

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - MESTRADO

Fabiano Tadeu Grazioli

TEATRO DE SE LER:
O TEXTO TEATRAL E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Passo Fundo

2007

Fabiano Tadeu Grazioli

TEATRO DE SE LER:
O TEXTO TEATRAL E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Miguel Rettenmainer da Silva.

Passo Fundo

2007

Dedico este trabalho

Aos meus pais, Lidia e Ilucir, que sempre incentivaram, a seu modo, a leitura e o estudo;

A todos os meus alunos, com quem nesses quase dez anos de ensino do teatro e da literatura dividi sonhos, decepções e vontade de mudança;

E a ti, para que não creias que vou dedicá-lo a outro...

AGRADECIMENTOS

A Deus...

À CAPES, pelo apoio financeiro, que facilitou muito a realização desta pesquisa;

Ao meu orientador, pela competência com que conduziu a pesquisa;

À professora Ana Cadore Pavan (*in memoriam*), que não precisou de instrução acadêmica para saber a importância de colocar os seus alunos em estado de criação;

À professora Nadia Soliman Bonato, que me apresentou o “teatro propriamente dito” e os jogos teatrais de Viola Spolin;

À professora Dr^a. Lionira Komozinski, que me apresentou os Estudos Literários;

À professora Dr^a. Vera Beatriz Sass, que me inseriu nos estudos sobre Leitura Literária, durante a pesquisa para sua tese;

À Maristela Dal Lago, por me proporcionar a realização do projeto *O Teatro vai à Escola*, na SMEC de Aratiba, através do qual vivi cinco anos (1998-2002) de intensa realização profissional, ministrando oficinas de teatro e montando espetáculos teatrais nas escolas públicas de Aratiba;

Aos meus colegas do Teatro de Gaiola e da Confeitaria de Teatro, em especial à Ana Makki, atriz e dramaturga, com os quais discuti muitos tópicos deste trabalho;

Ao Jolcinei, pela parceria, por ter estado comigo em mais esta “loucura”.

RESUMO

Em meio a tantas constatações das não-leituras dos alunos brasileiros, podemos apontar a negligência da escola e dos professores para com a leitura do texto teatral impresso. O gênero dramático não encontra, no momento atual, um lugar amplo onde possa ser acolhido para a leitura, onde seja alvo de discussões e debates sobre a linguagem que o caracteriza e sobre a arte que ele projeta, sobre os conteúdos abordados, sobre os efeitos que provoca na recepção do leitor em formação. Tal evidência é o ponto de partida deste trabalho investigativo que credita à leitura do texto teatral a difícil e urgente tarefa de formar leitores e de inserir, de maneira significativa, a atividade dramática no contexto escolar. No primeiro capítulo, apresentamos um panorama do teatro na escola, focalizando os princípios gerais desta arte no contexto escolar, as abordagens dramáticas que revelam a presença do teatro na escola brasileira e os motivos do afastamento da atividade teatral significativa, comprometida com os princípios deste contexto anteriormente apresentados. No segundo capítulo, tratamos da relação existente entre a teoria literária acerca do gênero dramático e a leitura deste gênero. Nossas reflexões são direcionadas por dois aspectos: as considerações teóricas que inviabilizam a leitura do gênero dramático, e as que apontam como satisfatória e completa a recepção do referido gênero a partir da leitura do texto impresso, tendo em vista dois pontos teóricos acerca do texto teatral: sua natureza e sua composição ou estrutura. A leitura literária é tematizada e discutida no terceiro capítulo. Partimos dos estudos de Judith Langer, em diálogo com outros autores, e apresentamos os principais aspectos em torno à experiência literária, com destaque, no fechamento do capítulo, para o papel do professor na promoção da leitura literária e na formação de leitores. No último capítulo elaboramos uma proposta de trabalho para o Ensino Fundamental e Médio, a partir do texto teatral, quando desenvolvemos práticas de leitura alicerçadas nos apontamentos teóricos apresentados nos capítulos anteriores. Os textos utilizados nas atividades são *A Caravana da Ilusão*, de Alcione Araújo e *Dous ou O Inglês Maquinista*, de Martins Pena, ambos pertencentes à Coleção *Dramaturgia de Sempre*, da Editora Civilização Brasileira.

Palavras-chave: leitura; formação de leitores; dramaturgia; teatro-educação.

ABSTRACT

In face of lots of verifications about non-reading Brazilian students', we can point out the negligence of the school and the teachers with the reading of the written theatrical text. The dramatic genre doesn't find, in the actual moment, a large place, where it can be received to its reading and where it can be the target of discussion and debates about the language that characterize it and about the art projecting by him, about the contents it points and about the effects it provokes in the first-time readers reception. Such evidence is the starting point of this investigative work, which gives credit to the theatrical text reading to the hard and urgent task of the readers' formation and to insert, in a significant way, the dramatic activity in the scholar context. In the first chapter, we show a view of the theater in the school, focusing the general principles of this art in the scholar context, the dramatic approaching, which reveal the theater presence in the Brazilian school and the reasons of the significant theatrical activity removal, involved and engaged with principles showed previously. In the second chapter, we will treat the existent relation between the literary theory that involved the dramatic genre and this genre reading. Our reflections are pointed by two aspects: the theoretical considerations, which make the dramatic genre reading impracticable, and that ones which point the reception of that referred genre as satisfactory and complete starting from the written text reading, focusing two theoretical points around the theatrical text: its nature and its composition or structure. The literary reading is thematized and discussed in the third chapter. We starting point from the Judith Langer studies, in conversation with the others authors and we present the most important aspects around the literary experience, highlighting, in the chapter closing, to the teacher role in the literary reading promotion and in the readers' formation. In the last chapter we created a work plan for the Ensino Fundamental and Médio (Elementary, Middle, and High School), starting from the theatrical text, moment in which we will develop reading practices, based on the theoretical notes, showed in the previous chapters. The texts utilized in the activities are *A Caravana da ilusão*, from Alcione Araújo and *Dous or O Inglês Maquinista*, from Martins Pena, both belonged to the anthology *Dramaturgia de Sempre*, from Editora Civilização Brasileira.

Key words: reading; first-time readers; readers' formation, dramaturgy; theater-education.

SUMÁRIO

PRÓLOGO	8
1 PRIMEIRO ATO: O TEATRO EM CENA NA ESCOLA.....	16
1.1 Cena Um: Os princípios gerais do teatro na escola	18
1.2 Cena Dois: As abordagens dramáticas e o teatro nas escolas brasileiras	29
1.2.1 Primeiro Entreato: O jogo	46
1.2.2 Segundo Entreato: O espetáculo teatral para crianças e adolescentes.....	54
1.3 Cena Três: O afastamento da atividade teatral significativa da escola brasileira.....	60
2 SEGUNDO ATO: PROBLEMAS E ACERTOS DA CENA: TEORIA E LEITURA DO TEXTO TEATRAL	66
2.1 Cena Um: Um texto, dois propósitos e alguns impasses	69
2.2 Cena Dois: O diálogo e as rubricas – uma composição que não quer a leitura?	75
2.3 Cena Três: As rubricas conduzem o leitor: uma leitura para além dos diálogos	82
3 TERCEIRO ATO: UMA CENA ESPECÍFICA: A LEITURA	89
3.1 Cena Um: Letramento e texto teatral: os tentáculos surpreendentes da leitura	90
3.2 Cena Dois: Uma comunidade de pensadores literários na escola	93
3.3 Cena Três: A construção de representações	102
3.3.1 Entreato: Os posicionamentos durante as representações	104
3.4 Cena Quatro: Um papel significativo para um ator fundamental	109
4 QUARTO ATO: CENAS ALTERNATIVAS PARA A LEITURA DO TEXTO TEATRAL NA ESCOLA	117
4.1 Cena Um: Exercícios em torno à peça <i>A Caravana da Ilusão</i> , de Alcione Araújo.....	120

4.2 Cena Dois: Exercícios em torno à peça <i>Dous ou O Inglês Maquinista</i> , de Martins Pena.....	146
EPÍLOGO	164
REFERÊNCIAS	169

PRÓLOGO

Define-se, então, a natureza utópica do teatro. Não sendo o teatro mera representação da vida, estão alargadas suas fronteiras e ele se revela espaço de universos ignotos, organizados por leis do espírito, que só o artista visionário alcança e traduz através de formas reveladoras. O ator, dentro desse espaço utópico, é o artista do conhecimento e da liberdade. Entendemos liberdade não enquanto o domínio do prazer pelo prazer, ou do poder, mas o ato do indivíduo se investir de responsabilidade ética enquanto cidadão e enquanto ser cósmico.

Sebastião Milaré

O teatro e a dimensão utópica

Enquanto a leitura for para nós a iniciadora cujas chaves mágicas nos abrem no fundo de nós próprios a porta das habilitações onde não teríamos conseguido penetrar, o papel dela na nossa vida é salutar.

Marcel Proust

Sobre a Leitura

A razão deste trabalho mistura-se com minha própria história de vida. Alguns anos de vivências intensas com o teatro fizeram-me transitar por instâncias igualmente importantes desta expressão artística: o palco, onde já desenvolvi as funções de ator, diretor, técnico de som, de luz e figurinista; a sala de aula, onde atuei como professor de teatro e literatura, e oficinairo¹; e a platéia, lugar onde fui alfabetizado na linguagem cênica, a qual contribuiu significativamente para a formação do leitor que sou, e me fez desejar experimentar estar no palco e na sala de aula. O meu trânsito por estas instâncias ainda continua intenso, e nos últimos anos agreguei a elas outra de igual

¹ Esta expressão refere-se aos profissionais da área que ministram oficinas teatrais, cursos de teatro de curta duração.

importância: a da pesquisa na área da leitura e da formação de leitores. Essas experiências, mescladas, serviram-me como ponto de partida para compreender a necessidade de se pensar a atividade teatral na escola, de forma séria, fundamentada e, principalmente, como uma atividade possível de ser realizada no contexto em que a educação se apresenta em nosso país.

O sistema educacional aplicado nas escolas de maneira geral não contempla a arte teatral como atividade curricular relevante. Ao contrário, no decorrer dos últimos anos, tem-se falado muito na prática teatral escolar, mas se tem feito muito pouco para que ela aconteça de forma efetiva. Infelizmente esta arte ainda não encontrou lugar nos programas de ensino, devido a uma série de fatores que vão desde o entendimento equivocado de sua função e importância no desenvolvimento do aluno até as questões econômicas que assolam o país e acabam afetando o segmento educacional. Neste sentido, é importante considerar que, para as escolas públicas brasileiras, é praticamente impossível conceber uma estrutura que permita a elaboração de espetáculos que realmente sensibilizem para a importância do teatro na perspectiva de uma educação humanística, estética, social e artística do aluno.

Frente a esta realidade, os currículos dos diversos níveis de ensino podem até prever a atividade teatral nas disciplinas de Educação Artística, Língua Portuguesa e Literatura. Contudo a primeira se limita ao precário desenvolvimento da arte plástica, negligenciando, assim, o desenvolvimento da arte teatral, e a segunda privilegia o trabalho com outros textos, ignorando o texto teatral, primeiro elemento a ser explorado no trabalho com a arte dramática. Esse “descuido” tem como consequência a falta de um espaço significativo na escola, conforme registra Tânia Rösing:

Os professores que estão atuando em escolas públicas e particulares no Brasil, ao oferecerem gêneros textuais a seus alunos com o objetivo que possam construir o significado dos textos, num processo de recepção singular, se considerados os referenciais dos leitores e a busca do contexto e das referências do autor, têm deixado de lado nesse processo o texto dramático, o texto teatral.²

² RÖSING, Tânia. In: SITTA; Marli. POTRICH, Cilene. Teatro: espaço de educação, tempo para a sensibilidade (apresentação). Passo Fundo: UPF, 2005. p. 15. (grifo nosso)

A formação de leitores mediada pela escola constitui um processo que envolve duas figuras distintas, citadas por Rösing, sobre as quais recai o protagonismo de todo o processo: os professores - os formadores, e os alunos - os leitores em formação. Nessa perspectiva o gosto e a importância da leitura na vida dos segundos são construídos pelos primeiros, na medida em que esses têm a possibilidade de escolher os textos e as metodologias com as quais empreenderão tarefa tão importante. Frente à possibilidade de lançar mão de diversos gêneros textuais e de metodologias distintas, a realidade que se desenha é a quase exclusiva preferência por um único gênero textual, o narrativo, cabendo um pequeno espaço para a utilização do texto lírico e uma total escassez de atividades e metodologias em torno do gênero dramático.

Dessa forma, os leitores em formação não têm possibilidades de conhecer, apreciar e se relacionar com o texto teatral. Para Ricardo Azevedo, essa privação é um dos impasses na formação de leitores:

[...] vai ser difícil formar leitores insistindo em idealizações a respeito da leitura, aceitando passivamente a divisão indiscriminada de pessoas em abstratas faixas etárias, ignorando a existência de diferentes tipos de livros e textos e, ainda, sem levar em consideração certas características e especificidades da Literatura, entre elas, seu compromisso profundo e essencial com a existência humana.³

Além dessa constatação negativa, acreditamos⁴ que, ignorando as possibilidades metodológicas acerca do texto dramático, a escola estará negligenciando a formação de outra categoria de leitores: aqueles capazes de interagir com a arte dramática, seja como público receptor de espetáculos teatrais, seja como aprendizes ou praticantes de atividades que envolvem o texto teatral e a arte dramática. Assim, no nosso entender, um único equívoco – a negação da leitura do texto dramático – apresenta duas conseqüências negativas: o afastamento do leitor do texto dramático impresso e da arte dramática, para a qual o texto é elemento fundamental.

³ AZEVEDO, Ricardo. Formação de Leitores e razões para a literatura, p 46. (grifo nosso) In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004. (grifo nosso)

⁴ Passamos a utilizar a primeira pessoa do plural, porque a mesma se apresenta como uma forma condizente com os trabalhos científicos.

Portanto o presente estudo percebe e entende a leitura do texto dramático como um processo de formação de duas categorias de leitores: uma voltada para a leitura do texto teatral impresso, e outra voltada para a interação entre o leitor e a atividade cênica, considerando as diversas formas em que essa interação pode acontecer. Afora essa contribuição duplamente importante na formação de leitores, a utilização do texto teatral como via de entrada da atividade dramática na escola se apresenta como a alternativa mais viável, a que mais condiz com a realidade do ensino público brasileiro, ou seja, com a possibilidade de se projetar, a partir do texto teatral impresso⁵, ações pedagógicas significativas, no nível da leitura e da arte dramática.

Frente a esta situação, algumas indagações nascidas de nossas reflexões frente ao problema apresentado nos permitiram estabelecer os contornos de nosso estudo: Qual é a importância da atividade teatral no contexto escolar e como ela se apresenta na escola brasileira? Quais são as concepções teóricas que orientam o estudo e leitura do texto teatral na escola brasileira? Quais são as atividades teatrais que a partir do texto dramático, são viáveis e realizáveis no contexto educacional vigente nas escolas públicas, tendo em vista o Ensino Fundamental e Médio?

A partir dessas interrogações elaboramos o objetivo central desta dissertação, que é pesquisar acerca da leitura do gênero dramático e a sua importância na formação de leitores capazes de interagir com o texto teatral na sua versão impressa e, conseqüentemente, com a atividade dramática que se projeta a partir do texto. Quanto aos objetivos específicos, também resultantes das questões norteadoras apresentadas, eles ajudaram a sistematizar nosso texto, e ficarão explícitos ao apresentarmos, nesta introdução, cada capítulo.

Antes de qualquer consideração mais objetiva acerca do conteúdo que abordamos em cada capítulo, queremos esclarecer que este é um estudo que

⁵ É importante enfatizar que o texto teatral impresso circula pelas escolas, chegando às mãos dos alunos. Um exemplo disso é o programa Literatura em Minha Casa, uma ação (já extinta) do Ministério da Educação e Cultura através do PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola. Sem pretensão de avaliar a eficiência do Projeto, gostaríamos de enfatizar que os alunos das diversas séries do Ensino Fundamental do país receberam, por meio deste programa, um conjunto de cinco livros, sendo um deles uma peça teatral. Foram assim distribuídos, nos anos de 2001 a 2003, cerca de 400.000 obras literárias, dentre as quais, cerca de 20% contemplavam o gênero dramático. Os títulos distribuídos e maiores detalhes do programa podem ser conferidos no endereço: <http://www.mec.gov.br>.

transita pela arte cênica, pela literatura dramática e pela leitura. Nossa intenção é propor um diálogo entre essas áreas, a partir da idéia de que elas se entrecruzam e podem ser pensadas conjuntamente frente à necessidade de se buscarem propostas alternativas para a viabilização da leitura do texto dramático na escola.

O diálogo a que nos referimos também transparece na nomeação de cada parte deste trabalho. Embora a estrutura, na sua essência, corresponda àquela própria dos trabalhos científicos, propomos, através da utilização dos termos correspondentes à divisão do texto dramático, um jogo entre a literatura dramática e os estudos acadêmicos. Assim, nesse exercício recreativo, o prólogo que, segundo Luiz Paulo Vasconcellos, “tem a finalidade de informar ao público a AÇÃO ANTERIOR ao início da peça, além de criar um clima propício ao desenrolar da ação”⁶, corresponde à introdução do trabalho; os quatro atos que, para Vasconcellos, são a maior subdivisão de uma peça, correspondem aos quatro capítulos subseqüentes; as cenas, as quais o autor define como a divisão da narrativa dramática em partes, correspondem às divisões dos capítulos, ou seja, às seções; e os entreatos, que são pequenos números artísticos apresentados entre as partes de uma peça, equivalem às subseções. Quanto ao epílogo, que Vasconcellos define como “a cena final levada a efeito após o encerramento da ação”⁷, na nossa proposta, corresponde ao fechamento do trabalho.⁸

O tema central do primeiro capítulo, intitulado *O Teatro em cena na escola* é a atividade teatral. Na primeira seção abordamos os princípios do teatro na educação, a partir das considerações apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes – tendo em vista os três volumes: Ensino de primeira a quarta série, Ensino de quinta a oitava série e Ensino Médio⁹. Na

⁶ VASCONCELLOS, Luiz Paulo. Dicionário de teatro. Porto Alegre: L&PM, 1987, p. 161, (grifo do autor).

⁷ Ibidem, p. 81, (grifo do autor).

⁸ Mantemos a nomenclatura do trabalho científico durante a introdução desta dissertação, com o objetivo de sermos mais claro, uma vez que sintetizamos o conteúdo de cada parte em poucos parágrafos.

⁹ Embora contemplemos aqui a versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte, para o Ensino Médio, pois nossa proposta de pesquisa se estende também a esse nível, é importante esclarecer que esse documento não desenvolve substancialmente os princípios da atividade teatral no contexto escolar, motivo pelo qual não utilizamos citações do referido documento em nosso texto. Contudo, ao compararmos as três versões, percebemos que a proposta para o Ensino Médio encontra correspondência com os níveis antecedentes. Desse modo, embora sem

seqüência desta seção relacionamos os apontamentos mais importantes desses documentos às considerações de Helena Barcelos, Joana Lopes, Marli Sitta e Cilene Potrich (em sua obra conjunta), e Gilberto Icle.

Esse último autor, em seus estudos, conforme tratamos no primeiro capítulo, visualiza diversos contextos para o aparecimento da atividade teatral na sociedade. Pensando a partir dele, entendemos que, mesmo um único contexto, neste caso, o escolar, pode apresentar situações distintas para a configuração da atividade teatral, a que chamamos de subcontextos. Essa constatação também é feita por Richard Courtney, que propõe diversas formas de abordagem do teatro na educação inglesa. A fim de compreendermos os diversos subcontextos percebidos no sistema escolar brasileiro, realizamos, na segunda seção, um cotejo entre as duas realidades – a inglesa e a brasileira, pensando a nossa realidade a partir de autores como Olga Reverbel, Ingrid Dormien Koudela e Helena Barcelos, entre outros. Estabelecido o paralelo entre as referidas realidades, colocamos em evidência algumas considerações sobre o jogo e o espetáculo teatral, no formato de duas subseções.

Na terceira seção, cabe-nos tecer algumas considerações sobre o afastamento da atividade teatral do contexto escolar e a respeito do seu desenvolvimento de modo equivocado. É nesse momento que direcionamos nosso estudo para a área da leitura, considerando a falta de uma metodologia séria e eficiente nesta área como uma das causas do afastamento da arte dramática da escola brasileira.

Desse modo, partindo da idéia de que concepções teóricas e metodológicas limitadas na área da leitura acabam por gerar o afastamento da diversidade de gêneros literários da escola e, portanto, dos leitores, abordamos, no segundo capítulo, as relações entre a teoria literária acerca do gênero dramático e a questão da leitura deste. Dois aspectos direcionam nossas reflexões neste capítulo: as considerações teóricas que desencorajam ou inviabilizam a leitura do gênero dramático, e os apontamentos teóricos que possibilitam pensar a recepção do referido gênero a partir da leitura do texto

utilizarmos citações diretas do referido texto, estaremos dialogando indiretamente com ele, ao citarmos os textos dos outros níveis, já que são mais ampliadas, contendo fundamentação teórica e metodológica consistente.

impresso. Para desenvolver essas reflexões revisamos dois pontos acerca do texto teatral: sua natureza e sua composição ou estrutura.

A complexidade do gênero dramático, dada a existência de um espetáculo cênico para o qual se presume o texto, é abordada na primeira seção. Nosso objetivo é apresentar e discutir concepções sobre a natureza do texto teatral que acabam por desestimular a leitura do gênero dramático, e contrapor a essas, concepções que, embora não viabilizem diretamente a sua leitura, não a desestimulam. Para a primeira abordagem, escolhemos, dentre o grande número de autores com os quais nos deparamos, Carlos Reis e Sergius Gonzaga. A fim de realizar um contraponto, para a segunda abordagem, utilizamos os únicos autores que encontramos: Sábato Magaldi e Massaud Moisés.

Na segunda seção tratamos da estrutura do texto dramático, destacando os elementos fala e rubrica, oportunidade em que, mais uma vez, avaliamos algumas considerações teóricas a partir da possibilidade de leitura que elas projetam. Os estudos de Luiz Paulo Vasconcellos e de João Domingues Maia são destacados como imparciais frente a tal problemática. Já os pressupostos de Carlos Reis e Sergius Gonzaga sobre o tema são utilizados na perspectiva contrária à viabilização da leitura do referido gênero.

O contraponto à abordagem referida acima, tema da terceira seção, é realizado a partir dos autores Anatol Rosenfeld, Elen de Medeiros e Luiz Fernando Ramos que, através de suas considerações sobre a rubrica, valorizam a composição específica do texto teatral. Além disso, os autores atribuem a esse elemento funções importantes, que apontam para uma recepção significativa do texto dramático através da leitura do texto escrito.

No terceiro capítulo, incidiremos o nosso estudo sobre a leitura e, em especial, sobre a leitura literária, focalizando, em alguns momentos, o texto teatral. Partimos dos estudos de Judith Langer, relacionando-os aos estudos de diversos autores que visualizam a leitura literária como uma maneira eficaz de letramento, de conhecimento e interação com o mundo e com o ser humano, seja este o autor ou então o próprio leitor. Abordamos aspectos tematizados por Langer, tais como a transformação das aulas de literatura e leitura em um momento favorável para a criação de comunidades de leitores literários e a construção de representações durante a leitura, bem como os diversos posicionamentos do leitor nesse processo. Ainda neste capítulo, tratamos sobre o

papel do professor na difícil tarefa de, em meio a tantas constatações das não-leituras dos seus alunos, adequar metodologias e conteúdos à promoção da leitura literária na escola, agindo propositivamente na formação de leitores.

No capítulo quarto, apresentamos uma proposta de trabalho a partir do texto teatral. Para isso, escolhemos as obras *A Caravana da Ilusão*, de Alcione Araújo e *Dous ou O inglês maquinista*, de Martins Pena. Esses textos integram a coleção *Dramaturgia de Sempre*, da Editora Civilização Brasileira, dirigida por Alcione Araújo. Atentos ao valor cultural dessas peças, pois são representativas de diferentes períodos da dramaturgia brasileira, desenvolvemos atividades de práticas de leitura alicerçadas nos apontamentos teóricos apresentados nos capítulos anteriores. Assim, as considerações sobre o jogo e o espetáculo teatral, sobre a estrutura e natureza do texto dramático, bem como sobre a leitura deste texto são inseridas num contexto prático, que atenderá, em diferentes momentos, o Ensino Fundamental e Médio. Coerentemente à idéia que expomos e defendemos durante esta dissertação, nossa proposta contempla a atividade teatral vinculada à exploração dessa linguagem artística a partir do seu elemento primordial: o texto dramático.

1 PRIMEIRO ATO

O TEATRO EM CENA NA ESCOLA

O presente capítulo discute aspectos relacionados ao teatro no contexto escolar, entre os quais destacamos os princípios e os fundamentos dessa linguagem e dos seus desdobramentos no âmbito da educação. Embora nosso objetivo neste trabalho, seja pesquisar acerca da leitura do gênero dramático e sua importância na formação de leitores capazes de interagir com o texto e com a linguagem teatral, e propor atividades que assim o possibilitem, faz-se necessário fundamentar teoricamente a prática teatral na escola, tendo em vista apresentar pressupostos que sustentem nosso estudo e nossa proposta.

De acordo com Gilberto Icle, a atividade teatral pode ser concebida em diversos contextos, como, por exemplo, teatro na educação, teatro profissional, teatro amador, teatro terapêutico, teatro recreacional, teatro promocional, entre outras. Segundo o autor, o processo de construção do conhecimento no teatro é o mesmo em qualquer um desses segmentos,

[...] pois o conhecimento que se pretende construir ao realizarmos um espetáculo é o da mesma natureza que o conhecimento produzido em uma aula de teatro, em uma oficina de teatro livre, seja com crianças, adolescentes, idosos ou operários.¹⁰

¹⁰ ICLE, Gilberto. Teatro Escolar; aproximações e distanciamentos. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, v. 5, n.17, p. 58-61, maio/jul. 2001, p. 60.

Para Icle, é necessário não separar o teatro educação dos outros segmentos teatrais e atribuir a ele objetivos específicos para sua configuração no contexto escolar. Ele insere em sua análise a idéia de que as diferentes manifestações do teatro na sociedade nascem dos diferentes contextos em que esta arte se apresenta:

Se pensarmos que o fazer teatral é uno e único, subsidiado pelos mesmos princípios, teremos, então, uma idéia inequívoca de que todas as formas do fazer teatral, incluindo o teatro profissional, o teatro experimental, o teatro na educação e na psicologia, são inserções do fazer teatral em diversos contextos.¹¹

E, concluindo, afirma que

o teatro, como linguagem artística, é idêntico, em seus princípios, tanto para o ator quanto para o professor. As diferenças nas respectivas atividades configuram-se no contexto e, nesse sentido, os princípios teatrais já prevêm uma adaptação de procedimentos a cada um.¹²

A partir das considerações do autor, entendemos que o teatro na educação é um dos contextos em que esse segmento artístico pode se fazer presente. As mudanças operadas se dão no nível dos procedimentos específicos que ele exige, mas não nos princípios gerais da atividade teatral. Desse modo, é importante destacar que os objetivos que apresentamos para sua configuração no meio escolar são também os mesmos que sustentam essa atividade em qualquer contexto.

Tendo isso presente, organizamos o capítulo que segue, de modo a apresentar, primeiramente, os princípios do teatro na educação, em seguida as abordagens dramáticas percebidas na escola brasileira, momento em que evidenciamos o jogo e o espetáculo teatral e, por fim, discorrermos sobre o

¹¹ ICLE, 2001, op. cit., p. 60. (grifo nosso)

¹² Ibidem, p. 60.

afastamento da atividade teatral significativa do contexto escolar, momento em que relacionamos a atividade dramática à questão da leitura.

1.1 Cena Um: Os princípios gerais do teatro na escola

Os princípios que amparam a existência da atividade teatral no contexto escolar são diversos e, na medida em que são assimilados, o lugar da arte dramática na escola pode estar garantido. O princípio elementar, de acordo com vários autores, concebe a atividade teatral como canalizadora de múltiplos e distintos elementos que, postos em ação, vão proporcionar ao ser humano o crescimento global e harmonioso.

Segundo Helena Barcelos, a arte dramática “desenvolve uma série de hábitos e atitudes, tais como, concentração, autenticidade, relaxação, confiança, poder de crítica e de diálogo que irão influenciar no seu comportamento afetivo e cognitivo.”¹³ Isso acontece, conforme Barcelos, na medida em que “o indivíduo – criança, adolescente ou pré-adolescente, vivencia os mais diversos modos de comportamento humano: chora, ri, luta, agride, indaga e descobre uma série de valores.”¹⁴ De acordo com a autora, reafirmamos o fato de a capacidade da atividade teatral operar em aspectos distintos do comportamento humano, afetivo e cognitivo, por meio da prática de ações também distintas. Portanto essa é uma das razões para a criança se aproximar da arte dramática, o que também garante a sua configuração no contexto escolar.

Nesse sentido, os PCNs (Ensino de primeira a quarta série) registram que “na atividade teatral a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio.”¹⁵ Ampliando as considerações de Barcelos, os PCNs mostram a credibilidade da arte dramática no sentido de conjugar elementos considerados muitas vezes opostos, tais como o raciocínio e a percepção, propondo um movimento livre de um a outro, capaz de proporcionar o desenvolvimento global

¹³ BARCELOS, Helena. Desenvolvimento da Linguagem Teatral da Criança. Revista de Teatro da SBAT - Seminário de Teatro Infantil. Serviço Nacional de Teatro - MEC, p.30-34, 1975. p. 30.

¹⁴ Ibidem, p. 30.

¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. PCN: Arte. (Educação Fundamental – primeira à quarta série) Brasília, 1997 p. 84. (grifo nosso)

da criança. Essa propriedade também é destacada por Marli Sitta e Cilene Potrich:

O teatro é uma arte de caráter revolucionário e transformador. Por permitir ao ser humano a possibilidade de ver e de se ver, de falar e de se escutar, de pensar e de se pensar, consciente de si e de sua ação, é capaz de dar sua contribuição para resgatar o ser humano em sua totalidade - corpo, mente e espírito - na educação, de forma criativa e espontânea.¹⁶

A idéia de que o teatro contribui de forma significativa na vida do ser humano, numa perspectiva global e integradora, também é desenvolvida por Joana Lopes, que caracteriza o teatro como uma forma de “educação tridimensional”. Essa expressão, de acordo com a autora, refere-se à preocupação básica com a associação entre raciocínio-emoção-sensibilidade. Segundo ela, trata-se de “uma educação que se fundamenta na percepção e no conhecimento corporal (corpo forma tridimensional no espaço) e nas suas relações como matéria flexível aplicando racionalmente para construir e exprimir a verdade de um grupo social”.¹⁷ Sugerindo o corpo como forma tridimensional, sendo ele a integração do raciocínio, da emoção e da sensibilidade, Lopes demonstra como se dá a ligação entre os elementos que, segundo ela, tornam a educação um processo tridimensional. Dessa forma a autora propõe “um teatro-educação não mais veículo, mas um desenrolar dramático que, vivido, participado, criticado, seja elemento catalizador de um processo ‘não escolarizado’.”¹⁸

A partir desses autores, afirmamos que a arte dramática é capaz de resgatar o indivíduo em sua totalidade, ou seja, permitir-lhe transitar livremente por hemisférios distintos e integradores da essência humana, ir do emocional ao racional, do racional ao intuitivo, do intuitivo ao que está armazenado na memória. Esses predicativos nos permitem inferir que a atividade teatral no contexto escolar pode existir enquanto um conjunto de elementos que, integrados, têm

¹⁶ SITTA, Marli; POTRICH, Cilene. Teatro: espaço de educação, tempo para a sensibilidade. Passo Fundo: UPF, 2005. p. 142. (grifo nosso)

¹⁷ LOPES, Joana. Teatro, Educação Tridimensional. Disponível em: <www.cbtij.org.br>. Acesso em: 25 jul.2006.

¹⁸ Ibidem. Ao utilizar a expressão “não escolarizado”, a autora está se remetendo ao uso da atividade teatral como recurso meramente pedagógico, tema que abordamos no decorrer do presente capítulo.

contribuição exclusiva para dar ao ser humano. O dinamismo que transparece por essas características faz da arte dramática um caminho seguro para o desenvolvimento amplo e integrado do indivíduo.

Incluídos aos autores que tratam dos princípios teatrais de modo a valorizar a integração dos diversos elementos positivos, sem desvencilhá-los uns dos outros, encontramos aqueles que assinalam alguns princípios que, embora existam como uma combinação, podem ser pensados e analisados isoladamente, cada qual trazendo à atividade teatral uma parcela fundamental de contribuição no desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, os PCNs (Ensino de primeira a quarta série) afirmam:

As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividades de desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas.¹⁹

Orientados por esse documento, tratamos de alguns princípios de forma isolada, no objetivo de apresentarmos reflexões específicas sobre eles. Assim destacamos a arte dramática na escola a partir do processo de socialização que por ela perpassa, como promotora de um ser humano crítico e consciente; como uma atividade de caráter estético, com habilitação para ser mediadora eficaz entre a realidade e a experiência estética; e como uma linguagem específica, que a escola pode e deve ajudar a compreender.

O primeiro aspecto, já observado nos PCNs, refere-se à socialização, que está diretamente relacionada à convivência e à integração que se supõe na prática da arte dramática, tendo em vista qualquer um de seus contextos. Referindo-se à experiência teatral como integradora de diferentes realidades, Icle estabelece o seguinte princípio:

¹⁹ BRASIL, 1997, op. cit., p. 84. (grifo nosso)

O teatro, em qualquer contexto, poderia assegurar ao indivíduo e ao grupo a possibilidade de um processo construído a partir das experiências dos sujeitos, na eminência de ser o resultado da interação de princípios comuns em realidades particulares.²⁰

O autor vê, no teatro, um processo construído a partir das experiências dos sujeitos, no qual realidades particulares se fundem a partir de princípios comuns. Essa possibilidade também é apontada pelos PCNs (Ensino de quinta a oitava série), ao assim afirmarem:

O teatro promove oportunidades para que adolescentes e adultos conheçam e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operando como um modelo coletivo de produção de arte. Ao buscar soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, os alunos afinam a percepção sobre eles mesmos e sobre as situações do cotidiano.²¹

O documento privilegia a oportunidade que os sujeitos envolvidos na prática do teatro têm de se conhecerem e confrontarem suas diferentes culturas. Ambos, Icle e os PCNs reservam ao teatro a possibilidade da intensa troca entre os sujeitos participantes, a qual visualizamos em todos os subcontextos da atividade teatral, desde a aula ou a oficina, onde há troca entre alunos e professores e entre os alunos entre si, até a apresentação de um espetáculo teatral, onde a troca se dá entre os artistas e a platéia. Portanto abrir espaço para o teatro na escola, em qualquer uma de suas interfaces, é possibilitar a integração e troca entre os sujeitos envolvidos, sejam eles sujeitos que jogam, que aprendem ou que ensinam técnicas teatrais ou que apresentam ou assistem a um espetáculo do gênero.

Além da oportunidade de interação entre os indivíduos, o segundo aspecto da arte teatral na escola que convém destacar é o fato de esta arte proporcionar o crescimento consciente dos sujeitos, articulando nesse processo características como a flexibilidade e a segurança. Nesse sentido, os PCNs

²⁰ ICLE, 2001, op. cit., p. 60. (grifo nosso)

²¹ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. PCN: Arte. (Educação Fundamental – quinta à oitava série) Brasília, 1998, p. 88. (grifo nosso)

(Ensino de quinta a oitava série) apontam a experiência teatral como responsável pela ampliação das capacidades de dialogar, negociar, tolerar e conviver com a ambigüidade. A versão do referido texto para o ensino de primeira a quarta série certifica essa qualidade da arte dramática:

No plano coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção.²²

Com base nesses aspectos, podemos afirmar que a atividade teatral contribui para a construção de um ser humano mais completo, não no sentido de oferecer à escola e à sociedade um homem pronto, acabado, delineado e puro, como o sistema educacional muitas vezes parece pretender, mas um ser flexível e ambíguo e, justamente por isso, capaz de conviver com a ambigüidade e com as diferenças. Tal possibilidade também é vislumbrada por Barcelos:

A arte deve comunicar sua mensagem, o seu conteúdo, não como simples meio de comunicação do indivíduo, mas como reflexo ou reflexão de uma sociedade. Na Educação, a Arte também ultrapassa os limites da sua função meramente comunicativa e fica a serviço da formação do educando, provocando nele um conhecimento de si mesmo, do mundo que o cerca, da época em que vive e da cultura à qual pertence.²³

A autora atribui à atividade teatral funções que vão muito além da transmissão de conteúdos, fazendo-nos perceber, por meio da sua prática, a possibilidade do desenvolvimento humano numa perspectiva particular, que depois ascende para uma dimensão maior, considerando a condição espacial, temporal e cultural dos sujeitos. Desse modo, a arte dramática na escola é um elemento que proporciona o crescimento cultural a partir do espaço, da época e, principalmente, da cultura dos envolvidos, apontando, a partir desses elementos, para a possibilidade de a pessoa ver e compreender os fatos e a vida de outros

²² BRASIL, 1997, op.cit., p. 84. (grifo nosso)

²³ BARCELOS, 1975, op. cit., p. 34. (grifo nosso)

lugares, de outros pontos de vista, de outras culturas, tal como orientam os PCNs (ensino de quinta a oitava série):

O teatro no espaço escolar deve considerar a cultura dos adolescentes/jovens propiciando informações que lhes dêem melhores opções culturais e na interpretação dos fatos e das situações da realidade com a qual interagem. O jovem encontra no teatro um espaço de liberdade para se confrontar por meio do diálogo e da representação com questões éticas como justiça e solidariedade.²⁴

Temas como a Justiça e a Solidariedade estão vinculados ao teatro por poderem servir de argumento para o texto e o espetáculo ou, então, por permitirem a interação ou a convivência entre os envolvidos na prática dramática, sejam eles escritores e leitores, professores e alunos, diretores e atores ou artistas e platéia. Vivenciadas ou tematizadas essas questões, quando miradas através do prisma da arte teatral em qualquer uma de suas instâncias, ganham uma dimensão superior, o que propicia a compreensão da realidade.

Podemos relacionar ao crescimento consciente uma idéia já levantada pelos PCNs (ensino de primeira a quarta série), ao relacionarem a atividade dramática à aquisição de autonomia: a contribuição desta arte na formação de sujeitos capazes de agir e pensar sem coerção. Esse propósito do teatro também é apontado pela versão de quinta a oitava série dos PCNs, quando este documento sugere que a prática teatral pode oferecer condições melhores ou mais claras de compreensão e interpretação da realidade.

Autonomia e clareza são características importantes, quando o indivíduo precisa selecionar os produtos culturais com os quais entrará em contato. Em sintonia com essa necessidade tão presente na cultura contemporânea, Sitta e Potrich afirmam que

²⁴ BRASIL, 1998, op. cit., p. 89. (grifo nosso)

o teatro pode tornar os educandos pessoas mais confiantes em si próprias, com mais segurança e respeito pelos seus sentimentos e também pelo sentimento dos outros, com capacidade para pensar sobre o que lhes é imposto pelos meios de comunicação de massa. A arte pode fazer isso: abrir caminhos para que as pessoas se tornem mais críticas e mais sensíveis, dando sentido e significado ao que realmente tem importância neste borbulhar de criações da pseudo-arte da indústria do entretenimento.²⁵

As autoras atribuem ao teatro a capacidade de discernimento do que é humana e culturalmente útil dentre o turbilhão de informações que o indivíduo recebe diariamente. Essa característica se projeta, porque o teatro, em qualquer uma de suas interfaces, propõe uma vivência mais verdadeira e concreta neste ponto, levando enorme vantagem sobre o cinema e a televisão. A interpretação, alicerce do espetáculo teatral, tanto para o ator quanto para o público, revela-se como uma experiência comunal, viva e direta, de acordo com Domingos Oliveira: “Teatro é o homem diante do homem. Nenhuma outra atividade, talvez a guerra, demonstra de modo mais inequívoco os valores da colaboração.”²⁶ Portanto a encenação teatral, embora constitua uma encenação, ou seja, uma aparência tramada pelos artistas, tem a capacidade de se fazer revelar como verdadeira. E, mesmo se tratando de uma arte primitiva e rústica, se comparada aos avanços tecnológicos relacionados à arte de nossa época, o teatro apresenta-se ideologicamente menos contaminado pelos ideais consumistas e utilitaristas do que a televisão e o cinema comerciais.

A assimilação do que é rico e útil culturalmente também é destacada pelos PCNs (ensino de primeira a quarta série):

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante troca com seus grupos.²⁷

²⁵ SITTA; POTRICH, 2005, op. cit., p. 115. (grifo nosso)

²⁶ OLIVEIRA, Domingos. Dezesesseis modos de definir o teatro em que creio. Cadernos de teatro. São Paulo, n.124, Tablado, 1989, p. 2.

