

CORPO E CONHECIMENTO: PROPOSTAS PARA UM ENCONTRO

Giuliana Cerchiari de Andrade*

RESUMO: O artigo discute a prática de jogos teatrais como ampliadores da consciência corporal-vocal e a transformação na qualidade da presença de estudantes em sala de aula, articulando o conceito de "estudante-zumbi" (PUJADE-RENAUD, 1983). Para tanto, é feita a análise do curso aplicado no 1º semestre de 2019 na disciplina Francês 3 da FFLCH/USP ministrada pela profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia, do processo de montagem do espetáculo "L'été de nouveau" de Laurent Van Wetter e de sua apresentação de estreia.

Palavras-chave: FLE. Consciência corporal. Ensino-aprendizagem. Teatro. Experiência. Jogos teatrais.

Impulsos para a investigação

Me dê tempo, meu Deus.
Os homens são tão afobados.
Faça com que eles compreendam: eu não posso
andar depressa.
[...]
Me dê tempo de caminhar.
[...]
Me dê tempo de pensar.
[...] (C. B. de GASZTOLD, trad. C. D. de ANDRADE, 2011, p.165)

Para John Dewey (2010) nenhuma experiência é ou pode ser instantânea. Sendo ela verdadeiramente estética — e isto significa que se refere ao ato de percepção e prazer —, só é possível existir no âmbito da continuidade. Assim, demanda tempo para que haja processo e para que nele, haja totalidade. Todo processo tem um fim, que nesse caso não significa cessação, e sim a consumação de algo que soma, potencializa e influi nas próximas experiências a serem vividas.

Como aluna da graduação em francês da FFLCH-USP, atriz e diretora de teatro, iniciei o primeiro semestre de 2019 entusiasmada para explorar novas maneiras de fazer com que o ensino-aprendizagem da língua francesa, tendo como espaço de experiência na disciplina de Francês 3, se tornasse uma experiência completa, proporcionando uma autêntica relação entre estudante e conteúdo. O objetivo aqui, focava em atingir um desfecho harmônico que transformasse a qualidade de presença de discentes em sala de aula, gerando uma postura autônoma em relação ao estudo e investigação da língua.

Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia esclarece que “a autonomia é considerada hoje uma capacidade fundamental para a aprendizagem, em qualquer nível, em qualquer contexto” (PIETRARÓIA, 2013, p.23), e chama atenção para as estratégias metacognitivas que o trabalho em autonomia implica utilizar. Refletir sobre sua própria aprendizagem, compreender as condições que a favorecem, organizar e planejar suas atividades, se avaliar e se corrigir compõem o quadro de artifícios por ela elencados (PIETRARÓIA, 2013, p.24), e, consequentemente, sugere a proximidade e a consciência de si.

Para refinar o autoconhecimento é necessário direcionar a atenção para atividades que proporcionam o contato consigo, e mirar neste caráter em aulas de FLE (francês língua

* Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) com dupla habilitação em Português-Francês e atriz profissional, contempla em sua pesquisa a investigação da importância da noção corporal no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. No ano de 2019 participou do XXII Congrès Brésilien de Professeurs de Français em Brasília onde fez apresentação do pôster intitulado “Parcours d'apprentissage sur la scène théâtrale: du corps individuel à l'expressivité collective” e estreou o espetáculo “L'été de nouveau”.
E-mail: giuliana.andrade@usp.br

estrangeira) tornou-se uma tarefa desafiadora, já que disciplinas deste tipo se debruçam sobre materiais teóricos e os exercícios de prática do conhecimento tendem a recorrer a uma esfera, muitas vezes, já pré-estabelecida pelos livros didáticos, ensimesmada, imóvel e silenciosa. Por isso, fez-se necessário neste contexto que direcionássemos o olhar para o corpo como instrumento de apreensão e expressão da língua.

Concordamos com Claude Pujade-Renaud ao notar, em seu livro *Le corps de l'élève dans la classe* (1983), que a *ausência* se sobrepõe à *presença* por parte de estudantes como resultado de imposições comportamentais estipuladas pelas instituições educacionais, reduzindo alunos e alunas ao silêncio e, de modo consequente, desincentiva a interação genuína em sala de aula. O resultado é a existência de *estudantes-zumbis* que não se sentem capazes de compartilhar suas dúvidas e conhecimentos e perdem o interesse pelo aprendizado, instaurando um contínuo processo de *fuga* que realça a *surdez* desse(a)s estudantes (PUJADE-RENAUD, 1983, p.20). Ainda que embasada no contexto educacional francês, a investigação da pensadora traz resultados próximos aos encontrados no cenário aqui apresentado, e instiga a buscar as diversas origens desses silêncios, medos e desinteresses.

Uma busca pelo corpo

[...]

O corpo é um sem-tamanho de diferenças
que surpreendem a máquina do próprio corpo.

Mas o corpo às vezes se transforma num corpo de arrastar pedra
pesando nele todas as horas
em que se rejeitou conhecer seus segredos. (P. de T. L. BRANDÃO, 2016, p. 34)

A disciplina Francês 3 compreendeu carga horária de duas aulas semanais com duração de 1h45 cada, totalizando ao final 32 aulas, das quais 10 foram destinadas às atividades práticas corporais-vocais. Para dar início aos primeiros encontros, propus exercícios de integração que colaboraram para que a turma se conhecesse melhor e para que a noção de corpo-voz professoral não fosse a única guia responsável pela aprendizagem (PUJADE-RENAUD, 1983, p.156). Cada pessoa presente na turma pôde mostrar suas individualidades e interagir com as de outras, construindo ali um grande corpo-vocal ativo e disponível para aprender a língua. Sobre os medos, uma aluna revela: “Fazia muito tempo que não me sentia confortável na classe de francês. E não me sentia confortável para falar, mas hoje me sinto confortável.”(TESTEMUNHO DE ESTUDANTE, 2019)ⁱ

Se para Pujade-Renaud o(a) estudante tende a viver em “estado zumbi” ativando apenas ouvidos e mãos durante as aulas, e a escrita, nesse contexto, ocupa um impróprio lugar que oprime a expressão particular de cada pessoa (PUJADE-RENAUD, 1983, p.13), procuramos fugir dessa constante e dar espaço para que outras partes corporais também estivessem ativas, objetivando ajudar aluno(a)s a compreender seus processos de aprendizagem da língua. Uma estudante externaliza seu sentimento sobre aquela mudança de dinâmica nas aulas com o seguinte depoimento: “Eu nunca imaginei ter uma coisa como essa na USP[...] Nós estamos sempre escrevendo.” (TESTEMUNHO DE ESTUDANTE, 2019).

