

**EXPOR MODOS DE VIR A SER PLURAL:
reflexões sobre os jogos didascálicos em
A Nau dos Loucos de Luis Alberto de Abreu**

Exposing ways of becoming plural:
reflections on the didascallic games in
A Nau dos Loucos de Luis Alberto de Abreu

Stephan Baumgartel
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Resumo: O texto analisa como a peça *A Nau dos Loucos*, by Luís Alberto de Abreu e se posiciona em relação ao jogo epistemológico e ético, evocado pela didascália contemporânea. Por meio dessa discussão, chega-se a uma interpretação da teatralidade do texto – entre fechamento e abertura da *poiesis* textual e cênica – como manifestação metafórica de uma posição humana que oscila entre a tentativa de apropriar-se das forças produtivas de sua vida e o reconhecimento de ser submetida e interpelada por elas.

Palavras-chave: Dramaturgia Brasileira; Dramaturgia Contemporânea; Teatralidade Textual

Abstract: This essay analyses the function of didascallic information in the playtext *A Nau dos Loucos*, by Luís Alberto de Abreu, within the context of the epistemological and ethical games in which contemporary didascalias are engaged. Through this discussion, it interprets the theatricality of the playtext between closure and opening of the scenic creation as a metaphor for a human position between appropriation of and submission to the productive forces of one's life.

Keywords: Brazilian Playwriting; Contemporary Playwriting; Textual Theatricality

Didascália e função didascálica

Tradicionalmente, a didascália serve para definir não apenas as condições da enunciação cênica, como também a concretização do universo ficcional em cena. No contexto do realismo burguês, a didascália serve sobretudo para fechar e determinar a representação cênica. Não obstante, a história de sua forma permite compreender o quanto este tipo de prescrição varia e exerce dentro da prática cênica funções diversas¹. De modo geral, podemos reconhecer que a presença do gesto autoral confessa a presença de uma instabilidade na escrita. Independente de reprimir, camuflar ou explorar essas instabilidades, a didascália tem a função de enquadrar a teatralidade cênica e assim configurar o espaço poético da cena e conferir às falas um lugar específico dentro dele. Conforme as características do espaço poético, o lugar da fala pode ser mais ou menos estável e bem determinado.

Uma primeira constatação a ser explanada, no decorrer deste texto, é que na retórica didascálica², do teatro de Luis Alberto de Abreu, manifesta-se uma tensão entre a vontade autoral de definir a cena e a configuração concreta dessa cena. A mesma didascália pode expor uma instabilidade teatral cênica e assim solapar a posição firme de uma instância autoral. Essa tensão torna a dramaturgia de Abreu interessante como exemplo brasileiro de certos dilemas produtivos na escrita teatral contemporânea. Leio a tensão entre posição autoral onisciente e instabilidade cênica como metáfora de um

posicionamento social não apenas das figuras ficcionais em seu universo fictício, mas do autor e dos leitores em relação às forças políticas e econômicas que os atravessam e circundam. A questão da autoria, em relação ao material formal e temático do texto, pode ser lida como metáfora da vontade e simultaneamente da dificuldade de assumir a autoria das ações atoriais em cena e da própria vida pessoal e social enquanto ser humano e cidadão. O que pode parecer uma inconsistência formal torna-se consistente como simbolização de uma luta constante entre resistência e impotência.

Por tingir sua retórica didascálica com essa instabilidade, a escrita de Abreu se abre em sua teatralidade tanto para as instabilidades epistemológicas inscritas na percepção contemporânea quanto para as condições sociais concretas da instabilidade (econômica e política) no Brasil. Sua escrita é ao mesmo tempo contextual e performativa, e nisso dialoga, por exemplo, com procedimentos das neovanguardas da segunda metade do século XX, no campo das artes visuais.³ Ela se apresenta menos tradicional do que pode parecer para um primeiro olhar que privilegia o caráter figurativo de sua escrita, em diálogo com um teatro de origem popular ibérica. Contudo, a inclusão de elementos do teatro popular não me parece ser um simples jogo formal, muito menos mero recurso reverencial e nostálgico de um teatro residual, mas um procedimento para simbolizar e tematizar criticamente a posição desse teatro, de suas figuras ficcionais e de seus leitores no mundo de

1 Para obter uma visão histórica das funções da didascália enquanto texto secundário ou enquanto informação inscrita no diálogo, ver Ramos (1999).
2 Entendo sobre retórica didascálica tanto presença de didascálias explícitas quanto as informações didascálicas inscritas no texto falado.

3 Hal Foster (2014, p. 35), por exemplo, define “os ataques [das neovanguardas] como simultaneamente contextuais e performativos”. Eles referenciam criticamente, em seus jogos de linguagem, em sua estilística estrutural, as regras do pensamento hegemônico institucionalizado.

hoje em relação à própria tradição erudita do teatro brasileiro institucionalizado.

Da mesma maneira que a retórica didascálica prepara um mundo para as figuras aparecerem e se manifestarem dentro dele, a teatralidade textual sugere um espaço imaginário para o leitor se projetar. Essa relação entre um horizonte didascálico (social) e uma ação cênica (singular) é claramente simbólica no que concerne o contexto empírico. Por meio da retórica didascálica, o texto teatral situa a fala e a ação singular no contexto de seu mundo poético e, nesse posicionamento relacional, nos oferece uma metáfora da relação entre contexto social e ser singular. Ler a retórica didascálica dessa maneira permite lhe restituir não apenas sua dignidade teatral (ela deixa de ser texto taxado como secundário), como também sua importância filosófica na concretização do mundo teatral enquanto constelação simbólica de nosso mundo empírico.

