

DOSSIÊ 1 - Leitura literária e processos criativos na sala de aula

PROCESSOS DE CRIAÇÃO E DRAMATURGIA: A EXPERIÊNCIA COM A ESCRITA E LEITURA EM VOZ ALTA NA SALA DE AULA

CREATIVE PROCESSES AND DRAMATURGY: THE EXPERIENCE OF WRITING AND READING ALOUD IN THE CLASSROOM

Mayra Martins Guanaes¹

RESUMO: Com o objetivo de pensar as dimensões da escrita no ensino das artes cênicas, este relato propõe um estudo de caso sobre os procedimentos de escrita como prática pedagógica no componente curricular “Processos de Criação e Dramaturgia” no Curso Técnico de Teatro da Escola Técnica Estadual de Artes. Observando o caminho percorrido pela turma de ingressantes do curso de teatro no primeiro semestre de 2025, em que a leitura literária e processos criativos se entrelaçam, colocamos perguntas sobre a experiência do escrever, para divisar de que maneira esse exercício pode contribuir em um processo artístico-pedagógico experimental, em que o teatro é o foco. Quando, em uma sala de aula, a literatura sai da leitura silenciosa e é expressa pela voz e pelo corpo através do teatro, o que acontece com seus sentidos? E, quando estudantes de teatro se deparam com a literatura em meio às suas referências, como podem se relacionar com o processo de fruição, considerando a complexidade da obra literária para além dos temas tratados nos textos? De que modos a experiência leitora pode ser transmutada em produção criativa? Diante dessas perguntas, partimos do diálogo teórico com obras sobre escrita, literatura e teatro, nas perspectivas de Jean-Pierre Ryngaert (1996); Florian Vassen (2014); Patrice Pavis (2017); Paul Zumthor (2018); Ursula K. Le Guin (2021); Beatriz Rodrigues Machado, Juliana Sant’Ana Toivonen, Mayra Martins Guanaes, Nelson Flávio Moraes, Paloma Vidal e Thiago Henrique da Silva (2024).

Palavras-chave: leitura literária; escrita criativa; processos criativos; pedagogia do teatro; práticas de ensino.

ABSTRACT: Aiming to examine the dimensions of writing within theater education, this study presents a case analysis of writing as a pedagogical practice in the curricular component Creation and Dramaturgy Processes, part of the Technical Theater Program at Escola Técnica Estadual de Artes. Focusing on the trajectory of first-semester students enrolled in the program in 2025, this work investigates the interplay between literary reading and creative processes, posing critical questions regarding the experience of writing and its potential contributions to an experimental artistic-pedagogical process centered on theater. What transformations occur in the meanings of literary texts when they move from silent reading to embodied expression through voice and performance in the classroom? How might theater students engage with literature as part of their artistic references, particularly when considering the complexity of literary works beyond their thematic content? In what ways can the act of reading be transmuted into creative production? In response to these inquiries, this study engages in theoretical dialogue with key authors in the fields of writing, literature, and theater, including Jean-Pierre Ryngaert (1996), Florian Vassen (2014), Patrice Pavis (2017), Paul Zumthor (2018), Ursula K. Le Guin (2021), and more recently Beatriz Rodrigues Machado, Juliana Sant’Ana Toivonen, Mayra Martins Guanaes, Nelson Flávio Moraes, Paloma Vidal, and Thiago Henrique da Silva (2024).

Keywords: literary reading; creative writing; creative processes; theater pedagogy; teaching practices.

1.Doutoranda em Letras
Universidade de São Paulo
E-mail: mayraguanaes@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5873-5275

INTRODUÇÃO

Desde 2018, participo como colaboradora do Laboratório de Práticas da Escrita projeto de extensão criado neste mesmo ano dentro do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo coordenado pela escritora e professora de Teoria Literária, Paloma Vidal e gerido em colaboração com estudantes da graduação, pós-graduação e pessoas egressas do curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo. O Laboratório de Práticas da Escrita realiza atividades que envolvem a comunidade interna e externa da universidade, partindo do desejo coletivo de criar um espaço de experimentação da escrita criativa. Logo no começo do projeto, constatamos que as oportunidades para exercitar a escrita criativa eram escassas e restritas e, por isso, começamos a desenvolver uma série de atividades que estimulam a escrita para além do formato acadêmico e que também contribuem para as reflexões sobre este modo de expressão. Assim, uma das propostas do Laboratório de Práticas da Escrita é “praticar a escrita de uma forma mais livre, recuperando o prazer em escrever” (Guanaes *et al.* 2024)

Desde o início do Laboratório de Práticas da Escrita tenho observado os desdobramentos do projeto na universidade, em minha formação como professora e no trabalho que venho desenvolvendo tanto na educação não formal quanto na educação formal. Na sala de aula, sempre busco, como um dos procedimentos didáticos, aquela “escrita entendida como uma prática ao mesmo tempo, coletiva e subjetiva, que envolve a criação, a reflexão, a participação e a comunicação, abrindo possibilidades de transformação pessoal e inserção social” (Guanaes *et al.* 2024). É evidente a dificuldade dos estudantes no ato de escrever e os pesos que o ensino regular coloca na escrita, no entanto, quando essas primeiras barreiras são quebradas, é perceptível o desenvolvimento crítico, intelectual e artístico alcançado pelo exercício da escrita.