Os exercícios para adquirir consciência corporal-vocal, propostos no curso partiram da premissa de que a linguagem do movimento e a verbal são igualmente completas e complexas, não podendo assim ser colocadas em confronto (GAIARSA in FELDENKRAIS, 1977, p.9). Sobre o assunto, Dewey defende a ideia de que oposição e dualidade não são interessantes no terreno em que a continuidade é possível (DEWEY, 2010, p.97). Dessa forma, para proporcionar um status de experiência às aulas me vali dos dualismos como parte única influenciadora do processo. Em outros termos, da mesma maneira em que o trabalho

havia focado a língua francesa e sua teoria, o corpo tornava-se objeto de estudo pessoal com o intuito de trazer luz às influências corporais sobre a aquisição do conhecimento, nesse caso, da língua francesa. Trata-se de um trabalho em que a teoria não pode ser dissociada da prática.

Sobre a dinâmica da ação pessoal, Moshe Feldenkrais (1977) defende a ideia de que agimos de acordo com nossa imagem pessoalmente construída com o passar dos anos. Acentua, ainda, que essa auto-imagem é sempre menor que nossa capacidade potencial, já que é formada a partir dos padrões e combinações de células verdadeiramente utilizadas em nosso corpo (FELDENKRAIS, 1977, p.32). Esses padrões e combinações são estabelecidos por três fatores: hereditariedade física, educação e auto-educação. Os dois primeiros são pré-determinados no curso da vida, visto que um se refere às formações celulares do corpo e o outro é dado pela organização política e social já instaurada antes mesmo do nascimento. Com eles, as pessoas acabam por se enquadrar dentro dessa esfera como pertencente a um todo, e a singularidade é ofuscada. Já a auto-educação é a única que está em alguma medida em nossas mãos, sendo a força ativa da individualidade. Ela “influencia o modo pelo qual a educação externa é adquirida, bem como a seleção do material a ser aprendido, e a rejeição daquilo que não podemos assimilar” (FELDENKRAIS, 1977, p.19-20).

Junto a isso, não podemos deixar de destacar a influência das forças políticas e sociais na construção e conscientização do corpo ocidental pensada por Michel Foucault (1988), e as ideias de Marx, também sobre a alienação corporal, discutidas pela historiadora Silvia Federici (2017). O silêncio sobre as potencialidades do corpo é tão interessante ao método de produção capitalista de ordem burguesa, que acaba por transformá-lo em um recipiente de força de trabalho com o objetivo de assimilar conhecimentos em um ritmo veloz predeterminado, para começar, o quanto antes, a produzir ativamente na sociedade econômica como uma máquina. Feldenkrais dialoga com o assunto ao mostrar que o lugar das práticas *naturais* vem sendo tomado gradualmente pelos métodos adquiridos, pelos métodos *profissionais*, e a recusa da permissão ao indivíduo de empregar o método *natural* força-o a aprender o jeito aceito antes mesmo que lhe permita trabalhar (FELDENKRAIS, 1977, p.45).

Contextualizar historicamente o lugar destinado ao corpo em nossa sociedade evidencia a promoção do desinteresse pelo autoconhecimento, e a ignorância se sobrepõe ao discernimento das potências que dele poderiam emergir nos processos cognitivos inerentes a cada ser. A auto-educação muitas vezes nem é percebida e sem ela não é possível mudar nosso modo de ação, dado que para isso devemos afinar a imagem própria que está dentro de nós (FELDENKRAIS, 1977, p.27). Por isso, propus aulas em língua francesa que explicassem o corpo humano com a apresentação de imagens do esqueleto para possibilitar a localização interna de suas ossaturas e sugerimos o reconhecimento delas através do toque. Se ao adquirir novas consciências a noção da capacidade particular se amplia, conseqüentemente, a disponibilidade e a ativação dos sentidos evocam a percepção nas relações com o mundo. Sobre o assunto, relatei em meu diário de classe:

Hoje trabalhamos a coluna vertebral [...] eu pedi que se deitassem (para receberem a massagem). Ficaram um pouco tímidos, mas pouco a pouco se soltaram [...] No final, fizemos o "exercício do samurai" e eles estavam bem mais presentes do que na aula anterior. Uma das pessoas envolvidas me disse que as aulas estavam fazendo muito bem a ela e até se emocionou [...] Falamos da importância de fazer exercícios diariamente [...] Outra falou da intimidade que construiu com o(a)s colegas depois do exercício. (TRECHOS DE NOTAS DO MEU DIÁRIO DE AULAS, 2019).

Após aprofundar os conhecimentos sobre o esqueleto humano, seguimos para o aparelho respiratório-vocal com o intuito de trabalhar a fonética do francês, que difere significativamente do português brasileiro. Aqui, a busca foi por estimular o trabalho ativo e o

relaxamento dos músculos que favorecem a expressão de sons nasais. Vale ressaltar que a tensão está presente de maneira constante em nosso dia-a-dia, e quando ficamos em pé ou cerramos os lábios, por exemplo, precisamos ativar músculos voluntários que façam esses esforços. É bastante difícil perceber, mas existe uma tensão inimaginável para realizar ações que já estão mecanizadas em nosso corpo. A projeção da voz é uma delas e está diretamente ligada com a musculatura corporal. Impulsionado por ela, o ar que sai de nossos pulmões, vibra em nossas cordas vocais e que ressoa em nossa cabeça é transformado no som que se comunica com o mundo. Para uma comunicação pujante é preciso respirar bem e, por ser um assunto distante do cotidiano, nós desconhecemos e “utilizamos muito pouco da nossa capacidade pulmonar” (BOAL, 2015, p. 145). O trabalho de *desmecanização* da respiração e da consciência vocal exige um longo treinamento, pois, se tratando de músculos, é necessário conhecê-los, ativá-los e trabalhá-los para acessar sons estranhos ao nosso corpo. Neste ponto, a fala professoral cumpriu um importante papel de orientação ao trazer imagens concretas sobre como utilizar o aparelho respiratório com maior qualidade e como reproduzir aquelas sonoridades da língua francesa, abrindo espaço para a prática e descoberta vocal de cada presente. Desta maneira, seus repertórios individuais previamente treinados podem auxiliar futuramente a fluência na construção de discursos autênticos. As manifestações de estudantes após a realização dos exercícios corroboram com a efetividade das dinâmicas:

— É muito importante notar os lugares, de fato... para compreender qual é a posição da nasal, o “on”[õ] que está atrás dos olhos. (TESTEMUNHO DE ESTUDANTE, 2019)

— Uma língua estrangeira, você fala com o corpo, rosto, respiração. Usa tudo. (TESTEMUNHO DE ESTUDANTE, 2019).