Para entender a dimensão contemporânea da retórica didascálica, cabe lembrar as condições de seu uso no realismo ilusionista. A didascália realista surge concomitantemente com o sujeito substancial burguês. Ambos promovem uma lógica de apresentação regida pela exigência de que a aparência da coisa (o objeto no palco; o comportamento humano; o vestimento humano, etc.) deva corresponder a “uma essência” dessa coisa (o mundo empírico referenciado; a identidade humana pré-estabelecida)⁴. A didascália realista existe, entre outros, para assegurar a identidade entre aparência cênica e o mundo empírico e, ainda, garantir as condições de enunciação de tal maneira que o que se fala seja transparente dentro

⁴ Sobre essa concomitância, ver os breves comentários de Nikolaus Müller-Schöll. (*Un-)Glauben. Das Spiel mit der Illusion* (2015).

dessa identidade. Não há espaço epistemológico para instabilidades, para constantes devires ou obscuras contradições enigmáticas. Conseqüentemente, evita-se metateatralidades, ambiguidades e outras dissociações da identidade estável e transparente do signo teatral. Decidiu-se *a priori* (ou seja, pelo discurso epistemológico histórico) que não se pode compreender a composição do mundo fora desse enquadramento.⁵

Ora, o paradigma de uma teatralidade desconstruída ou exposta em cena corresponde à compreensão da identidade como fenômeno assumidamente construído e encenado, portanto, instável e constantemente sofrendo pressões (e desejos) de transformação, ou dito com uma palavra mais vinculada ao contexto latino-americano, como fenômeno fronteiro. Nesse caso, a compreensão *a priori* (ou seja, transcendental) de uma identidade entre *substância* e aparência como força formadora da poética cênica (e do ser humano) é substituída por uma compreensão imanente e relacional de diversas forças contribuintes que estabelecem tensões e configurações instáveis, lacunas e fronteiras movediças, contudo, *não arbitrárias*.

À luz dessas considerações, proponho que se leia a didascália em Abreu a partir de uma dialética entre uma função substancial fixante e outra relacional ou desestabilizadora, sendo a presença da primeira responsável por um projeto de fixar a cena e suas ações conforme uma vontade posta como externa (o autor onisciente), enquanto a presença da segunda estabelece em cena

⁵ Inclusive o enquadramento da loucura e de outros comportamentos desviantes como elementos abjetos e incompreensíveis pela identidade burguesa segue as regras formais desse tipo de didascália. Basta comparar os textos de Qorpo Santo, por exemplo, com os de Sarah Kane.

uma teatralidade de caráter instável, uma vez que, na função relacional da didascália, a interação das forças formadoras (sejam elas da cena ou da ficção) e de seus portadores (figuras teatrais, atores, e espectadores) modifica-se constantemente, sem que uma possa reivindicar uma posição substancial de fundar uma verdade.

Com essas observações, quero evitar a compreensão de que a didascália possua necessariamente um caráter prescritivo, a fim de estabilizar ou fixar o tempo e o espaço cênico e dentro deles o lugar e o modo da fala. Ao contrário, identificamos com a didascália contemporânea uma intenção de problematizar a fixidez de tempo e espaço cênicos e de dinamizar os parâmetros cênicos para que a fala das figuras também possa oscilar melhor entre representação e performatividade, entre a ficção e o real.

Ao organizar em sua estrutura a dinâmica dessa oscilação, a didascália abre antes um espaço poético que busca uma realidade cênica. No que diz respeito à função didascálica do texto falado, além de indicar ações e objetos cênicos e até estados psíquicos dos personagens, ela configura o texto teatral conforme certa poética, que aponta em direção a uma realização (cênica ou imaginária) mais ou menos realista, mais ou menos figurativa ou abstrata. Ela não determina o processo de significação e a construção de sentido, mas delimita um contexto poético específico que serve como condição epistemológica para poder enunciar determinada fala teatral.

De fato, não é necessário uma didascália explícita para marcar a relação poética entre palavra, corpo humano e mundo. A estrutura poética pode se expressar por uma estrutura

fixa ou assumir uma característica movediça; pode privilegiar a enunciação individual, a enunciação coletiva ou uma enunciação polifônica variável. De qualquer maneira, ela é direcionada à percepção do leitor e não a dos personagens ficcionais. A estrutura poética, da qual a retórica didascálica participa como um elemento integral e não ornamental, corresponde ao que Theresia Birkenhauer chama de “cálculo compositivo” (BIRKENHAUER, 2012, p. 184) do texto.

Esse cálculo, mesmo que seja articulado pelas falas das figuras teatrais, não se direciona ao mundo intra-ficcional (pois o sustenta e instaura) e por isso tampouco pertence aos personagens. Ele pertence ao gesto do autor implícito, ou seja, de uma instância de narração que oferece à palavra em cena um espaço em que se torna inteligível. Inverte-se aqui a hierarquia de Ingarden quando ele propõe a fala como texto teatral primário e como texto secundário tudo aquilo que não é dito em cena, mas informado no texto escrito para que seja realizado em cena.

Como essa percepção pode aguçar nosso olhar sobre a relação entre fala singular e estrutura abrangente do texto completo? Ora, enquanto instância organizadora que atribui à cena um enquadramento poético e epistemológico e confere às falas singulares seu lugar no conjunto poético, as informações didascálicas revelam sua função e fundamentação córica. Pois é o coro que historicamente dá às falas individuais seu lugar no contexto de um mito com suas convenções éticas, sociais e poéticas evocadas e lembradas por ele. Entretanto, na medida em que a informação didascálica aparece diluída como força estruturante do texto teatral e inscrita nas falas das figuras, ela se torna mais oral e situacional.

Nessa segunda compreensão, a função de atribuir às falas singulares das figuras um lugar específico dentro de um texto, mostra-se intrinsecamente marcada por certa instabilidade. A função didascálica relaciona a fala singular com um horizonte coletivo, mas na instabilidade tanto desse horizonte quanto da relação das falas com ele específica para o uso contemporâneo da didascália, expõe-se ao leitor uma relação córica também instável e marcada por uma pluralidade de posições e vozes em tensão.