²⁷ BRASIL, 1997, op. cit., p. 84. (grifo nosso)

De acordo com essas considerações, inferimos que a arte teatral pensada como ferramenta de crescimento pessoal vai desencadear atitudes autônomas e conscientes nos jovens, levando-os a repensar e avaliar suas escolhas pessoais e culturais e, quem sabe, optar por serem consumidores ou produtores da verdadeira arte, ou seja, da arte que possibilite sua emancipação e seu crescimento.

Aos princípios da atividade teatral já apresentados podemos acrescentar o terceiro aspecto que priorizamos nesta seção: o caráter estético da arte teatral, elemento que possibilita entendê-la como mediadora eficiente entre a realidade e a experiência estética²⁸. Vários são os vieses da atividade dramática pelos quais essa experiência pode se efetivar. A leitura do texto dramático, a recepção do espetáculo teatral e a participação no processo de encenação, como atores, diretores ou técnicos, são situações distintas do seu desenvolvimento, mas estão dispostas no mesmo grupo, uma vez que todas elas possibilitam ao indivíduo uma interação significativa com a estética teatral.

A experiência estética é assim definida por João Francisco Duarte:

Uma suspensão provisória da casualidade do mundo, nas relações conceituais que nossa linguagem forja. Ela se dá com a percepção global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação.²⁹

Para o autor tal experiência está relacionada à possibilidade de o ser humano perceber o mundo e a vida através do olhar sensível e subjetivo que a arte lança sobre eles, o que requer que essa experiência seja compreendida como uma necessidade do ser humano, e não como uma mera possibilidade dentre as diversas vivências a que ele está sujeito. O reconhecimento do valor estético se dá a partir da apreensão do belo, sobre o qual Duarte nos coloca:

²⁸ Não apartamos a experiência estética advinda do contato com o teatro das demais experiências estéticas para afirmarmos a sua importância, pois uma vez reconhecido seu significado na formação dos sujeitos, vale salientar que todas as manifestações artísticas que possibilitem a fruição estética devem ter seu espaço garantido na escola e na sociedade.

²⁹ DUARTE, João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo: Papyrus, 1998, p. 91. (grifo nosso)

O belo não reside nem nos objetos, nem na consciência dos sujeitos, mas nasce do encontro dos dois. Nasce no momento em que a separação sujeito-objeto se dissolve; nasce quando cessa a percepção prática (EU-ISSO) e irrompe a “relação”, ligando sujeito e objeto numa mesma estrutura.³⁰

Embora a experiência estética parta de um impulso individual, pois é a partir da vontade ou da capacidade do sujeito que ela se efetiva, o autor aponta, como fundamental para sua realização, o contato e a posterior fusão entre a obra e o fruidor. É a partir dessas experiências que a relação do indivíduo com o espaço, com o qual ele se relaciona, torna-se mais intensa e significativa, pois lhe possibilita interagir significativamente com as diversas formas artísticas.

Sitta e Potrich tratam da experiência estética na atualidade por meio da educação e do conhecimento pelo sensível:

A estética não está restritamente ligada ao “belo” e, muito menos, ao senso comum, onde tudo é permitido sem uma reflexão séria sobre a relação das pessoas com os acontecimentos do mundo. Passa assim a ser compreendida como uma reação a qualquer acontecimento do mundo físico que estimula o sujeito sensorialmente, reunindo tanto uma teoria de fruição e recepção quanto uma teoria do sensível. Portanto, as propriedades estéticas são também sensoriais, e nelas o conhecimento é adquirido através dos sentidos, não apenas pela razão.³¹

Para além do belo e do senso comum, as autoras validam a experiência estética como uma atividade constante, visto que o ser humano pode ser estimulado, sensorialmente, por diversas ações ou manifestações artísticas inseridas em diversos contextos, inclusive nos meios de comunicação de massa. Portanto o ser humano precisa ser “educado” esteticamente para, desse modo, perceber e reagir frente às propostas estéticas do cotidiano, desfrutando da possibilidade de escolher os produtos culturais que desejar, tendo a garantia de o fazer dentre aqueles que realmente contribuam, de algum modo, para o seu crescimento.

³⁰ DUARTE, 1998, op. cit., p. 91. (grifo do autor)

³¹ SITTA; POTRICH, 2005, op. cit., p. 104. (grifo nosso)

No ambiente escolar, a experiência estética bem-sucedida desperta e estimula o conhecimento por meio de um processo baseado na atuação dos sentidos e não somente pela razão. Investindo nesse processo, a instituição escolar estaria em sintonia com o que prevê Mário Gennari:

Desde o ponto de vista de uma pedagogia da cultura, da língua, da ciência, da história e da religião se encontram dentre os possíveis fatores que influenciam a formação do homem. Porém essa formação da personalidade humana só será completa com a educação da dimensão estética.³²

Gennari caracteriza a experiência estética como fator determinante na formação humana. Sem ela, há o risco de formarmos uma visão do homem e do mundo simplificada e reduzida, que abre espaço, tão somente, ao preconceito e à manipulação.

A experiência estética está intimamente relacionada ao contato com as diversas linguagens artísticas, e a recepção satisfatória dessas depende da compreensão das especificidades da linguagem em questão. É nesse ponto que podemos relacionar a experiência estética à recepção da linguagem teatral, quarto princípio a ser associado ao teatro na escola. Para isso, partimos da definição que Fátima Ortiz apresenta para linguagem. Segundo ela, “significa o potencial incomensurável de elementos que podem servir ao homem para ele expressar idéias e sentimentos”.³³

Ao assim se referir, a autora revela dois aspectos fundamentais acerca do tema: os elementos de uma linguagem, ou seja, o conjunto de sinais visuais ou sonoros que a compõe, e o processo de comunicação que esses elementos estabelecem. Vale destacar que é através dos elementos específicos de cada linguagem artística que o processo de comunicação se estabelece, e cada um deles funciona como veículo de significação.

No caso específico da linguagem teatral, são diversos os elementos que precisam ser assimilados, a fim de que deles se abstraiam os seus significados: o

³² GENNARI, Mário. Lá educación estética. Barcelona: Paidós, 1997, p. 97. (grifo nosso)

³³ ORTIZ, Fátima. A linguagem cênica no teatro para crianças. Disponível em: <www.cbti.org.br>. Acesso em: 26 jul. 2006. (grifo nosso)

texto, a interpretação, os cenários e figurinos, a sonoplastia e a iluminação. Uma vez que tratar de cada um desses elementos de modo isolado seria exceder as dimensões desta pesquisa, dividimos os referidos elementos em dois grupos que se configuram tendo em vista duas formas de contato distintas com a linguagem teatral: a leitura do texto e a recepção do espetáculo que ele projeta.

Os elementos do texto teatral que, de acordo com Ortiz, “funcionam como veículos potenciais de significação” são aqueles intrínsecos ao gênero dramático, haja vista a estrutura e a estética que lhes são próprios. Abordamos esse gênero, pondo em evidência os referidos elementos e, em seguida, a leitura que subjaz ao mesmo, nos próximos capítulos.

Quanto à linguagem cênica propriamente dita³⁴, Ortiz assim se refere:

[...] à somatória de elementos que permite aos artistas se expressarem no palco. A busca desta linguagem se faz através da escolha da forma que irá expressar o que deve ser dito. Direcionar, elaborar ou definir esta linguagem significa também organizar a atenção do público: a figura humana, os sons, a cor, o espaço, a luz, as palavras, idéias e emoções convivem simultaneamente num espetáculo e a organização, ou direção, de tudo isso obedecerá a dois referencias:

Formal - Que são os elementos audiovisuais do espetáculo.

Narrativo - Que é aquilo que vai se desenvolvendo ou acontecendo.³⁵

Forma e narrativa devem chegar ao público de tal modo imbricadas que, aos olhos deste, não seja permitida uma separação de ambas. Interagir com a linguagem cênica ao nível do espetáculo é gozar de condições (intelectuais e estéticas) que possibilitem a percepção desse cotejo, bem como da sintonia dos elementos cênicos com a proposta da montagem. A razão de se conhecer a atividade teatral a partir da linguagem específica que ela articula justifica-se por que promove a capacitação necessária para a interação entre teatro e espectador. E assim, capacitado para a recepção da linguagem cênica, o público

³⁴ Fátima Ortiz não apresenta a diferenciação que ora expomos. Ao tratar da linguagem cênica, a autora considera o texto teatral um dos elementos que, somado às luzes, cenários, atuações, músicas e figurinos, dá forma ao espetáculo. Não nos opomos à autora, mas em vista da proposta desta pesquisa de considerar a leitura do texto teatral um momento distinto e ímpar de recepção, preferimos diferenciar, desde já, o produto final – espetáculo, da sua matéria-prima – literatura dramática. Para marcar essa distinção, utilizamos a terminologia “linguagem cênica propriamente dita”.

³⁵ ORTIZ, op. cit.(grifo nosso)

consegue fazer da experiência teatral um momento rico e intenso, de acordo com o que afirma Ortiz:

A linguagem cênica será, pois, o encontro da forma adequada, para dizer ou expressar o que deve ser dito. O equilíbrio entre forma e narrativa é o que gera o interesse do público. Elaborar a linguagem no palco é buscar a renovação constante do interesse da platéia. É também recriar os caminhos no campo formal. A magnitude no teatro é relativa à capacidade que tem um espetáculo de manter-se interessante para o espectador.³⁶

Os princípios apresentados nesta seção constituem a base para o desenvolvimento da atividade teatral. Considerando o feixe de possibilidades que a arte dramática oferece ao indivíduo, ou então, cada uma de suas habilitações de modo isolado, afirmamos que elas constituem a primeira proposição, ou seja, o ponto de partida para se justificar a presença do teatro em qualquer contexto, principalmente na escola, pois proporcionar o crescimento global e harmonioso, a socialização, o despertar da consciência, da criatividade e da criticidade, bem como promover a experiência estética é, a nosso ver, função primordial da escola. Assim, por meio da atividade teatral, a instituição escolar, da qual se espera ações significativas, pode oferecer uma contribuição fundamental para o desenvolvimento do ser humano.

1.2 Cena Dois: As abordagens dramáticas e o teatro nas escolas brasileiras

A configuração da atividade teatral no campo escolar se amplia para diversas formas, podendo integrar e constituir diversas atividades e metodologias. Retomando Icle, que visualiza diversos contextos para o aparecimento do teatro, e pensando a partir dele, entendemos que, mesmo um único espaço – o escolar – pode apresentar categorias distintas para a configuração dessa arte. Assim, como no teatro, a face única de um ator apresenta performances diversas na

³⁶ ORTIZ, op. cit. (grifo nosso)

configuração da atividade teatral no contexto escolar, uma única expressão artística, o teatro, ganha diversos subcontextos ou interfaces.

Richard Courtney, ao olhar para o teatro na escola, aponta cinco categorias para a utilização dessa arte no contexto educacional, as quais intitula de *formas de abordagem dramática na educação*. Para tanto, o autor considera a configuração dessa arte na escola na década de sessenta, época em que lança a obra *Jogo, Teatro e Pensamento: As Bases Intelectuais do Teatro na Educação*.

A realidade educacional à qual Courtney se dedica para apontar tais categorias é o modelo de ensino vigente na Inglaterra, considerando os seguintes níveis escolares: cinco a sete anos de idade (nível pré-primário); sete a onze anos (nível primário); mais de onze anos (nível secundário). A sistematização compreende as seguintes *formas de abordagem dramática na educação*:

- Método dramático (*Play Way*): trata-se do teatro transformado em metodologia para o ensino de diversos conteúdos, de diversas disciplinas;
- Teatro criativo: refere-se à atividade teatral com suas características intrínsecas e procedimentos específicos, como uma atividade que não procura fora de si mesma justificativas para sua existência;
- Movimento criativo: aponta para uma relação intensa entre teatro e dança, valorizando a possibilidade dessas atividades conjugadas evoluírem para o *teatro criativo*;
- Linguagem criativa: trata-se da associação entre imaginação dramática e redação criativa, tendo em vista a produção literária, através da elaboração de poemas, narrativas e textos dramáticos;
- Teatro escolar: categoria que contempla a montagem de espetáculos teatrais pela escola e a apresentação desses para a comunidade escolar.

Ao estabelecê-las, Courtney lança mão de breves considerações acerca dos seus criadores e do seu funcionamento, explicitando de que modo cada uma delas relaciona teatro e educação. O autor estabelece um mapeamento da atividade dramática na escola e, embora atrelado a uma época e a uma realidade educacional específicas, suas considerações podem servir de base para avaliarmos outras realidades. Desse modo, a sistematização proposta por

Courtney é o ponto de partida para o entendimento da atividade dramática na educação brasileira atual.

Por sua correspondência com a configuração da atividade teatral no ensino brasileiro, deter-nos-emos somente em três das formas de abordagem apresentadas pelo autor inglês, a saber, *método dramático*, *teatro criativo* e *teatro escolar*. Assim, a fim de demonstrarmos a correlação entre as referidas realidades, paralelamente a cada categoria apresentada por Courtney, associamos as pesquisas e estudos de autores brasileiros, os quais se empenham em examinar a realidade do teatro na escola brasileira.

Na primeira forma de abordagem, Courtney trata do *método dramático*, o qual, segundo o autor, foi formulado primeiramente por Caldwell Cook, que afirma que atuar é um caminho seguro para aprender. Segundo o autor, o método de Cook fundamenta-se em três princípios, os quais transcreve diretamente do livro *The Play Way* (1917):

1. Proficiência e aprendizado não advêm da disposição de ler ou escutar, mas da ação, do fazer e da experiência.
2. O bom trabalho é mais freqüentemente resultado do esforço espontâneo e livre interesse, que da compulsão e aplicação forçada.
3. O meio natural de estudo, para a juventude, é o jogo.³⁷

Cook aponta a experiência (no sentido de agir cenicamente), o esforço espontâneo, o livre interesse e o jogo como fundamentos de seu método, visualizando que, se articulados esses elementos, qualquer conteúdo pode ser aprendido por meio da atuação. Courtney se utiliza da disciplina de História para exemplificar o *método dramático*, onde o livro-texto era usado como um estímulo, a partir do qual as crianças representavam. O “faz-de-conta”, segundo o autor, “permitia-lhes realmente compreender (e, assim, aprender) os fatos históricos”.³⁸

De acordo com Courtney, esse método ganhou espaço no ensino de todas as disciplinas do currículo, e foi indicado pelo Ministério de Educação da Inglaterra como uma metodologia de ensino para Linguagem, História, Literatura,

³⁷ COOK, Caldwell. In: COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento: As Bases Intelectuais do Teatro na Educação*. São Paulo: Perspectiva, 2003. p. 45. (grifo nosso)

³⁸ COOK apud COURTNEY, 2003, op. cit., p. 44-45.

Artes e outras disciplinas. O autor, ao se referir ao sistema de ensino da época em que concebe seus estudos, afirma:

O método de ensinar através do jogo é o elemento básico em todas as escolas pré-primárias inglesas nos dias de hoje e, em muitas escolas primárias, a maioria das lições são ministradas dessa maneira. A sua aplicação com crianças de onze e mais anos varia consideravelmente: nas escolas acadêmicas mais formais, o método dificilmente é aplicado; nas escolas experimentais, mais livres, grande parte do currículo pode ser dedicada a tais atividades.³⁹

Segundo Courtney, o *método dramático* teve grande aceitação na educação inglesa de sua época, apesar de ser um mecanismo para o qual o ensino formal não abria espaço, tendendo a desaparecer no nível secundário que não se voltasse para a experimentação de novas metodologias de ensino.

O *método dramático* encontra conformidade nos estudos de Ingrid Dormien Koudela, quando esta autora indica, de acordo com Elliot Eisner, a categoria *contextualista* como sendo uma das categorias de justificativas para o ensino da arte. Koudela apresenta a referida classe como possuidora de caráter formativo que, segundo ela, “ênfatisa as conseqüências instrumentais da arte na educação e utiliza as necessidades particulares dos estudantes ou da sociedade para formular seus objetivos”.⁴⁰ Dentro dessa orientação, alguns programas “ressaltam as necessidades psicológicas das crianças na articulação de seus objetivos, e outros, as necessidades sociais”.⁴¹

No rol dos autores que examinam a possibilidade de a arte ser utilizada como método também está Olga Reverbel que, diferentemente de Koudela, que trata a arte de modo geral, restringe suas colocações ao campo do ensino do teatro. Desse modo, relaciona a corrente *contextualista* à “utilização do Teatro na aprendizagem de várias disciplinas (experiência e conhecimento de História, Geografia, Matemática, etc)”.⁴²

Portanto o *método dramático* associa-se à orientação descrita pelas autoras, à medida que a primeira privilegia as necessidades dos alunos para

³⁹ COOK apud COURTNEY, 2003, op. cit., p. 45. (grifo nosso)

⁴⁰ KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 17.

⁴¹ *Ibidem*, p. 17.

⁴² REVERBEL, Olga. *Teatro: Atividades na Escola – currículos*. Porto Alegre: Kuarup, 1989, p. 11.

traçar os objetivos da abordagem, e a segunda relaciona essas necessidades à aprendizagem de determinados conteúdos, já que o objetivo de fazê-lo pode ser alcançado por meio da atividade dramática.

Essa categoria se configura, no ensino brasileiro, como a mais utilizada, ou seja, o teatro aparece constantemente como metodologia para o ensino dos diversos conteúdos e das diversas disciplinas do currículo escolar. Carla Diniz Lapenda, ao relatar a utilização do teatro na escola a partir de observações em estabelecimentos públicos e particulares de São Paulo, divide os episódios que presenciou em três grupos, de acordo com a utilização que neles se pretendeu fazer do teatro: como metodologia, como lazer e diversão e como uma linguagem artística específica. Podemos associar o primeiro desses grupos às considerações de Courtney, Koudela e Reverbel, pois conforme Lapenda, dele

[...] fariam parte os episódios que utilizam a dramatização como subterfúgio para fixar qualquer tipo de conteúdo sistematizado, como se qualquer conteúdo coubesse na forma do teatro, sem levar em conta a estrutura específica dessa linguagem [...]. Neles não há nenhuma preocupação em mostrar ao aluno que a linguagem teatral tem a sua especificidade. A atenção está voltada para o conteúdo que se quer transmitir aos alunos, não importando se esse conteúdo é a estrutura do diálogo ou os pontos cardeais.⁴³

Segundo a autora, a encenação e mesmo os jogos teatrais surgem freqüentemente na escola brasileira como dinâmicas de reprodução bancária de conhecimento, em atividades didáticas meramente conteudistas. É corriqueiro flagrarmos a utilização do teatro para o ensino de Ciências, História, Geografia, com o objetivo de demonstrar como os alunos devem ter boas maneiras ou, ainda, para repassar-lhes hábitos de higiene. Salientamos também a freqüência com que esse recurso aparece, pois é o grupo que apresenta o maior número de episódios descritos e analisados por Lapenda.

A utilização da atividade teatral para fins pedagógicos, contudo, não é totalmente incompatível com a natureza do teatro e, inclusive, o *método dramático*, embora tenha enfrentado a oposição de abordagens, como o *teatro*

⁴³ LAPENDA, Carla Diniz. Teatro: recurso lúdico e pedagógico. In: CHIAPINI, Lúgia (Coord. geral) & CITELLI, Adilson (coord.). Aprender e ensinar com textos não escolares. São Paulo: Cortez, 2000, p. 165-166. (grifo nosso)

criativo, teve espaço garantido nos programas de educação inglesa e também foi difundido pelos países da América, de acordo com o que afirma Courtney. Koudela e Reverbel também prevêm a possibilidade da arte e do teatro servirem como método, o que, além de sugerir a presença dos princípios dessa abordagem na educação brasileira, reforça a propriedade didática de ambos. É nesse sentido que Domingos Oliveira coloca que, embora não seja a principal função desta arte, o modo mais direto inventado para transmitir uma lição ou ensinamento é o teatro. Nas suas palavras: “ele pode ser usado, sempre que preciso como divulgador de uma idéia humanamente útil”.⁴⁴

Inferimos, assim, que o motivo que leva autores como Lapenda a descreverem um quadro tão lastimável da utilização da arte dramática como método é o uso incoerente da atividade teatral, sem possibilitar aos alunos um conhecimento específico em relação às técnicas de desenvolvimento desta arte, desrespeitando suas características peculiares e negando o teatro como uma linguagem artística completa: processo e produto independentes do conteúdo que vierem comunicar.

O que percebemos na educação brasileira é um desdobramento nada positivo do *método dramático* que se articula a partir de compreensões equivocadas do mesmo. Cook, fundador desta corrente, ao fundamentar seu método na experiência, no esforço espontâneo, no livre interesse e no jogo, não se opõe à existência dos valores intrínsecos do teatro, pelo contrário, parece se apoiar neles, uma vez que só um trabalho sério e fundamentado nesses valores consegue empreender com sucesso a complexa tarefa de ensinar por meio do teatro.

Tal como acontece com o *método dramático*, colocações como a de Barcelos também são entendidas, na escola, de modo equivocado:

⁴⁴ OLIVEIRA, 1989, op.cit., p. 2.

Toda a Pedagogia Moderna está voltada para o processo da descoberta e o Teatro é sem dúvida um dos maiores veículos de informação da criança. Podemos levar a criança a vivenciar, por meio da atividade teatral, assuntos ligados a todas as áreas de conhecimento, através da vivência de grande parte das matérias que são fundamentais na escola. Por isso o Teatro é capaz de exercer a função de elemento centralizador da expressão criativa, ou da atividade artística integrada.⁴⁵

A autora concilia sutilmente o aspecto didático do teatro a seus princípios e valores ao admitir que o mesmo pode levar o aluno a “vivenciar” assuntos e conteúdos. Sem dúvida, ela está considerando esse feito resultado de um processo bem sucedido com a atividade teatral. Para chegar a ele, entretanto, é indiscutível a necessidade de um trabalho comprometido com os princípios teatrais e que valorize a técnica, o tempo e o espaço próprios desta arte. Contudo o sentido conciliador do pensamento da autora é facilmente ignorado em prol de afirmações generalizadas do tipo: “O teatro é a melhor forma para se trabalhar qualquer conteúdo”, que chegarão na escola como verdades absolutas, com força para perpetuarem a utilização incoerente do teatro neste contexto.

Além do *método dramático*, Courtney registra a existência e a utilização de outra categoria que pode até ser considerada um contraponto aos princípios do referido método: trata-se do *teatro criativo*. Segundo o autor, a abordagem encontra respaldo no trabalho experimental que Peter Slade desenvolveu nos vinte anos anteriores à publicação da obra *Child Drama* (1954). De acordo com Courtney, a tese de Slade “era de que havia uma forma de arte, *jogo dramático infantil*, no mesmo sentido que existia uma *arte infantil* em seu direito próprio, e que poderia ter seu lugar no currículo juntamente com a música, arte, literatura, entre outros”.⁴⁶ Para Courtney, Slade se refere à existência da atividade dramática desvinculada dos métodos de ensino de matérias e conteúdos, como um segmento independente, atividade que por si só já teria um espaço garantido na escola.

Os princípios que asseguram a independência da atividade dramática proposta por Slade, segundo Courtney, estão nos valores que o mesmo atribui ao *jogo dramático*. Dentre os muitos valores que o teatro possui, os autores destacam o emocional, sendo o *jogo dramático* um modo de catarse emocional,

⁴⁵ BARCELOS, 1975, op. cit., p. 34. (grifo nosso)

⁴⁶ COURTNEY, 2003, op. cit., p. 46. (grifo do autor)

capaz de promover a liberação e o controle das emoções e favorecer a disciplina interna. Incluído a esses, Courtney cita, de acordo com Stanley Evernden, a possibilidade de o *jogo dramático* auxiliar no desenvolvimento da imaginação e da liberdade criativa, na promoção da maturidade e na construção de indivíduos confiantes e seguros, agindo como uma espécie de preparação para a vida.

Em sua essência, ou seja, por propor ao indivíduo um ensaio para a vida, tendo em vista o cultivo de diversos fatores importantes para o crescimento sadio e positivo, o *teatro criativo* dialoga com Koudela, à medida que ela estabelece para a arte a linha *essencialista*. Esse segmento é apresentado por Koudela como atividade de caráter artístico e, a partir de Eliot Eisner, enfatiza que “a arte tem uma contribuição única para dar à experiência e à cultura humana, diferenciando-a de outros campos de estudo”.⁴⁷ Segundo a autora, “a arte não necessita de argumentos que justifiquem a sua presença no currículo escolar, nem métodos de ensino estranhos à sua natureza intrínseca”.⁴⁸

A linha *essencialista* também é apontada por Reverbel que, detendo-se à arte teatral, resume a abordagem deste modo: “teatro como fim em si mesmo, voltado apenas para o desenvolvimento pessoal do aluno e como disciplina independente do currículo”.⁴⁹ Para ela, na abordagem essencialista encontramos os vários elementos da disciplina como componentes independentes do currículo, como movimento criativo, improvisação, jogo dramático, entre outros.

Vistas as relações entre *teatro criativo* e a abordagem *essencialista*, é importante destacar que essas considerações constituem um pensamento, uma posição frente ao fazer teatral. Desse modo, os princípios que norteiam essa abordagem podem ser observados em diversos e distintos momentos que envolvem a arte teatral na escola brasileira: permeando a existência de uma oficina isolada ou inserida em outras disciplinas, como a de Língua Portuguesa ou Literatura; como conteúdo integrante de uma disciplina, como é o caso da Educação Artística; ou então como uma disciplina obrigatória, que faz parte da grade curricular. Se comparadas aos casos que se relacionam à aplicação do teatro como método, no entanto, essas manifestações somam uma parcela muito

⁴⁷ KOUDELA, 1992, op. cit., p. 17.

⁴⁸ Ibidem, p. 17.

⁴⁹ REVERBEL, 1989, op. cit., p. 11.

pequena, tendo em vista a totalidade das atividades teatrais no contexto caracterizado.

Essa disparidade pode ser percebida nas considerações de Lapenda, ao caracterizar apenas um dos sete episódios que analisa em seu texto com elementos que nos remetem às concepções do *teatro criativo* e da linha essencialista.

Segundo ela, esse grupo

[...] constituir-se-ia em torno do respeito à especificidade da linguagem teatral, isto é, a estrutura da peça teatral seria concebida tanto como texto quanto como espetáculo; partindo daí haveria a preocupação com a encenação (não apenas a dramatização) da peça. [...] Neste caso, a preocupação com a encenação é notada durante todo o processo, através da orientação da professora acerca de todas as áreas envolvidas na montagem: dramaturgia, sonoplastia, figurinos.⁵⁰

A autora não questiona a qualidade estética do trabalho, mas ressalta o tratamento dado à linguagem teatral, enfatizando o entendimento da professora orientadora de que há de se considerar o texto teatral, a encenação propriamente dita, a contextualização que o texto e a encenação exigem por meio de figurinos, de sons e de cenários, como elementos que, somados, constituem a linguagem teatral por excelência. Essa atividade constituiu-se numa orientação positiva e coerente frente à atividade teatral, pois assegura a manutenção dos princípios que justificam a presença do teatro na escola para além da simples transmissão de conteúdos. Além disso, revela o interesse pela constituição da linguagem teatral na sua essência: a recriação de uma realidade, de um conflito, projetada a partir de um texto e articulada por meio da ação e do diálogo humanos, do mesmo modo que de recursos técnicos, onde cada uma dessas partes pode se tornar um elemento de significação.

Para além do *método dramático* e do *teatro criativo*, buscamos mais uma vez em Courtney uma abordagem que encontra correspondência na escola brasileira: o *teatro escolar*. Esta ocorrência é caracterizada pelo autor como um evento organizado pelas instituições educacionais a fim de brindar o público ou a

⁵⁰ LAPENDA apud CHIAPINI, 2000, op.cit., p. 167. (grifo nosso)

comunidade escolar com espetáculos teatrais produzidos pelos próprios alunos. De acordo com ele, essa atividade, na Inglaterra, apresentou algumas evoluções nas últimas décadas: passou de um evento anual para uma atividade mais constante e independente em cada unidade da escola; de um momento para encenação dos clássicos para a escolha de diversos tipos de peças, desde clássicos em sua língua original, a Shakespeare; das peças modernas às improvisadas; da idéia equivocada de um grande número de crianças de cinco ou seis anos representarem para uma platéia adulta, para um número cada vez menor de crianças dessa idade que a isso são submetidas; de uma atividade dramática restrita (a montagem de uma peça) para uma atividade realizada paralelamente a outras formas de abordagem dramática.⁵¹

No sistema escolar brasileiro essa prática também é percebida, principalmente atrelada às comemorações cívicas e escolares, abertura ou encerramento do ano letivo. Do mesmo modo que na Inglaterra, o *teatro escolar* no Brasil tem um longo caminho e parece evoluir, mesmo à custa de muitos tropeços. Nas décadas de cinquenta e sessenta a montagem de peças teatrais na escola brasileira apareceu como uma atividade que movimentava alunos, professores e a comunidade escolar. A dimensão dessa atividade pode ser percebida a partir do livro *Dramatizações Escolares*, de autoria de Zulmira de Queiroz Breiner, editado por essa época⁵², pela extinta Editora Aurora. Trata-se de uma coletânea de textos teatrais que, segundo nos informa a autora, eram encenados mensalmente no *Clube de Leitura* do Colégio Jacobina, no Rio de Janeiro. A respeito da temática e da utilização desses textos, a autora nos coloca:

[...] reunimos neste livro, além das [dramatizações] de tipo recreativo, outras ligadas a motivos históricos, cívicos e religiosos, bem como as destinadas a auxiliar o estudo das ciências naturais, comemorações típicas (festas juninas, dia das mães, festa de Páscoa), todas realizadas no colégio Jacobina.⁵³

⁵¹ COURTNEY, 2003, op. cit., p. 48.

⁵² Não podemos precisar o ano de publicação do livro, pois o exemplar que utilizamos nesta pesquisa se encontra em péssimas condições de uso e manuseio, faltando-lhe as capas. Inferimos, através da apresentação da editora para o mesmo, que se trata da segunda edição, e a partir de algumas críticas transcritas ao seu final, que a primeira edição saiu no início de 1955.

⁵³ BREINER, Zulmira de Queiroz. *Dramatizações escolares*. 2.ed. Rio de Janeiro: Aurora, [s.d.], p. 11. (grifo nosso)

A edição está empenhada em oferecer aos professores “matéria-prima”, ou seja, textos teatrais para montagens escolares. Sabemos que em comemorações típicas como as apontadas pela autora, a escola, algumas vezes, brinda a comunidade escolar com diversos números artísticos, entre os quais figuram peças teatrais. É esse contexto que vai garantir a grande aceitação da coletânea de Breiner, conforme podemos perceber em críticas recolhidas ao final da segunda edição da mesma, datadas do ano de 1955. O *Sezinho* (revista infantil do SESI – Serviço Social da Indústria) assim se pronuncia: “É, pois, o livro *Dramatizações Escolares*, de grande proveito nos Grupos Escolares e às professoras primárias em geral.”⁵⁴ No jornal catarinense *Guia Serrano*, lê-se a seguinte notícia referente ao livro:

Obra de quase duzentas páginas e cujo benefício aos colégios, ginásios, grupos escolares é incalculável, pois traz completas, nada menos de vinte peças próprias para serem representadas e ouvidas pela mocidade do Brasil [...].⁵⁵

A capacidade de abrangência do livro nos remete à necessidade de textos dramáticos figurarem nas escolas, bem como afirmam os editores na apresentação da mesma: “A Editora Aurora, dedicada às obras didáticas, bem sabe distinguir entre os originais que lhe são entregues, aqueles que correspondem a uma precisão das escolas, para a melhor formação da infância.”⁵⁶ A aceitação vibrante da coletânea corresponde a uma necessidade do sistema escolar da época: textos prontos, que contemplem diversos temas, inclusive aqueles relacionados às datas comemorativas, como é o caso da peça *Prato de feijão*, que traz logo abaixo do título a seguinte informação: “para o dia das mães”, e da *Festa roceira*, indicada “para São João”.

Salvo a atitude de Breiner de lançar uma obra que tem como elemento centralizador o texto teatral, procurando tratá-lo como gênero textual específico, a abordagem do teatro educação que transfigura no livro não procede como um momento de elaboração, concepção e recepção da peça teatral como uma

⁵⁴ BREINER, op. cit., p. 179.

⁵⁵ Ibidem, p. 179. (grifo nosso)

⁵⁶ Ibidem, p. 7.

linguagem específica, possuidora de características peculiares e carregadas de elementos importantes para o desenvolvimento humano. Essa incoerência se explica a partir das seguintes considerações da autora:

É natural, pois, que a escola, em seu empenho de aproveitar as atividades espontâneas das crianças, use seu interesse dramático como poderoso meio educativo. Além da parte recreativa, que só por si justificaria a prática da dramatização escolar, [...] [ela] promove diretamente a formação de hábitos, atitudes, ideais, aquisição de conhecimento e técnicas escolares.⁵⁷

Além de visualizar a possibilidade do teatro como método de ensino, tema que já abordamos, a autora justifica a dramatização escolar a partir da recreação, ou seja, do entretenimento que a mesma pode proporcionar. Limitar, porém, um momento tão importante na vida escolar dos alunos (atores e platéia) à simples presença da recreação é uma postura equivocada, haja vista os princípios que apresentamos anteriormente como norteadores da prática teatral. Essa mesma posição é refutada por Lapenda que, ao perceber esse tipo de procedimento, comenta:

Esse é um exemplo muito esclarecedor de que não basta “brincar de teatrinho”. O teatro realmente trabalha o lúdico, o prazer, o corporal; entretanto é muito empobrecedor não perceber as inúmeras possibilidades que essa atividade propicia, por exemplo, o trabalho com a sensibilidade, a percepção, a intuição, as emoções, entre outras.⁵⁸

No pensamento de Alice Koenow esse equívoco ganha dimensão mais catastrófica:

Encará-lo [o espetáculo teatral] apenas como diversão pueril é descaracterizar o sentido de transformação social que toda arte possui, além de tratar de forma redutiva a capacidade de apreensão e intervenção na realidade que a infância e a adolescência exercitam no cotidiano.⁵⁹

⁵⁷ BREINER, op.cit., p. 12. (grifo nosso)

⁵⁸ LAPENDA apud CHIAPINI, 2000, op. cit., p. 166. (grifo nosso)

⁵⁹ KOENOW, Alice. O Teatro na escola. Disponível em: <www.cbtij.org.br>. Acesso em: 26 jul.2006. (grifo nosso)

Desse modo, no contexto em que a coletânea surge no ensino brasileiro, a dramatização escolar é tratada como um momento de lazer ou, então, tendo em vista a atuação da escola como promotora de atividades abertas à sociedade, como um evento com público garantido. Não encontramos indícios de um processo que valorize a construção de uma linguagem específica, tendo em vista um produto final que, de acordo com Lapenda e Koenow, articula e comunica emoções, pensamentos e idéias.

Outra justificativa que afasta a possibilidade de um trabalho coerente com os princípios do teatro na educação a partir da coletânea é a presença constante do maniqueísmo, didatismo e estereótipo, atrelados às personagens e aos enredos apresentados pela dramaturga. A ocorrência desses conceitos é visualizada por Maria Lúcia de Pupo⁶⁰, ao analisar a produção do teatro infantil, em São Paulo, nos anos setenta. Aproveitamos as definições da autora para assinalar a presença desses elementos na obra de Breiner. Contudo não pretendemos passar à análise exaustiva dos textos para evidenciar a ocorrência desses conceitos. Por esse motivo, os exemplificamos a partir da peça *A princesa que não queria aprender a ler*.

A peça tem as seguintes personagens: Rei, Rainha, Princesa Rosalinda, Aias (duas ou mais), Pajem, Professor Bonifácio, Fada e a Bruxa Serpentina. Sua estrutura conta com quatro atos muito breves e, no desenvolvimento da trama, alteram-se cenas que ocorrem no palácio real, no bosque e em uma gruta. A trama trata da história de uma Princesa, à qual faltava o gosto e a vontade de aprender a ler. Certo dia, perdida no bosque, ela é recolhida por uma senhora que, na verdade, é a Bruxa Serpentina. A partir de então, passa a ser escrava da bruxa e tem que lhe prestar os mais diversos trabalhos caseiros. A única possibilidade que há de ser libertada é ler uma inscrição na parede da gruta, ato que destruiria os feitiços de Serpentina e poderia voltar ao castelo. Mas como não sabe ler, acaba por ficar no cativeiro e sofrer remorso por não ter dado atenção às aulas de leitura. Eis que, estando quase tudo perdido, surge uma fada que, consternada com o sofrimento da menina, entrega-lhe uma varinha mágica, com a qual ela desfaz os encantos da bruxa e consegue libertar-se, voltando ao castelo e, agora, com muita vontade de aprender a ler.

⁶⁰ PUPO, Maria Lúcia de. No Reino da Desigualdade. São Paulo: Perspectiva, 1991.

Quanto aos conceitos que queremos relacionar à peça teatral, o maniqueísmo é o componente básico do texto. Para Pupo, trata-se de uma “situação em que ocorre dicotomia entre o bem e o mal”.⁶¹ No texto de Zulmira percebemos uma estrutura simplificada, que serve muito bem de veículo para a dicotomia entre bem e mal. A personalidade das personagens mergulha nesses dois pólos, como podemos perceber na construção da Bruxa Serpentina e da Fada: ambas são banalizadas pela paupérrima caracterização “personagem malvada” *versus* “personagem bondosa”, sem dinâmicas próprias ou elementos textuais que colaborem para uma interpretação satisfatória das mesmas.

O didatismo é outra característica marcante do texto. Conforme Pupo, esse conceito é percebido em textos que traduzem intenções claramente instrutivas ou “em situações em que a personagem realiza exposição de qualquer tipo”.⁶² As duas situações são claramente visualizadas na peça: a primeira, por que perpassa por toda a história um tom altamente pedagógico, que quer demonstrar para a criança as conseqüências da falta de interesse pela leitura, e a segunda, quando à personagem é destinada uma fala que comunica diretamente seus sentimentos e emoções, ao invés de sugerir elementos e ações que o façam, ou pelo menos lhe atribuir uma fala de tal modo elaborada, que oculte parte desse sentimento, deixando espaço para o mesmo ser definido por meio da interpretação teatral. É o caso desta fala da Rainha: “Minha filha! Que felicidade! Custo acreditar que a tenho de novo em meus braços. Mas... como está mal tratada a minha querida! Pobrezinha!”⁶³

Ao analisar as personagens, tendo em vista sua padronização, fica evidente o emprego do conceito de estereótipo. Para Pupo, trata-se da “consagração de generalizações, que faz da personagem um ser cristalizado e inalterável”. A evidência dessa ocorrência, segundo a autora, está nas situações “em que são emitidos preconceitos, lugares comuns ou frases feitas”.⁶⁴ O estereótipo aparece em praticamente todas as personagens da peça, pois, uma vez que são definidas superficialmente e sob os pólos maniqueístas, restam-lhes as noções elementares de princesa, rei, rainha, serviçal, fada, ou então caracterizações grotescas e negativas, como as que cabem à velha e à bruxa.

⁶¹ PUPO, 1991, op. cit., p. 62.

⁶² Ibidem, p. 105.

⁶³ BREINER, op. cit., p. 50.

⁶⁴ PUPO, 1991, op. cit., p. 106.

Quanto ao *teatro escolar* hoje, podemos afirmar que se destacam algumas encenações produzidas nesse contexto, de acordo com o que temos percebido em diversos festivais de que participamos, tanto como diretores ou como avaliadores. Mesmo assim, é lamentável afirmarmos que as concepções equivocadas, como as que perpassam pela obra de Breiner, ainda têm seu espaço na escola atual e continuam isentas de um olhar crítico por parte dos professores. Deparamo-nos, certa vez, com a referida obra, ao desenvolvermos um trabalho de orientação junto a um grupo de professores. Na oportunidade a colega professora que possuía a coletânea era assediada pelas demais colegas que, empolgadas, solicitavam uma cópia da mesma. Esse fato nos leva a concluir que o pouco espaço que a arte dramática tem na escola brasileira é ocupado, muitas vezes, por encenações contaminadas de conteúdos ultrapassados, que remetem tão somente à perpetuação dos preconceitos e da ignorância e não ao florescimento da sensibilidade e do gesto da criação.

Colocadas a par, a sistematização proposta por Courtney e a configuração da atividade teatral na escola brasileira, encontramos, nesta realidade, uma abordagem que o autor inglês não prevê: o teatro produzido por companhias e grupos, enquanto um produto cultural a ser consumido em forma de espetáculo pela escola. Essa é uma prática existente, principalmente no ensino privado, onde a condição financeira dos estudantes permite-lhes a compra do ingresso. Nas escolas públicas, essa prática geralmente se dá quando as secretarias de educação, municipais ou estaduais, investem em projetos que visem à apresentação de espetáculos nesses espaços.