A escrita criativa muitas vezes está entrelaçada com a leitura literária e essas duas práticas, junto à corporificação do texto literário através do teatro, podem se complementar para ampliar o repertório cultural dos estudantes e abrir novas possibilidades de fruição estética. Por isso, em diálogo com os debates sobre as relações entre a criação artística e o letramento literário, neste relato apresento um estudo de caso, a partir de uma prática pedagógica desenvolvida no primeiro semestre de 2025 no componente curricular “Processos de Criação e Dramaturgia” no Curso Técnico de Teatro da Escola Técnica Estadual de Artes em que estudantes ingressantes do curso tiveram contato com a leitura literária por meio de textos de teatro e foram convidados a escrever cenas.

A partir dessa experiência, foram escolhidas três perguntas sobre a experiência de leitura e escrita: quando, em uma sala de aula, a literatura sai da leitura silenciosa, expressa pela voz e pelo corpo através do teatro, o que acontece com seus sentidos?

E, quando estudantes de teatro se deparam com a literatura em meio às suas referências, como podem se relacionar com o processo de fruição, considerando a complexidade da obra literária para além dos temas tratados nos textos? De que modo a experiência leitora pode ser transmutada em produção criativa?

Para responder a essas perguntas e compreendermos de que modo a criação artística pode se relacionar com a leitura e as reflexões teórico-críticas sem que os objetivos pedagógicos comprometam as possibilidades estéticas, apresentaremos aqui uma possibilidade de caminho pedagógico entre o primeiro contato com uma dramaturgia e a escrita de uma cena.

PROCESSOS DE CRIAÇÃO E DRAMATURGIA

No primeiro semestre de 2025, ministrei o componente curricular “Processos de Criação e Dramaturgia” no Curso Técnico de Teatro da Escola Técnica Estadual de Artes, escola voltada ao ensino médio e técnico na cidade de São Paulo–SP. Este curso se desenvolve durante três módulos semestrais e a proposta do componente é propor que as turmas que estão ingressando no 1º módulo do curso leiam dramaturgias e escrevam cenas teatrais. Desta maneira, conforme o plano pedagógico do curso, almeja-se que, ao chegarem ao final do 1º módulo, cada estudante tenha as habilidades de identificar características e convenções de textos dramáticos em cena, investigando de que maneira um texto teatral oferece possibilidades de atuação, analisar as formas dramáticas em suas relações com os contextos históricos e com a sociedade e produzir dramaturgias a partir de diferentes procedimentos, individuais e coletivos, pautados ora na relação com o texto, ora nos desdobramentos da criação cênica. Assim, este componente curricular coloca em diálogo a leitura literária, no caso, o texto dramático, e os processos criativos no contexto de ensino e aprendizagem em um curso técnico de teatro para estudantes a partir de 16 anos.

A Escola Técnica Estadual de Artes é uma escola pública com cursos técnicos voltados a diversas linguagens artísticas, como teatro, dança, canto e fotografia, e atende uma parcela da população que tem pouco acesso ao ensino das artes. O curso de teatro da Escola Técnica Estadual de Artes embora seja um curso técnico profissionalizante, muitas vezes é o primeiro contato que os estudantes têm com o teatro. Algumas pessoas que ingressam no curso nunca estudaram essa linguagem artística ou assistiram a um espetáculo teatral. Deste modo, ao ingressar no curso, a noção do que é uma dramaturgia, muitas vezes, soa confusa. Além disso, é preciso considerarmos que, como muitos estudantes não desenvolveram um hábito de leitura ao longo de sua trajetória escolar, o componente curricular “Processos de Criação e Dramaturgia” promove um impacto na experiência de leitura e letramento literário, a partir de estímulos à criação artística e à escrita criativa.

O desenvolvimento de algumas habilidades como ler e compreender o texto dramático e praticar a escrita criativa na forma dramaturgica, podem parecer tarefas de muita complexidade para quem está iniciando a experiência na escrita ou nas artes cênicas, por isso, no componente curricular “Processos de Criação e Dramaturgia”, trilhamos um caminho que começa na leitura e reconhecimento de elementos do texto dramático, com discussões sobre dramaturgia a partir do contato com exemplos deste gênero textual e fontes teóricas para refletir sobre a complexidade das obras literárias, além das temáticas abordadas nos textos e depois iniciamos um processo criativo de transmutação da experiência leitora em produção escrita. Para tal, experimentamos a escrita de cenas e a corporificação dos textos produzidos, na forma de leitura dramática e encenação, para ampliar o repertório cultural dos estudantes, abrir novas possibilidades de fruição e discutir o que acontece com os sentidos do texto quando este é expresso pela voz e pelo corpo através do teatro, o que acontece quando estudantes de um curso de teatro são convocados a escrever dramaturgia e de que modo a experiência leitora pode ser transmutada em produção criativa.

ESCREVER UM TEXTO E LER EM VOZ ALTA

Na primeira aula do semestre, quando mostrei o plano pedagógico no componente curricular “Processos de Criação e Dramaturgia”, uma das estudantes perguntou “Mas o que é exatamente dramaturgia?”