Em outras palavras, a função didascálica contemporânea pode ser compreendida como uma espécie de coralidade inscrita no texto, se entendemos por coralidade a organização dos diversos elementos textuais em uma estrutura abrangente, mas não totalizante (e, portanto, marcada por uma instabilidade e uma fronteira vaga) que se direciona à percepção do leitor e que difere em sua polifonia e instabilidade internas da compreensão (talvez reducionista) do coro enquanto multiplicidade homogeneizada de vozes sob um princípio único.⁶ O coro, reduzido a um coletivo homogeneizado, corresponderia à rubrica tradicional. Coro e coralidade apresentam uma tendência de enquadrar as falas e os acontecimentos cênicos dentro de um contexto comparti-

6 Não surpreende, então, a semelhança entre o cálculo compositivo que Birkenhauer detecta no texto teatral (e que corresponde para mim à força estruturante da função didascálica) e a compreensão da coralidade como aquela função intrínseca da cena que organiza os diferentes elementos num vetor entre palco e plateia, elaborada por Christophe Triau: “O espectro que a noção de ‘coralidade’ passará então a definir migrará da inscrição manifesta de um coro no interior do dispositivo de representação à reivindicação de um funcionamento geral do conjunto da cena (em seu agenciamento interno, na expressão da coletividade dos atores e na relação que ela estabelece com a comunidade dos espectadores) sobre um modelo coral subjacente” (TRIAU, s.d., p. 1).

lhado. No que segue, quero concretizar essas reflexões acerca da função poética da retórica didascálica com exemplos tomados de um texto de Luis Alberto de Abreu.

A Nau dos Loucos de Luis Alberto de Abreu: instruções didascálicas relacionais para uma teatralidade movediça

O texto da peça, escrita em 2001, inicia com duas longas didascálias aparentemente tradicionais, separadas por um grito (ou um chamado) de uma velha mãe: “Peter! Peter, filho do mundo!” (in NICOLETE, 2011, p. 171). Vejamos como essas didascálias posicionam não apenas a figura teatral, posteriormente chamada de Peter, como fruto desse mundo cênico, mas marcam esse mundo com uma instabilidade da qual o texto, entretanto, nos fala apenas indiretamente.

O primeiro contato com a didascália, por meio do título PRIMEIRA PARTE – Cena 1 – UMA TRAGÉDIA MUITO ESPERADA, atesta uma distância entre a instância narradora e o mundo evocado. A perspectiva é de controle estrutural da narrativa (e do mundo ficcional) como um todo. A instância de enunciação está numa posição de poder avaliar e determinar o caráter afetivo da cena. Trata-se de um narrador onisciente. Mas, o desenvolvimento vai sacudir a certeza de que essa instância possa controlar as próprias criações poéticas. Diz a rubrica inicial:

Com as cortinas ainda fechadas são ouvidos vários temas e trechos incidentais de música que estarão presentes no transcorrer da peça. *Todas as peças musicais devem formar um todo como se fosse uma abertura de ópera bufa.* Essa abertura emenda com o tema da Stultifera Navis, formada de alguns acordes graves, ten-

sos e lentos, algo quase ameaçador. Ao ouvir-se esse tema abrem-se as cortinas e vê-se no centro do palco uma velha maltrapilha que dormita recostada numa cadeira tosca de madeira, com descanso para os braços. Da direita para a esquerda, do ponto de vista da plateia, entra a nau dos loucos. A nau é formada por três atores que compõem, com elementos cenográficos, seus mastros e convés. [...] Os atores riem e gargalham. Os risos começam alegres e *formam uma corrente sem fim*, de ator para ator. (in NICOLETE, 2011, p. 171, grifo meu)

Formalmente, o narrador continua externo à cena descrita. Sua voz mostra a pretensão de controlar os detalhes e o todo da cena. Mas não devemos entender a ideia de um todo aqui como um todo com contornos e limites claros, que pode ser dominado, mas antes, na tradição das formas cênicas grotescas cômicas, como um todo monstruoso que ultrapassa o belo e sério animal aristotélico, pois transgride a capacidade do olhar humano de percebê-lo “como um todo”. Como na ópera bufa, a corporeidade e a comicidade da fisicalidade cênica solapam o controle formal do belo canto, os elementos musicais (e posteriormente vocais) criam uma sonoridade sem limites formais claros. O todo se assemelha antes à “corrente sem fim” que é de fato a característica básica da estrutura narrativa do mundo ficcional da peça; ao todo grotesco, pois potencialmente infinito. Esse mundo, corrente criadora e destruidora, possibilita o surgimento e a criação de lugares para a existência humana. Porém, igualmente é a força de sua decadência e destruição. A este mundo, a mãe chama seu filho: “Peter, filho do mundo!” (NICOLETE, 2011, p. 171): o chama como ser singular (“Peter”) e – aprendemos isso pela junção entre endereçamento e carac-

terização do mundo cênico – como Zé Ninguém sem substância, um ser fugaz qualquer (“filho do mundo”, sendo o mundo uma corrente sem fim, mas visto e apresentado pela perspectiva daquele que é objeto dessa corrente, filho e não criador ou senhor).

De fato, podemos agora suspeitar de que o título da cena, contra seu caráter objetivo e fatural, também sofre os efeitos de certo impacto barroco, ao citar em sua forma uma visão epocal de que a particularidade da cena não passa de um episódio em uma trama humana contada por muito tempo, passível apenas a ser repetida em inúmeras variações. A alusão barroca inscreve no material já a expectativa da decadência, do vazio e da vida como produção de cadáveres. A esperança da tragédia se dá como fruto das experiências vividas no interior dessa trama tanto singular quanto epocal; vivida não apenas por Peter, mas por qualquer Zé Ninguém. Nessa perspectiva, a posição externa da voz narradora tanto expõe um gesto transcendental quanto sugere uma imanência barroca que a inclui. Não é à toa que a duplicidade de Peter de ser um ser específico e ao mesmo tempo um Zé Ninguém também marca a trama da peça.

A instância narradora chama a palavra a se instalar como força criadora (pois marca uma singularidade – *Peter* ou *Primeira Parte Cena Um*) e simultaneamente como registro da força do mundo sobre esse ser singular (“*Uma tragédia muito esperada*” evidenciando uma qualidade citacional da palavra: ser do mundo, ser singularidade qualquer, sofrendo forças alheias, nunca ser pura origem). Trata-se de um gesto que evidencia a história de um ser humano singular como impregnada pela história geral do mundo.

