e suas implicações. A partir dos anos 80 o desenvolvimento técnico e científico, com a difusão da informática e tecnologias da informação, com as interfaces da comunicação e ampliação das formas de sua utilização, chegou-se ao que inicialmente

parecia levar aos caos sensorial. Como analisa Vattimo, em *A Sociedade Transparente* (1989), se a Teoria Crítica manipulava os conteúdos veiculados ao dominar os meios de comunicação das classes dominantes, o efeito da cultura de massa e a emergência da internet levaram à pluralidade de visões de mundo. A sociedade mediática atual, caracterizada pela complexidade, pelo caos e pela pluralidade, leva o ser humano ao desenraizamento e isto implica libertar-se das diferenças. Em consequência, a liberdade que à época da pedagogia e da teoria críticas esteve condicionada a um sistema de causa e efeito, hoje consiste na escolha entre pertencimento e desenraizamento – surgem novas criações de uso na medida em que não há uma centralidade da informação. Para Rancière “a arte emancipa e é emancipatória quando renuncia à autoridade de impor uma mensagem, de atingir um público específico, e de explicar o mundo de forma unívoca, quando, em outras palavras, para de querer nos emancipar” (RANCIÈRE, 2010, p.2).

Nesta direção, a pedagogia pós-crítica considera que uma produção significativa para seus criadores se relaciona com o investimento emocional e o prazer. O entendimento de que jogar com diferentes textos permitiria engajar os participantes com as múltiplas referências de diferentes linguagens, experiências e culturas traz sempre a difícil questão: ‘que tipo de texto?’

Exemplifico a partir de minha opção frente ao evento acima mencionado. Neste, considerando as variáveis ‘universitários’ e ‘contexto de evento internacional’, a opção recaiu sobre textos que focalizassem a diversidade de forma irônica ou que sugerissem a ironia como resposta. Ambas as possibilidades foram coletadas em textos de David Campbell. O primeiro, ‘Us and Them’ (Nós e Eles) inclui falas tais como: “Se eles tem hábitos que nós não conhecemos, eles devem ter hábitos estranhos. Contudo, desde que eles estejam do outro lado do muro, isto não importa”; “A grande vantagem de estar ocupado é que isto ocupa a mente. Trabalhar mantém os pensamentos sob controle. Pensamentos são propícios a correr selvagememente”. O segundo, ‘Writing Security: States Foreign Policy and the Politics of Identity’ (Escrita de Segurança: a política exterior do Estado e as políticas de identidade) inclui questionamentos feitos pela imigração dos Estados Unidos, tais como: “Você possui personalidade psicopática, desvio sexual, problema mental, dependência a narcótico, alcoolismo, ou doença contagiosa grave?”; “Você é polígamo ou advoga o poligamia?”; “Você se envolveu ou

pretende se envolver em atividades prejudiciais ou ilegais de natureza subversivas??" Foram selecionados 10 fragmentos de cada texto.

A leitura e apropriação dos fragmentos é realizada individualmente, cada participante conversando consigo mesmo. Após abandonar o texto impresso tem início as interações, alternadas, em duplas, onde o fragmento é ampliado ou modificado a partir da conversa com cada um dos interlocutores. Uma segunda etapa inclui a retomada individual do texto e sua edição. As apropriações, confrontos e edições conduzem à autoria e auto-referência. "Nós e Eles" foi usado por mim, inúmeras vezes em escolas de primeiro grau, em Florianópolis, para observação dos alunos estagiários da UDESC. "Escrita de Segurança" foi agregado para a conferência internacional face ao pressuposto que um bom número do participantes pudessem ter vivenciado a experiência de interrogatórios da imigração.

A intertextualidade decorrente da interação com textos desta natureza inclui, seguramente, 'múltiplas referências de diferentes linguagens, experiências e culturas', linguagens não só verbais, mas também corporais, que indicam uma produção significativa relacionada com memórias, investimento emocional e prazer.

Se o pensar pedagógico contemporâneo deve partir das múltiplas referências de diferentes linguagens, experiências e culturas, o jogo com o texto e o espaço e a composição intertextual resultante permitem visualizar novas fronteiras para a cena teatral na escola, que se abstenham que indicar o que fazer e como fazê-lo.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. De Michel Lauch e Iara Farteschi Vieira. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política – Obras Escolhidas**. Vol. 1. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BISHOP, C. **Artificial hells: Participatory art and the politics of spectatorship**. London: Verso, 2012.
- BRAIT, B. (Org). **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.
- \_\_\_\_\_. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.
- BOLTON, G. **Acting in classroom drama – a critical analysis**. UK: Longman, 1984.
- \_\_\_\_\_. "**Drama and Meaning**", in C. Lawrende and D. Davis, *Gavin Bolton: Selected Writings*. London: Longman, 1986.
- BOURDIEU, P. **A Distinção - crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BUBNOVA, Tatiana. *Voz, sentido e diálogo em Bakhtin/ Voice, sense and dialogue on Bakhtin*.

In *Revista acta poética* 27 N. 1, 2006, pp 97-114. Translated and published in Portuguese by *Roberto Leiser Baronas e Fernanda Tonelli* in *Bakhtiniana*, São Paulo, 6 (1): 268-280, Ago./Dez. 2011.

BURKE, K. *A Rhetoric of Motives*. New York: Prentice-Hall, 1950.

CARLSON, M. *Performance – a critical introduction*. London & New York, Routledge, 1996.

DERRIDA, J. *Writing and Difference*. London: Routledge Classics, 2001.

\_\_\_\_\_. "What is a 'relevant' Translation?" *Critical Inquiry*. 27.2, 2001.

EISNER, E. *The Field of Drama*. London: Methuen Drama, 1987.

FÉRAL, J. "Performance and Theatricality: The Subject Demystified", *Modern Drama*, vol. 25, pp 170-81, 1982.

GEERTZ, C. *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. Stanford University Press, 1983.

GOFFMAN, E. *Frame Analysis: an Essay on the Organization of Experience*. Harmondsworth: Penguin, 1974.

KRISTEVA, J. *Desire in Language: A semiotic Approach to Literature and Art*. New York: Columbia University Press, 1980.

NEELANDS, J. *Structuring Drama Work*. Cambridge University Press, 1990.

NICHOLSON, H. *Participation as art*. (Editorial in *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, Vol 18, N.1) London: Routledge, 2013.

\_\_\_\_\_. *Acts of Translation*. (Editorial in *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, Vol 15, N.3) London: Routledge, 2010.

RANCIÈRE, J. "Art of the Possible: Fúlvia Carnevale and John Kelsey in conversation with Jacques Rancière", in *ArtForum International Magazine*, Inc., 2010

ROWNTREE, D. *Assessing Students: How shall we know them?* London: Herper and Row Ltd., 1977.

RYNGAERT, J-P. "Dialogue et conversation", in Ryngaert, Jean-Pierre et al. **Nouveaux Territoires du Dialogue**. Actes Sud Papiers/CNSAD 2005, p. 17-21.

SARRAZAC, Jean-Pierre. "Les partage de voix", in Ryngaert, Jean-Pierre et al. **Nouveaux Territoires Du Dialogue**. Actes Sud Papiers/CNSAD 2005, p. 11-16.

THOMPSON, J. *Performance affects: Applied theatre and the end of effect*. Basingstoke: Palgrave, 2009.

VATTIMO, G. *A Sociedade Transparente*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1989.

WITTGENSTEIN, L. *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell, 1958.