Sobre o termo *dramaturgia*, o estudioso britânico Patrice Pavis, em seu *Dicionário de teatro* (2017), publicado originalmente em 1996, apresenta o desenvolvimento histórico dessa noção. Derivada do grego, a palavra significa “criar um drama” e, em seu significado mais tradicional, refere-se à “arte de compor peças teatrais” (Pavis, 2017, p. 113). Em um sentido mais amplo, a dramaturgia é entendida como a técnica ou poética da arte dramática, responsável por definir os fundamentos da construção da obra. Pavis (2017) também retoma a definição proposta por Jacques Scherer, autor de *Dramaturgia Clássica na França* (1950), que distingue dois níveis: a estrutura interna da peça, associada ao texto escrito, e a estrutura externa, relacionada à sua encenação. Para Scherer:

A estrutura interna é o conjunto dos elementos que constituem o fundo da peça. É aquilo que é o assunto dela para o autor, antes que intervenham as considerações de operacionalização. A estrutura interna se opõe à estrutura externa, que é sempre uma estrutura, porém uma estrutura constituída por formas e formas que põem em ação modalidades da escritura e da representação da peça (Scherer apud Pavis, 2017, p. 113).

Dessa forma, segundo Pavis (2017), até a era clássica, a dramaturgia se dedicava a analisar a organização dos elementos

fundamentais da construção dramática em textos clássicos, como a introdução, o desenvolvimento, o conflito, o desfecho, o epílogo, entre outros. O objetivo era estabelecer diretrizes para a elaboração de peças teatrais e reunir normas de composição que pudessem servir de referência para outros autores interessados em escrever suas próprias peças.

A partir da distinção entre teatro dramático e teatro épico elaborada pelo encenador alemão Bertolt Brecht, a concepção de dramaturgia foi significativamente ampliada, passando a ser compreendida como a prática do texto dramaturgico em sua realização cênica, orientada para a produção de efeitos específicos sobre o espectador. Conforme observa Pavis (2017), nessa acepção, a dramaturgia abrange tanto o texto escrito quanto os elementos cênicos mobilizados na encenação. Nas palavras do autor: “Estudar a dramaturgia de um espetáculo é, portanto, descrever a sua fábula em relevo. Isso é, na sua representação concreta, especificar o modo teatral de mostrar e narrar um acontecimento” (Pavis, 2017, p. 114). Assim, em sua formulação contemporânea, a dramaturgia ultrapassa os limites da análise textual tradicional, incorporando os procedimentos da encenação e refletindo sobre a disposição dos materiais narrativos tanto no plano textual quanto no espetáculo. Nesse sentido, a função de quem escreve dramaturgia consiste em articular os componentes textuais e cênicos, evidenciar as camadas de significação da obra, selecionar uma linha interpretativa e orientar a materialização do espetáculo segundo essa perspectiva.

Para além da compreensão de que a noção de dramaturgia ampliou-se ao longo do tempo, foi fundamental que iniciássemos o nosso estudo a partir das especificidades do texto dramaturgico, buscando aqueles elementos que nos fazem reconhecer uma dramaturgia como tal. Nesse sentido, nos fundamentamos na obra *Introdução à análise do teatro*, na qual o professor de Estudos Teatrais, Jean-Pierre Ryngaert, propõe uma abordagem da leitura do texto teatral, considerando sua especificidade como arte destinada à encenação. A obra tem como premissa uma pergunta central: o que distingue o texto teatral de outros gêneros literários? Para discutir essa pergunta, o autor constrói ferramentas conceituais para a análise de peças, com foco tanto em seu conteúdo quanto em sua forma, abordando o teatro como linguagem específica, partindo do princípio de que o teatro é uma linguagem autônoma, com suas próprias regras e recursos, que não pode ser analisada com os mesmos critérios de outros gêneros literários, como o romance, o conto, etc. Por isso, ele defende que o texto de teatro deve ser lido com consciência de sua vocação cênica:

Ler o texto de teatro é uma operação que se basta a si mesma, fora de qualquer representação efetiva, estando entendido que ela não se realiza independentemente da construção de um palco imaginário e da ativação de processos mentais como qualquer prática de leitura, aqui ordenados num movimento que apreende o texto “a caminho” do palco (Ryngaert, 1996, p. 25).

Ryngaert (1996) divide o texto dramático em dois elementos principais: o texto falado (as falas das personagens, diálogos e monólogos) e as didascálias (ações). Quanto à estrutura dramática, Ryngaert analisa a Situação inicial (apresentação do estado do mundo da peça antes do início do conflito central, para contextualizar os personagens e o espaço), o Conflito (motor da ação dramática, elemento que desencadeia tensões entre personagens, desejos ou forças opostas), as Transformações (mudanças que ocorrem ao longo do desenvolvimento da peça, tanto internas, nas personagens, quanto externas, na situação do enredo) e o Desfecho (resolução final da ação, onde as tensões se resolvem ou o ciclo dramático se completa).

Ainda que o autor reconheça que muitos textos contemporâneos rompem com essa estrutura clássica e considere a problemática em definir o que é um texto dramático, uma vez que o gênero passou por mudanças ao longo do tempo, as premissas teóricas de Ryngaert nos serviram como fundamento para as aulas do componente curricular “Processos de Criação e Dramaturgia” e seus desdobramentos.

Nosso primeiro exercício prático de aula foi experimentar a escrita coletiva de uma microcena que tivesse um diálogo e uma didascália. Depois da escrita, a turma se desafiou a encenar aquela escrita, utilizando o espaço da sala de aula, o corpo e a voz. Ficou evidente que, mesmo em uma microcena simples, existem inúmeras possibilidades de encenar os diálogos e ações que a turma inventou coletivamente.