Ao articular as relações entre mobilidade e presença professorais, Pujade-Renaud constata que quanto mais estudantes se sentem estáticos em seus movimentos, desejos ou dúvidas, mais procuram a vida em outro lugar e se desconectam da sala de aula (PUJADE-RENAUD, 1983, p.54). Concluimos, portanto, que todo o trabalho voltado para movimentar o corpo, com foco em elucidar a consciência corporal para estimular a auto-educação, se mostrou efetivo quando o interesse em participar de atividades coletivas seguia desperto. Assim, a continuidade da prática foi possível graças a essa transformação sensível a partir da experiência, que, segundo Dewey, é o resultado, o sinal e a recompensa entre organismo e meio quando plenamente realizada (DEWEY, 2010, p.88-89). Para Boal isso é o teatro, lugar que o ser passa a se perceber humano no ato artístico de observar a si mesmo e se transforma (BOAL, 2015, p.26). Neste momento, partimos para os exercícios de caráter teatral, cujo objetivo era utilizar todas as descobertas obtidas até então para interagir e expressar-se em língua francesa. Uma aluna narra suas sensações ao experimentar entrar em cena, ao que Pietraróia responde:

— Eu fiquei muito nervosa. A gente ensaiando faz assim, lindamente. Eu, falando aqui espontaneamente, rola, flui. Quando é pra apresentar, quando a gente é o foco da coisa toda, vem aquela sensação. (TESTEMUNHO DE ESTUDANTE, 2019)

— O que a gente quer mostrar pra vocês é que falar uma língua estrangeira também vai dar esse medo. E vocês erram menos falando em cena. (FALA DA DOCENTE, 2019)

Os jogos de criação de cenas coletivas foram propostos no decorrer do curso conforme o grupo ficava mais à vontade e unido. Ali ninguém era obrigado(a) a jogar. Poderiam estar lá com o intuito de aprender a língua, de viver um desafio, ou mesmo como um passatempo, mas isso não retirou a seriedade da presença que deveriam buscar nos jogos. O único compromisso que ocorre dentro do jogo é a diversão, trazendo maior importância para a atividade

(HUIZINGA, 2018). Além disso, transformar o ambiente educacional em um espaço descontraído pôde assegurar o conforto no momento da vivência de um exercício com sugestão prática e exposição pessoal como exprime um estudante após entrar em cena: “Se você me pedisse para ir ali na frente e falar alguma coisa eu ia ficar: ai não, não dá. Mas aí, num momento mais descontraído assim, a gente vai.” (TESTEMUNHO DE ESTUDANTE, 2019). Para que haja momentos como esse é preciso desconstruir o triste caráter notado por Pujade-Renaud que, após sua investigação, termina por comparar a sala de aula com um campo de batalha, repleto de territórios a serem defendidos gerando linhas de tensão naquele espaço.

Destaco do último depoimento a evidência da transformação a partir das vivências sugeridas e que proporcionaram momentos de descontração, nos quais estudantes se sentiram seguro(a)s para expor-se na prática. A concepção expressa por Pujade-Renaud do restabelecimento de uma vida relacional, corporal e afetiva, facilitada pela mudança espacial que favorece a circulação da linguagem e, por consequência, abre possibilidade para trocas efetivas acontecerem (1983, p.50-51) é transposta por Feldenkrais para o campo da ciência corporal ao explicar que nenhuma modificação na posição, expressão ou voz pode acontecer sem que haja mudança prévia no cérebro e no sistema nervoso, resultado físico do trabalho de conscientização. Em outras palavras, o pesquisador revela que a melhora nas ações corporais reflete a renovação no controle central, que é a autoridade exclusiva de nosso corpo. Assim, a mudança no controle central também é uma mudança no sistema nervoso (FELDENKRAIS, 1977, p.56). Ainda sobre o assunto, completa:

Não podemos nos tornar conscientes do que está acontecendo em nosso sistema nervoso central, até que nos conscientizemos das mudanças em nossa posição, estabilidade e atitude, porque essas são mais facilmente sentidas do que as que ocorrem nos próprios músculos. O sistema se organiza de tal forma que os músculos são preparados e estão prontos para executar ou evitar uma ação. (FELDENKRAIS, 1977, p.57)

A possibilidade de experimentar a língua, improvisar com ela, se expressar de maneira espontânea ou não, tornou o grupo mais unido, disponível, presente e interessado no processo de aprendizagem e inspirou as falas desse(a)s discentes:

— Eu acho muito bom, porque fora daqui vivemos um mundo de individualidades e aqui estamos juntos, flui bem. Nós tiramos as máscaras e somos nós mesmos. (TESTEMUNHO DE ESTUDANTE, 2019)

— Quando você fala uma língua estrangeira, você se torna outra pessoa. (TESTEMUNHO DE ESTUDANTE, 2019)

— [...] essa classe foi a primeira no curso que eu pude praticar, de verdade, as conjugações dos verbos. (TESTEMUNHO DE ESTUDANTE, 2019)

A educação corporal e o contato verdadeiro com outras pessoas excluíram o cansaço, o sofrimento e o estado passivo do(a)s aluno(a)s, que, segundo Pujade-Renaud, são etapas que fazem parte do processo de insatisfação de estudantes em sala de aula. O curso, ao dar lugar à *discussão*, à transmissão e à troca, possibilitou o acesso à confiança pessoal, e assim todo(a)s estavam mais disposto(a)s para se expressarem (PUJADE-RENAUD, 1983, p.123). Essa oportunidade de expressão influenciou a busca por novas ferramentas que o(a)s ajudassem a compreender melhor a língua estrangeira:

— Esse momento que a gente coloca a língua em prática e começa a perceber a entonação das frases... eu entendo como é um francês falando. (TESTEMUNHO DE ESTUDANTE, 2019)

— Pra mim, eu acho melhor internalizar a língua como fazemos na cena, porque temos que copiar um sotaque, um gesto que os franceses fazem. (TESTEMUNHO DE ESTUDANTE, 2019)

Assim como defende Maria da Glória Magalhães dos Reis (2008), dispor de exercícios de consciência corporal-vocal e jogos teatrais como ferramenta motivadora de conhecimento da língua, se configura como material eficaz de auxílio aos métodos de aprendizagem se incluirmos um trabalho prévio de recolhimento dessas atividades, pensadas para o grupo que irá praticá-las, e visarmos a existência de um processo. Ou seja, passar pelas etapas com calma é extremamente necessário para que estudantes se sintam confortáveis, preparado(a)s e encorajado(a)s para encontrar seus corpos em sala de aula e interagir com eles. Se a demanda por fluência chega sem cuidado, aluno(a)s não se sentirão acolhido(a)s, não conseguirão concluir as atividades, acharão que são incapazes e nunca mais voltarão para a aula. Por isso, é preciso retirar a violenta imposição de fluência em um exercício ao propor uma vivência prática. A averiguação está em saber orientar quais caminhos são possíveis de percorrer para atingir uma experimentação fluida, sem defini-lo previamente castrando os instintos e personalidades de cada um. A continuidade proporcionou segurança para que estudantes se percebessem capazes:

— Quando você faz um erro em língua estrangeira, você se deixa errar [...] é uma língua que você está aprendendo, e quando você aceita que você erra na dicção ou algo assim, você se deixa levar. (TESTEMUNHO DE ESTUDANTE, 2019)

— Eu acho que se a gente não se expõe, a gente não aprende. (TESTEMUNHO DE ESTUDANTE, 2019)

O processo permitiu que cada estudante expusesse suas dificuldades aos poucos e explorasse suas personalidades para conquistar certa autonomia. Chegamos ao final do curso com relevantes aquisições de consciência corporal e expressão individual. Muitas “fichas caíram” conforme os encontros avançavam, a presença e a interação em sala de aula ficavam mais vivas. Porém, vale ressaltar que lidar com adversidades não é um trabalho simples e exige disponibilidade, algo que também pode ser construído no decorrer de um curso.

Conduzida pelo conceito de experiência como ação contínua, penso existir diversas etapas particulares e externas ao cenário educacional pelas quais cada pessoa atravessa, e que influenciam diretamente no estado de *abertura* para se *entregar* a uma sucessão de atividades coletivas. Seria um verdadeiro sonho acreditar que, mesmo estando em momentos diferentes, indivíduos conseguem se conectar com tudo aquilo que neles “esbarra”, apenas por estarem interessados em conhecer mais sobre o assunto. Há momentos em que essa afinidade simplesmente não acontece e a presença de sensações corporais indesejadas justificam esse desencontro, como dores de cabeça, desconforto estomacal, hiperventilação gerada pela ansiedade. Pujade-Renaud remete às causas dessas sensações a possíveis relações familiares ou pessoais que podem dificultar a atuação em sala de aula (1983, p.22). Isto evidencia a influência das sensações sobre o corpo e as limitações que disso provém impossibilitando a atuação em sala e o acesso íntegro aos conhecimentos. O “estado zumbi” se manifesta outra vez.

Atividades de escrita sobre as aulas práticas bem como exercícios que estimulassem o estudo individual foram direcionados para aquele(a)s que não conseguiram estabelecer ligações com as práticas propostas. De qualquer maneira, a experiência estética se consumou, em número e grau distintos, a partir do momento em que o espaço e as ferramentas para que estudantes conquistassem maior independência em relação a comunicação oral e escrita da língua estavam dados e concebiam, assim, a transformação da percepção.

Neste sentido, partilho as ideias de Dewey e de Pujade-Renaud segundo as quais não é possível o acesso a uma experiência completa de aprendizagem utilizando apenas algumas

partes do corpo, como mão, olhos e ouvidos. É necessário que todos ajam como órgãos de um ser total, para que as atitudes não se configurem como mecânicas em senso e movimento, para que não sejam automáticas, pois “a expressão é emocional e guiada por um propósito” (DEWEY, 2010, p.131).

De corpo-voz, linguagem e alma

Queria um dia deixar sair palavra que mora aqui dentro.
[...]
Que brota no canto escondido e que vez em quando teima.
[...]
(K. MENATTI, 2017, p. 74)

O tempo da consumação é também o do recomeço de uma nova experiência. Segundo Dewey, ela é inaugurada com uma impulsão provida de necessidades que só podem ser saciadas pela instauração de relações claras do organismo com o meio. Para elucidar seu pensamento, traz a metáfora do corpo que volta-se como um todo para a luz, e conclui que a inteireza desta ação "constitui o estágio inicial de qualquer experiência completa" (DEWEY, 2010, p.143-144). Ao sugerir a presença íntegra de um ser nos primórdios da experiência, o autor pressupõe uma certa disponibilidade que nem sempre é provida de consciência, mas que com o passar do processo ganha essa qualidade, de modo a compreender a "intenção implícita de sua impulsão" (DEWEY, 2010, p.145). Com isso, é verdadeiro dizer que a fase inicial também sofre a influência de acontecimentos pretéritos, de outras experiências consumadas, que, quando bem percebidas, acabam por instrumentar o presente. Assim, pensamos o início do processo de montagem do espetáculo *L'été de Nouveau* como a consumação da disciplina de Francês 3, contando, a partir deste ponto, com estudantes em estado ativoⁱⁱ de presença e corpos inteiramente *voltados para a luz*.