A continuação da didascália expõe ainda mais a construção imanente da cena que mostra que cena ficcional e cena teatral concreta se misturam intimamente, mas não se fundem completamente:

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

Se no contexto do realismo a didascália fecharia a cena enquanto imagem representacional de um mundo ficcional e a protegeria contra as fissuras de impulsos metateatrais ou reais-empíricos,⁷ a didascália aqui figura um espaço poético fluido, cuja função é mostrar, por um lado, que o universo ficcional e o universo performativo (como realidade da cena) se entrelaçam constantemente,⁸ para assim expor a teatralidade anti-ilusionista da cena. As fronteiras entre ilusão e realidade, entre referente teatral-cênico e referente empírico se diluem constantemente. Mas, o efeito não para por aí. Pois a hibridiz teatral cria uma fluidez epistemológica que coloca a relação entre ambas as camadas não só como uma potência poética, mas como um desafio ético articulado nes-

7 A didascália realista necessariamente marca início e fim do processo ilusório, para cumprir com a dominância da perspectiva italiana. Essa didascália realista nos apresenta no interior do texto um equivalente à boca de cena. 8 No universo das didascálias, por exemplo, “Peter” vira “o ator” para depois firmar novamente como “Peter” que endereça verbalmente sua mãe.

se desdobramento de tempos e espaços.

Surgem aqui algumas perguntas: Que tipo de subjetividade permite ou exige o espaço híbrido? Como é que a fluidez epistemológica interpela a subjetividade (do ator, do personagem, do leitor/ espectador) e suas maneiras possíveis de perceber um mundo (uma alteridade, um outro específico e, ao mesmo tempo, qualquer) em relação a si mesma? Quais contornos a didascália relacional cria para que a subjetividade articule-se perante a realidade teatral e empírica? Como ela pode se articular, dadas as condições de uma poética imanente e relacional? E como relacionar essas perguntas estruturais com a pergunta mais temática dessa didascália inicial sobre como interpretar a sugestão de que o espaço e a cena, em sua hibridez, são construídos por uma sociabilidade coletiva e divertida, mas auto-centrada (o grupo da nau), e outra sociabilidade singularizada, de responsabilidade perante o outro (Peter – mãe), sendo que a primeira é mais performativa (o evento cênico exposto) e a segunda mais representacional (a ação atoral desaparece na ação do ser ficcional)? Que tipo de configuração ética se expressa a partir dessa hibridez?

A tensão entre os dois aspectos sugere que a instância autoral abra mão de um fundamento estável para sua cena, mesmo que o tom descritivo sugira ainda uma intenção objetiva e uma relação quase cartesiana dele com a cena. Por mais que ele queira instalar a cena como uma estrutura determinada (e o tom prescritivo fala disso), a construção híbrida da realidade cênica privilegia a cena como evento, como acontecimento instável. Entretanto, a construção representacional das figuras ficcionais perturba um possível foco num formalismo da perfor-

matividade cênica. Não se expõe simplesmente uma teatralidade performativa com raízes populares, mas apresenta-se um mundo empírico; faz-se uma representação.

A metateatralidade didascálica instala um jogo com as diferentes camadas espaciais e temporais, que cria uma versão grotesca de um mundo tanto mítico quanto fantasy que não para de assombrar as figuras com sua vastidão histórica, apesar das apostas de Peter na racionalidade do homem esclarecido.

Peter – [A nau] é lenda. Lenda mãe! Isso é conversa, história, mentira desse povo de ber'da merda, lembra? Mãe (meio perdida) – Não. [...] Peter – [...] Os loucos eram loucos. A nau os levava para longe. Isso é coisa de antigamente, mãe. Hoje não tem mais. (in NICOLETE, 2011, p. 172)

Contra essa aposta intraficcional na racionalidade, a próxima didascália “faz” Peter e sua mãe (agora morta) entrar na nau: “Ao passar pela frente de Peter e da mãe, um dos nautas faz um gesto para que Peter assumo seu lugar na nau. Peter e mãe entram na nau” (in NICOLETE, 2011, p. 172).

Portanto, a instabilidade é performativa e epistemológica. Envolve o status da ação cênica: ela pertence mais à teatralidade cênica ou ao mundo ficcional; expressa uma referencialidade metateatral ou uma referencialidade empírica acerca da consciência de uma figura. A relação interna das didascálicas tanto quanto sua relação com a fala confunde e perturba constantemente os limites entre as linguagens do performativo e do representacional. O espaço poético não é unificado, mas composto por essa relação com fissuras intrínsecas. Mais ainda, as regras da relação continuam vagas.

O cálculo compositivo da cena expõe como regra apenas essa tensão interna incontornável. Mas, isso implica em perguntar-se enquanto leitor a que mundo pertencem as figuras cênicas. Isso, por sua vez, reverbera na consciência do leitor de que ele mesmo pode pertencer a diferentes mundos, sem saber exatamente quantos e quais.

Para compreender melhor o procedimento desse cálculo compositivo, com seus efeitos de criar hibridez e tensão, podemos analisar um pouco mais a construção de múltiplas perspectivas sobre a trama ficcional e a posição dos personagens em relação à ficção e à performatividade da cena.

Na dimensão ficcional da trama, o tratamento didascálico afirma constantemente a contínua presença cênica do “antigamente” no presente ficcional. Como exemplo, cito as duas primeiras didascálicas da cena 2:

A Nau sai e deixa no palco um mestiço índio de sandálias *havaianas*, cocar, borduna e sem camisa. É Lacrau. Ele bate no peito e chora um choro sincero, não farsesco, mas com resultado cômico. É Pedro Lacrau. [...] Entra o padre carregando uma bola de preso amarrado ao tornozelo por correntes. É conduzido por Joaquim, cidadão português. (in NICOLETE, 2011, p. 175)

Joaquim é cidadão português do século XXI, mas o padre acorrentado obviamente alude à expulsão dos jesuítas pela coroa portuguesa em 1759. Os tempos históricos se confundem e talvez proponham uma inércia temporal de modo que toda transformação não passa de decoração e a “corrente sem fim” passaria a ser retroativamente nada mais que a imagem de um eterno movimento de opressões cambian-

tes, horríveis, mas vazios em sua alteração. Logo depois, a instância autoral do texto faz o ator de Joaquim explicar sua figura em terceira pessoa e terminar com a pergunta: “Agora, alguém pode dizer-me o que faz um pacato e honesto cidadão português do século XXI numa nau portuguesa do século XVI?” (in: NICOLETE, 2011, p. 177). A pergunta direcionada para o público fica sem resposta clara. Ela é, sobretudo, retórica, ou seja, sua função é evidenciar criticamente as condições de sua existência, e não propor uma resposta clara e única. Ela evidencia como cálculo compositivo o objetivo de plantar um problema temático e como função didascálica a de circunscrever um espaço poético, no qual as falas possam se posicionar de determinada maneira como respostas *provisórias*. Essa fala funciona como didascália que evidencia a lógica compositiva do texto de buscar relações (entre signos cênicos, entre o performativo e o representacional, entre palco e plateia) e negar aos espectadores e atores um fundamento fixo para compreender e construir sua existência cênica.

