



Fabiano Tadeu Grazioli

**PERCURSOS CRIATIVOS NA CONCEPÇÃO DE
CANTO DE CRAVO E ROSA, DE VIVIANE JUGUERO:
A DRAMATURGIA IMPRESSA PARA A LEITURA DA
CRIANÇA**

Passo Fundo, março de 2019

Fabiano Tadeu Grazioli

PERCURSOS CRIATIVOS NA CONCEPÇÃO DE
CANTO DE CRAVO E ROSA, DE VIVIANE JUGUERO:
A DRAMATURGIA IMPRESSA PARA A LEITURA DA
CRIANÇA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Letras, sob a orientação do Professor Doutor Miguel Rettenmaier da Silva.

Passo Fundo

2019

A ti, para que não creias que vou dedicá-la a outro.

Agradecimentos

A Deus, que, na sua infinita bondade, olha por mim desde o meu nascimento e por ter dobrado o seu olhar nestes últimos três anos.

Aos meus pais, Lidia e Ilucir, que estimularam, desde a infância, a leitura e o estudo.

Ao Jolcinei Luis Bragagnolo, pela compreensão da ausência em momentos especiais de nossas vidas nestes três anos e pelo apoio nos momentos difíceis.

À Viviane Juguero, pela abertura ao diálogo e pela pronta ajuda em diversos momentos.

À Professora Dr^a. Tânia Rösing, pela acolhida no primeiro ano do curso de Doutorado em Letras da Universidade de Passo Fundo.

Ao Professor Dr. Paulo Ricardo Becker, pela orientação quando do desligamento da professora Tânia Rösing do PPGL. Obrigado pelos ensinamentos e pela disponibilidade.

Ao Professor Dr. Miguel Rettenmaier da Silva, que me recebeu de braços abertos, à espera de quem precisa de acolhida e ainda impõe condições na chegada, quando do desligamento do Professor Dr^o Paulo Ricardo Becker do PPGL. Obrigado por acreditar na minha capacidade intelectual e me conduzir ao final deste processo. Também preciso agradecê-lo pelo modo respeitoso com que conduziu as minhas crises de ansiedade, quando a maioria das pessoas considera esses sintomas falta de ocupação.

Ao professor Dr. Rosemar Eurico Coenga, à Professora Dr^a. Fabiane Verardi Burlamaque, à Professora Dr^a. Eliane Santana Dias Debus e ao Professor Dr. Francisco Fianco Dias, meu agradecimento pelas contribuições na qualificação e na banca de defesa da tese. Admiro vocês. Foi uma honra contar com vocês.

Ao Cristiano Oldoni, colega de curso e de trabalho, primeiro leitor de cada capítulo e revisor. Essa trajetória foi mais feliz e tranquila com a sua companhia. Você foi presença e parceria, e me ensinou sobre a língua portuguesa e a metodologia científica.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, por ter sido uma grande alegria cursar as disciplinas em sua companhia. Obrigado pelas trocas e pelas conversas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, agradeço pela contribuição!

À Karine Castoldi, pela competente condução dos trabalhos à frente da Secretaria do Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo.

Aos meus alunos do Ensino Médio, da Graduação e da Especialização, que me foram inspiração, sempre.

Não-agradecimentos

Tenho uma lista de não-agradecimentos. Mas, a conselho de meu pai, que é uma pessoa que acumulou sabedoria durante sua vida, não vou expor os nomes e as instituições. Quero registrar, entretanto que, quando produzi este trabalho de tese, muitas vezes, não fui respeitado em minhas condições emocionais. Fui agredido muitas vezes pela insensibilidade e prepotência de algumas pessoas, justamente aquelas que deveriam acolher e cuidar. A elas, eu não agradeço.

RESUMO

As literaturas infantil e juvenil brasileiras legaram-nos um conjunto de obras dramatúrgicas importantes, considerando as que são encenadas, aquelas que servem para atividades de leitura dramática, jogos teatrais e aquele número ínfimo que é publicado. Essas últimas, quase raras, têm aparecido no mercado editorial nos últimos anos no formato de livro ilustrado e ao alcance da criança leitora desde muito cedo, contrariando a tendência que é a de considerar que o texto dramático é um gênero compreendido somente pelo jovem leitor. Nesse sentido, o presente trabalho de tese elegeu a obra *Canto de Cravo e Rosa*, de Viviane Jughero, publicada em 2009, para ser estudada e, a partir dela, responder a uma demanda de questionamentos que esse novo gênero literário despertou. A obra que nos serve de *corpus* provoca-nos indagações a respeito de um texto dramático ao alcance do pequeno leitor – que chamaremos, a partir deste trabalho, de *dramaturgia impressa para a leitura da criança* –, além de conduzir-nos a questionamentos sobre suas características e peculiaridades, sobre o contexto em que se desenvolve e acerca dos percursos criativos que legitima. Nossa pesquisa tem abordagem qualitativa, sendo de natureza aplicada; o método empregado é hipotético-dedutivo; já em relação aos objetivos, a pesquisa é de caráter exploratório-descritivo; o procedimento técnico vincula-se a uma pesquisa bibliográfico-documental. O trajeto que elegemos para nossa escrita parte do surgimento da literatura infantil na Europa e no Brasil, a partir dos estudos de Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1985, 1986), Regina Zilberman (2005) e Nelly Novaes Coelho (2000). Para pensar a literatura para a infância, baseamo-nos também em Peter Hunt (2010) e Fernando Azevedo (2014). Em seguida, tratamos sobre o livro ilustrado, acompanhando os estudos de Maria Nikolajeva e Carole Scott (2011) e, novamente, Peter Hunt (2010). Damos espaço, na continuação, a aspectos importantes sobre a dramaturgia para a infância, com Regina Zilberman (2015), Vera Lúcia Bertoni dos Santos e Ivo Bender (2003), Marco Camarotti (2005), Dib Carneiro Netto (2003, 2014), Bárbara Heliodora (2007), Maria Lucia de Pupo (1991) e Fany Abramovich (1983). Na sequência, apresentamos fundamentos que guiam os estudos da dramaturgia em geral – inspirados em Patrice Pavis (2007, 2008, 2011) e em consonância com David Ball (2014), Daniel Furtado Simões da Silva (2013), Ramon Santana de Aguiar (2008), Clarice Lopes Mendes (2009), Décio de Almeida Prado (2007) e Rubem Rocha Filho (1986) – e abrimos espaço para exploração das dinâmicas de análise e leitura do texto dramático, a partir dos estudos de Jean-Pierre Ryngaert (1996, 2013), Luis Paulo Vasconcelos (1987) e Nerina Raquel Dip (2005). Todos esses aspectos teóricos são apresentados, então, em formato de dispositivo epistemológico de análise, estruturado em cinco etapas de execução, balizadas por sólidos critérios e indicadores. A aplicação desse dispositivo permite-nos, no fechamento deste trabalho, afirmar que *Canto de Cravo e Rosa* é exemplo adequado da dramaturgia impressa para a leitura da criança. Confirmarmos, assim, a existência de uma dramaturgia específica ao alcance da criança, para ser lida no formato de livro ilustrado, uma contribuição acadêmica frente às ocorrências que percebemos nas editoras, na última década.

PALAVRAS-CHAVE: Dramaturgia e infância; dramaturgia impressa; leitura literária infantil; Viviane Jughero.

ABSTRACT

Children's and young adult's Brazilian Literature has contributed to the dramaturgy genre. Especially, the texts that are staged, used for drama reading activities and games. However, just a small number of these books are published and these few publications, which are considered almost rare, have appeared in the publishing market through illustrated books. Considering that the drama genre is only understood by the young adult reader, this process follows the opposite tendency of the drama text, the books are read by children instead of young adults. Moreover, the book *Canto de Cravo e Rosa* that was written by Viviane Juguero and published in 2009, was chosen to be studied in this doctoral thesis. So, *Canto de Cravo e Rosa* is the *corpus* of this research because it makes us reflect about the drama text genre, which has been read by children and it is called in this study: Printed dramaturgy for children's reading. Through this investigation, it will be possible to answer some questions about the drama text. In addition to it, this process will lead us to understand the drama text characteristics, peculiarities, the context in which it is developed and about the creative paths of it. Our research has a qualitative approach and applied nature. The hypothetical-deductive method used in this research is related to the objectives. Furthermore, it is an exploratory-descriptive study and the technical procedure is linked to bibliographic documentary research. Therefore, the path we have chosen starts with the Children's Literature emergence in Europe and Brazil and it is based on the studies of Marisa Lajolo and Regina Zilberman (1985, 1986), Regina Zilberman (2005) and Nelly Novaes Coelho (2000). When it comes to the Literature in the childhood, Peter Hunt (2010) and Fernando Azevedo (2014) were mentioned in order to support the research. Next, the illustrated book was analyzed following the studies of Maria Nikolajeva and Carole Scott (2011) and once more, Peter Hunt (2010). In order to highlight important aspects of Children's Literature, we found the contribution needed through Regina Zilberman (2015), Vera Lúcia Bertoni dos Santos and Ivo Bender (2003), Marco Camarotti (2005), Dib Carneiro Netto (2003, 2014), Bárbara Heliadora (2007), Maria Lucia de Pupo (1991) and Fany Abramovich (1983). In the sequence, we present the theoretical background that has guided the dramaturgy in general and it is inspired by Patrice Pavis (2007, 2008, 2011) in agreement with David Ball (2014), Daniel Furtado Simões da Silva (2013), Ramon Santana de Aguiar (2008), Clarice Lopes Mendes (2009), Décio de Almeida Prado (2007) and Rubem Rocha Filho (1986). Then, there is a space to explore the analysis and the drama text reading, based on the studies of Jean-Pierre Ryngaert (1996, 2013), Luis Paulo Vasconcelos (1987) and Nerina Raquel Dip (2005). All these theoretical aspects are then presented through an epistemological analysis device, which is structured in five stages of execution, marked by specific criteria and indicators. The application of this device allows us to state at the end of the research that *Canto de Cravo e Rosa* is an example of printed dramaturgy for children's reading. Thus, it is possible to confirm that there is a particular dramaturgy created for children and it can be read through the illustrated book. Finally, this is an important academic contribution, especially because the publishing houses have faced these facts in the last decade.

Keywords: Dramaturgy and childhood; printed dramaturgy; children's literary reading; Viviane Juguero.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Marília Gabriela, em <i>Madame Macbeth</i>	68
Figura 2 – Denise da Luz, no papel de Medeia.....	69
Figura 3 – Denise da Luz, em <i>Medeia</i>	69
Figura 3 – Viviane Juguero, Éder Rosa, Diego Neimar e Ravena Dutra em <i>Canto de Cravo e Rosa</i>	175
Figura 4 – Ilustração de Ricardo Machado para <i>Canto de Cravo e Rosa</i>	176
Figura 5 – Atores de <i>Canto de Cravo e Rosa</i>	177
Figura 6 – Ilustração de Ricardo Machado para <i>Canto de Cravo e Rosa</i>	177
Figura 7 – Ilustração de Ricardo Machado para <i>Canto de Cravo e Rosa</i>	178
Figura 8 – Ilustração de Ricardo Machado para <i>Canto de Cravo e Rosa</i>	179
Figura 09 – Página de <i>Canto de Cravo e Rosa</i>	181
Figura 10 – Ilustração de Ricardo Machado para <i>Canto de Cravo e Rosa</i>	183
Figura 11 – Ilustração de Ricardo Machado para <i>Canto de Cravo e Rosa</i>	184
Figura 12 – Página de <i>Canto de Cravo e Rosa</i>	186
Figura 13 – Página de <i>Canto de Cravo e Rosa</i>	187
Figura 14 – Ilustração de Ricardo Machado para <i>Canto de Cravo e Rosa</i>	188

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 – Etapa 1 da análise de <i>corpus</i> : existência e pertinência da dramaturgia infantil: pontos de aval.....	119
Quadro 2 – Etapa 2 da análise de <i>corpus</i> : dramaturgia em geral e dramaturgia para leitura da criança – conformidade entre elementos.....	121
Quadro 3 – Etapa 3 da análise de <i>corpus</i> : composição do texto dramático e sua recepção pela leitura do texto impresso.....	122
Quadro 4 – Etapa 4 da análise de <i>corpus</i> : a dramaturgia impressa para a leitura da criança enquanto literatura infantil, sem segmentação de gênero.....	123
Quadro 5 – Etapa 5 da análise de <i>corpus</i> : a dramaturgia escrita para a leitura da criança e o livro ilustrado.....	124

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FERTAI – Festival de Teatro de Ibirubá/RS

FNLIJ – Fundação Nacional de Literatura Infantil e Juvenil

FUNARTE – Fundação Nacional de Artes

MEC – Ministério da Educação

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

SESCRS – Serviço Social do Comércio do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 DA LITERATURA INFANTIL À DRAMATURGIA PARA A INFÂNCIA.....	23
2.1 LITERATURA INFANTIL, SURGIMENTO E DEFINIÇÕES.....	23
2.2 O LIVRO ILUSTRADO.....	32
2.3 DRAMATURGIA PARA A INFÂNCIA.....	44
3 O TEXTO DRAMÁTICO E A CENA TEATRAL.....	64
3.1 VISÃO “TEXTOCENTRISTA” E “CENOCENTRISTA” DO ESPETÁCULO.....	64
3.2 A AÇÃO E OS ACTANTES.....	72
3.3 O ESPAÇO, O TEMPO E O RITMO.....	83
3.4 A FÁBULA: ARTICULAÇÃO E ESTABELECIMENTO.....	90
4 ANÁLISE E LEITURA DO TEXTO DRAMÁTICO.....	93
4.1 TEXTO DRAMÁTICO: CARACTERÍSTICAS E LEITURA.....	93
4.2 COMPOSIÇÃO DO TEXTO DRAMÁTICO E ENTRAVES NA LEITURA.....	105
4.3 ENREDO E FRAGMENTAÇÃO NA DRAMATURGIA CONTEMPORÂNEA....	110
5 DISPOSITIVO ESPISTEMOLÓGICO DE ANÁLISE DE <i>CORPUS</i>.....	117
6 <i>CANTO DE CRAVO E ROSA</i>, DE VIVIANE JUGUERO: A DRAMATURGIA IMPRESSA PARA A LEITURA DA CRIANÇA.....	125
6.1 ETAPA 1: EXISTÊNCIA E PERTINÊNCIA DA DRAMATURGIA INFANTIL: PONTOS DE AVAL.....	127
6.1.1 Origem.....	127
6.1.2 Presença do universo infantil.....	133
6.1.3 Tratamento da linguagem.....	137
6.1.4 Presença e articulação do humor.....	139
6.1.5 Defeitos da dramaturgia infantil.....	142
6.1.6 Processo de elaboração do texto.....	144
6.1.7 Temática.....	147
6.2 ETAPA 2: DRAMATURGIA EM GERAL E DRAMATURGIA PARA LEITURA DA CRIANÇA – CONFORMIDADE ENTRE ELEMENTOS.....	148
6.2.1 Ação.....	148
6.2.2 Personagens.....	152

6.2.3 Espaço.....	156
6.2.4 Tempo.....	157
6.2.5 Ritmo.....	158
6.2.6 Processo de elaboração do texto.....	161
6.3 ETAPA 3: COMPOSIÇÃO DO TEXTO DRAMÁTICO E SUA RECEPÇÃO PELA LEITURA DO TEXTO IMPRESSO.....	164
6.3.1 Participação do leitor.....	164
6.3.2 Flexibilidade dos gêneros.....	165
6.3.3. O conteúdo da dramaturgia.....	165
6.3.4 Diálogos.....	166
6.3.5 Rubricas.....	168
6.3.6 Potencial de representação.....	169
6.3.7 Enredo.....	170
6.4 ETAPA 4: A DRAMATURGIA IMPRESSA PARA A LEITURA DA CRIANÇA ENQUANTO LITERATURA INFANTIL, SEM SEGMENTAÇÃO DE GÊNERO.....	171
6.4.1 Experiência de leitura da obra.....	171
6.5 ETAPA 5: A DRAMATURGIA ESCRITA PARA A LEITURA DA CRIANÇA E O LIVRO ILUSTRADO.....	174
6.5.1 Associação de linguagens.....	179
6.5.2 Leitura verbo-visual.....	181
6.5.3 Diretrizes da ilustração.....	185
6.6 BREVES REFLEXÕES NO FECHAMENTO DO CAPÍTULO.....	189
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS.....	201

1 INTRODUÇÃO

Na presente tese, elegemos “dramaturgia e a infância” como tema e o delimitamos no seguinte recorte: “Dramaturgia impressa para a leitura da criança”. Tanto o tema quanto o recorte estão ligados diretamente ao nosso envolvimento com a dramaturgia infantil, como mediadores de leitura, como facilitadores junto a diversas equipes de professores, como professores universitários, como coordenadores editoriais (atividade que desenvolvemos por cinco anos) e principalmente como leitores da referida dramaturgia. Durante os anos em que ficamos afastados dos estudos acadêmicos formais (2007 a 2016), não deixamos de selecionar e adquirir livros de dramaturgia que fossem pensados para a criança, formando um pequeno acervo de aproximadamente cinquenta obras. Também não deixamos de propagar, Brasil afora, nossas crenças sobre a dramaturgia e a leitura, firmadas na dissertação *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor*, apresentada em 2007 ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Nossas andanças por diferentes regiões do país¹ e do Rio Grande do Sul² fizeram-nos perceber que o texto dramático não é a tônica das práticas leitoras, nem quando essas se resumem à encenação teatral. Por muitas vezes, flagramos os ensaios de teatro escolar sendo realizados com textos narrativos “adaptados” para a cena teatral, como se o gênero dramático não existisse para cumprir sua função de projetar o espetáculo sobre o palco.

Dessa forma, a dramaturgia não encontra um lugar seguro na infância, o que impacta na sua produção, recepção e nos estudos acadêmicos, como é o caso dos Estudos Literários que ainda não postularam claramente sobre a dramaturgia escrita para crianças. Temos, por um lado, os estudos do teatro infantil, que nos dão a base para pensarmos o teatro de qualidade, mas que, basicamente, tematizam o espetáculo para a criança; e, por outro lado, os estudos da

¹ Trata-se de dos projetos: *Leitura dramática: revelando a dramaturgia brasileira para jovens leitores e suas comunidades*, que levou oficinas e sessões de leitura dramática a jovens leitores de quatro cidades brasileiras que integram o Programa Territórios da Cidadania, do Governo Federal, no primeiro semestre de 2011, a partir da Bolsa FUNARTE de Circulação Literária; e *Dramaturgia e jovens leitores: encontros necessários nos territórios da cidadania*, o qual também levou oficinas e sessões de leitura dramática a jovens leitores de quatro cidades brasileiras que integram o Programa Territórios da Cidadania, do Governo Federal, no primeiro semestre de 2013, a partir da Bolsa FUNARTE/Fundação Biblioteca Nacional de Circulação Literária.

² Trata-se do projeto *SESC mais Leitura*, do Serviço Social do Comércio do Rio Grande do Sul (SESCRS). Nele, desenvolvemos a atividade que intitulamos de *Dramaturgia e leitura* (palestra seguida de breve sessão de Leitura Dramática) em um total de quatro sessões em cada uma das seguintes unidades do SESCRS: Passo Fundo, Erechim, Bagé, Uruguaiana, Gravataí, Lajeado e Santa Cruz do Sul. O projeto visa à democratização da leitura e à formação de novos leitores, objetivos e desafios do Sistema Fecomércio/RS e do SESCRS, no âmbito da educação e cultura. No projeto, estudantes gaúchos têm a oportunidade de receber em suas escolas diversos escritores e pesquisadores na área da leitura desenvolvendo atividades em torno de suas obras ou das obras de outros escritores. O *SESC mais Leitura* é um desdobramento do projeto *Arte SESC Cultura por toda parte*.

literatura infantil e juvenil, que nos amparam, embora se limitem ao poema e à narrativa. No entanto, nenhum estudo de consistência esclareceu-nos quais são os princípios, as características e os parâmetros de uma dramaturgia escrita para ser lida pelo público infantil. Mesmo assim, o gênero firmou-se no país. Regina Zilberman, em estudo de 2005, afirma que

[...] se entendemos o teatro desde a perspectiva dos textos originais criados por artistas brasileiros, deparamo-nos com uma produção não muito numerosa. Não por eles não terem sido escritos, mas porque nem todos chegam a ser publicados. Os que passaram pela imprensa e transformaram-se em livros, porém, bastam para garantir que dispomos de uma tradição de textos dramáticos dirigidos ao público mirim. (ZILBERMAN, 2005, p. 145).

Embora escassa, a publicação de textos dramáticos não permitiu que o gênero desaparecesse e ele conseguiu inscrever-se na história da literatura infantil e juvenil brasileira a partir da publicação de autores como Maria Clara Machado, Sylvia Orthof, Raimundo Matos Leão, entre outros, como destaca Zilberman no estudo *Yes, nós temos teatro*.

Entretanto, cabe lembrar que, nesse mesmo contexto, a grande maioria dos textos publicados interessava mais ao círculo de profissionais ligados ao teatro e aos estudiosos (portanto, aos adultos) do que aos leitores mirins. Basta consultarmos, por exemplo, a coleção *Teatro de Maria Clara Machado*, publicada na década de 1990, pela Editora Agir. Cada volume apresenta a compilação de cinco a seis peças da autora, com padronização tipográfica de tamanho e espaçamento médios (mais voltados para o ator que precisa decorar o texto do que para a criança que o lê por deleite) e algumas fotos em preto e branco das montagens empreendidas pelo grupo *O Tablado*³ (claramente empenhadas em dar indicações de cenários e figurinos aos profissionais interessados na montagem do texto e não em “ilustrar” o volume). Ou então podemos observar as publicações dos anos 1970 e 1980, patrocinadas pelo extinto Ministério da Cultura, como premiação a concursos de dramaturgia para crianças: nenhum elemento que não seja o próprio texto, em tipografia pequena, em volumes que condensam de três a quatro peças, é oferecido ao leitor. E não são somente os aspectos externos aos textos que estão em questão. Raramente essas peças, por sua linguagem técnica, pela sua extensão ou pela sua densidade, interessariam a pessoas de fora do círculo teatral. São textos mais adequados à representação, portanto espera-se que um adulto encene-os a uma criança e não que a criança entre em contato com eles por meio da leitura do texto impresso.

É nos últimos tempos que as principais mudanças no que se refere à publicação da dramaturgia produzida para as crianças têm ocorrido. E essas mudanças coincidiram com a

³ Grupo de teatro que a autora fundou e dirigiu por muitos anos.

inclusão do gênero dramático nos editais do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)⁴. Desde 2005, havia a possibilidade de as editoras inscreverem obras dramatúrgicas para serem avaliadas e, se selecionadas, adquiridas pelo Ministério da Educação. Foi o momento em que as editoras perceberam que praticamente não possuíam tais obras em seus catálogos e, se as possuíam, as características de tais livros não correspondiam à qualidade que os livros de narrativa e de poesia já apresentavam.

Assim, as editoras não esperaram que os estudiosos indicassem de forma mais enfática os caminhos para uma dramaturgia a ser lida pelos pequenos. Nos últimos 10 anos houve um chamamento a autores das diversas regiões do país para que submetessem seus originais à avaliação, o que resultou na publicação de muitos desses originais no formato de livros com o objetivo-de que o gênero “emergente” fosse disponibilizado em seus catálogos e oferecido ao PNBE, quando da abertura dos editais. Tais livros, vale dizer, não são como os de outrora. São livros artísticos, com projetos gráficos e ilustrativos apropriados, nos quais capa, estilo de fonte, papel, ilustrações, diagramação e acabamento harmonizam-se e se integram para oferecer ao leitor um objeto artístico à altura dos textos.

Importante perceber é que não se trata de contemplar, nesse processo, somente o leitor juvenil (“leitor fluente” ou “leitor crítico”), que já era visado pelas editoras nas escassas publicações de textos dramáticos. Leitores “a partir de 6 anos” e, em alguns casos, “a partir de 3 anos” (como encontramos na indicação da peça *As aventuras do boneco de gengibre*, de Adriano Messias, Editora Positivo) são convidados a terem a experiência de ler uma peça de teatro no suporte livro. Supomos que a leitura dessa peça deva acontecer com mediação de um adulto, mas queremos enfatizar que as fases anteriores às citadas, previstas por Nely Novaes Coelho (2000) em seus estudos, desde o “pré-leitor – segunda infância”, seguida pelo “leitor iniciante” e o pelo “leitor em processo”, estão incluídas na proposta das editoras.

Constatada a falta de estudos aprofundados na área, como destacado no início desta *Introdução*, e o impulso que a publicação da dramaturgia para crianças ganhou nos últimos anos, a partir do programa governamental de incentivo à leitura referido anteriormente, acreditamos que já estaria justificada a realização desta pesquisa. Contudo, uma publicação recente de Zilberman endossa a necessidade da realização de estudos como o que propomos nesta tese. Em ensaio intitulado *Leituras brasileiras para crianças e jovens: entre o leitor, a*

⁴ O programa existiu de 1997 até 2013, mas a seleção pública das obras por meio de editais iniciou em 2003, conforme podemos acompanhar em www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola. Em 2018 foi lançado pelo MEC um novo programa que é o PNLD Literário, com o mesmo sistema de escolha de obras adotado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). O texto dramático aparece timidamente no referido programa.

escola e o mercado – que analisa o grande número de exemplares de literatura infantil e juvenil impressos para o PNBE em 2010, 2011 e 2012, o número de exemplares comercializados no país e as negociações (faturamento) do PNBE junto às editoras brasileiras nesses mesmos anos – a pesquisadora afirma que tais números sugerem que

[...] a literatura infanto-juvenil brasileira completa seu segundo centenário na condição de um sistema independente e sólido. Constitui um sistema porque dispõe de canais próprios de produção, distribuição e circulação, autores vocacionados para o gênero e linhas de criação variadas e singulares. Os livros são oferecidos ao mercado, repartidos em temas distintos, destinados a faixas etárias definidas e realizados segundo técnicas específicas, que se modificam em consonância com o público a que se destina. (ZILBERMAN, 2014, p. 236).

A afirmação de Zilberman é reveladora, vista a importância da pesquisadora no cenário brasileiro e o conteúdo expresso na afirmação. É de fundamental importância que a Literatura Infantojuvenil Brasileira tenha sua autonomia e constitua um sistema com todas suas características. Entretanto, não podemos esquecer que, no que diz respeito aos estudos de base, ainda existem muitas lacunas que precisam ser preenchidas, as quais se ampliam cada vez que o sistema em questão se fortalece, colocando no mercado novas obras e revelando novas produções, além de novos autores. João Luís Ceccantini (2004) lamenta que nem mesmo os autores e obras infantojuvenis considerados nossos “clássicos” têm sido sistematicamente estudados ou possuem sua produção fixada, organizada e analisada segundo um instrumental teórico minimamente atualizado. De acordo com o autor, “o terreno da literatura infantojuvenil brasileira requer muito trabalho de base”. (CECCANTINI, 2004, p. 33).

Passados quatorze anos, a afirmação de Ceccantini ainda é tomada como verdade, embora tenhamos notado movimentos no sentido de oferecer à literatura de recepção infantil e juvenil estudos que levam a cabo sua organização e sistematização enquanto um campo de estudos articulado com os demais campos da teoria e da crítica literária. Muitas produções teóricas importantes nesse período vieram a público, dissertações foram apresentadas, teses foram defendidas, publicações antes esgotadas tiveram novas edições e, ainda, publicações que marcaram épocas – mas que não correspondiam mais ao produto literário que os autores contemporâneos têm legado às crianças e jovens – tiveram seu conteúdo renovado frente às novas criações dos autores da literatura infantil e juvenil dos últimos anos. A presente tese também presta sua contribuição para os estudos em questão, trazendo aos mediadores de leitura em geral, e demais interessados, a pesquisa que detalharemos na sequência. Estamos felizes com uma literatura que se emancipa enquanto sistema, mas comprometidos em focalizar a dramaturgia oferecida aos leitores infantis dentro e fora dos programas de leitura e

articulá-la aos estudos acadêmicos. Acreditamos que, assim, estaremos contribuindo para o trabalho de base a que se refere Ceccantini.

Partimos de um problema principal, tendo em vista o aumento do número de publicações de obras dramáticas para a infância: em que consiste a ocorrência recente verificada na literatura infantil brasileira, a qual chamaremos de “dramaturgia impressa para leitura da criança”, que tem aparecido na maioria das editoras, oferecendo ao leitor criança o texto dramático no formato de livro infantil artístico? Levantamos algumas hipóteses quando da apresentação do projeto de pesquisa que originou esta tese. Algumas lançavam a possibilidade de essa nova dramaturgia ser uma invenção do mercado editorial, tendo em vista a possibilidade de vender milhares de exemplares aos programas de distribuição de livros; outras evidenciavam que era somente um novo formato (o livro artístico) para textos que não alcançariam, na sua estética e na sua composição, os pequenos leitores, como foram as publicações já mencionadas das décadas de 1970, 1980 e 1990. Contudo, o investimento de todo esse percurso de pesquisa foi na possibilidade de que existe a por nós chamada “dramaturgia impressa para a leitura da criança” e, em sua construção, percebem-se movimentos distintos: em direção ao universo da literatura infantil (dos seus princípios e suas características fundamentais); em direção ao universo da dramaturgia infantil (ao pouco que se tem publicado, em termos teóricos, sobre ela) e dramaturgia em geral; e em direção e ao universo do livro artístico, mais especificamente o livro-ilustrado, em que ao texto dramático apropriado à infância associam-se a ilustração e o projeto gráfico, no intuito de oferecer à criança um produto artístico que potencializa a leitura do texto impresso.