Para participar do grupo, era indispensável que o elenco fosse formado por estudantes do curso ministrado, seguindo assim com a investigação das práticas corporais-vocais na compreensão do FLE, e que tivessem a flexibilidade de se encontrar voluntariamente em horários alternativos à grade do curso de Letras. Neste processo, continuávamos focando em intensificar o uso da auto-educação como dispositivo de refinamento da auto-imagem para, assim, expandirem o conhecimento de suas capacidades pessoais. O teatro seria a nova maneira para discentes e docentes explorarem as possíveis transformações pela experiência. Assim, se configurava minha impulsão inicial.

Dado que a intenção estava no exercício e no trabalho da consciência corporal ao se expressar em língua francesa, não fazia sentido que uma tarefa muito extensa de análise crítica do texto se colocasse à frente do caminho de descoberta de como aquele texto seria falado. Sendo assim, antes de tudo foi preciso modificar a noção de espaço da sala de aula teórica para trazer a sala de ensaio prático, onde as pessoas que formariam o grupo pudessem se sentir à vontade e com corpos disponíveis para ocupá-lo criativamente.

Em seu terceiro capítulo, *La structuration de l'espace* (A construção do espaçoⁱⁱⁱ), ao discorrer sobre o papel professoral nas estruturas tradicionais de ensino, Pujade-Renaud (1983) constata que a existência e a organização do espaço de grupo e da relação corpo-espaço é determinada pela figura docente, uma vez que é ela quem delimita as distâncias dentro da sala de aula. Como consequência, instaura-se a associação *dessus/dessous* (sobre/sob) definindo os contornos hierárquicos do espaço respectivamente ocupados por docentes e estudantes. Para exemplificar, a autora traz a seguinte alegoria:

A ordem espacial é metáfora da ordem institucional [...] O palco é, ao mesmo tempo, um lugar metafórico e um lugar de teatralização da autoridade e da hierarquia. O

palco é assimilado a uma cena, o professor a um ator, o aluno a um espectador. (PUJADE-RENAUD, 1983, p.42)

Se para elaborar a percepção corporal e definir a "bolha espacial" individual ou do grupo, estudantes se baseiam na representação do docente, ao alterar a noção de ocupação do espaço, a relação hierárquica dentro da sala de aula é remodelada positivamente. Assim, a voz professoral passa a orientar de maneira estimulante, abrindo espaço para que estudantes não se limitem ao lugar de espectador(a)s passivo(a)s e encontrem seus corpos-vozes para, finalmente, saberem como se expressar. Sobre a descoberta de construção da própria voz/discurso, a ativista estadunidense bell hooks revela:

Para construir minha voz, eu tinha que falar, me ouvir falar [...] Fazer a transição do silêncio à fala é [...] um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de 'erguer a voz', não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito - a voz liberta. (HOOKS, 2019, p.32:39)

No encontro seguinte, o espaço foi se transformando conforme o estudo do texto se expandia para pesquisa individual. Na peça "L'été de nouveau", dividida em cinco atos, personagens passam pelas quatro estações do ano a partir do verão e retornam a ele no último ato, caracterizando a ideia de ciclo da vida. Após a leitura, o exercício proposto para o elenco foi pesquisar em seus próprios corpos-vozes como acontecia esse ciclo, por onde essas estações passavam, quais partes do corpo as representavam e porquê. Este exercício foi extremamente importante para instigar a elaboração de suas auto-imagens, permitindo que as personagens fossem construídas a partir de suas individualidades e não de uma ideia pronta e estereotipada do que elas poderiam ser.

Dada pela sociedade, a educação tradicional prima por unificar as diferentes personalidades com o intuito de ocultar tendências não conformistas, mascarando as pessoas, ao passo que dominam e afastam seus desejos espontâneos, expressa Feldenkrais (1977, p.22). Já Pujade-Renaud (1983) traz a imagem da máscara como um acessório de proteção que se une à imobilidade do corpo causando uma dormência intelectual. A ação de retirar essas "máscaras" e exercitar a autoeducação através do exercício da expressão e da identificação das estações do ano no corpo, descrito anteriormente, objetivou pluralizar as qualidades individuais de compreensão das sensações que o texto trazia, de seu significado e, por consequência, da língua francesa.

Assim, construído o espaço de investigação criativa, o processo partiu para a segunda fase: criar uma ligação entre os corpos, afinal, aquilo era um grupo com interesses comuns, então era preciso que o elo fosse estabelecido. Sobre o início dos encontros, um estudante comenta ao final de todo o processo:

— Eu tava com bastante vergonha no começo [...] tanto que eu até pensei 'ai eu não vou fazer'. Mas aí foi indo, com o passar fui conhecendo mais as pessoas, aí você vai se sentindo mais à vontade. (TESTEMUNHO DE ESTUDANTE, 2019)^{iv}

O grupo não era formado por pessoas que se definiam como amigas, não havia uma grande proximidade entre elas e algumas eram do período matutino e outras do noturno no curso de Letras. Foi preciso trazer exercícios que as colocassem em relação. Na frase "tal como irmãos, o grupo limita e obriga a uma partilha do amor" de Pujade-Renaud é possível refletir sobre o fato de que o contexto conduzia para que os exercícios trouxessem resultados positivos. Os jogos teatrais de aquecimento e improvisação potencializaram esses encontros. Era preciso olhar nos olhos, falar articuladamente, ativar a escuta, pois estavam ali se

expressando em uma língua que não dominavam, então, uma atmosfera de generosidade começou a ser construída.

A procura de uma identidade pelo pertencimento a um grupo, tendo que se submeter a modelos, que Pujade-Renaud (1983) apresenta com caráter negativo ao tratar da relação entre a vestimenta e o ambiente escolar, aconteceu inversamente durante os encontros. Como os exercícios se iniciaram a partir da individualidade dos presentes, foi possível criar uma interação que se baseava na peculiaridade de cada um. Deste modo, partilhamos da conclusão da autora ao defender que

estar em conformidade com o grupo, é certo, mas não estandardizado, anonimizado ou mesmo robotizado: este desejo de ser simultaneamente conforme e reconhecido implica a rejeição de um uniforme escolar imposto.^v (PUJADE-RENAUD, 1983, p.87).