Para o diretor Vladimir Capella, na segunda metade da década de noventa, “o teatro infanto-juvenil, surpreendentemente, descobriu e usufruiu do maior mercado do país: as escolas.”⁶⁵ Segundo ele, percebe-se um crescimento considerável de grupos que levam seus espetáculos às escolas ou, na melhor das hipóteses, trazem as escolas ao teatro durante a semana. A preocupação de Capella é com a qualidade desses espetáculos:

⁶⁵ CAPELLA, Vladimir: Teatro Infantil: reflexão. Disponível em: <www.cbtij.org.br>. Acesso em: 28 maio 2006.

Um extraordinário negócio que já enriqueceu muita gente e que surge como uma nova ameaça, representada pela péssima qualidade dos trabalhos apresentados muitas vezes em espaço inadequado, produções pequenas e rápidas e em número assustadoramente cada vez maiores.⁶⁶

Para ele, dois são os motivos que justificam esse crescimento:

Tudo isso, deliberadamente endossado; primeiro pelos pais, que acham que levar os filhos ao teatro é obrigação e dever da escola, portanto, um problema a menos para eles. E segundo, pelas orientadoras pedagógicas das próprias escolas que, desinformadas ou sem o menor discernimento, compram espetáculos, às vezes, tão somente interessadas no lucro fácil obtido de pequenas porcentagens sobre os mesmos.⁶⁷

O espanto de Capella pode ser compreendido a partir do que explica Koenow sobre a importância da participação do teatro profissional realizado para crianças e adolescentes nas suas vidas:

Todo espetáculo [...] passa visões de mundo através da estética e do conteúdo que apresenta. É importante que se tenha em mente que o teatro para crianças é a arte mais próxima do imaginário infantil, por isso influi no seu modo de ver a vida, auxilia na organização de sentimentos, estimula, em maior ou menor grau, a decodificação de estímulos sonoros e visuais e pode provocar a construção de outras histórias e verdades a partir do que é visto e ouvido.⁶⁸

Frente à importância que a autora atribui aos espetáculos feitos para crianças, afirmamos que tratar as poucas oportunidades que as crianças brasileiras têm de encontro com essa arte com desdém e com intuito meramente financeiro é prejudicá-las no seu presente imediato e no seu futuro, conforme observa Koenow:

⁶⁶ CAPELLA, op. cit.

⁶⁷ Ibidem. (grifo nosso)

⁶⁸ Ibidem. (grifo nosso)

[...] é correr o risco de submeter crianças a espetáculos que reduzem a imagem que a própria criança tem de si, além de perder oportunidades de formação, alfabetização estética e criação, que podem contribuir efetivamente para o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos na busca de uma sociedade mais justa.⁶⁹

Ao entrar em contato com espetáculos teatrais meramente comerciais, de imediato a criança é reduzida a um consumidor acrítico que, em virtude de sua idade, não reagiria para fins de devolução do dinheiro. Não fosse isso, ela é desestimulada pela frustração de quem espera mergulhar por algum tempo numa história interessante que se desenrolará bem ali na sua frente, com propriedades visuais e sonoras que a tornarão melhor ainda, e se vê obrigada a mergulhar em um mundo que de nenhum modo a atrai. Tendo em vista o crescimento dessa criança, a mesma experiência estética teatral fracassada vai lhe impossibilitar, no futuro, o entendimento de certos temas e a recepção decente de certas linguagens, o que vai contribuir para a sua alienação social e cultural, incluindo-se aí o fato de distanciá-la cada vez mais dos espetáculos teatrais.

As abordagens apresentadas até aqui, a saber: o *método teatral*, o *teatro criativo*, o *teatro escolar* e o *teatro como produto cultural a ser consumido pela escola* possuem como elemento centralizador a presença da atividade teatral. Essa presença pode ser modulada a partir de duas ações distintas que, haja vista as abordagens em questão, aparecem conciliadas ou separadas: o “fazer” e o “assistir” ao teatro.

Nos estudos do teatro educação, esses denominadores comuns encontram aprofundamentos teóricos específicos, onde o “fazer teatro” se apóia, principalmente, nos estudos referentes ao *jogo* e o “assistir teatro”, em considerações sobre o espetáculo teatral para crianças. Já abordamos esses tópicos, mas de modo elementar e, devido à importância de elucidá-los, considerando a proposta que ao fim deste trabalho apresentamos, os retomamos na seqüência.

⁶⁹ KOENOW, Alice. O Teatro na escola. Disponível em: <www.cbtij.org.br>. Acesso em: 16 maio 2006. (grifo nosso)

1.2.1 Primeiro Entreato: O jogo

A relação entre teatro e *jogo* é estreita, pois muitos são os diretores que partem da prática desta atividade para conceber seus espetáculos. Segundo Koudela, o processo de trabalho com *jogos* “visa efetivar a passagem do teatro concebido como ilusão para o teatro concebido como realidade cênica”⁷⁰. Tão estreita quanto a relação teatro-*jogo* é a relação entre *jogo* e vida. Essa dependência fica evidente, quando Slade trata da ausência do ato de jogar na vida do indivíduo:

A falta de jogo pode significar uma parte de si mesmo permanentemente perdida. É esta parte desconhecida, não criada, do próprio eu, esse elo perdido, que pode ser a causa de muitas dificuldades e incertezas nos anos vindouros.⁷¹

Tanto no teatro quanto na vida, o jogo constitui um elemento fundador. Diversos estudiosos do teatro e das áreas do conhecimento relacionadas a ele se dedicaram ao estudo do *jogo*. A partir da década de cinquenta, do século passado, surgiram muitos trabalhos a respeito do tema e também diversas propostas educacionais que buscam nele a sua fundamentação. Nessa profusão de psicólogos, arte-educadores, diretores teatrais e professores que já contribuíram para uma discussão séria sobre o tema, surgiram diversos pensamentos que, embora se nutrissem de algumas fontes comuns, deram ao tema enfoques distintos. Desse modo, a expressão *jogo*, que designa a criação e a improvisação coletiva, passou a receber diversos complementos que acrescentavam a ela o sentido específico com que cada estudioso a designava.

Slade, citado por Courtney como precursor do *teatro criativo*, propõe a terminologia *jogo dramático infantil* e assim a define: “é uma forma de arte por direito próprio, não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos.”⁷² Segundo ele, o jogo dramático “é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da

⁷⁰ KOUDELA, 1992, op. cit., p 148.

⁷¹ SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978, p. 20. (grifo nosso)

⁷² *Ibidem*, p. 17.

criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver.”⁷³

O autor atribui à ação de *jogar* (no sentido de brincar, fazer de conta) o impulso primordial, a *raiz* do *jogo dramático*. A brincadeira pode ser a de representar o jogo e essa *brincadeira teatral infantil* pode apresentar ocasiões de caracterização e situação emocional tão nítidas que a fazem ascender para o *jogo dramático infantil*. As categorias que Slade propõe não estão de acordo com a distinção entre *jogo realista* (onde a situação a ser encenada é pré-estabelecida pelo orientador, seja ele o professor ou o diretor teatral) e *jogo imaginativo* (atividade na qual a encenação é fruto da imaginação e criatividade do indivíduo e não conta com qualquer interferência externa), como estabelecem alguns “observadores de crianças”. Na sua opinião,

[...] o jogo (e certamente nos estágios mais precoces) é tão fluído, contendo a qualquer momento experiências da vida cotidiana exterior e da vida imaginativa interior, que se torna discutível se um deveria ser encarado como uma atividade distinta do outro. É importante, naturalmente que a diferença seja compreendida, mas a distinção pertence mais ao intelecto do que ao jogo propriamente dito. A criança sadia se desenvolve para a realidade à medida que vai ganhando experiência de vida.⁷⁴

O *jogo realista* não é refutado por Slade, pelo contrário, é sugerido por ele dentre as dinâmicas e exercícios que descreve e propõe. O que ele não quer é que se efetive uma divisão entre esse e o *jogo imaginário*, uma vez que, na prática, ambos dificilmente são dissociados. Desse modo, entendendo a prática do *jogo* como encaminhamento fundamental para a sua teorização, o autor propõe a distinção entre *jogo projetado* e *jogo pessoal*. O primeiro caso é “mais evidente nos estágios mais precoces da criança pequena, que ainda não está pronta para usar seu corpo totalmente”.⁷⁵ Por conta disso, no *jogo projetado*, o corpo é usado com algumas restrições, ao contrário da mente, que é amplamente ativada. Há uma tendência à quietude e a principal parte do corpo utilizada são as mãos, pois essa categoria conta com a presença de objetos ou brinquedos que,

⁷³ SLADE, 1978, op. cit., p. 17.

⁷⁴ Ibidem, p. 19. (grifo nosso)

⁷⁵ Ibidem, p. 19.

“ou assumem caracteres da mente ou se tornam parte do local [...] onde o drama acontece”.⁷⁶

O *jogo pessoal* se manifesta aproximadamente aos cinco anos de idade e se intensifica de acordo com o controle que a criança exerce sobre o corpo. De acordo com Slade “é o drama óbvio: a pessoa inteira ou o ‘eu’ total é usado. Ele se caracteriza por movimento e notamos a dança entrando e a experiência de ser coisas ou pessoas”.⁷⁷ Nota-se, nesse caso, a disposição da criança para o barulho e para o esforço físico.

Quanto à influência do *jogo* na vida da pessoa, podemos esperar, segundo Slade, contribuições específicas de cada categoria. Do *jogo projetado* pode-se ter, como provável, o desenvolvimento de atividades relacionadas à arte, jogos e esportes calmos, bem como a habilidade em ler e escrever. Já, do *jogo pessoal*, espera-se contribuição na propagação das mais variadas formas de atuação, tais como esportes que envolvem ação, liderança e controle pessoal.

A divisão de Slade encontra uma correspondência na proposta de Lopes que, ao olhar para a primeira década de vida da criança, esquematiza a sua relação com a brincadeira e com o jogo em três conjunturas: *exteriorização simbólica*, *brincadeira dramatizada* e *jogo dramático*.

Para cada categoria, a autora apresenta breves considerações, as quais exibimos de forma sintetizada. A *exteriorização simbólica*, segundo Lopes, engloba crianças de um a três anos, estágio em que se verificam manifestações corporais bastante primárias e sem o uso consciente do gesto e do movimento.

A *brincadeira dramatizada* comporta, de acordo com a autora, as formas primárias ou pré-esquemas da transformação do fato. Ela se desenvolve com duas fases distintas, onde a *primeira* se subdivide em *fundo de quintal* (de quatro a seis anos) e *faz-de-conta* (de seis a oito anos). Ambas as fases possuem como característica o pré-ilusionismo ou o pré-realismo, não constituindo um ato consciente do meio dramático como linguagem. A diferença entre elas é que na primeira, de acordo com a autora, “não há história, mas uma relação afetiva simbolizada. [Neste caso] a imaginação constrói uma pequena estória; constrói

⁷⁶ SLADE, 1978, op. cit., p. 19.

⁷⁷ Ibidem, p. 19.

rudimentarmente personagens; elabora materiais funcionais que apóiam o jogo”⁷⁸; e a segunda é mais propriamente o “brincar de teatro”, “onde a criança está mais empenhada em representar bem e bem caracterizar.”⁷⁹

Quanto à *segunda fase da brincadeira dramatizada*, também chamada de *realismo*, a autora relata que abrange crianças de oito a onze anos e que se trata de uma metamorfose significativa, tendo em vista o estágio precedente. Segundo ela, é o momento em que a criança se “coloca diante do momento de fazer teatrinho, rejeitando toda interferência que quebre sua intenção”. Nesta fase, ela assume com mais responsabilidade os papéis, conservando esses nomes e gestos após as atividades.

O terceiro estágio assinalado por Lopes, o *jogo dramático*, pode ser praticado por indivíduos maiores de onze anos. Essa fase se diferencia da anterior “por possuir regras próprias, que são manipuladas pelos atuantes-atores, numa experiência grupal”. Para essa categoria, a autora assim se refere: “é uma atividade estética onde os indivíduos participam num estágio mais avançado de suas qualidades, associadas à flexibilidade da personalidade em encarar papéis que não são os seus”.⁸⁰

Relacionando as fases propostas por Lopes às considerações de Slade, inferimos que a aproximação das colocações dos autores se efetiva no olhar que ambos lançam para a criança nos primeiros anos de vida, compreendendo, cada um a seu modo, as mais remotas manifestações dessas, como momentos específicos e importantes do desenvolvimento humano.

No rol dos autores que se propuseram a estudar o *jogo*, Viola Spolin tem lugar de destaque. A autora dedicou sua carreira de professora de teatro à sistematização de uma proposta para o ensino desta arte em diversos e opostos contextos. Sua definição de *jogo* articula os princípios que destacamos como fundamentais para o desenvolvimento da arte dramática, como envolvimento, estimulação da criatividade, liberdade criadora e, principalmente, a oportunidade de experimentar, conforme podemos conferir:

⁷⁸ LOPES, Joana. Teatro, Educação Tridimensional. Disponível em: <www.cbtij.org.br>. Acesso em: 14 abr. 2006.

⁷⁹ Ibidem.

⁸⁰ Ibidem.

O jogo é uma forma natural de grupos que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta.⁸¹

A experiência é, para Spolin, resultado do *jogo*, e, considerando qualquer pessoa capaz de experimentar, ela afasta do seu programa de oficinas qualquer suposição que pretenda relacionar o *jogo* à presença ou à ausência do talento:

Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco.

Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações.

Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo que ele tem para ensinar. "Talento" ou "falta de talento" tem muito pouco a ver com isso.⁸²

Na perspectiva da autora, a experiência provém da interação entre indivíduo e ambiente e não há limites para ela ensinar a quem se disponha a jogar. Quanto ao tratamento que Spolin dá ao *jogo*, no sentido de adequá-lo a uma das categorias já citadas, inferimos que o *jogo realista*, ligado à vida exterior da criança, também conhecido como *jogo de regras*, por estabelecer, de antemão, os passos elementares da atividade a ser desenvolvida, é o princípio de seus exercícios e, desse modo, a palavra *jogo*, a partir de Spolin, passa a receber o complemento *teatral*.

Analisando as atividades que a autora propõe em seu treinamento, verificamos tratar-se de propostas esquematizadas ou pré-esquematizadas, diferenciando-se do faz-de-conta, no seu sentido natural (*jogo imaginário*). É dentro de um espaço e de uma cena determinados e, a partir de personagens

⁸¹ SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 4. (grifo nosso)

⁸² Ibidem, p. 4. (grifo nosso)

pré-estabelecidas, que o *jogo teatral* se realiza. Por vezes, um ou dois desses elementos podem faltar, deixando espaço para a elaboração coletiva dos mesmos; em suma, é propondo alguns limites para a improvisação que Spolin concebe os *jogos teatrais*, tornando-os uma atividade de regras explícitas. Outra característica dos exercícios de Spolin é que o grupo que os pratica pode ser dividido em dois times: sujeitos que jogam e sujeitos que observam, procedimento que leva o aluno a transitar por um binômio fundamental da atividade teatral: atores e platéia.

Colocados frente a frente, percebemos que o *jogo dramático* rearticula as características do *jogo imaginativo* e o *jogo teatral* às características do *jogo realista*. A diferença fundamental entre essas categorias é que *jogos dramáticos* ou *imaginativos* possuem como princípio a livre articulação de idéias, deixando os alunos ou atores criarem e desenvolverem, por conta, as atividades. Os *jogos teatrais* ou *realistas*, por sua vez, distanciam-se dos demais por estabelecerem algumas normas e regras, tendo em vista alguns encaminhamentos pré-estabelecidos para o desenvolvimento das atividades.

A par desses conceitos, salientamos uma característica dos jogos que termina por justificar a existência dessas várias categorias e reafirma a importância de cada uma delas no contexto escolar: a possibilidade de os jogos evoluírem e, numa perspectiva crescente, resultarem em dinâmicas e encenações que, de fato, constituam uma experiência significativa com a linguagem teatral. Essa idéia é levantada pelos PCNs (Ensino de quinta a oitava série): “O *jogo teatral* é um jogo de construção em que a consciência do ‘como se’ é gradativamente trabalhada, em direção à articulação de uma linguagem artística, o teatro.”⁸³

O documento salienta o caráter progressivo que permeia o *jogo*, fazendo com que o aluno caminhe, a partir dele, para a compreensão e manipulação da linguagem teatral. Essa possibilidade também é prevista pelos PCNs (Ensino de primeira a quarta série):

⁸³BRASIL, 1998, op. cit., p. 88. (É importante salientar que, embora utilize a nomenclatura de Spolin (*jogo teatral*) este documento não está se referindo à categoria desenvolvida pela autora, ou seja, a categoria análoga ao *jogo de regras*. Percebemos ao examinarmos o texto do qual retiramos a citação).

A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo [jogo dramático] para o jogo de regras [jogo teatral], do individual para o coletivo.⁸⁴

De acordo com o referido texto, salientamos que a evolução do *jogo*, das categorias mais simples para as mais complexas, é inerente à criança, ou seja, ela encontra correspondência no seu desenvolvimento. Nesse sentido Koudela assegura que “a mesma revolução que ocorre com a criança em desenvolvimento pode ser acompanhada no processo de crescimento do indivíduo no palco.”⁸⁵ Assim, a dramatização funciona como mediadora entre a criança e o mundo, possibilitando a interação e o equilíbrio necessários para um desenvolvimento sadio.

O crescimento sucessivo das modalidades do *jogo* também é notificado por Courtney:

Na medida em que a criança vai se tornando mais velha, ela gradualmente necessita de uma platéia, assim há um tipo de jogo para cada idade determinada, e a educação deve propiciar-lhe um desenvolvimento da experiência dramática.⁸⁶

Ao sugerir a necessidade de platéia para a criança, o autor está supondo a mudança do *jogo dramático* para o *jogo teatral* e também para estágios mais avançados, como a encenação teatral. Essa idéia também é assimilada por Marie Dienesch, que afirma que “o Jogo Dramático constitui-se na melhor e indispensável preparação ao teatro para os alunos que, especialmente dotados, poderão abordar uma forma de arte mais complexa e mais elaborada”.⁸⁷

⁸⁴ BRASIL, 1997, op. cit., p. 83. (grifo nosso)

⁸⁵ KOUDELA, 1992, op. cit., p. 148.

⁸⁶ COURTNEY, 2003, op. cit., p. 47. (grifo nosso)

⁸⁷ DIENESCH, Marie. Jogo dramático e teatro escolar. Revista World Theatre, n. 3, 1952. In: REVERBEL, Olga. Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Scipione, 1988, p. 109.

A passagem de um estágio a outro, ao longo do desenvolvimento intelectual da criança, é explicada por Koudela como

[...] uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela o utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a platéia.⁸⁸

A autora caracteriza a mudança de uma categoria a outra na medida em que a expressão da pura imaginação passa a ter um sentido consciente de comunicação, traçando, assim, a diferença essencial aos dois níveis do *jogo*. Olga Reverbel também compartilha dessa idéia e encaminha suas considerações para o campo escolar, apontando o jogo como uma forma de expressão que pode acompanhar o aluno em qualquer estágio:

O jogo dramático é uma atividade rica que pode ser aplicada em qualquer série, da pré-escola ao 2º grau [...]. O que varia é o tema do jogo, que tende a tornar-se progressivamente mais complexo, acompanhando a faixa etária dos participantes.⁸⁹

Portanto o *jogo* deve ser cultivado como um modo de fortalecer o processo de expressão, que é intrínseco ao ser humano, de acordo com os PCNs (Ensino de primeira a quarta série):

A criança, ao começar a freqüentar a escola, possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada através dos jogos de faz-de-conta. Cabe à escola estar atenta ao desenvolvimento no jogo dramatizado oferecendo condições para o exercício consciente e eficaz, para aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. Deve tornar consciente as suas possibilidades, sem a perda da espontaneidade lúdica e criativa que é característica da criança ao ingressar na escola.⁹⁰

⁸⁸ KOUDELA, 1992, op. cit., p. 45. (grifo nosso)

⁸⁹ REVERBEL, 1988, op. cit., p. 112. (grifo nosso)

⁹⁰ BRASIL, 1997, op. cit., p. 84. (grifo nosso)

Por meio do *jogo* e do caminho consciente por suas etapas e categorias, o indivíduo pode chegar ao conhecimento e à utilização da linguagem teatral. Na verdade, a prática do jogo não seria uma oportunidade que a escola estaria oferecendo, mas sim uma garantia do desenvolvimento de aspectos corporais e intelectuais que estão, desde muito cedo, latentes no indivíduo como que esperando para serem desenvolvidos.

1.2.2 Segundo Entreato: O espetáculo teatral para crianças e adolescentes

Outro aspecto do teatro na escola e que exige considerações específicas é o espetáculo teatral dirigido ao público infantil. Esse tema é um ponto de intersecção entre várias das formas de abordagens dramáticas apresentadas, inclusive o *jogo* que, se conduzido de modo adequado, pode resultar na montagem de um espetáculo teatral. Frente a essa situação tão flexível, abordamos o tema tendo em vista as características do espetáculo destinado às crianças, mas com a possibilidade de nossas colocações auxiliarem a repensar os conceitos envolvidos em qualquer abordagem dramática onde se invista na montagem ou na recepção de uma peça teatral por esse público tão especial.

Tatiana Belinky e Júlio Gouveia são autores de um estudo que, desde sua publicação (1982) até a atualidade, tem orientado muitas discussões a respeito desse tema. O referido estudo configura-se como uma “via de mão dupla”: uma, favorável ao que é fundamental de se compreender a respeito da importância do teatro infantil e outra contrária, principalmente, quando as considerações dos autores recaem sobre as montagens teatrais contemporâneas.

A via favorável se articula à medida que os autores relacionam a recepção do espetáculo teatral à ampliação dos processos mentais e ao desenvolvimento psicológico da criança. De acordo com Belinky e Gouveia, a função de educar está entre as mais importantes do teatro para crianças. A formulação de educação que nos apresentam, porém, é ampla e não se associa ao teatro entendido como método: “educar é fornecer instrumentos intelectuais, morais e éticos necessários à criança (e ao ser humano em geral), visando à sua

integração individual, familiar e social, consciente e responsável”.⁹¹ Nessa perspectiva, os autores determinam elementos do teatro para crianças que possibilitem a educação por eles idealizada, intuito pelo qual afirmam:

No palco, devemos criar situações e conflitos que precisam ser resolvidos. E a maneira encontrada para essa solução vai desencadear na criança processos mentais que a levarão a formular conceitos de comportamento e de relacionamento adequados para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade.⁹²

Para Belinky e Gouveia, a diversidade de circunstâncias que a criança presencia no teatro, tendo em vista a sua freqüência aos bons espetáculos, vai favorecer a ampliação dos processos mentais, pois, como querem os autores,

[...] através deste mecanismo, o teatro se torna uma das poucas agências educacionais que, ao invés de “fazer a cabeça” da criança [...] *abre a cabeça da criança, tornando apta para avaliar por si mesma o “bom” e o “mau”, o “certo” e o “errado”.*⁹³

Muito além da projeção futurista que, muitas vezes, consegue reduzir a ida ao teatro à formação de um público adulto, este feito é capaz de influenciar psicologicamente a criança:

[...] os acontecimentos do palco passarão a fazer parte do subconsciente da criança, constituindo “engramas” e contribuindo para a formação daquele fabuloso depósito mais ou menos inconsciente de idéias e emoções, que terá posteriormente uma tremenda participação na inteligência, na sensibilidade e no comportamento da pessoa adulta.⁹⁴

⁹¹ BELINKY, Tatiana; GOUVEIA, Julio. Teatro para crianças e adolescentes: a experiência do TESP. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). A produção cultural para a criança. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990, p. 32.

⁹² Ibidem, p. 32. (grifo nosso)

⁹³ Ibidem, p. 32. (grifo nosso)

⁹⁴ Ibidem. p. 34. (grifo nosso)

Desassossegados, tendo em vista esse mérito da recepção do teatro pelo público mirim, Belinky e Gouveia asseveram:

O valor de uma peça para crianças, ou de uma peça para adolescentes, não deve ser julgado apenas em função de sua popularidade (embora esse seja um elemento importante), ou do resultado financeiro, mas sim através de sua contribuição para o desenvolvimento intelectual, emocional e estético dos espectadores.⁹⁵

A incapacidade de pais e educadores de distinguir entre os espetáculos teatrais que realmente constituam experiências verdadeiras e ricas faz com que o item *popularidade* seja, freqüentemente, garantia de público. É o caso das companhias teatrais que, verificando a estima que certas personagens, como Bananas de Pijamas, *Teletubbies*, As Meninas Super Poderosas e, agora, mais recentemente, Bob Esponja, ganham por meio da mídia televisiva, aproveitam para as transporem para o palco, sem se preocupar com outro quesito que não seja financeiro.

Paralelos a essa circunstância, temos os casos de espetáculos que, devido ao desconhecimento de seus idealizadores, da importância atribuída a esse produto cultural na construção e na emancipação dos sujeitos, servem à divulgação de idéias preconceituosas pelos palcos das escolas e centros culturais. Para além de um momento insignificante para o presente imediato da criança, esses trabalhos são agentes em potencial na perpetuação de idéias e conceitos pré-concebidos pelos palcos da vida.

A via contrária, ou seja, as considerações de Belinky e Gouveia que precisam ser repensadas, começa a se projetar, quando os autores caracterizam o espetáculo para crianças a partir dos elementos que esse deve apresentar:

Toda peça para crianças e adolescentes deve apresentar um conflito perfeitamente delineado, com personagens bem caracterizados e uma situação absolutamente clara, para que o jovem espectador, através da identificação com um dos personagens (ou com a situação) sofra uma experiência, uma vivência pessoal verdadeira, com a correspondente participação emocional.⁹⁶

⁹⁵ BELINKY; GOUVEIA in: ZILBERMAN, 1990, op. cit., p. 34. (grifo nosso)

⁹⁶ Ibidem, p. 34. (grifo nosso)

Belinky e Gouveia são categóricos ao considerarem que, para haver um envolvimento emocional por parte do público, o conflito delineado e as personagens bem caracterizadas são imprescindíveis, e argumentam:

Uma peça sem conflito, sem “nó dramático”, pode resultar numa contribuição estética de qualidade, mas a permanência dessa contribuição estética e a sua incorporação à personalidade da criança são duvidosos – justamente por faltar a participação afetiva que só um conflito pode produzir, e porque somente a participação afetiva é capaz de fixar o resultado das experiências vividas.⁹⁷

A posição a respeito da função do conflito no espetáculo infantil é válida e coerente, mas a afirmação de que a participação afetiva ocorre somente a partir da existência do conflito parece ser discutível.

Podemos compreender a desatualização deste conceito, considerando que o ensaio dos autores foi apresentado no *I Congresso Brasileiro de Teatro*, realizado na década de setenta, a partir de suas experiências nas duas décadas anteriores e publicado em 1982, conjunto de tempo que caracteriza uma época em que, de acordo com as atividades dos próprios autores (não podemos esquecer que Belinky adaptava textos narrativos para teatro e televisão e Gouveia os dirigia), os roteiros teatrais, na sua maioria, eram adaptados de textos narrativos, geralmente de clássicos infantis, nos quais o conflito tem importância inquestionável. É o que ratifica Regina Zilbermam, ao olhar para a dramaturgia infantil brasileira dessa época:

É relativamente pequeno o número de obras escritas em princípio para o palco, isto é, que não resultam do ajuste de uma trama conhecida às disponibilidades dos atores e às condições do fazer dramático.⁹⁸

⁹⁷ BELINKY; GOUVEIA apud ZILBERMAN, 1990, op. cit., p. 34-35. (grifo nosso)

⁹⁸ ZILBERMAM, Regina. Yes, nós temos teatro. In: Como e Por que Ler a Literatura Infantil Brasileira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005, p. 145. (grifo nosso)

Portanto o parâmetro levantado por Belinky e Gouveia para avaliar a promoção da troca afetiva entre espetáculo e público é resquício de uma época em que a maioria dos roteiros teatrais procedia da adaptação, não servindo para caracterizar a adequação dos espetáculos a essa categoria na atualidade. Hoje, muitas montagens teatrais demonstram que não é preciso um “conflito perfeitamente delineado” e “situações absolutamente claras” para que o contato afetivo ocorra. Um exemplo pertinente para essa conduta é o espetáculo *Pé de sapato*⁹⁹, que estreou em outubro de 2005, em Porto Alegre – RS. A montagem traz para a cena uma dramaturgia silenciosa, ou seja, uma narrativa de ações que pouco se utiliza da palavra para provocar a compreensão da história, oferecendo estímulos sonoros, repetições e imagens ao espectador, para que este se torne co-autor da história que está sendo mostrada. A encenação transcorre em duas dinâmicas de movimentos: a estagnação e a euforia.

No início do espetáculo, uma caixa fechada remete à floresta e seus mistérios e uma árvore chora a dor de sua morte iminente. Nela estão aprisionados pés descalços que temem pisar o lado externo. No abrir da caixa vemos o interior e seus habitantes, possíveis moradores de um vilarejo que ficaram aprisionados no tempo, na estagnação de suas próprias vidas, espreguiçados no conforto de suas casas, no compulsivo ato do consumo e da mídia impressa e televisiva, pois nunca mais andaram pelo mundo. Detiveram-se a abrir as janelas e conversar a respeito de amenidades, contentando-se com as imagens das paisagens que visualizavam.

Uma tempestade inunda o lugar com algo fértil, que faz nascer outra vez o desejo de movimento. Talvez o vento tenha trazido para o lugar sapatos que aparecem suspensos nos galhos estéreis da árvore que morria. Os moradores do lugar acreditam que da árvore tenham brotado sapatos. Trata-se do segundo

⁹⁹ Ficha técnica - *Texto original, direção e dramaturgia*: Hermes Bernardi Jr.; *Elenco*: Álvaro Vilaverde, Lígia Rigo, Luciane Panisson e Gustavo Peres Muler; *Cenário*: Adriano Garcia Silva e Álvaro Vilaverde; *Figurinos*: Lígia Rigo; *Trilha Sonora Original*: (letras) Hermes Bernardi Jr. (música) Johann Alex de Souza; *Iluminação*: Fernando Ochôa. O espetáculo tem financiamento do Fumproarte / SMC/ PMPA, e recebeu os prêmios “Tibicuera 2005” de Melhor Atriz (Lígia Rigo), Melhor Iluminação e Melhor Dramaturgia Original, além das indicações de Melhor Atriz (Luciane Panisson) e Melhor cenário para essa mesma premiação. As informações sobre o espetáculo, que apresentamos a seguir foram fornecidas pelo diretor e autor do mesmo.

movimento do espetáculo, no qual a dinâmica do jogo se intensifica, a luz se modifica, aquecendo o ambiente e as relações entre as personagens se desestabilizam. O assunto entre elas muda: a árvore de sapatos as atrai para fora de suas autoclausuras e as leva a desejar o mundo.

A encenação faz, desse modo, uma abordagem a respeito do tempo e da necessidade de desaceleração num mundo conturbado, onde dois aspectos se revelam subjacentes: o lúdico e o filosófico. De um lado a ludicidade no trabalho dos atores, nos aspectos artísticos da encenação; do outro, a reflexão, o questionamento amparado por uma estética não convencional em teatro infantil. Cor, músicas animadas e diversão parecem não ser o objetivo desta montagem. Ao contrário, apoderando-se de uma narrativa lenta, fria e “sinistra”, porém não menos poética, a produção oferece ao público infantil uma experiência artística diferenciada.

Quanto ao “sinistro”, vale ressaltar que ele é sugerido pelo figurino atemporal, em tons de preto e grafite, o que sugere que os moradores sejam como mortos-vivos, pois não conhecem o mundo ao redor, ou seja, a vida.

A luz fria na primeira dinâmica de movimento do espetáculo destaca a estagnação da vida dos moradores que vivem submersos na apatia de seu universo cotidiano. Os elementos cenográficos e os objetos da cena são resquícios de uma civilização que, outrora, habitou o lugar e que o devastou. A música, nitidamente sem intenção de alegrar ou de estimular a criança a bater palmas, é apresentada em consonância com algumas cenas, durante as ações, fornecendo suporte para a criança realizar a compreensão do que se passa em cena, sem subestimá-la. Somando-se a isso, a encenação deixa diversas lacunas abertas, para que o espectador construa a história a partir de suas vivências, sendo determinante ao espectador usar sua imaginação a partir da união dos estímulos oferecidos em cena.

Para além do que projetam Belinky e Gouveia sobre a importância do “conflito perfeitamente delineado”, das “situações absolutamente claras” ou então, a respeito “das personagens bem caracterizadas”, *Pé de Sapato* se apresenta como espetáculo curioso e interativo, capaz de promover o contato afetivo por excelência, que se efetiva a partir das características que destacamos. Percebemos isso nos dois momentos em que assistimos ao espetáculo, quando as crianças, encantadas e empolgadas, trocavam idéias durante a encenação,

tentando decodificar os acontecimentos, exercendo uma intensa e constante interação com o espetáculo. E o mais digno do espetáculo é que essa interação foi possível sem que tenha sido necessário à direção e equipe de artistas lançar perguntas, “abrir” a cena ou idiotizar a platéia com universos nos quais não lhes fosse possível a experiência afetiva e o ato criativo.

Pé de Sapato cumpre efetivamente o objetivo do teatro infantil nos dias de hoje, de não redundar sobre a massificação, égide sob a qual vivemos, num mundo absorvido pelo “produto” e pelo “descartável”.

1.3 Cena Três: O afastamento da atividade teatral significativa da escola brasileira

Apresentados alguns princípios que norteiam a atividade teatral na escola, e descrita a sua configuração no contexto educacional brasileiro, do mesmo modo que alguns fundamentos do jogo e do espetáculo direcionado às crianças, cabe-nos tecer algumas considerações a respeito do afastamento da atividade teatral comprometida com os pressupostos apresentados do contexto em questão. As conseqüências disso já foram apontadas no decorrer do presente capítulo e nesta seção explicitamos suas causas.

Vários autores já se interrogaram na perspectiva de compreender os motivos que distanciam as práticas teatrais significativas do contexto escolar e suas respostas convergem para a mesma conclusão: o sistema educacional aplicado nas escolas, de modo geral, apresenta-se formatado e engessado em metodologias, conceitos e atitudes que corroboram para o referido distanciamento.

Os impasses metodológicos estão atrelados principalmente à utilização do livro didático ou da apostila que, embora possam ser escolhidos dentre vários autores e editores, seguem uma linha uniforme, possuindo basicamente a mesma forma, um mesmo esquema de utilização e aplicação de conteúdos e textos. Paralelo a isso, constatamos muitas situações que colaboram diretamente para a ausência da arte dramática na escola, como a descrita por Barcelos:

Na maioria das vezes, ao entrar na sala de aula, a primeira coisa que a criança ouve ou vê escrito no quadro negro é "Silêncio". Através do Teatro, dá-se oportunidade a ela de falar com liberdade, pois se ela não fala, não aprende a ouvir, e se não ouve, não consegue comunicar-se através do código verbal que é uma forma mais direta de comunicação.¹⁰⁰

A atitude avessa da instituição escolar deve-se ao desconhecimento do trabalho e da elaboração teatral, das técnicas e dos instrumentos de aprendizagem do teatro, do tempo e do espaço de criação dramática e da liberdade e da disciplina inerentes a esta atividade. É nessa perspectiva que Lapenda atribui uma parcela de culpa ao professor:

A falta de domínio, por parte do professor, das técnicas, e o desconhecimento da natureza dessas linguagens impede-no de ter o instrumental necessário para incorporá-las à sua prática didático-pedagógica.¹⁰¹

Outro empecilho para a interação teatro-escola, segundo a autora, envolve os educadores:

É a dificuldade dos educadores em reconhecer e respeitar o imaginário de seus alunos como seres inseridos na sociedade, expostos aos meios de comunicação de massa, influenciados por expressões artísticas, com história de vida própria e como elementos pertencentes ao processo ensino aprendizagem.¹⁰²

O esvair-se da ludicidade, do jogo e da brincadeira a partir da quarta ou quinta série do Ensino Fundamental, e a tendência ao aniquilamento dessas propriedades no Ensino Médio, somam-se à falta de capacitação dos professores, e esse conjunto de elementos se configura como obstáculos para a integração significativa entre teatro e escola. Podemos afirmar que a escola brasileira propõe

¹⁰⁰ BARCELOS, 1975, op. cit., p. 33. (grifo nosso)

¹⁰¹ LAPENDA apud CHIAPINI, 2000, op. cit., p. 158. (grifo nosso)

¹⁰² Ibidem, p. 159. (grifo nosso)

à criança uma iniciação razoável no campo das linguagens artísticas, mas é um mecanismo que não evolui de acordo com o crescimento da criança e, muito menos, permite um desenvolvimento integrado entre esta e a arte dramática.

Mirando para esse sistema que conjuga métodos e conceitos ultrapassados e corpo docente deficiente, Lapenda constata: “A escola parece não saber como incorporar, ao seu cotidiano, linguagens não afeitas à sua tradição”.¹⁰³

O processo de criação, no teatro, evidencia um movimento bastante intenso, pois o aluno precisa partir do individual, levando seu conhecimento particular e se aventurar pelo coletivo, a fim de transformar o individual. Esse movimento resulta em um processo de construção do conhecimento participativo e democrático, caracterizando um ensino dinâmico e horizontal. Nessa perspectiva Sitta e Potrich, ao caracterizarem uma educação que parta da experiência estética teatral, afirmam:

Transitar por caminhos nunca antes trafegados, sem regras rígidas, com itinerários plurais e criativos, que definam os horizontes de possibilidades, valida um fazer pedagógico comprometido com as diferenças e com os outros.¹⁰⁴

Quando é proposta, no ambiente escolar ou fora dele, uma atividade teatral séria e fundamentada nos princípios e nas características que lhe são próprias, a sua natureza traz instabilidade e insegurança para o referido ambiente, pois é intrínseco dessa arte, à medida que possibilita ao indivíduo se expor e se arriscar, revelar seres humanos limitados e extraordinários ao mesmo tempo. Ao se comprometer com as diferenças e com os outros, como prevêem Sitta e Potrich, educandos e educadores precisam mergulhar juntos por caminhos desconhecidos e, ambos, reconhecerem-se limitados em alguns aspectos e especiais em outros. Desse envolvimento vão resultar pessoas conscientes de suas condições e, por isso, autoconfiantes. É justamente um fazer pedagógico comprometido com as diferenças, limitações e singularidades que o sistema educacional refuta.

¹⁰³ LAPENDA apud CHIAPINI, 2000, op. cit., p. 158.

¹⁰⁴ SITTA; POTRICH, 2005, op. cit., p. 124. (grifo nosso)

Esse impasse se estabelece, porque a escola receia qualquer atividade que possa levar à desestruturação da hierarquia que coloca os professores, imbuídos de um sistema já concebido, como detentores do poder e do conhecimento e os alunos como meros espectadores de suas atitudes e métodos. Receia também se aventurar pelo novo e pelo insólito, por meio de caminhos que nem sempre apontam para uma chegada segura e satisfatória, de acordo com Sitta e Potrich:

Por meio da arte teatral trabalhada de forma adequada no ambiente escolar, os educandos podem mergulhar na busca de novos saberes, mesmo sem nenhuma certeza do ponto de chegada, mas com a esperança de poderem agir sobre a realidade e transformá-la.¹⁰⁵

Desse modo, em prol do receio de se aventurar para mudar, a escola opta por um sistema que afasta cada vez mais alunos e professores da possibilidade da ação e da transformação da realidade que os cerca. A essas justificativas podemos acrescentar uma não contemplada pelos autores pesquisados: a falta de espaço para a leitura do texto teatral na escola.

Dos gêneros literários, o narrativo é freqüentemente explorado pelos materiais didáticos e pelas aulas de literatura, cabendo um pequeno espaço ao gênero lírico e à carência absoluta de materiais e metodologias que contemplem o gênero dramático. Sendo assim, prosa e poesia, embora muitas vezes conduzidas de modo equivocado, ainda têm seu espaço, enquanto a dramaturgia é negada aos estudantes, em praticamente todos os níveis de ensino.