Nesse contexto, o objetivo geral da presente tese é conceber o conceito de “dramaturgia impressa para a leitura da criança”, construindo a noção de que existe uma dramaturgia escrita específica ao alcance da criança (assim como existem as narrativas e os poemas para esse público), a partir da análise da obra *Canto de Cravo e Rosa*, de Viviane Jughero, publicada pela Editora Livretos, em 2009. Além disso, com caráter de objetivos específicos, pretendemos investigar a obra em questão a partir de pressupostos teóricos das áreas que colocamos em interseção neste estudo, a fim de obter os parâmetros necessários para estabelecer o conceito de “dramaturgia impressa para a leitura da criança”. Propomo-nos também a analisar os elementos constituintes do texto escolhido (presença de rubricas, diálogos, personagens, cenários, estrutura da peça, ilustração, projeto gráfico), com a finalidade de compilar as suas principais características que sustentem o conceito a ser estabelecido; e, ainda, buscamos sistematizar um conjunto de características da obra de Jughero escolhida para esse estudo para que futuros pesquisadores possam lançar mão quando

seu interesse for estudar, classificar e selecionar obras de dramaturgia escrita para crianças, tendo em vista diferentes propostas de formação de leitores.

É importante salientar, desde agora, que nosso investimento é no estudo e na sistematização de uma dramaturgia que possa ser lida pela criança. Mas cabe enfatizar que esse aspecto é uma escolha nossa, que está associada com nosso trabalho e nossas crenças e, principalmente, com nossa vontade de ver a dramaturgia fazer parte das práticas de leitura realizadas nos diversos espaços, principalmente o escolar. Contudo, não estamos a contestar a possibilidade de o texto dramático ser acolhido pelas crianças tendo como objetivo a sua encenação. Esta, inclusive, é a característica que funda o gênero dramático desde os primeiros estudos sobre os gêneros literários da Antiguidade Clássica. Não queremos medir forças com correntes teóricas que evidenciam esse fundamento, somente estamos investindo na ideia de que a dramaturgia pode também ser lida pela criança, como uma possibilidade de recepção do texto dramático, além da encenação.

Sobre a metodologia de pesquisa empregada na tese, a partir de uma caracterização mais ampla e preliminar, cabe informar, a partir do que é proposto por Prodanov e Freitas (2009), que a pesquisa ora apresentada tem abordagem qualitativa, sendo de natureza aplicada, visando a construir conhecimentos dirigidos à resolução de problema específico; o método científico empregado é hipotético-dedutivo, em que, a partir de hipóteses, especificar-se-á o problema de pesquisa e os conhecimentos serão avaliados ou falseados; em relação aos objetivos, a pesquisa é de caráter exploratório-descritivo, uma vez que a problemática de estudo explicita o problema, expondo as características do fenômeno apresentado; já o procedimento técnico está vinculado a uma pesquisa bibliográfico-documental, em que, partindo de conhecimentos publicados, exploram-se materiais que não receberam tratamento analítico. Em relação ao tratamento de análise desse *corpus* selecionado para o estudo, faremos, ainda nesta Introdução, ao anunciarmos o quinto capítulo do trabalho, uma descrição mais pontual.

Quanto aos capítulos que compõem a tese, fizemos um apanhado das principais ideias que perpassam as partes do trabalho. No segundo capítulo, partimos do surgimento da literatura infantil na Europa e no Brasil, e seguimos em direção à conceituação dessa literatura. Utilizamos os estudos de Nelly Novaes Coelho (2000), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1985, 1986), Regina Zilberman (2003), Peter Hunt (2010) e Fernando Azevedo (2014) para traçar brevemente o percurso anunciado e estabelecer alguns parâmetros para pensar a literatura para a infância. Na sequência, investimos numa seção sobre o livro ilustrado e, para tanto, baseamo-nos nas produções teóricas de Renata Gabriel Nakano (2012), Renata

Vilanova Lima (2012), Ricardo Azevedo (2005), Maria Nikolajeva e Carole Scott (2011) e, novamente, Peter Hunt (2010). No fechamento do capítulo, abrimos espaço para um levantamento dos poucos estudos que encontramos sobre dramaturgia infantil. São utilizadas as produções de Regina Zilberman (2015), Vera Lúcia Bertoni do Santos e Ivo Bender (2003), Marco Camarotti (2005), Dib Carneiro Netto (2003, 2014), Bárbara Heliadora (2007), Maria Lucia de Pupo (1991), Fany Abramovich (1983), entre outros.

Para nossa pesquisa, não buscamos um referencial teórico que embase a dramaturgia escrita para a leitura da criança somente em estudos de dramaturgia específicos para esse público. Somente recorreremos a alguns poucos estudos que encontramos, mas que não constituem uma teoria para análise do texto a que visamos nesta escrita. O que temos em mente é que nossa tese potencializar-se-á ao passo em que analisarmos o *corpus* de pesquisa escolhido, a partir de fundamentos teóricos que guiam os estudos de dramaturgia em geral, caso contrário estaríamos criando uma espécie de defasagem entre as teorias e o próprio *corpus*. É urgente, como já salientamos, sistematizarmos um estudo que garanta um espaço para a dramaturgia escrita para a leitura da criança, mas o faremos, tendo em vista estudos já produzidos sobre dramaturgia infantil e os fundamentos teóricos que balizam a dramaturgia em geral. É nesse sentido que os capítulos dois e três recorrem a estudos da dramaturgia sem segmentação etária para pontuar aspectos que se fazem presentes nas obras que elegemos para a análise.

No terceiro capítulo, iniciamos o referido levantamento teórico. A primeira seção recupera aspectos relevantes na análise de textos dramáticos e da encenação teatral, tendo em vista a proposta de Patrice Pavis, em importante estudo publicado no Brasil: *A análise dos espetáculos: teatro, mímica, dança, teatro-dança, cinema* (2011). Tratamos das duas visões do espetáculo apontadas por Pavis, a saber, a visão “textocentrista” e a visão “cenocentrista” – a primeira calcada no texto dramático, a segunda, na encenação teatral. Na sequência, exploramos um denominador teórico que Pavis (2011) sugere tanto para a análise do texto dramático quanto para a encenação teatral: o levantamento da ação e dos actantes, das estruturas do espaço, do tempo e do ritmo e da articulação e o estabelecimento da fábula, e, para cada conjunto de elementos, elaboramos uma seção. Para tanto, partimos da referida publicação em direção a publicações anteriores (PAVIS, 2007, 2008), que nos permitem ampliar os conceitos para melhor desenvolvê-los, em interface com outros autores que trataram dessas temáticas, como David Ball (2014), Daniel Furtado Simões da Silva (2013), Ramon Santana de Aguiar (2008), Clarice Lopes Mendes (2009), Décio de Almeida Prado (2007), Rubem Rocha Filho (1986), entre outros.

No quarto capítulo, concentramos nossa atenção na análise e na leitura do texto dramático. Elegemos Jean-Pierre Ryngaert (1996, 2013) como autor para estear o capítulo e o colocamos em diálogo com outros autores, como Luis Paulo Vasconcelos (1987) e Nerina Raquel Dip (2005). Na primeira seção, partindo das singularidades do texto dramático frente aos outros gêneros, discutimos algumas de suas características e a leitura que esse gênero está a exigir dos que entram em contato com a dramaturgia escrita. Na seção seguinte, tratamos da composição do texto dramático e da leitura do gênero em questão, que coloca a função das didascálias ou rubricas em evidência, e apontamos os estudos de Carlos Reis (2003) e Sergius Gonzaga (2004) como incompletos, quando na condução desse aspecto teórico nas suas obras. Na terceira seção abordamos considerações sobre o enredo na dramaturgia contemporânea, além da fragmentação de tal elemento, o que leva à fragmentação da dramaturgia na atualidade.

No capítulo cinco desta tese, resgatamos, de forma sistemática, os elementos arrolados na base teórica por nós mobilizada com o propósito de esquematizar e concretizar um dispositivo epistemológico que inspire e instrua a análise da obra componente do *corpus* deste estudo, para, em instância final, sugerir e apresentar um conceito para a dramaturgia impressa para a leitura da criança. Salientamos, nesta apresentação preliminar, que os pressupostos teóricos mencionados em nossa escrita permitem-nos reunir suficientes critérios de análise e indicadores de abordagem para exploração da obra *Canto de Cravo e Rosa*, de Viviane Juguero, a partir de cinco etapas. Na primeira delas, buscamos pontos de aval na existência e pertinência da dramaturgia infantil; na sequência, levantamos a conformidade entre elementos da dramaturgia em geral e da dramaturgia para leitura da criança; a etapa três volta-se à composição do texto dramático e sua recepção pela leitura do texto impresso; já a dramaturgia impressa para a leitura da criança enquanto literatura infantil, sem segmentação de gênero representa a quarta etapa de análise do corpus; e, na quinta etapa, dedicamos esforços para o exame da dramaturgia escrita para a leitura da criança em interface com o livro ilustrado.

No capítulo seis é o momento de confrontarmos a obra que compõe o *corpus* deste trabalho de tese com o dispositivo de análise apresentado no capítulo cinco. É a partir dos critérios de análise e dos indicadores de abordagem verificados no texto dramático *Canto de Cravo e Rosa*, de Viviane Juguero, que vamos poder admitir a existência, de, pelo menos prenúncios de uma dramaturgia impressa para a leitura da criança, como mencionamos no título.

No fechamento do trabalho, apresentamos as Considerações Finais, momento de revisarmos os parâmetros que implicam a criação do conceito de dramaturgia impressa para a

leitura da criança e de reafirmarmos a sua pertinência frente aos estudos da literatura para crianças e jovens, conforme prevemos nos objetivos da tese.

2 DA LITERATURA INFANTIL À DRAMATURGIA PARA A INFÂNCIA

A dramaturgia para crianças não é um tema recorrente nos estudos da literatura infantil, desde seu surgimento até a contemporaneidade. A inscrição do gênero dramático na literatura infantil conseguiu se efetivar, conforme assinalamos na *Introdução*, a partir de Zilberman (2005), mas, ao longo dos dois séculos de literatura Infantil no Brasil, faltaram estudos que respondessem às questões que a presente tese pretende responder. Por conta disso, não se encontra disponível um referencial teórico consistente que se relacione diretamente à nossa temática. Cabe-nos, na verdade, construí-lo a partir de nossa pesquisa. Assim, nesse contexto, é necessário buscarmos inicialmente em alguns estudos da literatura infantil os fundamentos teóricos para embasar este estudo. Tratamos brevemente do surgimento da literatura infantil, sua evolução na Europa e no Brasil, e de alguns conceitos importantes para esse segmento; posteriormente, voltamos nossa atenção ao livro ilustrado, que é o formato que as peças teatrais para crianças ganham atualmente. Por fim, ainda neste capítulo, lançamos mão de considerações sobre dramaturgia para crianças que se encontram disponíveis aos pesquisadores interessados no tema.

2.1 LITERATURA INFANTIL, SURGIMENTO E DEFINIÇÕES

A valorização da literatura infantil, como fenômeno significativo e de amplo alcance na formação das mentes infantis e juvenis, e também no interior da vida cultural das sociedades, é fenômeno recente. (COELHO, 2000). Hoje, podemos afirmar, nas palavras da professora e pesquisadora Nely Novaes Coelho (2000, p. 164), que a literatura infantil “ocupa um lugar específico no âmbito do gênero ficção, visto que ela se destina a um leitor especial, a seres em formação, a seres que estão passando pelo processo de aprendizagem inicial da vida”. Contudo, devido ao seu caráter lúdico, seu valor esteve negligenciado por muito tempo:

Vulgarmente, a expressão “literatura infantil” sugere de imediato a ideia de belos livros coloridos destinados à distração e ao prazer das crianças em lê-los, folheá-los ou ouvir suas histórias contadas por alguém. Devido a essa função básica, até bem pouco tempo, a literatura foi minimizada como *criação literária* e tratada pela cultura oficial como gênero menor. (COELHO, 2000, p. 29, grifo da autora).

Uma mirada para a história da criança vai revelar meandros do tratamento da literatura infantil durante o período que antecedeu o século XX. Na Europa, conforme destacam Lajolo e Zilberman (1985), o surgimento da literatura infantil sucede da ascensão da família burguesa

e da nova condição concedida à infância nesse contexto. Tal condição acontece gradativamente, e principalmente a partir do século XVIII, pois

Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Esta faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão. (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 13).

O tempo diferenciado da criança e o seu mundo é reconhecido como um espaço reservado do mundo do adulto, mas o contexto histórico-social permite que se criem (no caso da literatura infantil) e se reestruturarem (no caso da escola) meios de domínio do desenvolvimento intelectual da criança e o controle das suas emoções. No século seguinte, tal processo ocorre no Brasil:

É no âmbito da ascensão de um pensamento burguês e familista que surge a literatura infantil brasileira, repetindo-se aqui o processo ocorrido na Europa um século antes; e, como no Velho Mundo, o texto literário preenche uma função pedagógica, associando-se muitas vezes à própria escola, seja por semelhança (convertendo-se no livro didático empregado em sala de aula) ou contiguidade (o livro de ficção que exerce em casa a função do professor, como nas narrativas de cunho histórico [...] ou informativo [...]). (ZILBERMAN, 2003, p. 207).

Assim, diretamente ligadas ao aprendizado das crianças, primeiro na Europa e, por consequência natural, no Brasil, a “matéria” da literatura infantil deveria ser adequada à compreensão e ao interesse do seu destinatário. Uma alternativa encontrada, segundo Coelho, já que a criança era considerada um adulto em miniatura, foi adaptar os textos que foram escritos, inicialmente, para adultos. Assim, os textos que circulavam como literatura infantil eram, na sua maioria, adaptações de textos que já tinham se legitimado enquanto literatura em outra esfera, a dos adultos. Coelho explica como se dá esse processo de “minimalização” do texto:

Expurgadas as dificuldades de linguagem, as digressões ou reflexões que estariam acima da compreensão infantil; retiradas as situações ou os conflitos não-exemplares e realçando principalmente as ações ou peripécias de caráter aventuresco ou exemplar, as obras literárias eram reduzidas em seu valor intrínseco, mas atingiam o novo objetivo: extrair o pequeno leitor/ouvinte e levá-lo a participação das diferentes experiências que a vida pode proporcionar, no campo do real e do maravilhoso. (COELHO, 2000, p. 29-30).

Prejudicadas em sua essência, as obras ainda cumpriam seu objetivo, segundo nos informa a autora, oferecendo experiências de leitura com algum significado. Contudo, tal “aproveitamento” permitiu que “[...] até bem pouco tempo, em nosso século, a literatura infantil fosse encarada pela crítica como um gênero secundário, e fosse vista pelo adulto como algo *pueril* (nivelada ao brinquedo) ou *útil* (nivelada à aprendizagem)”. (COELHO, 2000, p. 30, grifos da autora). De características como puerilidade e utilitarismo pedagógico, a literatura infantil brasileira só vai se libertar no século XX, quando o esforço de autores como Monteiro Lobato, Vinícius de Moraes e Cecília Meireles vão delegar ao gênero infantil o reconhecimento necessário para ser considerado autônomo, independente, e não um subproduto, um subgênero, como outrora.

Com os olhos no século XX, em especial em sua segunda metade, Coelho associa ao público a natureza da literatura infantil, já que: “As diferenças que a singularizam são determinadas pela *natureza de seu leitor/receptor*: a criança”. (COELHO, 2000, p. 29, grifo da autora). Fernando Azevedo, pesquisador português, com o olhar voltado para a literatura infantil contemporânea, também estabelece as características desse produto cultural mirando para a criança:

De facto, é na entidade recetora que a literatura infantil encontra a sua especificidade: não porque seja constituída por textos nos quais os traços, as características ou a capacidade de funcionamento semiótico da literatura revelem alguma defectividade, mas tão somente porque alguns dos seus recetores, dada a especificidade da sua natureza, possuem e manifestam experiências de interação com textos diversas das de um leitor já experimentado nestes passeios nos bosques da ficção. (AZEVEDO, 2014, p. 11).

De acordo com o autor, não é pelo fato de o receptor da literatura infantil ser uma criança – que sabemos, é diferente e dependente do adulto – que o texto a ela destinado será destituído de qualidade. Se, muitas vezes, não percebemos no texto literário endereçado à infância o mesmo investimento intelectual que percebemos nos textos literários para o público adulto é porque a criança leitora ainda não possui o mesmo repertório que o leitor adulto para entender determinadas construções e usos da linguagem. As questões de natureza educativa presentes muitas vezes no campo da produção literária para a infância acabarão por definir o que produzir e o que oferecer ao pequeno leitor:

[...] esta literatura tem vivido frequentemente e, por vezes, naturalmente tutelada por preocupações de natureza educativa, ao ponto de uma das questões que especial relevância assume neste âmbito ser a da determinação/definição de um bom texto, em termos de *adequação* simbólica e factual, ao seu público-leitor. (AZEVEDO 2014, p. 20-21, grifo do autor).

Muitas vezes, um bom texto é caracterizado pela sua adequação ao público leitor que deseja atingir. Essa premissa determinará o quanto uma obra literária consegue se aproximar da criança na atualidade, ou então, renegá-la, rejeitá-la. A estrutura e a linguagem da obra somam-se na tentativa de estabelecer a maior comunicação possível dentro de um quadro de referências que vão desde o conhecimento da língua pela criança até a sua compreensão e aceitação dos recursos expressivos e lúdicos da linguagem literária. Sobre esse último (e fundamental) componente da obra literária para a criança, Azevedo afirma que a literatura “[...] com que a criança interagirá é constituída por textos susceptíveis de emanciparem o imaginário dos seus recetores mais jovens e de lhes permitirem reencontrar o uso lúdico, pessoal e criativo da linguagem”. (AZEVEDO, 2014, p. 16). À medida que os projetos literários que visualizam a criança como receptora pretendem ser emancipatórios, eles necessitam fazer uso *lúdico, pessoal e criativo* da linguagem. Nessa perspectiva, Azevedo ainda acrescenta:

Se do ponto de vista da expressão, e no quadro dos códigos e convenções predominantes no sistema semiótico literário, ele se caracteriza por um recurso frequente à oralidade, pelo carácter não muito extenso dos seus textos e a predominância de elementos reiterativos, é em particular na linguagem e na incessante liberdade que os seus usos lúdicos possibilitam que encontramos uma das grandes marcas que o especificam. (AZEVEDO, 2014, p. 16).

Marca do sistema semiótico literário endereçado à infância, o uso lúdico da linguagem coloca criadores e leitores em interseção criativa e leva a criança a adentar no referido sistema. Além desse recurso levantado pelo autor, a afetividade inserida no texto, a presença do humor e do maravilhoso ajudam a delinear a obra a ser oferecida para a criança na atualidade: “Se a elevada carga afetiva [...] constitui um dos traços dominantes desta escrita, por vezes, é também comum neles a presença do humor, aspetos que, frequentemente, são dados a ler através do maravilhoso”. (AZEVEDO, 2014, p. 14). Somados, esses recursos potencializam o texto literário a ser oferecido para a criança. Contudo, em se tratando da literatura infantil, precisamos perceber o quanto o adulto participa do processo de recepção dos textos literários, sendo sua presença necessária e indispensável, conforme notamos: “[na literatura infantil] a relação de diálogo leitor-texto é frequentemente indireta ou assimétrica [...], na aceção em que decisiva e ativamente intervêm aí os mediadores adultos [...]”. (AZEVEDO, 2014, 12-13).

Tendo presentes a produção e a recepção da literatura infantil, notamos facilmente que se trata de um processo assimétrico, pois quem opera na produção de tal produto artístico é o *adulto*, que produz um artefato que vai ser consumido pela *criança*. A falta de correspondência

entre esses dois participantes do processo de comunicação literária expõe claramente a dependência da criança em relação ao adulto, na sociedade contemporânea. Não fosse o adulto responsável pela elaboração do texto endereçado à infância, Azevedo destaca a unilateralidade desse processo, tendo em vista outros papéis que o adulto assume, notando sua superioridade e presença maciça: “[...] ele é, com efeito, o responsável pela criação, edição, distribuição e circulação dos textos, controlando, em larga medida, igualmente o seu consumo”. (AZEVEDO, 2014, p. 13).

O adulto comparece também em outras frentes, assumindo, além da criação, outras funcionalidades no quadro da produção, da distribuição e do oferecimento da literatura para a criança. Uma vez que a criança não possui, pelo menos nos primeiros anos de vida, a autonomia e também o sentido crítico necessários para adquirir os textos literários que lerá (muito menos a independência econômica para isso), “[...] a relação da criança com o texto é imperiosamente mediada por adultos que, num contexto de proximidade afetiva e educativa, interagem com ela”. (AZEVEDO, 2014, p. 12). A figura do adulto, nesse contexto, desdobra-se em diversas funções, arroladas por Azevedo no estudo aqui utilizado:

Os bibliotecários, os professores, os educadores, os pais, os livreiros, os próprios editores e os membros das comunidades interpretativas responsáveis pelos metatextos da crítica literária desempenham, nesta perspectiva, um papel importante e imprescindível, já que, funcionando como primeiros recetores do texto literário, originam, pela sua ação, a transformação das crianças em segundos recetores desses textos. (AZEVEDO, 2014, p. 12 -13).

É como segundo leitor que o autor coloca a criança no contexto da recepção do texto literário endereçado à infância. Antes dele, um ou mais adultos (bibliotecário, educador, pai ou mãe, editores, livreiros ou críticos) entrarão em contato com tal literatura. É das mãos desses primeiros receptores que a criança receberá o texto literário a ela endereçado. Assim, tal texto procurará atender a dois leitores simultaneamente, o adulto e a criança. Prevendo responder a essa dupla demanda em sua configuração,

[...] os textos da literatura infantil configuram-se frequentemente como ambivalentes [...], na aceção em que preveem simultaneamente dois tipos de leitores-modelo diferenciados: um leitor-modelo criança, com reduzida experiência vital e com saberes acerca dos textos e dos seus processos de funcionamento que de modo algum são idênticos aos de um leitor adulto e experiente, e um leitor-modelo adulto, o qual, no contexto de um campo simbólico de valorização do *otium cum dignitate*, constitui o principal *filtro* que escolhe e promove o objeto com que a criança interagirá, ajudando-a a construir individual e socialmente os seus significados. (AZEVEDO, 2014, p. 13-14, grifos do autor).

O leitor adulto, com sua (desejada) experiência, constituirá o principal filtro do material literário que vai chegar à criança. Espera-se que esse mediador consiga reconhecer as características que listávamos anteriormente para a literatura infantil, garantido um contato precoce com textos literários de qualidade, nos quais, segundo Azevedo, sejam evidentes as marcas da poeticidade, as quais possibilitarão “[...] um treino adequado da imaginação”. (AZEVEDO, 2014, p. 31). É na imaginação do leitor infante que a literatura operará, servindo de estímulo para experiências diversas, todas elas impulsionadas pelo tanto de experimentação com a linguagem que seus criadores investirem na elaboração do texto. Ainda sobre a qualidade do texto literário direcionada à infância, Azevedo afirma que é aquele que, “[...] graças a uma organização complexa e intensa da linguagem, mantém incessantes potencialidades subversivas face aos códigos, assegurando aos seus recetores a possibilidade de aí encontrarem, a cada nova leitura, novos espaços para a aventura hermenêutica”. (AZEVEDO, 2014, p. 31). A literatura de qualidade proporcionará ao leitor novas descobertas a cada nova experiência com o texto literário. A aventura hermenêutica a que se refere o autor é a busca pelos sentidos do texto, expresso nas palavras, nos parágrafos, na totalidade do texto, e que se renova a cada nova leitura.

Tanto Coelho como Azevedo reconhecem a importância de se evidenciar a criança, sua natureza, suas particularidades no momento de se definir a literatura a ela destinada. Nesse sentido, Coelho afirma que caminho o para a redescoberta da literatura infantil foi aberto pela psicologia experimental que,

[...] revelando a inteligência como o *elemento estruturador* do universo que cada indivíduo constrói dentro de si, chama a atenção para os diferentes *estágios de seu desenvolvimento* (da infância à adolescência) e sua importância fundamental para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto. Revelou ainda que cada *estágio* corresponde a uma certa *fase da idade*. A *sucessão* das fases evolutivas da inteligência (ou estruturas mentais) é constante e igual para todos. As idades correspondentes a cada uma delas podem mudar, dependendo da criança ou do meio que ela vive. A partir desse conhecimento do ser humano a noção de “criança” muda e nesse sentido torna-se decisivo para a literatura infantil/juvenil adequar-se ou conseguir falar, com autenticidade, aos seus possíveis destinatários. (COELHO, 2000, p. 30, grifos da autora).

De acordo com a pesquisadora, o autor que vai lograr êxito no processo de comunicação que se estabelece a partir da obra literária é aquele que vai conseguir “falar” com autenticidade aos seus possíveis destinatários, tendo em vista a fase que ele pretende atingir. Qualquer uma das categorias que Coelho elenca a partir de suas pesquisas (o pré-leitor – primeira infância: 15/17 meses a 3 anos; segunda infância – a partir dos 2, 3 anos; o leitor

iniciante – a partir dos 6/7 anos; leitor em processo – a partir dos 8/9 anos; leitor fluente – a partir do 10/11 anos; e leitor crítico – a partir dos 12/13 anos) colocará em evidência

[...] o livro infantil entendido como uma “mensagem” (comunicação) entre um autor-adulto (o que possui a experiência do real) e o leitor-criança (o que deve adquirir tal experiência). Nessa situação, *o ato de ler* (ou de ouvir) pelo qual se completa o fenômeno literário, se transforma em um ato de *aprendizagem*. (COELHO, 2000, p. 31, grifos do autor).

A aprendizagem a que se refere Coelho, conforme se depreende do fragmento, é a aprendizagem do real. Não percamos de vista que a autora prevê que tal experiência se dê a partir do fenômeno literário, ou seja, da recepção do texto esteticamente elaborado. É só assim que a literatura infantil poderá, em nossa época, ser redescoberta, segundo Coelho, como “*aventura espiritual*, que engaje o eu numa experiência rica de vida, inteligência e emoções” (COELHO, 2000, p. 32, grifo da autora). Tal experiência é única e insubstituível, e se apoia no que diz Coelho a respeito da importância da literatura infantil na vida das crianças:

De maneira lúdica, fácil e subliminar, ela atua sobre seus pequenos leitores, levando-os a perceber e a interrogar a si mesmos e ao mundo que os rodeia, orientando seus interesses, suas aspirações, sua necessidade de autoafirmação ao lhes propor objetivos, ideais ou formas possíveis (ou desejáveis) de participação no mundo que os rodeia. (COELHO, 2003, p. 123).

A compreensão de si mesmo e simultaneamente a participação no mundo em que a criança está inserida é, para Coelho, uma das finalidades da literatura infantil, que apresentará ao pequeno outras possibilidades de existência, proporcionado a reorganização das percepções do mundo, possibilitando a ele, uma nova ordenação das experiências existenciais. Pensamento semelhante expõe Azevedo, quando afirma que a literatura infantil

[...] proporciona à criança cuja competência enciclopédica está ainda em fase incipiente de formação um alargamento do seu horizonte de expectativas e a oportunidade de crescimento e de expansão da sua capacidade de diálogo com outras culturas e com sistemas de valores alternativos ao seu: por ela, a criança é sensibilizada para a existência positiva da diferença, compreendendo que o mundo pode ser percebido de múltiplas formas, formas essas que, apesar da sua diferença e diversidade, são igualmente legítimas e importantes na própria definição do homem e no seu processo de estabelecimento de relações intersubjetivas. (AZEVEDO, 2014, p. 35).

O contato com textos que expressam diferentes aspectos culturais do mundo contemporâneo resulta no alargamento do horizonte de expectativas da criança, e ainda oferecem ao pequeno leitor a oportunidade tão necessária desde a infância de conviver com a

experiência positiva da diferença, possibilitando perceber, como já dissemos a partir de Coelho, novas experiências existenciais, a partir do conhecimento de outras (múltiplas) formas de existir. Assim, mostrando à criança o seu semelhante, e permitindo a ela percebê-lo em sua essência, a literatura assegura aos seus leitores a possibilidade de refletir sobre outros modos de existência, tão legítimas quanto os deles. No reconhecimento do Outro e no respeito pelas suas particularidades, o pequeno leitor investe na compreensão de sua própria definição de ser humano e potencializa a sua capacidade de estabelecer relações intersubjetivas com aqueles que conhece pelas vias do texto literário e que encontrará nas suas vivências na infância e em outras fases da vida.

Com um olhar especial à criança, Peter Hunt (2010), pesquisador britânico (o primeiro a escolher a literatura infantil e juvenil para tema de um PhD, na década de 1980), também estabelece uma definição de literatura infantil:

A literatura infantil, por inquietante que seja, pode ser definida de maneira correta como: livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo que hoje definimos como crianças. Entretanto, tal definição complacente não é muito prática, já que obviamente inclui todo texto lido por uma criança, assim definida. (HUNT, 2010, p. 96).

Talvez por apresentar uma definição tão ampla, Hunt acrescenta aos seus estudos a ideia do leitor implícito:

Definir literatura infantil pode parecer uma demarcação de território, mas apenas na medida em que o objeto necessita de alguma delimitação para ser manejável. No entanto, a despeito da instabilidade da infância, o livro para criança pode ser definido em termos do leitor implícito. A partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem o livro se destina: quer o livro esteja totalmente ao lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha alvo direto. (HUNT, 2010, p. 100).

