

NARRATIVAS E VISUALIDADES: EXPERIÊNCIA DOCENTE NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS¹

Fulvio Torres Flores²

RESUMO

O texto trata da experiência com a disciplina Narrativas e Visualidades no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF. A disciplina trata da narrativa literária, teatral e cinematográfica, discutindo elementos como enredo, personagens, espaço e tempo, assim como elementos visuais presentes, verificando convergências e diferenças entre essas linguagens, por meio da adaptação e intertextualidade. Por meio da análise dos conteúdos, discute-se como o programa da disciplina foi realizado nos anos de 2012 e 2013, e também como ela tem estabelecido uma interação produtiva na sua inserção no curso. A experiência tem se mostrado promissora especialmente pela receptividade dos discentes e pela constatação, por parte dos mesmos, da importância de estudar a relação intrínseca entre a construção das diferentes narrativas e a adaptação das mesmas para outros meios, como o teatro e o cinema.

Palavras-chave: Narrativas literárias. Visualidades. Educação.

ABSTRACT

This report aims to present an experience with the course Narratives and Visualities in the Visual Arts undergraduation at UNIVASF. The course discusses literary, cinematic and theater narratives, focusing on elements such as plot, characters, space, and time, as well as their visual elements, verifying convergences and differences among those media through adaptation and intertextuality. Through the contents analysis, we discuss how the course syllabus was implemented in the years 2012 and 2013, and also how the course has established a productive interaction with the whole undergraduation in Visual Arts. It is possible to affirm that the course has been promising, especially because of students' receptivity and the importance of studying the inherent relation between the construction of different narratives and the adaptation of them for other media, as theater and film.

Keywords: Literary narratives. Visualities. Education.

1 A primeira versão deste texto foi publicada, de forma parcial, nos anais do XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito, realizado no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus São Paulo, em novembro de 2012. Agora pode-se apresentar a versão revista e ampliada, pois na ocasião do congresso as aulas haviam sido interrompidas por motivo de greve de docentes das universidades federais brasileiras.

2 Graduado em Comunicação Social (habilitação em Cinema) pela Faap e em Letras (habilitações em Português e Alemão) pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre e doutor em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela USP, com dissertação e tese sobre dramaturgia norte-americana. É professor da UNIVASF (Universidade Federal do Vale do São Francisco) desde 2010, na qual leciona as disciplinas Narrativas e Visualidades, Estudos da Cultura Visual, entre outras. É coordenador do projeto de extensão NARRAVIS, que oferta cursos *online* na área de Artes, Literatura e Educação. E-mail: fulvio.flores@univasf.edu.br.

INTRODUÇÃO

A disciplina Narrativas e Visualidades faz parte da grade curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). O curso foi iniciado no segundo semestre de 2009 e formou sua primeira turma no final de 2013. A disciplina visa a pensar a interlocução entre as narrativas literárias e as visualidades, especialmente teatro e cinema. A ideia surgiu a partir da necessidade da alteração de algumas disciplinas do fluxograma do curso, entre elas uma disciplina obrigatória intitulada Oficina de Leitura e Interpretação, inicialmente pensada para suprir deficiências de língua portuguesa dos discentes.

Após lecioná-la por dois semestres consecutivos, o autor (doravante Docente), percebeu que seria mais interessante para o curso a criação de uma disciplina que articulasse as artes visuais com a literatura, especialmente tratando de tópicos como teatro e cinema. A disciplina Narrativas e Visualidades foi lecionada pela primeira vez no primeiro semestre de 2012. Em seguida, no primeiro semestre de 2013 e atualmente está sendo lecionada em 2014, com previsão de término para o final do mês de agosto. Por essa razão, o que será apresentado aqui se restringe aos anos de 2012 e 2013. Oportuno também dizer que para a apresentação dos dados optou-se por enveredar pelo gênero relato de experiência, pois não há interesse por parte do Docente em quantificação de dados e resultados, valendo mais a narrativa livre da experiência.

Curricularmente, essa disciplina pertence ao 3º período do curso e tem em sua ementa a seguinte descrição: A narrativa literária, teatral e cinematográfica - espaço, tempo, personagens. Elementos visuais na literatura, no teatro e no cinema. Convergências e diferenças entre essas linguagens. Adaptação e intertextualidade.