Esta lacuna é resultado da concepção equivocada de leitura que a escola preserva, percalço que gera equívocos metodológicos (ao se tratar de qualquer gênero) e a obstrução de um tipo de texto específico dos programas de ensino. Caroline Cassiana Silva dos Santos e Renata Junqueira de Souza apontam como mais recorrente na escola uma concepção de leitura que

¹⁰⁵ SITTA; POTRICH, 2005, op. cit., p. 124. (grifo nosso)

[...] denota uma decodificação de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta. Tal conceito [...] ignora a profundidade da experiência do contato do indivíduo com os elementos da comunicação humana.¹⁰⁶

Percebida desse modo, superficial e mecanicamente, a leitura não consegue se colocar a serviço da formação de indivíduos que almejam interagir com diversos tipos de texto, devido ao fato de estar muito distante de abraçar, em suas metodologias, textos que fogem à formatação “treinada” pelos materiais didáticos. Isso acontece, porque a escola não cultiva um conceito abrangente de leitura, que a perceba como um processo amplo e que, segundo Santos e Souza, “envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, cômico mesmo modo que culturais, econômicos e políticos”.¹⁰⁷

Diante do exposto, vale lembrar que a falta de espaço para a leitura do texto teatral e de uma metodologia que possibilite sua efetivação, considerando natureza, estética e estrutura próprias desse gênero, traz ao aluno danos que se agravam, tornando-se irreversíveis, na medida em que terminam por colocá-lo cada vez mais distante das diversas interfaces do teatro. Ignorando o texto teatral, a escola está também afastando dos alunos a “matéria-prima” da arte teatral, sendo que o texto dramático tem (também) como finalidade a construção do espetáculo. Assim sendo, o descuido com relação a esse gênero impossibilita um processo duplamente significativo: a formação de leitores capazes de interagir significativamente com o texto teatral e, por conseqüência, a possibilidade de os jovens dialogarem com a linguagem cênica por meio do espetáculo que o mesmo, virtualmente, contém. A atitude de não aproximar alunos e textos teatrais gera, assim, a impossibilidade de o aluno interagir com a linguagem cênica em, pelo menos, dois âmbitos distintos, o “fazer” e o “assistir” teatro.

A investigação que desenvolvemos credita à falta de espaço para a leitura do gênero dramático na escola brasileira a responsabilidade pelo afastamento da atividade teatral eficiente dos processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, do aluno. No desenvolvimento deste para além da escola,

¹⁰⁶ SANTOS, Caroline Cassiana Silva dos; SOUZA, Renata Junqueira de. A leitura da literatura na escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL – Difusão Cultural do Livro, 2004, p. 80. (grifo nosso)

¹⁰⁷ SANTOS; SOUZA apud SOUZA, 2004, op. cit., p. 80.

essa lacuna vai representar o constante afastamento do público do teatro e, portanto, da fruição estética do gênero dramático, bloqueando qualquer ensejo dos princípios que asseguram a existência dessa arte em qualquer uma de suas interfaces, a agirem na vida do indivíduo.

Uma das motivações que nos guiaram na elaboração desta pesquisa foi a confiança na possibilidade (e na necessidade) de o texto teatral ser explorado, na escola, como um gênero literário, com características específicas, e com uma gramática literária que se proponha a analisá-lo a partir das mesmas. Também acreditamos na possibilidade de a escola viabilizar a leitura do texto teatral por meio de teorias que, se não apresentam pressupostos diretamente ligados ao texto teatral, o fazem, efetivamente, com relação ao texto literário.

Reconhecida essa necessidade e idealizada a possibilidade de a escola promover a leitura do texto dramático, faz-se necessário partirmos da área do conhecimento que está mais próxima de promovê-la: o estudo da literatura, tendo em vista a teoria literária. No objetivo de percebermos de que modo os estudos literários, responsáveis por introduzir os diversos textos artísticos na vida do leitor, se comportam com relação ao gênero dramático, transitamos, no próximo capítulo, por algumas considerações teóricas a respeito do texto teatral, verificando a promoção da leitura que subjaz a essas considerações.

2 SEGUNDO ATO

PROBLEMAS E ACERTOS DA CENA: TEORIA E LEITURA DO TEXTO TEATRAL

Em recente pesquisa, Souza afirma que “as crianças têm convivido muito pouco com a poesia, e quando esta convivência ocorre, os equívocos didáticos são numerosos.”¹⁰⁸ A autora refere-se ao pouco e incorreto uso do texto poético em séries iniciais, portanto, na escola, ambiente no qual, geralmente, a criança mantém os primeiros contatos com os textos literários. Sua constatação torna-se mais preocupante quando afirma, em outro estudo, que “a poesia infantil poderia ser o gênero escolhido para dar início à difícil tarefa de despertar o gosto pela leitura.”¹⁰⁹ Equívocos como esse justificam o quadro negativo que, nas últimas décadas, tem predominado nas escolas brasileiras com relação à formação de leitores.

Se o texto poético, mesmo com sua importância reconhecida e legitimada na formação de leitores, não constitui práticas de leitura significativas, podemos afirmar, seguramente, que o texto teatral, do qual raros estudos têm-se apropriado, é praticamente ignorado, ou seja, sua leitura, na escola, não ultrapassa o limite da versão impressa do programa de conteúdos. E o que verificamos é mais lamentável do que o fracasso da tentativa de fazê-lo: o sistema educacional, em nenhum nível, parece se empenhar minimamente para a

¹⁰⁸ SOUZA, Renata Junqueira de. Poesia Infantil: concepções e modos de ensino. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) Unesp, Assis, 2000, p. 19.

¹⁰⁹ SANTOS; SOUZA apud SOUZA, 2004, op. cit., p. 64.

viabilização de sua leitura. Observemos brevemente a presença do gênero dramático nos diferentes programas de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, ao sistematizarem os conteúdos do primeiro e segundo ciclos, tanto do Ensino de primeira a quarta série quanto do Ensino de quinta a oitava série, assinalam o texto teatral, seja relacionado aos gêneros discursivos adequados para o trabalho da linguagem escrita, seja aos gêneros privilegiados para a prática de leitura e escuta de textos. Ao assim proporem, fica subentendido o contato, a leitura e o “manuseio” do referido gênero no Ensino Fundamental. Mas, como sabemos, esse documento trata de organizar e fundamentar as práticas pedagógicas das diferentes áreas e disciplinas, servindo como um guia para a atuação do professor em sua sala de aula, sem, no entanto, se empenhar em viabilizar metodologicamente essas práticas.

Mirando para o programa de Literatura do Ensino Médio, encontramos o gênero dramático contemplado na primeira série. O seu estudo aparece no primeiro ou segundo bimestre, antecedido dos principais conceitos acerca da arte literária e formulação dos diferentes gêneros. Os itens sugeridos são elementares e dizem respeito à natureza, estrutura e espécies do gênero dramático. No decorrer deste nível de ensino, são indicadas as leituras de diversos textos teatrais relacionados aos períodos que cronologicamente o aluno vai conhecendo.

Embora previstos nos programas, é sabido que as escolas, nos níveis de ensino em questão, não promovem o contato previsto entre aluno e texto teatral. Muito antes de esses programas serem organizados, Barcelos já observava que “a criança aprende poesia e prosa, mas a dramaturgia nunca foi pensada e lhe é negada.”¹¹⁰ Certamente essa observação continua tendo validade no sistema educacional atual. No Ensino Médio o gênero dramático pode até ser contemplado, para além das balizas dos programas de ensino, mas, no nosso entendimento, trata-se, quase sempre, de uma abordagem meramente teórica do gênero, que não discute, muito menos promove a leitura do texto teatral. A essa constatação associamos o fato de o programa de ensino em questão considerar que, devido à previsão de introdução e desenvolvimento da leitura do texto teatral

¹¹⁰ BARCELOS, 1975, op. cit., p. 33.

no nível antecedente, os alunos, no Ensino Médio, já seriam leitores capazes de interagir significativamente com os diferentes gêneros, inclusive com o dramático.

Entretanto a justificativa mais coerente para esse impasse é o apagamento da noção de *leitura* dos estudos literários, mais especificadamente, da crítica literária e da pesquisa em literatura, que Marisa Lajolo tematiza em artigo recente. Segundo ela, esses estudos

[...] serão tanto mais produtivos quanto mais se detiverem nas diferentes formas de interação entre *autores, obras e públicos no bojo de diferentes tradições*. [...] Numa primeira mirada, essas mediações e interações articulam-se de diferentes formas às condições de leitura – públicas e privadas – disponíveis na sociedade.¹¹¹

A partir da autora, podemos afirmar que os estudos literários não possuem flexibilidade suficiente para dar conta da leitura dos diferentes gêneros. A singularidade da teoria frente à pluralidade dos textos gera estudos incompletos, que terminam por fragmentar conhecimentos que poderiam muito bem (se observadas desde o princípio as “diferentes formas de interação entre *autores, obras e públicos*”) existir sem divisão. E a escola, encarregada da “educação literária” do indivíduo e da formação de leitores críticos e plurais, procura cumprir essa tarefa utilizando-se desses estudos.

A colocação de Lajolo nos faz pensar que a indiferença da crítica literária e da pesquisa em literatura com relação à leitura perturba os autores que acreditam na necessária intersecção entre as áreas acadêmicas voltadas ao estudo da literatura e as linhas de pesquisa embasadas nos estudos sobre a leitura. Contudo, a perturbação se transforma rapidamente em indignação quando, na pesquisa acerca da natureza e da estrutura do gênero dramático, nos deparamos com autores que, por meio de considerações imprecisas, prestam um “desserviço” à sistematização de sua leitura, lançando mão de conceitos

¹¹¹ LAJOLO, Marisa. A leitura em Formação da literatura brasileira de Antonio Cândido. Desenredo: Revista do Curso de Pós-Graduação em Letras - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, v.1, n. 1, p. 76-91, semestral, 2005, p. 87. (grifo nosso)

limitados, que terminam por inviabilizar a inserção do texto teatral no contexto escolar.

Frente a esse cenário, o presente capítulo procura traçar algumas relações entre a teoria literária acerca do gênero dramático e a leitura. Os aspectos teóricos que norteiam nossa reflexão são a natureza do texto teatral e a sua composição, tendo em vista as rubricas e os diálogos.

2.1 Cena Um: Um texto, dois propósitos e alguns impasses

O texto teatral é concebido pelos dramaturgos com o destino pré-determinado: projetar o espetáculo cênico. Desse modo, se os gêneros lírico e narrativo não carregam diretamente essa sina, o dramático nasce contendo certos elementos estruturais e estéticos que possibilitam a encenação. Essa característica tem gerado determinada polêmica em torno do texto teatral, visto que, por isso, ele é considerado uma obra de arte intermediária.

A discussão a respeito desse tema tem suscitado diversas opiniões dos interessados pelo assunto. Carlos Reis é um dos autores a tratar da “problemática” entre texto teatral e representação. Segundo ele,

[...] sem podermos artificialmente separar o que é indestrinçável ou – seja: considerar o texto dramático isolado do espetáculo teatral – a verdade é que os termos em que o modo dramático se concretiza transcendem o plano da leitura e dos estudos literários.¹¹²

De acordo com o autor, texto e espetáculo não podem ser analisados isoladamente, o que afasta do texto teatral a possibilidade de ser “plenamente” lido e de receber, por parte da teoria literária, um estudo satisfatório. Reis constrói um argumento com base na comparação entre os diferentes gêneros literários: “Com efeito, se a recepção dos textos líricos e dos textos narrativos se consuma

¹¹² REIS, Carlos. O conhecimento da literatura. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 265. (grifo nosso)

pela leitura, ela é insuficiente para o pleno entendimento do texto dramático, tendo em vista suas virtualidades espetaculares.”¹¹³

Com base nesse argumento, o autor atribui aos textos líricos e narrativos o adjetivo “completo”, uma vez que têm sua recepção na leitura. O texto dramático, em oposição a esses, seria “pré-pronto”, “inacabado”, pelo menos até que ocorresse a sua representação. Assim, o autor classifica os dois primeiros como “fundamentalmente literários”, na medida em que eles remetem para a dimensão verbal do literário, isto é, literários na condição de textos escritos, a princípio, para serem somente lidos. Já o drama é também classificado como literário, pois também é verbal, mas, como sua finalidade não é somente a leitura, ele é “mais do que isso”.

Reis se preocupa com as propriedades literárias e as potencialidades teatrais presentes no texto dramático e, em alguns momentos, remete sua análise para o campo da representação teatral, pois acredita ser impossível conceber o estudo do texto dramático condicionado somente à análise do texto escrito. As referências ao processo de montagem, à teoria e à técnica da representação e à sociologia do teatro, segundo ele, são necessárias.

Sergius Gonzaga, embora mencione o texto teatral como fração fundamental do gênero dramático, concorda com Reis ao assim se pronunciar:

Ao contrário do que ocorre com o gênero épico e no gênero lírico, a relação dele [do texto teatral] com o público não se dá por meio do simples ato de ouvir e ler, e sim através de sua representação por atores que dialogam e agem. Uma obra (peça) dramática (ou teatral) só adquire vida e revela a sua verdadeira natureza quando se materializa em uma encenação e ou representação.¹¹⁴

Reis e Gonzaga, por meio de suas considerações, desabilitam o texto teatral de ter sua recepção efetivada pela leitura do texto impresso, diferentemente de como o fazem com a lírica e a narrativa. O pesquisador português entende-o como um texto “incompleto”, ao passo que o crítico brasileiro não credita “vida” ao mesmo, se ele não for encenado.

¹¹³ REIS, 2006, p. 265. (grifo nosso)

¹¹⁴ GONZAGA, Sergius. Curso de Literatura Brasileira. Porto Alegre: Leitura XXI, 2004, p.39. (grifo nosso)

Tais pronunciamentos teóricos, inseridos num contexto em que se busca oferecer aos alunos informações acerca da natureza do texto teatral, não promovem a sua leitura, e repassam para outros campos do conhecimento, como a semiótica teatral, a efetivação desse processo. É fundamental, devido ao hibridismo que percorre as páginas das obras dramatúrgicas, tendo em vista sua natureza específica, que se considere a possibilidade de o texto ser representado. No entanto é equivocado restringir o contato com o gênero dramático, como sugerem Reis e Gonzaga, a atividades relacionadas à montagem do texto (direção, interpretação, ensaio), porque limita a leitura aos profissionais da área teatral, o que diminui absurdamente o número de leitores. Se a escola desenvolvesse junto aos alunos conhecimentos da arte cênica, a suposição dos autores não seria tão estranha. Nesse contexto idealizaríamos um trabalho conjunto entre leitura e representação, complementação que possivelmente resultaria na formação de leitores capazes de interagir com o texto o espetáculo cênico.

A insuficiência dos estudos literários aqui exemplificados a partir de Reis e Gonzaga é conseqüência da anulação da noção de *leitura* dos estudos literários, aos quais já nos referimos a partir de Lajolo. São fundamentos teóricos dessa natureza que truncam uma das únicas vias de entrada da arte teatral na escola: a leitura do texto que a precede.

Outro índice da ineficiência da teoria literária frente aos textos é o fato de que as mais diversas manifestações artísticas costumam se abastecer de argumentos e idéias geridos nas obras literárias dos mais diversos gêneros. Nesse sentido é ultrapassado considerar o texto dramático como o único passível de ser atualizado por outros sistemas artísticos, considerando-se que estes podem operar na perspectiva de atualizar, em sua linguagem, textos dos diferentes gêneros.¹¹⁵ Frente a essa característica tão presente na arte contemporânea, a teoria literária deveria re-elaborar seus pressupostos, com o objetivo de, por meio deles, promover a leitura da literatura e uma compreensão mais ampla do texto dramático.

¹¹⁵ Podemos citar mais especificamente, os romances e contos que são adaptados para o cinema, o teatro e a televisão. Quanto aos textos teatrais, é válido lembrar que eles também são “atualizados” pelo cinema e pelos programas de televisão.

À perspectiva teórica de Reis e Gonzaga podemos associar muitos outros autores, mas nossa escolha revela a manutenção dos seus conceitos em diferentes níveis de ensino, pois Reis geralmente compõe a bibliografia básica de muitas disciplinas da graduação em Letras, o que não é distinto de Gonzaga em relação ao Ensino Médio. É importante considerar também que ambos tratam do assunto de modo bastante genérico, sendo o texto teatral um tema secundário dentro dos estudos literários aos quais eles se dedicam efetivamente. Contudo isso não impede que sejam lidos e determinem o conhecimento de professores e alunos.

Um grupo restrito de autores tratam do dilema da representação de modo menos problemático, trazendo às teorias elementos que, mesmo implícitos, possibilitam pensar a leitura deste gênero. Deste grupo faz parte Sábato Magaldi, que deixa uma abertura para tanto, ao afirmar que “será mais fecundo pensar a arte dramática na totalidade de seus elementos¹¹⁶”. Ao assim se referir, o autor não elimina a possibilidade de se ler o texto teatral, embora considere uma leitura mais ampla aquela que o relacione aos elementos que a ele se integram na representação cênica. Ao citar Baty, Magaldi reafirma essa possibilidade:

O texto é a parte essencial do drama. Ele é para o drama o que o caroço é para o fruto, o centro sólido em torno do qual vêm ordenar-se todos os outros elementos. [...] E do mesmo modo que, saboreando o fruto, o caroço fica para assegurar o crescimento de outros frutos semelhantes, o texto, quando desaparecem os prestígios da representação, espera numa biblioteca ressuscitá-los um dia.¹¹⁷

O autor atribui ao texto dramático o lugar que lhe é de direito no contexto geral da atividade teatral, destacando-o como progenitor dos demais elementos cênicos. Embora ele não viabilize diretamente a leitura desse gênero, as considerações que tece não eliminam a possibilidade de o fazer. Usando a analogia do fruto, cujo o caroço fica esperando a fertilização, tal qual o texto, que aguarda a “ressurreição”, o crítico permite inferir que o texto teatral pode ser

¹¹⁶ MAGALDI, Sábato. Iniciação ao teatro. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1965, p. 11. (grifo nosso)

¹¹⁷ BATY apud MAGALDI, 1965, op. cit., p. 11. (grifo nosso)

atualizado por meio da leitura, ou seja, a sua “ressurreição” pode ser viabilizada pela recepção do texto escrito.

À perspectiva de Magaldi podemos associar as considerações de Massaud Moisés que, ainda que não aconselhe o leitor a esquecer que se trata de um texto literário distinto dos demais, propõe uma análise que se concentra no texto como literatura: “Visto que é o texto que importa, as notas referentes às demais artes que por ventura aparecerem, serão postas à parte: o texto interessará como um romance ou um conto”.¹¹⁸ A partir dessa colocação, inferimos que o autor não melindra a leitura do gênero tendo em vista sua natureza específica, e viabiliza a sua recepção por meio da leitura do texto escrito, colocando-o a par dos demais gêneros.

Além disso, Moisés se singulariza por articular ao texto teatral um componente fundamental da leitura: a imaginação. De fato, a leitura implica num exercício de imaginação que se torna mais intenso, quando relacionado à literatura. O processamento desse exercício varia de acordo com muitos fatores, entre os quais podemos citar como determinantes, os diferentes gêneros literários. Desse modo, as faculdades específicas de cada gênero irão determinar relações distintas entre leitura e imaginação. A lírica afetaria diretamente a emoção do leitor, que parte em seguida para a associação de idéias, de onde resulta a criação de imagens e sensações. A narrativa, ao possibilitar a relação do leitor com o protagonista, com as personagens em geral e com o desenvolvimento do enredo, permite ao leitor uma experiência, muitas vezes tão valiosa quanto a própria vida.

Sobre a leitura do texto teatral e imaginação Moisés afirma:

Decerto, uma narrativa qualquer implica que o leitor ponha em funcionamento seus dotes de fantasia, mas os vários auxiliares de que lança mão o ficcionista (como a dissertação, a narração e a descrição) lhe simplificam a tarefa. O leitor de teatro, falho de tais expedientes, vê-se obrigado a movimentar todas as turbinas de sua imaginação, sob pena de permanecer impermeável no texto.¹¹⁹

¹¹⁸ MOISÉS, Massaud. Guia prático de análise literária. São Paulo: Cultrix, 1969, p. 212.

¹¹⁹ MOISÉS, 1969, op. cit., p. 212. (grifo nosso)

Diferentemente do autor, creditamos ao texto teatral uma construção não menos complexa que a dos demais gêneros, idéia que aprofundamos ao tratar sobre a rubrica. Mas com relação à imaginação, Moisés atribui a esta faculdade humana função tão indispensável que admite que a sua falta, ou o seu uso de modo superficial podem resultar numa leitura insatisfatória, ou seja, uma leitura que não proporciona ao leitor um contato significativo com o texto:

Assim, o leitor arquiteta na imaginação um palco em que transcorre a fábula da peça. Ao fazê-lo está apto a estabelecer a segunda destrição da análise do texto teatral, referente à sua representabilidade, seu potencial de tensão dramática comunicável ao leitor e a comunicar ao espectador.¹²⁰

O autor é duplamente singular em sua colocação. Em meio a tantos outros que julgam que o texto teatral é capaz de se atualizar somente no palco, ele vê a possibilidade de o leitor fazê-lo em um palco imaginário, montado mentalmente, que serve de local para a narrativa processada pelo texto e credita ao leitor a aptidão de interagir com a linguagem cênica a partir da leitura do texto. Para Moisés, o potencial da tensão dramática pode ser recuperado pelo leitor do texto, do mesmo modo que pelo espectador da encenação.

A partir das considerações de Moisés, podemos afirmar que a leitura do texto teatral, frente aos outros gêneros, é um exercício de imaginação vital, pois a natureza do gênero dramático lhe atribui uma particularidade, a qual associa a possibilidade de encenação às possibilidades de interpretação do sujeito leitor. O fato de essa possibilidade estar latente, gritante em sua composição, exige que sua leitura “dê conta” de atualizar mentalmente toda a narrativa e imaginá-la, devendo o leitor apostar nessa faculdade humana para realizar uma leitura significativa do texto teatral.

Desse modo, ao tratar da imaginação, Moisés introduz a figura do leitor no contexto dos estudos literários, de onde ele ficou afastado por um longo período de tempo e, no caso do texto teatral, continua afastado até hoje. Contudo é importante ressaltar que essa inserção se dá, porque o autor busca entender o processo de leitura do texto dramático a partir de suas particularidades.

¹²⁰ MOISÉS, 1969, op. cit., p.211. (grifo nosso)

Numa conjuntura educacional que ainda não pensa seriamente a leitura em termos teóricos e práticos e onde a teoria literária ainda estabelece os contornos da recepção do texto teatral nos mais diversos níveis de ensino, fundamentos teóricos como os de Moisés, do mesmo modo que os de Magaldi e Baty, deveriam ganhar espaço nas aulas de língua e literatura, uma vez que, se conduzidos adequadamente, colaborariam para a promoção da leitura de um gênero praticamente esquecido pela escola brasileira.

2.2 Cena Dois: O diálogo e as rubricas – uma composição que não quer a leitura?

O que há de mais claro na leitura do texto teatral é a sua composição, pois percebemos imediatamente que se trata de um texto composto pelas falas das personagens e pelas informações que contextualizam essas falas. De acordo com o que apresentamos na seqüência desta seção, os autores e críticos literários se referem a esses dois elementos, nomeando o primeiro simplesmente de fala e o conjunto destas de diálogo, e o segundo de rubrica ou didascálias.

A estrutura, duplamente elaborada, do texto teatral tem suscitado, ao longo dos tempos, dois posicionamentos distintos, dos interessados pelo assunto. Seja dentro do círculo de análise semiótica do teatro ou no campo da literatura dramática, a supervalorização dos diálogos frente às rubricas¹²¹ tem sido, além de um divisor de águas entre os teóricos, um tema gerador de polêmica.

Esses posicionamentos antagônicos terminam por aparecer nas considerações teóricas que chegam até os diversos níveis de ensino e, desse modo, tal qual o caso apresentado anteriormente, a respeito da natureza do texto teatral, as formulações teóricas que ganham espaço no ensino da língua e da literatura terminam, muitas vezes, por prestar um desserviço à promoção da leitura do texto dramático.

É sabido que uma personagem em cena pode falar a outra personagem, diretamente ou ao espectador ou a si mesma. João Domingues Maia afirma que

¹²¹ A alternativa contrária – a supervalorização das rubricas frente aos diálogos – não é sinalizada pelos autores pesquisados. O máximo que alguns autores buscam é uma importância equilibrada entre os dois elementos.

essas possibilidades permitem distinguir as réplicas, o aparte e o monólogo, respectivamente. Essas categorias compartilham da mesma essência, como podemos perceber na definição que Luiz Paulo Vasconcellos, em seu *Dicionário de Teatro*¹²², dá à fala: “Em termos gerais a ação de falar. Em teatro, a parte do diálogo de cada um dos personagens.”¹²³ Ao assim se pronunciar, o autor nivela as categorias referidas anteriormente, pois trata-se, nos três casos, do ato de se pronunciar verbalmente. Referindo-se ao *diálogo*, por sua vez, aponta para o conjunto das falas que são, portanto, as partículas menores desse conjunto:

Processo de comunicação verbal entre duas ou mais pessoas. [...] um dos dois processos básicos de comunicação e expressão do personagem, o outro sendo o comportamento. [...] É, pois, graças ao diálogo que a ação dramática caminha, ao mesmo tempo em que se torna compreensível através da exposição e objetivos que a constituem.¹²⁴

O autor, ao atribuir à dialogação e ao comportamento da personagem o movimento progressivo da narrativa, destaca o que há de mais elementar na arte dramática, seja com relação ao texto, seja com relação às encenações que ele venha a projetar: a ação, elemento que fundamenta o teatro nesses dois âmbitos. Ela constitui o elemento nuclear do teatro¹²⁵ e sua importância está expressa na própria palavra drama que, em grego, significa ação. Quanto à conceituação de *diálogo*, percebemos que o autor é sucinto, tal qual o formato de sua obra

¹²² Esse dicionário é fruto de anos de pesquisa do autor, que é pesquisador e professor do Departamento de Artes Dramáticas da UFRGS, e de seus alunos, na bem-sucedida tentativa de reunir mais de seiscentos verbetes e defini-los de forma correta e substancial. Substancial, porque o autor utiliza-se das melhores fontes bibliográficas para definir esses vocábulos, não atribuindo a eles somente o significado, mas procurando trazer ao leitor aspectos da história do teatro, das técnicas de direção e atuação, entre outros.

¹²³ VASCONCELLOS, 1987, op. cit., p. 89.

¹²⁴ Ibidem, p. 68. (grifo nosso)

¹²⁵ Dentre as muitas transformações que o gênero dramático sofreu no decorrer da história literária, a *ação* sempre determinou a existência deste gênero frente aos demais. Aristóteles, em sua *Poética*, já apontava as unidades *de ação*, *de tempo* e *de espaço* como procedimentos mais adequados ao gênero. Segundo ele, a *ação* deveria se organizar una e inteira. Os teóricos do Renascimento e do Classicismo, reiterando esse pensamento, conceberam a doutrina das três unidades para o texto dramático. A ação deveria acontecer num espaço único, ao longo de um dia. No século XVIII, a transformação mais significativa se dá com relação às espécies: tragédia e comédia poderiam coexistir num mesmo texto, mas a *ação* subjaz a esse parâmetro e continua estabelecendo os limites do gênero. Hoje, presenciamos no teatro, tanto na sua literatura, quanto na sua encenação, uma intensa mistura de estilos e espécies, mas mesmo frente a essas mudanças, a *ação* continua sendo a medida da teatralidade.

(dicionário) exige, mas lista a característica e a função básica desse elemento: a expressão verbal das personagens e a articulação do processo de comunicação pelo viés da palavra enunciada no palco ou no texto impresso.

A par dos *diálogos* e das *falas* temos o outro elemento da estrutura do texto teatral, que é chamado por Vasconcellos de rubrica. Definindo a expressão, o autor afirma:

Qualquer palavra escrita que não faça parte do diálogo. Essas palavras podem ser tanto o nome da personagem diante de cada fala, quanto a descrição da personagem, do cenário, do figurino, ou indicações de entrada e saídas de cenas, sugestão de marcação, ou, ainda, comentários explicativos relativos ao estado de espírito dos personagens ao enunciar as palavras do texto [...].¹²⁶

João Domingues Maia, ao conceituar as partes que compõem a peça teatral, nomeia os textos que se intercalam com os diálogos como didascálias. Para o autor elas se referem a

[...] qualquer indicação cênica concernente ao ambiente, à época, aos costumes, aos objetos, aos gestos dos atores, às entonações, à lista das personagens etc., normalmente destacadas em maiúsculas, grifos ou entre parênteses [...].¹²⁷

Vasconcellos e Maia apresentam idéias convergentes em relação às rubricas ou didascálias, pois atribuem a elas funções praticamente idênticas: inserir os diálogos no contexto específico do qual eles são resultado, por meio de informações de naturezas diversas.

Ao utilizar o termo didascálias, Maia acaba por lembrar, implicitamente, detalhes curiosos e importantes da história do texto dramático, já que o termo empregado pelo autor se associa ao teatro grego. De acordo com Luiz Fernando Ramos,

¹²⁶ VASCONCELLOS, 1987, op. cit., p.172. (grifo nosso)

¹²⁷ MAIA, João Domingues. Literatura: textos e técnicas. São Paulo: Ática, 1995, p. 251. (grifo nosso)

[...] *didaskalias*, em grego antigo, é um substantivo feminino que pode significar instrução pura e simplesmente, ou, num sentido mais preciso, as instruções dadas pelo poeta dramático aos atores e a indicação de suas respectivas partes na representação. Pode ser também o ato de treinar e ensaiar o coro, de produzir o drama, ou o catálogo de um o nome dos escritores, a data das apresentações e os títulos das compilações de textos utilizadas.¹²⁸

As afirmações de Ramos relacionam-se às apresentadas anteriormente, porém ampliam a função das *didascálias*, à medida que conferem a elas, mais do que já atribuíram Vasconcellos e Maia, o papel de designar o processo de ensaio, produção e comunicação dos detalhes da encenação, como datas e textos a serem representados. A expressão designaria todo o processo de atualização dos diálogos, compreendendo setores que, atualmente, tratam de fazê-la separadamente: orientar os atores, ensaiar, produzir (artisticamente e financeiramente) e divulgar o espetáculo. Desse modo, percebemos que as “instruções”, às quais se refere Ramos, ultrapassam o limite dos comandos escritos, característica que está relacionada ao teatro grego, onde,

[...] quem mediava a relação entre o dramaturgo e o coro era o *didaskalos*, que poderia ser também, apenas, um instrutor de crianças. (...) é apenas um intermediário entre o dramaturgo, que quase não escreve rubricas, e os atores do coro. Ele interpreta e traduz as aspirações do dramaturgo.¹²⁹

Com relação aos textos do período descrito pelo autor, as tragédias do período clássico, Ramos explica que elas

¹²⁸ RAMOS, Luiz Fernando. O parto de Godot e outras encenações imaginárias: a rubrica como poética de cena. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 1999, p. 24. (grifo nosso)

¹²⁹ Ibidem, p. 24. (grifo nosso)

[...] não continham outras indicações que não as de entrada e saída e, com alguma freqüência, o nome das personagens antes das falas. Muitas vezes, nem o nome da personagem que estava falando aparecia nos textos originais em grego. Isso porque era hábito dos gregos do período clássico saudarem um interlocutor, quando este se aproximava, chamando-o pelo nome. Assim, o raro leitor deste texto numa sociedade que ainda convivia fortemente com a tradição oral, ou [...] o *didaskalos*, não eram esclarecidos sobre a personagem a que cabia aquela fala por meio de uma rubrica, mas pela fala da personagem que fazia a saudação.¹³⁰

Afirmamos, com Ramos, que as informações que hoje buscamos nas rubricas estavam, no caso das tragédias gregas, imiscuídas nos diálogos e o *didaskalos* e os raros leitores das tragédias se esforçavam em operar essas transformações na encenação ou na imaginação. Nesse sentido, os diálogos, além de movimentarem a narrativa no sentido da progressão dramática, segundo afirmamos a partir de Vasconcellos, condensavam as instruções para a atuação dos atores na encenação. Ramos desenvolve um trabalho aprofundado a respeito da rubrica, o qual exploramos mais intensamente na seqüência desta seção, oportunidade em que relacionamos suas considerações teóricas à promoção da leitura do gênero dramático.¹³¹

Carlos Reis, ao tratar a respeito da estruturação do texto dramático, admite a existência de dois textos que se articulam na configuração de um único: um texto principal e um secundário. Ao texto principal, segundo o autor, cabe a enunciação da personagem, sua dialogação e a expressão verbal da mesma. O adjetivo principal revela o destaque que, para Reis, o discurso da personagem tem no texto teatral e, conseqüentemente, na sua representação. Quanto ao texto secundário, a ele é atribuída a função de informar as características da personagem, sua situação na cena em questão, a entonação do seu discurso e como a personagem deve proceder no desenvolvimento da cena ou do diálogo.

¹³⁰ RAMOS, 1999, op. cit., p. 25. (grifo nosso)

¹³¹ Uma vez que, neste capítulo, nos propusemos a avaliar as considerações teóricas sobre o texto dramático em sua relação com a leitura, queremos registrar que nesta perspectiva Vasconcellos e Maia, citados anteriormente, se manifestam aparentemente imparciais. No entanto, ao pensarmos na possibilidade de seus fundamentos teóricos orientarem os estudos de dramaturgia e a leitura do referido gênero nos diversos níveis de ensino, atribuímos a essa neutralidade um caráter positivo, pois ao sistematizarem suas idéias, sem discutirem a importância de um ou outro elemento (diálogo ou rubrica) na macroestrutura do texto dramático, os autores colaboraram, discretamente, para a promoção da leitura do referido gênero.

Também cabe ao texto secundário a indicação a respeito do espaço onde se realiza a ação da peça, do ato ou da cena. Para Reis esse texto seria, na verdade, um subtexto, e mesmo que tenha tantas finalidades, desempenha função secundária frente aos diálogos.

A evidente supervalorização dos diálogos frente às rubricas que Reis revela a partir de suas formulações, do mesmo modo que por meio da nomenclatura que seleciona - texto principal e texto secundário - encontra correspondência nas considerações do autor Sergius Gonzaga, mesmo que este nem chegue a abrir um espaço em seu texto para desenvolver esse tópico. Ao tecer considerações a respeito do processo de transposição do texto teatral para o palco, comenta discretamente: “Os atores emprestam ao texto, composto basicamente de diálogos, seu corpo, seus gestos, seu olhar e sua voz, mostrando, desse modo, ao público, os personagens que encarnam”.¹³²

Para Gonzaga, as demais informações que o texto teatral pode conter, incluindo os diálogos, são tão dispensáveis que, ao referir-se ao texto teatral, ele nem as cita. O “esquecimento” do autor não deixa que, em sua pequena incursão pelo tema, o desprestígio do segundo texto¹³³ frente aos diálogos seja sinalizado: a expressão “basicamente”, utilizada por ele, já nos revela a inferioridade que credita à rubrica.

Observamos também uma contradição na posição de Gonzaga, tendo em vista toda a citação transcrita anteriormente. Os atores só poderão “emprestar ao texto” sua performance corporal, se esse processo for mediado pelas rubricas. É importante lembrar que, mesmo os textos gregos do período clássico que, segundo Ramos, ocultavam nos diálogos as informações necessárias à sua articulação no palco, exigiam o trabalho de um intermediário que, conhecedor do texto e das intenções do escritor, conduzia os atores nas encenações, o que nos faz pensar na inevitável contextualização por meio de informações, sejam elas escritas ou instruções orais. Quanto à leitura dos referidos textos, hoje, vale ressaltar que muitas vezes eles chegam até nós por meio de traduções que procuram inserir ao menos as rubricas que facilitam a leitura ao leitor atual.

¹³² GONZAGA, 2004, op. cit., p.39.

¹³³ Optamos por usar, neste caso, a nomenclatura que Reis utiliza para designar a rubrica, por dois motivos: por não sabermos como Gonzaga se refere a elas e por compreendermos que o espaço que esse autor dá ao elemento em questão é secundário, tal qual verificamos em Reis.

A importância do texto principal é reiterada por Reis, que compara texto teatral e narrativo, articulando, nessa comparação, a figura do narrador:

[...] não se manifesta aqui [nas rubricas] ao mesmo nível textual do discurso dos personagens, uma voz estruturante e organizadora da ação, correspondendo àquela que na narrativa é a voz do narrador. É certo que, como leitores, temos acesso aos dois textos, trata-se, portanto, de uma situação, por assim dizer, provisória e circunstancial, ainda aquém do que deverá ser o completamento e a plena articulação de ambos os textos referidos no espetáculo teatral.¹³⁴

Segundo o autor, a divisão do texto teatral em principal e secundário desaparece na representação, o que o leva a considerar, enquanto somente lido, um texto provisório. No espetáculo, o segundo texto desaparece, ou melhor, transforma-se na sua propriedade visual: tudo aquilo que o espectador não escuta, mas vê, desde os aspectos do cenário e do figurino até a entonação da voz e a atuação corporal. Ainda que a tensão entre diálogos e rubricas pareça diminuir ao tratar da encenação, percebemos que o autor considera a leitura do texto teatral uma ação incompleta, “aquém” do que é a atualização promovida pelo espetáculo. Essa inferioridade também é expressa quando Reis destitui a rubrica de sua função narrativa e organizadora do discurso literário dramático. Na verdade, esses dois equívocos estão imbricados: o primeiro configura-se como conseqüência do segundo, uma vez que o autor deixa transparecer que está empenhado em transferir para o campo da encenação os impasses que a teoria literária tem dificuldade de resolver.

O processo de recepção de textos escritos que busque oferecer, assim, aos leitores em formação, o texto dramatúrgico e que utilize como suporte teórico as considerações de Reis e Gonzaga está fadado ao insucesso. Os encaminhamentos teóricos desses autores promovem, pelo menos, duas orientações equivocadas com relação à leitura do texto de dramaturgia: a exclusão do gênero dramático do grupo dos diferentes textos que poderiam fazer parte desse processo e, tendo em vista a possibilidade de o leitor chegar ao texto, a realização de uma leitura incompleta. A primeira conseqüência negativa é resultado dos comentários que avaliam a recepção do gênero dramático por meio

¹³⁴ REIS, 2003, op. cit., p. 269. (grifo nosso)

da leitura do texto escrito como insatisfatória. A segunda é patrocinada pelas considerações que diminuem a importância das rubricas frente aos diálogos, o que pode levar o leitor a ignorá-las.

Desse modo, afirmamos que procedimentos como os apresentados por Reis e Gonzaga terminam por estimular a rejeição do gênero dramático nos diferentes níveis de ensino ou, na melhor das hipóteses, por encaminhar, de modo equivocado, o encontro entre leitores e peças teatrais.

2.3 Cena Três: As rubricas conduzem o leitor: uma leitura para além dos diálogos

A estrutura do texto dramático é resultado de sua natureza específica, o que faz com que ele contenha, virtualmente, as idéias que serão concretizadas pela linguagem teatral. Desse modo, aquilo que é literatura dramática torna-se teatro no momento da representação. Anatol Rosenfeld, discorrendo a respeito dessa transformação, afirma que

[...] a função narrativa, que no texto dramático se mantém humildemente nas rubricas (é nelas que se localiza o foco), extingue-se totalmente no palco, o qual, com os atores e cenários, intervém para assumi-la. Desaparece o sujeito fictício dos enunciados - pelo menos na aparência, visto as próprias personagens se manifestarem diretamente através do diálogo, de modo que mesmo o mais ocasional “disse ele”, “respondeu ela” do narrador torna-se supérfluo.¹³⁵

A partir de Rosenfeld podemos afirmar que a encenação teatral possui uma narrativa visual, que é a transposição para o plano do palco de, pelo menos, duas categorias de informações: os elementos cênicos (cenários, luzes, figurinos, adereços) e o comportamento dos atores. Ambas recuperam, aos olhos do espectador, grande parte do trabalho do “narrador” do texto dramático, atualizando as informações contidas nas rubricas. Ao assim supormos, é

¹³⁵ ROSENFELD, Anatol. Literatura e Personagem. In: _____. A Personagem de Ficção. Série Debates: Literatura. São Paulo: Perspectiva, 2002, p. 29.

fundamental ressaltar que o autor está tratando de uma das possibilidades de atualização daquilo que se encontra registrado na peça teatral escrita: a representação. A outra possibilidade, a leitura do texto que antecede essa operação, embora não seja a tônica do comentário de Rosenfeld, é articulada por ele ao considerar o texto dramático possuidor de uma estrutura narrativa completa¹³⁶ à medida que afirma que as rubricas sustentam o sujeito fictício dos diálogos, ou seja, o narrador.

Diferentemente de Reis, que afirma ser inferior a força narrativa das rubricas em relação ao texto narrativo, não podendo ser caracterizada como uma voz estruturante e organizadora da ação, Rosenfeld nos permite inferir que a rubrica constitui fração fundamental da estrutura do texto de dramaturgia, pois o foco da narração ali se encontra. Quanto à maneira “humilde” como o autor afirma que a rubrica conduz à narração, acreditamos que se trata, no caso de alguns textos, da existência de informações simples e contidas, com pouco ou nenhum detalhamento, mas que, mesmo assim, conservam a função de organizar e conduzir a narrativa, tornando-se fundamental na composição do texto teatral.

Percorrendo as páginas das obras dramáticas de diferentes autores e épocas, encontramos junto às peças com rubricas objetivas, outras com amplas e detalhadas indicações cênicas que não apenas fornecem as informações elementares e estruturantes do texto, mas também se empenham em descrever e narrar situações mais completas, sugerindo climas e circunstâncias e, em muitos casos, indicando até nuances da estética teatral em que o texto deve ser concebido.