Propondo que se observe atentamente, em cada obra, como o autor articula os elementos relacionados à criança, a fim de descobrir se determinada obra está totalmente do lado do leitor infante, se ela favorece seu desenvolvimento ou o tem como alvo direto, podemos também perceber os estágios de desenvolvimento a que se refere Coelho (2000) e, assim, poderíamos presumir o vínculo de determinada obra com uma faixa etária específica. O encontro eficaz entre a obra e o público ficará garantido pelo emprego e conservação, na obra, de um ponto de vista que privilegie a criança. Essa questão é levantada por Paulo Ricardo Becker (1999), que assinala que o ponto de vista a partir do qual o texto é construído deve se ajustar à percepção que a criança possui do mundo, para que ela não perceba o texto como invasão. Segundo o autor,

Considerar a literatura infantil como um gênero específico implica a necessidade de diferenciá-la dos gêneros literários não infantis. Essa diferenciação deve ser buscada, [...] a partir do ponto de vista que emana do texto, o que não quer dizer que esse ponto de vista deva ser o de uma criança (afinal isso quase nunca é inteiramente possível, pelo fato de as obras serem escritas, geralmente por adultos). O que é preciso é que as obras infantis se conformem à estrutura mental própria da criança e lhe ofereçam uma representação do mundo através de um simbolismo que seja acessível a ela. (BECKER, 1999, p. 18).

Optando por um ponto de vista que se aproxime da criança e por um simbolismo que ela seja capaz de decifrar é que os pequenos leitores tomarão a obra como uma analogia do mundo real e se aproximarão da compreensão dos elementos que circundam esse mundo. Isso porque, “[...] o texto não deve sujeitar a criança a si, e sim oferecer-lhe a oportunidade de desenvolver a interpretação do mundo e refinar a sua sensibilidade”. (BECKER, 1999, p. 16).

Hunt, por sua vez, comenta a necessidade de se definir a literatura infantil em termos de público, mas admite que a crítica e a teoria só se estabelecem à medida que os estudos olharem para as crianças e a literatura, os dois elementos a partir dos quais, segundo o autor, a literatura infantil se estabelece:

Se a literatura infantil pode se beneficiar do contato com a teoria e com a crítica, deve-se dizer que ela possui seus próprios problemas. [...] Ela precisa ser definida em termos de seus dois elementos: crianças e literatura. A crítica deve ser confeccionada sob a medida de suas características especiais. A literatura infantil é diferente, mas não menor que as outras. Suas características singulares exigem uma poética singular. (HUNT, 2010, p. 37).

A partir do momento em que admitimos que a literatura infantil possui seus próprios problemas, delegamos a ela autonomia suficiente para se beneficiar dos estudos da crítica e da teoria. A poética singular, de que fala Hunt, é o aparato crítico e teórico de que lançam mão os estudiosos para analisarem a literatura infantil, mirando o texto literário e seu destinatário, a criança. Coelho chamou essa poética de “gramática de literatura infantil”, estudo que se vale da análise da narrativa infantil, seu conteúdo e sua forma, olhando para os principais textos destinados ao público infantil em termos mundiais, desde as narrativas primordiais, passando pela narrativa primordial novelesca, pelos contos de fadas e maravilhosos, pela narrativa realista e romântica, até Monteiro Lobato, quando faz um recorte em seu estudo para seguir tratando somente da literatura infantil brasileira. Na poesia infantil, Maria da Glória Bordini nos legou importante estudo sobre o poema destinado à infância, *Poesia infantil*, o qual tem servido, desde a sua publicação, no início da década de 1980, como parâmetro para o estudo da lírica infantil, seus problemas, suas ocorrências, suas tipologias. Nossa intenção, com a tese

que estamos construindo, é oferecer ao campo da literatura infantil um estudo que possa se tornar referência ao tratar do texto dramático escrito para a criança, que esteja em sintonia com a poética que é própria da literatura infantil e que nada deixe a desejar em relação aos estudos da narrativa e da lírica para crianças e jovens.

Azevedo, ao apresentar os elementos que compõem a obra literária para a criança, também aponta a presença da ilustração em diálogo com o texto verbal: “[...] este objeto [o livro de literatura infantil] incorpora, no caso da escrita de recepção potencial pelos mais novos, frequentemente uma componente icônica, que dialoga e interage significativamente com o texto verbal”. (AZEVEDO, 2014, p. 14). O formato que a literatura infantil assume hoje, no caso de qualquer um dos gêneros literários, é o livro ilustrado. Até bem pouco tempo, os textos dramáticos não eram publicados no formato em questão. É uma ocorrência recente, no âmbito editorial brasileiro, o livro ilustrado para o texto dramático, que tem seu surgimento fortemente relacionado aos editais de compra de livros do governo federal, conforme tratamos na *Introdução*. Antes de tratarmos da dramaturgia infantil, cabe uma revisão dos principais pontos que envolvem o livro-ilustrado.

2.2 O LIVRO ILUSTRADO

Tendo em vista que o *corpus* da presente pesquisa é composto por um livro artístico, faz-se necessário um breve percurso por algumas questões relacionadas ao produto cultural conhecido como livro ilustrado, subcategoria da literatura infantil desenvolvida no mundo todo, inclusive no Brasil. Para isso, utilizaremos estudos e publicações de pesquisadores brasileiros e estrangeiros que se debruçaram sobre essa temática, trazendo ao nosso estudo aspectos pontuais na tarefa de caracterizar o livro ilustrado, bem como o processo de leitura que esse tipo de criação artística exige.

A dissertação de Renata Gabriel Nakano, *Livro ilustrado: definições, leitores e autores* (2012), faz uma importante reflexão sobre o livro ilustrado, oportunidade em que a autora afirma que, tanto no Brasil quanto no exterior, a nomenclatura e definições dessa subcategoria da literatura infantil não são consensuais. Ela apresenta, no primeiro capítulo de seu trabalho, definições e terminologias relacionadas a algumas tentativas de batismo, no Brasil, por alguns pesquisadores e por editoras que publicaram livros teóricos sobre esse tema. A crença da autora é de que

A importância da busca pela nomenclatura reflete-se na compreensão e na própria consciência da existência desse objeto diferenciado. Especificá-lo com um termo

exclusivo, seja como *picturebook*, *álbum* ou *livro-ilustração*, auxilia na compreensão de que ele é de algum modo diferente do livro ilustrado comum: a linguagem instrumentaliza a percepção. (NAKANO, 2012, p. 17, grifos da autora).

De acordo com Nakano, é importante que exista uma nomenclatura que corresponda a esse tipo de produção, pois é como oferecer visibilidade a essas criações e delimitar um conceito para sua existência, frente a obras que não constituem um trabalho valoroso com a ilustração, a que a autora chama de livro ilustrado comum. Nesse caso, a linguagem – ter um termo de uso comum para se referir a essas obras no Brasil – leva os estudiosos e os demais envolvidos nesse nicho a uma percepção mais clara do objeto artístico em questão. Quanto à contribuição das editoras na adoção e na consolidação de nomenclaturas específicas, é valioso que nos lembremos do caso da extinta Cosac Naify, quando da publicação da importante obra do pesquisador britânico Peter Hunt, *Crítica, teoria e literatura infantil* (2010), já utilizada em nosso estudo. Nela, o autor dedica um capítulo ao livro ilustrado, intitulado *A crítica e o livro-ilustrado*. Segundo deduzimos das colocações de Nakano, ao publicar o autor, a editora estaria investindo também na consolidação de uma terminologia e de um conceito para um segmento da literatura infantil que sobrevive sem um nome específico, embora existam muitos exemplos de livros ilustrados brasileiros que a representam aqui. A mesma editora também publicou no Brasil o monumental *Livro ilustrado: palavras e imagens*, de Maria Nikolajeva e Carole Scott. É a esses estudos que somaremos contribuições de outros autores para nos orientar nos próximos parágrafos. A terminologia adotada pela Cosac e Naify, na ocasião da tradução e da publicação da obra de Hunt, é livro-ilustrado. Já no caso da publicação da obra de Nikolajeva e Scott, desde o título, a expressão foi grafada sem hífen, numa tradução para *picturebook*⁵. Nossa opção, nesta escrita, é utilizar a expressão sem hífen quando se tratar de uma construção nossa ou utilização dos estudos de Nikolajeva e Scott. Essa opção fica explícita na elaboração do título de nosso trabalho, e, depois, na *Introdução*, onde utilizamos essa nomenclatura. Cabe, agora, apresentar as características que, articuladas, constroem o conceito em questão.

Logo no primeiro parágrafo de seu estudo, Hunt chama atenção para a existência de duas categorias de livros, igualmente assinaladas por Nakano em sua dissertação: o livro ilustrado, gênero sobre o qual o autor investe amplamente seu estudo, e o livro com ilustrações. Sobre este último, o autor apenas afirma que a distinção em relação ao livro ilustrado é, em grande parte, organizacional. “Contudo, se lembrarmos que a ilustração altera

⁵ Já *picture book*, nos estudos das autoras, corresponde ao conceito de “livro com ilustração”.

o modo como lemos o texto verbal, isso se aplica ainda mais ao livro-ilustrado”. (HUNT, 2010, p. 233). É essa a única consideração sobre o livro com ilustrações que encontramos no capítulo em questão. Porém, ela nos dá a pista principal para pensarmos numa separação entre os dois tipos de obras literárias que colocamos em evidência: o livro ilustrado articula de tal modo a ilustração e a palavra que o texto é modificado pelas imagens. No livro com ilustrações, isso não acontece. Mais informações sobre essa categoria podemos obter se fizermos um paralelo entre as características do livro ilustrado e o seu oposto (ou seja, as características contrárias àquelas apresentadas pelos pesquisadores).

Os livros-ilustrados podem explorar essa relação complexa [que se dá na simultaneidade daquilo que é mostrado na imagem e daquilo que é informado no texto escrito]; as palavras podem aumentar, contradizer, expandir, ecoar ou interpretar as imagens – e vice-versa. (HUNT, 2010, p. 234).

A declaração de Hunt, mesmo sendo tão breve, é muito esclarecedora, na medida em que toma a palavra como possibilidade de influenciar na compreensão da ilustração; além disso, a dinâmica inversa também é válida: a ilustração incide na compreensão da palavra. Esse processo de mão dupla é rico e nos faz pensar na intensidade com que palavra e ilustração podem vir a se relacionar em uma obra literária para a infância. É mais comum pensarmos no potencial que a ilustração tem de elevar a palavra a outro patamar, ou seja, na influência que a imagem, quando relacionada à palavra, pode ter. Contudo, muitos trabalhos apresentam uma interligação tão grande entre palavra e ilustração que, no nível da leitura do texto imagético e do texto verbal, notamos os dois movimentos do quais falávamos a partir de Hunt, e dessa forma, “podem cruzar o limite entre os mundos verbal e pré-verbal; podem ser aliados da criança leitora”. (HUNT, 2010, p. 234).

Niklajeva e Scott, no estudo já citado, afirmam que o caráter ímpar dos livros ilustrados, como forma de arte, baseia-se em combinar dois níveis de comunicação, o visual e o verbal. “Empregando a terminologia semiótica, podemos dizer que os livros ilustrados comunicam por meio de dois conjuntos distintos de signos, o icônico e o convencional [ou verbal]”. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 13). É dessa comunicação por duas vias que falávamos, a partir de Hunt. As autoras explicitam como palavras e imagens cumprem suas respectivas funções no livro ilustrado:

As figuras nos livros ilustrados são signos icônicos complexos e as palavras, signos convencionais complexos; entretanto a relação básica entre os dois níveis é a mesma. A função das figuras, signos icônicos, é descrever ou representar. A função das palavras, signos convencionais é principalmente narrar. Os signos

convencionais são em geral lineares, diferentes dos icônicos, que não são lineares nem oferecem instruções diretas sobre como lê-los. A tensão entre as duas funções gera possibilidades ilimitadas de interação entre palavra e imagem em um livro ilustrado. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 14).

Tanto os signos icônicos quanto os signos convencionais (verbais) são caracterizados como complexos pelas autoras. À palavra, as autoras relacionam a linearidade, elemento que não está ligado à ilustração, que está a exigir mais dos leitores, que não contam com instruções claras de como ser lidas. A tensão a que as autoras referem-se nasce do encontro de duas linguagens assinaladas como complexas e geram possibilidades ilimitadas de interação. A relação texto-imagem, na função da ambientação no livro ilustrado, recupera aspectos dos estudos narratológicos como a diferença entre diegese e mimese:

Em um livro ilustrado, a ambientação pode ser transmitida por palavras, por ilustrações ou por ambas. O texto visual desse tipo de livro é naturalmente adequado à descrição de dimensões espaciais, incluindo tanto cenas internas como paisagens externas, as mútuas relações espaciais entre corpos e objetos, o tamanho relativo deles, a posição, e assim por diante. Parecida com a caracterização, a ambientação demonstra muito bem a diferença entre diegese (contar) e mimese (mostrar). Enquanto as palavras podem apenas *descrever* o espaço, as imagens podem efetivamente *mostrá-lo*, fazendo isso de modo muito mais eficaz e, em geral, mais eficiente. Na teoria narrativa, a descrição é um dos sinais da presença do narrador no texto. O narrador verbal força a “ver” certos detalhes do cenário, ao mesmo tempo que ignora outros. A representação visual do cenário é “inenarrada” e, por isso, não manipuladora, dando ao leitor considerável liberdade de interpretação. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 85).

Nesse processo, cabe à palavra *descrever* e às imagens *mostrar*. O narrador instaura-se no texto escrito e descreve a ambientação usando as palavras, processo elementar da teoria narrativa. Já a imagem que se propõe a mostrar um cenário não tem a força narrativa que o narrador imprime no texto verbal, é “inenarrável”, para usar uma expressão das autoras. Contudo, essa característica liberta a imagem da manipulação que o narrador exerce no leitor, deixando as ilustrações mais abertas e com considerável margem para interpretação. As personagens também levam Nikolajeva e Scott a refletir sobre a atuação da imagem e da palavra no livro ilustrado:

[...], o modelo específico dos livros ilustrados fornece uma gama ampla de dispositivos artísticos para caracterizar os personagens, e alguns demonstram um grau notável de sofisticação nesse aspecto. As imagens possibilitam uma diversidade de caracterizações externas, enquanto as palavras podem ser usadas tanto para a descrição externa como para a “representação” interna. Alguns dos dispositivos mais comuns de caracterização adquirem uma dimensão específica nos livros ilustrados. Por exemplo, a descrição externa pode ser tanto verbal como visual, e esses dois aspectos podem confirmar ou contradizer um ao outro. Com mais

frequência, a descrição externa verbal é omitida nos livros ilustrados, e somente a visual é usada, sendo mais eficiente. Embora algumas qualidades humanas perenes (como ser bravo, inteligente, inocente) sejam difíceis de comunicar visualmente, as poses, os gestos e as expressões faciais dos personagens podem revelar emoções e atitudes, como felicidade, medo e raiva. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 113).

As imagens servem à representação externa, ao passo que as palavras podem ser veículo de comunicação do mundo interno das personagens, bem como do seu mundo externo. A descrição externa pode lançar mão tanto da palavra como da imagem, e esses aspectos, em relação a um mesmo personagem, podem até se contradizer. Pelo que compreendemos dos estudos do livro ilustrado trazidos para esta escrita, essa contradição não gera necessariamente um defeito na obra em que ela aparece, mas um aceno para o exercício da criatividade e da leitura provocativa que os projetos mais arrojados estão a exigir da criança.

Ainda tratando da personagem, a descrição física e a descrição psicológica desse elemento mobiliza o trabalho dos dois envolvidos na criação do livro ilustrado, conforme afirmam Nikolajeva e Scott:

Se considerarmos o que cada um, palavra e imagem, faz de melhor, é claro que a descrição física pertence ao domínio do ilustrador, que pode, em um instante comunicar informações sobre aparência que exigiriam muitas palavras e muito tempo de leitura. Mas a descrição psicológica, embora possa ser sugerida por imagens, necessita das sutilezas das palavras para captar emoção e motivação complexas. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 113).

O ilustrador tem a capacidade de condensar em uma imagem informações que narrador (e, portanto, o autor) demorariam expondo no texto. Mas a descrição psicológica necessita da palavra, tornando-se, na maioria dos casos, inviável na ilustração. O ponto de vista dos textos narrativos levantado por Nikolajeva e Scott no capítulo sobre perspectiva narrativa não nos interessa de imediato nesta escrita, uma vez que nosso interesse concentra-se no texto dramático, que não possui a mesma perspectiva. Contudo, sobre esse elemento relacionado à ilustração, as autoras pontuam:

Com as imagens, podemos falar de perspectiva em um sentido literal: como leitores/espectadores, vemos a ilustração de um ponto de vista fixo, que nos é imposto pelo artista. Ainda que pelo movimento do olho possamos “ler” a imagem da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda ou em um padrão circular, o ponto de vista básico não é alterado. Entretanto ele pode mudar em uma sequência de ilustrações, tanto em direção como em distância (zoom). (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 155).

As imagens assumem, no livro ilustrado, determinada perspectiva, que é imposta pelo ilustrador. Assim, a tentativa de representar tridimensionalmente a imagem, utilizando a ilusão

de espessura e profundidade das figuras, permite-nos aludir a uma perspectiva no sentido literal. As autoras ainda discorrem sobre o foco interno e os recursos que muitos ilustradores utilizam para trazer à ilustração vestígios desse processo: “[...] o foco interno é impossível em um texto visual, isto é, as ilustrações não podem expressar de modo direto pensamentos e sentimentos. Entretanto, o texto visual pode, por exemplo, elaborar imagens e símbolos para transmitir o mundo interno dos personagens”. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 166).

Na impossibilidade de expressar de modo direto pensamentos e sentimentos, os ilustradores mais preocupados em transpor algum aspecto interno da personagem lançam mão de recursos como símbolos para representar aquilo que, a princípio, é delegado às palavras. Muitas dessas propostas resultam em imagens criativas e que também acenam para a criatividade da criança, que se vê envolvida por uma ilustração que ultrapassa a função informativa, capaz de desencadear um processo intenso de apreensão de significados. Na ocasião em que levantam questões sobre o tempo e o movimento em seu estudo, Nikolajeva e Scott afirmam:

Há dois aspectos essenciais da narratividade que são impossíveis de expressar de modo conclusivo usando apenas signos visuais: a causalidade e a temporalidade, pois o sistema de signos visuais só pode indicar o tempo por inferência. Em geral, o fluxo do tempo pode ter expressão visual por meio de imagens de relógios ou calendários, do nascer e do pôr do sol, ou de mudanças sazonais [...], isto é, por *sequência* de imagens. Entretanto, na maioria dos casos o texto verbal amplia o significado ao criar uma conexão temporal definitiva entre as imagens e revela o avanço do tempo. (NIKOLAJEVA; SCOTT 2011, p. 195, grifo das autoras).

A causalidade e a temporalidade não serão expressas em sua totalidade pela ilustração. É um momento de o texto verbal preencher lacunas que as ilustrações sozinhas não dão conta de modo satisfatório. O movimento, por sua vez, vem sendo representado no livro ilustrado de maneira que a criatividade do ilustrador processe na imagem a ação e seus desdobramentos:

Nos estudos sobre livros ilustrados, encontramos vários exemplos de como o movimento pode ser retratado por meios puramente visuais. Códigos gráficos diferentes, muitos emprestados dos quadrinhos e da fotografia, têm sido adotados por autores de livros ilustrados. Entre eles se incluem características como borrões, linhas de movimento e a distorção de perspectiva. Também se sugere movimento pela representação da ação em desenvolvimento, daquela ainda não concluída, como personagens com um pé levantado, ou equilibrados no meio do ar, no ponto alto de um salto, ou se inclinando para levantar um objeto. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 195).

Esses recursos provêm, muitas vezes, de outras artes ilustrativas, como os quadrinhos e a fotografia. Os ilustradores, por sua vez, buscam maneiras de comunicar o fluxo de tempo

na articulação do movimento, tendo em vista o conjunto de imagens que possam vir a compor um projeto ilustrativo:

Outra maneira de comunicar movimento, e com isso o fluxo de tempo, em livros ilustrados é por meio de uma sequência de imagens. Se o personagem é retratado primeiro sob uma árvore e na imagem seguinte em cima dela, lemos isso como se ele tivesse subido na árvore, o que sabemos, por experiência, que leva algum tempo. Desse modo, a sequência transmite o fluxo do tempo. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 201).

Livros concebidos com as possibilidades assinaladas por Hunt e Nikolajeva e Scott – e comentadas por nós – tornam-se aliados da criança leitora à medida que se colocam a par de sua capacidade de pensar e relacionar (e, portanto, transitar) tanto por um caminho (a palavra que influencia a compreensão da ilustração), quanto pelo outro (a ilustração que influencia a compreensão do texto verbal). Esses movimentos levam a criança a perceber e se relacionar com a linguagem verbal e visual, separadamente ou simultaneamente:

Os livros-ilustrados podem desenvolver a diferença entre ler palavras e ler imagens: não são limitados por sequência linear, mas podem orquestrar o movimento dos olhos. O mais importante, como disse Sônia Landes, é que “no entendimento dos ilustradores de hoje, os livros-ilustrados lidam na realidade com os dois argumentos, o visual e o verbal; e cada um pode ser escalonado separadamente para um mútuo reforço, contraponto, antecipação ou expansão. (HUNT, 2010, p. 234).

A possibilidade de orquestrar o movimento dos olhos nada mais é que o leitor orientar-se pelo livro ilustrado tendo como guia o texto e a ilustração simultaneamente, levando ao entrelaçamento de ambos, o que confere a não linearidade à obra, conforme as palavras de Hunt. A possibilidade de lê-los em separado aponta, no texto, para os dois argumentos a que se referiu Sônia Landes: o verbal e o visual. “Eles [os dois argumentos ou os dois contingentes de significados] têm um grande potencial semiótico/semântico, decididamente não são simples coleções de imagens [...]”. (HUNT, 2010, p. 234).

Parece-nos importante, haja vista o pensamento de diversos autores, pensar o livro ilustrado na confluência das diversas imagens e do texto escrito, como bem assinalou Hunt, em consonância com outro autor: “Esse é um meio no qual as páginas podem ser vistas em termos de aberturas e de livre exploração das interações entre os dois meios [visual e verbal], pois como disse Nicholas Tucker, ‘a arte do livro ilustrado [...] reside nas interações entre a ilustração e o texto’”. (HUNT, 2010, p. 234-236). Para que o leitor possa investigar esse tipo de ilustração – que os autores assinalam como mais apropriada para o livro ilustrado –, é verdade que os projetos ilustrativos precisam proceder de modo a colocar texto e ilustração

em conexão criativa, de modo a conceber a ilustração como reveladora de potencialidades que o texto guarda, num movimento que complexifica palavra e ilustração, e não na simples tradução da primeira para a segunda. Nikolajeva e Scott, no estudo aqui utilizado, são pontuais quanto ao envolvimento das palavras e das imagens no livro ilustrado, ao afirmarem que, nesse produto cultural, as palavras e as imagens trabalham juntas para criar o impacto do livro. “Os exemplos mais eficazes criam alguma tensão entre as informações trazidas pelas palavras e pelas ilustrações, de modo a colaborar mutuamente, em vez de apenas repetir de forma redundante o que é comunicado no outro modo de expressão”. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 327).

O livro ilustrado e o modo de se ler esse produto cultural exige dos leitores uma maneira de perceber o texto que é característica de nossa época. Renata Vilanova Lima, em sua tese de doutoramento em Design, intitulada *Ilustrações em traços e manchas no Design no livro-ilustrado infantil brasileiro contemporâneo* (2012), dá uma dimensão de como a recepção do texto e da ilustração convertem-se em uma atividade complexa e reveladora dos vestígios de nosso tempo:

Na contemporaneidade, o texto verbal por si não dá conta da complexidade de relações que se estabelecem com o objeto livro, que carrega materialidade, simbiose de linguagens, ilustrações, projeto gráfico etc. A vida contemporânea anuncia um sujeito multifacetado, que oscila entre todo e partes, sem nem sempre obter a escolha de alguma. Este indivíduo contemporâneo tem que dialogar ao mesmo tempo com todas as formas de ver, enxergar e ler. As informações lhe são dadas, muitas vezes, sem uma hierarquia, cabendo a ele eleger as linguagens que darão sentido a tal realidade em dado momento. (LIMA, 2012, p. 13).

O livro ilustrado pode ser visto não como marca cronológica da evolução dos meios de produção do livro – mecânica –, mas como epítome dos novos tempos, ou seja, como exemplo de uma nova forma de o leitor se relacionar com o texto, haja vista que desde os tempos mais remotos o livro esteve em evolução, exigindo modos de ler adequados a determinadas épocas. Nesse tempo – a contemporaneidade –, a leitura torna-se tarefa cada vez mais multiforme e, ao mesmo tempo, exige que o leitor dê conta de linguagens híbridas, que colocam em evidência o texto literário e sua relação com a ilustração e o projeto gráfico. Tal elemento, não apontado por Hunt (2010), também contribui para a inter-relação das linguagens verbais e visuais presentes no livro ilustrado, pois é o projeto gráfico que articula, na página impressa, o texto e a imagem, exigindo do livro ilustrado uma dinâmica de leitura e recepção peculiar, flexível e potencializada. O leitor de obras com essas características tem olhar e intelecto treinados para colocar texto, ilustração e projeto gráfico em intersecção, ao

mesmo tempo em que possui liberdade para fazer escolhas frente às trilhas de leitura que o livro ilustrado apresenta.

Haverá momentos em que cada um dos elementos em questão guiará o leitor para uma experiência de leitura, bem como expressou Lima:

A palavra escrita no livro-ilustrado infantil transportará, por vezes, seu leitor para lugares inimagináveis, satisfazendo sua vontade de descobrir sobre determinado assunto e experiência de leitura. Outras vezes será a ilustração que subverterá o texto verbal, levando-o para outros caminhos de leitura, e potencializando escolhas sobre o discurso que o preencherá naquela leitura. Ainda haverá casos em que o papel, o formato, as letras, as imagens entremeadas de texto verbal formatado e ilustrações em diálogo farão a vez da experiência. Neste caso, o leitor perceberá a história por diversos ângulos, pontos de vista, facetas e, como um leitor contemporâneo, interessado pelos diversos olhares, terá múltiplas possíveis visões a respeito deste objeto livro que se encontra sob sua experimentação. Isto seria diferente se estivéssemos nos referindo a um livro didático, com argumentos predeterminados. Referimo-nos ao livro de literatura que, por definição, pretende potencializar leituras múltiplas e pessoais (LIMA, 2012, p. 13-14).

A articulação do texto literário, da ilustração e do projeto gráfico levará os leitores a se defrontarem com os diversos ângulos de entrada na história, que correspondem à necessidade, tendo em vista as características do leitor contemporâneo que Lima apresenta. Contudo, nem sempre os livros ilustrados possibilitam esta leitura efervescente. A caracterização do livro ilustrado que Lima traz ao seu estudo tem base no *corpus* que ela analisa em sua tese: obras de autores como Eva Furnari, Angela Lago e Roger Mello. No caso desses autores/ilustradores, subjaz nas suas obras a concepção de leitura e leitores que a autora apresenta no início de sua tese. Basta lembrar que Roger Mello recebeu o Prêmio Hans Christian Andersen pelo conjunto de sua obra no ano de 2014. Mas existem realizações no âmbito do livro ilustrado que não logram tal êxito:

Os livros ilustrados também podem fixar as palavras numa interpretação restritiva, prosaica. É óbvio que não há nenhum sentido no qual as imagens possam “simplesmente” ilustrar o que as palavras dizem; elas devem interpretá-las, mas a interpretação pode ser insípida ou ajustar-se a estereótipos visuais de forma ou cor ou padrões visual-verbais comerciais/populares. (HUNT, 2010, p. 236).

Segundo depreendemos do autor, a mais caricata e clichê ilustração não deixa de ser uma interpretação do texto escrito. O problema, então, estaria no modo de conceber essa interpretação. De fato, muitos ilustradores fazem-no de modo prosaico, bem caracterizou o autor, sem afinidade com as possibilidades de jogar e estabelecer relações criativas com o texto. Isso ganha uma dimensão muito importante, quando pensamos a partir desta colocação de Hunt:

Como em outras formas de textos, pode-se dizer piamente que não devemos limitar as crianças; mas, da mesma forma, para não as limitar, precisamos de certa avaliação sobre aquilo de que as estamos liberando. Segundo John Rowe Townsend, “muitas vezes os livros-ilustrados são a primeira introdução da criança à arte e à literatura [...]. Dar a elas livros ilustrados crus, estereotipados é abrir o caminho para tudo mais que é cru e estereotipado [...] mesmo que as crianças nem sempre apreciem o melhor quando o veem, elas não terão nenhuma chance de apreciá-lo se não o virem”. (HUNT, 2010, p. 242-243).

Os projetos ilustrativos que resultam numa experiência estética rica para a criança precisam ganhar espaço na infância, pois os pequenos só se acostumarão com realizações artísticas arrojadas se entrarem em contato com elas. Por isso, o adulto mediador entre a criança e o livro ilustrado precisa conhecer as obras e, ainda, operar uma separação entre as que contribuem para experiência estética significativa e as que não passam de pastiche ou que constituem mero apelo comercial.