Já o segundo exercício proposto para a turma foi a leitura e mapeamento dos elementos da dramaturgia em obras teatrais diversas, produzidas em contextos históricos distintos, como *Medeia*, de Eurípides; *Lisístrata*, de Aristófanes; *Escola de Mulheres*, de Molière; *O Rinoceronte*, de Eugène Ionesco; *A Santa Joana dos Matadouros*, de Bertolt Brecht; *Revolução na América do Sul*, de Augusto Boal; *A Casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca; *Casa de Bonecas*, de Henrik Ibsen; *Uma Temporada no Congo*, de Aimé Césaire; *A Encruzilhada*, de Kossi Efoui; e *Três Peças*, de Paloma Vidal. Essas obras eram aquelas que estavam disponíveis na biblioteca e, durante a leitura, algumas outras questões também surgiram, como: quem é que escreve dramaturgia? Quais os temas presentes em peças de teatro?

A turma se dividiu em grupos em que cada um leu e colaborou com o registro de impressões de alguma obra de dramaturgia. Depois, a partir dos registros organizados pelos grupos, desenhamos um mapa mental coletivo no quadro, destacando os elementos de dramaturgia encontrados nas obras, como diálogos, monólogos, didascálias com a descrição dos cenários, tempos, sensações, entonação e algumas diferenças estruturais entre as peças, como, por exemplo, a divisão de cenas e relação com a temporalidade presentes em obras do teatro dramático como *Escola de Mulheres*, de Molière, e os quadros independentes na

forma épica de *Santa Joana dos Matadouros*, de Bertolt Brecht.

Para a aula seguinte, a tarefa era individual; cada estudante deveria escrever uma cena curta de até 3 páginas, com texto falado e didascálias. Quando a turma trouxe as produções, realizamos uma roda de leitura dramática dos textos produzidos. O objetivo foi pensar primeiro em uma escrita de tema livre e depois na transferência dessa escrita para a corporeidade.

Foram produzidas cenas sobre assuntos variados e, com a leitura dramática, foi possível aprofundar algumas convenções de dramaturgia, importantes para a leitura em voz alta, como as marcações de fala e didascálias que orientam como as pessoas que estão atuando devem ler. A turma conseguiu dividir as vozes durante a leitura, sendo que quem escreveu o texto deveria ler as didascálias e as outras pessoas, as falas das personagens. Desta maneira, exercitamos a colaboração e o desapego para lidar com a impermanência e o caráter coletivo da arte, porque o texto teatral, muitas vezes, é somente uma parte do processo, já que pode ser interpretado, adaptado e transformado pela atuação, direção e público.

Esta prática de escrever e escutar a própria cena lida por outra pessoa nos mostrou a importância da escuta ativa para a revisão e reescrita do texto e da generosidade em ler a cena escrita por outra pessoa. Além disso, a partir desta prática de escrever e leitura em voz alta, foi possível compreendermos algumas dificuldades, como perceber a diferença entre informações que cabem nas didascálias e nas falas das personagens, transmitir as informações na forma dramática com falas e ações, sem narrar o que as personagens estão pensando ou fazendo. Nas grafias dos textos, haviam também alguns recursos do texto narrativo, como introdução do discurso direto, que não é necessário no texto dramático, pois o que as personagens dizem é introduzido pela marcação e identificação de cada personagem.

Como o texto dramático é um gênero textual que considera uma encenação, podemos compreender que parte das informações presentes no texto não precisam necessariamente ser ditas pelas personagens, porque serão vistas pelo público. No teatro, podemos assistir ao que as personagens fazem, sem a necessidade da figura do narrador presente nos textos de prosa.

Esse experimento foi satisfatório porque, embora nas primeiras aulas a turma tenha apresentado muitas dúvidas em relação à dramaturgia, as cenas escritas e lidas apresentaram a discussão de pautas importantes como o racismo, demonstraram um lirismo com o uso de metáforas e outras figuras de linguagem, a possibilidade de transpor acontecimentos do cotidiano em dramaturgia e um ritmo envolvente nos diálogos. Quanto à leitura em voz alta e ao compartilhamento da escrita, além de possibilitar que percebêssemos as dificuldades do processo, as semelhanças e diferenças entre as dramaturgias

produzidas, também promoveu entre a turma um momento de encontro, uma troca significativa.

A coletividade e a presença são potências do teatro que se manifestam na leitura em voz alta e podem ampliar o aprendizado. A respeito destas potências, no ensaio *Correspondências entre teatro e pedagogia do teatro* (2014), o professor Florian Vassen afirma:

O teatro oferece como espaço a base para a reunião, o encontro e assim possibilita a criatividade coletiva. Nisso exerce um papel importante, pelo fato de a práxis teatral constituir-se como um evento comunitário, por intermédio do qual se desenvolve uma forma de arte cooperativa, que se baseia em uma inteligência coletiva, como pode ser visto na autoria coletiva, que existe há tempo nos processos de pedagogia do teatro (Vassen, 2014, p. 13).