A respeito do nível ficcional, o cálculo compositivo, tanto da didascália anterior quanto da fala dramática, instaura em sua lógica híbrida uma tensão entre os fiapos narrativos e o arranjo destes enquanto corda (não fio) narrativa sugerida pelo autor e almejada pelo leitor.

Esse cálculo é composto de episódios dramáticos individuais sem nexos narrativos claros; de comentários dos atores com uma metateatralidade didascálica nos quais se articula uma consciência autoral dialógica e de uma narrativa trans-histórica que fala do encontro entre pessoas de diferentes culturas formando o projeto de colonização

da terra chamada Brasil, desde os tempos dos jesuítas até os empreendimentos capitalistas hoje. Os fiapos tanto incitam a busca por um fio norteador narrativo quanto atestam a impossibilidade de sua existência enquanto fio unificado, ou melhor, revelam o escândalo ético atrás de sua construção em forma de uma história dos vencedores. O fio narrativo precário da peça faz sobressair diversos fiapos grotescos atrelados às diversas figuras ficcionais.

Uma resposta racional à pergunta do cidadão português tenderia a desvalorizar esses fiapos em benefício de uma construção unificada e linear da narrativa, escolhendo um ponto único como hegemônico. E os fiapos mostram que nenhuma trama única consegue captar adequadamente a complexidade da história vivida. De fato, respeitar a multiplicidade de perspectivas e experiências no evento vivido implica em subverter sua estruturação em uma trama única, em episódios organizados linearmente para criar uma corda só, mesmo que trançado por diversos fios menores. O que sobra para esse respeito são fiapos narrativos que se agrupam em conjuntos mais ou menos paratáticos, mais ou menos diacrônicos. Assim, a estrutura da didascália nos diz que seres humanos lidam inevitavelmente com *plus d'une histoire*: uma história que é sempre mais que uma e ao mesmo tempo ultrapassa qualquer figuração narrativa possível.⁹ O olhar dominan-

⁹ Jacques Derrida afirma que vivemos sempre em relação a “*plus d'un langage*”: “mais do que um língua”, e também “uma língua tornada impossível” - a problemática de que uma língua nunca é estável o suficiente para ser (apenas uma) língua, mas fixada demais para permitir expressar a concretude, fluidez e singularidade de um momento vivido. Ver a afirmação de Derrida sobre o projeto e a percepção que define a desconstrução: “If I had to risk a single definition of deconstruction, one as brief, elliptical and economical as a

te pode tentar escamotear a multiplicidade mal organizada em uma narrativa unificada, e assim camuflar a loucura de uma vida destroçada, mas, para a experiência do dominado e colonizado interessa mais contar o estado real de sua história e de uma consciência como uma realidade em farrapos.

Com essa insistência, a didascália híbrida reivindica o reconhecimento da história feita de fiapos perante o olhar dominante que tende fixar a multiplicidade de perspectivas e experiências numa história única. A tensão entre o olhar autoral, como organizador da cena e como força propulsora de um jogo híbrido entre fragmentos, não marca a estrutura “fiapada” como verdade única. Antes, insiste na inevitabilidade de sua existência como o verso da história oficial. Desta maneira, a história autorizada pela retórica didascálica é a de uma luta entre a representação de uma vontade cênica centralizante e a exposição de uma teatralidade lúdica que esvazia e desconstrói essa afirmação.

Por isso, o texto não cai num elogio da fragmentação enquanto evento caótico ou enquanto fruto de uma loucura esclarecedora e antirracional. Pois os fiapos em si não são mais verdadeiros ou autênticos que o fio narrativo que a insistência autoral do texto insiste em perseguir. Interessa à instância formadora das didascálias a relação entre fiapos e fio (ou cordão) narrativo, pois nela se articula o conflito enquanto um problema ético e não apenas epistemológico. Embora, o conflito necessite da exposição de sua instabilidade epistemológica para poder plantar-se no campo ético. Enquanto desafio ético, ele confronta o leitor/ espectador com suas dis-

password, I would say simply and without overstatement: plus d'un langue – both more than a language and no more of a language” (DERRIDA, 1986, p. 15).

posições perceptuais e comportamentais.

É conhecido que, a partir de determinado momento, por volta do fim dos anos 90 do século passado, as falas cênicas das figuras de Abreu apresentam uma estrutura específica entre um duplo narrar e um impersonificar, que corresponde em seu escopo poético e seu problema ético com o projeto de recuperar uma noção de coletividade, um modo de estar juntos¹⁰. De fato, essa estrutura épico-dramática se justifica unicamente por um cálculo compositivo do autor que traz consigo as referidas dimensões epistemológicas e éticas. É ela que atribui às falas das figuras ficcionais sua forma e possibilidade de inteligibilidade.