Hunt lança uma pergunta que ele mesmo responde na composição de seu texto:

Mas qual é a relação dessa teoria [da interação entre texto e ilustração] com as crianças? É evidente, como vimos, que, mesmo em um estágio bastante avançado de socialização, as crianças percebem as coisas de modo diferente dos adultos; no entanto, paradoxalmente, pode ser que com o livro-ilustrado adultos e crianças estejam em seu ponto de maior proximidade. (HUNT, 2010, p. 236).

Isso porque as relações que muitos ilustradores estabelecem entre texto e ilustração mergulham em um mundo de possibilidades lúdicas, que se aproximam muito do modo de pensar e relacionar da criança. Nesse sentido, o ilustrador precisa conhecer a infância e seus desdobramentos, bem como ser receptivo aos apelos da inteligência dos pequenos. É assim que se aproximam adultos e crianças em torno de um livro ilustrado: estreitando os laços a partir da coalizção do pensamento e da imaginação alimentados por textos e imagens. Nikolajeva e Scott apostam na criança e sua maneira peculiar de compreender textos e imagens e a relação entre eles:

Embora os livros com ilustração sem dúvida estimulem a criança leitora menos experiente, os livros ilustrados são projetados especificamente para comunicar por palavras, por imagem e pela combinação de ambas. Essa forma tem revisto fronteiras e ao assim fazer desafia padrões aceitos e expectativas eruditas. Aqueles não tão presos às convenções de decodificações de textos têm mais liberdade para aceitar obras menos tradicionais, e por isso a própria ingenuidade da criança as ajuda muito bem nessa arena, tornando-as parceiras autênticas na experiências de leitura. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 329).

Outras perguntas dão forma ao capítulo de Hunt aqui utilizado: “O que torna bom um livro-ilustrado? Existe algum modelo de lê-lo que nos permite fazer esse juízo de valor?”. (HUNT, 2010, p. 243). O pesquisador britânico responde às próprias perguntas com base nos estudos de Ray Reardon:

[...] boas relações (positivo-negativo) figurando, princípios claros e de organização, a persistência ou recorrência da ilustração e o fato de que a ilustração é dinâmica. Esses princípios tendem a produzir arte agradável, arte que se inclina para a simetria, o equilíbrio e a simplicidade. (HUNT, 2010, p. 243).

Embora a técnica utilizada possa variar de um projeto ilustrativo para outro, os parâmetros acima servem de balizadores para se pensar em um livro ilustrado que atenda aos anseios da criança. É respeitando esses princípios que os artistas do livro podem criar as mais ousadas simbioses entre texto e imagem, pois essas condições não anulam as necessidades das quais falávamos anteriormente: de se mergulhar no contexto da infância para, a partir da ilustração, privilegiar o ponto de vista da criança.

Em relação à existência da ilustração no livro, levando em consideração a presença/ausência e a dosagem da imagem em relação ao texto, Ricardo Azevedo (2005), pesquisador e ilustrador brasileiro, em estudo publicado em livro premiado na primeira década dos anos dois mil, aponta cinco categorias que podem servir para a sistematização de nosso *corpus*: a) *livros texto*: livros sem imagem, eventualmente podem apresentar uma imagem na capa; b) *livros texto-imagem*: são os livros que possuem algumas imagens, mas sua função é claramente secundária; c) *livros mistos*: aqueles nos quais texto e imagem se equilibram, e sobre os quais ampliaremos as considerações na sequência; d) *livros imagem-texto*: livros nos quais predominam as imagens e o texto torna-se secundário; e e) *livros imagem*: nos quais não há presença de texto, a não ser o do título e dos breves paratextos que vierem a apresentar. Interessa-nos de perto a descrição que o autor faz do terceiro tipo de livro:

Livros mistos: casos em que o texto escrito e imagens dividem em pé de igualdade essa espécie de palco que é o livro. Aqui ambos são protagonistas e atores principais. Neste tipo de livro, texto e imagem estão nivelados e atuam sinérgica e dialogicamente. Pode-se dizer que o “texto” do livro é constituído pela soma do texto escrito e das imagens (AZEVEDO, 2005, p. 44-45, grifo do autor).

Os *livros mistos* caracterizados por Azevedo correspondem ao livro ilustrado assinalado em nosso estudo, a partir dos autores arrolados para essa seção, principalmente fundamentados em Hunt e Nikolajeva e Scott. Quando elege como características do *livro misto* o nivelamento entre texto e imagem, a sinergia e o diálogo entre essas duas linguagens,

bem como a presença de um único texto que é a soma do texto verbal e do texto visual, Azevedo coloca-se em interseção com os pressupostos que já apresentamos em nosso texto. Assim como Azevedo, outros pesquisadores brasileiros já produziram seus estudos sobre o livro-ilustrado na perspectiva que tratamos aqui.

No caso específico do livro ilustrado criado a partir de um texto dramático, cabe fazer algumas colocações. A partir de nossa concepção, as ilustrações desse tipo de livro tão específico – especialmente por sua estrutura, que será abordada nos capítulos três e quatro – serão uma espécie de primeira atualização das rubricas do texto. As indicações cênicas orientam o trabalho dos ilustradores de maneira mais pontual que nos outros gêneros literários, já que armam as cenas, caracterizam as personagens, descrevem os cenários, enfim, arquitetam no papel aquilo que aconteceria no palco imaginário do leitor ou na cena teatral. A primeira atualização a que nos referimos é o modo como o ilustrador articulou texto (principalmente indicações cênicas) e ilustrações. Seria possível imaginar que esse trabalho diminui a potencialidade da leitura do texto-ilustração, porém cabe lembrar que um projeto ilustrativo adequado, ao mesmo tempo em que fechará algumas possibilidades de interação com o texto, abrirá outras, em um processo intenso e vigoroso.

Nos projetos ilustrativos criados para os textos dramáticos e para os demais textos, existem algumas elaborações que o leitor pode levar em consideração, se for de sua vontade preencher esses vazios – no sentido utilizado por *Wolfgang Iser* (1979, 1999a, 1999b), em seus estudos – que os ilustradores vão deixando como um conjunto de pistas para o leitor fruir com intensidade a obra. Os textos literários que compõem as obras para crianças e jovens possuem, em sua estrutura, os vazios apontados por Iser, quando concebeu a teoria do efeito estético. São esses vazios, espaços ou lacunas na estrutura do texto que o leitor preenche de acordo com as suas condições intelectuais, cognitivas, culturais. Não temos intenção de fundamentar esse trabalho nos pressupostos teóricos da teoria do efeito estético, mas o que temos notado, nesses anos de lida com o texto literário para crianças e jovens, é que, no diálogo que surge entre texto literário e ilustração, alguns desses vazios são preenchidos sem exigir o trabalho e o empenho do leitor nesses casos. Contudo, em projetos ilustrativos bem articulados, temos percebido que, ao preencher alguns vazios do texto, o ilustrador abre outros vazios, por meio justamente do diálogo que propõe entre texto e ilustração. E, assim, ao conceber um projeto ilustrativo para o gênero lírico, narrativo ou dramático, o artista vai deixando uma série de vazios para o leitor preencher, ao conjugar ilustração e texto literário. Esses vazios funcionam como pistas que, se compreendidas pelo leitor, elevam a leitura da obra a outro patamar, aquele assinalado por Lima nas colocações que transcrevemos

anteriormente. O mesmo processo que caracterizamos pode ser proposto para o projeto gráfico em relação às ilustrações e ao texto literário. Esse elemento do livro ilustrado também pode abrir vazios no texto à espera de preenchimento por parte dos leitores, numa dimensão um pouco menor, temos percebido, mas é importante registrar sua existência e capacidade de tornar o livro ilustrado um produto cultural altamente criativo.

2.3 DRAMATURGIA PARA CRIANÇAS: ALGUMAS PALAVRAS

Os estudos sobre literatura infantil que circulam pelo meio acadêmico e pelos encontros de formação de professores e mediadores de leitura dificilmente tratam da dramaturgia endereçada à criança. Nesse sentido, publicamos, em 2015, pela Editora Positivo, a obra *Teatro infantil: história, leitura e propostas*, com um capítulo de nossa autoria e os demais assinados por Regina Zilberman, Celso Sisto, Marta Moraes da Costa e Maria Helena Krühner. A obra recebeu o Selo Altamente Recomendável da Fundação Nacional de Literatura Infantil e Juvenil (FNLIJ), bem como o Prêmio Cecília Meireles de Melhor Obra Teórica (Produção 2015 – Premiação 2016), da mesma Instituição. A proposta da publicação é justamente fomentar, entre os professores, o estudo e o debate sobre dramaturgia para a infância, embora, por imposição da editora, a expressão “dramaturgia infantil” – do título original – tenha sido substituída por “teatro infantil”, na alegação de que se tratava de uma expressão mais conhecida entre os professores, público visado pela editora. Mas é importante registrar que se trata de uma obra sobre a dramaturgia escrita para a criança e não sobre a arte cênica para a infância ou teatro infantil.

Os capítulos são convergentes na tarefa de oferecer ao leitor algumas reflexões sobre: as circunstâncias históricas que envolvem a publicação dos primeiros textos de dramaturgia destinados à criança no Brasil; as características do gênero dramático, que são também as características da dramaturgia escrita para a criança; o processo de leitura que envolve a recepção do texto dramático impresso e as coordenadas para o leitor lograr um melhor aproveitamento dessa empreitada; a atividade conhecida como leitura dramática, sua dinâmica e seus princípios como uma prática viável dentro e fora da escola; e os fundamentos que precisam ser observados quando da organização de um acervo de literatura dramática para as crianças, bem como uma relação de obras de autores brasileiros que não podem faltar quando da formação de um acervo de dramaturgia para a infância, se o objetivo desse acervo for apresentar obras de diferentes regiões do país, de diferentes estéticas, temáticas e gêneros

dentro da dramaturgia, respeitando, assim, a diversidade que permeia a produção dos textos dramáticos no Brasil, bem como toda a literatura brasileira.

A obra citada anteriormente recebeu destaque no *Anuario iberoamericano sobre el libro infantil y juvenil 2017*, em dois momentos. No artigo inicial, *Los árboles y el bosque: libros para niños y jóvenes en iberoamérica em 2015-2016*, a autora María Elena Maggi oferece ao leitor um panorama geral do que foi produzido nos países ibero-americanos nos anos listados no título e cita o livro e sua premiação de Melhor obra teórica (Produção 2015 – Premiação 2016), da FNLIJ. A autora separa uma seção do seu texto para tratar de *Teatro y títeres*, oportunidade na qual cita a publicação como destaque na área.

João Luís Ceccantini, no capítulo *Contra viento y marea: la literatura infantil y juvenil en Brasil en el biênio 2015-2016*, também oferece destaque à publicação nas seguintes palavras:

Entre as coletâneas de artigos, destaca-se *Teatro infantil: história, leitura e propostas*, obra organizada por Fabiano Tadeu Grazioli, tanto por tratar-se de um trabalho que preenche uma lacuna importante no mercado editorial brasileiro – o teatro infantil ainda é minimamente estudado no Brasil – como pelo fato de Grazioli, especialista em dramaturgia para crianças, ter convocado, para elaborar os capítulos que dão corpo à obra, uma equipe de renomados investigadores brasileiros, tais como Regina Zilberman, Celso Sisto e Marta Morais da Costa [...] (CECCANTINI, 2017, p. 102-103, tradução nossa).

No que tange aos aspectos históricos da dramaturgia destinada às crianças, o capítulo de Zilberman é exemplar, pois tem esclarecido os meandros do surgimento, das primeiras publicações e dos autores a inscreverem o gênero dramático na história da literatura infantil brasileira. Nesse ensaio, intitulado “Teatro para crianças e jovens: questões históricas e caminhos criativos” (2015), a autora afirma que a procedência dos textos do gênero dramático é diversificada, e essa característica acompanha o referido gênero desde o seu surgimento. “Supõe-se que resultem da imaginação do artista, mas, frequentemente, provêm da adaptação de mitos, como fizeram os trágicos gregos, de fatos históricos, como se verifica em boa parte da obra de Shakespeare, ou de obras literárias previamente existentes” (ZILBERMAN, 2015, p. 18).

Segundo a pesquisadora, com o teatro infantil não é diferente, ele se alimenta tanto de criações individuais quanto do aproveitamento de material que circulou preliminarmente em outros contextos. Este segundo caso pode ser exemplificado com o primeiro livro brasileiro que contém textos de teatro para crianças⁶, conforme informa a autora:

⁶PIMENTEL, Figueiredo. *Teatrinho infantil*: livro para crianças. Rio de Janeiro: Quaresma, 1955.

Figueiredo Pimentel, então já consagrado autor de obras destinadas aos pequenos leitores, organizou o *Teatrinho infantil*, cujo subtítulo revela os destinatários previstos: “livro para crianças”. Não bastasse essa indicação, acompanha o subtítulo a seguinte explicação: Contendo esplêndida coleção de monólogos, diálogos, cenas cômicas, dramas, comédias, operetas, etc. (em prosa e verso) próprios para serem representados por crianças de ambos os sexos, dispensando-se despesas com cenários, vestimentas e caracterização. (ZILBERMAN, 2015, p. 18-19, grifo do autor).

Nota-se, pela explicação, que não se trata de uma criação original para a criança, mas do aproveitamento de um repertório que já existia em outros contextos. Analisando o prólogo do livro, que Pimentel intitulou *Ao leitor* (não o leitor criança, mas um mediador, pai, mãe ou professor), Zilberman desvenda o intuito pedagógico da publicação e, por extensão, da prática do teatro por crianças na época do seu lançamento/circulação. A partir da avaliação da pesquisadora, na maioria das peças de *Teatrinho infantil* predominam, “além da perspectiva moralista, a falta de ação, a inconsistência das personagens, o diálogo insosso” (ZILBERMAN, 2015, p. 20). Seu valor seria outro, de cunho histórico: “seu livro [de Figueiredo Pimentel] oferece um interesse antes de tudo histórico, na medida em que inaugura a publicação de textos conforme um gênero bastante popular entre o público adulto, mas ainda não frequentado por autores voltados a crianças e jovens”. (ZILBERMAN, 2015, p. 20).

Registrado o valor literário e histórico de *Teatrinho Infantil*, de Figueiredo Pimentel, Zilberman encerra suas reflexões sobre o primeiro volume de textos para teatro destinados à infância publicado no Brasil com uma importante reflexão:

[...] ele [o volume em questão] é indicativo de um pendor bastante significativo no que diz respeito ao teatro infantojuvenil, mesmo quando produzido por adultos: a sugestão de que a qualidade possa vir em segundo lugar ou até estar ausente, porque não é esse o objetivo principal quando o destinatário é menor de idade. Bastaria a ele ensinar algo ou divertir; preenchidas tais metas, o resultado mostrar-se-ia satisfatório, conclusão que sairia fortalecida em decorrência da efemeridade congênita à produção teatral. Afinal, as representações cênicas se extinguem quando terminadas; portanto, nem precisariam ser muito boas se dirigidas à infância, idade, aliás, que é sinônimo, ela mesma, da transitoriedade. (ZILBERMAN, 2015, p. 20).

Uma das vertentes que a dramaturgia para crianças no Brasil seguiu foi aquela que colocou a qualidade em segundo lugar ou mesmo a renegou. Essa mesma vertente optou pelo teatro infantil que se satisfaz (e ainda se satisfaz) ensinando, como registramos tratando da recepção calorosa de *Dramatizações Escolares*, de autoria de Zulmira de Queiroz Breiner, na década de 1960, pelas escolas brasileiras (GRAZIOLI, 2007); ou se satisfaz simplesmente divertindo, oferecendo ao espectador diversão pueril, descaracterizando o sentido de

transformação social que toda a arte possui, além de tratar de forma redutiva a capacidade de apreensão e intervenção na realidade que a infância pode exercer no cotidiano.

A outra vertente, que tratou o teatro para crianças como uma linguagem específica, possuidora de características peculiares, inerente ao florescimento da sensibilidade e ao gesto da criação, revelou um conjunto de autores do qual fazem parte Lúcia Benedetti, Maria Clara Machado, Sylvia Orthof, entre tantos outros, que nos legaram uma dramaturgia consistente, que, salvo casos muito raros, são mais apropriados para a leitura de um adulto, conforme tratamos na *Introdução*. Entretanto, ao se pensar a leitura das referidas peças fora do círculo dos interessados em encená-los, a literatura infantil não deu conta de lançar mão de estudos que pensassem enfaticamente a dramaturgia escrita para crianças, assim como o fez com a narrativa ou a poesia, talvez pelo número reduzido de textos dramáticos publicados frente aos textos narrativos e poéticos. Ou talvez por uma concepção equivocada da natureza do gênero dramático, sobre o qual aprendemos (desde as aulas de Literatura do Ensino Médio) que é escrito somente para ser representado, e não lido pelo leitor que não circula pelos meios cênicos. O que ocorre é que existe uma lacuna nos estudos de muitos pesquisadores ao abordar o texto dramático escrito para a criança.

Contudo, mesmo que a literatura infantil não tenha se esmerado em estudar adequadamente a dramaturgia para a infância, temos encontrado algumas – poucas – coordenadas nos estudos do teatro infantil e nas manifestações dos próprios dramaturgos, como é o caso de Ivo Bender. O referido dramaturgo, de projeção nacional, muito à vontade em entrevista concedida à pesquisadora Vera Lúcia Bertoni do Santos, fala sobre *Teatro para crianças: sob o enfoque do dramaturgo*⁷ e apresenta alguns elementos para pensarmos a dramaturgia destinada à criança. Quando iniciou na dramaturgia infantil, na década de 1970, a literatura para crianças apresentava-se realista, e seus autores propunham temas que Bender julgava impróprios para a literatura destinada a este público.

Eu sempre considerei a vida já suficientemente dura, muito difícil, para todos, principalmente para os idosos e as crianças. Um modo de amenizar a dureza da realidade era criar um termo médio: era preciso, supunha eu, criar peças de teatro que partissem desse universo mágico, dentro do qual a criança se movimenta, com o qual a criança sonha e onde seu imaginário está imerso. (BENDER, 2003, p. 168).

A proposta de Bender tinha como premissa incorporar em sua dramaturgia o universo mágico próprio da infância, para a criança poder transitar e se movimentar dentro das peças,

⁷ Título da seção do artigo em que é apresentada a entrevista. A primeira parte é um breve estudo de autoria de Vera Lúcia Bertoni do Santos sobre teatro e infância.

para que elas se apresentassem compatíveis com o imaginário infantil, no qual a criança mergulha; essa proposta leva o pesquisador a encontrar soluções específicas em termos de realizações dramáticas, como a integração de personagens como animais, avôs e avós, bruxas e fadas, e a preferência pelo espaço rural, onde estrelas e luas brilham em harmonia com o espaço e as personagens. “Para mim o ideal era fazer as histórias acontecerem dentro de um cenário junto à natureza. Nele, bananeiras e espantalhos, macacos e poços d’água falam, estrelas caem do céu e se encontram com as pessoas aqui da terra”. (BENDER, 2003, p. 163). Aqueles que conhecem sua dramaturgia sabem que o fantasioso é um elemento forte e recorrente dentro dela, mas somado aos elementos da realidade, bem como enfatiza o próprio autor, ao lembrar que uma parte de seus personagens são figuras humanas, gente comum, “que trabalha, costura, cozinha, faz pão, e luta para sobreviver”. (BENDER, 2003, p. 163).

Quando perguntado sobre a identificação de suas personagens com as crianças, Bender afirma que tal identificação ocorre pelo fato de as crianças reconhecerem-se nas personagens: “Quando escolho um pequeno macaquinho para ser o herói, uma estrelinha, ou ainda, um diabinho, as crianças reconhecem essas figuras como seus iguais. Em outras palavras: as crianças se veem nessas figuras”. (BENDER, 2003, p. 164). Naturalmente, quando a leitura do texto impresso for realizada, essa identificação também ocorrerá.

Ao avaliar seu trabalho como dramaturgo para crianças “no que se refere à construção do texto, ao tratamento da linguagem, aos aspectos da ação dramática e da encenação em geral”. (SANTOS, 2003, p. 168), Bender afirma existir uma grande diferença entre escrever teatro para um público de crianças e um público adulto, a começar pelos assuntos a serem tratados, a linguagem e, principalmente, pela ação dramática a ser mostrada. Sobre este último ponto, ele afirma:

Tanto é assim que a primeira preocupação de um autor de teatro para crianças deve ser, necessariamente, a de fazer acontecer a ação ante o olhar do espectador. E se a peça contiver pouca ação, não haverá herói capaz de fazer surgir o interesse do público. Portanto, a ação dramática é o primeiro requisito nas peças que se destinam às crianças. Depois é que vêm o enredo e os heróis. (BENDER, 2003, p. 179).

Pronunciando-se dessa maneira, Bender sugere que os espetáculos para crianças tenham suas ações realizadas frente ao público, que o dramaturgo não use expedientes como uma personagem contando a outra que tal ação aconteceu. As ações principais do espetáculo precisam ocorrer ante o olhar do público, como afirma o próprio autor. Nenhum recurso deverá substituir a ação dramática, afinal, é por meio dela que as relações de atenção e interesse entre plateia e personagens estarão garantidas.

Quem estiver interessado em produzir dramaturgia para crianças, deve, portanto, ficar atento para isso: a ação deve acontecer em cena aberta. Por isso recomendo: quando se precisa de uma cena em que os personagens vão atravessar um riacho, deve-se fazê-lo ocorrer em cena. E como se faz isso? É só indicar na rubrica. Os diretores são suficientemente criativos para inventar regatos rolando por campos ou pedras. Teatro não é a arte do faz-de-conta? (BENDER, 2003, p. 179).

Se as ações às claras, acontecendo aos olhos do público, possuem tanta importância na peça encenada, obviamente se trata de um recurso que também vai canalizar a atenção da criança na leitura do texto impresso. O texto dramático já possui uma estrutura que favorece a exposição da ação, em que as rubricas, se bem escritas, podem conduzir o leitor pelo texto com a mesma força de um narrador, bem como apontou Anatol Rosenfeld (2007).

Quanto à linguagem, Bender afirma ter experimentado diferentes realizações em sua trajetória no teatro infantil. Em *O macaco e a Velha*, considerando as três peças que formam a trilogia, o autor afirma que “consegue uma espontaneidade na linguagem teatral que se aproxima muito da linguagem empregada pelas próprias crianças” (BENDER, 2003, p. 177). No entanto, as três peças têm tratamentos diferenciados. Na primeira, *O macaco e velha* (que abre a trilogia e cujo nome dá título geral às três peças), o tratamento é mais lúdico, informa o autor. Em *A invasão das tiriricas*, a linguagem é mais objetiva, mais realista. “Na terceira peça, [*A estrelinha cadente*] busquei compor um texto lírico, embora simples. Aqui a linguagem se caracteriza pelo ritmo, pela sonoridade das palavras e até mesmo por certas rimas embutidas nas falas”. (BENDER, 2003, p. 177). Ainda sobre a linguagem da trilogia, Bender afirma que, de modo geral, as três peças caracterizam-se por uma linguagem despojada, com um mínimo de adjetivação. “Creio que foi na trilogia que eu fiz um primeiro exercício de despojamento da linguagem dramática. Mais tarde isso se refletiria em meu teatro para adultos”. (BENDER, 2003, p. 177).

Linguagem tão espontânea quanto a linguagem da própria criança, com tratamento lúdico, marcada, por vezes, pelo ritmo e pela musicalidade da palavra; escrita caracterizada mais pelo despojamento do que pelo rebuscamento do vocabulário e da construção frasal: eis algumas coordenadas que podemos resgatar da entrevista de Bender e aproveitar para caracterizarmos o texto dramático escrito para a criança.

Os estudos do teatro infantil também têm comparecido (timidamente, é verdade) quando a questão a ser debatida é a dramaturgia para a criança. É o caso da publicação *A linguagem no Teatro Infantil*, de Marco Camarotti (2005), na qual o autor investiga a construção da linguagem no teatro para crianças de maneira muito original: compara uma produção escrita, dirigida e encenada por adultos com uma versão do mesmo espetáculo

escrita e encenada por crianças. Prestando atenção em todos os elementos que constituem a linguagem cênica, ele conclui que o teatro infantil é aquele em que “a criança ou é responsável pela atividade como um todo, ou se constitui na fonte principal de sua alimentação, isto é, um teatro no qual é a linguagem da criança que predomina e o orienta em todos os setores de sua criação”. (CAMAROTTI, 2005, p. 161).

Quanto à dramaturgia, o pesquisador também arrolou algumas considerações sob o título de *O adulto escrevendo ou encenando para a criança* e, embora sua preocupação tenha sido a dramaturgia escrita para ser encenada (e não lida, como é o foco de nossa pesquisa), suas palavras podem nos indicar um caminho:

Ao escrever para a criança, é preciso lembrar que o texto deve permanecer o mais possível em aberto, em sentido amplo, possibilitando à criança circular por ele, imagina (*sic*) ou concretamente, armando-o ou desarmando-o e voltando a armá-lo, ao impulso de sua criatividade e de sua ânsia de construção/reconstrução, sob a égide de uma liberdade consciente e responsável, que tem a marca de sua profunda espontaneidade. (CAMAROTTI, 2005, p. 164).

O fragmento de Camarotti pode ser entendido a partir da ideia de representação do texto dramático no teatro, contexto no qual um texto aberto seria aquele com recursos que permitissem o manuseio no jogo cênico prazeroso, bem como o exercício da criatividade em cena. Mas o fragmento também pode ser entendido como uma caracterização do texto dramático infantil, que precisa ser aberto no sentido da plurissignificação que precisa carregar; que precisa mergulhar no imaginário da infância a ponto de permitir à criança circular por ele, armando-o, desarmando-o, e voltando a armá-lo; que necessita estar em sintonia com as características próprias da infância, para poder corresponder a elas no momento da leitura.

Camarotti também aborda a questão da extensão dos textos, que “não devem ultrapassar quarenta ou quarenta e cinco minutos de duração no espetáculo, para não promover a dispersão da criança, pois, para ela, esse tempo é suficiente, e inteiramente próprio para sua satisfação criativa”. (CAMAROTTI, 2005, 164). Transferindo essa informação para a dramaturgia escrita, talvez a extensão do texto alcançasse o leitor fluente (a partir dos 10/11 anos), segundo as categorias apresentadas por Coelho (2000). Outras questões levantadas pelo pesquisador – e que julgamos importante resgatar aqui – são a composição de um texto como muita sugestão de ações, o uso moderado da palavra e o emprego de bastante humor. Além disso, o autor afirma que o texto escrito para criança também deverá ser entremeado de música e de canto. No caso de o texto não ser encenado, o que fica registrado na dramaturgia são

diálogos com construções rimadas e com arranjos inusitados, como temos percebido, percorrendo as páginas do texto que compõe o *corpus* desta pesquisa.

Outro autor que tem comparecido quando se trata dos estudos do teatro infantil que podem ser aproveitados para se pensar em uma dramaturgia infantil é Dib Carneiro Netto (2003, 2014), que, como crítico de teatro infantil e jurado de prêmios na referida área, tem colaborado para os estudos que estamos pontuando neste capítulo, muitas vezes reunindo artistas da área teatral em torno de temáticas caras ao teatro infantil. Sidnei Caria, fundador, produtor e diretor da Cia. Maracujá Laboratório de Artes (São Paulo), em depoimento para a obra *Já somos grandes: teatro infantil (entrevistas, críticas, debates, balanços e rumos)*, de Carneiro Netto, traz à tona importante formulação sobre o humor no teatro. Afirma ele:

O humor é fundamental para o ser humano. As situações que mexem com o nosso humor são seguidas de surpresas, identificações e sensação de superioridade, no sentido positivo, quando nossas referências são tocadas e nos colocam num lugar seguro, onde podemos ter nossa autoestima alimentada, com a compreensão desses jogos constituídos de equívocos, exageros, caricaturas. (CARIA *apud* CARNEIRO NETO, 2014, p. 38).

Embora nesse fragmento Caria não faça distinção entre o humor no teatro para crianças ou para outras categorias de público, sua afirmação pode servir de estímulo para abriremos um espaço, neste estudo, para o tema em questão. O humor, segundo o artista paulista, aproxima o público do espetáculo, logo, pode aproximar o leitor do texto dramático. Por ser um espaço conhecido do ser humano, o humor traz segurança a quem entra em contato com o espetáculo ou com o texto e até sensação de superioridade, à medida que leva à compreensão das situações roteirizadas ou encenadas, como algo do qual o leitor ou o espectador podem participar ativamente na construção do(s) sentido(s). Quanto ao humor voltado à criança, Caria destaca:

Isso [o humor no teatro infantil] é uma espécie de cócega no raciocínio e um tesouro para as crianças, que estão neste momento com o seu raciocínio em formação. A forma mais eficaz é um eterno exercício do pensamento crítico, os jogos a serem propostos e infinitos a serem descobertos. Acredito que o mais importante é nunca menosprezar a inteligência da criança. Existem as metáforas, tanto visuais, sonoras ou da própria expressão do ator ou da palavra para serem explorados, sendo sempre importante manter a surpresa, o frescor, o ato de surpreender com as brincadeiras entre o certo e o errado, jogando com as referências da criança e trazendo as novidades da contemporaneidade. (CARIA *apud* CARNEIRO NETO, 2014, p. 38).