Na lista de autores que desenvolveram pesquisas a respeito das funções da rubrica, encontramos Luiz Fernando Ramos, cujos estudos reafirmam a sua importância na efetivação da leitura do gênero dramático. A tese de Ramos é que nas rubricas estariam inseridas, junto às instruções que se mostram vitais para a materialização cênica do texto, outras que garantem a manutenção de aspectos fundamentais da estética cênica pensada pelo dramaturgo, de acordo com o que o autor entende:

¹³⁶ O ato de narrar apresenta-se no cinema, na literatura, na pintura, na escultura, na tapeçaria, na mímica, na dança, bem como na representação cênica e no texto teatral. Ele se instala através da linguagem pictórica, gestual, oral ou escrita, inscrevendo-se nos mais diferentes suportes, dentre os quais podemos citar a folha de papel, a película de celulóide, o corpo e a voz. Assim, os textos teatrais e os espetáculos cênicos vinculam-se às inúmeras narrativas do mundo.

A idéia é revelar este tipo de rubrica não só como potencial instauradora de uma certa materialidade cênica, mas também como espelho de um estilo particular de engendrar espetáculos, e como índice de uma poética cênica específica.¹³⁷

Para demonstrar a presença daquilo que chama de “poética de cena” nas rubricas, o autor analisa minuciosamente a dramaturgia de Samuel Beckett¹³⁸ e a partir dela declara:

Em sua escrita dramática [...] a rubrica será tão importante quanto o diálogo, pois refere-se a uma desejada ocupação tempo-espacial do palco que se revelará imprescindível a cada espetáculo efetivo que se apresente.¹³⁹

A presença e a valorização das rubricas na obra de Beckett garantem a manutenção da forma de encenação “desejada” por ele. Guardariam elas, segundo Ramos, a expectativa do autor com relação às montagens de seu texto, de acordo com o que verificamos nesse exemplo:

As chamadas indicações cênicas têm, pois, em Beckett, desde o primeiro texto, peso fundamental na sua dramaturgia, sendo já imprescindíveis na transposição deste texto para o palco. Isso fica ainda mais claro na parte final da *Nota sobre a montagem de cenário e sobre ação marginal*, em que detalha, exatamente, sua expectativa sobre o que seja essa ação marginal em cada um dos atos. É uma instrução importante para quem monta *Elethéria*, pois, como já se disse estas ações “marginais” não aparecerão indicadas como rubricas no corpo do texto referente à ação principal, ou seja, não estão imiscuídas entre os diálogos.¹⁴⁰

¹³⁷ RAMOS, 1999, op. cit., p. 152. (grifo nosso)

¹³⁸ Samuel Beckett (1906 a 1989), escritor irlandês que se tornou mundialmente famoso com a peça *Esperando Godot*, apresentada pela primeira vez em 1953. Em 1969 Beckett recebeu o Prêmio Nobel de Literatura. Influenciou uma geração de dramaturgos como Harold Pinter, Tom Stoppard e Edward Albee.

¹³⁹ Ibidem, p. 61. (grifo nosso)

¹⁴⁰ Ibidem, p. 63. (grifo nosso)

Ramos sistematiza seu estudo analisando particularmente alguns textos do dramaturgo irlandês. A respeito da não observação das indicações cênicas da peça *Esperando Godot*, o pesquisador declara com firmeza:

Quem ignora completamente as rubricas da peça deixa de encenar *Esperando Godot* de Samuel Beckett, já que mais do que sugerir ações acessórias, algumas rubricas indicam ações fundamentais para que se consuma o arco de ação proposto pelo dramaturgo.¹⁴¹

A garantia da perpetuação da obra de Beckett não está, segundo Ramos, na manutenção dos diálogos e sim na observação das coordenadas lançadas pelas rubricas. A “poética de cena” que irá receber e contextualizar os diálogos deverá ser respeitada, sob pena de, se assim não for, se extinguir a essência da obra do dramaturgo.

Embora trate da leitura do texto dramático atrelada à sua concretização cênica, Ramos considera essa particularidade de alguns textos teatrais uma ocorrência literária:

A poética cênica que se quis revelar tem, de fato, existência puramente literária, o que não enfraquece a hipótese de que a virtualidade do espetáculo a que ela remete esteja aí representada.¹⁴²

Do lugar em que desenvolve seus estudos (diretor teatral e professor de Teoria e História do Teatro), o autor discorre a respeito da existência “puramente literária” da “poética de cena” e reafirma a possibilidade de esse recurso orientar a versão cênica do texto teatral. No caso da utilização que fizemos aqui, a partir de suas considerações teóricas, a afirmação de que a “poética de cena” recai, primeiramente e, diretamente, no texto escrito, vem ao encontro de nossa argumentação, de acordo com o que explicitamos no desenvolvimento desta seção.

¹⁴¹ RAMOS, 1999, op. cit., p. 65. (grifo nosso)

¹⁴² Ibidem, p. 159. (grifo nosso)

Podemos relacionar as considerações teóricas de Ramos aos estudos de Elen de Medeiros, que se dedicou a estudar as Tragédias Cariocas de Nelson Rodrigues¹⁴³ e investiga a constituição e consistência dramática das referidas peças, por meio da análise das personagens, dos diálogos e das rubricas. Tratando desse último elemento, a autora afirma:

Mais do que um fator de integralização do texto cênico, a abordagem nas rubricas que Nelson faz é literária, lançando mão de recursos tão literários quanto aqueles utilizados nos diálogos. Ou seja, além da ambientação, descrição dos figurinos e caracterização das personagens, fatores comuns dentro das rubricas, o dramaturgo desenvolve nelas um texto paralelo à ação da peça, evidenciando uma característica altamente literária. Isso se dá devido aos recursos lingüísticos e ao processo narrativo evidente nas rubricas [...].¹⁴⁴

A partir de Medeiros, afirmamos que as rubricas do autor carioca são elaboradas especialmente para serem lidas, o que revela a existência de um trabalho elaborado em torno desse elemento, de acordo com o que declara a autora:

Interessante observar a preocupação do dramaturgo em especificar os detalhes do espaço cênico, sem, no entanto, se despreocupar com a linguagem literária. Isso porque, ao descrever toda a cena, a linguagem que o autor utiliza é semelhante àquela desenvolvida na peça, tentando manter uma unidade de sentido [...].¹⁴⁵

Outra aproximação entre os autores em questão é a possibilidade de a rubrica apontar para determinados elementos do campo da linguagem teatral, característicos do dramaturgo. Nesse sentido Medeiros afirma que

¹⁴³ Trata-se do conjunto ao qual pertencem oito peças do dramaturgo brasileiro, a saber: *A falecida* (1953), *Perdoa-me por me traíres* (1957), *Os sete gatinhos* (1958), *Boca de ouro* (1959), *O beijo no asfalto* (1961), *Otto Lara Resende ou Bonitinha, mas ordinária* (1962), *Toda nudez será castigada* (1965) e *A serpente* (1978).

¹⁴⁴ MEDEIROS, Elen de. Nelson Rodrigues e as Tragédias Cariocas: um estudo das personagens. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br>>. Acesso em: 30 jul. 2006. (grifo nosso)

¹⁴⁵ Ibidem. (grifo nosso)

[...] um elemento de grande valia no teatro de Nelson Rodrigues, muito bem aproveitado, principalmente no aspecto de inovação cênica, são as rubricas. [...] E, em se tratando de dramaturgia nacional, Nelson Rodrigues se destaca pelo uso das rubricas, uma vez que ali está evidente a maneira como o autor imaginou a encenação de sua peça.¹⁴⁶

O modo particular como Nelson Rodrigues imaginou as cenas e que transparece nas rubricas demonstra, segundo Medeiros, que o autor utilizou tal recurso também para trazer inovações no campo cênico. Mas essas informações não ficam claras e visíveis somente para os atores e diretores, pois, segundo a autora, “a composição literária dessas rubricas indica a preocupação do dramaturgo em montar, em um primeiro momento, o cenário da peça e deixá-lo claro para o seu leitor.”¹⁴⁷

As rubricas podem, na medida em que comportam o narrador das peças, como afirma Rosenfeld, apresentá-lo com características que sinalizam uma posição crítica do narrador perante as situações retratadas nas peças e ainda serem literárias e reveladoras dos estilos de encenação próprios de seus autores.

Para Medeiros, o narrador presente nas rubricas de Nelson Rodrigues é rigoroso no sentido de se mostrar atento e observador e explora uma visão crítica do tema ou da situação proposta, deixando transparecer o estilo preciso e irônico do autor carioca.

Frente a essa explanação, podemos inferir que os pressupostos de Ramos e Medeiros, principalmente se colocados a par das considerações de Reis e Gonzaga, são fomentadores da leitura do texto dramático. As posições positivas desses autores frente à estrutura do drama, sobretudo no que se refere à função e importância das rubricas, apontam para uma leitura completa e satisfatória do texto teatral, que passa a ser, conforme Reis, “fundamentalmente literário.”

À medida que a estrutura do texto teatral permite que uma leitura adequada do gênero seja realizada, também podemos inferir que, a partir das colocações de Ramos e Medeiros, a recepção do gênero dramático pode evidenciar, mesmo pelo viés do texto impresso, uma interação significativa com a linguagem cênica. Já havíamos elucidado essa hipótese ao tratarmos da natureza deste gênero. Agora, portanto, as considerações dos autores consultados

¹⁴⁶ MEDEIROS, Elen de. Nelson Rodrigues e as Tragédias Cariocas: um estudo das personagens. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br>>. Acesso em: 30 jul. 2006. (grifo nosso)

¹⁴⁷ Ibidem.

terminam por confirmar essa hipótese, pois ambos analisam textos onde as rubricas, além das funções básicas deste elemento, estão contaminadas pelos métodos e maneiras muito próprias de os autores pensarem a encenação.

É nesse ponto, no entanto, que reside a possibilidade de uma interpretação equivocada dos pressupostos de Ramos e Medeiros e pode-se pensar que, pelo fato de as rubricas determinarem o enfoque do espaço cênico como linguagem, elas e, conseqüentemente, o texto teatral somente interessaram ao leitor preocupado em atualizar no palco o referido texto. Contudo cabe ressaltar que desencaminhar a leitura do texto teatral e a importância da rubrica nesse processo, tal como fizeram Gonzaga e Reis, é negar um processo que pode articular, por meio da imaginação do leitor, uma experiência estética duplamente rica: o desenrolar da narrativa dramática e a interação com a montagem cênica, conduzida pelo leitor no “palco imaginário” projetado em sua mente.

Do modo como pensamos a formatação deste trabalho, alguns conhecimentos do teatro e da teoria literária se agregam à leitura, mais especificamente à leitura literária. Durante os capítulos apresentados até o momento, por diversas vezes fizemos alusão à referida questão. Cabe, portanto, no capítulo seguinte, tratá-la com total ênfase, utilizando considerações teóricas e metodológicas significativas para a abordagem da leitura literária na escola.

3 TERCEIRO ATO

UMA CENA ESPECÍFICA: A LEITURA

A crença na importância da leitura literária como instrumento de formação do aluno deve, por parte dos professores e dos demais mediadores de leitura, ser seguida de desvelo em relação às maneiras pelas quais ele se aproxima do texto literário, assim como pelo modo como estabelece contato com esse objeto artístico. Esse zelo se justifica pelo fato de a leitura literária requerer estratégias próprias, ou seja, metodologias que garantam: a compreensão do caráter estético da obra literária; a valorização do leitor, enquanto sujeito capaz de especular em torno dos sentidos do texto, fazendo uso da imaginação; e a interação entre leitor e texto a partir da polissemia que é própria ao texto, ou seja, do preenchimento das lacunas existentes na obra literária.

Judith Langer, em *Pensamento e experiências literário*¹⁴⁸, apresenta considerações teóricas e metodológicas acerca da leitura literária. Em seus estudos a autora apresenta estratégias importantes para o leitor interagir com o texto, garantindo sua recepção enquanto obra artística. Além disso, Langer apresenta a imaginação literária como uma forma produtiva de raciocínio humano, que é útil não apenas na escola, mas também no trabalho e na vida diária. Os estudos da autora podem contribuir para a compreensão do processo da recepção da literatura, bem como para a fundamentação e a sistematização da prática leitora de diversos gêneros literários.

Nosso objetivo neste capítulo é o de apresentar considerações teóricas e metodológicas em torno da leitura literária a partir das colocações de Langer,

¹⁴⁸ LANGER, Judith A. *Pensamento e experiências literários: compreendendo o ensino de literatura*. Passo Fundo: Editor da Universidade de Passo Fundo, 2005.

relacionando-as a outros autores que ratificam ou complementam seus apontamentos.

3.1 Cena Um: Letramento e texto teatral: os tentáculos surpreendentes da leitura

Nos estudos a respeito da leitura, e em especial sobre a leitura literária, o conceito de letramento torna-se fundamental, pois a partir dele podemos entender a importância da leitura na vida das pessoas. Langer assim define o referido processo:

O letramento envolve a manipulação da linguagem e do pensamento, na qual nos envolvemos quando construímos sentidos e comunicamos idéias numa variedade de situações; envolve os modos de pensar que aprendemos nos muitos contextos das nossas vidas. Esses processos de letramento estimulam o aumento da auto-estima dos sujeitos que é o que acontece quando as pessoas usam suas habilidades letradas para pensar e repensar suas compreensões dos textos, de si mesmas e do mundo; conferem importância aos indivíduos e aos textos, orais e escritos, que criam e encontram ao mesmo tempo em que reforçam e incentivam os tipos de linguagem e reflexão que caracterizam o pensamento acurado.¹⁴⁹

Difícilmente temos notícias de experiências de leitura que envolvam o texto teatral. E, quando elas ocorrem, geralmente estão relacionadas ao treinamento da entonação ou ao estudo simplista do texto, com intenções meramente pedagógicas. Contudo, Cyana Leahy-Dios, tratando a respeito da leitura e seus “motivos” e “desmotivos”, nos traz o relato de uma experiência muito bem sucedida que envolve a leitura do texto teatral. Diz ela:

¹⁴⁹ LANGER, 2005, op. cit., p. 11. (grifo nosso)

Em uma visita à exposição em homenagem a Abdias do Nascimento no Arquivo Nacional (Rio de Janeiro, abril de 2005), vi pôsteres, cartas e fotografias referentes à fundação e às atividades do Teatro Experimental do Negro (TEN), criado por Abdias e outros intelectuais na década de 1950. [...] Várias jovens afro-brasileiras (entre elas, a hoje famosa atriz Ruthe de Souza) se aproximaram do TEN, interessadas em atuar; eram na maioria empregadas domésticas analfabetas. Para que fossem capazes de ler os textos a serem encenados, a coordenação do TEN incumbiu-se de sua alfabetização. Com determinações e objetivos socioculturais claros, eles ultrapassavam a leitura dos fonemas, a mera decodificação de sinais gráficos da alfabetização simplificada, indo muito além, aprendendo a denominar um processo mais complexo de leitura, análise e discussão das peças a ensaiar e encenar, passando a “ler” o espetáculo [...].

Os tentáculos da leitura são surpreendentes. Além das peças teatrais, outros textos eram lidos e debatidos nos ensaios do TEN, como leis, matérias sobre racismo e sindicalismo. O processo de transformação tornava-se visível e provocava desconforto nas patroas das jovens atrizes, que acusavam os diretores de colocarem “caraminholas” nas mentes de suas empregadas, subvertendo a ordem dominante. E estavam certas, já que a leitura letrada, além de implicar o domínio de habilidades lingüísticas e psicológicas, exige a decodificação de símbolos escritos e ideológico, requer reflexão sobre significados lidos e construídos, num conjunto de habilidades transformadoras da capacidade do indivíduo, provocando inquietações e a mobilização das mentes. O TEN encenou clássicos da dramaturgia nacional e internacional.¹⁵⁰

Embora este caso (infelizmente) constitua um acontecimento afastado da instituição escolar, ele exemplifica a definição de Langer para o letramento. Dessa maneira, as atrizes, assim como prevê a autora, passam a aplicar suas habilidades de leitura à vida, pensando e repensando suas condições e posições no mundo a partir dos textos que lêem, demonstrando, assim, que o letramento ultrapassa o mundo da escrita e da decodificação de sinais, ao contrário do que é concebido pela escola. Esta instituição, segundo Ângela Kleiman, é a mais importante das *agências de letramento*, dentre a família, a igreja e o trabalho, porém a que menos se esforça para que a prática desta atividade extrapole a condição pré-determinada pelo sistema de ensino escolar, conforme a autora afirma:

¹⁵⁰ LEAHY-DIOS. Cyana. A educação literária de jovens leitores: motivos e desmotivos. In: RETTNMAIER, Miguel & ROSING, Tânia M. K. Questões de Literatura para Jovens. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo. 2005, p. 34. (grifo nosso)

[a escola] preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual*, necessária para o processo e promoção na escola.¹⁵¹

O conceito de letramento de Langer e o exemplo de Leahy-Dios colocados a par da distinção acima apresentada evidenciam o letramento envolvido com a prática social, capaz de modificar positivamente a relação do indivíduo com a sociedade, tornando-se um conjunto de práticas relacionadas à escrita e à leitura e não um processo neutro frente a essas habilidades.

Além disso, o exemplo do TEN torna-se especial, porque põe em evidência a importância da dramaturgia na vida das pessoas. Assim, podemos afirmar que o letramento coloca em intersecção as três áreas que afirmamos, na introdução deste trabalho, a serem contempladas nesta pesquisa: a leitura, a literatura dramática e a arte cênica. O diálogo que prevemos naquele momento fica evidente, quando assimilamos a idéia de letramento a partir do conceito de Langer e da demonstração de Leahy-Dios, pois nela a leitura do texto teatral estava diretamente relacionada ao desejo de atuar e à necessidade da alfabetização, e acabou por ferramentar as alunas com conhecimentos específicos das artes cênicas, além de deflagrar nelas mudanças na visão política e social.

Dessa forma, as aulas de literatura devem visar ao letramento dos estudantes, conforme afirma Langer, de modo a possibilitar aos alunos de todas as séries do ensino regular o “desenvolvimento da reflexão e do potencial para mudar a si mesmo e ao mundo ao seu redor.”¹⁵²

A história do TEN, por explorar intensamente a possibilidade de letramento a partir da leitura do texto teatral, aponta para a necessidade de a escola pensar seriamente a leitura deste gênero. Leahy-Dios, ao refletir sobre o caso de letramento que envolve as atrizes do TEN, assim se expressa: “Há que se pensar se a solução para a não-leitura estará na dramaturgia.”¹⁵³ Embora

¹⁵¹ KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 21. (expressão em Itálico: grifo da autora, expressões em negrito: grifo nosso)

¹⁵² LANGER, 2005, op. cit., p. 11.

¹⁵³ LEAHY-DIOS, 2005, op. cit., p. 34.

sabedores da complexidade do problema da “não leitura”, vislumbramos a leitura do texto teatral como possibilidade diante da difícil tarefa de formar leitores no contexto escolar.

A exemplo do TEN, nas iniciativas de inclusão e de formação teatral de leitores, visualizamos a possibilidade de proporcionar a interação entre alunos e a linguagem cênica, do mesmo modo que a compreensão da realidade social e política e a intenção de agir sobre ela. Nesse sentido, afirmamos que o teatro pode ser inserido na escola não apenas pela via do espetáculo, mas por meio da leitura do texto teatral. Contudo, para que isso se efetive, a leitura do texto teatral tem que passar a ser a tônica das aulas de leitura e literatura e a estrutura do texto teatral, diferente do texto narrativo, precisa ser conhecida pelo aluno. O texto teatral, ao contrário do que a escola vem demonstrando, não é para treinar entonação ou leitura em voz alta, mas para ser entendido como uma história a ser contada com uma estrutura diferenciada, e que pode ser atualizado, ou seja, representado. A escola deve proporcionar a introdução do aluno nesse universo e, desse modo, estabelecerá uma ponte para o espetáculo teatral. Ao propor essa ponte, de maneira séria e competente, a escola estará possibilitando o diálogo do aluno com a realidade em que ele está inserido e ele passará a compreendê-la e a querer agir, conscientemente, a sobre ela.

3.2 Cena Dois: Uma comunidade de pensadores literários na escola

A escola brasileira, de maneira geral, apresenta-se avessa à promoção da leitura literária significativa, que represente para o aluno, no nível do letramento, uma base segura para a construção do seu pensamento. Dessa maneira, a contribuição da compreensão literária para o desenvolvimento pessoal, social e intelectual do aluno não se efetiva. Percebemos, algumas vezes, esforços individuais dos professores, expressos em algumas tentativas de mudanças metodológicas no ensino da literatura e na condução da leitura do texto literário, por virtude das quais os alunos passam a realizar atividades diferentes em salas

de aula. O seu pensamento e aquilo que é aprendido, contudo, em essência, não são modificados.

No início de sua obra, Langer apresenta elementos que possibilitam compreender a função da escola para com a leitura literária. Ao invés de uma sala de aula com a dinâmica e fundamentos ultrapassados, a autora propõe a transformação desta em comunidades de pensadores literários, nas quais os alunos

[...] interiorizam suas várias leituras numa busca por significação pessoal, examinam os textos e a vida de acordo com uma variedade de ângulos, de uma perspectiva crítica, e tratam os comentários dos outros como tendo o potencial de enriquecer (bem como desafiar) suas próprias compreensões. Eles também sabem que tem o direito de discordar, e que, provavelmente, com o tempo, irão alterar um pouco, se não completamente, suas idéias. O mesmo acontece com a literatura, o pensamento solitário continua e novos debates são sempre possíveis. Numa experiência literária não existem fins, apenas pausas e possibilidades futuras.¹⁵⁴

Os “pensadores literários” são, segundo a autora, capazes de relacionar os textos à vida, feito que lhes possibilita realizar uma leitura significativa de determinado texto literário. Assim sendo, ler torna-se um processo sempre mutante, onde não há opiniões certas, nem opostas e superiores, mas a compreensão, ora individual, ora conjunta, de uma idéia sob diversos (e não excludentes) ângulos. A flexibilidade, própria do processo leitor, ocorre, de acordo com Langer, porque “a literatura é intelectualmente provocativa, bem como humanizadora, permitindo que utilizemos vários pontos de vista para examinarmos pensamentos, crenças e ações.”¹⁵⁵ Surge, então, a possibilidade de o texto literário poder ser lido em diversos contextos, recebendo diversos enfoques, cabíveis e renováveis a cada nova postura de análise frente ao mesmo.

O papel da literatura em nossa vida, segundo Langer, é auxiliar a nos definirmos e redefinirmos, na tentativa de entendermos quem somos, quem podemos vir a ser e como o mundo pode vir a ser. As histórias, modelo literário

¹⁵⁴ LANGER, 2005, op. cit., p. 16. (grifo nosso)

¹⁵⁵ Ibidem, p. 17.

mais recorrente nas aulas de literatura, oferecem meios de nos recriarmos, de nos repensarmos e nos avaliarmos, assim como expressa a autora:

Quando lemos e contamos histórias através dos olhos de nossos eus imaginados, nossos velhos eus gradualmente desaparecem de nossas lembranças, nossas memórias de ontem se tornam firmemente reescritas e nossos novos eus ganham tal força e permanência que passamos a acreditar que esse é o modo como éramos no passado e somos no presente.¹⁵⁶

A leitura, enquanto processo e movimento, é também assinalada por Vicent Jouve, que assim define o ato de ler:

É uma viagem, uma entrada insólita em outras dimensões que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor, que num primeiro tempo deixa a realidade para o universo fictício, e num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção.¹⁵⁷

As considerações de Langer e de Jouve complementam-se, pois os “eus imaginados” estão inseridos no “universo fictício”, e os “eus velhos” encontram-se na realidade. Por isso, a leitura constituiu-se num processo de transformação guiado por uma constante alteração de percepções, com vistas ao crescimento sucessivo do leitor, na medida em que ela se apresenta como uma experiência de alteridade. Nesse processo, o leitor busca, na literatura, auxílio e ajuda para aquilo que ele, por si só, não compreende, tal como notifica Marta Morais da Costa:

A leitura da literatura ganha relevo e dimensão no olhar entusiasmado de quem descobre nos escritos rios caudalosos, veredas estranhas e fascinantes, encruzilhadas de surpresas e auto-estradas de pensamentos e explicações para o que não compreendemos sozinhos.¹⁵⁸

¹⁵⁶ LANGER, 2005, op. cit., p. 17. (grifo nosso)

¹⁵⁷ JOUVE, Vicent. A leitura. São Paulo: UNESP, 2002, p. 109. (grifo nosso)

¹⁵⁸ COSTA, Marta Morais da. A leitura necessária e fecundante. In: _____. Mapa do mundo: crônicas sobre leitura. Belo Horizonte: Leitura, 2006, p. 32. (grifo nosso)

A metamorfose na qual o leitor é envolvido durante a leitura também é assinalada por Georges Poulet, que se refere a essa experiência, tratando-a como uma operação ontológica:

Ler é vir a ser, isto é, começar a participar mentalmente (e mesmo fisicamente, pela atividade mimética) da vida particular do próprio texto. A leitura de um texto, implica sempre, portanto, em maior ou menor grau, uma operação que só se pode chamar de ontológica. Pelo tempo em que se efetua, ela provoca uma transformação tão radical do pensamento leitor que esse não pode mais, durante esse período, ser dissociado do texto que o anima e o preenche.¹⁵⁹

Zilberman aponta para um decurso semelhante, onde o leitor, pelo viés da leitura literária, termina por desencadear um percurso que resulta no auto-conhecimento, uma vez que ler literatura é extrapolar o limite do que conhecemos e pensamos:

Se ler é pensar o pensamento dos outros é igualmente abandonar a própria segurança para ingressar em outros modos de ser, refletir e atuar. É, por fim, apreender não apenas a respeito do que se está lendo, mas, e principalmente sobre si mesmo.¹⁶⁰

A leitura do texto literário é, assim, um ato de envolvimento e troca, onde o leitor se sente atraído pelo texto e, no ato da leitura, confronta-o e questiona-o. Assim, em um processo autônomo e dinâmico, consegue, por meio de dissociação da realidade, mergulhar no universo literário, passando a envolver-se com os “eus imaginados”, processo do qual emerge modificado, pois tem a possibilidade, neste percurso, de elaborar, confirmar ou ressignificar suas crenças e posicionamentos frente aos fatos, idéias e pensamentos do mundo real. E, numa perspectiva mais favorável à mudança, podemos afirmar que agora,

¹⁵⁹ POULET, Georges apud JOUVE, Vicent. A leitura. São Paulo: UNESP, 2002, p. 120. (grifo nosso)

¹⁶⁰ ZILBERMAN, Regina. Leitura Literária e outras Leituras. In: BATISTA, Antônio A. Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (org.). Leitura: práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 71. (grifo nosso)

modificado, poderá inserir-se na realidade que o cerca, a fim de colaborar na sua alteração.

No que se refere aos estudos de Langer, a autora exemplifica o processo de transformação que se desencadeia no leitor, tendo em vista a leitura de histórias, por meio do texto narrativo. O referido processo pode se desencadear também por meio do contato com os demais gêneros literários. O gênero lírico, ao permitir a expressão direta e subjetiva do eu poemático, também possibilita que o leitor se aproprie dos seus pensamentos e sentimentos e, a partir deles, reavalie suas condições, recrie situações, repense seus valores e sua subjetividade.

O gênero dramático, se pensado enquanto história a ser lida, contada ou assistida, expõe seu caráter narrativo com evidência. Por essa característica estaria contemplado, pela autora, nas suas considerações.¹⁶¹ Contudo, o fato de o drama poder ser atualizado por meio da representação cênica e de o público poder ver a história encenada, traz à função do texto literário um novo elemento. No primeiro ato (capítulo um) afirmamos ser o teatro uma experiência comunal, que tem a capacidade de revelar-se, tanto para o ator quanto para o público, como verdadeira, porque expõe, na representação, o homem diante do homem. Essa particularidade do gênero dramático torna singular a tentativa de, por meio da literatura, entendermos quem somos, quem podemos ser e como o mundo que nos cerca pode vir a se apresentar, de acordo com o que sugere Langer. Isso porque o envolvimento entre a história e o receptor da literatura dramática representada se torna mais intenso à medida que, na sua frente, estão pessoas de carne e osso vivendo essa história. O eu imaginado existe na dimensão carnal e pulsa, respira, sente e se envolve na narrativa de forma direta e presencial, que resulta num diálogo mais efetivo entre os envolvidos.

Frente a possibilidades tão ricas de envolvimento com o texto literário, que apontam, indistintamente do gênero, para o crescimento intelectual do aluno, a escola brasileira propõe, por meio do modo que desenvolve a leitura, uma abordagem praticamente oposta a que apresentamos a partir de Langer. Nas aulas de literatura não há a busca pela significação pessoal do texto. Busca-se, ao contrário, um significado já estabelecido, geralmente distante do aluno e da realidade com a qual ele interage fora (e, muitas vezes, dentro) da escola. O

¹⁶¹ As referidas considerações encontram-se na página 91.

significado do texto perseguido pela escola é aquele determinado pelos estudos literários e repassado, racional e mecanicamente, pelo professor. Assim, muito distante da proposta da autora, na experiência literária no contexto escolar, parece existir um fim que se efetiva, quando o aluno leitor consegue ler no texto o significado já estabelecido.

Cabe enfatizar também que a escola, do modo mencionado acima, impossibilita o contato com os diversos “eus imaginados” que circulam pelos textos, bem como com o “universo fictício”, negando ao leitor a possibilidade de, por meio do texto literário, definir-se e redefinir-se, do mesmo modo que não colabora para a compreensão de sua identidade e para o entendimento do mundo que o cerca.

Langer, referindo-se a outras particularizações da experiência literária, destaca que a leitura pode constituir, para o leitor, duas experiências distintas: *experiência objetiva* e *experiência subjetiva*. A primeira refere-se à observação de idéias e sentimentos à distância de nós mesmos, observação esta conduzida pela objetividade e raciocínio. Nesse caso, podemos, segundo a autora, analisar e avaliar como as coisas se relacionam umas com as outras e, desta perspectiva, compreender como elas funcionam. A segunda, a experiência subjetiva, acontece quando

[...] olhamos para dentro de nós mesmos na busca por significados e compreensões, quando trazemos novas experiências e idéias ainda mais para perto de nós mesmos, de modo que possamos vê-las de uma perspectiva interna. Então passamos a adotar o ponto de vista de um participante em relação a essas experiências, em relação a sua aparência, sentimentos, gostos e como elas se relacionam às idéias e sentimentos dos outros participantes. Passamos a construir sentido e obtemos compreensão através da interiorização, como o faz o contador de histórias.¹⁶²

Segundo a autora, essas experiências não são antagônicas ou excludentes, mas caminham de mãos dadas; uma é focada no significado e na experiência pessoal e a outra no mundo do lado de fora do sujeito. Juntas, elas convidam a uma compreensão mais clara e mais ampla.

¹⁶² LANGER, 2005, op. cit., p. 18. (grifo nosso)

Esse processo que mescla duas experiências distintas também é enfocado por Rösing, que assim se expressa:

É imprescindível lembrar que a subjetividade referida não omite a objetividade com que deve ser tratado o texto em sua conformação lingüístico-textual, que procura manter unidade de sentido.¹⁶³

Nas aulas de literatura, tendo em vista a leitura do texto literário, é necessário o equilíbrio dessas duas experiências, possibilitando o cotejo entre o racional e o subjetivo. Na busca de uma abordagem satisfatória da leitura, bem como no desenvolvimento de uma metodologia que a assegure, proporcionar somente uma delas é um equívoco por parte dos mediadores de leitura. Olhar para o texto somente de modo objetivo é, sem dúvida, ignorar a possibilidade de uma interação significativa entre texto e leitor, que se efetiva na medida em que o primeiro se coloca a par do segundo e verifica entre eles, por meio daquilo que é exposto no texto, aproximação, distanciamento, diferenças e peculiaridades. Fazê-lo, então, sem nenhuma perspectiva de distanciamento e logicidade, é negar ao aluno um entendimento do funcionamento do texto, da sua organização e das situações, dos sentidos e pensamentos que ele apresenta.

Tratando a respeito do poder sedutor da literatura, Langer destaca, em concordância com Roseblatt, a intersecção da sensibilidade do leitor, ou seja, as experiências por ele vividas, com as condições criadas durante a sua interação com o trabalho literário, e afirma:

É nesse momento [da interação] que nós não apenas aprendemos a ver as coisas de muitas perspectivas diferentes, mas também nos tornamos cientes de que existem muitas possibilidades, muitas verdades e nenhuma resolução final. Muito provavelmente, sempre haverá algo de novo prestes a acontecer. Por mais tentadora que seja a busca pela objetividade, num certo sentido, é impossível alcançá-la.¹⁶⁴

¹⁶³ RÖSING, Tania M. K. A formação do professor e a questão da leitura. Passo Fundo, RS: EDIUPF, 1996, p. 65.

¹⁶⁴ LANGER, 2005, op. cit., p. 21.

Inferimos que, da maneira participativa como o leitor se insere no contexto da leitura, sendo, conforme destacamos acima, agente de escolhas e interpretações diversas, flexíveis e mutáveis, a imaginação torna-se elemento indispensável no processo de leitura. Segundo a autora, é a incompletude característica da literatura que seduz a imaginação. Essa faculdade humana, para Langer,

[...] torna-se uma maneira de observar as coisas para além do estado em que elas se encontram, buscando perspectivas novas e potencialmente enriquecedoras [...]. Dessa forma, temos a possibilidade de nos tornarmos membros mais informados, reflexivos e completos desse mundo em que vivemos, tanto na literatura como na vida. Essas experiências se tornam uma parte essencial de como raciocinamos e vivemos.¹⁶⁵

Frente às proposições da autora, nos perguntamos: Como pode o professor apresentar a literatura ao aluno leitor como um mundo de eventos organizados, explicações definidas, com compreensões e interpretações decretadas? Como pode o professor limitar-se a apresentar os gêneros como modelos estáticos, ou a evolução literária em períodos rígidos e determinados? Indagando sobre essas questões, compreendemos por que a escola brasileira não desperta no leitor o gosto pelo texto literário, pois o apresenta fechado, acabado e objetivo, ignorando, em total desacordo com os pressupostos apresentados por Langer, que as obras literárias extrapolam os protocolos de gênero e periodização, revelando-se singulares, volúveis e independentes. Essas peculiaridades da obra literária são percebidas tanto nas obras poéticas, quanto nas narrativas e teatrais.

As práticas com o texto literário que assinalamos acima nos remetem às considerações de Marlene Isabel Bruxel Spohr, que visualiza a leitura em duas dimensões distintas: como hábito e como ação cultural. Para a autora, a leitura como hábito é costume, atividade estática, repetitiva, a reprodução do mesmo, tal qual percebemos na condução do texto literário na escola. Em contrapartida, em conformidade com Spohr, como ação cultural, a leitura é dinamicidade,

¹⁶⁵ LANGER, 2005, op. cit., p. 21.

movimento, trabalho; é tensão, conflito, batalha, acontecimento. Dessa maneira, segundo a autora,

[...] o texto ultrapassa os limites da materialidade lingüística. Deixa de ser um objeto acabado, com início, meio e fim, o centro organizador e revelador de um sentido único e transparente e passa a ser apenas um ancoradouro, um apoio material, um registro concreto e formal de uma fonte geradora de múltiplas possibilidades de leitura. Tantas quantas forem os leitores, tantos quantos forem os gestos de leitura, cada qual único e singular.¹⁶⁶

As características da leitura como ação cultural, bem como a visão do texto como elemento material a ser processado particularmente pelo leitor, em cada ato de leitura, estão de acordo com a metodologia guinada por Langer. O papel da escola e, por conseqüência, do professor, é o de conduzir a leitura, tendo em vista a interação do sujeito leitor com o texto literário, de modo a permitir-lhe sentir as emoções que o texto literário, por natureza, desperta; de proporcionar ao sujeito leitor perceber as interpelações procedentes do texto e discordar ou concordar com elas, consentindo a ele usufruir do crescimento que o texto literário incita; e de propiciar ao leitor conferir sentido ao texto literário, estimular o seu imaginário, possibilitando as transformações das simbologias sugeridas pela obra de arte literária.

Dessa maneira, estariam, o professor e a instituição escolar, empenhando-se para que a leitura não seja concebida como hábito, mas como ação cultural. Além disso, é importante ressaltar que a sala de aulas e, portanto, a escola, são espaços privilegiados para a estruturação de comunidades de pensadores literários e, se assim a escola proceder, ela estará proporcionando que a ação cultural deflagrada pela leitura se estenda para fora dessa instituição, haja vista que, para a maioria dos brasileiros, a escola é o único lugar onde, durante sua vida, entrarão em contato com os textos literários de diversos gêneros e expressos nas mais distintas linguagens. Fica clara então a função da

¹⁶⁶ SPOHR, Marlene Isabela Bruxel. Leitura – Hábito ou Ação Cultural. *Signos*. Lajeado, v. 18, n. 1, p. 85-93, semestral, 1997, p. 86-87.

escola e dos professores de formar leitores, dos diversos gêneros e linguagens, pois, assim, estarão fomentando a leitura dentro e fora da instituição escolar.

3.3 Cena Três: A construção de representações

Langer caracteriza os mundos textuais nas mentes dos leitores como complexos e afirma que os leitores se desenvolvem na busca ativa por sentido daquilo que lêem. Nesse contexto, o conceito de “construção de representações” torna-se central e indispensável para o entendimento do funcionamento da leitura. Nesta sessão, desenvolvemos algumas reflexões a respeito desse mecanismo, explicitando, por meio dos pressupostos de Langer, o que são construções de representações e como elas se desenvolvem durante a leitura.

A autora usa a palavra “representação” para se referir ao mundo de conceitualização que uma pessoa tem em determinado momento da leitura. Segundo ela,

[...] são conjuntos dinâmicos de idéias, imagens, questionamentos, discordâncias, previsões, argumentações e intuições, relacionados, que preenchem a mente durante a leitura, a escrita, a fala, ou outra experiência em que esteja envolvida a aquisição, explicitação ou troca de pensamentos e conceitualizações.¹⁶⁷

A noção de representação é ampla, pois inclui o que o indivíduo (aluno, professor, leitor) compreende e não compreende em relação a um determinado texto, do mesmo modo que as suposições momentâneas acerca de como o todo do mundo textual vai se manifestar e quaisquer reações a isso. Além disso, a autora afirma que uma representação está sempre num estado de mudança ou disponível e aberta a mudanças, pois, durante a leitura, e mesmo depois de ela ser encerrada, as idéias começam a vir à tona e novas surgem. Langer explica como essa mudança ocorre:

¹⁶⁷ LANGER, 2005, op. cit., p. 23.

À medida que a leitura progride, algumas idéias perdem a importância, algumas são acrescentadas e algumas reinterpretadas. Mesmo depois de a última palavra ter sido lida e o livro ter sido fechado, ao leitor ainda resta uma representação que é passível de mudança, o que pode ocorrer através da escrita, de pensamentos adicionais, de outras leituras, ou da discussão em sala de aula. Representações se desenvolvem, mudam e se enriquecem com o tempo, com o pensamento e com a experiência.¹⁶⁸

O fato de o pensamento ir se alterando, característico de uma representação, é o que a autora chama de “construção de representações”. Nesse sentido, Langer assim se expressa:

Podemos pensar em construção de representações como uma atividade de dar sentido, na qual ele muda, é alterado e se desenvolve à medida que vamos criando nossa compreensão de uma obra. Há uma interação constante (ou “transação”, como a chama Louise Rosenblatt, 1978) entre a pessoa e a obra, e o significado particular que é criado representa esse encontro único entre as duas.¹⁶⁹

A criação de um significado particular do leitor para com a obra se justifica pelo fato de as construções de representações serem mundos textuais na mente do leitor e, por isso mesmo, serem diferentes de indivíduo para indivíduo. Discorrendo a esse respeito, Langer informa que elas são um produto de nossas experiências pessoais e culturais e o resultado de nosso relacionamento com as experiências presentes: o que sabemos, como nos sentimos e o que buscamos.

Desse modo, o uso da palavra “construção” revela, no contexto da leitura, a busca constante pela estruturação de um pensamento, pela edificação de uma idéia que vai sendo moldada por meio de diversas tentativas de compreensão do texto literário. Porém, de acordo com Langer, essa atividade não é apenas literária e ultrapassa até mesmo o limite dos diversos textos, expressos nas diversas linguagens, pois, segundo a autora, nós construímos representações sempre que damos sentido a nós mesmos, aos outros e ao mundo.