Os objetivos principais são apresentar e discutir questões sobre literatura, dramaturgia e cinema; ler e discutir obras de gêneros literários diversos (conto, romance, roteiro e peça teatral); ler e discutir produção teórica sobre tais gêneros; discutir as questões relacionadas à visualidade intrínseca nas obras e às adaptações para as artes visuais. A disciplina foi dividida em alguns segmentos a fim de conferir organicidade ao conteúdo: a) a necessidade do ser humano em relação à ficção, a partir do texto seminal *O direito à literatura*, de Antonio Candido (2005); b) narratividade e visualidade nos sonhos, com base no texto *Sobre os sonhos*, de Sigmund Freud (2009); c) o conto e seu potencial narrativo-visual, com a leitura

de *A galinha degolada (La gallina degollada)*, de Horacio Quiroga (2011); d) o romance: enredo, personagens, ideias, a partir da leitura de *Uma reportagem maldita (Querô)*, de Plínio Marcos (19-?); e) da dramaturgia à encenação, limites e possibilidades, com base nos textos *Verão no lago (Summer at the lake)*, de Tennessee Williams (2011), *Aquele que diz, Aquele que diz não (Der Jasager und der Neinsager)* de Bertold Brecht (2004), e *Querô (uma reportagem maldita)*, de Plínio Marcos (2003), versão dramaturgicamente do romance; f) questões de narratividade e audiovisualidade no roteiro cinematográfico e no filme, a partir de *Bastardos Inglórios (Inglorious Basterds)*, de Quentin Tarantino (2009). Textos teóricos também permearam as discussões e são referidos e comentados a seguir.

A receptividade dos discentes tem sido muito boa e a disciplina e pela constatação, por parte dos mesmos, da importância de estudar a relação intrínseca entre a construção das diferentes narrativas e a adaptação das mesmas para outros meios, como o teatro e o cinema.

LECIONANDO NARRATIVAS E VISUALIDADES

A abertura da disciplina deu-se com o texto de Antonio Candido intitulado *O direito à literatura*, no qual o autor afirma que

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 2005, p. 174)

A assertiva de Candido é importante para a compreensão de que a literatura (como as artes em geral) é um direito e que por isso o acesso a ela deve ser promovido tanto quanto aos outros bens compressíveis. Candido (2005, p. 174) justifica ainda essa necessidade com a seguinte assertiva:

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.

A importância da literatura para ele, portanto, reside no fato de que ela permite o equilíbrio social. Assim como o sonho é importante para a manutenção do equilíbrio psíquico, a literatura, no sentido das narrativas, da fabulação, seja ela ficcional, jornalística, musical, audiovisual etc., age no equilíbrio da sociedade como um fator de humanização, que deve ser entendido não como algo edificante (porque torna o ser humano melhor) e sim como algo que promove discussões sobre as paixões intrínsecas do ser humano (o bem, o mal, a moral, o amor, a ética etc.). Como bem argumenta Vincent Jouve (2002, p. 19) em seu livro *A leitura*,

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam o nosso interesse.

Foi quase unânime a adesão dos discentes às ideias de Candido a partir dessa leitura, pois mesmo sendo estudantes de artes eles afirmaram não terem antes pensado na literatura e nas outras artes como um direito. Todos tinham plena consciência da importância de se ensinar literatura e artes na escola para todos, mas admitiram haver uma grande diferença entre torná-las um direito no âmbito escolar e tê-las como direito fundamental para a vida.

A partir da discussão inicial de Candido, discute-se a produção de sonhos. Nesse sentido, o texto *Sobre os sonhos*, de Sigmund Freud, é esclarecedor. Nele Freud (1997) classifica os sonhos em três tipos: inteligível, desconcertante e desconexo. O sonho inteligível apresenta uma narrativa e elementos visuais que podem ser facilmente identificados por quem sonha. É o tipo de sonho mais claramente relacionado ao cotidiano de quem sonhou. O sonho desconcertante tem narrativa e elementos visuais quase lineares, mas que deixam um ou outro

aspecto conflitante com o restante, o que gera alguma dificuldade de interpretação. O sonho desconexo é aquele em que os elementos narrativos e visuais não têm sentido aparente e, por isso, quem sonhou têm dificuldade de constituir uma narrativa linear (começo, meio e fim) a partir deles.

A discussão do texto de Freud traz um elemento importantíssimo para a discussão com os discentes: somos todos produtores de narrativas e visualidades, mesmo que seja enquanto sonhamos. Como havia afirmado Candido, os sonhos são uma forma de descarga psíquica. Mais interessante ainda é aprender que eles se constituem de elementos narrativos e visuais criados a partir da própria experiência de seu produtor (quem sonhou). Vários discentes manifestaram, a respeito da leitura desse texto e das discussões que ele gerou, que ficou mais fácil compreender a arte surrealista a partir dos escritos do pai da psicanálise.