Para o artista, o humor parece ser a porta de entrada da criança no teatro infantil. A partir dele é que a criança poderá percorrer o espetáculo teatral – e o texto dramático,

acrescentamos! – de modo a articular os elementos que compõem esses produtos culturais. O pensamento crítico comparece quando o humor é flagrado no texto dramático e no teatro para crianças, a despeito do que muitos podem considerar. Metáforas presentes na encenação e no próprio texto são compreendidas, assim como a surpresa e a novidade são apreendidas pela criança que vê o espetáculo ou lê o texto impresso. O humor, deduzimos da declaração de Caria, permite ainda jogar com as referências da criança e acrescentar elementos da contemporaneidade, construindo um contraponto entre o conhecido e o desconhecido, no qual a criança logra a ampliação de seu repertório cultural por meio da linguagem da encenação e dos recursos presentes nos textos dramáticos.

Marcia Abujamra, diretora paulista, também em depoimento para a obra de Carneiro Neto, trata do humor enquanto recurso a ser considerado no teatro para crianças:

O humor amplia as possibilidades de conexão da criança com o mundo, com as pessoas que a cercam e, claro, com o espetáculo teatral. Ele aproxima, cria o sentido de aproximação e pertencimento. O humor tira o medo do desconhecido, permite novas maneiras de experimentar e expressar o mundo. Ele permite o insólito, o surpreendente, o absurdo e, dessa maneira, estimula a imaginação das crianças para lidar com os diferentes desafios do dia-a-dia. As possibilidades de respostas se ampliam. Sem humor não dá para viver, sejamos adultos ou crianças. E é bom saber e experimentar, desde pequeno, que, mesmo quando uma situação parece insuportável, é mais fácil encontrar formas de transformá-la quando se tem humor. (ABUJAMRA *apud* CARNEIRO NETO, 2014, p. 43).

Na mesma perspectiva de que tratávamos anteriormente, a declaração de Abujamra reitera a importância do humor na construção do teatro para a infância, à medida que afirma que tal recurso amplia as possibilidades de conexão da criança com o mundo. Ele é capaz de oferecer à criança a sensação de pertencimento, tão necessária na arte infantil, pois dá sentido à existência e detona um processo de reconhecimento das próprias vivências da criança. No mais, a presença do humor no espetáculo teatral ou no texto dramático, segundo depreendemos da declaração da artista, leva a criança a perceber o humor enquanto recurso que se coloca fora da esfera artística e tem importância na maneira de se viver e de se perceber os fatos cotidianos. Abujamra ainda aponta para as maneiras de se fazer a criança rir no teatro:

Um jeito eficaz de fazer a criança rir? Acreditando na capacidade que toda criança tem de pensar as ações apresentadas e se relacionar com elas; acreditando no seu maravilhoso mundo mágico, onde tudo é possível; apostando em sua sensibilidade para reconhecer gestos e sentimentos, na sua habilidade para traduzi-los para seu mundo. Acima de tudo, mantendo-se sempre encantado com a infinita capacidade que as crianças têm de acreditar! (ABUJAMRA *apud* CARNEIRO NETO, 2014, p. 44).

A apreensão do humor pela criança será tão satisfatória quanto for ousada a aposta dos criadores do teatro infantil na capacidade que a própria criança possui de estabelecer relações, buscar o sentido daquilo que é apresentado, bem como nos aponta a declaração de Abujamra. A construção do humor, segundo a diretora paulista, precisa considerar a característica própria da criança de acreditar no mágico e de filtrar desse mundo próprio da infância o investimento da dramaturgia e da encenação naquilo que leva a criança ao riso sincero e espontâneo. Para a artista, o humor está diretamente associado ao mundo da criança, suas crenças e modos de perceber a realidade:

Elas [as crianças] acreditam (ou sabem?) que todo ser, animado ou inanimado, fala; que o pó de pirlimpimpim faz viajar; que varinhas mágicas existem e que a magia existe; que todo ano nasce um dragão; que elas podem ser princesas ou bruxas, com isso criam seu próprio mundo e apreendem com ele, experimentam respostas, reações, e esse mundo fica mais interessante e rico. [...] O humor flexibiliza o pensamento e a emoção. Se nós adultos acreditamos nisso, as crianças é que nos ensinarão o que devemos fazer para fazê-las rir. (ABUJAMRA *apud* CARNEIRO NETO, 2014, p. 44).

Nossos olhos e intelecto saltam frente à última parte da declaração de Abujamra. Longe de oferecer uma receita da construção do humor no texto dramático e no teatro para a infância, a artista afirma que é conhecendo a infância e seus desdobramentos que os interessados em escrever ou fazer teatro para a criança saberão utilizar o humor. É a própria criança, com sua linguagem e suas crenças, que ensinará o artista adulto a manejar o humor dentro de um texto dramático ou de um espetáculo teatral. A medida da utilização do humor e as maneiras de mostrá-lo e de incitá-lo estão na própria criança. Cabe ao dramaturgo e aos demais artistas envolvidos na montagem de um espetáculo infantil conhecer a infância de modo a conseguir retirar dela nuances que resultem no humor desprezioso e instintivo.

Vladimir Capella, veterano autor e diretor paulista, também em depoimento para a obra de Carneiro Neto, chama atenção para o tipo de humor que deve ser inserido em uma produção para crianças:

Às vezes a criança ri nos momentos mais inesperados de um espetáculo. Espontaneamente. Uma história deve ser bem contada. Pode ter humor, sim. Pode ser uma peça até bem engraçada. Se for boa a peça, tudo bem, ótimo. Mas que não é fundamental que ela ria, ah, não é mesmo! Brilho nos olhos também conta. Silêncio, medo, interação, lágrimas, tudo isso conta. Criança é um ser humano como nós. Ou não? Além do mais, é a coisa mais fácil fazer uma criança rir no teatro. Receita prontíssima. Todo mundo sabe. Até a criança sabe, porque está acostumada, já entendeu o mundo adulto melhor do que supomos e compreende que aquilo foi feito para ela rir. E ela ri porque quer ser aprovada. Então é só botar o ator caindo toda hora e pronto! Falar bobagem, ser bem idiota, bancar o palhaço e todos os outros estereótipos. E se alguém, quando montou um espetáculo, antes pensa em

qual jeito é mais eficaz para a criança rir, pode mudar de profissão. (CAPELLA *apud* CARNEIRO NETO, 2014, p. 37-38).

O que parece incomodar Capella são dramaturgias e espetáculos que, frente à necessidade desenfreada de fazer a criança rir, abrem mão do humor que destacávamos (sincero, espontâneo, despretenso, instintivo) e comprometem a construção de uma história nos moldes dramáticos. Mais importante que a presença do humor é a necessidade de se construir dramaturgias e espetáculos capazes de conjugar os elementos que viemos tratando nesse capítulo e que ainda trataremos nos capítulos seguintes, ou seja, uma dramaturgia capaz de articular a ação dramática e canalizá-la para o fluxo dos acontecimentos da história lida ou encenada. Se a narrativa dramática partir dessas convicções, ela pode apresentar humor ou outros recursos que garantam a presença do universo da criança dentro da peça e a maneira de lidar com a construção adequada da dramaturgia. Por acompanhar a trajetória premiada do autor e diretor paulista no teatro para crianças, temos certeza de que, por meio de sua colocação, ele busca denunciar o riso fácil ou forçado, que brota dos estereótipos tão conhecidos do teatro infantil, equívocos da concepção da dramaturgia de nossa época e de outros tempos.

E equívocos não faltam na concepção da dramaturgia infantil do passado – e do presente – em nosso país. Em crítica publicada no início da década de 1960, Barbara Heliadora afirmava: “Inventou-se que escrever para teatro infantil é fácil a quem não consegue escrever para um teatro sem limites de idade, e multiplicam-se os textos que variam do estarrecedor ao inenarrável (HELIODORA, 2007, p. 191). Deduzimos, lendo o restante do texto recém-mencionado, que os adjetivos “estarrecedor” e “inenarrável” referem-se tanto à estrutura dos textos dramáticos para a criança, que não correspondiam minimamente ao que se espera do gênero literário em questão, quanto à abordagem dos temas levados à cena naquela década: lições de moral explícitas, presença constante de estereótipos de diversas naturezas, depreciação da capacidade da criança de decodificar tanto o texto dramático quanto a linguagem cênica predominavam no teatro realizado naquele momento. Na década seguinte, Maria Lucia de Pupo (1991) e Fany Abramovich (1983) dão-nos a medida da tônica do teatro produzido para crianças. Cabe destacar que Ivo Bender, que despontou para a dramaturgia infantil nos anos 1970, é uma das exceções desse contexto, fazendo companhia a outros dramaturgos, como é o caso de Ilo Krugli, sobre quem trataremos mais adiante.

Pupo volta seu olhar para a dramaturgia e para o teatro infantil no estado de São Paulo e concebe a pesquisa publicada no livro *No reino da desigualdade: teatro infantil em São Paulo nos anos setenta*. Analisando sistematicamente setenta textos teatrais levados aos

palcos paulistas de 1970 a 1976, a autora assinala a constante presença do maniqueísmo, do didatismo e de estereótipos atrelados às personagens a aos enredos nesse material. O maniqueísmo, “situação em que ocorre dicotomia entre o bem e o mal”. (PUPO, 1991, p. 62), era verificado não como um componente da narrativa dramática, mas como mote principal de um grande número de textos: os enredos dessas histórias resumiam-se à própria dicotomia entre o bem e o mal, negando a dramaturgia que poderia ser construída a partir desses componentes. Histórias que se resumem à premiação da bondade e ao castigo da maldade não constituíam para a época e nem para a atualidade uma realização acertada para a dramaturgia e para nenhum gênero literário. Cabe lembrar que personagens polarizadores do bem e do mal têm sua importância nos contos de fadas, como bem nos atesta Bruno Bettelheim (2007), em *A psicanálise nos contos de fadas*, obra seminal na área. Contudo, os contos de fadas, originalmente (e não nas adaptações que, por vezes, chegam até o leitor), possuem estrutura engenhosa, carregada de simbologias, que não correspondem ao que Pupo apontou como negativo na construção dos personagens que polarizam o bem e o mal nas peças infantis.

O didatismo também foi presença constante nos textos examinados por Pupo em sua pesquisa, muitas vezes imbricado com a presença do maniqueísmo. Conforme Pupo, o didatismo é percebido em textos que traduzem intenções claramente instrutivas ou “em situações em que a personagem realiza exposição de qualquer tipo”. (PUPO, 1991, p. 105). Ao analisar as personagens, tendo em vista sua padronização, fica evidente no conjunto de textos que analisa o emprego do conceito de estereótipo. Para a professora e pesquisadora, trata-se da “consagração de generalizações, que faz da personagem um ser cristalizado e inalterável”. (PUPO, 1991, p. 106). A evidência dessa ocorrência, segundo a autora, está nas situações em que são emitidos preconceitos, lugares comuns ou frases feitas.

Abramovich, na obra *O estranho mundo que se mostra às crianças*, parte do conjunto de cento e quatorze textos dramáticos inscritos no Concurso Nacional de Teatro Infantil do ano de 1976 e aponta com minúcias os tópicos que evidenciam a maneira de seus autores conceberem a dramaturgia para crianças. A longa citação nos dá uma amostra de como os inscritos dimensionaram algumas questões importantes em seus textos:

Que os novos (!) autores não tenham a menor ideia do que seja um texto teatral (...), que confundam teatro escolar com teatro infantil, que confundam aula com espetáculo, ainda seria esperado... Até mesmo que, no afã de se mostrarem inteirados da linguagem teatral, deem rubricas de TV para o palco... Que não tenham ideia do que seja uma produção teatral... Que um não domínio da língua portuguesa se apresentasse, também seria cogitável: mas o analfabetismo mais crasso já superava o nível das expectativas... Que o moralismo estivesse presente, vá lá... Mas que a tônica fossem: mentiras, chantagens, rejeições, furtos, seduções, traições,

castigos, enfim, um festival de condutas “edificantes”, foi além do imaginado (...) O que dizer dos preconceitos de toda e qualquer espécie, da rigidez e do convencionalismo no comportamento dos personagens, da grossura como elemento constante de “humor”, da filosofia de baixa qualidade, do palavreado adulto, do excesso de verborragia, das situações inverossímeis aventadas, da pouca ação existente (justo em teatro?)... e da vivência estupefaciente destes personagens destas histórias infantis? (ABRAMOVICH, 1983, p. 81-82)

A autora estaria disposta a aceitar defeitos como a falta de conhecimento apurado sobre estrutura e construção dramaturgica, didatismo, confusão entre roteiro televisivo e dramaturgia infantil, entre outros. Contudo, o quadro que a estudiosa depreende do conjunto de textos é calamitoso e apresenta equívocos de diversas naturezas, mas o que nos chama mais a atenção são o desconhecimento da infância e suas propriedades, bem como da concepção da arte dramática que subjaz a esse público. Contudo, seríamos injustos se, neste momento em que caracterizamos a dramaturgia para criança na década de 1970, não fizéssemos referência ao trabalho, tanto dramaturgico quanto de encenação, do Grupo Vento Forte, liderado por Ilo Krugli, que despontou em 1974, com a peça *Histórias de ventos de lenços*. Sobre o impacto dessa criação na época de sua estreia, Abramovich afirma:

[...] marcou-se um divisor de águas nítido e claro do que é um espetáculo dirigido a crianças: bonito, deslumbrante, provocando “aís e uís” [de admiração], inesperado, envolvente, com impasses e discussão de continuidade da narrativa interrompida, usando uma linguagem poética, uma condução lírica e inventiva e com um profundo respeito pela inteligência e curiosidade da criança. (ABRAMOVICH, 1983, p. 98).

A dramaturgia e a proposta de encenação que Ilo Krugli articula na peça em questão e que se percebe na condução do texto escrito constitui, de fato, uma novidade para a época e para as décadas que se seguiram. O tratamento poético do texto e da cena, um enredo que corresponde à fluidez do pensamento e do raciocínio da criança, a possibilidade de se produzir uma dramaturgia e um teatro que respeita a inteligência e a curiosidade da criança, entre outros recursos que Krugli utiliza, trazem promessa de renovação ao cenário catastrófico que Abramovich caracterizou na época das suas considerações em relação ao conjunto de textos que analisou, quando jurada de um concurso de dramaturgia infantil. É a mesma autora que nos informa que a proposta do grupo Vento Forte influenciou outros elencos, dramaturgos e diretores. Mas o grande contingente de criadores do teatro infantil seguiu produzindo o teatro que Abramovich caracterizou como estranho, desqualificado e inoportuno.

Raimundo Matos de Leão (2010), professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no estudo *Teatro para crianças: dramaturgia e encenação*, também utilizou a abordagem de Abramovich para caracterizar a construção da dramaturgia e do teatro infantil

nas décadas que nos antecedem e considera o quadro aterrador, principalmente se ponderarmos que muitas das características apontadas por Abramovich compõem na dramaturgia infantil de nossos tempos. Afirma ele: “O texto ou roteiro que serve para o espetáculo veicula visões de mundo do autor, sempre um adulto, que, em seu ar professoral, mostra-se como educador, mas na verdade presta um desserviço ao papel educativo do teatro”. (LEÃO, 2010, p. 87). Isso porque o papel de educar no teatro não pode ser confundido com o simples repasse do legado da geração adulta aos pequenos, nem com a perpetuação de ensinamentos dos adultos, que acreditam deter todas as verdades e que escolhem o teatro infantil como veículo para transmiti-las. O papel educativo do teatro é, antes de tudo, o da aprendizagem da vida, das relações sociais e políticas, das relações com a natureza e com os outros seres humanos, conhecimentos esses que devem ser apresentados às crianças a partir do ângulo da arte, do pacto com o lúdico e com a fantasia, em um processo de decodificação da realidade a partir do texto e da cena dramática, excluindo desse processo qualquer atitude que delegue ao adulto superioridade e função didática. O adulto precisa, sim, conhecer o mundo da criança e mergulhar nele de maneira intensa. Desse processo, resultará uma dramaturgia e uma linguagem para a cena teatral que se colocam ao lado da criança e de seus interesses, potencializando a sua condição de fruidor da literatura dramática e do espetáculo teatral, e não como meros receptores das informações que os adultos acreditam que precisam, na sua condição de superiores, repassar aos infantes.

Nesse ponto, deparamo-nos com a dependência da criança com relação ao adulto. Assim como na literatura infantil, o teatro expõe a subordinação da criança frente aos adultos com quem convivem. Por depender do adulto, a criança vê-se limitada às possibilidades que lhe são oferecidas, sempre escolhas daqueles, subordinando à sua autoridade os gostos e escolhas dos pequenos. No teatro, cria-se uma cadeia difícil de ser rompida: a) uma grande parcela dos autores de dramaturgia infantil e dos encenadores, ao conceberem os produtos culturais que os pequenos irão consumir, assumem a postura professoral da qual tratamos anteriormente e fazem da dramaturgia infantil e do espetáculo teatral uma possibilidade de repassar o legado do adulto à criança, como se suas verdades fossem a única justificativa para a existência da arte teatral e seus derivados; b) as escolas, espaço profícuo para a produção teatral no país, possuem adultos que desempenham a função de coordenadores pedagógicos ou diretores, quase sempre mais interessados nos espetáculos que listamos anteriormente, ou nos espetáculos que cumprem função utilitária-pedagógica, associando conteúdos e ensinamentos do currículo escolar à dramaturgia e ao espetáculo para crianças; c) os pais são, geralmente, incapazes de distinguir entre um teatro infantil que observa a essência da infância

ao se constituir em produto cultural e um teatro que abdica da linguagem artística de seus elementos em prol dos ensinamentos dos adultos, ou então são levados pelos modismos que oferecem ao espectador um pseudoteatro, protagonizado pelas personagens dos desenhos animados mais assistidos no momento. Considerando as três situações, a criança distancia-se cada vez mais do teatro que lhe possibilite uma verdadeira experiência estética, pois, se depender de muitos autores e diretores, de coordenadores pedagógicos e de uma grande parcela dos pais, a criança não tem poder de decisão sobre o que assistir.

Assim sendo, quais são os caminhos que nossos dramaturgos, encenadores, diretores, atores, cenógrafos, figurinistas e músicos precisam trilhar para que o teatro infantil atinja a infância em suas particularidades, sem desmerecer a inteligência infantil, assim como a capacidade que a criança tem de decodificar o verbal, o sonoro e o visual? Carneiro Neto (2003, 2014) contribui com uma concepção de teatro e dramaturgia para a infância que não legue aos nossos pequenos os desastres e os equívocos de outrora. Destaca ele:

Canso de criticar espetáculos para crianças que perdem a mão na linguagem artística para virar uma aborrecida sucessão de lições de moral. É claro que é perfeitamente possível, e até desejável, que uma peça para os pequenos ajude a compreender o mundo, a vida, os valores que mais prezamos. Mas como fazer isso no teatro sem cair na pregação maçante? Ensinando da forma mais eficaz possível; sugerindo, mais do que mostrando; enredando mais que catequizando. (CARNEIRO NETO, 2014, p. 74-75).

Quando o autor declara que é preferível sugerir a mostrar, ele nos remete aos trabalhos de teatro infantil que, com poucos elementos e recursos, são capazes de compor todo o universo do imaginário da plateia. Sem oferecer questões prontas, mas levando a criança a pensar, relacionar, agir intelectualmente a partir da linguagem dramática, esses trabalhos despontam como exemplares na construção da dramaturgia e da cena, bem como de todos os elementos que as compõem. Dentre um amplo conjunto de pistas que Carneiro Neto tem nos legado em suas críticas especializadas em jornais e revistas nos últimos anos, cabe transcrever aquelas que julgamos essenciais, como a que segue:

Não é buscando passar mensagem que um autor cria verdadeiramente uma dramaturgia infantil. Não é necessário invadir, arrombar o imaginário das crianças com as chamadas regras de conduta. É mais honesto tentar contar livremente uma história e deixar que a criança se identifique, que a vivencie por si mesma. Explicar é redutor sempre. Criança é capaz de entender alegorias, metáforas. Estranheza é saudável. Leva cada um a interpretar, à sua maneira, o que vê, o que ouve, o que lê. (CARNEIRO NETO, 2014, p. 54).

O autor aposta na capacidade de a criança decodificar a linguagem cênica, se ela for resultado de um processo de estudo e buscas no próprio contexto da infância. A dramaturgia e o teatro que nos parecem ultrapassados, tendo presente o fragmento de Carneiro Neto, são aqueles que insistem em repassar de modo didático normas e regras visando à conduta do espectador, aos moldes do que já apontaram Heliadora, Pupo e Abramovich. Na perspectiva de Carneiro Neto, os envolvidos com a arte dramática precisam agir com honestidade, ou seja, sem trapacear, sem colocar em risco a essência da dramaturgia e do teatro infantil, que é contar uma história fazendo uso de uma linguagem calcada no lúdico e na surpresa, no encantamento e na novidade. “Esse é o grande achado da dramaturgia para crianças: dar seu recado de forma lúdica, poética, e com maior simplicidade possível”. (CARNEIRO NETO, 2014, p. 192).

Ainda pinçando dos estudos de Carneiro Neto os aspectos que julgamos relevantes, tendo em vista a dramaturgia e a encenação que favoreçam os aspectos intrínsecos da infância, destacamos:

Em vez do dedo em riste e da lição de moral, vale mais a pena, e é até mais honesto, tentar contar livremente uma história e deixar que a criança se identifique, que a criança vivencie por si mesma. [...]. Não é buscando passar mensagens pedagógicas ou instrutivas que um autor cria verdadeiramente uma dramaturgia infantil. O melhor é tentar dar dimensão dramática para nossos conflitos mais íntimos. Para isso, basta querer falar de si com absoluta sinceridade. (CARNEIRO NETO, 2003, p. 13).

A possibilidade de dar uma dimensão dramática para os conflitos mais íntimos do dramaturgo, do diretor, enfim, do trabalhador do teatro infantil, parece ser uma boa medida quando se quer fugir da construção dramática que tem como foco passar mensagens e instruções. O autor destaca mais uma vez a honestidade que deve existir no momento de conceber o objeto artístico que temos perseguido neste estudo. Tal honestidade pode direcionar o trabalho de todos os envolvidos na criação dramática, principalmente o trabalho do dramaturgo, haja vista a possibilidade de o espetáculo ser projetado a partir de um texto dramático (a visão “textocentrista” que destacaremos no terceiro capítulo). Acreditamos que se trata de um começo bastante positivo para a atividade dramática que, a partir de um texto que se anuncia verdadeiro, honesto, sincero no tratamento com a criança, terá condições de repassar essa característica para os demais elementos da linguagem dramática, contando, claro, com que seus idealizadores também intencionem oferecer à criança um produto cultural com essas características.

Contudo, agir com honestidade na concepção do teatro infantil não significa oferecer ao espectador um produto cultural que se desvela facilmente, gratuitamente no texto dramático

ou no palco. Carneiro Neto, ao comentar o espetáculo *Mozart apaga a luz*, que tem a dramaturgia criada por Cristine Röhrig, afirma:

A estranheza do texto está justamente na sua coragem de não ser linear, em não abrir mão de imagens metafóricas, em não facilitar nada para a plateia. Quem quiser que entenda – e não há nada de mais saudável do que isso. Quase sempre, uma só peça como essa funciona melhor do que dez aulas de Educação Artística no colégio. Sair do teatro com essa sensação de estranhamento é um ótimo passo para a criança começar a entender todas as possibilidades ilimitadas da arte. (CARNEIRO NETO, 2014, p. 196).

Oferecer ao leitor e ao público uma linguagem que não abre mão da articulação de elementos que desafiem o mundo conhecido pela criança e apostar em situações que lidam com a simbologia, a analogia e as situações que beiram o desconhecido são estratégias que o teatro infantil pode assumir para tirar o público do lugar comum, daquilo que é regular, seguro e estável. Esse abalo que o espectador sofrerá é positivo e faz com que a criança acumule experiências estéticas diversificadas com a linguagem cênica, numa crescente busca por compreender aquilo que, em um primeiro momento, apresenta-se como estranho, inusitado e insólito. “Nada como uma história bem contada, fluente, com ritmo, diálogos certos, enfim, com conteúdo, e ao mesmo tempo sem abrir mão da ousadia”. (CARNEIRO NETO, 2014, p. 211). É preferível, no teatro feito para crianças, uma equipe ousada do que um grupo de realizadores que apostam no conhecido. Ousar parece ser uma palavra de ordem para a dramaturgia e para o teatro infantil.

Os temas que perpassam a dramaturgia e o teatro infantis também podem sair do círculo rotineiro que nossas crianças estão acostumadas a frequentar. Em texto sobre o dia mundial do teatro infantil (20 de março), Carneiro Neto apresenta um panorama de como foi o debate *Interações em cena*, organizado pelo Itaú Cultural, com a presença da dramaturga argentina Maria Inês Falconi. Em determinada parte do texto o autor trata dos temas que o teatro para crianças pode abarcar:

De fato, durante o debate, alguns temas foram listados como sendo tabus no teatro feito para os pequeninos: morte, doenças, violência, abandono, sexualidade, divórcio. “As sociedades rechaçam certos temas no teatro, mas as crianças convivem com esses temas em seu cotidiano e, assim, poderia ser catártica a experiência da abordagem teatral”, argumenta a argentina. “Agora, é preciso ter cuidado para não defender que esses temas devam ser tratados didática e pedagogicamente. Jamais. É preciso que surjam espontaneamente e sempre com viés artístico”, [salienta a dramaturga]. (CARNEIRO NETO, 2014, p. 48).

Ao invés de negar o contato com esses temas pelo viés do teatro infantil, seus criadores estariam possibilitando uma experiência catártica para a criança. Uma vez que a criança não é privada desses temas na vida cotidiana, percebê-los pelo prisma do teatro constitui uma possibilidade de eles compreenderem melhor o mundo, os seres humanos, as relações sociais. Por isso, abordá-los no teatro ganha uma dimensão purgativa, capaz de constituir uma prática libertadora para a criança, a despeito do que muitos pais podem vir a achar:

Ela [Maria Inês Falconi] já escreveu e montou um texto infantil em torno de questões relativas ao divórcio e foi muito criticada pelos pais em Buenos Aires. Outra de suas peças infantis fala de meninos que moram na rua e dormem nas calçadas da capital argentina. Os pais saíam indignados, dizendo que aquilo não era peça para seus filhos verem. (CARNEIRO NETO, 2014, p. 48).

Como já apontamos anteriormente, a interferência dos pais muitas vezes pode ser catastrófica para as crianças que buscam investigar a vida e as questões humanas no teatro. Os temas abordados pela dramaturga e diretora não agradavam os pais, mas cabe lembrar que o empreendimento da artista era oferecer essas temáticas aos pequenos. Passando pelo filtro do adulto, obviamente a abordagem dos temas pode se tornar incômoda e desagradável. A honestidade no trato da dramaturgia e da encenação, tão cara a Dib Carneiro, faz-se presente no trabalho artístico de Maria Inês Falconi, mas não corresponde às atitudes de muitos pais frente ao teatro proposto pela dramaturga argentina. De situações como a apresentada no excerto, podemos deduzir o quanto uma parcela dos pais ainda blinda seus filhos e tenta escondê-los da realidade, e mais, não permitem que seus filhos vivenciem determinadas temáticas nem no teatro, que carrega a possibilidade da experiência catártica da qual falávamos. A partir de nosso ponto de vista, agir assim com a criança é justamente trapacear no modo de apresentar-lhe o mundo e a arte a ela dirigida.

Tratando especificamente da composição da dramaturgia infantil, Carneiro Neto assim se pronuncia: “No caso do teatro escrito ou adaptado para o público infantil, o valor dos sonhos, o estímulo à fantasia, os jogos simbólicos, os trocadilhos lúdicos – tudo isso tem de estar contido nos diálogos ou sugerido por eles”. (CARNEIRO NETO, 2014, p. 53). A elaboração dos diálogos pensados para serem lidos ou assistidos pelos pequenos precisa contar com os elementos arrolados pelo autor, sob pena de, se assim não procederem, constituírem um produto inosso e enfadonho. O autor delinea a dramaturgia a ser oferecida à criança como “Um texto sem medo de ousar, de subverter, com diálogos inteligentes, ritmo fluente, ações ininterruptas”. (CARNEIRO NETO, 2014, p. 220). Ousadia, subversão e fluência,

deduzimos, a partir do autor, são elementos que não podem faltar na dramaturgia endereçada ao pequeno leitor.

Que surjam muitos autores novos, com plena sensibilidade para entender que escrever para crianças não significa ter barreiras, censuras e limitações de temas ou abordagens. Ao contrário, que uma nova safra de autores solte as rédeas da fantasia, com responsabilidade e ética, mas sem medos nem reticências, de forma a surpreender até os adultos (CARNEIRO NETO, 2003, p. 218).

O desejo do autor de perceber na cena contemporânea dramaturgos sensíveis e libertos das características que diminuem a potência da criação para os pequenos encontra correspondência em nosso estudo, que aposta na existência de uma dramaturgia que valoriza a infância e se constitui a partir de seus elementos intrínsecos. Contudo, ao finalizar, é necessário afirmar que as considerações que trouxemos a este capítulo não constituem uma teoria sobre dramaturgia para a infância, pois não fazem referência à possibilidade de o texto dramático ter sua recepção na leitura do texto impresso e porque constituem informações esparsas, que foram recuperadas de diversas fontes para figurarem no presente capítulo. Ao tratarmos do texto dramático, em geral, os autores miram sua encenação, e suas considerações ficam marcadas por essa característica, por isso nosso trabalho de refletir, a cada fragmento, sobre a dramaturgia para a infância, além do teatro infantil. Entretanto, essas considerações também são importantes no contexto da presente tese, pois lançam alguns princípios a partir dos quais podemos pensar como devem ser os textos dramáticos escritos para crianças. Nosso esforço, na elaboração da tese, é o de construir um conceito de dramaturgia para ser lida pela criança, tendo em vista sua recepção por meio do texto impresso, e mais, do livro-ilustrado. No entanto, em um campo de pesquisas tão escassas, o ponto de partida para a construção conceitual que propomos serão as considerações disponíveis para a dramaturgia infantil apresentadas, mesmo que elas sejam parcas e não constituam um campo de estudo profícuo, além das considerações sobre dramaturgia em geral, que levantaremos nos capítulos três e quatro.