¹⁶⁸ LANGER, 2005, op. cit., p. 25. (grifo nosso)

¹⁶⁹ Ibidem, p. 30. (grifo nosso)

3.3.1 Entreato: Os posicionamentos durante as representações

Buscando entender melhor como os alunos constroem representações quando lêem textos literários, Langer, a partir de uma série de estudos, articulou a concepção de posicionamentos, segundo a qual

[...] desde o início, compreensão é interpretação, e as pessoas têm um número de opções disponíveis quando desenvolvem suas interpretações. Essas opções – eu as chamo “posicionamentos” – são cruciais ao ato de construir representações, porque cada uma oferece uma diferente perspectiva por meio do qual surgem as idéias.¹⁷⁰

Apresentando as circunstâncias nas quais organiza seu estudo, Langer explica que os posicionamentos não são lineares e têm o potencial de voltar na leitura a qualquer momento. Eles resultam de interações variadas entre um texto em particular e um leitor em particular. Dessa maneira, para elaborar as características de cada posicionamento, a autora leva em consideração a interação leitor e texto em quatro momentos específicos. O “leitor em particular” a que a autora se refere é um sujeito que se comporta de modo a realizar uma leitura significativa do texto, com possibilidade de transitar pelos quatro posicionamentos durante a leitura.

De acordo com Langer, quando começamos a ler, ainda que estejamos do “lado de fora”, já estamos entrando em uma representação. Nesse estágio, o leitor elabora hipóteses de representações a partir do tom inicial do texto, considerando elementos como o título e a linguagem empregada. Trata-se do primeiro posicionamento: *Estar de fora e entrar em uma representação*. Segundo a autora,

[...] nesse posicionamento nós geralmente começamos a desenvolver representações pelo uso de nosso conhecimento e experiências, características superficiais dos textos e quaisquer outras pistas disponíveis. Particularmente, quando faz pouco que a leitura foi iniciada, usamos esse sentido amplo para formar idéias e suposições iniciais sobre os personagens, o enredo, o pano de fundo, a situação – e como eles se inter-relacionam.¹⁷¹

¹⁷⁰ LANGER, 2005, op. cit., p. 32. (grifo nosso)

¹⁷¹ Ibidem, p. 33. (grifo nosso)

Langer salienta que este início de processo, apesar de frágil, é um espaço onde iniciamos uma conversa com nós mesmos, no mundo real ou nos mundos textuais. Neste ponto do percurso da leitura, procuramos por tantas pistas quanto forem possíveis, mas os significados a que chegamos são geralmente superficiais. A busca, ratifica a autora, é por amplitude, não por profundidade.

O segundo posicionamento – *Estar dentro e se movimentar numa representação* – revela um aprofundamento da posição inicial assinalada anteriormente. As primeiras suposições somadas ao conhecimento de mundo, ao texto em si, que vai sendo decodificado e ao contexto que se desenha frente aos olhos e à mente do leitor, levam o leitor a mergulhar em seus mundos textuais. O processo é assim descrito pela autora:

Tomamos informações novas e as usamos imediatamente para ir além do que já compreendemos – fazendo perguntas sobre motivos, sentimentos, causas, inter-relações e implicações. Esta é a hora em que significado gera significado [...] Nesse posicionamento convocamos nosso conhecimento do texto, nós mesmos, os outros, a vida e o mundo para fazer conexões e elaborações a respeito de nossos pensamentos, para levar adiante compreensões [...].¹⁷²

Se no primeiro posicionamento a busca é pela amplitude, neste percebemos o intuito de aprofundamento, uma vez que o leitor vai adentrando, buscando um entendimento além daquele já estabelecido. Nota-se também que, embora o processo evolua, a representação que o leitor cria mantém-se aberta a mudanças, pois, na constante busca de significação, o leitor persegue também a diversidade dos sentidos.

A respeito da terceira opção disponível no desenvolvimento de interpretações – *Distanciando-se e repensando o que se sabe* – a autora afirma:

¹⁷² LANGER, 2005, op. cit., p. 34. (grifo nosso)

Aqui, acrescentamos nossas compreensões em desenvolvimento, nossos mundos textuais ao nosso conhecimento e experiência. É a hora em que os pensamentos em nossas representações nos fazem desviar o foco do desenvolvimento de sentido, por um momento, do mundo textual que estamos criando para o que essas idéias significam em nossas vidas.¹⁷³

Estamos tomando parte deste posicionamento quando o texto e as representações já criadas a partir dele nos fazem refletir sobre nossos próprios sentimentos em relação aos sentidos, pensamentos e idéias expostos no texto. Se nos posicionamentos anteriores, num processo intenso e mutável, o leitor fala ao texto, atribuindo-lhe significados, neste percebemos um movimento duplamente significativo, onde o texto fala ao leitor e este ao texto:

Aqui utilizamos nossas representações para refletir sobre algo que conhecíamos, ou fazíamos, ou sentíamos já antes de ter lido o texto. Assim podemos ver a reciprocidade entre nossos mundos ficcionais e reais: a representação ilumina (e influencia) a vida, e a vida ilumina (e influencia) a representação.¹⁷⁴

No quarto posicionamento – *Distanciando-se e objetivando a experiência*, como o nome sugere, o leitor se distancia da representação que desenvolveu e reflete a respeito dela. Segundo Langer, é neste ponto do processo de leitura que objetivamos nossas compreensões, nossa experiência de leitura e a obra em si. Nele podemos também tentar achar a razão de por que concordamos ou discordamos de outras interpretações sobre o texto. Langer também afirma que neste estágio podemos nos concentrar na habilidade do autor, na estrutura do texto e em alusões a elementos literários:

Neste posicionamento nos tornamos críticos e temos em mente as tensões entre a noção de mundo do autor e a nossa, as insinuações de conflito e poder e o lugar da obra dentro das tradições críticas e intelectuais.¹⁷⁵

¹⁷³ LANGER, 2005, op. cit., p. 35. (grifo nosso)

¹⁷⁴ Ibidem, p. 35. (grifo nosso)

¹⁷⁵ Ibidem, p. 37. (grifo nosso)

Neste posicionamento, visualizamos uma intersecção entre os estudos literários e a leitura. Vale ressaltar que somente neste momento a referida intersecção é assinalada pela autora. Nos demais posicionamentos, estrutura do texto, características do autor e elementos literários não aparecem e, portanto, não determinam a construção dos sentidos. Contudo, de acordo com Langer, essa é a parte do processo onde o foco nos elementos literários e as interpretações que o texto já recebeu se tornam relevantes. Depois que uma determinada turma¹⁷⁶ teve a oportunidade de pensar em profundidade e de desenvolver suas próprias interpretações de determinada obra, o professor pode encorajar seus alunos a lerem críticas e as lerem criticamente. Em tais circunstâncias, discussões de críticas literárias e sociais e também informações a respeito do autor enriquecem as reflexões dos alunos sobre as idéias em desenvolvimento.

Desse modo, podemos afirmar que as intersecções assinaladas acima são necessárias, mas não podem determinar os percursos de leitura, pois devem somar-se ao processo de construção de representações. Fica evidente também que a leitura, neste posicionamento, envolve uma experiência objetiva, diferenciando-o dos demais que acontecem por meio da experiência subjetiva, conforme podemos depreender do comentário da autora:

Nos dois primeiros posicionamentos nossos pensamentos estão em nossas representações. No terceiro posicionamento nossos pensamentos estão em nossas experiências e conhecimento do mundo real. No quarto posicionamento, objetivamos nossas representações, mantendo-as a distância para examiná-las.¹⁷⁷

Perpassam pela metodologia proposta por Langer apontamentos que constituem princípios fundamentais para a prática leitora orientada pela construção de representações:

¹⁷⁶ Estamos nos referindo às turmas de segunda ou terceira série do Ensino Médio, nas quais acreditamos ser significativo o desenvolvimento da referida metodologia.

¹⁷⁷ Ibidem, p. 38. (grifo nosso)

- a) O *éthos* da sala de aula pensada para o desenvolvimento de representações literárias é a crença de que a literatura é instigadora do pensamento e de que os alunos são pensadores competentes.
- b) A literatura é instigadora do pensamento (...) o único modo de se envolver com a literatura é ser um ser pensante. Isso deve ser uma compreensão verdadeira e consistente dos envolvidos no processo de formação de leitores.
- c) Nas aulas de literatura onde o objetivo seja trazer à tona compreensões e interpretações previamente fornecidas, a literatura não é tratada como instigadora do pensamento, mas, equivocadamente, como fornecedora de respostas.
- d) As aulas de literatura devem se voltar fundamentalmente para o que os alunos pensam (e como pensam) a respeito dos textos literários que lhe são oferecidos.¹⁷⁸

Segundo Langer, esses princípios constituem a base de alguns preceitos que devem ser assimilados e praticados nas aulas de leituras que enfocam a construção de representações a partir do texto literário, quais sejam:

1. Os alunos são tratados como construtores de representações para a vida toda;
2. As perguntas são tratadas como parte da experiência literária;
3. Encontros em sala de aulas são um momento para desenvolver compreensões;
4. Múltiplas perspectivas são usadas para enriquecer as interpretações.¹⁷⁹

Os princípios assinalados por Langer e os preceitos que os avalizam podem parecer comuns a muitas aulas de literatura, mas infelizmente não são. Pelo contrário, se fizéssemos um paralelo entre as sugestões apresentadas e a sua real configuração na condução da leitura da literatura, verificaríamos que em todos os pontos o ensino brasileiro apresenta-se avesso às propostas da autora.

Pontuados e discutidos os principais elementos da teoria de Judith Langer, e postos em diálogo com outros autores, cabe destacar, conforme já assinalamos na abertura deste capítulo, que esses apontamentos podem

¹⁷⁸ Essas informações foram compiladas a partir da subseção *Princípios da prática* (p.88-94), do capítulo cinco, da obra de Judith Langer utilizada neste estudo. As expressões em negrito foram assinaladas por nós.

¹⁷⁹ Essas informações são apresentadas na subseção *Princípios da prática*, do capítulo cinco, da obra de Judith Langer utilizada neste estudo. As expressões em negrito foram assinaladas por nós.

embasar a leitura de qualquer gênero literário, inclusive o dramático, abordado com ênfase em nossa pesquisa.

3.4. Cena Quatro: Um papel significativo para um ator fundamental

No desenvolvimento deste trabalho, desde o primeiro capítulo, quando tratamos da atividade teatral na escola, passando pelo segundo, quando refletimos a respeito dos impasses entre teoria e leitura do texto teatral, chegando a este, onde analisamos brevemente a questão da leitura na escola, a função do professor, enquanto agente e promotor da leitura e da atividade teatral na escola, fica evidente. Entretanto, no caminho percorrido, não abrimos espaço para uma reflexão mais específica sobre a função do professor no contexto da promoção da leitura na escola. Assim, nesta sessão, propomo-nos a refletir a respeito desse tema, visualizando o professor, enquanto agente de práticas leitoras capazes de inserir o aluno no mundo da leitura, tendo em vista os diversos gêneros literários e, mais especificamente, o gênero dramático. De acordo com o que apresentamos no primeiro capítulo, o contato significativo do aluno com o texto teatral insere o aluno no contexto das artes cênicas, seja como praticante de atividades teatrais, seja como espectador.

Deste modo, tratamos do papel do professor relacionado à formação dos leitores de modo geral, acreditando que, assim, estamos contemplando a ação desencadeadora do processo de leitura que, se bem conduzido, leva o aluno a interagir com os diversos gêneros e com as especialidades destes gêneros. Comentamos, primeiramente, sobre o desempenho atual do professor na formação do leitor, apontando os percalços de sua prática pedagógica para, depois, apresentarmos o que se espera deste profissional, tendo em vista a sua tarefa de inserir o aluno no contexto da leitura literária, considerando, como maneira de fazê-lo, a metodologia que transparece nas considerações teórico-práticas de Langer.

Cristina Mello assinala que ao longo da história, em todos os planos da vida humana, ficou reconhecida a defasagem entre teoria e prática. E ainda hoje, segundo ela,

[...] é impressionante como, entre os educadores, continua a não existir um compromisso moral, ético e político para com os problemas no ensino, decorrentes dessa defasagem entre o discurso teórico sobre o conhecimento na área do ensino da leitura e práxis da leitura.¹⁸⁰

A defasagem entre o que se faz, em termos de leitura, e o que se pode fazer, tendo em vista os modernos estudos sobre o tema, são uma constante, tanto em Portugal, país a partir do qual a autora articula seus estudos, quanto no Brasil. Com facilidade, é possível constatar que os professores, ao abordarem o texto literário em sala de aula, revelam essa disparidade entre teoria e prática, o que resulta no desconhecimento de metodologias eficazes para o ensino da leitura, bem como na negligência da utilização de métodos eficientes. Dessa maneira, suas ações pedagógicas terminam por repetir circunstâncias convencionais, amplamente discutidas por pesquisadores que vêm nelas o desencanto com o texto literário.

Langer refere-se a essas circunstâncias convencionais como “velhas ossamentas” que, segundo ela, são as rotinas internalizadas que aprendemos e vimos serem postas em prática em nossas experiências na escola e na universidade. Para a estudiosa, a concepção idealizada dos professores do que deve ser uma aula e de como deve ser conduzida está contaminada por essa velha ossamenta:

Com freqüência começamos [a aula] com uma revisão do que o texto “diz” (usando resumos e questionários) e seguimos para o que ele “significa” (usando questões norteadoras que guiam os alunos para questões predeterminadas) – amplamente inspirados por uma pedagogia que se assenta numa hierarquia de questões, do literal ao abstrato.¹⁸¹

¹⁸⁰ MELLO, Cristina. Da centralidade do processo da leitura no debate atual sobre a formação do leitor: construções de estratégias pragmáticas e sua aplicação didático-pedagógica, p. 142. In: RETTNMAIER, Miguel & ROSING, Tânia M. K. Leitura, identidade e patrimônio cultural. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo. 2004, (p.136-151) (grifo nosso)

¹⁸¹ LANGER, 2005, op. cit., p. 133. (grifo nosso)

O modelo descrito pela autora norte americana serve para exemplificar a prática dos professores brasileiros. O momento de aproximação mais evidente entre as duas situações é com relação à predeterminação do sentido do texto por meio de questões norteadoras que se apresentam prontas e, geralmente, indicadas por materiais didáticos. Nesta prática pedagógica, quanto mais o aluno corresponder ao sentido já estabelecido e direcionado pelas “questões norteadoras”, mais a sua leitura será eficiente. Omite-se, assim, a utilização das referências pessoais do leitor em prol de um conhecimento já estabelecido e avalizado pelos estudos literários. Nota-se, portanto, que o professor ignora os pressupostos que enfatizam a intersecção entre texto e leitor, inclusive os apresentados por Langer. Para Ezequiel Theodoro da Silva, tal condição desloca o professor da posição atuante na qual deveria posicionar-se:

Um dos mais graves problemas da educação brasileira é que é o fato de boa parcela dos professores, de todos os níveis de ensino [...] se meter a ensinar aquilo que não sabe, ou pior, deixar que os livros ou os materiais didáticos [...] ensinem em seu lugar, tornando-se pseudoprofessores, meros repetidores de coisas prontas, meros tutores ou coadjuvantes de um processo do qual tinham que ser sujeitos.¹⁸²

Muitos pesquisadores da área da leitura e da formação do leitor, atualmente, expressam sua preocupação para com os saberes dos professores com relação às questões referentes a essa área. Tânia Rösing, na década de noventa, já entendia que só podemos ensinar com eficiência e coerência aquilo que realmente se conhecemos. Essa crença da autora parece ter sido o impulso para a sistematização de um programa de formação docente em leitura, que a autora apresenta na obra *A formação do professor e a questão da leitura*¹⁸³, na qual descreve, analisa e propõe soluções para os impasses relacionados à leitura no contexto universitário.

¹⁸² SILVA, Ezequiel Theodoro da. Ensino-aprendizagem e leitura: desafios do trabalho docente. p. 26. (grifo nosso) In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004. (grifo nosso)

¹⁸³ RÖSING, 1996, op. cit.

A partir da constatação de que “até os educadores que formam educadores desconhecem e/ou desconsideram a fundamentação teórica que subjaz ao ato de ler em toda a sua complexidade e implicações”¹⁸⁴, a autora elege como foco de sua investigação (e ação) o grupo de professores responsáveis pelas disciplinas de Práticas de Ensino das Licenciaturas da Universidade de Passo Fundo. Sondando seus conhecimentos acerca da leitura, a autora afirma que há um desconhecimento generalizado dos pressupostos teóricos sobre a leitura e o ato de ler, e que o potencial da leitura não é valorizado em toda a sua potencialidade no processo de construção do conhecimento. Além disso, Rösing expõe:

Constatai ainda um tratamento intuitivo da leitura, uma vez que as implicações textuais, contextuais e intertextuais não são mencionadas pelos sujeitos na dinâmica de relações provocada pelo ato de ler, o que demonstra que as atividades de leitura não resultam de um processo de reflexão planejado com vistas a atingir determinado(s) objetivo(s). As noções apresentadas pelos Sujeitos são sempre estanques, não assumindo feição genérica nem específica no que diz respeito às interrelações verificáveis na interioridade do ato de ler, momento em que devem ser resguardadas as peculiaridades de cada área do conhecimento, na perspectiva crítica da formação do professor leitor.¹⁸⁵

Embora a tônica do trabalho de Rösing seja a leitura no contexto de seus pares, os professores universitários, suas considerações nos servem para entender a desdenhosa situação do professor para com a leitura em qualquer nível, pois, se no topo da cadeia da formação de leitores o quadro apresentado é problemático, os níveis subseqüentes, obviamente, apresentarão sérias lacunas neste quesito. Na base dessa cadeia, visualizamos o aluno brasileiro que, de maneira geral, tem ou deveria ter, na escola, o mais importante espaço de leitura e da sua formação de leitor, e, no professor, o mais importante mediador de leitura. Por meio dele, o aluno tem ou poderia ter, sua primeira chance de estabelecer contato com textos literários dos diversos gêneros. Contudo é neste ponto que o ciclo se interrompe: o professor, alicerçado na sua velha assoma e fazendo jus ao adjetivo de pseudoprofissional, que Silva lhe atribui, desconhece

¹⁸⁴ SILVA, 2004, op. cit., p. 192. (grifo nosso)

¹⁸⁵ Ibidem, p. 192. (grifo nosso)

a(s) base(s) teórica(s) do ato de ler, não trata a leitura e a interação entre texto e leitor como algo significativo, nem, muito menos, revela um contato aprofundado com o livro. Compreendemos, desse modo, por que Mello, conforme apresentamos anteriormente, insere elementos tais como a ética e a participação política no contexto dos debates sobre leitura: “Uma criança, um jovem que se inicia [na leitura] com bons professores, bem formados científica e pedagogicamente tem potencialmente mais oportunidades de vir a ser um cidadão pensante.”¹⁸⁶

Frente a este quadro lastimoso que brevemente descrevemos, diversos autores assinalam a real e necessária postura teórico-prática do professor para com a questão da leitura. É preciso substituir a velha ossamenta por um modelo novo, coerente com os conhecimentos teóricos e com as necessidades do campo da leitura. Neste contexto renovado, a construção do conhecimento pelo aluno, mediado pela leitura, deve ser o compromisso primordial do professor. A preparação dos professores para atuarem nesta tarefa é ratificada por Rösing:

Torna-se imprescindível e urgente a formação contínua de mediadores de leitura, capazes de, por intermédio de uma refinada competência de seleção de objetos de leitura, próximos de seus alunos, demonstrarem aos leitores em formação como se encontram as pistas nos textos que facilitam o desencadeamento do processo de construção de sentidos desse mesmo texto, considerando ainda, referências pessoais e contextuais do autor e do leitor. Lacunas existentes em textos produzidos para a recepção de leitores inteligentes precisam ser preenchidas pelo leitor, observando seus próprios referenciais, transformando o processo de recepção do texto, de construção de significado do texto em atividade de formação do leitor propriamente dita.¹⁸⁷

Na preferência pela palavra “mediadores”, em substituição à palavra “professores”, a autora revela com que empenho e entrega a questão da leitura deve ser assumida pelos profissionais da educação. Mediar a leitura é uma ação que se mistura ao ato de cuidar, alimentar, conduzir, observar, selecionar, revelando uma candura típica da literatura infantil, meio do qual o termo foi

¹⁸⁶ MELLO, 2004, op. cit. (grifo nosso)

¹⁸⁷ RÖSING, Tânia. Vivaleitura: um chamado à ação em prol da leitura no Brasil. *Desenredo: Revista do Curso de Pós-Graduação em Letras - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo*, v.1, n. 1, p. 121-135, semestral, 2005, p. 123. (grifo nosso)

importado. Vale ressaltar que, em qualquer contexto que envolva leitura, a referida palavra deve traduzir uma ação próxima da que ela, no seu contexto original revela: o jogo entre aquilo que se sabe e aquilo que é necessário saber, a ponte entre o pensamento do autor, expresso no texto escrito (ou em outro suporte) e o pensamento do leitor, o cuidado em conduzir ludicamente a construção do pensamento do leitor por meio da leitura literária. Entendida e praticada assim, a mediação da leitura será uma “atividade de formação de leitores propriamente dita”, como espera Rösing.

A referida pesquisadora, além de destacar a habilidade do mediador em conduzir o aluno na construção de sentidos, no cotejo das referências contextuais do autor e do leitor, assinala a habilidade do mesmo em selecionar os textos a serem oferecidos aos leitores em formação. Sobre esse assunto, Morais expõe:

Na pedagogia do interesse e da facilitação, esquecemo-nos de promover a ascensão do leitor, do plano rés-do-chão do texto previsível para os andares superiores do texto emancipador, assim denominado por que fere e transforma.¹⁸⁸

Cabe ao professor mediar a passagem referida pela autora, no sentido de contribuir positivamente na oferta dos textos literários ao leitor. É sua função também substituir a literatura didática e normativa por textos de qualidade literária que oferecem uma visão crítica da realidade. Porém, se por algum motivo (a imposição da mídia, dos modismos) o leitor optar pelo texto de qualidade estética inferior, a mesma autora destaca que o mais importante é oferecer ao leitor um amplo e diversificado repertório, para que ele possa fazer suas escolhas e arrependê-las ou não delas mais tarde, reconhecendo que teve liberdade para constituir-se sujeito de suas escolhas¹⁸⁹. O que não pode ocorrer, a nosso ver, é a imposição de obras por parte do professor, pois na relação autor-texto-leitor, ele é apenas mais um leitor, claro, com uma história de leitura bem mais ampla, diversificada e profunda que a do aluno, mas de forma nenhuma tão completa que possa ser credenciada como verdade absoluta.

¹⁸⁸ COSTA, 2006, op. cit., p. 54.

¹⁸⁹ Ibidem, p. 88.

De acordo com as observações apresentadas e discutidas estão as proposições de Langer a respeito do papel do professor. Embora a autora dê preferência à expressão “professor”, este assume, em sua sistematização prática, a função de mediador, com os atributos que Rösing lhe confere. Deduzimos, a partir de seus estudos, que a função principal desse profissional é a de apoiar modos de discussão e de pensamento. Sobre “apoiar modos de pensar”, a autora salienta:

Quando os professores acompanham os modos de pensar de seus alunos, seu foco passa a ser centrado nas diferentes formas por meio das quais seus alunos racionalizam e refinam as idéias que têm na mente. Eles ajudam os alunos a terem consciência da necessidade de repensarem suas idéias, e sugerem maneiras de o fazerem.¹⁹⁰

Para Langer, o auxílio que o professor pode oferecer ao aluno na busca de um contato significativo com o texto literário inclui

[...] ajudar a voltar sua atenção para as idéias fundamentais e limitar o tópico [em questão]; emprestar às idéias uma forma mais elaborada, repensada e acurada; relacionar idéias oriundas do texto, das discussões e de experiências e desafia-los oferecendo maneiras novas e menos óbvias de pensar sobre as questões que eles apresentam.¹⁹¹

Nas colocações de Langer, o professor não assume papel de mero facilitador do encontro entre texto e leitor, mas de profissional e especialista, que conhece amplamente sua disciplina, que renova e redimensiona esse conhecimento por meio da leitura teórica e literária, pois entender como se dá a fruição literária, quais são os desdobramentos do processo leitor e como o educador deve realizar os diagnósticos de sala depende também de sua própria prática leitora.

Assim como Langer, Mello também visualiza a leitura enquanto processo que mescla experiências de natureza objetiva e subjetiva e, segundo a autora

¹⁹⁰ LANGER, 2005, op. cit., p.124. (grifo nosso)

¹⁹¹ Idem, p. 124, (grifo nosso)

portuguesa, essa dosagem é responsabilidade do professor, pois, conforme afirma em seus estudos, “dentre as principais habilidades do aluno que o professor deve desenvolver estão a verbalização do que se lê, a prática da subjetividade e da intersubjetividade, acompanhadas de atividades de objetivação.”¹⁹²

Mello também aponta algumas especificidades do trabalho docente na condução coesa da leitura em sala de aula, onde, de acordo com ela, devem prevalecer:

[...] práticas orientadas por atividades de compreensão, de observação, de heurística, que alimentam a explicação do funcionamento semiótico e retórico do texto e de seus efeitos estéticos, de natureza simbólica, axiológica, antropológica, filosófica, sempre na perspectiva da construção de percursos de leitura.¹⁹³

Ao afirmar que a investigação em torno do texto necessita ser construída de modo a constituir um percurso de leitura, a autora reforça a idéia defendida por Langer e Rösing, entre outros teóricos, de que a leitura pode ser entendida como um processo e, como tal, deve ser acionada e desenvolvida. Nesse processo, os elementos que a autora registra como importantes a serem abordados nos atos de leitura e nas práticas que envolvem os textos não devem ser repassados pelo professor de maneira pronta e definitiva, mas descobertos nos percursos de leitura, dos quais o professor deve ser constante guia, condutor, instrutor.

Apresentadas e discutidas diversas idéias sobre a leitura literária e o papel do professor neste processo, passamos a focar nossa atenção na abordagem prática da leitura do texto teatral, momento no qual damos um encaminhamento diferenciado a nosso estudo, expondo atividades que privilegiam o contato e a interação com a dramaturgia de diferentes épocas.

¹⁹² MELLO, 2004, op. cit. (grifo nosso)

¹⁹³ Ibidem. (grifo nosso)

4 QUARTO ATO

CENAS ALTERNATIVAS PARA A LEITURA DO TEXTO TEATRAL NA ESCOLA

Neste capítulo, conforme vimos programando desde a introdução deste trabalho, apresentamos um conjunto de atividades voltadas para a leitura do texto teatral. Essas atividades nascem do princípio de que a leitura deste gênero pode constituir um momento oportuno para o desenvolvimento de exercícios que extrapolam o limite da recepção passiva do texto dramático, e se situam na intersecção da leitura e dos diversos aspectos da representação do texto teatral.

As atividades que elencamos são produto de nossa experiência junto a alunos e professores, na aplicação, estudo e exercitação de atividades de teatro na escola e em companhias, bem como da nossa experiência de professores de literatura no Ensino Médio. Mas essas duas interfaces de nosso trabalho perderiam a consistência se a elas não estivesse associada a pesquisa na área de leitura e da formação de leitores. Assim, esses três caminhos paralelos que percorremos, aqui se complementam, na justificativa de que essa imbricação é necessária, quando o objetivo a ser atingido é auxiliar na formação de leitores capazes de interagir significativamente com o gênero teatral, tendo em vista a sua leitura e a encenação.

Comentada nossa imersão na temática deste capítulo, cabe destacar que uma parte das atividades constitui-se em exercícios conhecidos dos meios

cênicos¹⁹⁴, os quais foram por nós reelaborados e adaptados aos objetivos de nossa proposta. A outra parte são exercícios criados por nós, impulsionados pelos textos dramáticos que escolhemos para a elaboração da proposta. Tanto na tarefa de adaptar quanto na de criar os exercícios, preocupamo-nos em transpor para a expressão escrita a prática viva que caracteriza a atividade teatral. Contudo, nesta incumbência, encontramos-nos, frente a diversos desafios, dentre os quais destacamos: a) apresentá-los de maneira suficientemente explícita para a compreensão dos colegas que vierem a conhecê-los e utilizá-los; b) propô-los de maneira simples e exequível no real contexto da escola brasileira, para que cumpram nosso objetivo de inserir a leitura do texto teatral na escola, assim como a atividade teatral significativa; c) apresentá-los suficientemente intensos para encorajar o colega professor a inseri-los nas suas aulas; d) elaborá-los e adaptá-los de maneira que encontrem correspondência na sustentação teórica apresentada nos capítulos anteriores, possibilitando uma prática pedagógica séria e consciente.

Conforme já expressamos na introdução deste trabalho, os textos escolhidos para nossa proposta prática integram a coleção *Dramaturgia de Sempre*, da Editora Civilização Brasileira, lançada no ano 2000. A coleção surge como uma resposta ao interesse dos jovens leitores brasileiros pela atividade teatral, e a uma notável escassez por parte das editoras de textos representativos da dramaturgia nacional adequados ao público infanto-juvenil. As peças *A Caravana da Ilusão*, de Alcione Araújo e *Dous ou O Inglês Maquinista*, de Martins Pena, por nós escolhidas, além de cumprirem com esse quesito, assinalam, cada uma a seu modo, dois momentos importantes da dramaturgia nacional: a atualidade, da qual Araújo é importante representante, e o teatro romântico, época da criação do teatro nacional, contexto do qual Pena é figura ímpar.

Uma observação importante para o professor interessado nestas atividades, e que acreditamos se estender a qualquer obra que vier a propor-lhe exercícios e práticas pedagógicas, diz respeito a sua aplicação: elas não devem ser tomadas como modelo final ou produto acabado. Dessa forma, confiante no

¹⁹⁴ A versão primária dessas atividades pode ser encontrada em: CAVALIERI, Ana Lúcia F. Teatro vivo na escola. São Paulo: FTD, 1997; REVERBEL, Olga. Jogos Teatrais na Escola. Atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 1993; REVERBEL, Olga. Oficina de Teatro. Porto Alegre: Quարup, 1993; SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. Tradução Ingrid Koudela, São Paulo: Perspectiva, 1992; SPOLIN, Viola. Jogos Teatrais: O fichário de Viola Spolin. Tradução: Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

conhecimento e na criatividade do professor, deixamos em aberto a opção e a necessidade de recriá-las. Embora apresentemos exercícios focalizados em textos específicos, tivemos o cuidado de, na maioria deles, deixar implícita a flexibilidade própria das atividades de natureza artístico-literária. Tal flexibilidade transparece em algumas características das atividades propostas, tais como:

- As atividades, a partir de cada texto, no conjunto que formam, não constituem um roteiro fechado, com práticas iniciais, de desenvolvimento e conclusivas, o que significa que as propostas, embora enumeradas na ordem crescente, não precisam ser necessariamente desenvolvidas nesta ordem;
- Cada atividade, de acordo com sua natureza e objetivo, tem um formato particular, que nem sempre consolida uma dinâmica com procedimentos iniciais, de desenvolvimento e finais. Contudo, cada atividade é composta pelas seguintes partes: Instruções ao professor; Objetivos; Desenvolvimento e Sugestões.

Desse modo, as atividades podem ser incluídas em ações que envolvam uma metodologia mais ampla, e podem, inclusive, ser incrementadas pelo trabalho conjunto de mais professores, em mais de uma disciplina. Elas constituem um ponto de partida, sendo que as adequações que elas necessariamente vierem a sofrer dependerão do professor e do seu olhar sensível junto aos alunos, considerando a realidade social educativa, bem como as características da comunidade na qual ele desenvolve seu trabalho.

Quando falamos destas atividades como “ponto de partida”, queremos responder às perguntas que tantas vezes ouvimos e tantas vezes fizemos: como iniciar um trabalho de leitura do texto dramático na escola, tendo em vista as características específicas deste gênero? Como partir do texto dramático, elemento gerador da atividade teatral, em direção à articulação dos demais elementos cênicos, tendo em vista a encenação de uma peça teatral? Quais os princípios teóricos que deverão embasar nosso trabalho no âmbito da leitura, do gênero dramático e do teatro? Quais são os primeiros passos na adequação de nossas aulas a esses princípios e a essas práticas?

Eis, a seguir, nossa maneira de dar uma resposta a essas interrogações.

4.1 Cena Um: Exercícios em torno da peça *A Caravana da Ilusão*, de Alcione Araújo

Na abertura de uma entrevista concedida ao *site Bafafá Online*¹⁹⁵, encontramos a afirmação de que Alcione Araújo é um dos mais engajados intelectuais do Rio de Janeiro. Nascido em Januária, Minas Gerais, tem uma produção intelectual ativa, com incursões por diversos caminhos da arte de produzir literatura: é autor de peças teatrais, roteiros cinematográficos e televisivos, romances e crônicas. Além disso é ensaísta, conferencista e ex-professor universitário com pós-graduação em Filosofia. O adjetivo “engajado” tem sido usado para assinalar sua postura crítica perante a situação social e cultural calamitosa do país, a qual pode ser observada na temática de sua obra e nas conferências que tem proferido, como se percebe neste fragmento de seu discurso, no qual o autor se refere à educação brasileira:

A educação que o Brasil oferece não contempla a formação do profissional, do cidadão e do ser humano. A preparação dos que cumprem o trajeto da escola fundamental à universidade não é adequada às necessidades contemporâneas. O analfabetismo funcional – incapacidade de entender o que se lê - prova o fracasso do modelo. Ao fim do desgastante percurso o que se consolida não é mais do que mero adestramento para a produção. Entendida como meio de se alcançar um emprego, a educação frustra tanto estudantes quanto professores, além de deixar grave atraso no processo de desenvolvimento social do país.¹⁹⁶

A literatura de Araújo busca a síntese entre o subjetivo e as circunstâncias, o psicológico e o social¹⁹⁷. Sobre o “material” com o qual elabora seus textos, afirma: "O que me interessa sempre como matéria-prima teatral é o

¹⁹⁵ ARAÚJO, Alcione. Entrevista. Disponível em: <<http://www.bafafa.com.br>>. Acesso em: 19 jan. 2006.

¹⁹⁶ ARAUJO, Alcione. Educação, Cultura, Arte e Indústria do Entretenimento. Palestra proferida no 35º Fórum do Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br>>. Acesso em: 19 jan. 2006.

¹⁹⁷ ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE TEATRO. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br>>. Acesso em: 19 jan. 2006.

homem, idéias e ideologias trazidas para o cotidiano, para as situações corriqueiras, onde princípios e doutrinas são postos em xeque.”¹⁹⁸

Sua obra teatral está reunida em três volumes sob o título geral de *Teatro de Alcione Araújo*¹⁹⁹. São 12 peças, entre elas: *Há vagas para moças de fino trato* (1974), a mais antiga incluída nessa coleção, *A prima-dona* (1990) e *Sob neblina use luz baixa* (1976). Escreveu 14 roteiros cinematográficos de longa-metragem, dentre os quais se destacam *Nunca Fomos Tão Felizes* (Prêmio de Melhor Roteiro nos festivais de Gramado e Brasília), *Policarpo Quaresma*, *Herói do Brasil*, *Orquestra de meninos* e *Jorge, um Brasileiro*. Entre as suas obras televisivas está *A Idade da Loba*. Escreve semanalmente para o *Estado de Minas*.

A Caravana da Ilusão, publicada no volume III de sua obra teatral, foi escrita em 1982 e montada por Luiz Arthur Nunes, sete anos depois de escrita. É o texto de estréia da coleção *Dramaturgia de Sempre*. Trata-se de uma feliz escolha, pois, já que o objetivo da coleção é fomentar a leitura de textos dramáticos, nada melhor que iniciar com uma peça na qual as características estruturais e temáticas são singulares, desenvolvidas com cuidado e maestria pelo autor.

Na estrutura, destacam-se longas rubricas, as quais, segundo o que Araújo expressa na introdução do texto, *A Ilusão da Caravana*, no lugar de informações objetivas sobre a ação, sugerem climas de tensão, apreensão e mistério. Na temática, o autor apresenta, por meio da história de um grupo de artistas que perde o líder, o qual “conhecia os caminhos, sabia interpretar a direção do vento e a posição das estrelas, sabia contornar os perigos e contornar as ameaças”²⁰⁰, o questionamento e a dúvida próprios de todo o ser humano, quando o caminho, na sua frente, se bifurca, e ele tem que tomar as decisões por conta própria:

¹⁹⁸ ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE TEATRO. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br>>. Acesso em: 19 jan. 2006.

¹⁹⁹ ARAÚJO, Alcione. *Teatro de Alcione Araújo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

²⁰⁰ ARAÚJO, Alcione. *A Caravana da Ilusão: delírio em um ato*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 11.

O que fazer para manter unido o grupo diante das incertezas que os atormentam a cada bifurcação do caminho? Por onde ir? Que rumo tomar? Como manter o grupo unido diante da ameaça de seres misteriosos que irrompem na escuridão da noite e instalam a discórdia?²⁰¹

Além disso, a obra de Araújo encontra-se em constante diálogo com a série *Os Saltimbancos*, do pintor espanhol Pablo Picasso. O autor revela, na apresentação, que seu texto nasce de uma longa contemplação da referida série, processo assim comentado por ele:

A pobreza, a melancolia e a delicadeza que os quadros transpiram me comovem. Há algo fatalista inexorável na tristeza do olhar daqueles artistas. Parece que não vão suportar por mais tempo a indiferença e o abandono. E em breve vão desistir do que fazem. Olhando-os longamente, imaginei o que seria para um grupo de artistas, músicos, bailarinos e atores, saltimbancos e andarilhos, a ausência do velho e experimentado líder.²⁰²

As particularidades do texto de Araújo são evidenciadas nas atividades que apresentamos a seguir, haja vista que, numa leitura significativa do texto literário, elas são elementares, pois colocam em evidência a construção do (s) sentido (s) pelos leitores a partir da recepção do texto escrito e do espetáculo.

Exercício 1 – Reconhecendo as rubricas

1. Instruções ao professor:

- Este exercício deve ser realizado a partir de uma leitura coletiva do texto em questão, como um exercício introdutório à leitura posterior, individual e particular.
- Após a realização do exercício e a leitura do texto, o professor pode repassar aos alunos algumas noções da estrutura do gênero dramático, reforçando, a

²⁰¹ ARAÚJO, 2000, op. cit., p. 11. (grifo nosso)

²⁰² Idem, p. 11. (grifo nosso)

partir da peça e da experiência adquirida no exercício, as funções que a rubrica pode desempenhar no texto teatral.

2. Objetivos:

- Levar os alunos a reconhecerem a função das rubricas na estrutura do texto dramático por meio de improvisações, inserindo no estudo dos elementos literários, dinâmicas próprias das atividades teatrais.

3. Desenvolvimento:

- O professor combina previamente com os alunos quem interpretará cada uma das personagens do espetáculo: Bufo, Lorde, Bela, Ziga, Roto. Da mesma forma, escolhe um aluno para realizar a leitura das rubricas.;
- Os demais alunos da turma serão a platéia que assiste ao exercício e depois avalia a performance dos colegas. Pode-se realizar o exercício de forma rotativa, possibilitando que todos os alunos tenham a oportunidade de experimentar, tanto no palco, quanto na platéia. Essas especificidades do jogo teatral constituem uma prática estabelecida por Spolin e devem ser contempladas nas atividades, sempre que possível;
- Combinar com os alunos a seguinte dinâmica, a ser realizada na sala de aula ou no palco: durante a leitura (em voz alta) das rubricas os alunos encenam as orientações ali contidas, num exercício inusitado e contínuo de improvisação. O aluno responsável pela leitura das rubricas deve lê-las de modo espaçado, para permitir aos demais a improvisação a partir das mesmas;
- Naturalmente, os participantes, no início do exercício, acham engraçada a proposta de improvisar sem conhecer o texto e, nas primeiras tentativas o exercício provocará risadas. Mas é importante que o professor, no decorrer da atividade, oriente os alunos para que improvisem, conservando o tom geral do texto, que mescla melancolia, dúvida e medo, conforme eles mesmos depreenderão da audição da leitura das rubricas feita pelo colega;
- A seguir sugerimos algumas rubricas adequadas para a realização do exercício:

PROPOSTA 1:

*É um fim de um dia. Vindo da esquerda surge BUFO em passos lentos. Pára, súbito, olhando assustado para os caminhos à sua frente. Olha pára um lado. Olha para o outro. Está visivelmente indeciso. Logo surgem, vindos do mesmo lugar, LORDE e BELA. Ele a ampara docemente com a mão sobre o ombro. BELA está triste e abatida. Ao perceberem que BUFO parou mais adiante, BELA e LORDE também param e ela repousa a cabeça em seu peito. Indeciso diante da surpresa que atormenta, BUFO vira-se para trás.*²⁰³

PROPOSTA 2:

*BELA e LORDE o olham em silêncio, sem entender a razão da interrupção e sem ter o que responder. Durante esse momento de silêncio, e vindo do mesmo lugar dos demais, surge ROTO, o último membro do cortejo. É um pobre diabo, deformado, horroroso, carregando às costas um enorme saco. Distraído sopra a música delicada em sua inseparável gaita. Ao se aproximar, os outros o olham com reprovação. Ele vai silenciando lentamente a sua gaita. Está em cena a caravana da ilusão. São quatro figuras exauridas pelo cansaço das longas caminhadas, abatidas pela tristeza que a morte recente do velho Bufão lhes deixou no coração (...).*²⁰⁴

PROPOSTA 3:

*[Bufo comenta que o grupo chegou a uma encruzilhada, e pergunta a todos: por onde seguir?]*²⁰⁵ *A questão tem mais significado do que aparenta. Todos se assustam, como se nunca tivessem sido colocados diante de tal situação. Um crescente mal-estar vai tomando conta de BUFO. Nos outros, são a decepção e o cansaço que assomam. ROTO põe o saco no chão e senta-se sobre ele, como se antevisse uma longa discussão. A pergunta fica no ar, sem resposta. BUFO tenta, olhando ao longe, descobrir para onde levam um e outro caminho. Seu esforço parece inútil. Volta-se humildemente. Um silêncio aterrador toma conta de tudo. LORDE abaixa a cabeça. BELA está visivelmente ansiosa como clima ameaçador. Sentado sobre o saco, ROTO cobre os olhos,*

²⁰³ ARAÚJO, 2000, op. cit., p. 21. (grifo do autor)

²⁰⁴ Ibidem, 2000, p. 21. (grifo do autor)

²⁰⁵ Tendo em vista o objetivo do exercício, transformamos o pequeno diálogo em rubrica.