Por outro lado, também ficou clara certa resistência de alguns discentes em relação ao achado freudiano, visto que alguns se recusaram a acreditar que os sonhos pudessem revelar, por exemplo, desejos reprimidos. Para esse grupo, “os sonhos são só sonhos”. Essa atitude talvez tenha sido provocada por alguns exemplos propositadamente exagerados que o Docente deu para explicar o sonho inteligível. Um deles consistia em dizer que uma pessoa tem uma violenta briga com a mãe durante o dia e à noite sonha que a mata. Talvez por questões de formação moral e religiosa, o exemplo tenha causado choque. Porém, foi constantemente frisado que a intenção do exemplo era esclarecer a descoberta da significação dos sonhos.

Realizadas as duas aulas introdutórias, partiu-se para a análise de textos literários e audiovisuais, iniciando a discussão com o gênero conto. Para as discussões acerca desse gênero, foi escolhido *A galinha degolada*, de Horácio Quiroga (2011), e um texto teórico intitulado “O conto: uma narrativa”, de Nádía Battella Gotlib (2006).

Horácio Quiroga era um autor até então desconhecido pelos discentes. Uma breve explanação sobre sua vida e obra despertou a vontade de ler mais, tendo o Docente indicado *Contos de amor, loucura e morte* (*Cuentos de amor, de locura y de muerte* - 1917) e *A galinha degolada e outros contos* (*La gallina degollada y otros cuentos* - 1925). As discussões teóricas basearam-se em um primeiro momento em perceber as características intrínsecas a esse gênero literário. Em seguida, procurou-se identificar como as palavras sugerem imagens, sons e percepções, o que no conto é muito produtivo.

Gotlib (2006) faz um levantamento de várias teorias sobre o conto ao longo dos tempos, mas não as detalha exaustivamente, o que para a disciplina é mais interessante, pois vale lembrar que ela está inserida em um curso de artes visuais. Portanto, o conhecimento mais panorâmico é suficiente para que os discentes entendam o quanto o conto tem sido tema de acalorados debates e como sua definição é sempre aproximativa, dadas as grandes diferenças na produção desse gênero.

É importante lembrar as palavras de Paulo Freire (1999, p. 18) a respeito de como ele analisava os fenômenos da vida, fossem eles cotidianos ou artísticos, ou seja, fenômenos sociais que serão debatidos por docentes e discentes, esses mesmos “históricos e inconclusos”:

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si.

Com base nessa proposta de compreensão do processo é que o Docente sempre procurou conduzir as aulas, deixando que os alunos apresentassem primeiro suas interpretações das obras para depois debatê-las e dialogar com teorias. Em alguns momentos certamente foi necessário apresentar informações sobre autor e obra para que a leitura pudesse ser minimamente contextualizada, mas sobre a obra eram sempre os alunos que falavam primeiro, pois a ideia de que a leitura do aluno deve se sobressair é algo que permeia as obras de Freire, não desconsiderando o conhecimento do professor. O Docente acredita nessa ideia e faz dela sua prática, tomando sempre o cuidado para que não sobreviva em suas aulas o mito da “interpretação correta”, o que facilmente pode resvalar nas desastrosas consequências da tão criticada 'educação bancária’.

Após a etapa de discussão do conto, exibiu-se o vídeo de uma encenação teatral homônima realizada pelos grupos Persona Teatro e Teatro em Trâmite, de Santa Catarina, que

esteve em Juazeiro-BA em 2011 apresentando a peça, com direção de Jefferson Bittencourt. O vídeo permitiu que as discussões fossem potencializadas, pois a partir dele foi possível discutir as opções de adaptação do literário para o audiovisual. A adaptação dos grupos teatrais, que se uniram para a realização do projeto, foi bastante criativa e os discentes captaram as várias modificações executadas, entre elas o tempo narrativo do conto, estendendo-o na peça, e a transformação de uma personagem do conto em narradora na peça. Também discutiu-se bastante a solução cênica de transformar os quatro irmãos da menina em bonecos grandes de pano. No conto os meninos são chamados de “idiotas” e “monstros”, mas são apenas crianças portadoras de necessidades especiais cujos pais abandonam afetivamente após o nascimento da filha “normal”. Muito do resultado da adaptação para a cena, com os elementos que lhe são característicos (atores/atrizes, cenários, luz, música, som etc.), foi percebido e comentado pelos discentes. Não cabe aqui esmiuçar cada aspecto, mas vale comentar que nas duas turmas (2012 e 2013) as aulas sobre o vídeo da adaptação teatral eram as que mais despertavam participação nesta primeira parte da disciplina (sobre literatura).