Em relação à importância do corpo e da presença, podemos considerar também a discussão que o autor, Paul Zumthor (2018), propõe na obra *Performance, Recepção, Leitura*, na qual ele aborda quais relações a performance mantém com a voz e com a escrita. Para este autor:

As regras da performance, com efeito, regendo simultaneamente o tempo, o lugar, a finalidade da transmissão, a ação do locutor e, em ampla medida, a resposta do público, importam para a comunicação tanto ou ainda mais do que as regras textuais postas na obra na sequência das frases. Destas, elas engendram o contexto real e determinam finalmente o alcance. (Zumthor, 2018, p. 30)

Para Zumthor, a ideia de performance refere-se a um acontecimento oral e gestual, conforme ele afirma: “[...] independentemente da maneira pela qual somos levados a remanejar (ou espremer para extrair a substância) a noção de performance, encontraremos sempre um elemento irredutível, a ideia da presença de um corpo” (Zumthor, 2018, p. 38).

Zumthor considera, a partir do artigo *Poétique*, de Josette Féral, que na performance o corpo se relaciona ao espaço, valorizando uma noção de teatralidade e criando um espaço de ficção. Sendo assim, no nosso caso, a leitura dramática em roda com as cenas escritas pela turma, no contexto da aula, cria um espaço de ficção. Podemos observar no exercício da turma dividir as personagens entre si, escolher quem vai ler as didascálias e produzir as sonoridades descritas no texto, uma apropriação do espaço aberto à corporeidade e, deste modo, as escritas produzidas ganharam outros sentidos, visto que cada pessoa interpreta uma personagem de maneira distinta da outra e a presença do corpo também produz sentido, isto é, um texto pode produzir sentidos diferentes se for lido por uma mulher ou por um homem, por exemplo.

LETRAMENTO LITERÁRIO E ESCRITA CRIATIVA

Após atingirmos a compreensão dos elementos básicos de dramaturgia, em nossa segunda etapa de estudo, realizamos uma leitura dramática conjunta da tragédia grega *Medeia*, de Eurípides, para compreender alguns elementos estruturais do gênero trágico e refletir sobre por que *Medeia* é um mito relido tantas vezes depois.

Medeia é uma tragédia grega escrita por Eurípides e encenada pela primeira vez em 431 a.C. A peça gira em torno da figura de *Medeia*, uma mulher estrangeira e feiticeira que foi traída por seu marido, Jasão, após ele abandonar o casamento para se unir à filha do rei de Corinto, Creonte, em busca de ascensão social. Devastada e furiosa, *Medeia* trama uma vingança: depois de conseguir um dia de tolerância antes de ser exilada, *Medeia* envia à nova esposa de Jasão um presente envenenado que mata a jovem e seu pai. No clímax da tragédia, *Medeia* mata os próprios filhos, fruto de sua união com Jasão. Ao final, *Medeia* escapa em um carro alado enviado pelo deus Hélios, deixando Jasão completamente arruinado, sozinho e em desespero. *Medeia* é uma das mais impactantes tragédias do teatro grego por sua representação profunda da fúria feminina, da marginalização da mulher estrangeira e da força destrutiva do amor traído. A peça desafia o público a refletir sobre os limites da justiça, da moral e do sofrimento humano.

Além de *Medeia*, de Sêneca, versão romana da história originalmente dramatizada por Eurípides, escrita aproximadamente 500 anos depois, a turma foi lembrando de algumas obras a partir do mito como, *Gota d'água*, de Chico Buarque; *Anjo Negro*, de Nelson Rodrigues; *Gota d'água preta*, de Jé Oliveira; *Medea Mina Jeje*, de Rudinei Borges dos Santos; e *Mata Teu Pai*, de Grace Passô. Percebemos que ler o texto em voz alta promoveu um estado de empolgação na turma. Embora *Medeia*, de Eurípides, seja um texto antigo, durante a leitura dramática, a turma demonstrou muito interesse em tentar compreender a fábula da peça e interpretar o texto, experimentando as diversas possibilidades de interpretação, além de demonstrar muito entusiasmo pela cena em que *Medeia* discute com Jasão. No momento de reflexão sobre o texto, nos perguntamos: existe algo de universal em *Medeia*? Existe alguma semelhança entre o mito de *Medeia* e a nossa sociedade?

Um dos aspectos da peça destacados pela turma foi que esta tragédia tem como protagonista uma personagem feminina, *Medeia*, e a decisão de matar os filhos por ser traída por Jasão. A turma discutiu os desdobramentos do conflito da peça e lembrou que no Brasil já ocorreram casos de infanticídio por razões semelhantes.

Como desdobramento da leitura e estudo dos elementos da tragédia grega, a turma foi convidada a escrever cenas a partir de outras tragédias. Essa tarefa envolvia que cada estudante pesquisasse alguma tragédia que lhe causasse mais interesse

e relacionasse com algum elemento do cotidiano para propor uma reescrita da fábula da tragédia escolhida a partir de outro olhar e de outras possibilidades, contendo os aspectos descritos por Ryngaert (1996): situação inicial, conflito, transformações e desfecho.

Uma das estudantes da turma escolheu a peça *As Bacantes*, uma das últimas tragédias escritas por Eurípides, encenada postumamente em 405 a.C. A peça trata da chegada do deus Dionísio (ou Baco) à cidade de Tebas, para afirmar sua divindade e punir aqueles que duvidaram de sua natureza divina, especialmente seu primo, o rei Penteu. Dionísio, então, assume a forma de um estrangeiro muito belo e atrai as mulheres da cidade, que abandonam suas casas e se tornam suas seguidoras, as bacantes, entregando-se a rituais extáticos nas montanhas. Penteu, incrédulo e desafiador, tenta resistir à influência do deus. Porém, dominado pela curiosidade e pela arrogância, acaba sendo enganado por Dionísio e se disfarça de mulher para espiar os cultos. Em transe, as bacantes o identificam como uma ameaça. Ágave, mãe de Penteu, em estado de delírio dionísíaco, lidera a caçada e mata o próprio filho, acreditando que ele era um leão. Só mais tarde, quando o efeito do transe passa, ela se dá conta do que fez, em um dos momentos mais trágicos da peça.