É necessário, contudo, ao fecharmos a presente seção, apontarmos as diferenças que existem entre os conceitos que figuraram em nosso texto. Para tanto, cabe afirmar que teatro infantil designa os espetáculos criados para as crianças, aqueles que articulam a linguagem da arte cênica e têm a criança como público alvo. Essa forma de arte pode ser protagonizada tanto pelo adulto – que pode trabalhar em todas as suas frentes de criação: dramaturgia, direção, atuação, entre outras – como pela criança, como bem demonstrou Camarotti, na experiência que realizou. O importante, no teatro infantil, é que essa manifestação artística constitua uma

forma de arte genuinamente infantil, ou seja, tanto nas situações em que é realizada por adultos como nas situações que é realizada pelas crianças, os espetáculos teatrais, no conjunto de elementos que agregam, devem ter na infância a sua principal fonte de alimentação.

Em relação à dramaturgia infantil, cabe salientar que o uso da expressão revela os textos escritos para serem lidos e/ou representados por adultos para crianças, eventualmente lidos e encenados por crianças. Utilizamos as duas ocorrências na elaboração do capítulo, embora na *Introdução* tenhamos nos referido à dramaturgia infantil como um tipo específico de texto: aquele que tem como leitor o adulto, principalmente ligado às artes cênicas. A partir de agora, em nosso texto, é esse conceito que vai prevalecer quando do uso da referida expressão, isso porque os textos escritos para terem sua recepção na leitura do texto impresso pela criança receberão outra denominação. Estamos falando do termo que pretendemos legar aos estudos da literatura infantil a partir desta tese de doutoramento: a dramaturgia impressa para a leitura da criança. No âmbito deste estudo, a partir de então, os textos que, pelas características que vamos elencar nos próximos capítulos, tiverem qualidade dramaturgica e estiverem ao alcance da criança pelas suas características, serão assim denominados. Pretendemos, nas *Considerações finais*, apresentar um conceito mais amplo e detalhado dessa nova dramaturgia que tem surgido no Brasil. Por enquanto, as coordenadas de que podemos lançar mão são as seguintes: são textos dramáticos escritos e publicados também com a finalidade de terem sua recepção na leitura e que, por isso, fazem uso do formato e da estética da obra literária infantil. São endereçados às crianças, principalmente pelo investimento nas características desse tipo de texto, que constituem o livro literário para a criança, com as características que lhe são fundamentais. É justamente nesse espaço entre leitura, literatura infantil e dramaturgia para crianças que inscrevemos nossa proposta de pesquisa, em que nos parecem indispensáveis sólidas contribuições acadêmicas que consolidem um trabalho efetivo e de referência para o tratamento do texto dramático escrito para a criança.

3 O TEXTO DRAMÁTICO E A CENA TEATRAL

Na bibliografia em língua estrangeira, que já temos traduzida para o português, os estudos voltados para a visão “textocentrista” ou para a visão “cenocentrista” do espetáculo (com essas ou outras terminologias), bem como os textos dramáticos com um enfoque mais literário ou menos literário, recebem número expressivo de páginas nas pesquisas relacionadas a representações cênicas ou dos textos dramáticos. A abordagem inicial deste capítulo apresenta essas visões “textocêntrica” e “cenocêntrica” do espetáculo, com destaque para a primeira, uma vez que nos interessam, nesses estudos, os aspectos teóricos que possam favorecer o estudo da dramaturgia escrita, como as considerações de Luiz Fernando Ramos (1999) sobre rubricas. Isso se justifica porque, como já sinalizamos na *Introdução*, estamos interessados em estabelecer os parâmetros de uma dramaturgia escrita para a leitura da criança.

Após apresentar as duas visões a partir de Pavis (2008, 2012), nosso texto avança e explora um denominador que o estudioso francês lança para a análise tanto do espetáculo, quanto do texto dramático: a) focalizar a determinação da ação e dos actantes; b) as estruturas do espaço, do tempo e do ritmo; c) a articulação e o estabelecimento da fábula. É a partir desse ponto que nossa proposta passa a ampliar e discutir tais elementos, com a ajuda pontual de outras publicações do autor, em especial o *Dicionário de teatro* (PAVIS, 2007). Também nos servem de base e inspiração outras publicações sobre as temáticas levantadas, como a obra *Para trás e para frente: um guia para leitura de peças teatrais*, do professor David Ball, que utilizamos na elucidação dos conceitos de personagem, conflito e obstáculo em momentos que o capítulo tratar deles ou de temas próximos; a tese de doutoramento de Daniel Furtado Simões da Silva (2013), da qual recolhemos informações sobre os actantes; o estudo de Ramon Santana de Aguiar (2008), sobre o espaço dramático; e a dissertação de Mestrado em Artes Cênicas de Clarice Lopes Mendes (2009), da qual nos aproveitamos para falar sobre o ritmo e o sentido do texto teatral, entre outros.

3.1 VISÃO “TEXTOCENTRISTA” E “CENOCENTRISTA” DO ESPETÁCULO

A análise dos espetáculos: teatro, mímica, dança, teatro-dança, cinema, de Patrice Pavis (2011), não é uma obra que aborda somente o texto dramático, mas um amplo estudo sobre a linguagem cênica que envolve os diferentes espetáculos, principalmente o teatral.

Pavis repassa, junto ao leitor, todos os elementos que compõem os espetáculos cênicos apontados no título, desde o trabalho do ator em cena até o uso da maquiagem. Dentre eles, os que podemos inserir, e que podem ser considerados polarizadores (quase que opostos), Pavis inclui a ação, o tempo, o espaço, a voz, o ritmo, o texto impostado, o figurino, a iluminação, além de abordagens como a psicológica e psicanalítica, a sociológica e, claro, não deixa de fora o texto dramático. Mas o texto dramático é tomado como um elemento da linguagem teatral, já que, como dissemos, a intenção do autor francês é oferecer ao leitor um panorama de como se realiza a análise de um espetáculo, tendo em vista a linguagem cênica e a articulação dos elementos que a compõem. Nessa tarefa, o estudioso dedica um espaço ao texto dramático e o analisa considerando o seu papel na construção da linguagem cênica, que envolve aqueles espetáculos que se projetam a partir de um texto.

Sabendo que nem sempre o texto dramático é o ponto de partida para um espetáculo, especialmente na contemporaneidade, em que encontramos muitas experiências cênicas que não dependem de um texto para a sua existência, Pavis divide os espetáculos em duas categorias: os que possuem uma visão “textocentrista” da encenação e os que possuem uma visão “cenocentrista”. Na primeira categoria, não é difícil deduzir que se trata de casos em que a encenação

[...] decorre diretamente do texto: decorre no sentido em que a cena atualiza elementos contidos no texto. É até mesmo esse, no fundo, o verdadeiro sentido da expressão “encenar um texto”: coloca-se em cena, elementos que se acabou de extrair do texto, depois de tê-lo lido. O texto é então concebido como uma reserva, ou até mesmo o depositário de sentido que a representação tem como missão extrair e expressar como se extrai o suco (cênico) da cenoura (textual). (PAVIS, 2011, p. 190, grifos do autor).

De acordo com o autor, essa visão é tanto dos filólogos – “[...] para quem o texto dramático é tudo e a cena uma simples ilustração, um assunto retórico para temperar o texto”. (PAVIS, 2011, p. 190) –, quanto dos numerosos teóricos do teatro, dentre os quais Pavis inclui os semiólogos, conjunto do qual cita Anne Ubersfeld, Alessandro Serpieri, Erika Fischer-Lichte. Pavis destaca que não se trata de saber de modo absoluto qual é o primeiro elemento concebido (o texto ou a cena) e qual é o soberano no espetáculo, pois as respostas variam segundo os momentos históricos escolhidos para a análise. A questão, então, “[...] é saber se em um espetáculo que contém um texto (do qual não se sabe se ele preexistia ou não ao trabalho teatral), um elemento decorre do outro e precisa assim do outro para se determinar”. (PAVIS, 2011, p. 190). Isso porque, na visão “textocentrista”, os estudiosos acreditam na

relação indissolúvel entre texto dramático e a cena criada a partir dele. Pavis explica mais detalhadamente a concepção dessa visão:

O texto não é descrito em sua enunciação cênica, ou seja, como prática da cena, mas como referência absoluta e imutável, como pivô de toda a encenação. Ao mesmo tempo, o texto é declarado incompleto, já que necessita da encenação para tomar seu sentido. Tais visões filológicas têm todas em comum uma visão normativa e derivativa da encenação: esta não pode ser arbitrária, ela deve servir o texto e se justificar para uma leitura correta do texto dramático. Pressupõe-se que o texto e a cena estão ligados e que foram concebidos um em função do outro: o texto em vista de uma futura encenação, ou pelo menos de um modo dado de atuação; a cena pensando naquilo que o texto sugere para sua espacialização. (PAVIS, 2011, p. 191).

Nota-se, nas palavras do autor francês, que o fundamento da encenação, na visão “textocentrista” do espetáculo, é o texto dramático. Deriva dele todo o sistema que envolve os demais elementos cênicos e, ainda, a encenação teatral é pulverizada pelo texto, cabendo a ela uma função de atualização, por meio dos elementos de sua linguagem, de aspectos contidos no texto dramático, tanto nas indicações cênicas, quanto nos diálogos. Do fragmento de Pavis, também depreendemos que as coordenadas da própria encenação, no sentido da linguagem cênica a ser assumida pelo encenador, encontram-se no texto. Tal visão aponta para os estudos de Luiz Fernando Ramos, para quem as rubricas de determinados textos dramáticos possuem um potencial instaurador de uma certa materialidade cênica e também podem ser vistas como “[...] espelho de um estilo particular de engendrar espetáculos, e como índice de uma poética cênica específica”. (RAMOS, 1999, p. 52). Para demonstrar a presença daquilo que chama de “poética de cena” nas rubricas, o autor analisa minuciosamente a dramaturgia de Samuel Beckett e 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”. (RAMOS, 1999, p. 61).

Ramos, embora não explore os estudos de Pavis e nem dos filólogos e dos semiólogos citados pelo autor francês, também considera o texto dramático o elemento que impulsiona a linguagem teatral a ser empreendida no palco. Notamos isso na supervalorização das rubricas que o autor apresenta no estudo aqui utilizado. Segundo Ramos, as chamadas indicações cênicas têm, em Beckett, desde o primeiro texto, peso fundamental na sua dramaturgia, mas já são, desde o início do conjunto de sua obra, imprescindíveis na transposição deste texto para o palco. Em relação à não observação das indicações cênicas da peça *Esperando Godot*, o pesquisador declara: “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 consume o arco de ação proposto pelo

dramaturgo”. (RAMOS, 1999, p. 65, grifo do autor). A garantia da perpetuação da obra de Beckett não está, segundo Ramos, na manutenção dos diálogos, mas 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, extinguir-se a essência da obra do dramaturgo. As considerações de Ramos não estão a apontar a existência de mais um conjunto de peças puramente literárias, como muitos críticos classificam aquelas peças escritas com recursos literários em excesso e difíceis de levar à cena. Elas estão a aproximar certo tipo de dramaturgia à visão “textocentrista” do espetáculo teatral, por isso as revisamos.

Ao discorrer sobre a visão “cenocentrista”, Pavis deixa transparecer, sem constrangimentos, a sua visão de que a cena é um elemento independente do texto dramático e que este não passa de um elemento, tal como os demais elementos que constituem a linguagem cênica. Afirma ele:

Seria preciso, para acabar com essas visões filológicas ter a radicalidade de um esteta como Thies Lehmann, para quem “a encenação não é uma prática artística estritamente imprevisível pela perspectiva do texto?” Tal posição radical nega qualquer ligação de causa e efeito entre o texto e a cena, atribuindo à encenação o poder de decidir soberanamente suas escolhas estéticas. (PAVIS, 2011, p. 191, grifo do autor).

Nessa perspectiva, “[...] o texto não se beneficia mais de um estatuto de anterioridade ou de exclusividade: é apenas um dos materiais de representação e não centraliza nem organiza os elementos não verbais” (PAVIS, 2011, p. 191). Em um estudo que se encontra na obra *O teatro no cruzamento de culturas*, Pavis retoma essa discussão ao afirmar que

Toda semiologia teatral que pressupõe, a priori, possuir o texto dramático uma teatralidade que se trata de extirpar do texto a qualquer custo afim de exprimi-lo no palco – ou seja, uma matriz teatral –, de ver uma partitura que, quando muito, dá ao texto dramático uma existência visando uma futura representação, parece-nos que se trata de reduzir abusivamente a encenação a um mero decalque do texto e a estabelecer implicitamente que a encenação é a expressão do texto, que ele a contém implicitamente e, portanto, que existe apenas uma só e boa encenação previamente contida no texto. (PAVIS, 2008, p. 24).

Nota-se que Pavis reclama dos estudos que buscam confrontar texto dramático e encenação teatral, no sentido de encontrar as coordenadas da segunda no primeiro. De acordo com ele, está clara a circunstância de que texto dramático e encenação teatral são elementos independentes, e que a atualização do texto dramático deve investir em uma linguagem calcada na encenação teatral, que é majoritária e independente, frente à dramaturgia escrita. Muitos encenadores, de fato, são adeptos do processo descrito por Pavis, e seu processo de

encenação teatral é regido por normas próprias, que dizem respeito à linguagem cênica e não à literatura dramática. O autor possui e defende a visão do diretor de teatro e a liberdade necessária em fazer opções e decidir qual grau de fidelidade a encenação deve guardar em relação ao texto. Contudo, é o próprio autor que levanta um questionamento sobre a validade da metodologia de encenação para todos os textos:

[...] para encenações de textos cuja leitura e conhecimento é por assim dizer, inevitável (sejam esses textos conhecidos ou simplesmente baseados em personagens e situações dificilmente ignoráveis), a tese de Lehmann é mais dificilmente sustentável, pois o espectador não deixará de se interrogar sobre a relação entre a prática artística e o texto, seja apenas para se perguntar como a cena pode a esse ponto ignorar o que sugere para nós o texto. (PAVIS, 2011, p. 191).

Os textos “baseados em personagens e situações dificilmente ignoráveis”, citados pelo autor, acrescentamos, são desdobramentos da dramaturgia conhecida para além dos séculos e constituem experiências novas, tomando, por exemplo, uma personagem já construído e oferecendo a ele nova dramaturgia e novo espetáculo. Como exemplos, podemos citar *Madame Macbeth*, da argentina Griselda Gambaro, que recria a tragédia shakespeariana sob o ponto de vista de Lady Macbeth, monólogo encenado no Brasil, em 2007. Na montagem, quem viveu Lady Macbeth foi Marília Gabriela (Figura 1), em um sucesso de público e crítica.

Figura 1 – Marília Gabriela, em *Madame Macbeth*



Fonte: Espelho de Cultura (2018)

Medeia – outra versão é outro monólogo que surge como desdobramento de uma dramaturgia já conhecida. Com texto assinado e encenado pela Téspis Cia. de Teatro, a partir da tragédia de Eurípides, trata-se de um espetáculo ritualístico que conservou a tônica da

tragédia em questão: “o amor transformado em ódio sobre-humano” (TÉSPIS, 2018). O espetáculo estreou em 2002, com Denise da Luz no papel de Medeia (Figuras 2 e 3), e faz parte do repertório da referida companhia de teatro catarinense.

Figura 2 – Denise da Luz, no papel de Medeia



Fonte: Téspis (2018), foto de Diego Ojeida

Figura 3 - Denise da Luz, em *Medeia – outra versão*



Fonte: Téspis (2018), foto de Diego Ojeida

O último fragmento de Pavis transcrito remete-nos à contradição de o texto e sua história, na dramaturgia, apontarem, conhecidamente, para uma direção, e a encenação ignorar os propósitos do texto, suas montagens e estudos antecedentes, como presenciamos no Festival de Teatro de Ibirubá/RS (FERTAI), edição de 2007, do qual fomos avaliadores. Na encenação do *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, dirigida por Viviane Dutra, Nossa

Senhora Aparecida foi transformada, por opção da diretora, em uma *miss*, colocando em choque a concepção do texto de Suassuna e a montagem que dele derivou.

Para nossa pesquisa, é mais pertinente conceber o texto como elemento fundador da linguagem cênica, dentro de uma visão “textocentrista” do espetáculo, tendo em vista a análise que pretendemos realizar do texto para a infância elegido para a construção do conceito de dramaturgia impressa para a leitura da criança. Contudo, deveremos, em momento oportuno, avaliar se o texto em questão cumpre satisfatoriamente a tarefa de projetar a cena teatral, ou seja, o espetáculo, fechando os olhos à visão “cenocentrista” e passando a analisar a dramaturgia escrita como elemento fundador da cena teatral, tomando isso como um pressuposto para a qualidade do textos que estará a apontar a tese de que existe uma dramaturgia escrita ao alcance da criança e que, de sua leitura, o infante pode lograr empreendimento satisfatório. Conseguir imaginar o espetáculo que se desenrola a partir do texto escrito, no seu palco imaginário, como já nos referimos em estudo anterior⁸, é uma característica importante que o texto dramático para a criança precisa cumprir. Fazer com que as engrenagens desse palco imaginário funcionem é resultado da imaginação do leitor, mas, principalmente, da composição do texto, que precisa se articular no sentido de promover uma projeção da cena na mente da criança que lê.

A divisão que Pavis estabelece entre espetáculos com visão “textocentrista” e espetáculos com visão “cenocentrista” tem validade por nos apontar que não existe uma maneira única de lidar com o espetáculo teatral e com as relações que os seus elementos estabelecem. Nossa tendência é considerar que o espetáculo com a primeira visão é mais próximo do que temos escrito e publicado desde nossos primeiros textos sobre dramaturgia escrita, e conforme nos referimos, mais adequada à tese que pretendemos construir de que existe uma dramaturgia escrita para a leitura da criança. Contudo, nosso estudo, não está a afastar da crianças e dos adolescentes a possibilidade de os textos serem encenados, cumprindo a função primeira de um texto teatral, que é projetar a representação no palco. Mas nesta pesquisa, nos importa verificar a possibilidade de os textos dramáticos terem a sua recepção na leitura do texto impresso.

⁸ GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Texto dramático: por uma teoria que estimule a leitura. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 52, p. 419-439, jan./jul. 2016. Dossiê – A crise da leitura e a formação do leitor. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/76>>. Acesso em: 20 mar. 2018. Na oportunidade, utilizamo-nos dos pressupostos de Massaud Moises que afirma: “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**”. (MOISES, 1969, p. 211, grifos nossos).

Nesse sentido, revisar os estudos de Pavis tornou-se uma prática importante, pois, além de recuperarmos as duas visões do espetáculo que o autor expõe e relacionarmos com outras questões – como a visão inovadora das rubricas no texto dramático apresentada por Ramos – dedicamo-nos, neste capítulo, a resgatar alguns aspectos dos estudos teóricos do autor francês em diálogo com outros estudos, como é o caso de Ball.

Tratando das especificidades dos textos dramáticos, Pavis apregoa que nem sempre os textos escritos com características dramatúrgicas são aqueles utilizados para a cena dramática. “Parece assim vetado limitar os textos para a cena a um tipo estabelecido de escrita dramática”. (PAVIS, 2011, p. 194). Isso acontece porque, segundo ele, todos os tipos de texto podem se transformar em um espetáculo teatral. O caráter específico da escrita teatral parece mutável e seria muito hábil “[...] aquele que definisse essa escritura especificamente dramática trans-histórica e universal”. (PAVIS, 2011, p. 194), ou seja, construísse uma definição de escrita dramática que ultrapassasse os tempos históricos e a produção dramatúrgica de todos os continentes e países.

A única coisa que se pode afirmar é que cada momento histórico e cada prática dramatúrgica cênica que lhe corresponde possuem seus próprios critérios de dramaticidade (maneira de armar um conflito) e de teatralidade (maneira de utilizar a cena). Em vez de tentar uma definição fenomenológica universal e abstrata da especificidade da escrita dramática, melhor seria, por conseguinte, tratar historicamente cada caso particular, quer dizer, examinar como o texto foi concebido em função de uma certa prática da língua e da cena e quais procedimentos dramatúrgicos se encontram valorizados. (PAVIS, 2011, p. 194).

Os critérios de dramaticidade, ou seja, as várias maneiras de armar um conflito, de construir um texto dramático, são os que nos interessam de perto nessa escrita. De conhecimento desses critérios, o crítico pode passar a examinar como o texto foi concebido, tendo em vista certas práticas da língua, principalmente as literárias, que atuaram na construção e legitimação de determinada escrita dramática. Também nos importam outras práticas da língua, aquelas que legitimam uma maneira de escrever dramaturgia que tenha apontado os caminhos da produção de textos dramáticos para a infância nos últimos anos. Pavis sugere, tendo em vista o conhecimento histórico da produção e da recepção do texto, que se levantem, tanto para o texto quanto para a cena, os seguintes aspectos: a determinação da ação e dos actantes; as estruturas do espaço, do tempo e do ritmo; a articulação; e o estabelecimento da fábula. É de acordo com eles que organizamos nosso capítulo a partir de agora.

3.2 A AÇÃO E OS ACTANTES

O primeiro passo da análise é determinar a ação, ou seja,

[...] a sequência de acontecimentos cênicos essencialmente produzidos em função do comportamento das personagens, [...] o conjunto de processos de transformações visíveis em cena, e no nível das personagens, o que caracteriza suas modificações psicológicas ou morais. (PAVIS, 2007, p. 2).

Na complexa tarefa de definir “ação”, em seu *Dicionário de teatro*, Pavis é pontual quando afirma que se trata do “[...] elemento transformador e dinâmico que permite passar lógica e temporalmente de uma para outra situação. Ela [a ação] é a sequência lógico-temporal das diferentes situações”. (PAVIS, 2007, p. 3).

Ball (2014) trata da ação logo no primeiro capítulo de *Para frente e para trás: um guia para leitura de peças teatrais*. Talvez entenda que todos os outros elementos que aborda na obra dependem da compreensão do conceito e do funcionamento da ação. Segundo o autor,

Na análise do texto, a ação é uma entidade muito especial. A ação ocorre quando acontece algo que faz com que, ou permite que, uma outra coisa aconteça. A ação são “duas coisas acontecendo”; uma conduzindo à outra. Alguma coisa causa a ação ou permite que outra coisa aconteça. (BALL, 2014, p. 23-24, grifos do autor).

O encadeamento entre as ações previsto por Ball faz sentido quando se pensa que uma peça teatral escrita ou encenada é uma série de ações e que ela não trata da ação, nem a descreve, ela é ação. Preocupado em ajudar o leitor a lograr êxito na análise de uma peça, encenada e principalmente escrita, Ball, afirma:

A primeira coisa, pois, a descobrir é como uma peça caminha de um lugar a outro. Encontre o primeiro *evento* de cada ação, depois o segundo e daí a conexão entre eles. A caminhada de uma peça está contida em suas ações, chegar lá é metade do prazer. Uma boa peça, leva-nos a uma viagem de primeira classe, champanha incluído, companheiros interessantes, serviço memorável. Uma peça má é um ônibus de Calcutá. Mas tanto em uma como na outra é preciso conhecer conexão por conexão entre os eventos, do começo da peça para diante (ou como veremos, precisamente no outro caminho, o de volta). (BALL, 2014, p. 24, grifo do autor).

Mais importante, neste momento, do que opormos peças boas e peças ruins, é deixar claro que é preciso realizar a tarefa de conhecer as conexões entre os eventos, isso se a segunda categoria apresentar o enlaçamento adequado entre os eventos responsáveis pela existência das ações. Parte do prazer em se ler ou assistir a uma peça de teatro vem da percepção do evento de cada ação e das conexões entre eles. A conexão entre dois eventos, como se verá

nas palavras de Ball, forma uma ação. Um evento é algo que acontece na peça; quando ele causa ou permite outro evento, os dois, unidos, formam uma ação. Localizar um evento e sua relação com outro é um passo fundamental dentro da análise de uma peça:

O que é que acontece ou leva uma coisa a acontecer? Se você conseguir responder isso para um dos eventos de *Hamlet*, você terá adquirindo mais conhecimento sobre a peça do que conseguirão revelar anos de seminários e estantes de livros. E você começará a dominar a peça por si mesmo, em seus próprios termos. (BALL, 2014, p. 24).

O domínio do entendimento da escrita dramática está na capacidade de o leitor conseguir perceber as relações que se estabelecem entre os eventos. “Um evento requer um segundo evento, com ele relacionado. De que outro modo poderia ele ser uma parte da progressão da peça?” (BALL, 2014, p. 25). É só no encadeamento, na relação, na ligação dos eventos que eles têm sentido dentro de uma peça: “Um evento, sem um segundo evento a ele relacionado, isto é, sem efeito, sem resultados, não passa de um texto inadequado, ou mais provavelmente, de uma leitura inadequada do texto teatral. Na vida real ou no palco, eventos não-relacionados são irrelevantes”. (BALL, 2014, p. 25).

Os eventos, de acordo com sua funcionalidade na peça, são nomeados por Ball:

Sua primeira tarefa, ao ler uma peça, é encontrar ação por ação, descobrir o primeiro evento de cada ação (seu *detonador*), e então o seu correlato, segundo evento (*monte* – que serve de alvo). Ambos tem de estar lá. Para cada detonador há um monte e vice-versa.

De instante a instante, de momento a momento, do começo ao fim da peça, o dramaturgo elabora uma *série* de ações: detonador e monte, detonador e monte. Encontre-os todos. (BALL, 2014, p. 25, grifos do autor).

A análise de uma peça, tendo em vista a construção da ação, leva-nos a perceber, logo no início do exercício, que cada monte (o segundo evento) se torna um detonador, um novo primeiro evento de uma nova ação, bem como explica Ball. O professor inglês se vale de um exemplo de *Hamlet* para ilustrar a ocorrência:

Um primeiro evento: o fantasma do pai de Hamlet conta sua história terrível. O segundo evento: Hamlet promete solenemente consagrar-se à vingança. Leia a cena, a fim de descobrir a conexão entre os dois eventos. A seguir, verifique como o segundo evento se torna o primeiro evento da ação seguinte (como o monte se torna detonador). O voto de vingança de Hamlet leva a um novo monte: Hamlet exige segredo de seus companheiros. (BALL, 2014, p. 28).

A dupla função que cada evento ganha na análise da peça deve ser compreendida no exercício de análise da ação no texto dramático. O evento, que ora aparece como monte, em

seguida aparece como detonador. E essa função duplicada que o evento possui precisa ser percebida pelo leitor, que nos importa mais do que o espectador da peça nesta pesquisa. Compreender a função duplicada e a cadeia de ações que o dramaturgo constrói utilizando-se dessa técnica leva o leitor a decolar na análise de uma peça, como percebemos nas palavras de Ball, que ainda se vale do exemplo de *Hamlet* para explicar sua proposta:

Se você conseguir descobrir essas conexões entre os eventos, você será capaz de levar o espectador, passo a passo [no caso de sua leitura voltar-se para a direção do espetáculo teatral] de um evento a evento conectado, de ação a ação, diretamente ao monte de corpos no fim da peça. Entretanto, se não conseguir, então não importa do quanto você entende de personalidade, de sentido ou de Freud ou de cosmovisões ou de filosofia – A verdade é que você não conseguirá encenar a peça. (BALL, 2014, p. 28).

Interessado mais no leitor que virá a montar a peça (um leitor-diretor, digamos) do que no leitor a que visamos nessa escrita (aquele que tem uma recepção do texto dramático pela leitura do texto impresso, e que, desse feito, busca entendimento), Ball coloca a análise e apreensão das conexões entre os eventos e as ações que percorrem todo texto de Shakespeare até chegar à cena final, com os corpos das personagens sem vida, como mais importantes que os estudos das diversas áreas do conhecimento que se debruçaram sobre o significado da peça. De fato, do que adianta aplicar teorias diversas sobre a personagem mais conhecida do bardo inglês, sem antes destrinchar o entendimento da elaboração da peça, apreendendo dos eventos e das ações as verdades sobre a personagem e sua história? Parece-nos que a proposta de análise de Ball é a primeira exigência do texto, ato primitivo, impulsivo e até instintivo que irrompe no leitor interessado em descobrir os meandros da escrita dramaturgical.

Uma peça se assemelha a uma série de dominós. Um evento detona o segundo e assim por diante. De início ler uma peça desse modo é difícil como aprender a desengrenar a primeira marcha de um carro. Na verdade não é nada fácil aprender a sair em primeira. Só a prática ensina qualquer técnica que valha a pena vir a dominar. Não se engane com o talento que você pensa ter, saltando essa primeira etapa. Ela é o alicerce. (BALL, 2014, p. 28).

O autor trata a prática que sugere como alicerce, e com razão, se tudo o que mais um texto vier a exigir do leitor se esclarece a partir da análise e apreensão das conexões entre os eventos e as ações. As analogias que Ball usa para comunicar suas ideias elucidam ainda mais a sua proposta: as tentativas de localizar eventos e ações concatenados, em um primeiro momento pode parecer difícil como aprender a dirigir e sair em primeira marcha. Mas como o esforço em aprender a dirigir logra o êxito da técnica, na análise do texto teatral – tendo em

vista a sugestão de Ball – o leitor que não se enganar com seu talento e realizar o exercício de análise também conseguirá. A analogia do dominó também esclarece o encadeamento das ações e a força que se estabelece entre elas, levando o conjunto de eventos e ações à construção de um tecido firme em que se articulam detonadores e montes.