Dando continuidade às discussões, foi proposta a leitura do romance *Querô – uma reportagem maldita*, de Plínio Marcos (2003), e do texto teórico “Narração, ficção e valor”, de Ligia Chiappini Moraes Leite (2007). A leitura do romance de Marcos proporcionou alguns ganhos: o primeiro, uma quebra com um padrão de leitura regionalista que os discentes tiveram no ensino médio. Nenhum aluno tinha sequer conhecimento do romance de Marcos e apenas dois já tinham ouvido falar do autor (um porque viu uma peça dele e outro porque viu a adaptação para o cinema do romance lido no semestre). Além disso, ler um romance e discutir as questões temáticas, formais, históricas etc. de forma paulatina, como fizemos, foi algo produtivo porque os discentes vinham de um hábito muito atrelado ao vestibular e ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), no qual a leitura da literatura visava principalmente a responder perguntas para obter uma boa nota.

É válido discutir brevemente uma questão interessante proposta por Elaine Showalter para se pensar o ensino da literatura:

Parte da questão é se ensinamos a partir da nossa área de especialização, e fazemos do ensino uma subárea da pesquisa, ou se fazemos do ensino uma exploração para nós, como é para os alunos. Existem vantagens e desvantagens em cada abordagem. Todos nós

já tivemos a experiência de ler um livro uma noite antes da aula, apenas um passo à frente dos alunos, e acabar descobrindo que nossa aula de repente parece vigorosa e os estudantes ficam mais estimulados. Ensinar material novo funciona, porque nós estamos ensinando uma forma de ler, e moldar a maneira que um profissional treinado pensa sobre o entendimento e a análise de textos literários.³ (SHOWALTER⁴ apud DUDALSKI, 2007, p. 64, tradução da autora).

Tendo o Docente formação especializada em dramaturgia norte-americana, a abordagem do texto literário de Marcos se deu de forma muito mais exploratória do que especializada. O Docente tinha contato maior com a obra teatral de Plínio Marcos, tanto lendo peças quanto vendo encenações. O romance *Querô* havia sido lido previamente apenas para uma disciplina de pós-graduação do doutorado, em 2009. Essa exploração veio acompanhada do “vigor” do qual fala Showalter, pois foi necessário construir um caminho de compreensão e discussão da obra em vários aspectos. O primeiro deles incluiu uma apresentação panorâmica da biografia do “autor maldito”, como o próprio Plínio Marcos gostava de proclamar em entrevistas (ITAÚ CULTURAL, 2014). Em seguida, comentários sobre as principais obras e, por fim, contextualização história e social sobre *Uma reportagem maldita (Querô)*. A pesquisa para as aulas e, principalmente, as próprias aulas, foram empolgantes e com discussões produtivas.

A representação social tratada no romance da década de 1970, a saber, de um menor órfão criado em um prostíbulo e que envereda pelo mundo do crime, não é algo distante da realidade social de nossa época, algo que os discentes reconhecem logo. O que impressionou a maioria foi a linguagem “nua e crua”, com inúmeros palavrões e bastante próxima da oralidade, do narrador Querô, o menino-bandido, “sujeito homem” que trilha seu caminho em direção à inexorável tragédia. A narração em primeira pessoa vai do primeiro ao nono

3 “Part of the question is whether we teach from our area of research specialization, and make teaching a subset of research, or whether we make teaching an exploration for us as it is for our students. There are advantages and disadvantages to each approach. All of us have had the experience of reading a book the night before class, just one breathless step ahead of the students, and discovering that our teaching suddenly seems electric and the students are lit up with excitement. Teaching new material works, because we are teaching a way of reading, and modeling the way a trained professional thinks about understanding and analyzing literary texts.”

4 SHOWALTER, Elaine. **Teaching literature**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

capítulo, apenas o décimo é narrado pelo jornalista (daí o título incluir a palavra “reportagem”). Mesmo já tendo lido romances narrados em primeira pessoa, como Dom Casmurro, de Machado de Assis, essa “linguagem sincera demais” (como notou uma discente) apresentou-se como uma boa novidade, pois para eles isso significava que a literatura pode quebrar qualquer amarra de formalidade da linguagem.

O texto de Leite (2007) gerou debates e ampliou a visão dos discentes sobre as possibilidades narrativas do romance. Especialmente a questão do autor implícito, que Leite discute com bastante propriedade, apresentou-se como um conhecimento que poderia ser verificado em toda narrativa (literária ou não). Houve, inclusive, associações feitas com técnicas de autorretrato que, a partir da ideia do autor implícito, os discentes afirmaram poder reanalisar certas obras em que o pintor que está se autorretratando, embora aparentemente estivesse fazendo-o de um ponto de vista realista e “verdadeiro”, poderia estar promovendo uma intervenção no processo, sendo que tal intervenção deveria ser identificada ou desvelada pelo observador da obra. Esse tipo de relação é sempre incentivada pelo Docente, pois este não perde de perspectiva que, embora sua disciplina tenha como um dos temas centrais a literatura, ela está inserida em um curso de licenciatura em artes visuais. Por isso, motivar os discentes a estabelecerem tais relações é importante porque caberá a eles, durante sua atuação profissional como professores, promover reflexões interdisciplinares como essas.