Vejamos, para uma discussão da existência desse entrelaçamento, um trecho da fala de Peter:

Peter – A gente vive nas montanhas do Norte, longe da civilização, perto de lugar nenhum, na beira do fim do mundo, onde se anda toda vida e se morre na véspera de chegar. E na pior casa desse lugar que tem só uma casa, que é a nossa, é que a gente mora. [...] Meu sonho é viajar na direção do sul, do sol, sem lei, sem mãe e ser rei de uma ilha nos trópicos, talvez até imperador de um continente porque aquilo, sim, é terra de ninguém, dizem. [...] Mãe? A senhora morreu? Mesmo, mesmo? Peter sabia que não era hora de ir,

10 Essa característica existe em textos de Abreu desde que ele começou a refletir sobre as necessidade e possibilidade de (re-)introduzir modos de narração no mundo dramático. Ver, sobretudo, *A Restauração da Narrativa* in NICOLETE, 2011, p. 599-609, escrito originalmente para a revista *O Percevejo*, em 2000. Mas já a peça *Till Eulenspiegel*, de 1999, apresenta a oscilação na fala teatral entre diferentes tipos de narrar e impersonificar.

nem de comemorar a liberdade, mas procurou um sentimento qualquer de pesar e, vou ser sincero, não achou nenhum. Não vou dizer que ele fosse um mau filho...não! É que sempre falta alguma coisa na cabeça ou no coração desse tipo de personagem. (in NICOLETE, 2011, p. 173)

Essa fala, por um lado, exerce uma função clássica da didascália: trazer para a cena uma ação ou uma realidade que não pode ser materializada, por dificilmente caber dentro das condições técnicas e, sobretudo, poéticas do palco. Neste caso, ela serve como evocação da casa onde ele passa a vida com sua mãe, bem como uma autocaracterização de seus desejos e visões do mundo. Essa função, como frisa Luiz Fernando Ramos acerca das didascálias faladas de Plauto (RAMOS, 1999, p. 27), configura uma cena não realista que permite trazer para a percepção do espectador uma realidade que de outra maneira não cabe nesse projeto não realista do palco da época. Mas, no caso de Abreu, fica bastante patente que a construção desse texto e desse palco serve ainda para outra finalidade.

Se retomarmos as reflexões teóricas explanadas na primeira parte, entenderemos que a retórica didascálica instala condições poéticas para o leitor compreender o modo operacional do texto. Assim, o texto instaura certas condições para o leitor imaginar o contexto cultural, social, filosófico, etc. de seu conteúdo, ou seja, sobretudo, de suas falas. A partir dessa observação, o palco não desaparece como lugar onde se concretiza um lugar imaginário. Entretanto, antes disso, é um lugar para construir determinadas condições para a imaginação do espectador. O texto teatral de Abreu sugere um palco não realista que decidi-

damente se opõe à concepção substancial da *mimesis*. O texto não quer evocar um ser singular enquanto indivíduo de “carne e osso”, um indivíduo substancial, feito de qualidades específicas, nem um palco onde uma materialidade e uma teatralidade estáveis se manifestam. Não basta dizer que Abreu imagina a cena ao escrever.¹¹ Antes, ele escreve uma cena que precisa constantemente ser imaginada e revista pelo leitor.

Tecnicamente, o texto posiciona a figura Peter numa tríade de funções: enquanto personagem-narrador de sua situação existencial que se direciona ao público; enquanto personagem ficcional que se direciona a mãe, e enquanto ator-narrador que comenta sobre a personagem e se endereça para o público. Dessa maneira, a função didascálica da fala dramática revela uma subjetividade articulada por uma relação não homogênea de forças formadoras e de consciências com diferentes graus de certeza. Não se trata de uma subjetividade cindida e assombrada por surtos psicóticos ou esquizofrênicos. Antes, a subjetividade é fruto de um jogo de relações que a fala evidencia como intenção da instância autoral. Ela evidencia uma proposta didascálica de abrir um espaço poético e epistemológico multifacetado. Na medida em que transcorre, a fala sobrepõe o aqui e agora da narração e o aqui e agora visual da cena, a fim de posicionar na percepção do leitor-espectador as duas figuras, Peter e o ator-narrador, simultaneamente em dois lugares diferentes.

¹¹ Ver, por exemplo, a opinião correta, mas demasiadamente vaga, de Brito: “Ora, a constatação da teatralidade em questão comprova definitivamente que Abreu, ao criar um texto, ou seja, ao escrever os diálogos, não está simplesmente “gerando uma peça de teatro” a partir dos diálogos, e sim, concretizando a cena, que ele concebeu previamente, e da qual os diálogos fazem parte. (BRITO, 1999, p. 128)

Essa tensão não é um elemento periférico. Ela me parece ser uma dimensão central do projeto do autor, uma vez que a fala de Peter não responde a uma vontade do personagem ficcional, mas a uma necessidade da instância autoral. No trecho citado acima, chama atenção o fato de que Peter conta em tempo presente uma informação que não pode ser endereçada no eixo intraficcional à própria mãe. Não é o personagem que fala aqui, mas o personagem-narrador, cuja consciência oscila entre a do personagem ficcional e a da instância autoral que propõe esse discurso. As mudanças nos eixos de comunicação, bem como a constante sobreposição das realidades ficcionais e cênicas-performativas, criam uma esfera movediça que as falas simultaneamente configuram e circunfluem.

Se a didascália avisa como instância de enunciação um ser específico chamado Peter, o andamento do discurso evidencia que, ao lado desse Peter, existe outro enunciador que é o ator ou um narrador da história, que pode comentar sobre a figura enquanto personagem ficcional. Essa clivagem fica clara na segunda parte da citação acima. O enunciador é marcado pela didascália como *Peter*, ser ficcional individual que semelhante à proposta musical da entrada emenda em uma figura comentarista que não pertence à ficção, mas, sobretudo à ação cênica. Além disso, seu modo de expressar assemelha-se a um narrador onisciente:

A senhora morreu? Mesmo, mesmo? Peter sabia que não era hora de rir, nem de comemorar a liberdade, mas procurou um sentimento qualquer de pesar e, vou ser sincero, não achou nenhum. Não vou dizer que ele fosse um mau filho...não! É que sempre falta alguma coisa na cabeça ou no cora-

ção desse tipo de personagem. (ibd.)

À instância autoral da fala pertence à decisão de fazer o ator oscilar entre o plano do personagem ficcional (“A senhora morreu? Mesmo, mesmo?”), o plano do ator (“Vou ser sincero”) e o plano do comentarista onisciente (“Peter sabia que...” ou “É que sempre falta...”). O conteúdo das falas narrativas do comentarista onisciente poderia aparecer muito bem como didascálias explícitas em um texto realista de Ibsen, Hauptmann, ou Shaw para definir a personalidade da figura. Entretanto, a sobreposição das camadas é específica do projeto poético do autor Luis Alberto de Abreu. Ela precisa ser compreendida em sua função didascálica enquanto uma configuração não só da materialidade da cena, mas da cena enquanto estrutura poética e epistemológica que (1) define – com a criação do espaço de sobreposições – um lugar movediço para a fala e sua fonte de enunciação, e (2) alude dessa maneira a uma concepção não histórica, mas existencial do ser humano, uma vez que, a presença desses planos dilui a história social em uma história mítica, de caráter cósmico em seu ir e vir de construção e desconstrução de lugares de enunciação concretos.