Sabemos que na Faculdade de Letras não é necessário utilizar roupas que definam estudantes como pertencentes àquele curso. Por essa razão, atribuímos valor simbólico à palavra “uniforme”, que agora se referia ao elemento externo responsável pela criação do vínculo em um grupo. Portanto, a rejeição dessa “vestimenta” neste processo aconteceu à medida que os exercícios coletivos fluíam, as vozes iam aparecendo e a prática de realizar diversas ações simultaneamente se concretizava: falar, sentir, interpretar, movimentar-se. Assim, o grupo estava formado e a ideia do rumo que a peça tomaria também. Sabíamos agora qual seria a linguagem utilizada para contar a história com aquelas pessoas e qual personagem cada uma faria.

Um extenso treino se intensificou quando decidimos fazer imersões de 24 horas. O grupo partiu para a chácara da artista plástica e escritora Sandra Catrouxo durante o último final de semana de agosto. Lá, houve o trabalho intenso de certas cenas, em que o elenco investigou a relação entre as personagens, suas sensações e, principalmente, a expressão da fala. O mais interessante nessa etapa foi notar que a compreensão do vocabulário e a da pronúncia se expandiram significativamente com a experimentação da presença cênica, e isso se deve ao fato de terem escutado suas próprias vozes, além de estarem ativo(a)s para realizar a ação com consciência. A dinâmica na aprendizagem da língua começou a ser modificada. Sobre esse tipo de mudança Feldenkrais explica:

Naturalmente, o que está aqui envolvido, é a mudança na dinâmica de nossas reações e não a mera substituição de uma ação por outra. Tal mudança envolve não somente a transformação de nossa auto-imagem, mas uma mudança na natureza de nossas motivações e a mobilização de todas as partes do corpo a elas relacionadas. (FELDENKRAIS, 1977, p.27)

Incluimos o fator emocional satisfatório como outro influenciador dessa mudança pois, como defende Dewey, a experiência em si “possui integração interna e um desfecho atingido por meio de um movimento ordeiro e organizado” (DEWEY, 2010, p.114). Como esta estrutura pode ser sentida de imediato ela também é estética e, assim, produz transformação na percepção e no fazer.

Com o elenco “transformado”, partimos para os encontros semanais ao longo do mês de setembro que se configuraram como ensaios destinados à criação das cenas, sob minha orientação. Houve, ainda, uma outra imersão com o elenco no final do mês, na qual não pude estar presente. A imagem da figura professoral como detentora do conhecimento e única responsável por sua transmissão é questionada por Pujade-Renaud (1983) ao sugerir que estudantes também podem permitir-se certa autonomia para explorar suas relações com os saberes. Porém, para que este trabalho de desvinculação se torne efetivo, cabe à personalidade que ensina e orienta ajudá-los a se aproximarem deste caráter, de modo que a ausência não se

configure como uma rejeição. Ou seja, a partir da instauração dessa autonomia o ambiente se torna propício para apre(e)nder e se estabelece a diferença entre corpo e linguagem, como complementa Claude Pujade-Renaud (1983, p.122). Iniciamos outubro com o espetáculo pronto para ser apresentado em francês de *corpo-voz, linguagem e alma*.

O objeto artístico: um relato

[...]
Parlez, poètes
racontez-nous tout
Vous êtes les seules capables de comprendre
Cette langue indéchiffrable
[...] (S. CATROUXO, 2019, p. 80)^{vi}

Foi no dia 10 de outubro de 2019, na cidade de Brasília que o grupo de estudantes estreou o espetáculo *L'été de nouveau* (É verão outra vez^{vii}) no 1^{er} *Festival national de théâtre francophone pour la jeunesse - 10SUR10 Brésil^{viii}* no *XXII Congrès brésilien de professeurs de français*. É notório que muitas informações chegavam novas para aquele(a)s que experimentavam uma maneira inédita de se expressar em língua francesa por 30 minutos em cima de um palco, com iluminação cênica, aparelhos de sonorização e uma plateia com capacidade para até 300 pessoas. Enfim, o desafio estava dado. Uma parte do elenco chegou no início do congresso e pôde se familiarizar com o novo ambiente; o restante pousou na capital na véspera da estreia. A profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia, a pesquisadora Lucília Teixeira e a artista plástica e professora de francês Sandra Catrouxo seriam a equipe de apoio do elenco, pois eu precisei retornar a São Paulo no final do dia 9 para realizar outros trabalhos que já estavam pré-agendados. Me tranquilizava saber que estavam bem amparado(a)s e apto(a)s à diversão, e tinha essa certeza por ter feito parte da experiência durante todo aquele processo. Não escondo que a vontade de estar no momento da apresentação explodia dentro de mim, porém trabalhar com teatro, antes da pandemia, significava conseguir fazer muitas coisas, sem regras de tempo e espaço, para que tudo acontecesse da melhor maneira possível.

Pelas narrações, soube que os famosos entraves corriqueiros, que teimam em sempre aparecer antes das apresentações, se sucederam. Era pouco o tempo para ensaiar e reconhecer o espaço do palco, que diferenciava bastante das salas do prédio de Letras na FFLCH-USP, e uma grande escada ocupava a única coxia à qual o elenco poderia recorrer durante a apresentação. Além disso, não conseguiam se comunicar com a pessoa responsável por soltar a trilha sonora, pois a cabine de audiovisual ficava muito longe do palco. Assim, instaurou-se uma atmosfera de tensão em que a ansiedade ganhava uma grande proporção e a escuta ensurdecia. Graças a uma pessoa do elenco que sugeriu darem as mãos e respirarem de maneira unida, a angústia se aquietou.

Terceiro sinal...

A peça aconteceu e foi muito boa. Pelo vídeo, nem cheguei perto de acessar os sentimentos que as apresentações presenciais me proporcionam, mas, assim mesmo, consegui notar a potência das cenas, das falas bem claras e projetadas, da organização espacial e da presença cênica. Realmente, a sugestão de uma das estudantes-atrizes de dar as mãos e respirar em conjunto possibilitou a realização do espetáculo com primor. Além de todo caminho percorrido até ali, tal exercício ajudou a definir as disposições para que o trabalho em grupo acontecesse naquele momento, um dos requisitos essenciais que asseguram a aprendizagem como apresenta Pujade-Renaud (1983).