O próximo texto lido foi “A personagem do romance”, também de Antonio Candido (2005). Nesse texto, Candido faz um apanhado histórico sobre o desenvolvimento da personagem no gênero romance e traça importantes aspectos na criação de personagens, entre eles a percepção de que o homo fictus não pode ser mera reprodução do homo sapiens. A criação literária no romance tem como base os personagens, pois é por meio deles que o enredo pode existir. A partir dessas ideias, foram discutidos os personagens do romance de Plínio Marcos e de outros romances lidos pelos discentes, inclusive com algumas incursões sobre personagens da literatura de massa. Essa abertura para se discutir literatura não canônica foi essencial para que os discentes manifestassem opiniões mais livremente e pudessem, a partir de ficções diversas, apropriar-se de elementos para a discussão do romance de Marcos.

Encerrado o primeiro ciclo, que compreendia a análise de questões básicas de narratividade e visualidade nos gêneros conto e romance, passou-se ao estudo de outro tipo de

produção escrita: o roteiro cinematográfico. Este gênero textual é dos mais interessantes, pois assim como a produção dramática, é um texto escrito que visa a uma produção audiovisual. Nesse sentido, o livro *Teoria e prática do roteiro*, de Howard e Mabley (1993), e o texto “A personagem cinematográfica”, de Paulo Emilio Salles Gomes (2009) foram fundamentais para estabelecer essa compreensão inicial. O livro de Howard e Mabley apresenta um arcabouço teórico de elementos que são pensados na construção de um roteiro cinematográfico, tais como a divisão em três atos, protagonista e antagonista, drama objetivo e subjetivo, premissa, obstáculos, tensão e, claro, elementos visuais. O texto de Gomes analisa fertilmente as possibilidades de concepção do personagem cinematográfico, inclusive tecendo ligações entre o personagem do romance e do teatro. Com essas discussões em andamento, foi realizada a leitura da primeira parte do roteiro do filme *Bastardos Inglórios*, roteirizado e dirigido por Quentin Tarantino (2009), intitulada “Era uma vez... uma França ocupada pelos nazistas”.

Como salientado por Howard e Mabley, o roteiro cinematográfico deve conter a expressão da ação que será vista no filme. Dessa forma, além da leitura da primeira parte do roteiro, foi exibida a parte do filme equivalente (primeiros 20 minutos, basicamente) e deu-se então uma leitura em paralelo, isto é, assim que se lia o roteiro via-se um pequeno trecho do filme, verificando quais procedimentos narrativos e visuais foram adotados para o cinema a partir de uma obra aberta como o roteiro. A experiência foi bastante rica, pois a maioria dos discentes nunca tinha lido um roteiro e não sabia como era sua estrutura. Alguns discentes perceberam várias semelhanças entre a dramaturgia e o roteiro, o que contribuiu bastante para a compreensão de como os elementos visuais que resultam em um filme ou uma peça em geral não estão claramente descritos no texto, mas dependem da interpretação artística dos leitores e da adaptação dos criadores.

Em seguida, vimos também o filme *Querô* (2007), dirigido por Carlos Cortez e baseado no romance de Plínio Marcos. Com as leituras prévias sobre personagem de romance e de cinema, assim como com os textos de Howard e Mabley e a discussão sobre o roteiro e filme de Tarantino, foi possível fazer levantamento e análise das semelhanças e diferenças entre o romance e o filme.

A parte final da disciplina é destinada para a discussão das características narrativas e visuais da dramaturgia, remetendo às possibilidades de encenação, adaptação e transcrição

para o audiovisual, tendo entre as obras da literatura dramática escolhidas: *Querô – uma reportagem maldita*, de Plínio Marcos (2003), baseada em seu romance (lido no início da disciplina); *Aquele que diz sim e Aquele que diz não*, de Bertold Brecht (2004); *Verão no lago*, de Tennessee Williams (2011). Para a parte teórica foram escolhidos o livro *Introdução à análise do teatro*, de Jean-Pierre Ryngaert (1996), o texto “A personagem do teatro”, de Décio de Almeida Prado (2005), e Peter Szondi (2001) com o excerto sobre Bertold Brecht de seu livro *Teoria do drama moderno: 1880-1950*.