A analogia do dominó é retomada pelo autor em outros momentos:

Às vezes a trilha do dominó se divide e se torna múltipla. (Um detonador conduz a dois ou mais montes simultâneos). Não há por que estabelecer confusão, se você examinar os caminhos separadamente – dominó por dominó, ressaltando a conexão entre os dominós adjacentes. Analisando deste modo, nenhuma complicação do enredo o vencerá.

A chave é o dominó *adjacente*: a colisão de cada dominó com aquele que vem imediatamente após. Jamais salte um passo. Se você não conseguir encontrar a sequência entre um dominó e o seguinte (por que e como alguém comete o lapso seguinte), então há um problema com o texto ou com a leitura. (BALL, 2014, p. 28-29, grifo do autor).

Um dominó que faz a trilha dividir-se e tornar-se múltipla não deve ser o motivador de uma leitura equivocada e rasa do texto. É possível seguir percorrendo as duas ou várias trilhas, como bem afirmou o autor. Prestar atenção no dominó adjacente e visualizar na sequência o dominó certo, sem tropeço e atropelos, evita que o problema se concentre no leitor e traz segurança no processo de análise. Muitas vezes, o problema recairá sobre o texto: uma construção mal acabada e mal conduzida do ponto de vista dos “dominós”, para ficarmos na analogia utilizada por Ball. “A análise de dominós consecutivos, dominó por dominó, ajudá-lo-á a evitar escolhas enganosas sobre a peça”. (BALL, 2014, p. 29). A essa análise o autor chama de “análise sequencial”, se ela seguir a peça do início ao final, evento por evento, ação por ação, “dominó por dominó”.

Ball encontrou uma espécie de prova dos nove para verificar se as ações da peça foram mesmo acolhidas no trabalho da análise. Afirma ele que “Caminhar para frente proporciona possibilidades imprevisíveis”. (BALL, 20014, p. 32). Ou seja, o leitor corre o risco de desviar-se da trilha dos eventos (detonadores e montes) construída pelos dramaturgos. Mas “Caminhar para trás evidencia aquilo que é necessário”. (BALL, 20014, p. 32). Ou seja, uma análise que busque percorrer as ações de trás para frente não teria o mesmo risco de desvio. “A análise sequencial de ações é mais vantajosa quando feita para trás: do fim da peça para o começo. Sua melhor garantia é compreender por que cada coisa aconteceu”. (BALL, 2014, p. 35).

Sobre a curiosa proposta, o autor ainda afirma:

O presente revela e requer um passado específico. Um evento determinado e identificável localiza-se imediatamente antes de outro evento qualquer. Mas quem pode afirmar o que vem a seguir? Pode ser qualquer coisa [...]. Você só pode ter certeza absoluta quando olhar para trás.

O exame dos eventos para trás garante a ausência de lacunas na compreensão do texto. Se for encontrado um evento que não pode ser conectado a um evento anterior, com certeza há um problema a resolver, seja ele do leitor ou do escritor. (BALL, 2014, p. 32).

O que Ball propõe nesse exercício de análise dramática é trocar a imprecisão do vir a ser pela precisão daquilo que já aconteceu, uma vez que, como ele afirma, o presente revela e requer um passado específico. Examinar a peça de trás para frente impede o aparecimento de hiato ou vácuo entre os eventos, e, se eles existirem, tem-se a oportunidade de reexaminar o processo de análise de frente para trás e acertar os ponteiros do encadeamento das ações. Eis por que chamamos o processo de análise de trás para frente de prova dos nove.

Quanto à relação dos postulados de Pavis (2007) e das considerações de Ball, é evidente a conexão entre os autores, e não é por acaso que os escolhemos para tratarmos da ação neste momento. Não perdemos de vista, quando expusemos as considerações de Ball, que a ação é a sequência dos acontecimentos cênicos produzidos em função do comportamento das personagens, o que é isso se não a trilha de dominós referida por Ball? Consideramos também que a ação é um elemento transformador e dinâmico, que possibilita passar de uma situação para outra, bem como expusemos no início desta seção. Ora, a análise sequencial proposta por Ball, ancorada na análise dos eventos detonadores e eventos montes, evidencia, antes de mais nada, um elemento dinâmico que leva o leitor a passar de uma situação a outra na estrutura da peça. A diferença que podemos notar entre os autores é que Pavis é mais conciso e denso, tal como lhe exige o formato do material utilizado no início da seção: um dicionário. Já Ball, interessado na comunicação mais direta com o seu público leitor, é mais expansivo em suas explicações e recorre a exemplos e analogias para se fazer entender.

Voltando ao fragmento de Pavis que serviu de inspiração para este capítulo, o autor afirma que o processo de análise do texto dramático trata também de determinar os “actantes”, ou seja, as “[...] entidades gerais, não-antropomorfas e não-figurativas (exemplo: a paz, Eros, o poder político). Os actantes só tem existência teórica e lógica dentro de um sistema de lógica da ação ou da narratividade”. (PAVIS, 2007, p. 9). Quando traz a definição transcrita de actantes, o autor está apresentando a teoria dos níveis de existência da personagem, dentro do verbete *Modelo actancial*. O nível dos actantes é o nível II.

Às personagens, no sentido tradicional, cabe o nível III. Importante não confundir os actantes com as personagens propriamente ditos, nem com os papéis, que constituem um nível intermediário entre II e III e são “[...] entidades figurativas, animadas, mas genéricas e exemplares (ex.: o fanfarrão, o pai nobre, o traidor)”. (PAVIS, 2007, p. 9). O papel, na dramaturgia e na encenação, participa, segundo Pavis (2007), ao mesmo tempo da estrutura narrativa profunda e da superfície textual. Daniel Furtado Simões da Silva (2013), em sua tese de doutoramento em Artes, intitulada *O ator e o personagem: variações e limites no teatro contemporâneo*, lembra-nos que “[...] o conceito de actante extrapola tanto o conceito de personagem teatral como o da pessoa do ator e o(s) papel(is) que este assume em cena; [...] é mais amplo que ambos, tendo sido cunhado para servir a uma análise *textual* [...]”. (SILVA, 2013, p. 128, grifo do autor). A afirmação do autor conecta-se aos conceitos extraídos do Dicionário de Pavis e, ainda, não nos deixa esquecer que os actantes existem para favorecer uma análise textual, ou seja, a análise dramaturgica, como bem lembrou Pavis, quando afirmou que os actantes possuem existência teórica, muito embora sirvam também para a análise da encenação teatral⁹.

Cabe, neste momento, transitarmos pelas informações sobre as personagens que Ball e outros autores apresentam em seus estudos. Dentre os elementos constituintes do texto dramático e da encenação teatral podemos considerar que a personagem tem seu destaque garantido. Rubem Rocha Filho (1986) demonstra a primazia da personagem na configuração do teatro em sua obra *A personagem dramática*. Rocha Filho investiga o tema, oferecendo-nos uma visão panorâmica de situações históricas muito diversas na dramaturgia universal. No primeiro capítulo, curiosamente intitulado *No reino do verbo de carne e osso*, o autor discorre sobre a importância da personagem. Afirma ele

A personagem em sua transmissão direta com o público nos parece ser a marca registrada do teatro, sua forma inconfundível. (...) Será, então a personagem agindo, móvel e palpável, em todas as dimensões do seu corpo, reconhecida e interpretada, literária ou histriônica, simbólica ou realista, que dará a medida da teatralidade. (ROCHA FILHO, 1986, p. 15).

No teatro, tanto no texto quanto na encenação, nada existe fora da transmissão direta das personagens. Os demais elementos, podem oferecer uma narrativa visual ao espetáculo,

⁹ Não vamos ampliar as considerações sobre os actantes, pois não aproveitaremos esse elemento no dispositivo epistemológico de análise de *corpus* que vamos apresentar no capítulo cinco e aplicar no capítulo seis, pois esse elemento nos levará a um caminho de análise que é a semiótica teatral, o qual não escolhemos para este trabalho de tese. Passamos, de imediato, ao estudo da personagem teatral.

ou enriquecê-lo, ou melhorá-lo. Porém não se justificam sem a presença da personagem. Segundo o autor, “a medida da teatralidade” é a existência, a presença e a configuração da personagem.

Décio de Almeida Prado (2007) é outro autor que se dedicou à análise da personagem dramática. Crítico de arte e universitário, é o autor do capítulo referente à personagem teatral, no livro *A personagem de ficção*, organizado por Antonio Candido et al. Prado faz uma comparação entre a personagem no romance e a personagem no teatro. No final dessa comparação afirma:

A personagem teatral, portanto, para dirigir-se ao público, dispensa a mediação do narrador. A história não nos é contada mas mostrada como se fosse de fato a própria realidade. Essa é, de resto, a vantagem específica do teatro, tornando-o particularmente persuasivo às pessoas sem imaginação suficiente para transformar, idealmente, a narração em ação: frente ao palco, em confronto direto com a personagem, elas são por assim dizer obrigadas a acreditar nesse tipo de ficção que lhes entra pelos olhos e pelos ouvidos. Sabem disso os pedagogos, que tanta importância atribuem ao teatro infantil, como o sabiam igualmente os nossos jesuítas, ao lançar mão do palco para a catequese do gentio. (PRADO, 1972, p. 83)

A personagem, no teatro, e portanto no texto dramático, segundo depreendemos do fragmento é, assim como no estudo de Rocha Filho, o elemento a partir do qual a cena dramática se organiza e a ação se configura. A simulação da realidade, conduzida pela personagem, no papel e principalmente na cena, possui forte apelo, capaz de levar o leitor e o espectador a firmarem um pacto frente aquilo que leem ou que veem, pacto que leva o espectador a acreditar na realidade simulada no palco.

O ensaio de Prado propõe três perspectivas de análise, ou seja, três modalidades de revelação a partir das quais a personagem dramática pode ser conhecida pelo leitor ou espectador: pelo que ela faz; pelo que ela revela de si e pelo que dizem dela. Para o crítico, fica evidente que, independentemente do estilo e da época, a obra teatral recorre a essas modalidades de composição, variando apenas na ênfase com que a personagem se constrói.

Na primeira modalidade, nos é evocado um caráter próprio do drama: a ação. A linguagem específica do teatro necessita compor uma personagem através de seus atos, pelo que faz, como age. A revelação da personagem é fruto de suas atitudes em determinada situação dramática. Tanto o texto quanto o espetáculo teatral se processam na medida em que dispõem personagens em ação. Esse é o princípio da análise dramática proposta por Aristóteles.

As revelações das personagens sobre si mesmas, segunda perspectiva de análise apontada por Prado, possibilitam uma observação sobre a própria natureza do teatro: o mundo

interior da personagem não encontra melhor veículo de transmissão no texto teatral. Deste modo, como citado acima, percebe-se que a ação é fato caracterizador do teatro, mesmo que nem tudo possa ser vivido pela personagem, nem mesmo todos seus anseios e rumores interiores podem ser transformados em ações. Não podemos também banalizar e admitir que ela deva deixar de agir para expressar somente verbalmente seus desejos e o que pretende realizar. Mas nem tudo pode ser vivido ou, no caso de recordações das personagens, revivido. Nessas circunstâncias, muitos fatos e desejos são somente verbalizados. É assim que surge o monólogo, talvez a melhor forma, até hoje, de se expressar as tensões e os rumores da personagem que, de tão intensos, necessitam uma forma de vazão verbal.

A terceira forma de revelação de uma personagem é a partir do que é informado sobre ela, os comentários de uma personagem sobre outra. Prado nos aponta um duplo aspecto de análise para esses comentários. Quando opiniões ou informações são emitidas por uma personagem na peça, trata-se de um ato da responsabilidade de quem o falou; se são falsas ou verdadeiras, só o desenrolar da ação vai mostrar. A personagem é capaz de mentir, inventar ou dizer a verdade.

As considerações sobre a personagem que apresentamos a partir de Rocha Filho e Prado estão de acordo com os pressupostos de Ball na sua obra acolhida para este estudo. Afirma o autor que

no drama, a personagem se revela de um único modo: pela *ação*, aquilo que a pessoa faz, seus atos [...]. É através dos atos que os seres humanos revelam ter assumido uma personalidade. São tão raras, no drama, outras formas de revelação da personagem que somos levados a empregar convenções especiais. (BALL, 2014, p. 87, grifo do autor).

A centralidade da personagem na construção dramaturgica relaciona-se ao seu modo de revelação na peça escrita ou encenada. Nos dois casos, a ação é que revela a personagem, é o que ela faz que revela suas características no empreendimento de se descobrir quem é quem no drama. E a ação, como já expusemos, é o mecanismo que coloca as engrenagens de uma peça em movimento. Fácil notarmos que a centralidade da personagem, tão destacada pelos autores que buscamos, não é um expediente gratuito dos textos dramáticos ~~e sim~~ **mas** uma consequência do modo como os dramaturgos lidam com a ação. As convenções especiais a que se refere Ball são

um coro, ou narrador, ou apresentação de pensamentos, via solilóquio, ou uma exposição, (com frequência desastrosa, desajeitada, empurrada boca adentro: “Como você deve saber, eu sou seu honesto, mas inepto irmão”) são periféricos,

remontam a convenções especiais, e raramente oferecem informação que já não tenha sido revelada em outro lugar – e melhor ainda – através da ação. (BALL, 2014, p. 89).

O problema que essas convenções oferecem ao texto dramático é fazer com que o personagem deixe de agir e de revelar-se na ação, para que as informações sobre si sejam verbalizadas em cena. Os expedientes listados são claros e não deixam dúvidas do prejuízo para a estrutura de um texto que quer sinalizar-se como dramático. Se a ação é tão importante – como temos destacado em diversos momentos –, ela deve aparecer e revelar as personagens, suas características, suas intenções, motivos e objetivos dentro da peça, e não ser descrita ou revelada fora do circuito dos acontecimentos. O coro, o narrador, o solilóquio ou uma exposição como a exemplificada por Ball não acrescentam em qualidade e originalidade ao texto dramático, pelo contrário, o contaminam pela descrição, pela narração e encobrem a ação. No teatro produzido para as crianças, tais recursos ainda são usados com frequência como um facilitador, no caso de dramaturgos que não apostam na capacidade da criança de fazer relações entre o que vê e o que ouve, entre o que acontece no palco e as palavras que cercam as ações das personagens. Chamamos tais recursos de facilitadores, pois ainda persiste no trabalho de muitos dramaturgos e companhias de teatro a ideia de que tudo precisa ser explicado à criança detalhadamente, negando-lhe a capacidade de abstração, de dedução, de absorção. Se essas capacidades são negadas na construção dramaturgic e cênica, somos levados a pensar que esses textos e espetáculos para a infância nascem com a marca da objetividade e que a informação é mais importante que a criação de uma imagem, de uma metáfora, de uma analogia, de uma simbologia, ou de qualquer construção que participe do poético e do sensível.

Ainda tratando da ação e de sua relação com a personagem, Ball lembra que

ação não significa gesticulação ou corridas e pulos de um lado para outro. A ação resulta daquilo que o personagem *faz* para conseguir o que ele, ou ela, quer (motivação), a despeito de obstáculos. O primeiro passo para penetrar na personagem é descobrir: (1) o que a personagem quer; (2) o que se antepõe à caminhada da personagem (obstáculo); (3) o que a personagem faz ou está disposta a fazer para conseguir o que quer. (Esta fase, é claro, vem após o óbvio: nome, idade, sexo, posição e situação na peça). (BALL, 2014, p. 89, grifo do autor).

Notemos que as três descobertas das quais Ball lança mão para a o estudo da personagem estão ligadas diretamente às ações da peça lida ou encenada, o que nos faz retomar a premissa de que é nas ações que a personagem se revela. Após perceber os detalhes que o autor chama de óbvios, o leitor precisa se concentrar nas três descobertas que oferecerão as

coordenadas de que precisa para entender a construção das personagens. Mas qual é a medida das informações que um texto dramático oferece ao leitor? Ball tratou sobre isso quando afirmou:

Em algum ponto entre o mínimo (apenas o nome) e o máximo (palavrório ilimitado sobre si mesmo), converge a quantidade de informação necessária para criar um personagem, na literatura. A literatura não-dramática, em geral, oferece muito mais informações sobre o personagem do que o drama. De fato, o drama mal oferece algumas. [...]. [As personagens] minimamente existentes nos textos são acumulações esqueléticas de traços cuidadosamente selecionados. A personagem que resulta de uma elaboração textual se constitui de muito pouco – *porque a natureza de qualquer personagem de teatro é lenta e paulatinamente construída pelo ator em seu papel.* (2014, p. 88, grifo do autor).

A imagem das acumulações esqueléticas utilizada pelo autor dá uma boa dimensão do que é o trabalho da dramaturgia e o que é o trabalho da construção da personagem pelo ator. A dramaturgia oferece as coordenadas principais para a existência da personagem – por isso as acumulações esqueléticas, que podemos tomar como os ossos das personagens. Há uma parte, músculos e órgãos, para brincarmos com a analogia de Ball, que é de fato construída pelo ator no processo de estudo, criação e concepção da personagem. Concordamos com essa premissa, mas já antecipamos que somos a favor da ideia de que é o dramaturgo que oferece a natureza da personagem ao ator. E no próprio texto é que o ator deve procurar essa natureza. Muitas vezes, mais evidente, outras vezes, um tanto oculta no conjunto de ações da personagem, mas é importante marcarmos nossa posição desde agora: o texto oferece aquilo que o ator precisa para construir sua personagem, principalmente a sua natureza. Portanto, notamos um certo exagero na afirmação de Ball. Nossa divergência remete a um tema que já desenvolvemos quando de nossa pesquisa de mestrado sobre dramaturgia e leitura, na qual confirmamos, por meio de um levantamento de estudos contemporâneos, que a dramaturgia escrita pode ter sua recepção satisfatória (se não plena!) na leitura do texto impresso. Admitir agora, em outro trabalho, que a natureza da personagem é criada pelo ator significaria desdenhar de uma crença que temos levado adiante em diversas publicações nos últimos anos. Pensar como Ball é inviabilizar a ideia de que a dramaturgia pode ser lida e satisfatoriamente entendida na recepção do texto impresso, pois para a leitura do texto e compreensão do texto dramático é necessário que a natureza das personagens seja projetada pelos dramaturgos e captada pelo ator ou pelo leitor do texto impresso, que não terá a experiência de encenar ou de vivenciar a encenação. Preferimos pensar, então, que a natureza da personagem é descoberta pelo ator, com base na dramaturgia escrita, e que, das poucas informações que o

dramaturgo oferece, há de se deduzir e abstrair referências e indicações que apontam para a substância da personagem.

Para ficarmos em um exemplo tão recorrente na obra de Ball, vejamos: como admitir que a natureza, a substância, a essência de Hamlet não está projetada por William Shakespeare já no texto dramático que projeta o espetáculo? Como deixar tamanha responsabilidade para o ator? Notamos que Ball tende a pensar a análise do texto dramático com vistas à encenação. Por isso surge, em seu estudo, a ideia com a qual não concordamos e que caracterizamos como exagerada. Vejamos um fragmento do capítulo no qual o autor trata da personagem e deixa transparecer a referida tendência:

Você não conseguirá extrair do texto dramático, tudo que é preciso saber delas [das personagens]. O dramaturgo não pode oferecer muito, porque, quanto mais revelar, mais difícil será distribuir o papel. O dramaturgo tem que deixar *em aberto* a maior parte da caracterização da personagem, a fim de que a ele se possa ajustar ao ator. (BALL, 2014, p. 88, grifo do autor).

Concordamos que o autor precisa deixar um arco de características em suspenso quando da construção de uma personagem, as quais serão determinadas de fato pelos atores que interpretarem os determinados papéis. Não há de se introduzir no texto dramático, a nosso ver, elementos que comprometam a personagem, principalmente em caracterizações do âmbito das particularidades físicas. Caracterizar as personagens a partir de tipos físicos, por exemplo, limitaria muito a distribuição dos papéis. Contudo, esperar que o ator atribua a natureza da personagem, repetimos, é esperar muito deste trabalhador do teatro. Ele pode, sim, compreender, captar, mensurar a substância da personagem e levá-la ao palco a partir de seu trabalho de interpretação. Entretanto, antes disso, ele será um leitor capaz de perceber as nuances que contribuem para a construção da natureza da personagem, tão curioso e meticuloso quanto o leitor que lê dramaturgia por deleite.

Ainda usando a analogia dos ossos, Ball afirma que os textos do teatro contém ossos, não pessoas. Segundo ele, “Os bons dramaturgos centralizam sua escolha sobre aqueles que tornam a personagem ímpar. Consciente de tal imparidade, o ator completa a parte restante da pessoa humana”. (BALL, 2014, p. 89). Aqui verificamos a função do autor e do dramaturgo bem mais próxima de nossa proposição. Não refutamos a ideia de que os textos dramáticos apresentam ao leitor, seja ele ator ou não, os “ossos” e não as pessoas. Podemos dizer que o romance, por sua vez, geralmente apresenta “pessoas”, que seriam, no contexto de que estamos tratando, personagens mais completas, construídas com mais detalhes e minúcias. A dramaturgia, por sua vez, na necessidade de ser econômica, oferece ao leitor aquilo que é

fundamental para ser absorvido e compreendido, na medida certa. Nada de mais, nada de menos, mas aquilo que torna a personagem único, particularizado. É a partir dessas informações, nem sempre à vista e nem sempre presentes na camada superficial do texto, que o leitor construirá a personagem e entender sua natureza, substância, essência. É como montar um quebra-cabeças: colocadas as peças no lugar, feitos todos os encaixes, temos a personagem com o mínimo suficiente de informações para figurar no palco imaginário do leitor, ou então para o início do trabalho de interpretação do ator. É importante não esquecer, como bem assinala Ball, que os ossos – os traços da personagem, cuidadosamente selecionados e presentes no texto – são revelados via ação.

3.3 O ESPAÇO, O TEMPO E O RITMO

Localizar as estruturas do espaço, do tempo e do ritmo são o segundo aspecto que Pavis (2012) sugere na análise da dramaturgia e da cena. Para tratarmos da estrutura do espaço, recorreremos a uma explicação de Pavis (2007), que elucida esse componente do texto dramático e da encenação teatral de modo didático, resgatando as diferenças básicas entre espaço dramático e espaço cênico¹⁰. O primeiro “[...] é o espaço dramaturgico do qual o texto fala, espaço abstrato e que o leitor ou o espectador deve construir pela imaginação (*ficcionalizando*)” (PAVIS, 2007, p. 132, grifo do autor). Já o segundo “[...] é o espaço real do palco onde evoluem os atores, quer eles se restrinjam ao espaço propriamente dito da área cênica, quer evoluam no meio do público”. (PAVIS, 2007, p. 132). Relacionado os espaços em questão, Pavis, afirma que

Espaço dramático opõe-se a *espaço cênico* (ou *espaço teatral*). Este último é visível e se concretiza na encenação. O primeiro é um espaço construído pelo espectador ou pelo leitor para fixar o âmbito da evolução da ação e das personagens; pertence ao texto dramático e só é visualizado quando o espectador constrói imaginariamente o espaço dramático (PAVIS, 2007, p. 135, grifos do autor).

O espaço dramático pode ultrapassar as indicações cênicas ou as construções cenográficas que remetem o leitor/espectador a um espaço específico. Não se trata somente ou exatamente do cenário construído para a cena, ou do espaço sugerido pelas rubricas: seria fácil demais depreender o seu significado no texto ou no espetáculo teatral se assim o fosse.

¹⁰ O autor também faz referência ao espaço cenográfico, espaço lúdico, espaço textual e espaço interior. Furtamos desses conceitos por acreditarmos que o espaço dramático e o espaço cênico já trazem elementos suficientes para relacionarmos a estrutura do espaço aos textos dramáticos.

Tal espaço pode ser sugerido em pequena dose pelas rubricas e pela cenografia, mas se trata de um elemento mais amplo e mais complexo na configuração do texto e da encenação teatral.

Ramon Santana de Aguiar também tratou desse tema:

O espaço dramático é proposto ao espectador, no jogo dramático realizado pelos personagens, suas ações e suas relações. Na construção ficcional do espaço dramático, o espectador extrapola, no caso do teatro, a cenografia e adentra no universo físico e temporal dos personagens e suas evoluções ao longo da trama. No caso de São Gonçalo do Bação, no texto *A saga baçônica*, pode-se considerar as alusões à fundação do distrito mergulhada no tempo e nas relações históricas daquele período como exemplos de indicações para a construção mental do espaço dramático. Em relação ao texto *Dolores é a véia*, as relações sugeridas entre seus moradores, o rádio e suas interpretações de mundo. Já no texto *Derrama lá, entorna cá*, como o próprio título já sugere, as implicações políticas de um distrito rural de Vila Rica no período do Brasil colônia. (AGUIAR, 2008, p. 221, grifos do autor).

Os exemplos de Aguiar referem-se a textos dramáticos de autoria coletiva do grupo São Gonçalo do Bação, da comunidade rural de mesmo nome, do município mineiro de Itabirito. Em sua colocação e exemplificação, fica clara a premissa de que tratávamos: o espaço dramático ultrapassa cenários e (acrescentamos) indicações cênicas, e surge como um espaço potencial de imaginação e descoberta por parte do leitor/espectador, haja visto o desenrolar da ação, o envolvimento das personagens entre si e com o momento histórico em que vivem etc. Dessas relações, surge um espaço apreendido pela mente do leitor/espectador, pois ele não é somente lido ou visto, mas deduzido por aspectos como os que citamos. Como bem salienta Aguiar (2008, p. 222), “O espaço dramático está no âmbito da comunicação entre o autor e o leitor/ou público”. Obviamente existem variações de natureza diversa (cores, formas, tamanhos, texturas etc.), já que o espaço dramático é estabelecido nas mentes a partir das experiências de quem assiste à encenação teatral ou lê o texto dramático.

O tempo é “[...] um dos elementos fundamentais do texto dramático e/ou da manifestação cênica da obra teatral, de sua representação (presentificação cênica)”. (PAVIS, 2007, p. 400). Esse estudioso, que aqui nos serve de base, trata do tempo de maneira ampla, e sua exposição parte de dois tipos de tempo. O tempo cênico é

aquele da representação que está se desenrolando e aquele do espectador que está assistindo. Consiste num presente contínuo, que não para de desvanecer-se, renovando-se sem cessar. Essa temporalidade é ao mesmo tempo cronologicamente mensurável [...] e psicologicamente ligada ao sentido subjetivo da duração do espectador. (PAVIS, 2007, p. 400).

Quanto ao tempo dramático, Pavis (2007, p. 401) afirma que para percebê-lo é necessário “[...] apreender a maneira pela qual a intriga se organiza – escolhe e dispõem – os

materiais da fábula, como ela propõe sua montagem temporal de certos elementos”. É o tempo construído pelo dramaturgo e depois pela encenação, acrescentamos. Não se trata do tempo de duração da peça – esta medida cabe ao tempo cênico –, mas da articulação de unidade de tempo dentro da fábula. Esse tempo, o dramático, pode ser reconhecido na análise do texto escrito para o teatro, pois ali estão dispostos recursos necessários para a apreensão da organização, escolha e disposição do tempo. Já o tempo cênico é mais apropriado que se observe na representação, já que se trata de medi-lo em tempo contínuo durante a encenação teatral.

Talvez, pensando na leitura silenciosa que pode ser feita de um texto dramático, o tempo dessa leitura correspondesse ao tempo cênico. Contudo, na exposição que Pavis faz do tempo no teatro, tratando das *Modalidades do relacionamento das duas temporalidades*, ele lista uma modalidade de tempo que tem importância na análise dramaturgical de um espetáculo: o tempo histórico, “[...] uma realidade que se insere necessariamente no texto e na representação. Devido à multidão de suas temporalidades e de seu modo de produção, o teatro é sempre situado na história”. (PAVIS, 2007, p. 402). Parece-nos fundamental, na prática da análise do texto dramático, situar a fábula em um determinado tempo histórico, já que as características desse tempo incidem em singularidades da narrativa dramática que se apresenta ao leitor.

Em relação ao ritmo, Pavis afirma que o estudo desse elemento ultrapassa o âmbito da literatura e do teatro: ele se fundamenta, na maior parte dos estudos, em bases fisiológicas, ou seja, ritmo cardíaco, respiratório ou muscular. Mesmo assim, o autor apresenta amplas formulações, em especial sobre o ritmo da encenação, enfatizando que o ritmo é de fundamental importância tanto para o trabalho vocal e gestual, como para o desenrolar do espetáculo. Para nossa escrita, importam de imediato as considerações voltadas ao texto dramático, tendo no trabalho vocal a sua manifestação: o que orientaria essa atividade pensada a partir do ritmo? Estaria o ritmo imbricado com a construção dos diálogos? Pavis trata como pretensão a possibilidade de encontrar um esquema rítmico previamente inserido no texto. Mais importante do que procurar o esquema rítmico a ser utilizado na encenação, na estruturação e na construção (por exemplo, seleção das palavras e elaboração dos diálogos, como marcas explícitas deixadas pelo dramaturgo no texto à disposição dos atores, para sua possível utilização), parece ser procurá-lo no sentido do texto. Segundo o pesquisador francês,

o ritmo do texto poético não se encontra acima do sentido sintático-semântico, mas o constitui. É o ritmo que dá vida às partes do discurso; à disposição das massas dos diálogos, a figuração dos conflitos, a divisão dos tempos fortes e fracos, a aceleração

ou a diminuição das trocas, tudo isso é uma operação dramática imposta pelo ritmo ao conjunto da representação. **Procurar/encontrar um ritmo para o texto a ser representado é sempre procurar/encontrar um sentido.** (PAVIS, 2007, p. 343, grifo nosso).