A apresentação não foi o fim daquela experiência — mesmo porque não existe um, como já explicamos anteriormente —, e sim parte dela. Sendo a forma expressiva que surge

no curso da experiência, ela pode ser reconhecida como objeto artístico que da experiência nasceu. É artístico, pois se configura como a materialização “das condições humanas em que foi criado e das consequências humanas que gera na experiência real de vida” (DEWEY, 2010, p.59). Ou seja, os estudos de consciência corporal para se expressar em francês, os jogos teatrais nos quais se praticavam a gramática e a fonética da língua, a criação de cenas coletivas ao final da disciplina Francês 3, o primeiro contato com o texto de Laurent Van Wetter e o seu aprofundamento a partir de análises críticas, o reconhecimento das sensações em seus próprios corpos, a construção de personagens e feitura de cenas em coro, em dupla e individuais, os encontros semanais e as imersões se materializaram no ato da produção do espetáculo. Atingir esse status só foi possível pois o pleno sentido da experiência corriqueira se expressou. Isto define a marca de que “a experiência é arte em estado germinal” (DEWEY, 2010, p.84).

O nosso objetivo nunca foi o de criar um grupo de teatro profissional que se aprofundasse nas teorias e nas práticas das linguagens artísticas. A premissa desta pesquisa se fundamentou em transformar a presença e a atenção de estudantes em sala de aula de Francês, extinguindo o caráter de *estudante-zumbi* através da consciência corporal e de jogos teatrais. A concepção da peça sempre foi desejada por nós e dependia do acontecimento daquelas atividades anteriores, que também inspiraram Pietrarória a encontrar o nome de batismo do grupo. Com a certeza de que não se faz possível aprender uma língua estrangeira sem que haja grande dedicação tornando-a parte de si, a profa. Dra. notou que discentes, com as novas atividades propostas, mergulhavam completamente no aprendizado da língua, algo para o qual o levantamento da peça exigia ainda mais devoção. Assim, sugeriu *Les Plongeurs* para o grupo.

A tradução do francês para o português do verbo *plonger* é mergulhar; *plongeur* é o mergulho, mas a palavra também nomeia a ave que imerge e nada nas águas de açudes, lagoas e lagos para buscar seus alimentos; no Brasil é conhecida como mergulhão. Mergulhar como ideia de imergir em um meio, a ave como símbolo de liberdade pelo voo, seu mergulho em busca daquilo que lhe alimenta são imagens sensíveis que inspiraram o nome do grupo.

A potência da transformação ou novas consciências

Nas escolas esotéricas de pensamento, conta-se uma parábola tibetana. De acordo com a estória, o homem sem consciência é como uma carruagem, cujos passageiros são os desejos, os músculos são os cavalos, enquanto a própria carruagem é o esqueleto. A consciência é o cocheiro adormecido. Enquanto o cocheiro permanece adormecido, a carruagem arrastar-se-á sem objetivo, daqui para lá. Cada passageiro tem destino diferente e os cavalos puxam para caminhos diferentes. Mas quando o cocheiro está bem acordado e segura as rédeas, os cavalos puxarão a carruagem e levarão cada passageiro a seu próprio destino. Naqueles momentos em que a consciência se organiza bem com os sentimentos, sentidos, movimento e pensamento, a carruagem ganhará velocidade no caminho certo. Então, o Homem pode fazer descobertas, inventar, criar, inovar e “saber”. Ele compreende que seu pequeno mundo e o grande mundo ao redor são apenas um, e que nesta unidade, ele não está mais sozinho. (FELDENKRAIS, 1977, p.76)

Iniciar os pensamentos conclusivos com essa citação não configura a promessa de uma libertação futura a partir da consciência corporal-vocal. A liberdade, sendo a capacidade de agir provida de si, já nasce com limitações a partir de nossa inserção em uma sociedade repleta de contornos pré-determinados pelas religiões e pelas relações políticas. Insistimos na visibilidade do corpo-voz sobretudo em razão do abismo de desconhecimentos e silêncios criado em prol dos interesses econômicos, estabelecendo um distanciamento entre o ser e a noção de suas potências. O que sugerimos, quando propusemos a proximidade consigo, é a

compreensão do mundo a partir de um caráter mais autônomo e prazeroso para realizar ações vigorosas e adquirir conhecimentos íntegros.

O discurso sobre a incompreensão do próprio corpo não pode ser análogo ao discurso sobre a sexualidade, que se sustenta por ser facilmente dominado e protegido por “uma grave caução histórica e política” (FOUCAULT, 1988, p.11). Ou seja, quanto mais se proíbe falar sobre ela, denotando-a como imoral, mais aflora em nós o desejo de se aprofundar no assunto. Isso se dá com a sexualidade, mais precisamente no âmbito da arte erótica, que sugere uma experiência única pessoal e intransferível e não uma ciência do saber, onde “a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência” (FOUCAULT, 1988, p.65). Assim, o filósofo sugere que “os efeitos dessa arte magistral [...] devem transfigurar aquele sobre quem recaem seus privilégios: domínio absoluto do corpo [...] elixir de longa vida, exílio da morte e de suas ameaças”(1988, p.66).

Já a consciência do corpo-voz pelo conhecimento de sua estrutura é bem menos profunda do que a outra citada por Foucault (1988) e, talvez, ela seja uma das fases que precedam a exploração da sexualidade em prática e discurso. Apesar de considerarmos que consciência corporal-vocal está alojada em uma camada mais próxima da superfície, notamos que ela também não é acessada facilmente, e julgamos que isso se deva à limitação do corpo como máquina produtiva em nossa sociedade capitalista ocidental. Neste sentido, não carrega uma carga imoral tão intensa quanto a outra, e explorar o corpo-voz como instrumento de aprendizagem pode parecer “inútil” perante *muitos olhos*. Em razão disso, se faz necessário explorá-lo e experimentá-lo. Desta maneira, escolhemos primeiro fazê-lo, para, mais tarde, discursar com propriedade sobre aquilo que vivemos e, possivelmente, caminhar adiante para trazer à tona a relação de ensino-aprendizagem e sexualidade.