A tragédia *As Bacantes* traz em sua fábula alguns temas como o conflito entre razão e instinto, a diferença entre a natureza divina e humana e questões relacionadas à identidade, loucura, êxtase religioso, orgulho (*hýbris*), punição e o poder destrutivo da negação dos deuses. Com inspiração nesta peça, a estudante Thauany Magalhães escreveu a seguinte cena:

Ana e Sofia

Inspirado na sinopse de “As Bacantes” de Eurípedes.

Ana e Sofia estão em uma capela dentro de um convento com um terço nas mãos, ajoelhadas em frente à imagem de Jesus crucificado na parede, rezando o terço da misericórdia, onde se pede para que Deus tenha misericórdia dos pecadores.

Ana e Sofia juntas: Eterno Pai, eu vos ofereço o corpo e sangue, alma e divindade de vosso diletíssimo filho, nosso senhor Jesus Cristo, em expiação dos nossos pecados e dos pecados do mundo inteiro.

Ana olha o relógio, são 3 horas da tarde em ponto, pausa a oração e se dirige à Sofia.

Ana: Sofia?

Sofia: Não interrompa, Ana.

Ana: O terço da misericórdia é rezado às três da tarde porque é a hora que dizem que Jesus morreu, certo?

Sofia: Certo.

Ana: E se eu não acreditar que ele morreu nessa exata hora?

Sofia: Como assim?

Ana: Na época não existia relógio, o tempo era diferente, e se quem escreveu que foi às três da tarde confundiu a hora

olhando para o céu?

Sofia: Não diga bobagens, Ana.

Ana: É possível que tenha sido às duas e meia, ou às quatro, o céu é bem parecido nesses horários, não tinha como saber que eram três horas em ponto.

Sofia ignorou Ana e acrescentou palavras na oração.

Sofia: Jesus, peço em particular nesse terço que perdoe a Ana em suas falas e coloque a alma dela em intenção. Ana, você diz a primeira parte e eu a segunda, vamos!

Ana: Pela sua dolorosa paixão...

Sofia: Tende misericórdia de nós e do mundo inteiro.

Assim, elas disseram as mesmas palavras algumas vezes seguidas, até que Ana interrompeu novamente.

Ana: Quem somos nós para dizermos que oferecemos o corpo, o sangue, a alma e a divindade de Jesus? Nem sabemos se ele mesmo quis se oferecer!

Sofia: Ana, por favor, para.

Ana: Você só se incomoda porque concorda com o que eu digo! Jesus sofreu, suou sangue pedindo para Deus para que não tivesse que morrer pela humanidade e mesmo assim ele foi lá e fez, não porque queria, mas porque foi obrigado! Então, quem somos nós para oferecer o próprio Jesus?

Sofia: Você sabe que o que diz é blasfêmia! Jesus perdoe-a!

Ana então se levanta irritada.

Sofia: Ana, se ajoelha agora, vamos voltar a rezar ou, se não, sua alma estará condenada ao inferno!

Ana: Já chega Sofia! Eu já te disse, vamos sair daqui! Tem um mundo esperando por nós lá fora!

Sofia: Já estamos condenadas!

E se levanta, olhando com raiva nos olhos de Ana.

Sofia: Esse é o nosso castigo por questionar a existência de Deus e o que ele quer para nós!

Ele nos transformou em monstros! Estamos sentindo a sua ira!

Ana: Que sejamos monstros então! Eu não quero mais compactuar com um Deus que se vinga das próprias criações!

Sofia: Shhh! Fale baixo, Ana, ou então vão nos descobrir.

Ana então puxa Sofia pela cintura e a beija intensamente.

Ana: eu estou preparada para sentir a ira de Deus, vou embora daqui, venha comigo.

Sofia diz quase sussurrando.

Sofia: Não posso.

Ana: Então sentirei a verdadeira vingança de Deus, que será viver sem você, mas te amando a cada dia.

Ana joga o terço no assento, abre a porta e sai correndo.

Sofia pega o terço de Ana, agarra-o ao coração, ajoelha-se e finaliza a oração do terço da misericórdia dizendo as últimas palavras necessárias.

Sofia: Deus santo, Deus forte, Deus imortal, tende piedade de nós e do mundo inteiro.

(Magalhães, documento não publicado, 2025)

Nesta cena, inspirada em *As Bacantes* de Eurípedes, podemos observar a prática de escrita de alguns elementos do texto dramático, como as didascálias que descrevem as ações das personagens Ana e Sofia, bem como aspectos do lugar em que elas estão, as marcações de fala com indicação de qual personagem está falando e os diálogos que acompanham as ações.