*amedrontado. BUFO olha para trás, para o caminho que já percorreu. Depois se vira mais calmo, para LORDE.*²⁰⁶

PROPOSTA 4:

*LORDE dá alguns passos lentos e olha para as costas de ZIGA, que ainda não se virou. Parece que vai dizer algo, mas hesita e acaba por desistir. Sai lentamente, olhando cada um dos que ficam fixamente, como se pretendesse guarda-lhes uma última imagem, até desaparecer por completo. Desamparada e abatida, BELA se aproxima de BUFO e repousa a cabeça contra o seu peito. O silêncio é cortado pela música que ROTO que, mais gratificado, continua a tocar. BUFO, por sua vez, aproxima-se de ZIGA, atraído pelo seu olhar magnético. Juntos, abraçam-se fortemente, sob o som da gaita de ROTO, e agora acompanhado por BELA.*²⁰⁷

PROPOSTA 5:

*ROTO toca uma música muito triste. LORDE vai desaparecendo. BUFO começa a andar em direção ao outro caminho. BELA e ROTO o acompanham. Na passagem, BELA recolhe a camisa do pai. Ao som da música de ROTO, a caravana da ilusão vai desaparecendo lentamente, quando irrompe ZIGA, cavalgando o branco e alado cavalo, que rodopia de um lado para o outro, relincha e empina até alcançar o caminho de LORDE e desaparecer.*²⁰⁸

4. Sugestões:

- O professor pode enriquecer o exercício com a utilização de músicas como fundo para a cena. Elas devem ser apropriadas às situações narradas pelas rubricas, contribuindo assim para a construção da atmosfera imaginada pelo autor.
- O debate entre os participantes do exercício e a platéia, conforme sugerimos anteriormente, pode se estabelecer a partir das seguintes questões:

²⁰⁶ ARAÚJO, 2000, op. cit., p. 23 – 24. (grifo do autor)

²⁰⁷ ARAÚJO, 2000, op. cit., p. 43. (grifo do autor)

²⁰⁸ Ibidem, p. 51. (grifo do autor)

- O grupo demonstrou correspondência entre a narração provinda da leitura das rubricas e a sua encenação?
- Houve real envolvimento dos participantes durante a encenação? O envolvimento percebido se deu no nível corporal ou no nível emocional? Ou nos dois?
- O grupo, em sua performance, manteve o “tom” que o autor atribuiu ao texto?
- Qual é a função que as rubricas desempenham no texto teatral, tendo em vista a sua estrutura? E tendo em vista a sua leitura?

Exercício 2 – Da tela à cena, da cena à tela

1. Instruções ao professor:

- Este exercício propõe um diálogo entre a arte plástica e as dinâmicas teatrais, a partir da interação dos alunos com a obra *Família de Saltimbancos*, de Pablo Picasso, que faz parte da série *Saltimbancos*, pintada no início do século XX. Conforme salientamos anteriormente, esta série sugeriu a Alcione Araújo a história da peça *A Caravana da Ilusão*, que, em suas mãos, ganhou formato de texto teatral. É necessário, então, disponibilizar a reprodução do quadro ao grupo de alunos.

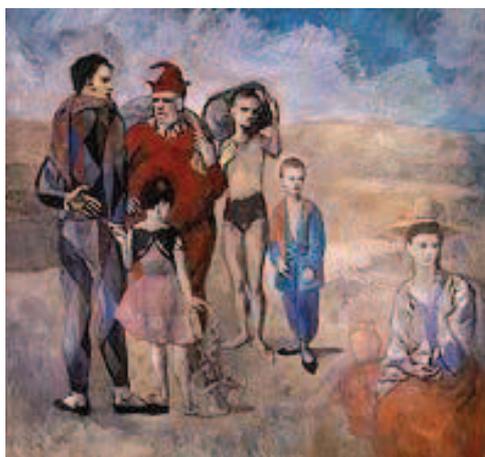


Figura 01 ²⁰⁹

²⁰⁹ PABLO PICASSO, Os saltimbancos, 1905, óleo sobre tela, 213 x 230 cm, Washington, National Gallery. Fonte: <http://www.terra.com.br/criancas/picasso.htm>

- Salientamos que se trata de uma atividade para ser realizada anteriormente à leitura do texto *A Caravana da Ilusão*, e pode servir, também, para o estudo e conhecimento sobre a produção artística de Picasso, seu estilo e sobre o quadro em questão, nas aulas de Literatura ou de Educação Artística.

2. Objetivos:

- Interagir cenicamente com a tela de Picasso por meio de improvisações e cenas gestuais;
- Retornar às referências explícitas da obra dramática em questão, proporcionando ao aluno um contato particular com a tela de Picasso, buscando desenvolver algumas compreensões sobre as obras.

3. Desenvolvimento:

- Disponibilizar a reprodução do quadro à turma e provocar um exercício de imaginação, a partir do qual os alunos dão vida, através de suas contextualizações, às personagens criadas por Picasso. O professor pode conduzir o exercício orientado pelas seguintes questões:
 - Quem são essas pessoas? De onde vieram? Para onde vão?
 - Elas têm sonhos, desejos? Quais são?
 - Que sensações transmitem os seus gestos, as cores utilizadas, as formas, bem como a situação retratada?
 - Afinal, qual é a situação retratada?
- Depois deste debate, dividir a turma em grupos de seis componentes e propor a seguinte atividade: a partir da assimilação visual/emocional da tela, criar uma cena gestual inspirada no quadro, na qual a primeira e a última imagem sejam como a do quadro de Picasso. Na montagem desta cena, os envolvidos devem valorizar de maneira especial a expressão corporal e facial, que podem ser recuperadas das figuras do quadro e transformadas de modo particular. Também deverão exprimir, na cena, sensações, sentimentos, emoções e inferências comuns aos componentes do grupo;

- Sugerimos marcar o início e o final da cena com uma música que se relacione ao tema da tela. Sugerimos a utilização da faixa 1, do Cd *Saltimbanco*, do *Cirque du Soleil*. O tempo da cena a ser desenvolvida pelos alunos será o tempo de duração da música. Propomos também que, no caso particular desta atividade, não seja autorizada a utilização de figurinos e adereços, para que o aluno se empenhe em empregar, com vantagem, sua capacidade corporal para o desenvolvimento do trabalho;
- Por tratar-se de uma atividade que exige elaboração, o professor deve disponibilizar um tempo de 15 a 20 minutos para a preparação da cena. No momento da apresentação, estabelece-se mais uma vez a configuração palco – platéia. E a cada apresentação provocar um debate avaliativo entre palco e platéia.

4. Sugestões:

- O debate deve se estabelecer em torno dos objetivos gerais do exercício.
Sugerimos as seguintes observações:
 - As cenas remetem ao quadro? Um espectador que conhece o quadro, conseguiria identificar, na cena, as referências ao mesmo?
 - As cenas produzidas traduzem (em parte ou totalmente) as sensações percebidas no quadro? Quais sensações elas transmitem?
 - Os componentes deixaram seu corpo, bem como seus gestos e movimentos à disposição da criação?
- Após o desenvolvimento da atividade, apresentar brevemente aos alunos as compreensões que a obra de Picasso já suscitou. Se o professor percebe interesse dos alunos em relação ao pintor ou ao seu legado artístico, poderá, neste momento, expor as referidas informações, ou disponibilizar materiais (livros, revistas, internet) para a pesquisa;
- Se o professor deseja realizar esse exercício como maneira de motivá-los para a leitura ou a recepção da encenação da peça, ele pode ler aos alunos a apresentação que o autor elaborou para o texto *A Ilusão da Caravana*, onde o mesmo comenta o fato de o impulso de escrevê-la ter partido da contemplação

da série *Saltimbancos*, de Picasso, da qual a tela utilizada no exercício é uma das principais.

5. Observação:

- Passamos a desenvolver esta atividade depois de termos presenciado, na 4ª Bienal do Mercosul, realizada em Porto Alegre, em 2004, a performance da artista plástica Laura Lima, intitulada *Coreografia para pintura de Baile na Corte de Henrique III*, a partir do quadro de pintor anônimo *Le bal des noces du duc de Joyeuse*, datado de (1581-1582). A performance seguia uma dinâmica parecida com a que sugerimos neste exercício. A seguir apresentamos fotos do quadro e da referida performance²¹⁰.



Figura 2



Figura 3

Exercício 03 – Dialogando com a cena fotografada

1. Instrução ao professor:

- O presente exercício também estabelece uma relação entre atividades de criação teatral e linguagem visual. São utilizadas fotos de diversas encenações do espetáculo em diálogo com a compreensão que os alunos desenvolveram das mesmas, ao longo do exercício. Dessa maneira, a atividade serve para ser desenvolvida antes da leitura do texto.

²¹⁰ Figura 2: Disponível em: <<http://www.unincor.br/recorte/artigos/edicao2/2CelinaMello.htm>>. Figura 3: Disponível em: <<http://www.artebbrasil.com.br/historico/bienal/quartabienal/lauralima.htm>>.

2. Objetivo:

- Envolver os alunos numa atmosfera próxima à do texto em questão, possibilitando, por meio da improvisação teatral, um prévio conhecimento das personagens e das situações em que elas estão envolvidas no texto.

3. Desenvolvimento:

- Apresentar ao grupo diversas fotos de diferentes montagens do espetáculo *A Caravana da Ilusão*, tais como as que apresentamos a seguir²¹¹. Sugerir aos alunos que prestem atenção nos detalhes da expressão das personagens e da situação em cada cena.



Figura 4



Figura 5



Figura 6



Figura 7

²¹¹ Figuras 4 e 5 são fotos de Altair Castro. Em cena, uma montagem do texto realizada pela Caravana Cia. de Teatro (PB), com direção de Elias de Lima. Disponíveis em: <<http://www.olhares.com>>. As figuras 6 e 7 são fotos retiradas do site <<http://www.programamust.com.br/fotos>>, o qual não apresenta informações acerca do fotógrafo e da companhia em questão. As fotos 8, 9, 10 e 11 são de uma montagem em parceria do Grupo Teatral Mar e Cia., de Capão da Canoa (RS) e da Cia. Teatral do Carvão, de Arroio dos Ratos (RS), sob direção de Gustavo Diniz, e nos foram enviadas pelo diretor.



Figura 8



Figura 9

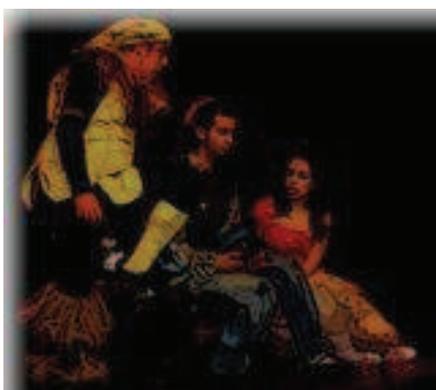


Figura 10



Figura 11

- Diferentemente da atividade anterior, o professor não deve abrir espaço para a discussão, orientando por perguntas. Deve sim, dividir a turma em grupos de quatro ou cinco componentes e propor a seguinte atividade:
1. Observando as características dos componentes da foto, construa as personagens, em linhas gerais, escrevendo um pequeno texto para cada uma delas, contemplando os seguintes aspectos:
 - Quem é a personagem? De onde veio? O que faz?
 - Como é o seu aspecto físico e sua personalidade?
 - Quais seus desejos e objetivos? E os seus problemas?
 - Como vive? Trabalha? Tem família?

2. Considerando as personagens que você construiu, e a sua compreensão particular da situação que a foto em que elas estão inseridas, crie e escreva a cena que antecedeu a foto. Não é necessário que o aluno tenha conhecimento aprofundado do texto teatral. Basta explicar-lhe que o texto a ser criado deve ser curto, pois é somente uma cena, e esta é a divisão mais curta de uma peça teatral, e que o texto deve contar, em sua estruturação, com os diálogos das personagens e as sugestões de ação para elas;
3. Sugerimos que o professor recolha as cenas que os alunos elaboraram, leia-as e devolva-as com as observações necessárias, tendo em vista a construção do texto teatral. Alguns dias depois, o professor pode sugerir que os alunos montem a cena e, como já conhecem as personagens, tragam para a aula figurinos para serem utilizados na encenação.

Exercício 4 – Vestindo as personagens com jornal

1. Instruções ao professor:

- Visualizamos um maior aproveitamento desta atividade, tendo em vista a sua potencialidade literária e a sua representação, se ela for realizada depois que os alunos já estabeleceram contato com o texto em questão.
- A dinâmica aqui descrita pretende, mais uma vez, viabilizar atividades teatrais a partir do texto dramático e mais especificamente, a partir das rubricas que o compõem.

2. Objetivos:

- Possibilitar ao aluno o entendimento de que o texto teatral (de forma geral e especialmente o texto em questão) possui uma completude, e que é eficiente, tanto para a leitura, quanto para uma possível representação;
- Refletir, neste contexto, sobre a função das rubricas de orientar a leitura e a montagem do texto, reafirmando a potencialidade deste elemento do texto dramático.

3. Desenvolvimento:

- **Com o texto em mãos, solicitar aos alunos que realizem leitura atenta da seguinte rubrica:**

Está em cena a caravana da ilusão. São quatro figuras exauridas pelo cansaço das longas caminhadas, abatidas pela tristeza que a morte recente do velho Bufão lhes deixou no coração, melancólicas pela nobreza envelhecida, envilecida e esfarrapada de suas roupas de cores, outrora fortes, mas agora pálidas e que apesar disso, conservam a altivez nas atitudes e a intensidade nos sentimentos, movidos, quem sabe, pela fé e a esperança que lhes vêm no sangue desde tempos imemoriais. BUFO usa a roupa inteiriça, cobrindo a enorme barriga postiça, puída nos joelhos e cotovelos. Em outros tempos foi vermelha. Algo como um nobre e rendado colarinho salta-lhe à altura do pescoço. Usa um barrete vermelho, cuja a ponta, resultado de alguma misteriosa armação, ergue-se tortuosa, mas não cai sobre as costas. Leva um pequeno saco apoiado sobre o ombro, cuja boca ele retém com a mão, à altura do peito. LORDE se veste quase como um Arlequim, com losangos irregulares e de cores desmaiadas na roupa muito justa. O uso secular esgarçou tecido nas articulações, deixando-o quase transparente. Enrolado ao pescoço tem sempre um cachecol, improvisado com um velho trapo, rosa desmaiado. BELA veste-se como uma bailarina. Roto saiote rosa, manchado, desbotado e sujo, e um corpete marrom, que a deixa mais esguia e talvez mais elegante, embora seja muito mais justo que o desejável para quem, supostamente, vai dançar. Seus cabelos são revirados de trás para a frente, formando um pequeno tufo, cuidadosamente armado, meio para um lado da cabeça. ROTO é o mais esmulambado da caravana. Uma calça roxa que lhe deixa as canelas à mostra e um paletozinho cintado que certamente pertenceu a alguém menor que ele, num azul-claro que a sujeira e o tempo vêm dando novos e sombrios matizes. Um lenço avermelhado obre os ombros, tem as pontas pendentes dos dois lados do peito nu, pois não há camisa sob o paletozinho. Todos usam velhas e gastas sapatilhas de couro cru, exceto BELA, que as tem em rosa pálido, mais delicada, porém, mais surrada. Sem resposta para a

*pergunta, BUFO tenta esclarecer aos de trás o que se passa, como quem pede auxílio.*²¹²

- Em seguida, o professor divide a turma em quatro grupos, indica a cada grupo uma das personagens contempladas pela rubrica. Na seqüência, disponibiliza jornal, cola e fita adesiva e solicita a cada equipe que crie o figurino para a personagem que lhes foi indicada.

04. Observações:

- Para o desenvolvimento do exercício propomos a utilização de jornal, porque assim cada grupo dispõe do mesmo material, o que não aconteceria se o professor solicitasse que os figurinos fossem elaborados a partir de peças de vestuário em desuso. Além disso, perpassa pela idéia da utilização do jornal uma questão estética importante: os alunos podem agir sobre um material considerado descartável e transformá-lo, com o uso de sua criatividade, em peças de figurino. Cabe destacar que a utilização do jornal dá coerência visual ao conjunto de figurinos, contribuindo esteticamente com a encenação, mesmo que esta seja simples, de uma só parte do texto. Apresentamos o registro desta atividade em fotografia²¹³, tendo em vista a encenação de outro texto, desenvolvida em 1999, com uma turma de alunos da Rede Pública Municipal de Aratiba, RS.



Figura 12

²¹² ARAÚJO, 2000, op.cit. p. 21-22 . (grifo do autor)

²¹³ Arquivo pessoal do autor

Exercício 5 – Um cenário para a história

1. Instruções ao professor:

- Este exercício, assim como o anterior, está relacionado à possibilidade de interação com a história de *Caravana da Ilusão* no nível da representação e dos elementos que compõem a cena teatral. A atividade dá ênfase ao cenário a partir da leitura e do entendimento das rubricas;
- Embora a atividade seja construída a partir das informações cênicas sobre o cenário, é importante que o aluno conheça o texto na íntegra, bem como já tenha discutido junto aos colegas e ao professor aspectos referentes à sua temática.

2. Objetivo:

- Possibilitar aos alunos o exercício da criação artística e da discussão literária em torno das rubricas do texto em questão referentes ao cenário e às possibilidades de construção desses ambientes.

3. Desenvolvimento:

- Estando os alunos com o texto em mãos, o professor convida-os para a realização da leitura atenta da primeira rubrica do texto, a qual se propõe a descrever o cenário:

Descampado absolutamente deserto. Esparsa vegetação ressequida pelo sol, destacando-se um esqualido arbusto. Um caminho se divide inesperadamente em dois, sem avisos ou indicações. Nessas encruzilhadas de maus presságios, dúvidas, indecisões e desenlaces, o ar está sempre parado. Consta que até mesmo o vento as evita, temendo dividir suas forças. Os místicos acreditam que, em qualquer encruzilhada, um dos caminhos leva à virtude e o outro à perdição, um ao céu, outro ao inferno, um a felicidade e outro a desgraça, um ao apocalipse e outro a salvação. Os práticos concluem apressadamente que dois caminhos

*distintos só podem levar a lugares distintos. Os esperançosos suspeitam sempre que se pode chegar ao mesmo lugar por caminhos diferentes.*²¹⁴

- Num primeiro momento instigar o debate a partir das seguintes indagações:
 - O que representa, para cada um de vocês, uma encruzilhada?
 - Na opinião de vocês, a que levam os dois caminhos de uma encruzilhada?
 - Com base na resposta anterior, você se considera um místico, ou prático ou um esperançoso?

- Na seqüência, suscitar uma conversa com os alunos, levando-os a perceberem a proporção literária da rubrica em questão.

- Realizados os estágios anteriores, solicitar aos alunos que pensem na possibilidade de construir o cenário sugerido pelo autor. Porém o cenário não pode ser realista, e sim, abstrato, passando ao público as idéias do texto que destacamos com sublinhado, ou então as idéias desenvolvidas pelos alunos no início do exercício. Os materiais selecionados para a confecção do cenário devem estar de acordo com as idéias desenvolvidas pelos alunos.

Exercício 6 – Improvisando com as personagens

1 . Instruções ao professor:

- Sugerimos que este exercício seja realizado após o aluno conhecer o texto e as personagens. Na possibilidade de montagem do texto, ele serve para que os alunos tenham uma experiência com as diversas personagens, e como base para o professor/diretor poder escolher melhor os atores para os respectivos papéis.

²¹⁴ ARAÚJO, 2000, op. cit., p. 19. (grifos nossos)

2. Objetivo:

- Possibilitar aos alunos o exercício da improvisação, tendo em vista as personagens da peça em questão.

3. Desenvolvimento:

- Dividir os alunos em grupos de cinco, sendo que cada aluno interpreta, no exercício, uma personagem da peça. O professor estabelece o espaço onde devem atuar na atividade, por exemplo, uma parada de ônibus. A ação que devem executar neste local é simplesmente a de esperar o ônibus;
- O professor deve orientar que cada ator, na ação, explore características próprias da sua personagem, podendo utilizar as seguintes instruções, como: Sinta a idade da personagem e transmita-a para nós. Deixe que seu corpo demonstre os seus pensamentos. Como a sua personagem agiria se o ônibus estivesse a uma quadra de distância? Ou então, estivesse preso no tráfego? Ou então, passasse e não parasse? Como a sua personagem reage a essas situações? Mostre a sua reação. Exponha-se! Na possibilidade de um assalto, como se comportaria? E no início de uma tempestade? Lembre-se, você está na parada de ônibus e suas ações devem corresponder a esta realidade.
- O professor pode sugerir outros lugares e outras situações para as personagens agirem. Pode também permitir que a comunicação entre elas se estabeleça, ora com palavras, ora com gestos, ora com ruídos.

Exercício 7 – Contato físico

1. Instruções ao professor:

- A atividade que sugerimos deve ser desenvolvida depois que os alunos já tiveram um contato significativo com a peça em questão.

2. Objetivo:

- Possibilitar ao aluno/ator uma maneira de interagir corporalmente com o texto e com os colegas de trabalho, por meio do contato físico.

3. Desenvolvimento:

- Os alunos escolhem uma cena da peça que apresente duas personagens dialogando. Realizam diversas leituras da cena e depois de conhecerem o texto, partem para a encenação;
- Nesta etapa o professor sugere que, na cena, enquanto se desenrolam os diálogos, os participantes façam contato físico direto com o parceiro (tocar) cada vez que proferem uma nova fala. Se o contato não puder ser feito, não deve haver diálogo;
- Pedir que os alunos variem o lugar do contato. Depois que eles já tiverem praticado intensamente a atividade, sugerir que o ritmo da cena seja determinado pelos diálogos, ou seja, que seja explosivo, lento, contemplativo, se assim os diálogos sugerirem.

4. Observações:

- Vale ressaltar que este exercício é utilizado pelos diretores nas primeiras tentativas de encenação do texto. Muitos movimentos desenvolvidos nesta atividade acabam constituindo a performance final dos atores e podem ser observados quando assistimos aos espetáculos teatrais.

Exercício 8 – Diálogo cantado

1. Instruções ao professor:

- Esta atividade deve ser desenvolvida depois que os alunos já tiveram um contato significativo com o texto dramático em questão;
- Não há necessidade de vozes afinadas para este jogo, já que se trata de um jogo de extensão do som.

2. Objetivo:

- Oportunizar ao aluno/ator uma nova possibilidade de relacionar-se vocalmente e corporalmente com o texto em questão.

3. Desenvolvimento:

- Dividir os alunos em grupos de dois ou mais componentes, pedir que escolham uma cena da peça, a qual será ensaiada e “testada” por eles. Ao invés de lerem os diálogos, devem cantá-los, explorando todas as possibilidades vocais a que o diálogo escolhido pode conduzir;
- Na evolução do exercício, solicitar que os alunos procurem a melodia sugerida pelos diálogos, ou seja, a melodia do canto deve corresponder ao conteúdo latente àquela cena. No texto em questão, encontramos cenas que permitem aos alunos explorar melodias alegres e, principalmente, melodias tristes, como as cenas de dúvida e indecisão que a narrativa de Araújo propõe;
- Após encontrarem e entoarem as melodias sugeridas pelos diálogos, solicitar que durante a atividade os alunos busquem demonstrar também por meio do corpo (gestos, dança, movimentos) o conteúdo dos diálogos.

4. Observação:

- Esta atividade é utilizada pelos diretores com o objetivo de auxiliarem os atores a descobrirem o clima ou o tom que predomina em cada cena de um espetáculo teatral.

Exercício 9 – Em cena, os pés!

1. Instruções ao professor:

- Esta é mais uma atividade que se relaciona às personagens da peça, por isso, deve ser realizada depois que os alunos já realizaram a leitura do texto, ou durante a preparação dos alunos/atores para a atuação na peça;
- Ela possui variações, que nós procuramos apresentar tendo em vista a evolução da atividade, das mais simples para as mais complexas.

2. Objetivo:

- Estabelecer um processo de comunicação entre atores e entre atores e platéia, tendo em vista a utilização dos pés, buscando compreender e expressar detalhes relacionados às personagens da peça em questão.

3. Desenvolvimento:

- O professor precisa colocar um biombo ou uma cortina na área do jogo, de forma que apenas os pés e pernas dos participantes sejam visíveis para a platéia;
- Pedir que cada aluno demonstre uma personagem, uma ação ou uma atitude da mesma, usando apenas os pés e as pernas, sem produzir sons. O professor deve solicitar que fiquem com os pés descalços, e pode motivá-los com instruções como: mostre quem você é com os dedos! Coloque a energia nos pés, não atue com o rosto! Coloque a emoção desejada nos movimentos dos pés!
- Depois que todos os alunos passaram pela experiência de se apresentar, sugerir que se apresentem novamente, representando somente com os pés um sentimento com relação à peça *A Caranava da Ilusão*;
- Na seqüência, dispô-los em duplas e pedir que, utilizando somente os pés, improvisem pequenas cenas a partir dos sentimentos anteriormente representados, podendo emitir alguns sons, não palavras. Possibilitar que cada dupla se apresente e realizar um pequeno debate com a platéia, após cada apresentação;
- Num estágio seguinte da atividade, pedir que, novamente sozinhos, os alunos escolham uma personagem da peça para representar. Alertá-los para que elaborem movimentos e ações que revelem à platéia detalhes das personagens. Se necessário, retornar ao texto para revisar as características de cada uma. A platéia, após assistir à performance de cada participante, deve tentar adivinhar qual era a personagem representada e justificar sua resposta na sua compreensão dos detalhes da encenação;

- No último estágio, solicitar que, em grupos de quatro componentes, encenem as rubricas do início da peça²¹⁵, utilizando somente os pés. Disponibilizar aos alunos o tempo necessário para o ensaio e, após a apresentação, promover um confronto entre a encenação de cada grupo e o texto que a possibilitou.

4. Observação:

- O exercício pode ser precedido de relaxamento, aquecimento e massagem nos pés, podendo o professor, nesses momentos, utilizar-se de música.

Exercício 10 – Biografia da personagem

1. Instrução ao professor:

- Este exercício deve ser sugerido após os alunos conhecerem e compreenderem o texto em questão e terem realizado diversos exercícios relacionados às personagens da história.

2. Objetivo:

- Auxiliar os alunos/atores a conhecerem melhor as personagens do texto dramático em questão, por meio da construção da biografia da personagem.

3. Desenvolvimento:

- Uma vez que o exercício assinala um momento específico dentro do roteiro de atividades propostas, no qual o professor e os alunos voltam-se para o estudo mais apurado da personagem teatral, fazem-se necessárias algumas considerações sobre este elemento indispensável da atividade cênica. Sugerimos, portanto, um debate em classe, a partir das seguintes colocações de Ana Lúcia Cavalieri sobre a construção da personagem:

²¹⁵ As referidas rubricas encontram-se nas páginas 21; 22 e 23 da edição utilizada neste trabalho.

Na criação de uma personagem as primeiras indicações que temos são dadas pelo autor. Cabe depois ao ator, orientado pelo diretor da peça teatral, construir essa personagem de maneira completa: como ela fala, anda pensa, sente e se relaciona com as demais personagens.

Personagem é uma pessoa imaginária, criada à imagem e semelhança dos seres humanos. Por isso, para que ela possa “existir”, deve haver coerência, verdade e lógica na sua construção.

Para se construir uma personagem, além do uso da imaginação, é fundamental desenvolver a capacidade de observação. Por exemplo, observar no dia-a-dia e registrar as características humanas, como comportamentos, gestos, tiques, modos de vestir, olhar e andar. É importante a observação de filmes, vídeos, quadros, fotografias, leituras de jornal, revistas e livros.²¹⁶

- Na seqüência, o professor divide a turma em grupos de três ou quatro componentes, e pede para que façam a biografia de uma personagem da peça em questão, seguindo o modelo sugerido por Olga Reverbel, na obra *Oficina de Teatro*²¹⁷:

a) Aspectos físicos:

- Idade:
- Aparência:
- Maneira de caminhar:
- Maneira de sentar:
- Características da voz:
- Tiques (cacoetes):
- Defeitos físicos:

b) Aspectos sociais:

- Nome:
- Nacionalidade:
- Lugar onde vive:
- Classe social:
- Profissão:
- Educação:
- Lugar que ocupa no meio social:
- Relacionamento com a pessoa amada:
- Relacionamento com as pessoas em geral:
- Relacionamento com as personagens criadas na oficina

c) Aspectos psicológicos

- Temperamento:
- Objetivo de vida:
- Atitudes frente à vida e seus problemas:
- Normas morais:
- Reação diante de obstáculos:
- Vida sexual:

²¹⁶ CAVALIERI, 1997, op. cit., p. 26. (grifo nosso)

²¹⁷ REVERBEL. 1993, op. cit., p. 79.

- O professor deve entregar uma cópia da ficha para cada grupo, disponibilizar um tempo para que os alunos discutam sobre cada elemento e preencham os itens. É importante orientá-los para que retornem ao texto de Araújo, pois muitas informações estão lá registradas, nas rubricas ou nos diálogos. Contudo, é importante salientar que algumas informações são dadas a partir da compreensão dos alunos da personagem e da peça em questão, e que este modelo, que é padrão, pode conter algumas perguntas que não se aplicam às referidas personagens;
- Os grupos, depois de preencherem as fichas, podem trocá-las com as demais equipes e compará-las. Em seguida, o professor pode promover uma explanação oral onde cada grupo expõe a sua personagem.

4. Observação:

- Conforme explicitamos anteriormente, o presente exercício pode constituir um momento de estudo da personagem, no nível da compreensão e da construção de significados, ou, então, o início de um trabalho de atuação, com vistas à encenação do texto em questão, pois a compreensão clara das respostas para os itens da biografia fornece uma base significativa sobre a qual o aluno/ator poderá construir de modo criativo uma convincente incorporação física e psicológica da personagem.

Exercício 11 – Conhecendo mais a personagem

1. Instruções ao professor:

- Criamos este exercício, nos moldes que apresentamos aqui, quando do estudo das personagens da peça *Quintana in Cômoda*²¹⁸, a qual dirigimos. Sendo este espetáculo habitado por seres fictícios, aos quais não cabe a

²¹⁸ Informações sobre o espetáculo: Roteiro – Ana Carolina Makki Dal Mas; Direção – Fabiano Tadeu Grazioli; Cenografia – Jolcinei Luis Bragagnolo; Figurino – Fabiano Tadeu Grazioli e Jolcinei Luis Bragagnolo; Trilha Sonora – Fabiano Tadeu Grazioli; Iluminação – Ana Carolina Makki Dal Mas; Maquiagem – Grupo Teatro de Gaiola; Elenco – Adriano Massaro, Ana Carolina Makki Dal Mas e Tiago Luis Rigo.

construção tradicional da personagem, oferecemos aos atores o roteiro apresentado na seqüência e logramos, ao final do período de ensaios, um resultado altamente satisfatório. Acreditamos que ele pode ser útil para o estudo e concepção das personagens do texto *A Caravana da Ilusão*, por se tratar de uma narrativa em que as personagens são definidas principalmente pelos aspectos psicológicos;

- Sugerimos que a atividade não seja aplicada num estágio primário do estudo das personagens.

2. Objetivo:

- Aprofundar o conhecimento das personagens da narrativa dramática em questão, propondo aos alunos um estágio mais avançado de estudo da personagem teatral.

3. Desenvolvimento:

- Entregar aos alunos o seguinte roteiro de perguntas e solicitar que escolham uma personagem sobre a qual devem responder as questões. Tratando-se da encenação do texto, cada ator deve fixar o estudo na personagem que irá interpretar.
- Com a ajuda do texto, e de acordo com a compreensão da personagem escolhida e desenvolvida pelo aluno ao longo das atividades, instigá-los para que reflitam sobre os itens do roteiro que segue e depois o preencham:
 - a) Entender as personagens do texto de Araújo é, sem dúvida, entender os aspectos relevantes de sua psicologia. Pensando nisso, responda as seguintes questões:
 - Qual é o estado de espírito da personagem?
 - Qual é o sentimento que ela transmite durante a maior parte da história?
 - Com que intensidade a personagem vive as situações?
 - O que os textos revelam da psicologia da personagem?
 - b) Encontradas as respostas acima, você tem facilidade para refletir sobre as questões que seguem:

- Sintetize a sua personagem numa só palavra (substantivo):
- Que sentimento você atribui a ela?
- Que ritmo você daria/atruiriria a ela?

c) Agora, num exercício de associação, relacione sua personagem a:

- Uma cor:
- Um animal:
- Uma flor:
- Um tecido:
- Um número:
- Uma música:
- Uma peça de vestuário:

d) Agora justifique as respostas dadas aos itens anteriores de acordo com a sua compreensão da personagem.

e) Considerando todos os textos da sua personagem e tendo em vista a sua caracterização, responda:

- Qual é a sua fala mais significativa?
- Qual é a rubrica mais importante?

- Sugerimos que o professor recolha as folhas preenchidas, realize uma leitura e na aula seguinte devolva-as e provoque um debate sobre as características evidenciadas pelos alunos.

4.2 Cena Dois: Exercícios em torno da peça *Os Dous ou O Inglês Maquinista*, de Martins Pena

Ivete Huppés afirma que é copiosa a produção dramática nacional no período romântico. Segundo ela, “não houve praticamente homem de letras na corte, que, à época, deixasse de contribuir para o enriquecimento do acervo pátrio.”²¹⁹ Um desses homens é Luis Carlos Martins Pena que, por meio de sua produção dramática, contribuiu significativamente para a formação da identidade cultural brasileira. Sua importância pode ser percebida quando Huppés afirma que, num contexto literário onde raros são os dramas com motivos brasileiros, Pena ambienta todas as suas comédias no Brasil.

Alcione Araújo, no texto *Duas palavras sobre Martins Pena*²²⁰, apresenta aspectos importantes em torno da vida e da obra do autor. Sobre sua vida, Araújo destaca que o dramaturgo nasceu em 1815 e morreu em Lisboa, em 7 de dezembro de 1848, vivendo, assim, apenas 33 anos. A orientação que recebeu de seus tutores, pois era órfão de pai e mãe, foi para o comércio. Aos 20 anos concluiu o curso comercial e passou a freqüentar a Escola de Belas Artes, onde estudou arquitetura, estatuária, desenho e música - e, ao mesmo tempo, começou a estudar línguas, história, literatura e teatro. Aos 23 anos, em 1838, tornou-se funcionário do Ministério dos Negócios Estrangeiros e, por volta dos 30 anos, tornou-se Adido à Alegação do Brasil em Londres. Contraindo tuberculose três anos depois e morreu em Lisboa, em trânsito para o Rio de Janeiro.

A atividade dramática de Pena inicia, segundo Araújo, em 1838, ano em que o autor completava 23 anos de idade. Nos anos seguintes, até sua morte, escreveu mais de 25 peças, trajetória que lhe assegurou o título de fundador da comédia brasileira de costumes. Esse título está relacionado diretamente às características de sua literatura, assim apresentadas por Araújo:

²¹⁹ HUPPÉS, Ivete. O teatro do romantismo e a formação da identidade nacional. Revista Signos, Lajeado: FATES, ano 19, n. 1, p.7-16., 1998, 7.

²²⁰ ARAÚJO, Alcione (Org). Proposta de leitura do mundo através da narrativa dramática / Leia Brasil – Organização Não Governamental de promoção da leitura. Rio de Janeiro: Argus, 2006.

Dono de um olhar crítico, registrou com fidelidade quase fotográfica, os costumes, as mazelas, os valores, em fim, os comportamentos da sociedade fluminense de sua época – o meado do século do século XVIII. Não é, nem pretendeu ser, autor que vai ao fundo da alma de seus personagens. Seus tipos humanos são esboçados sempre com tintas leves, quase desbotadas. Tampouco elabora com muita originalidade as situações que expõe – na intenção mesmo de mostrar o cotidiano, não o acontecimento extraordinário. Nos enredos, há passagens implausíveis e inverossímeis e, não raro, contradições. No entanto, as suas peças têm uma vivacidade tal que conseguem manter o interesse do humor sempre aceso e o humor sempre presente. Em sua obra é nítido o choque de um Brasil arcaico com um Brasil que se moderniza: a metrópole e a província perplexas, uma com os costumes da outra. Suas personagens oscilam entre o singelo comportamento provinciano e a sofisticação – quase sempre artificial – da corte. [...] Altos funcionários cruzam com modestos burocratas, fazendeiros com estrangeiros, além de meirinhos, juizes, malandros, falsos cultos, intrigantes e fofoqueiros, casamenteiros e casamenteiras por interesse ou desespero, em conflito com o autoritarismo patriarcal na escolha de maridos e profissões. Há traições de todos os tipos, negociações de dotes, heranças e dívidas e a eterna carestia. Há exploração dos sentimentos religiosos, desonestidade dos comerciantes, corrupção das autoridades públicas – tudo reunido, eis a moldura para um retrato de molduras realistas do Brasil de então, traçado, no entanto, por um comediógrafo romântico e ingênuo, irônico e divertido.²²¹

E ainda:

Martins Pena foi um crítico do tráfico negreiro em plena sociedade escravocrata, dos profissionais liberais sem escrúpulos, dos usuários e gananciosos, dos estrangeiros espertalhões e dos espertalhões nativos, dos desonestos e dos corruptos, dos casamentos de fachada, das modas e dos costumes.²²²

Sobre a comédia *Dous ou O Inglês Maquinista*, Araújo assinala que nela Martins Pena demonstra todas as características mencionadas acima, fazendo uso de um tom crítico e aguçado. A história é assim sintetizada e comentada por Araújo:

²²¹ ARAÚJO, 2006, op. cit., p. 90. (grifo nosso)

²²² Ibidem, p. 90. (grifo nosso)

Como em outras peças, [esta] parte da ameaça de um amor contrariado, no caso [da peça], o amor entre primos que moram na mesma casa. Acontece que a mocinha atrai dois outros pretendentes: um espertalhão inglês e um traficante de escravos, que sua mãe, tida como viúva, supunha interessados nela. Enquanto o inglês quer recursos para financiar uma máquina estapafúrdia – numa crítica à esperteza dos imigrantes que chegaram no rastro da família real, beneficiando-se da Abertura dos Portos e, ao mesmo tempo a uma sociedade que se encanta com a remota tecnologia. Já a ação do traficante, que presenteia sua preferida com um negrinho trazido dentro de um balaio – revela a desenvoltura com que se burla a lei pelo tráfico de influência e pela corrupção. Nesta moldura, os mal-entendidos, as coincidências e as surpresas levarão ao riso leve e a crítica aos costumes da época.²²³

Na seqüência, propomos diversas atividades em torno do texto de Martins Pena, com o objetivo de auxiliar o professor a realizar, junto aos seus alunos, uma recepção significativa de um texto importante e inserido num período fundamental da dramaturgia brasileira. Nossa proposta procura contemplar o significado do texto no contexto histórico-cultural em que surge, em diálogo com os significados que o texto pode ter para um leitor na atualidade.

Exercício 1 – Leitura dramática

1. Instruções ao professor:

- A leitura dramática pode constituir um curso de longa duração, ou mesmo uma disciplina dentro do Curso de Arte Dramática, pois se trata de uma habilidade importante para o ator que deseja ter um bom relacionamento com o texto teatral. Contudo a leitura dramática pode ultrapassar o círculo da formação teatral e se fazer presente na escola, ocupando um lugar importante nas aulas de literatura, especialmente no Ensino Médio, momento em que os programas de ensino assinalam a interação com diversas obras dramatúrgicas, como as de Gil Vicente, João Cabral de Melo Neto, Martins Pena e Nelson Rodrigues. Não se trata da inserção de oficinas de teatro nas escolas, muito menos da contratação de profissionais da arte cênica para a condução dos trabalhos. A

²²³ ARAÚJO, 2006, op. cit., p. 90. (grifo nosso)

atividade é somente um enfoque artístico diferenciado na metodologia do ensino da literatura, que privilegia a leitura do texto dramático;

- A leitura dramática pode acontecer na sala de aula, não há necessidade de um espaço físico especial, como palco ou auditório;
- Sugerimos que a atividade seja realizada após os alunos e os professores terem discutido aspectos importantes do texto em questão, tais como o contexto histórico, político e cultural da história, os costumes da época, as relações entre as classes sociais evidenciadas pela trama, e a linguagem característica do século XIX.