Sobre a forma de analisar o texto teatral em sua relação com a encenação, Jean-Pierre Ryngaert (1995, p. IX) afirma que

É reconhecida a especificidade do texto de teatro, embora na prática cotidiana sua abordagem continue a ser problemática, como se fosse absolutamente necessário contar com a representação para que o objeto seja completo e satisfatório. Aquilo que chamam, por vezes com intenção maligna, de ‘análise literária do texto’ é assim recusado de saída e seu discurso invalidado em consequência de uma falta original, a competência em matéria de representação.

A assertiva de Ryngaert é de suma importância, pois ao mesmo tempo que não se deve tentar ocultar que esse tipo de texto é criado para uma futura encenação (ou representação), também não é possível considerá-lo incompleto para análise sem a sua realização cênica. O problema que se impõe para a prática em sala de aula, portanto, concerne à mediação da leitura do texto teatral como um texto completo, porém transitório, e que com sua organização específica e seu conteúdo sócio-histórico inerentes permite múltiplos diálogos e leituras possíveis ao ser encenado. Em sala de aula procurou-se seguir os passos de Ryngaert (1995, p. IX-X) no livro, no qual o autor afirma que “[...] todas as nossas análises dos textos são consideradas como pistas que o palco terá que levar em conta ou recusar, e estão totalmente voltadas para a futura prática cênica.”

A leitura das três peças foi solicitada previamente às aulas para que os discentes já tivessem o primeiro contato com os textos. Cada peça foi discutida e analisada em duas aulas da mesma semana. A primeira impressão registrada é a semelhança entre a organização textual de um roteiro e uma peça de teatro. O uso de descrições via de regra breves – por meio

das didascálias/rubricas – e a maior parte do texto dedicada a diálogos facilitam contrastar esses dois gêneros ao romance e à poesia, por exemplo.

A estratégia utilizada para condução das aulas, tanto com *Verão no lago* quanto com *Aquele que diz sim e Aquele que diz não* foi a leitura completa em voz alta (*Querô (uma reportagem maldita)* foi lida parcialmente). Em seu livro Ryngaert (1995, p. 49) comenta sobre a leitura em voz alta: “[...] é uma abordagem negligenciada nos hábitos universitários”. Há que se considerar que o livro é da década de 1990 e isso pode ter mudado desde então. Porém, é curioso que tal negligência acontecesse em um país com grande tradição teatral como a França.

Ryngaert (1995, p. 50) indica que as leituras em voz alta “[...] constituem uma série de *tentativas de dizer*, que privilegiam a materialidade do texto durante os primeiros contatos, em que convém ser sério sem se levar a sério, e por que não, encontrar prazer no que se faz”. Os discentes foram convidados a escolherem os personagens que quisessem interpretar e também se pedia para que um/a discente lesse as rubricas. A experiência sempre foi muito bem sucedida, pois a intenção não era “encarnar” o personagem ou encontrar o tom certo da fala etc. Ao contrário, nas duas experiências de leitura (2012 e 2013) o foco estava no processo, na tentativa de encontrar, sendo que o erro, as frases mal lidas e até as risadas incabíveis em determinadas falas eram bem-vindas, pois tudo isso fazia parte de se entender tanto a riqueza de interpretações que o texto pode gerar como também perceber como o trabalho de atores, atrizes, diretores/as precisa ser minucioso e bem conduzido para que a encenação represente o texto com qualidade e credibilidade.

Dada a extensão da peça, apenas a leitura de algumas cenas de *Querô (uma reportagem maldita)* foi realizada em sala, mas foi o suficiente para que os discentes identificassem que a relação espaço-tempo era bem diferente do romance. Enquanto nesse último o enredo é narrado em ordem cronológica, do nascimento à morte do protagonista, a peça se inicia com Querô adulto e já próximo dos acontecimentos que levarão a sua queda, com recuos e avanços temporais em sua trajetória. Dessa forma a narrativa linear que é, *grosso modo*, mais simples, é abandonada na peça, ficando por conta do leitor a organização diacrônica dos fatos. Prado (2005) discorre sobre o conhecimento que se tem dos personagens em vias: o que ele apresenta sobre si, o que faz e o que os outros personagens dizem a seu respeito. A contextualização do autor procura cobrir autores de tempos e lugares

diferentes, então não se investiu durante as aulas na discussão desses exemplos, mas procurou-se analisar essas três vias com base nas três peças do programa, o que se revelou uma boa escolha.