Na disciplina Francês 3, a experimentação como ampliadora da noção da consciência corporal-vocal dentro da sala de aula conseguiu transformar um modo de proteção recorrente no ambiente educacional: o silêncio. Ele tanto pode ser benéfico quanto se tornar uma *arma* contra o docente, pois propõe a atividade única e exclusiva da fala professoral como guia transmissora de conhecimentos que se torna insignificante ao passo que estudantes encontram-se inativo(a)s e em *estado-zumbi*, como apresenta Pujade-Renaud (1983, p.108). Sua existência não implica atenção. Assim, trazer a noção dos elementos que compõem o corpo-voz e saber como ativá-los – esqueleto, músculos, tendões e órgãos – transformou o estado de atenção da turma que agora era composta, também, por *estudantes-vivos*^{ix} com vozes para falar textos em língua francesa em alto e bom som. Com vida e atividade instauradas, pudemos construir um espaço disponível e seguro para que houvesse interação e para que cometessem erros que em outros momentos não se sentiriam à vontade, como foi apresentado no decorrer deste artigo.

Os ensaios, as imersões, a viagem à Brasília e a apresentação da peça proporcionaram diversas transformações pessoais e do grupo; podemos dizer que a partir desse turbilhão de acontecimentos os *cocheiros estavam despertos para guiar seus passageiros aos seus destinos*. Tive o privilégio de estimular a construção desse grande corpo-vocal que caminhou unido durante três meses pela mesma estrada, e que ao final tomou rumos diversos, completamente influenciado por tudo aquilo que viveu. Alguns participantes começaram a lecionar para o nível básico, outros iniciaram estágios em instituições francesas, três realizaram um intercâmbio na França e dois perceberam que não queriam estudar francês daquela maneira, que precisavam trilhar novos caminhos. Para justificar esse desfecho, parafraseamos Dewey: “É que “incorporar”, em qualquer experiência vital, é mais do que pôr algo no alto da consciência, acima do que era sabido antes. Envolve uma reconstrução que pode ser dolorosa” (DEWEY, 2010, p.118). Nestes casos, não foram dolorosas. As duas pessoas que decidiram buscar outra formação declararam com veemência que *Les Plongeurs* tinha sido o melhor acontecimento em sua vida universitária e que não parariam de estudar a

língua, mas se relacionariam com ela de outra maneira que não a acadêmica.

Acreditamos que tanto o curso realizado na disciplina Francês 3 como a construção da peça são breves experiências que compõem o trajeto do(a)s aluno(a)s participantes em direção a uma bem mais longa, inaugurada na primeira aula de francês e consumada ao atingirem um mínimo estado de autonomia para aprenderem e decidirem o que farão com aquele conhecimento. Quanto a mim, sigo me reinventando e buscando novas maneiras de experimentar o corpo-voz e o teatro no ensino-aprendizagem do FLE, com o intuito de despertar *cocheiros adormecidos*, de transformar *estudantes-zumbis* em *estudantes-ativo(a)s*.

BODY AND KNOWLEDGE: PROPOSALS FOR A MEETING

ABSTRACT: The article discusses the practice of theatrical games as enhancers of body-vocal awareness and the transformation in the quality of the students' presence in the classroom, articulating the concept of "zombie student" (PUJADE-RENAUD, 1983). For that, the analysis of the course attended in the 1st semester of 2019 in French 3 class of FFLCH/ USP taught by the Prof. Dr. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia, also the creative process of the play "L'été de nouveau" by Laurent Van Wetter and its presentation.

Keywords: FLE. Body awareness. Teaching-learning. Experience. Theatre games.

-
- ⁱ Extratos retirados dos depoimentos de estudantes e da Profa.Dra. Cristina Casadei Pietraróia, gravados durante os encontros, e de meu diário de aula. Os depoimentos foram feitos em português e em francês, transcritos e traduzidos por mim para esse relatório.
 - ⁱⁱ Oposição ao termo *estado-zumbi* apresentado por Pujade-Renaud(1983)
 - ⁱⁱⁱ Tradução nossa
 - ^{iv} Trecho transcrito da gravação do último encontro em 2019.
 - ^v Tradução nossa
 - ^{vi} Falem, poetas / contem-nos tudo / Vocês são os únicos que compreendem / essa língua indecifrável - tradução nossa
 - ^{vii} Tradução nossa
 - ^{viii} 1º Festival nacional de teatro francófono para jovens promovido no Brasil pelo Drameeducation – Centro internacional de teatro francófono da Polônia
 - ^{ix} Oposição ao conceito *estudante-zumbi* discutido por Pujade-Renaud (1983)

Referências

ANDRADE, C. D. de.; MASSI, A. Org. e notas; GUIMARÃES, J. C. Org. e notas. *Poesia traduzida*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

BOAL, A. *Jogos para atores e não atores*. Tradução Bárbara Wagner Mastrobuono e Célia Euvaldo. São Paulo: Cosac Naify; Sesc São Paulo, 2015.

BRANDÃO, P. de T. L. *O livro das diferenças*. São Paulo: Elefante, 2016.

CATROUXO, S. *Hors-la-loi - Poèmes*. São Paulo: LF, 2019.

DEWEY, J. *A arte como experiência*. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2010.

FEDERICI, S. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Tradução Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FELDENKRAIS, M. *Consciência pelo movimento*. Tradução Daisy A. C. Souza. São Paulo: Summus, 1977.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1 – a vontade de saber*. 19. ed. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro. 1988.

GAIARSA, J. A. Apresentação da edição brasileira In. FELDENKRAIS, M. *Consciência pelo movimento*. Tradução Daisy A. C. Souza. São Paulo: Summus, 1977. p. 9-15.

HOOKS, B. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Tradução Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 8. ed. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2018.

MENATTI, K. *Quintal de miudezas*. São Bernardo do Campo: Lamparina Luminosa, 2017.

PIETRARÓIA, C. M. C. Um novo docente para as novas demandas de aprendizagem do francês? In: PIETRARÓIA, C. M. Org.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. Org. *Ensino de língua francesa em contexto(s)*. São Paulo: Paulistana; Capes, 2013. p. 11-35.

PUJADE-RENAUD, C. *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris: ESF, 1983.

REIS, Maria da Glória Magalhães dos. *O texto teatral e o jogo dramático no ensino de francês língua estrangeira*. 259 f. 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VAN WETTER, Laurent. L'été de nouveau. In: _____. *Recueil 10 sur 10 pièces francophones à jouer et à lire* (tome 2). Pózna (Pologne): DramEdition, 2016.

Data de submissão: 30/09/2020.

Data de aceite: 22/10/2020.