As palavras da figura Peter, e com elas o status de sua existência poética, se movimentam com certa fluidez entre esses lugares, mas não conseguem se enraizar em nenhum. Os espaços poéticos, cênico e ficcional, perdem seus contornos claros e a figura enunciativa também vira um fenômeno movediço. Aqui não é o lugar para seguir numa análise dos diversos significados que essa simultaneidade temporal e espacial produz. O que interessa aqui é mostrar como o texto, por meio da didascália e da função didascálica nas falas te-

atras, abre um espaço estrutural que desestabiliza já de antemão a posição fixada que a figura não obstante almeja: “Meu sonho é [...] ser rei de uma [...] terra de ninguém”. O texto apresenta em sua fluidez estrutural (a tensão entre a vontade autoral de fixar e o jogo cênico aberto) uma terra de ninguém, na qual não há centro dominante, portanto tampouco dono único. Tanto o personagem como o leitor pode perseguir o objetivo de apoderar-se dessa realidade apenas na condição de eternos viajantes. O sonho de ser rei nunca se concretizará na terra semântica movediça¹².

A fluidez na fonte de enunciação implica que a figura nunca pode ser dono completo de sua língua ou de sua história, mas tampouco vítima ou discípulo mecânico. Por um lado, a estrutura textual confirma o dito de Marx de que “[o]s homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, Karl. O 18 brumário de Napoleão, s.p.) Mas, difícilmente ela subscreve a uma esperança

12 É claro que também há uma crítica da consciência autoral historicamente específica do desejo de Peter. Ela diz respeito não só à suposta virgindade das terras a serem conquistadas (as terras brasileiras tinham dono quando chegaram os colonizadores europeus), mas também a certo atraso nesse sono, pois Peter emula em suas fantasias as práticas exploradoras dos colonizadores que hoje em dia já não precisam ser donos da terra se podem controlar seu uso ao favor de sua dominação. O agente capitalista contemporâneo é muito mais um banco do que um latifundiário. O último age ao serviço do banco. Mas além dessa crítica historicamente específica, me parece que há uma crítica mais fundamental acerca dos sonhos de dominação, seja por estruturas totalizantes, ou seja por estruturas burocráticas. Os impulsos de liberdade ou de liberação encontram-se não no campo do enunciado, mas no jogo da enunciação. São sempre imanentes e portanto relativos.

de que um dia será possível livrar-se dos fantasmas do passado. Mas, tampouco – e esta é uma dimensão crítica no projeto poético da escrita de Abreu – pode-se glorificar o presente como ápice ou fim da história, a partir dessa estrutura e retórica textual.

Antes, na medida em que as didascálias relacionais e a função didascálica desestabilizante das falas apresentam uma espécie de centro clandestino do texto, por marcarem a presença estrutural da instância autoral, a proposta dessa dramaturgia é transformar a lógica entre os elementos constituintes da ficção e da cena de uma lógica fixante para uma lógica relacional instável. O reconhecimento dessa relação implica em um reconhecimento ético de que não tem como escapar ou furtar-se dessa relação, pois ela é em última análise fruto de nossa existência social. Defender a lógica relacional não é defender o fragmento, o fiapo em detrimento da narrativa completa, mas insistir na existência de uma relação que pode ser fracionada, mas não cortada, pois ela atesta à primazia do social sobre o individual. Não por acaso, então, a última fala, que não possui endereçado intraficcional claro, e por isso pode ser lida como comentário didascálico (no sentido de abrir um espaço poético filosófico onde as falas dos personagens se instalam e cujo autor é muito mais a instância autoral implícita no texto do que a máscara ficcional) nos lembra: “Dizem que a nau um dia vai aportar e devolver às cidades toda a loucura que delas recebeu. Dizem que já aportou” (in NICOLETE, 2011, p. 203). Por mais que a nau seja um espaço de exclusão social ficcional, sua imagem existe necessariamente dentro de um espaço referencial de inteligibilidades e laços sociais.

Essa fala é emblemática para o projeto po-

ético de Abreu, discutido aqui como projeto que circunscreve um mundo poético contraditório. Ela instala uma tensão entre a afirmação autoral acerca da nau e sua ausência de fundamentação cênica. Para isso, expressa um jogo didascálico entre informação temporal instável (oscilando entre “um dia” e “já”); marcação de um enunciante outro que o personagem (“Dizem”) e a afirmação meramente verbal de um conteúdo ficcional perante o público. Assim, a incerteza epistemológica da fala libera o jogo cênico e assombra a recepção. Qualquer montagem precisa, a meu ver, relacionar-se com essa instabilidade – entrelaçando de uma maneira mutuamente investigativa o tom assertivo e autoral de certas falas e a instabilidade e a fluidez do jogo cênico. Para assim manter virulento o desafio ético provocado por essa instabilidade na relação dos elementos cênicos: *como* relacionar-se?

Considerações Finais:

Discuti num primeiro momento a didascália contemporânea como um jogo que instala uma relação paradoxal entre as dimensões ficcionais-representacionais e cênicas-performativas. Indica que o texto espetacular nos imbricará, enquanto leitores e espectadores, em *plus d'une histoire e plus d'une langue*. Ela mesma nos apresenta um gesto autoral acerca do material ficcional e cênico e simultaneamente solapa a possibilidade de fixar a questão de autoria. A poética teatral, concebida dessa forma, desloca o desafio de leitura do campo da epistemologia (qual é o sentido, ou mais problemático ainda, a verdade do texto?) para o campo ético (como entrar em uma relação frutífera com esse fenômeno de instabilidade paradoxal interna?). Depois, mostrei minha percepção, como es-

sas questões poéticas formais adentram e perpassam a dramaturgia textual da peça *A Nau dos Loucos*, de Luis Alberto de Abreu.