Na cena, as personagens Ana e Sofia estão na capela de um convento, ajoelhadas, rezando o texto de misericórdia. O conflito se instaura quando Ana questiona se, de fato, Cristo morreu às 3 da tarde e se realmente ele desejava oferecer seu corpo e sangue para salvar a humanidade. Conforme as duas personagens discutem, o conflito é acentuado não só pelo texto que dizem, mas também pelo encadeamento de ações: começam ajoelhadas rezando, Ana interrompe, se levanta, depois Sofia também se levanta e temos o clímax da cena, que é um beijo entre as duas. Quanto à sua estrutura, a cena cumpre os elementos do texto dramático de tal maneira que pode gerar um efeito de curiosidade em quem está lendo.

Por outro lado, também podemos observar algumas características temáticas de *As Bacantes* de Eurípedes ressoando na cena “Ana e Sofia”, de Thauany Magalhães, principalmente na relação entre as bacantes e a liberdade dos corpos femininos. Na tragédia de Eurípedes, as mulheres tebanas abandonam suas casas e assumem uma vida livre nas montanhas, onde dançam, cantam e participam de rituais dionisíacos. Essas atividades podem ser associadas à liberdade sexual e isso representa uma ameaça à moral tradicional grega, que enxergava a mulher como pertencente ao espaço doméstico, submissa ao marido. Na cena “Ana e Sofia”, as duas meninas estão em um convento e uma delas sugere que elas fujam porque existe um mundo lá fora e depois elas se beijam. A relação com a sexualidade presente na cena aparece de forma direta; não é necessária a leitura de “*As Bacantes*” de Eurípedes para a produção de sentido. De forma indireta, contudo, podemos ainda relacionar “Ana e Sofia”, com o mito de Dionísio, deus associado ao vinho, ao êxtase e à libertação dos instintos, que aparece com traços femininos, desafiando a distinção tradicional entre masculino e feminino. A presença dele na tragédia de Eurípedes abala a ordem racional, patriarcal e repressora de Tebas, simbolizada por Penteu. Já em “Ana e Sofia”, podemos observar que o convento expressa a ordem racional, patriarcal e repressora. Quanto à presença de Dionísio em “Ana e Sofia”, poderíamos compreendê-la com a atmosfera de tensão sexual que está instaurada na cena, com a personagem Ana que tenta convencer Sofia a ir embora com ela ou até mesmo no momento em que elas se beijam.

Essa cena escrita por Thauany Magalhães, como um exercício de dramaturgia no componente curricular “Processos de Criação e Dramaturgia” no Curso Técnico de Teatro da Escola Técnica Estadual de Artes no primeiro semestre, possibilita muitas análises não só em relação à dramaturgia, mas também em relação à temática, à escolha do que retratar. Em relação à

temática da cena, podemos observar uma narrativa centralizada nas duas personagens. Não temos a figura de um herói em cena, mas sim duas mulheres que expressam desejos e conflitos. Em alguma medida, essa proposta de cena dialoga com a perspectiva teórica que a escritora Ursula K. Le Guin nos apresenta no ensaio *A Teoria da Bolsa da Ficção* (em inglês, *The Carrier Bag Theory of Fiction*), originalmente publicado em 1986 na coletânea *Dancing at the Edge of the World* e publicado em português em 2021 pela N-1 Edições.

No ensaio, Le Guin (2021) propõe uma visão alternativa da narrativa humana, sugerindo que, na origem da civilização, o primeiro artefato cultural não foi a lança ou a espada, simbolizando a violência e o heroísmo, mas sim a bolsa ou o recipiente, símbolo da coletividade, do cuidado e da domesticação da vida. Le Guin destaca que, na narrativa tradicional, encontramos sempre histórias lineares e violentas, centradas na figura de um herói:

Essa história não é apenas ação, ela tem um herói. Heróis são poderosos. Depois que isso foi assimilado, o homem e a mulher do cereal selvagem e suas crianças, as habilidades dos criadores, os pensamentos dos pensadores e os sons dos cantores, todos passam a fazer parte disto. Sentindo-se pressionados a buscar em seu trabalho cotidiano um conto do herói. Mas essa não é sua história. É a deles (Le Guin, 2021, p. 180).

Pela ausência de histórias que não busquem um herói, Le Guin (2021) propõe uma “literatura de bolsa”, composta por pequenas histórias do cotidiano, da vida comum, que valorizem modos de viver historicamente associados às mulheres (coleta, cuidado) e que possam substituir histórias de poder e dominação por narrativas de coexistência. Assim, em sua proposta, Le Guin defende um tipo de narrativa não linear, afetiva e multicultural para irmos além das narrativas de heróis, lanças e espadas e trazeremos uma visão poética e política da literatura que dialoga com temas como colonialismo, ecologia, feminismo e comunidade.

A partir da cena “Ana e Sofia”, de Thauany Magalhães, seria possível tecermos reflexões sobre alguns temas como feminismo e comunidade, porque a cena aborda o papel social feminino, a opressão e as tensões entre desejo e culpa. No espaço religioso em que a cena ocorre, tradicionalmente associado à repressão dos impulsos corporais e à negação do desejo, o gesto de Ana, ao interromper a oração e depois beijar Sofia, emerge como um ato de resistência à moral e à heteronormatividade. No entanto, a reação de Sofia, marcada pela culpa e pelo recuo, evidencia o peso das estruturas que moldam as subjetividades femininas a partir da repressão e do medo. A culpa experimentada não é apenas individual, mas produto de uma cultura que invalida e moraliza o desejo entre mulheres, inscrevendo o afeto homoerótico como desvio. Assim, a cena materializa o conflito entre o desejo e a norma hegemônica que repreende as mulheres e impõe a heterossexualidade como destino natural. A ambiguidade emocional entre entrega e recusa, desejo e censura revela a

persistência das forças sociais que regulam os corpos e os afetos, e evidencia a necessidade de repensar as formas de subjetivação feminina para além dos moldes patriarcais e heteronormativos. Na cena, também está evidente como o teatro é um lugar onde o privado encontra o político, porque, na escrita da cena, há uma escolha inevitável sobre quais vozes falam e que tensões representam, e isso pode provocar uma reflexão sobre papéis sociais, desigualdades, identidades e invisibilidades.