2. Objetivos:

- Introduzir a leitura dramática nas aulas de literatura, inserindo uma atividade proveniente dos meios cênicos no contexto do ensino;
- Desenvolver possibilidades de expressão vocal, no momento da exposição dramática, incentivando o uso e o desenvolvimento de capacidades dramáticas de expressão oral;
- Propor uma experiência de leitura distinta, que parte da oralização do texto em direção a sua atualização (encenação), promovendo, nesse processo, a construção do sentido do texto em questão.

3. Desenvolvimento:

- Solicitar aos alunos que realizem uma leitura prévia do texto, para reconhecimento da história, da divisão do texto, da atuação e importância das personagens;
- Na data combinada, solicitar que os alunos tragam o texto. Distribuir os papéis entre os alunos, bem como escolher o “narrador”, que lerá somente as rubricas, ou seja, as indicações cênicas presentes no texto;
- Na seqüência, os atores sentam-se em frente ao público, em torno de uma mesa larga, ficando claros os nomes das personagens que serão representadas;

- A utilização de luzes e algumas músicas de fundo previamente escolhidas pelo professor, criam o ambiente necessário ou sublinham o significado das cenas. Quanto às luzes, ilumina-se somente a mesa, a zona reservada para o público deve ficar na penumbra;
- Iniciada a leitura, o professor orienta os alunos para que dêem à sua voz matizes e intensidades necessários para comunicar o que dizem com maior força dramática. É preciso falar lentamente e, como sempre, quando se lê um texto em voz alta, cuidar da dicção para que as falas cheguem ao público com maior clareza

4. Observações:

- Para possibilitar a todos os alunos a participação na leitura dramática, trocar o elenco a cada cena ou, então, uma vez que o texto em questão não é extenso, repetir a leitura, substituindo os atores pelos colegas que estavam na platéia;
- Após a leitura, abrir um espaço para o debate entre atores e platéia, abordando aspectos do texto como o enredo, as personagens, os costumes da época em que a história acontece, entre outros.

Exercício 2 – Adaptação I

1. Instruções ao professor:

- Este exercício deve ser proposto após a realização da leitura dramática, de forma que os alunos já conheçam o texto e tenham noção da sua estrutura e temática;
- Esta atividade propõe uma leitura do texto de Martins Pena em diálogo com a contemporaneidade. Trata-se de uma atividade de análise, precedida de um exercício de reescritura.

2. Objetivo:

- Levar os alunos a compreenderem o texto dramático em questão, a partir da análise do texto e de sua confrontação com situações contemporâneas semelhantes às apresentadas na história.

3. Desenvolvimento:

- Para a realização deste exercício, os alunos precisam estar de posse do texto em questão. As duas primeiras atividades devem ser realizadas individualmente. Para a última atividade, dividir os alunos em grupos de três ou quatro componentes:
 1. Procurar no texto expressões desconhecidas ou em desuso. Procurar entendê-las no contexto em que estão inseridas e transcrever os seus significados. No caso das gírias, buscar na linguagem contemporânea expressões correspondentes àquelas utilizadas pelo autor. Alguns **exemplos**: *negociante de meia-cara*, *folhetins*, *comprar à porta*, *bulha*, *mandriona*, *coração de estalagem*, *as mestras de Júlia*, *fazer a minha toilette*, *os caixeiros mangam*, *dou-me por quebrada*, **entre outras**;
 2. Solicitar aos alunos que releiam a narrativa dramática, buscando os elementos culturais presentes no texto (como a moda, as relações entre as classes, os interesses financeiros, entre outros) e que são verificados na vida contemporânea;
 3. Solicitar aos alunos que escolham uma cena da peça e a adaptem ao contexto da vida contemporânea, substituindo os elementos da época em que o texto foi escrito por elementos da realidade brasileira correspondentes.

Exercício 3 – Adaptação II

1. Instrução ao professor:

- O exercício que apresentamos aqui é uma variação do anterior, porém adaptado a outros contextos, o que demonstra a característica da literatura dramática de Martins Pena de ser flexível e apresentar-se adaptável a distintas

épocas. Sendo assim, o objetivo desta atividade é o mesmo da atividade anterior.

2. Desenvolvimento:

- Após a leitura do texto, da compreensão de expressões próprias do contexto histórico-cultural e da verificação de elementos culturais comuns à realidade do texto e à atual, propor que os alunos reescrevam cenas da peça, adaptando-as para contextos regionais, como o gaúcho.
- Na tarefa de adaptar o texto, orientar os alunos para que reelaborem também os diálogos, inserindo expressões do dialeto gauchesco conhecidas dos estudantes.

3. Observação:

- No desenvolvimento das aulas o professor pode sugerir o ensaio das cenas elaboradas pelos alunos e a posterior apresentação. Ou, então, pode orientar o ensaio da cena original e o ensaio da cena (ou das cenas) adaptadas, possibilitando a apresentação de ambas e um posterior debate que evidencie o processo de adaptação.

Exercício 4 – Ampliando o texto

1. Instrução ao professor:

- A atividade que propomos agora deve ser realizada após o conhecimento do texto e o posterior debate de seu(s) significado(s).

2. Objetivo:

- Proporcionar o exercício da criatividade por meio da ampliação dos monólogos²²⁴ do texto, bem como o entendimento das funções e características deste elemento do texto dramático;

²²⁴ A noção de monólogo inicialmente desenvolvida na atividade é de que ele constitui os momentos em que um único personagem está em cena, e profere suas falas.

3. Desenvolvimento:

- Demonstrar aos alunos, por meio da leitura, que o texto de Martins Pena possui algumas cenas curtas, nas quais uma única personagem fala, refletindo brevemente sobre as situações ocorridas ou as que virão. Solicitar que encontrem as referidas cenas no texto, as quais transcrevemos a seguir:

CENA VIII

FELÍCIO, só – Lá vai ele como um raio! Se encontra o Negreiro, temos salsa. Que furor mostrou por lhe dizer eu que o chamavam velhaco! Dei-lhe na balda! Vejamos no que dá tudo isto. Segui-lo-ei de longe até que se encontre com Negreiro; deve ser famoso o encontro. Ah, ah, ah! (Toma o chapéu e sai.)²²⁵

CENA XIX

NEGREIRO sai da janela.

NEGREIRO – E então? Que tal a viúva? (Arremedando a voz de CLEMÊNCIA) Meu pobre defunto marido... Vou fazer minha toilette. Não é má! Chora por um e enfeita-se para outro. Estas viúvas! Bem diz o ditado que viúva rica por um olho chora, e por outro repica. Vem gente... Será o inglês? (Esconde-se.)²²⁶

CENA XXII

FELÍCIO, só – Crê na minha palavra, porque eu disse que serás minha. Com aquele dos dois que te ficar pertencendo irei ter, e será teu esposo aquele que a morte poupar. São dez horas, os amigos me esperam. Amanhã se decidirá minha sorte. (Toma o chapéu que está sobre a mesa e sai.)²²⁷

- Numa conversa com os alunos, levá-los a compreender por que o texto em questão apresenta monólogos tão curtos: as personagens não possuem profundidade psicológica, motivo pelo qual o autor não cria longos monólogos, nos quais as personagens pudessem expor seus dilemas, suas angústias.

²²⁵ PENA, Martins. Dous ou O Inglês Maquinista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 41. (grifo nosso, as rubricas em itálico são grifo do autor)

²²⁶ Ibidem, p. 66. (grifo nosso, as rubricas em itálico são grifo do autor)

²²⁷ Ibidem, p. 71. (grifo nosso, as rubricas em itálico são grifo do autor)

- Reconhecidas as cenas, solicitar aos alunos que ampliem esses textos, os quais já podem ser chamados de monólogos pelo professor. O trabalho dos alunos será o de deixar mais explícitas as idéias das personagens, ampliando seus textos, transformando-os, mas não o de aprofundá-los, pois conforme foi assinalado na conversa anterior, esta possibilidade não cabe às personagens de Martins Pena. As informações para esse “preenchimento” podem ser encontradas nas cenas anteriores ou posteriores ao monólogo escolhido;
- Solicitar que cada aluno leia o seu monólogo, fazendo uso de expressão, atividade que se assemelha à leitura dramática proposta anteriormente.

4. Observações:

- Após o desenvolvimento do exercício, fazer algumas considerações acerca do termo “monólogo” e de suas acepções no teatro. Sugerimos como fonte de pesquisa para o professor o *Dicionário de Teatro*²²⁸ de Luiz Paulo Vasconcellos.

Exercício 5 – Vestindo personagens

1. Instruções ao professor:

- O presente exercício põe em evidência o figurino, como um elemento constituinte da linguagem teatral, revelador de costumes e características de distintas épocas. Nesta atividade, colocamos essas características em destaque, instigando a criatividade dos alunos;
- Sugerimos que seja efetuado após a leitura da peça, num contexto em que a encenação do texto possa ser realizada.

²²⁸ VASCONCELLOS, 1987, op. cit..

2. Objetivo:

- Conhecer o contexto cultural revelado pela indumentária sugerida por Martins Pena para as personagens da peça em questão, e elaborar, em grupo, figurinos adequados às referidas personagens.

3. Desenvolvimento:

- Realizar junto aos alunos uma campanha para reunir figurinos e adereços antigos: velhos vestidos, paletós, calças, botas, sapatos, chapéus, tranças, colares, xales, capas, luvas, óculos, cachimbos, capas, bengalas, gravatas, etc. Esclarecer que as peças podem ser dos mais variados tamanhos e cores. Combinar que em determinada data cada aluno traz quatro ou cinco peças.
- Pendurar as roupas em cabides (podem ser improvisados) e colocar os adereços em caixas ou baú. Disponibilizar aos alunos o texto em questão, ou somente a parte transcrita a seguir, as rubricas de figurinos.

TRAJOS PARA AS PERSONAGENS

CLEMÊNCIA – Vestido de chita rosa, lenço de seda preto, sapatos pretos e penteado de tranças.

MARIQUINHA – Vestido branco de escócia, de mangas justas, sapatos pretos, penteado de bandó e uma rosa natural no cabelo.

JÚLIA – Vestido branco de mangas compridas e afogado, avental verde e os cabelos caídos em cachos pelas costas.

NEGREIRO – Calças brancas sem presilhas, um pouco curtas, colete preto, casaca azul com botões amarelos lisos, chapéu de castor branco, guarda-sol encarnado, cabelos arrepiados e suíças pelas faces até junto dos olhos.

FELÍCIO – Calças de casimira cor de flor de alecrim, colete branco, sobrecasaca, botins envernizados, chapéu preto, luvas brancas, gravata de seda de cor, alfinete de peito, cabelos compridos e suíças inteiras.

GAINER – Calças de casimira de cor, casaca, colete, gravata preta, chapéu branco de copa baixa e abas largas, luvas brancas, cabelos louros e suíças até o meio das faces.²²⁹

²²⁹ PENA, 2000, op. cit., p. 18. (grifo nosso)

- Ao ler o texto, discutir com os alunos as características expressas nas rubricas, próprias aos costumes da época e do local em que o autor situa o texto: Rio de Janeiro, ano de 1842;
- Sugerir aos alunos que reconstituam os trajes apontados por Martins Pena com o “guarda-roupa” constituído pelas peças que eles trouxeram. Já que se trata de uma apropriação de roupas da época atual, eles deverão adaptá-las à descrição de Martins Pena;
- Solicitar que, de maneira criativa, elaborem figurinos, os quais, de alguma forma, relacionem-se com a personalidade das personagens e que expressem suas qualidades ou defeitos. Essa tarefa deve estar relacionada ao texto, ou seja, as características a serem reveladas pelo figurino devem partir do texto e dos significados que os alunos dão para o mesmo.
- Realizar um desfile, no qual cada personagem, com seu figurino, seja apresentada por alguém. Na seqüência, realizar um debate evidenciando a maneira que os alunos encontraram para expressar as características das personagens por meio dos figurinos.

4. Observação:

- O professor pode proceder de forma semelhante com a maquiagem, propondo uma arrecadação coletiva e um momento para a elaboração de maquiagens para as personagens.

Exercício 6 – Fora de cena

1. Instrução ao professor:

- Para a realização deste exercício é necessário que os alunos tenham conhecimento prévio do texto em questão.

2. Objetivos:

- Improvisar, a partir de situações propostas pelo autor do texto, tendo em vista a saída de personagens das cenas.

3. Desenvolvimento

- Chamar a atenção dos alunos para o fato de muitas vezes, as personagens da narrativa dramática saírem do cenário principal – a sala da casa de Dona Clemência, para outro cenário secundário, no qual a suposta cena teria continuidade;
- Abaixo transcrevemos dois exemplos a partir dos quais sugerimos, na seqüência, uma atividade:

Exemplo 1:

Trata-se do final da cena seis, onde as personagens que estão na sala se retiram para ver o escravo de Dona Clemência:

CLEMÊNCIA – (...) A comadre ainda não viu o meu africano?

EUFRÁSIA – Não. Pois teve um?

CLEMÊNCIA – Tive; venham ver. (Levantam-se.) Deixe os vestidos aí que a rapariga vem buscar. Felício, diga ao senhor mister que se quiser entrar não faça cerimônia.

GAINER – Muito obrigada.

CLEMÊNCIA – Então, com sua licença.

EUFRÁSIA, para a preta – Traz o menino. (Saem CLEMÊNCIA, EUFRÁSIA, MARIQUINHA, CECÍLIA, JOÃO DO AMARAL, JÚLIA, o MENINO, a PRETA e o MOLEQUE).²³⁰

Exemplo 2:

É o momento em que a família de Eufrásia, que viera visitar Dona Clemência, despede-se e volta para casa. Essa situação constitui o final da cena onze:

JOÃO – Eu vou saindo. Boas noites. (À parte:) Irra, irra!

CLEMÊNCIA – Boas noites, sô João.

EUFRÁSIA – Anda, menina. Juca, vem.

²³⁰ PENA, 2000, op. cit., p. 38. (grifo nosso, as rubricas em itálico são grifo do autor)

TODOS – Adeus, adeus, adeus! (Toda esta cena deve ser como a outra, falada ao mesmo tempo.)

JOÃO – Enfim! (Saem EUFRÁSIA, CECÍLIA, JOÃO, o MENINO e a PRETA; CLEMÊNCIA, MARIQUINHA ficam à porta; FELÍCIO acompanha as visitas.)

CLEMÊNCIA, da porta – Adeus!

EUFRÁSIA, dentro – Toma sentido nos Reis pra me contar.

CLEMÊNCIA, da porta – Hei de tomar bem sentido.

CECÍLIA, de dentro – Adeus, bem! Mariquinha?

MARIQUINHA – Adeus!

CLEMÊNCIA, da porta – Ó comadre, manda o Juca amanhã, que é domingo.

EUFRÁSIA, dentro – Pode ser. Adeus.²³¹

- Solicitar que os alunos encontrem essas situações nas respectivas cenas do texto e leiam toda a cena em que elas estão inseridas. Numa conversa, refletir com a equipe sobre a duplicidade da ação que essas cenas evidenciam. Em seguida, dividi-los em grupos, cujo número de componentes será determinado a partir do número de personagens das cenas em questão.
- Pedir para que, ao final da leitura de cada cena, cada grupo improvise uma continuação para a mesma. Disponibilizar tempo para o ensaio e posterior apresentação. O professor pode orientar as equipes com as seguintes instruções:
 - Para aonde vão? Sobre o que conversam? O que acontecerá?
 - Improvise falas e ações para essas personagens.

Exercício 7 – Criando sonoplastias

1. Instruções ao professor:

- Esta atividade é uma oportunidade de aproveitar as capacidades musicais dos alunos, bem como a disposição de criar melodias e sonoplastias.
- Realizar o exercício após o conhecimento prévio do texto;

²³¹ PENA, 2000, op. cit., p. 53-54. (grifo nosso, as rubricas em itálico são grifo do autor)

2. Objetivo:

- Possibilitar aos alunos interagir com o elemento cênico denominado sonoplastia a partir das nuances que o texto em questão oferece.

3. Desenvolvimento:

- Realizar uma leitura da peça, orientada pela seguinte instrução: que elementos sonoros (músicas, sons) caberiam em cada cena ou situação da peça?
- Pedir aos alunos que tragam para a escola, em uma aula posterior ao debate, instrumentos musicais improvisados, criados por eles para a sonorização da peça a partir das sugestões que eles expressaram durante o debate;
- Dividi-los em dois grupos, sendo que um realiza a leitura dramática do texto e o outro, durante a leitura, insere os vários sons pensados anteriormente. Esta atividade requer ensaio, por isso o professor deve disponibilizar tempo para tal tarefa, bem como orientar os alunos na atividade;
- Instigá-los para que busquem sons inusitados, que se relacionem ao conteúdo da peça, que não sejam simples entradas de som, mas que sinalizem aspectos importantes acerca das cenas e das personagens. Exemplos de cenas e situações que podem ser pontuadas de forma específica: as cenas que envolvem o amor contrariado entre Felício e Mariquinha, o desejo de Gainer de arranjar dinheiro, entre outras;
- Na possibilidade de uma encenação mais elaborada do texto de Martins Pena, a sonoplastia criada pelos alunos pode ser utilizada.

Exercício 8 – Interagindo com o cenário I

1. Instrução ao professor:

- Para um melhor desenvolvimento desta atividade também sugerimos o conhecimento e estudo prévio do texto de Martins Pena;

2. Objetivo:

- Possibilitar aos alunos a criação de cenários, levando-os a interagir com este elemento da linguagem teatral a partir das rubricas que o texto em questão oferece.

3. Desenvolvimento:

- Ler com os alunos a rubrica da comédia de Martins Pena, na qual este autor apresenta-nos o cenário aonde a narrativa dramática irá se desenrolar. Trata-se da seguinte informação cênica:

O teatro representa uma sala. No fundo, porta de entrada; à esquerda, duas janelas de sacadas, e à direita, duas portas que dão para o interior. Todas as portas e janelas terão cortinas de cassa branca. À direita, entre as duas portas, um sofá, cadeiras, uma mesa redonda com um candeeiro francês aceso, duas jarras com flores naturais, alguns bonecos de porcelana; à esquerda, entre as janelas, mesas pequenas com castiçais de mangas de vidro e jarras com flores. Cadeiras pelos vazios das paredes. Todos estes móveis devem ser ricos.²³²

- Dividir os alunos em grupos de cinco ou seis componentes e solicitar que desenhem o cenário de acordo com as indicações do autor. Depois dos trabalhos realizados, recolher e comentá-los com a turma;
- Na seqüência da atividade, solicitar que se organizem, para que, em momento a ser combinado, construam uma maquete para o cenário que foi por eles desenhado. Deverão se organizar trazendo os materiais que utilizarão;
- Quando as maquetes forem construídas, pedir que colemb a rubrica do cenário de forma visível, em algum canto da maquete, devendo, a mesma, funcionar como legenda da maquete;
- Promover, em seguida, um debate, levando os alunos a refletirem sobre a arquitetura e o mobiliário característicos do século XIX, no sentido de percebê-los como manifestações culturais da referida época.

²³² PENA, 2000, op. cit., p. 19. (grifo do autor)

Exercício 9 – Interagindo com o cenário II

1. Instrução ao professor:

- O exercício que apresentamos aqui se constitui numa variação do anterior. Sugerimos que seja realizado posteriormente àquele, ou, então, paralelamente: alguns grupos de alunos realizam o anterior, e outros grupos, este que passamos a apresentar.

2. Objetivo:

- Interagir com o texto teatral de Martins Pena, tendo em vista a criação de cenários, desta vez, utilizando-se de elementos representativos ou simbólicos.

3. Desenvolvimento:

- Após o estudo do cenário a partir das indicações de Martins Pena, conduzir os alunos à criação de cenários abstratos para a peça, cenários esses que sejam simbólicos e estejam a serviço da representação de elementos temáticos do texto ou das características das personagens.
- Orientar o pensamento dos alunos com as seguintes instruções:
 - De que maneira esse cenário poderia ser transposto para o plano abstrato, de forma que viesse a ter valor simbólico?
 - O cenário, mesmo abstrato, deverá simbolizar elementos importantes acerca da temática do texto. Que elementos seriam esses, na sua concepção?
- Se a turma não progredir satisfatoriamente na discussão e nas possibilidades de criação, o professor pode ser mais objetivo, lançando questões como:
 - De que maneira poderíamos representar, no nível cenotécnico, a ganância de Gainer? Ou as intenções de Fabrício e Mariquinha de se casarem e serem felizes?
 - Ou então o fato de Dona Clemência não ser viúva, e de ter o marido vivo e prestes a chegar?

- Depois dessas reflexões, solicitar aos alunos que, em dupla ou trio, façam um desenho do cenário para a peça, respeitando os objetivos da atividade. Após todos acabarem, solicitar que cada grupo exponha sua idéia.

Exercício 10 – Caricaturas de personagens dramáticas

1. Orientações ao professor:

- A presente atividade deve ser realizada depois que os alunos tiverem conhecimento suficiente do texto em questão, a ponto de conseguirem transpor as características das personagens para a linguagem da caricatura;
- Esta atividade é uma oportunidade de aproveitar as habilidades artísticas dos alunos, pois é comum, entre eles, encontrarmos excelentes caricaturistas. Os que não possuem essas habilidades podem, por meio do exercício, desenvolvê-las.

2. Objetivo:

- Levar os alunos a interagirem com a linguagem da caricatura, a partir da leitura e dos significados do texto em questão.

3. Desenvolvimento:

- Apresentar aos alunos diversas caricaturas, as quais o professor pode recolher de diferentes fontes, como a internet, revistas, jornais. Pode-se, também, solicitar que, no dia do desenvolvimento desta atividade, cada aluno traga uma caricatura.
- O professor, ao expor as caricaturas que trouxe ou as dos alunos, comenta com eles as características dessa linguagem, de forma que eles compreendam que um desenho desta natureza possui como particularidade o exagero de uma característica especial de quem está sendo retratado.
- Em seguida, o professor pode propor um estudo das personagens da peça. Neste estudo, solicita aos alunos que encontrem no texto a frase ou fala que

julgam mais importante, tendo em vista a caracterização de cada personagem.

O professor pode conduzir o estudo com orientações tais como:

- Quais são os textos, falas ou rubricas importantes na caracterização da personagem Felício? E do Gainer? E do Negreiro?
 - Quais fragmentos (de rubricas ou de diálogos) são fundamentais para que um desenhista que não conhece essas personagens de outro modo que não seja pela a leitura do texto, recolha informações para a elaboração de uma caricatura?
- Dividir os alunos em grupos e solicitar que elaborem, com base no estudo anterior, a caricatura das personagens. Cada grupo fica responsável por um personagem. Pedir que, ao encerrarem o trabalho, colem em um canto da folha onde fizeram o desenho o(s) texto(s) que acharem mais importante(s) para a elaboração das caricaturas, devendo o texto funcionar como uma legenda para o desenho;
 - Depois que os desenhos forem confeccionados, questionar os alunos sobre a pertinência da caricatura como técnica para retratar as personagens da peça, levando-os a perceber a referida adequação, tendo em vista que as personagens são tipos humanos esboçados de forma caricata e estereotipada;
 - Pode-se organizar uma exposição com os desenhos confeccionados. Na possibilidade encenação do texto pela turma, podemos sugerir aos alunos a confecção de um cartaz para a peça, utilizando as caricaturas por eles produzidas.

4. Observações:

- Se os alunos ou a escola possuírem papel e lápis próprios para o desenho de caricaturas, é interessante solicitá-los para o desenvolvimento da atividade.
- Sugerimos ao professor que escolha as personagens principais (Felício, Mariquinha, Gainer, Negreiro e Dona Clemência) para a realização do exercício, já que eles oferecem mais características para o estudo anterior à atividade.

EPÍLOGO

O Teatro mostra uma fatia da realidade ou do sonho. Às vezes ácido, às vezes doce. Faz pensar, rir e chorar. Reflete, recria, revive o exercício da Vida.

Assim, espaço-ator-autor-espectador formam a química perfeita para um ritual ou cerimônia mágica capaz de nos levar à fantasia ou à realidade. Ator e espectador tornam-se cúmplices na busca da ilusão ou do conhecimento crítico da realidade – na busca de um olhar mais consciente e sensível que projete um novo homem, transformador, capaz de construir um mundo melhor.

Ana Lúcia F. Cavalieri
Teatro Vivo na Escola

[...] toda obra literária rompe em mim um tempo novo, me acorda para novas perspectivas diante do mundo. Ela me surpreende, me assusta e me serve pelo que há de inusitado e sensível em sua elaboração. Pelo que há de original, em suas proposições, ela me intriga, me instiga, me subvertendo pelo encantamento.

Bartolomeu Campos de Queirós
Leitura, um diálogo subjetivo

Termina aqui parte de um trajeto por recantos especiais da atividade teatral, da literatura dramática e da leitura. No percurso apresentado, procuramos colocar em intersecção essas três áreas, na justificativa de que a efetivação da leitura do texto dramático no contexto escolar assim o exige e na crença de que o teatro pode fazer-se presente na escola, tendo na leitura a sua via de entrada na sala de aula.

O objetivo geral de nosso trabalho foi realizar um estudo investigativo sobre a leitura do gênero dramático e a sua importância na formação de leitores, os quais, por meio da leitura de peças teatrais, pudessem interagir significativamente com o texto impresso e, conduzidos por este elemento fundador do processo artístico que envolve a arte cênica, entrar e transitar pelo

universo do teatro, interagindo com os elementos cênicos através de jogos e improvisações, com vistas à encenação, à compreensão e interpretação do texto teatral.

Acreditamos já ter apresentado diversos elementos conclusivos ao longo do trabalho, porém achamos oportuno enfatizar, entre outros, aspectos relacionados à viabilização da leitura do texto dramático na escola, tendo em vista a fundamentação teórica apresentada e a proposta de trabalho elaborada a partir dela.

O teatro pode (e deve urgentemente) entrar na escola. Os princípios desta arte, apresentados e discutidos no início do trabalho, garantem a sua presença e permanência no contexto escolar, pois se trata de uma atividade responsável pelo desenvolvimento global e harmonioso do indivíduo, e que auxilia no seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Além disso, o teatro promove a socialização por meio da aproximação, do contato e da troca entre indivíduos, favorece a construção de pessoas mais críticas e conscientes, além de configurar-se como uma atividade de caráter estético, capaz de promover a verdadeira experiência artística, tão necessária, contudo praticamente ausente da escola brasileira, instituição que, muitas vezes, transforma-se no único lugar de contato do cidadão com a arte.

Diversas são as vias pelas quais a entrada do teatro na escola pode se efetivar. Apresentamos, no decorrer do primeiro ato, as abordagens dramáticas na escola brasileira e compreendemos que o espetáculo teatral e o jogo, seja ele denominado teatral, dramático, realista, imaginativo, projetado, pessoal ou brincadeira dramática, são as maneiras pelas quais a escola vem tentando, sem êxito, empreender a tarefa tão especial de introduzir a arte cênica no âmbito educacional.

Nosso estudo agregou a essas uma terceira opção: visualizamos a inserção do teatro no contexto educacional pela via do texto teatral. Tal possibilidade leva em consideração a natureza e estrutura deste gênero, destacadas no segundo ato do trabalho. A dramaturgia nasce para projetar um espetáculo. O texto teatral é um projeto de direção de cena construído pelo autor, no qual o dramaturgo coloca-se como o criador da obra, fornecendo tanto a elocução das personagens – os diálogos, quanto as informações cênicas – as rubricas. Utilizando-se deste elemento, o autor prevê as ações das personagens,

suas vontades e conflitos, conduz o movimento das cenas, estabelece tempos, apresenta os climas imaginados, articula o movimento das personagens, estabelece cenários e figurinos. Através das rubricas, o autor manifesta-se também como encenador, explicitando idéias de direção, maneiras específicas visualizadas por ele para a atualização das cenas.

Nos estudos literários, a estrutura e a natureza da dramaturgia são erroneamente compreendidas por diversos críticos e autores que, vendo unicamente, neste gênero, a finalidade da encenação, desabilitam as peças teatrais de terem sua recepção efetivada por meio da leitura do texto impresso. As especificidades do texto teatral, que parecem “incomodar” a tantos críticos e estudiosos, devem apresentar-se ao professor comprometido com a formação do leitor e, consciente da necessidade de não ignorar as existências de diferentes livros e textos, como uma especialidade, uma particularidade positiva do gênero em questão, e não como um defeito ou incompletude que possa vir a impedir a leitura da dramaturgia. Acreditando nessa singularidade do gênero dramático, e contemplando-a na hora de oferecê-lo aos seus alunos, os leitores em formação – seres ansiosos, sedentos em conhecer e interagir com o mundo por meio da literatura e da arte por natureza, também passarão a reconhecer e assimilar essa singularidade. O aluno precisa conhecer o texto teatral e entendê-lo como uma história sendo contada com uma estrutura diferenciada.

Na leitura do texto dramático, o aluno-leitor pode assumir a função de diretor, já que o texto, conforme frisamos, é um “projeto de direção de cena”. A direção pode acontecer durante a leitura, por meio da imaginação, que pode articular em seu pensamento um palco imaginário, onde se desenrola a ação da peça, os diálogos, e processar, enfim, a narrativa dramática. A função de diretor também pode ser assumida pelo professor ou pelo aluno-leitor em sala de aula, quando da improvisação, dos jogos e da encenação em torno do texto teatral. Desse modo, a leitura da dramaturgia pode, além de todos os benefícios da leitura literária que apresentamos no terceiro ato, servir para que o aluno seja introduzido no universo do teatro, e se estabeleça, então, uma ponte para o jogo teatral, para as diversas atividades cênicas e para o espetáculo teatral.

Contudo, vista de determinado ângulo, a inserção do texto teatral na escola e a efetivação da sua leitura pode parecer uma causa simplista a ser conquistada, um objetivo a ser alcançado à custa de um conjunto de atividades

amparadas pela presença da alegria e da ludicidade na aplicação de algumas brincadeiras em torno do texto teatral. Obviamente não é a festa em torno do texto dramático que vai fomentar a sua leitura e a interação com a arte teatral. Não basta desenvolver o interesse do aluno pela leitura através da sua participação em atividades diversificadas. Isso não é suficiente para a formação do leitor. Segundo Ângela Kleiman,

somente quando se ensina o aluno a perceber este objeto que é o texto em toda a sua beleza e complexidade, isto é, como ele está estruturado, como ele produz sentidos, quantos significados podem ser aí sucessivamente revelados, ou seja, somente quando são mostrados ao aluno modos de se envolver com esse objeto, mobilizando os seus saberes, memórias, sentimentos para, assim, compreendê-lo, há ensino de leitura.²³³

No terceiro ato, ao tematizarmos a leitura literária, estivemos preocupado em refletir e demonstrar, através de um grupo de autores encabeçados por Judith Langer, como ocorre efetivamente a leitura literária, como pode se comportar o leitor nesta aventura, e de que maneira ele pode se envolver com o objeto literário, trazendo para o estudo da literatura seu mundo particular, suas crenças, memórias e pensamentos. Enfatizamos, no final do referido capítulo, a importância de o professor ser conhecedor do processo de leitura literária e agir como mediador, de modo a aproximar os textos literários dos alunos, fazendo assim a instituição escolar cumprir o seu papel na formação de leitores que, segundo Kleiman, é o de fornecer um conjunto de instrumentos e estratégias para o aluno realizar esse trabalho de forma progressivamente autônoma.

Na última parte de nosso percurso – quarto ato – acreditamos ter conseguido apresentar satisfatoriamente algumas atividades que contemplam os pressupostos teóricos debatidos no desenvolvimento do trabalho. As atividades elaboradas apresentam-se como resultado de um processo leitor ou, então, como mediadoras do referido processo, e são úteis para alunos e professores estabelecerem uma interação significativa com os elementos estruturais do texto

²³³ KLEIMAN, A. B. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino, p. 26. In: RÖSING, Tânia; BECKER, Paulo. (org.). Leitura e Animação Cultural: Repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo, RS: UPF, 2002, v. 1, p. 27-68.

dramático e das artes cênicas. No nível da compreensão, as atividades propiciam aos leitores o trânsito pelos quatro posicionamentos apresentados por Langer. No conjunto das atividades, acreditamos que elas podem fomentar junto aos alunos e professores a leitura e o conhecimento da dramaturgia e do teatro, proporcionando a criação de comunidades de pensadores literários, os quais julgamos serem capazes de ler significativamente o texto dramático e interagir com as suas particularidades.

Ao finalizarmos esta dissertação, nos fica claro que a escola precisa fazer do teatro uma obra de arte viva e transformadora, seja através da leitura da literatura dramática, seja através do jogo dramático e da encenação. Encerramos, certos de termos oferecido de forma bastante honesta, por meio da trajetória teórica e das propostas metodológicas apresentadas, uma contribuição aos estudos da educação, do teatro e da formação do leitor.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alcione. A caravana da ilusão: delírio em um ato. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. Educação, Cultura, Arte e Indústria do Entretenimento. Palestra proferida no 35º Fórum do Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br>>. Acesso em: 19 jan. 2006.

_____. Entrevista. Disponível em: <<http://www.bafafa.com.br>>. Acesso em: 19 jan. 2006.

_____. (Org). Proposta de leitura do mundo através da narrativa dramática / Leia Brasil – Organização Não Governamental de promoção da leitura. Rio de Janeiro: Argus, 2006.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de Leitores e razões para a literatura, p 46. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.

BARCELOS, Helena. Desenvolvimento da Linguagem Teatral da Criança. Revista de Teatro da SBAT - Seminário de Teatro Infantil. Serviço Nacional de Teatro - MEC, p. 30-34, 1975.

BELINKY, Tatiana; GOUVEIA, Julio. Teatro para crianças e adolescentes: a experiência do TESP. In: ZILBERMAN, Regina (org.) A produção cultural para a criança. 4.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. PCN: Arte. (Educação Fundamental – primeira à quarta série) Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. PCN: Arte. (Educação Fundamental – quinta à oitava série) Brasília, 1998.

BREINER, Zulmira de Queiroz. Dramatizações escolares. 2. ed. Rio de Janeiro, Aurora.

CAPELLA, Vladimir. Teatro Infantil: **reflexão**. Disponível em: <www.cbtij.org.br>. Acesso em: 28 maio 2006.

CAVALIERI, Ana Lúcia F. Teatro vivo na escola. São Paulo: FTD, 1997.

CITELLI, Adilson (Coord.). Aprender e ensinar com textos não escolares. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, Marta Morais da. A leitura necessária e fecundante. In: _____. Mapa do mundo: crônicas sobre leitura. Belo Horizonte: Leitura, 2006.

COURTNEY, Richard. Jogo, Teatro e Pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo, Perspectiva, 2003.

DIENESCH, Marie. Jogo dramático e teatro escolar. Revista World Theatre, n. 3, 1952.

DUARTE, João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo, Papyrus, 1998.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE TEATRO. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br>>. Acesso em: 19 jan. 2006.

GENNARI, Mário. Lá educación estética. Barcelona: Paidós, 1997.

GONZAGA, Sergius. Curso de Literatura Brasileira. Porto Alegre: Leitura XXI, 2004.

HUPPES, Ivete. O teatro do romantismo e a formação da identidade nacional. Revista Signos, Lajeado: FATES, ano 19, n. 1, p.7-16., 1998, 7.

ICLE, Gilberto. Teatro Escolar: aproximações e distanciamentos. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, v. 5, n.17, p. 58-61, maio/jul. 2001.

KLEIMAN, A. B. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: RÖSING, Tânia; BECKER, Paulo. (Org.). Leitura e Animação Cultural: repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo, RS: UPF, 2002, v. 1.

_____. Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOENOW, Alice. O Teatro na escola. Disponível em: <www.cbtij.org.br>. Acesso em: 26 jul. 2006.

KOUDELA, Ingrid D. Jogos teatrais. São Paulo: Perspectiva, 1992.

JOUBE, Vicent. A leitura. São Paulo: UNESP, 2002, p. 109.

LAJOLO, Marisa. A leitura em Formação da literatura brasileira de Antonio Cândido. *Desenredo, Revista do Pós-Graduação em Letras - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, v.1, n. 1, p. 76-91, semestral, 2005.*

LANGER, Judith A. *Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino de literatura.* Passo Fundo: Editor da Universidade de Passo Fundo, 2005.

LAPENDA, Carla Diniz. *Teatro: recurso lúdico e pedagógico.* In: CHIAPINI, Ligia (coord. geral) & CITELLI, Adilson (coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares.* São Paulo, Cortez, 2000.

LEAHY-DIOS. Cyana. *A educação literária de jovens leitores: motivos e desmotivos.* In: RETTNMAIER, Miguel & ROSING, Tânia M. K. *Questões de Literatura para Jovens.* Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2005.

LOPES, Joana. *Teatro, Educação Tridimensional.* Disponível em: <www.cbtij.org.br>. Acesso em: 25 jul. 2006

MAGALDI, Sábato. *Iniciação ao teatro.* Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A., 1965.

MAIA, João Domingues. *Literatura: textos e técnicas.* São Paulo: Ática, 1995.

MEDEIROS, Elen de. *Nelson Rodrigues e as Tragédias Cariocas: um estudo das personagens.* Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br>>. Acesso em: 30 jul. 2006.

MELLO, Cristina. *Da centralidade do processo da leitura no debate atual sobre a formação do leitor: construções de estratégias pragmáticas e sua aplicação didático-pedagógica.* In: RETTNMAIER, Miguel & ROSING, Tânia M. K. *Leitura, identidade e patrimônio cultural.* Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2004.

MOISÉS, Massaud. *Guia prático de análise literária.* São Paulo: Cultrix, 1969.

OLIVEIRA, Domingos. *Dezesseis modos de definir o teatro em que creio.* Cadernos de teatro. São Paulo, n.124, Tablado, 1989.

ORTIZ, Fátima. *A linguagem cênica no teatro para crianças.* Disponível em: <www.cbtij.org.br>. Acesso em: 26 jul. 2006.

PENA, Martins. *Dous ou O Inglês Maquinista.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

PUPO, Maria Lúcia de. *No Reino da Desigualdade.* São Paulo: Perspectiva, 1991.

RAMOS, Luiz Fernando. *O parto de Godot e outras encenações imaginárias: a rubrica como poética de cena.* São Paulo: Hucitec / Fapesp, 1999.

REIS, Carlos. O conhecimento da literatura. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

REVERBEL, Olga. Jogos Teatrais na Escola. Atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. Oficina de Teatro. Porto Alegre: Quaruip, 1993.

_____. Teatro: atividades na escola – currículos. Kuarup, 1989.

_____. Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Scipione, 1988.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e Personagem. In: A Personagem de Ficção. Série Debates: Literatura. São Paulo: Perspectiva, 2002.

RÖSING, Tania M. K. A formação do professor e a questão da leitura. Passo Fundo, RS: EDIUPF, 1996.

_____. Viva leitura: um chamado à ação em prol da leitura no Brasil. Desenredo: Revista do Curso de Pós-Graduação em Letras - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, v.1, n. 1, p. 121-135, semestral, 2005.

_____. In: SITTA, Marli. POTRICH, Cilene. Teatro: espaço de educação, tempo para a sensibilidade (apresentação). Passo Fundo: UPF, 2005.

SANTOS, Caroline Cassiana Silva dos; SOUZA, Renata Junqueira de. A leitura da literatura na escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Ensino-aprendizagem e leitura: desafios do trabalho docente. (grifo nosso) In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.

SITTA, Marli; POTRICH, Cilene. Teatro: espaço de educação, tempo para a sensibilidade. Passo Fundo: UPF, 2005.

SLADE, Peter. O jogo dramático infantil. São Paulo: Summus, 1978.

SOUZA, Renata Junqueira de. Poesia Infantil: concepções e modos de ensino. Tese de Doutorado em Teoria da Literatura, Unesp, Assis, 2000.

SPOHR, Marlene Isabela Bruxel. Leitura – Hábito ou Ação Cultural. Signos. Lajeado, v. 18, n. 1, p. 85-93, semestral, 1997.

SPOLIN, Viola. Jogos Teatrais: O fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 1992.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. Dicionário de teatro. Porto Alegre: L&PM, 1987.

ZILBERMAN, Regina. Leitura Literária e outras Leituras. In: BATISTA, Antônio A. Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (org.). Leitura: práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Yes, nós temos teatro. In: Como e Por que Ler a Literatura Infantil Brasileira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.