Minha contextualização da poética textual de Abreu, dentro de uma versão da desconstrução que problematiza, sim, a questão de uma poética com fundos miméticos e figurativos – ao mesmo tempo em que aceita a inevitabilidade desse fundo para uma poética que se pretenda relevante num contexto histórico específico – mostrou, espero eu, que talvez não seja tão produtivo postular uma necessária submissão a um suposto fim do entendimento hermenêutico do texto, render-se totalmente à instabilidade radical do signo e salutar à chegada de uma esquizoescrita, para colocar a escrita teatral em um campo movediço contemporâneo.

Uma coisa é declarar a dissolução e o fim do personagem, para instalar uma instância de enunciação abstrata; outra coisa é desdobrar o personagem, nos efeitos de suas forças de formação, para apresentar ao leitor a imagem de uma existência humana que é mais do que *uma* personagem, ao mesmo tempo em que nunca consegue configurar-se *como* personagem¹³. A performatividade dessa escrita contemporânea constantemente solapa a referencialidade figurativa que ela não obstante também evoca permanentemente. O personagem se constitui em uma singularidade precária que evidencia seu constante vir a ser plural. Mas esse movimento não acontece fora de um contexto histórico. E esse texto de Abreu nos alerta, entre outros, que, nos tempos de hoje, nos quais um capitalismo

13 Ver também as reflexões críticas de Sarrazac (2006), sobre o suposto fim do personagem na dramaturgia contemporânea, a partir do livro de Robert Abirached “*La crise du personnage dans le théâtre moderne*” Paris: Gallimard, 1994.

baseado em mecanismos de des-subjetivação¹⁴ conduz as pessoas a querer uma (auto-)diversificação constante que não altera ou coloca em crise nada do sistema (ou do dispositivo atual) e das subjetividades fracas produzidas por ele. Nesse sentido, uma entrega absoluta dessas subjetividades fracas à performatividade é, sobretudo, uma forma de contribuir para que modos de opressão e exploração continuem agir sobre esses corpos desejantes. Nesse contexto, parece-me imprescindível construir uma fricção e uma resistência acerca dos dispositivos contemporâneos que expõem a referencialidade dessa escrita performativa.

Ambas as estratégias de escrita dramática podem ser coerentes e apresentar suas condições de entendimento (um tanto ironicamente, no que diz respeito à proposta da abstração), o que possibilita ao leitor situá-las em seus respectivos contextos históricos e traçar reflexões sobre as relações entre arte e política. Mas, apenas a segunda, ao que me parece, está disposta a abraçar, de modo positivo, esta relação. Mais ainda, a segunda proposta abre possibilidades de dialogar com formas não dramáticas residuais, como o teatro popular no caso de Abreu, de uma maneira a interrogar a relevância dessas formas não apenas para o modo de escrever para o teatro contemporâneo, mas também para a apresentação da situação histórica de dominação de seus protagonistas típicos.

A retórica didascálica, na configuração de um espaço poético com contornos historicamente específicos, participa de forma ativa dessa interpretação conflituosa sobre o que é dramaturgia contemporânea. Além

¹⁴ Ver, sobre tudo, as reflexões de Agamben (2009), no ensaio "O que é um dispositivo?", publicado em livro homônimo, especialmente, p.46-51.

de buscar determinar aspectos da execução cênica dos elementos ficcionais do texto (espaço, tempo, personagem), por meio de informações diegéticas (o que era sua função principal claramente marcada no teatro moderno), a didascália contemporânea circunscreve, com informações extradieéticas, um espaço poético compartilhado, dentro do qual o texto e os acontecimentos espetaculares, sobretudo, a fala e a ação atoral, participam do fenômeno teatral enquanto forças desnaturalizantes e desestabilizadoras, mas que não rompem com esse jogo de desconstrução constante.

As fissuras, lacunas e inconstâncias, presentes nas mudanças de perspectivas na vontade autoral das didascálias de Abreu, articulam essa tensão entre o espaço poético (instável, mas compartilhado) e as falas e ações cênicas singulares das figuras (entre elas a função de um narrador onisciente) como metáfora de uma luta social na qual o agenciamento do ser singular não depende de sua submissão a uma vontade coletiva homogeneizada e tampouco de seu estar livre de qualquer alinhamento coletivo. Essa posição não garante uma força transformadora para essa retórica dramática. Mas sua força transformadora não pode existir fora dessa retórica.

Recebido em: 28/12/2015

Aceito em: 28/03/2016

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. *O que é um dispositivo?* E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

BIRKENHAUER, Theresia. *O tempo do texto no teatro*. [Trad. Stephan Baumgärtel]. In: Cena, No. 11, PP-

GAC/UFRGS, Porto Alegre, 2012. *natives Théâtrales* 76-77, Bruxelas, 2003.

BRITO, Rubens José Souza. *Dos Peões Ao Rei*. O teatro épico-dramático de Luís Alberto de Abreu. São Paulo: USP, 1999 (Tese de doutorado).

DERRIDA, Jacques. *Memoires for Paul de Man*. New York & Oxford: Columbia University Press, 1986.

DERRIDA, Jacques. *Margens da Filosofia*. Trad. de Joaquim Torres Costa & Antônio Magalhães. Campinas: Papyrus, 1991.

DERRIDA, Jacques. *A escrita e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
FOSTER, Hal. O retorno do real. São Paulo: Cosac & Naify, 2014.

MARX, Karl. *O 18 de Brumário de Louis Bonaparte*. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/cap01.htm>, Acesso 24 de setembro de 2015.

NICOLETE, Adélia. *Luis Alberto de Abreu: Um Teatro de Pesquisa*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

RAMOS, Luis Fernando. *O parto de Godot e outras encenações imaginárias*. A rubrica como poética da cena. São Paulo: Hucitec, 1999.

SARRAZAC, Jean-Pierre. “El im-personaje: Una relectura de La crisis del personaje” in: *Literatura: teoría, historia, crítica* 8 (2006): 353-369.

TRIAU, Cristophe. *Coralidades Difradas: a comunidade em negativo* [tradução de Marcus Vinícius Borja], manuscrito sem data. Publicado originalmente em: *Revista Alter-*