Verão no lago foi lida integralmente, mas antes da leitura o Docente, cujo doutoramento foi sobre a coletânea de peças curtas de Tennessee Williams intitulada *American blues*, fez questão de apresentar vida e obra do autor de forma mais detalhada. Assim foram contextualizadas especialmente a importância das peças curtas na carreira do escritor (gênero que a maioria dos discentes desconhecia) e também algumas peças canônicas, além de se traçar um breve panorama das principais encenações das peças do dramaturgo nort-americano no Brasil e também suas adaptações para o cinema. Retomando o que Elaine Showalter (apud DUDALSKI, 2007, p. 64) diz sobre a dupla possibilidade no ensino de literatura (especialização versus exploração), ao contrário do que aconteceu com as aulas sobre a obra de Plínio Marcos (peça, romance e filme), que foram exploratórias, as aulas sobre *Verão no lago* não tinham como escapar da especialização. Como a peça é curta e de rápida leitura, foi possível detalhar muitos aspectos da período histórico no qual a ação se passa (a Grande Depressão Econômica) e tecer relações com outras do autor. Além disso, o Docente havia visto uma encenação do Grupo Tapa em São Paulo e descreveu algumas características dela, além de apresentar fotos e breves trechos de vídeo.

Foi o primeiro contato da maior parte dos discentes com uma peça de autoria estrangeira. Surpreendeu-os a concisão, pois as poucas peças que tinham lido ou assistido eram de longa duração, assim como a qualidade, uma vez que consideraram não ser fácil expressar tantas ideias em tão poucas páginas por meio de diálogos aparentemente corriqueiros, mas com conteúdo poético latente.

A última peça a ser lida e debatida foi *Aquele que diz sim e Aquele que diz não*, também com leitura em voz alta completa. Nas aulas referentes a esta peça foram também discutidas as observações de Brecht⁵ (1938 apud SZONDI, 2001, p. 134-135) sobre as diferenças entre drama e épico. Por se tratar de uma peça épica, tais observações foram de extrema utilidade, pois após a leitura propôs-se aos discentes que eles tentassem explicar algumas das características do épico (com base na peça de Brecht) em relação às outras peças

5 BRECHT, Bertold. Anmerkungen zur Oper *Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny*. *Gesammelte Werke*, London, v. 1, p. 153-4, 1938.

lidas e a outras obras que eles quisessem. Sobre as outras obras, os discentes relacionaram o drama a novelas e seriados de televisão. A peça gerou curiosidade pela sua estrutura narrativa, pois narra duas vezes o mesmo início e meio de enredo, sendo os finais diferentes, assim como pelas rubricas indicativas do cenário, pois na peça não há cenários realistas e sim a indicação para a divisão do espaço cênico em dois planos. Esse total rompimento com o realismo foi imediatamente notado e associado a itens do quadro de Szondi.

A ausência de psicologização e intersubjetividade dialógica (características dramáticas) causaram estranheza a princípio, mas após a leitura de Szondi ficou claro por que tais características não caberiam nessa peça. A leitura em voz alta mostrou na prática a dificuldade de se encenar uma peça como essa de Brecht: os discentes julgaram ser mais difícil achar o tom adequado para as falas sem resvalar na psicologização dos e entre os personagens. Para além de todas essas descobertas dos discentes, ficou uma mais importante: o realismo e a psicologização não são as únicas formas de fazer teatro.

Durante cada semestre foram aplicadas duas provas com perguntas abertas e, ao final, exigia-se a entrega de um trabalho no qual os discentes realizassem pesquisa teórica ou teórico-prática. O trabalho teórico consistiu na articulação de textos estudados na disciplina em relação a artefatos literários e/ou (áudio)visuais. Dessa forma, era possível, por exemplo, analisar aspectos de: uma narrativa fílmica (ação dramática, personagens, elementos visuais); uma narrativa literária (enredo, personagens, visualidade); uma narrativa dramatúrgica (ação dramática ou não dramática, personagens, potencialidade visual). Já o trabalho teórico-prático consistiu na mesma articulação do trabalho teórico, mas a obra analisada tinha que ser produzida pelo próprio discente. Ficou a critério do discente escolher o gênero de apresentação do trabalho (artigo, relato, ensaio etc.), inclusive incentivando-se que eles fizessem propostas de atividades (como planos de aula e similares) para serem desenvolvidos em aulas de ensino fundamental e médio, possibilitando, dessa forma, que eles possam refletir desde já sobre formas de atuação em sua futura atividade docente. Tais trabalhos deverão ser tema de outro texto em um futuro próximo.

PALAVRAS FINAIS

A oferta da disciplina Narrativas e Visualidades tem se configurado como uma forma importante de apresentar conteúdos que em geral não são trabalhados em cursos de artes visuais devido ao currículo desses não incluir uma disciplina similar. A compreensão da constituição narrativa da literatura, do cinema e do teatro amplia o conhecimento dos discentes, permitindo que eles criem conexões com outras artes e campos do saber.