Além da temática, com este exercício de escrita podemos observar outros aprendizados que a escrita criativa, no caso, a escrita dramática pode trazer, como, por exemplo, expressar conflitos (interno, interpessoal, social ou simbólico) que movem a ação, transformam personagens, revelam tensões maiores (inclusive ideológicas ou históricas) e desejos humanos através do diálogo, explorar o subtexto e as camadas de sentido em que aquilo que não é dito pode ser mais poderoso do que o explícito, usar a contenção como estímulo criativo para gerar tensão e emoção com poucos elementos e a desenvolver noções de tempo, ritmo e pausas para construir momentos, silêncios e explosões que podem ser sugeridas pela escrita.

Devido aos imprevistos com as questões estruturais no entorno da Escola Técnica Estadual de Artes, escola em que ministrei o curso “Processos de Criação e Dramaturgia”, a finalização do semestre ocorreu de maneira no formato remoto, assíncrono, e não foi possível realizarmos a leitura dramática da cena “Ana e Sofia”, de Thauany Magalhães, e das outras cenas produzidas a partir do estudo do trágico.

Ainda assim, com os exercícios de escrita criativa praticados no componente curricular “Processos de Criação e Dramaturgia”, ficou claro que, quando uma turma é convidada a praticar a escrita criativa, acontece um engajamento diferente, um interesse em se aprofundar em alguma temática e experimentar como essa temática pode ser expressa, uma vontade de se manifestar pela escrita e pela leitura em voz alta, em mostrar o que produziu.

Quando esta turma de teatro se deparou com a literatura na forma dramática, com a leitura de *Medeia*, de Eurípides, e de outras dramaturgias, relacionou-se com o processo de fruição, considerando a complexidade das obras para além dos temas tratados, compreendendo a articulação entre a estrutura dramática e a temática de cada peça e refletindo sobre as relações possíveis entre o texto literário e cena, processo criativo e a própria escrita.

Já o exercício de escolher uma tragédia para ler e escrever uma cena a partir de uma relação entre o tema abordado e algum elemento do próprio cotidiano nos mostrou que a experiência leitora e a produção criativa podem ser atividades que se complementam, principalmente na sala de aula, porque a experiência leitora amplia a criatividade, sendo que produzir criativamente pode estimular a vontade de ler mais e ampliar o próprio repertório. Assim, o estímulo à criação artística e à escrita criativa pode impactar a experiência de leitura e o letramento literário, ao potencializar a inventividade e curiosidade.

Quanto às reflexões teórico-críticas sobre o fazer literário e a escrita dramática, em nosso caso, foram essenciais para embasar as propostas pedagógicas de criação, enquanto descrevem especificidades da forma literária, mencionando exemplos e caminhos para a escrita. Nesse sentido, as premissas teóricas de Jean-Pierre Ryngaert (1996), Florian Vassen (2014), Patrice Pavis (2017), Paul Zumthor (2018), Ursula K. Le Guin (2021), contribuem com a profundidade que pode existir no exercício da escrita e leitura, sem tornar as propostas criativas em meras repetições de fórmulas ou mimetizações simplificadoras.

Para tal, foi necessário ter em vista que os objetivos pedagógicos não devem comprometer as possibilidades estéticas. Isto é, pode haver orientação dentro do processo criativo; contudo, é importante que exista liberdade para inventar e se expressar, acolhendo as possibilidades de errar, descobrir e se surpreender. Desse modo, a escrita criativa pode ser também um exercício de autonomia que estimule o pensamento crítico dentro de um processo que, além de ser um espaço de experimentação, pode ser também um espaço reflexivo.

REFERÊNCIAS

EURÍPIDES. **As bacantes**. Tradução de Trajano Vieira. São Paulo: Perspectiva, 2008.

EURÍPIDES. *Medeia*. In: EURÍPIDES. **Teatro completo I: O Ciclope, Alceste, Medeia**. Tradução, estudos e notas de Jaa Torrano. Edição bilíngue. São Paulo: Editora 34, 2022. p. 247-375.

Referência suprimida para garantir a anonimização do arquivo.

LE GUIN, Ursula K. **A teoria da bolsa de ficção**. São Paulo: N-1, 2021.

PAVIS, Patrice. **Dicionário da performance e do teatro contemporâneo**. Tradução de Jacó Guinsburg, Marcio Honório de Godoy, Adriano C. A. e Sousa. São Paulo: Perspectiva, 2017.

VASSEN, Florian. Teatro +- pedagogia do teatro: correspondências entre teatro e pedagogia do teatro. *A[l]berto: revista da SP Escola de Teatro*. São Paulo, n. 7, p. 11-20, 2014. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002760288.pdf>. Acesso em: 03 set. 2023.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. Tradução de Paulo Neves. Revisão da tradução Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Coleção Leitura e Crítica).

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu Editora, 2018.