A disciplina tem contribuído para demonstrar que os fenômenos narrativos e visuais atrelam-se e entrecruzam-se de forma orgânica. Isso implica dizer que ela dialoga em algum nível com as outras disciplinas do curso e essa relação é sempre feita pelos próprios discentes, referindo-se a obras, teorias, escolas estéticas etc.

É relevante salientar que os debates sempre levaram em conta, em primeiro lugar, a leitura e as experiências dos discentes com as obras do curso. Apresentações prévias eram feitas em relação a autores e suas carreiras, mas as obras eram “preservadas” para que as primeiras falas fossem sempre dos discentes, pois a sua leitura precisava chegar à discussão sem as possíveis (e incontroláveis) repressões que o discurso docente pode causar, mesmo quando não tem essa intenção.

A ideia de relatar metodologia e resultados das aulas neste texto servirá inclusive para os próximos semestres como leitura inicial da disciplina. Ainda que se modifiquem algumas leituras, o cerne da disciplina Narrativas e Visualidades não sofrerá modificações significativas. Assim, acredita-se que permitir que novos discentes conheçam o relato de experiências anteriores valorizará a disciplina e sua articulação com a disciplina, assim como os preparará para ter uma visão geral da mesma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A GALINHA degolada. Direção: Jefferson Bittencourt. 1 DVD (30 min.), son., col. (Vídeo de encenação teatral).

BASTARDOS Inglórios (Inglorious Basterds). Direção: Quentin Tarantino. Produção: Lawrence Bender, Harvey Weinstein, Bob Weinstein. Intérpretes: Brad Pitt, Christoph Waltz, Melanie Laurent, Michael Fassbender, Daniel Brühl. Roteiro: Quentin Tarantino. Universal Pictures, 2009, 1 DVD (153 min.), son., col.

BRECHT, Bertold. Aquele que diz sim e aquele que diz não. In: _____. **Teatro completo em 12 volumes**. Tradução: Luis Antônio Martinez Corrêa e Marshall Netherland. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. p. 213-232. [Volume 3]

CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: CANDIDO, Antonio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Décio de Almeida; GOMES, Paulo Emílio Salles. **A personagem de ficção**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 51-80.

_____. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

DUDALSKI, Sirlei Santos. **O ensino da dramaturgia shakespeariana no Brasil: realidade e perspectivas**. 2007. 291f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês), Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **Verbetes Plínio Marcos**. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_teatro/index.cfm?fuseaction=personalidades_biografia&cd_verbete=830>. Acesso em: 15 abr. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREUD, Sigmund. Sobre os Sonhos. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**, Vol. 5. Rio de Janeiro: Imago, 2009. p. 671-725.

GOMES, Paulo Emílio Salles. A personagem do cinema. In: CANDIDO, Antonio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Décio de Almeida; GOMES, Paulo Emílio Salles. **A personagem de ficção**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 103-119.

GOTLIB, Nádya Battela. O conto: uma narrativa. In: _____. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006. p. 11-31.

HOWARD, David; MABLEY, Edward. Princípios básicos da roteirização. In: _____. **Teoria e prática do roteiro**. Tradução Beth Vieira. São Paulo: Globo, 1996. p. 56-74;141-144.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes Leite. Narração, ficção e valor. In: _____. O foco narrativo. São Paulo: Ática, 2007. p. 5-24.

MARCOS, Plínio. Querô (uma reportagem maldita). In: ZANOTTO, Ilka Marinho. **Plínio Marcos**. São Paulo: Global Editora, 2003. p. 231-273. [Coleção Melhor Teatro].

_____. Uma reportagem maldita (Querô). São Paulo: Edições Símbolo, 19-?. 98p.

PRADO, Décio de Almeida. A personagem do teatro. In: CANDIDO, Antonio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Décio de Almeida; GOMES, Paulo Emílio Salles. **A personagem de ficção**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 81-101.

QUERÔ. Direção: Carlos Cortez. Produção: Gullane Filmes. Intérpretes: Maxwell Nascimento; Maria Luiza Mendonça; Milhem Cortaz; Angela Leal; Ailton Graça. Roteiro: Carlos Cortez. 2007. 1 DVD (90 min.), son., col.

QUIROGA, Horacio. A galinha degolada. Tradução Roberto de Souza Causo. Disponível em: <<http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI4697402-EI6622,00-Traducao+especial+do+conto+A+Galinha+Degolada.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 192 p.

SZONDI, Peter. O teatro épico (Brecht). In: _____. **Teoria do drama moderno [1880-1950]**. Tradução Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac & Naify, 2001. p. 133-139.

WILLIAMS, Tennessee. Verão no lago. In: _____. **Mister Paradise e outras peças em um ato**. Tradução: Rita Giovanna e Kadi Moreno. São Paulo: É Realizações Editora, 2011. p. 129-147.