Tendo presente a prática teatral contemporânea no Brasil, podemos afirmar que a procura do ritmo também passa pela compreensão do sentido, conforme podemos perceber no depoimento do diretor Moacir Chaves, que tomamos por empréstimo da dissertação de Mestrado em Artes Cênicas de Clarice Lopes Mendes:

O ator tem que ter ritmo, tem que ter capacidade de distinção de sons, do som que ele produz, do som que ele quer produzir, para ver que sentido que isso produz na cena. Isso numa fala, numa peça... Tchekhov, Ibsen, Brecht, seja o que for. Eu estou produzindo um som numa fala. Esse som produz um sentido. Esse sentido não tem nada a ver com aquilo que eu acho. Você, inclusive, ator, acha. Então, vamos modificar o som que você está produzindo. Qual é o som que produz o sentido que você quer? Vamos imaginar isso, então? (MENDES, 2009, p. 152).

O entrevistado coloca-se em conexão com Pavis quando declara que o ator deve procurar o ritmo que traduza o sentido que ele quer transmitir. Fora dessa circunstância, nem mesmo o ator é capaz de compreender o texto que está dizendo. Na análise do texto dramático, já que não temos condições de encontrar um esquema rítmico que subjaz ao próprio texto pela simples análise de sua construção, recorreremos ao sentido do texto, caso seja do interesse do leitor de dramaturgia experimentar a cadência, as pausas, a impoção etc. que os diálogos carregam. Ao encontrar o sentido, o leitor/ator encontra o ritmo que precisa ser obedecido na fala do texto. Essa é uma busca dramática, um mergulho no texto dramático à procura de um elemento articulador de sua encenação.

Jean-Pierre Ryngaert (1996) trata da renúncia da pontuação (que apontaria para determinado ritmo) na escrita de muitos dramaturgos contemporâneos, que optam por se utilizar basicamente de exclamações e interrogações, deixando para o trabalho do ator com o texto o encontro do ritmo que seria marcado pelas vírgulas, aquilo que o teórico francês chama de pontuação corrente. Afirma ele:

O texto escrito apresenta-se assim ao ator numa relativa indiferenciação, sem que a sintaxe decida o sentido de maneira definitiva. É a voz do ator, seus ritmos pessoais que orientam o texto escrito e decidem uma “pontuação oral”, calcada na respiração. O texto pontuado pelo autor fecharia portas demais quanto à maneira de dizer, o que explica essa delegação ao ator. (RYNGAERT, 1996, 48-49).

Oferecer ao leitor e ao ator um texto totalmente pontuado e querer fazer o sentido emergir dessa pontuação significa, de fato, barrar uma série de possibilidades. Muito mais

criativo é o trabalho do leitor e do ator cujo texto não lhe chega pronto, com esquema de pontuação e sentido totalmente estabelecido pelo dramaturgo. Ryngaert apresenta-nos um fato curioso: Serge Vallete por muito tempo interpretou seus próprios textos. Contudo, quando outros atores interpretavam tais textos saltavam aos olhos dos espectadores as diferenças rítmicas. “Tais fenômenos não podem ser analisados com exatidão, eles são próprios dos encontros entre os textos e os atores nos primeiros fenômenos de interpretação vocal. É uma boa razão para darmos um espaço às leituras sonoras”. (RYNGAERT, 1996, p. 49).

É curioso como encontramos no estudo de Ball acolhido para nossa escrita coordenadas sobre o conflito que acabam por se relacionar com o ritmo (aos moldes que viemos tratando nesta seção). Começamos, pois, com o conceito de conflito encontrado no capítulo cinco, intitulado *Obstáculo, conflito*; posteriormente, passemos às informações que, em nossa concepção, deflagrarão importantes considerações sobre a fala e o ritmo na dramaturgia e na encenação. Um conflito dramático, segundo Ball, não é o choque comum de uma coisa contra a outra. “É uma especial modalidade de interação, profundamente arraigada e inalienável no comportamento humano, autêntico como o da vida real. A natureza do conflito é tão simples que muitos leitores nem o notam, ou pensam que se trata de alguma outra coisa”. (BALL, 2014, p. 46). Mas que relação teria o conflito dramático com a articulação da fala e do ritmo na encenação dramática? Ball explica pacientemente e em partes:

As personagens *falam* muito nas peças. Falar é a atividade mais comum do drama. A fala transmite quase tudo que nós devemos saber de uma peça, sua gente, seu desenvolvimento. É óbvio que toda essa fala deva acontecer de tal modo que *mantenha a simulação da personificação*. Os dramaturgos, portanto, procuram fazer refletir, no modo como suas personagens falam, um comportamento humano reconhecível. Os dramaturgos podem aumentar ou diminuir o realce da linguagem, ou fragmentá-la, ou torná-la tão artificial quanto o puder ser; entretanto, dado que sua intenção seja a de sustentar e não a de enfraquecer a simulação da personificação, procuram sempre apresentar a fala como um comportamento humano reconhecível. (BALL, 2014, p. 48, grifos do autor).

Na dramaturgia que pretende ser bem construída, há uma necessidade visível de a fala manter a simulação da personificação, ou seja, a incorporação da fala pelo ator – ou a leitura, mesmo que silenciosa, do texto dramático – precisa manter uma similaridade com a vida real. A fala precisa manter um comportamento humano reconhecível: mesmo nos textos em que os diálogos são escritos em verso e com rimas, há de se reconhecer no modo de se dizer a palavra uma semelhança com o modo que as pessoas em geral falam na vida real.

Mas como deve ser essa fala, que recupera aspectos do comportamento humano para criar uma representação da realidade no drama? Ball afirma: “*Um ser humano fala para conseguir aquilo que ele, ou ela, quer*. Essa é a chave da linguagem dramática, uma linguagem bem distinta da linguagem da poesia ou da prosa escrita não-dramática.” (BALL, 2014, p. 48, grifos do autor).

Tendo presente a questão do comportamento humano reconhecível, podemos dizer que, também no teatro, as personagens falam para conseguir aquilo que querem. “*Aquilo que uma personagem quer motiva a fala*. Um ser humano pensa em muitas coisas, jamais expressas. Dentre essas inúmeras coisas que a pessoa pensa, ela seleciona o que dizer, de acordo com o que quer”. (BALL, 2014, p. 48, grifos do autor).

Tanto seres humanos quanto personagens agem verbalmente porque querem alguma coisa. O querer, o desejar se torna impulso para a fala.

Veja isso de outro modo: se você nada *quer*, nada *diz*.

Nem tudo no drama espelha a vida real, mas a fala sim. Um personagem que fala quer alguma coisa; do contrário, não falaria. **Esse elemento universal da natureza humana é a base de todo o drama.** (BALL, 2014, p. 48, grifo nosso, em negrito).

Há uma explicação evidente para essa relação: “A universalidade do fato não está baseada na estética, mas existe porque o drama envolve personificação; porque a personificação deve evitar o implausível gritante; e porque **o discurso desprovido da motivação do querer é manifestamente implausível**”. (BALL, 2014, p. 48, grifo nosso). A personificação, essa possibilidade (ou necessidade) de conferir características humanas ao drama e à encenação, deve evitar aquilo que nega o humano, aquilo que destoa em relação à vida. E, nesse sentido, a fala sem motivação tornaria o discurso dramaturgicamente um elemento fora do arco das possibilidades humanas.

Ao inserir, no capítulo que trata do conflito, o conceito de “obstáculo”, Ball (2014, p. 49, grifos do autor) soma ao já exposto mais possibilidades de pensar a articulação da fala no drama: “*Um obstáculo é qualquer resistência a que eu obtenha o que eu quero*. O que eu quero e o que resiste à sua obtenção (*obstáculo*) trabalham, um contra outro, com objetivo de criar um conflito dramático”. Eis a natureza do conflito dramático, até agora não levantada em nosso estudo. O conflito dramático é diferente do conflito nos outros textos literários:

O conflito dramático distingue-se das outras modalidades de conflito. O conflito de um romance pode ser – livre arbítrio versus destino. O conflito de um poema pode ser – juventude versus velhice, ou cidade versus campo. Mas o conflito de uma peça

situa-se entre o que alguém quer e aquilo que impede esse querer – o obstáculo. (BALL, 2014, p. 29, grifos do autor).

Mas de que maneira o obstáculo influenciará o modo como o texto no drama deve ser dito ou imaginado em cena? Ball responde, retomando a cadeia de ideias que já expusemos aqui:

O fato de eu querer algo determina que eu fale. O que eu falo depende, precisamente, do que eu quero e do que se interpõe no meu caminho (obstáculo). Eu digo as palavras que eu considero mais eficazes possíveis para remover ou contornar o obstáculo. (BALL, 2014, p. 49).

Além de a personagem dizer as palavras que julgar cabíveis para contornar o obstáculo, é observável que para esse mesmo intuito seja necessário um modo especial de se dizer ou imaginar tais palavras em cena. Do mesmo modo que a motivação, aquilo que uma personagem quer ao se pronunciar, pode determinar o modo como suas palavras são pronunciadas na cena ou imaginadas na leitura.

Fizemos esse percurso pelo já referido capítulo da obra *Para trás e para frente: um guia para leitura de peças teatrais*, de Ball, para podermos afirmar, frente ao que já expusemos sobre o ritmo da fala no texto dramaturgico e na encenação, que uma das formas de se encontrar o modo adequado de o texto ser dito no teatro é justamente perceber qual é a motivação da personagem, o que ela, de fato deseja, e, nesse sentido, perceber também quais os obstáculos que a personagem precisa circundar. A partir desse entendimento, aquilo que o personagem profere em cena se torna mais fácil de ser articulado pelo ator ou imaginado pelo leitor do texto impresso. O fato de a personagem querer algo determina que ela fale. O que ela quer, assim como os obstáculos que ela possa encontrar, determina o que ela diz. Dramaturgos que ignoram esse fato com certeza estarão deixando de oferecer aos seus leitores, atores ou não, uma informação decisiva no modo de entender qual é o ritmo que o texto deve ter no momento de ser dito na encenação ou de ser imaginado na leitura do texto impresso. As considerações de Ball encaminham o leitor para a procura do ritmo da encenação ou da cena imaginária e, principalmente, da proferição das falas no sentido do texto, bem como sugere Pavis, e em acordo com o depoimento do diretor Moacir Chaves, por isso nossa busca pelas suas colocações do professor inglês.

3.4 A FÁBULA: ARTICULAÇÃO E ESTABELECIMENTO

A articulação e o estabelecimento da fábula – último item do levantamento que Pavis (2011) sugere frente a um texto dramático e, principalmente, a uma encenação teatral – diz respeito à verificação de como a “[...] sequência de fatos que constituem o elemento narrativo de uma obra”. (PAVIS, 2007, p. 157) se comporta em determinado texto ou encenação teatral. A fábula pode ser considerada como material anterior à composição da peça (como faziam os gregos, que aproveitavam os mitos conhecidos para a composição dos textos dramáticos a serem encenados nos festivais), mas nos importa aqui uma segunda acepção da expressão, ou seja, a possibilidade de considerá-la como estrutura narrativa da história. “Compor a fábula [...] [nesse sentido] é, para o autor dramático, estruturar as ações – motivações, conflitos, resoluções, desenlace – num espaço/tempo que é abstrato e construído a partir do tempo/espaço e do comportamento dos homens”, destaca Pavis (2007, p. 157), que complementa:

A fábula textualiza as ações que puderem ocorrer antes do início da peça ou que terão sequência após a conclusão da peça. Ela pratica uma seleção e uma ordenação dos episódios conforme um esquema mais ou menos rígido: o da dramaturgia clássica recomendará, por exemplo, respeitar a ordem cronológica e lógica dos acontecimentos: exposição, aumento de tensão, crise, nó, catástrofe e desenlace. (PAVIS, 2007, p. 157).

Há de se tomar o cuidado, ao refletir sobre a fábula, de não tomá-la simplesmente como o assunto da peça, como um material à disposição dos dramaturgos, que, a seu modo, deverão transformá-lo em dramaturgia: “A fábula é, portanto, nesta acepção, o conjunto de motivos que se pode reconstituir num sistema lógico ou dos acontecimentos ao qual o dramaturgo recorre”. (PAVIS, 2007, p. 158). A noção de fábula que queremos destacar é a de “[...] instalação cronológica e lógica dos acontecimentos que constituem a armação da história representada”. (PAVIS, 2007, p. 158). Tratando da fábula como estrutura narrativa, o estudioso francês afirma: “Mas a fábula se torna muitas vezes também uma noção de estrutura específica da história que a peça conta. Portanto, já se percebe aí a maneira pela qual o poeta [dramático] trata seu assunto e dispõe seus episódios particulares na intriga”. (PAVIS, 2007, p. 158).

Pelos elementos que trouxemos à tona, cabe-nos inferir que a fábula é a disposição dos acontecimentos, sejam eles advindos de uma fonte conhecida ou não, sobre a malha da construção dramática, momento em que o dramaturgo articulará a ordenação dos

episódios, principalmente em se tratando de dramaturgia clássica, dentro de uma sequência que valorizará a sucessão dos fatos dentro de uma lógica esperada e que resulte em um texto com arremates entre suas partes (exposição, aumento da tensão, crise, nó, catástrofe e desenlace, conforme já referimos). É claro que, na dramaturgia impressa para a leitura da criança, nem sempre todos os elementos que compõem a fábula estarão presentes (pelo menos não de maneira potencializada), mas há que se respeitar uma construção que permita perceber esse viés herdado da dramaturgia clássica, sob pena de o texto, caso assim não consiga se articular, não constituir uma realização plena em dramaturgia.

Tratando das propriedades gerais da fábula, Pavis afirma que ela precisa ser resumível e transponível. No primeiro caso, trata-se de reduzi-la a algumas frases que descrevem sucintamente os acontecimentos. Resumi-la, sintetizá-la, é como um teste: de posse da fábula completa da peça, busca-se, como se a tirar a prova dos nove, resumi-la para verificar se tal propriedade está presente. No segundo caso, “Mudando a substância da expressão (cinema, conto, teatro, pintura), deve-se poder conservar o sentido da fábula”. (PAVIS, 2007, p. 161). Se a fábula migrar para outra linguagem, ela conservará seus elementos principais: a película, com sua estética, produção e recepção tão particulares; o conto, que possui outra maneira de articular e apresentar os fatos; a encenação teatral (tomando a ideia de que ela existe antes no texto dramático); a pintura, que deverá dispor de recursos para que a fábula se construa e se sustente. A necessidade de a fábula ser transponível nos aponta para o número de sistemas artísticos que podem receber (por assim dizer) uma história gerada, gestada primeiramente nos moldes dramáticos. Podemos acrescentar a telenovela, a arte circense, a escultura, e, como sinal dos nossos tempos, a literatura digital. Não estamos a falar dos arquivos em Portable Document Format (PDF) que se proliferam na rede com obras literárias, mas de uma literatura feita com os recursos da Internet (imagem, palavra escrita e falada, som, movimento), que muitas vezes expõem o quanto a fábula dramática é transponível para outros sistemas artísticos.

Em se tratando da fábula, parece-nos que o conflito é um dos estágios de maior importância na dinâmica que se estabelece a partir das ações no drama. Já tratamos sobre o conflito na seção anterior, a partir dos estudos de Ball, e tudo o que lá dissemos poderia ser transposto para este espaço. Contudo, para não nos tornarmos repetitivos em excesso, dos estudos de Ball resgatamos apenas um panorama global a respeito dos quatro tipos de conflitos, do ponto de vista da personagem. Alguns, ou mesmo todos, aparecem em todas as peças. 1. A personagem contra ela mesma: o conflito está entre a personagem e suas próprias restrições. Localizamos, nesse tipo de conflito, a personagem contra si mesma, algum aspecto

de seu mundo interior, de sua personalidade torna-se um obstáculo. 2. A personagem contra outros indivíduos: é o conflito de maior ocorrência nos textos dramáticos, é o personagem contra outro indivíduo, outro ser, que, de algum modo e de alguma forma, representa um obstáculo para ela. 3. A personagem contra a sociedade: o adversário da personagem é a própria sociedade, um sistema que se impõe como obstáculo no seu caminho. 4. A personagem contra o destino, ou o universo, ou as forças naturais, ou Deus, ou os deuses: trata-se uma luta dura de vencer. Nas palavras de Ball (2014, p. 52): “É o homem contra o escarpado penhasco de uma montanha, ou Lear urrando à tempestade ‘Soprem ventos’, ou Macbeth recusando-se a aceitar seu destino, gritando ‘Ataca, Macduff!’”. É a personagem contra uma força maior que as anteriores, que não se localiza no plano da sociedade e das relações com as outras personagens e nem na própria personagem.

Sobre a classificação que propõe, Ball afirma:

Nos quatro casos, a luta é entre o que eu quero e meus obstáculos. Quanto melhor a peça, mais a força da motivação é irresistível e mais o obstáculo é inarredável, independentemente da classificação de conflito dramático. Mas, assegure-se de que você conhece não apenas qual conflito dominante está presente na peça, mas também qual classificação está envolvida em cada momento da peça. (BALL, 2014, p. 52).

Encontrar os conflitos centrais e os conflitos secundários é uma tarefa fundamental da análise dramatúrgica e não podemos ignorá-la quando do delineamento da fábula de um texto dramático. Importante também é perceber que tipos de conflitos temos presentes em determinada obra dramática, lançando mão da classificação levantada por Ball.

4 A ANÁLISE E LEITURA DO TEXTO TEATRAL

As três seções que compõem este capítulo mergulham nos estudos de Jean-Pierre Ryngaert, pesquisador francês, e nos estudos de outros autores. Na primeira seção, discutimos os aspectos principais do texto dramático, tendo em vista suas individualidades frente aos outros gêneros, e as considerações sobre leitura que permeiam a abordagem do autor; na seção subsequente, abrimos espaço para a reflexão a respeito da composição do texto dramático, tendo em vista as didascálias e a leitura do gênero patrocinada pelos estudos que não valorizam esse componente das peças teatrais; já na última seção do capítulo, tecemos algumas considerações acerca do enredo na dramaturgia, além da fragmentação do próprio enredo e da narrativa dramática percebidos na atualidade.

4.1 TEXTO DRAMÁTICO: CARACTERÍSTICAS E LEITURA

O texto de teatro tem suas particularidades frente aos outros gêneros literários – isso não é novidade, evidentemente. Embora já tenhamos tratado de algumas dessas particularidades no capítulo anterior, faz-se necessário, tendo em vista a análise que pretendemos realizar do *corpus* escolhido para esta tese, que examinemos ainda mais profundamente aquelas características que tornam um texto um exemplar do gênero dramático. O autor escolhido para embasar esse estudo é Ryngaert, amplamente difundido nos estudos do drama na França e outros países europeus, tendo a aceitação de seus estudos também no Brasil, mais enfaticamente depois da primeira edição em língua portuguesa de *Introdução à análise do teatro*, no ano de 1996. Também, quando necessário, vamos nos utilizar de outros estudos que convergem com as temáticas e abordagens das quais estamos tratando.

As primeiras características do texto dramático que encontramos na obra de Ryngaert listada acima são as seguintes:

Preguiçoso e esburacado, eis aí dois adjetivos bastante pejorativos para designar o texto de teatro. Não é de se espantar que o considerem difícil de ler. Este estatuto de “máquina preguiçosa” devolve a bola para o campo de leitor. Compete a ele descobrir a maneira de alimentar a máquina e inventar sua relação com o texto. Compete a ele imaginar que sentidos os “espaços vazios” do texto pedem para ser ocupados, nem demais nem de menos, para ter acesso ao ato da leitura e mesmo para sonhar uma virtual encenação. (RYNGAERT, 1996, p. 5).

Ao atribuir o estatuto de “máquina preguiçosa” ao texto dramático, fica evidente a relação que o autor estabelece com os estudos de Umberto Eco. Em outra oportunidade, Ryngaert afirma que o texto dramático seria uma máquina ainda mais preguiçosa que os demais textos literários, tendo em vista a sua relação com a representação. No fragmento transcrito, Ryngaert chama o leitor não somente para a participação ativa nesse processo de colocar a máquina preguiçosa para funcionar, mas também para preencher os espaços vazios (já que também caracteriza o texto dramático como esburacado), característicos da dramaturgia escrita. Para conseguir “completar” a leitura do texto dramático, há que se preencher os buracos próprios desse tipo de texto, que é lacunoso por natureza (ora, diálogos intercalados por rubricas parecem muitas vezes não formar um todo coerente, é preciso esforço para colocar essa estrutura “esfacelada” para gerar sentido) e que exige maleabilidade do leitor, que deverá encontrar um equilíbrio na dosagem das informações que acrescenta na empreitada de abstrair o sentido do texto. O espaço de direito do leitor, na leitura do drama, é garantido na recepção de toda a literatura, mas temos a impressão de que a dramaturgia exige mais daquele que se debruça sobre uma peça teatral escrita a fim de lhe encontrar os sentidos.

Em *Ler o teatro contemporâneo*, Ryngaert (2013) trata de um mal-entendido entre autor e leitor. Afirma o autor francês que “Compreender [a peça] continua sendo sempre, no imaginário coletivo, compreender a história e resumir a narrativa, o que Aristóteles e a dramaturgia clássica chamam de enredo, como se o sentido se apoiasse essencialmente na história narrada”. (RYNGAERT, 2013, p. 7). Ocorre que os autores contemporâneos consideram a relação com o enredo de maneira diferente, mais fluida, abstrata. “Eles se colocam menos como ‘contadores de histórias’ e mais como escritores que recorrem a toda a densidade da escrita”. (RYNGAERT, 2013, p. 7). A evolução dos estudos críticos sobre leitura, em especial depois dos estruturalistas e dos semiólogos, parece ter legitimado esse modo de conceber a escrita dramática, além de oferecer um novo enfoque à atividade do leitor na relação com o texto e na elaboração do sentido. Contudo,

[...] a resistência ainda é forte e, se de um ponto de vista teórico o ato de leitura parece estabelecer com certeza a atividade do leitor que constrói seu texto ativando redes de sentido que lhe permitem se relacionar com o autor, na prática escolar ou universitária, até mesmo nos meios artísticos, às vezes se continua a perguntar, antes de qualquer outra forma de estudo, “o que isso está contando?” (RYNGAERT, 2013, p. 8).

O que Ryngaert enfatiza é a necessidade que o leitor tem, frente à dramaturgia contemporânea, de apreender o enredo como primeira e praticamente única função que um

texto dramático pode desencadear no intelecto daquele. Esse mal-entendido pode chegar a outra dimensão, se o leitor estiver interessado pelo sistema de informações geradas pelo escritor:

O modelo clássico repousa sobre a evidente clareza das informações do enredo, que devem ser completas, coerentes e compactadas desde o início do texto. A informação insuficiente na escrita dificilmente é aceita como um jogo com o leitor, como a montagem de um quebra-cabeça informativo cujas peças chegarão apenas aos poucos e, bem pior, como um quebra-cabeça em que faltarão *obrigatoriamente* elementos, já que estaria pressuposto que estes existem na enciclopédia individual do leitor e que seu papel é trabalhar sobre essas ausências e sobre o esvaziamento da escrita para nela introduzir seu próprio imaginário. (RYNGAERT, 2013, p. 8, grifo do autor).

Nessa outra dimensão, estariam apagados todos os investimentos do leitor que busca preencher os vazios do texto contemporâneo, bem como Ryngaert (1996), na *Introdução* da outra obra, supunha ser o ideal. A analogia do quebra-cabeça – processo que leva o leitor a encaixar as informações de forma aleatória e assimétrica na construção do sentido e que necessariamente precisa da ausência de algumas peças para poder jogar com o texto, projetando nele elementos de seu próprio imaginário – bem serve para ilustrar a atitude que é necessária por parte do leitor, mas que também pode ser enfraquecida ou apagada pelo mal-entendido da busca do enredo como máxima da decodificação do texto dramático.

O tempo e os acontecimentos de quase uma década transcorridos entre o primeiro e o segundo estudo de Ryngaert aqui utilizados levam o autor a duas atitudes: 1) reafirmar a necessidade da abertura do texto para o leitor, que, com suas condições cognitivas, intelectuais, culturais e emocionais, vai realizar uma leitura singular do texto, um preenchimento particularizado daquele texto que ele mesmo chamou de esburacado, uma justaposição de peças de quebra-cabeça a seu modo e de acordo com as suas condições; 2) reconhecer que, mesmo com o avanço dos estudos na área da leitura, há uma grande parte de estudantes de vários níveis, bem como da comunidade artística, que buscam nada além da narrativa que perpassa o texto, aquilo que é visível, objetivamente identificável, sem interesse de se relacionar de outra maneira com o texto. Estão, esses leitores, abrindo mão de um direito que os estudos sobre leitura conferem a eles desde os anos 1970, quando se articularam e foram publicados os primeiros estudos da Escola de Constança (Alemanha), sob o título de *Estética da Recepção e Teoria do Efeito Estético*. Ryngaert (2013), quando aborda o texto dramático como potencial de representação, trata brevemente da estética da recepção e do modo como essa proposta relaciona obra e leitor:

Os trabalhos teóricos recentes mais entusiasmantes dizem respeito ao lugar do leitor no ato de leitura e ao que se chama de “estética da recepção”. Não concernem apenas à literatura contemporânea, mas os textos com os quais somos confrontados reclamam, sem dúvida, uma cooperação maior. Trata-se de reconhecer a existência do sujeito leitor, menos para lhe atribuir uma subjetividade desmesurada do que para admitir a necessidade de um diálogo com o texto. (RYNGAERT, 2013, p. 32).

A estética do texto teatral e o modo como se lê esse gênero literário colocam o leitor em um espaço privilegiado frente aos vazios do texto, podendo ele delegar de que modo e com que material vai preencher tais espaços. É a liberdade – de que falávamos anteriormente – que o leitor tem frente ao texto, e que deveria garantir, para assegurar uma leitura particularizada, e não o entendimento dos pressupostos que a história da literatura prevê para determinada obra.

Um título com formato de pergunta chama atenção logo no início de *Introdução à análise do teatro*, de Ryngaert (1996, p. 8): “Existe uma especificidade do texto de teatro?”, pergunta o autor, para, a partir de então, organizar o capítulo. Nessa parte da obra, tratando dos gêneros, o autor afirma:

[...] a idade Média não se preocupava com esses problemas [a separação dos gêneros] e não distinguia os gêneros. Mistérios, milagres, farsas, sotias, moralidades conviviam lado a lado e não era raro que um drama religioso contivesse cenas de farsa. No popular do teatro em plena expansão todos os temas e todas as personagens se cruzavam. Num mistério, o público podia rir das facécias do diabo no Inferno e comover-se alguns quadros depois com as palavras de Cristo. (RYNGAERT, 1996, p. 8).

Se na Idade Média a tônica das encenações teatrais era deixar coexistirem os diversos gêneros dramáticos, sem preocupação em separá-los, a ponto de, no mesmo mistério, rir-se com as pilhérias do diabo e chorar com o sofrimento de Cristo, no teatro contemporâneo, tais gêneros parecem não definir a obra que se constrói ou se quer construir:

O teatro contemporâneo, em sua maior parte, ignora os gêneros. Os autores escrevem textos raramente rotulados como cômicos, trágicos ou dramáticos. Pode-se ver nisso a libertação do teatro que entende de falar de tudo livremente nas formas que lhe convêm, herança do “sublime e grotesco”, advindo do século XIX. (RYNGAERT, 1996, p. 9).

Essa falta de enrijecimento em relação aos gêneros, presente no teatro contemporâneo, e a mistura dos gêneros que se percebe facilmente no teatro da Idade Média são duas características que se farão presentes na dramaturgia escrita para a leitura da criança, na qual investimos nesta tese, conforme veremos na exploração dos textos escolhidos para a análise deste trabalho. Por isso, nossa intenção em trazê-los à luz neste momento de nossa escrita.

Depois de apresentar exemplos do “comportamento” dos gêneros em diversos momentos históricos, o pesquisador francês afirma:

Os debates sobre os gêneros ultrapassam de longe as discussões exclusivamente formais a que são por vezes assimilados. O que se questiona não é apenas como o teatro fala, mas sobretudo do que se permite falar, que temas aborda. Do teatro íntimo ao grande teatro do mundo, do teatro de câmara ao teatro histórico, as mudanças de “formato”, as origens das personagens, a organização da narrativa e a natureza da escrita correspondem a projetos dos autores, inevitavelmente atravessados pela história. (RYNGAERT, 1996, p. 9).

Mais importante que o gênero dramático que o texto vier a contemplar é admitir que a criação dramática do autor contemporâneo e do autor de qualquer época é marcada pela história, ou seja, o autor não foge ao registro histórico da época em que vive, deixando seu texto marcado pelos elementos diversos que caracterizam um determinado período, pelo pensamento predominante naquela época, pelas posições ideológicas assumidas pelo dramaturgo naquele momento. Assim como os outros gêneros literários, o texto dramático serve de depósito dos vestígios de uma época, sendo “atravessado” – para usar uma expressão de Ryngaert – pela história e suas características.

A posição de Ryngaert frente à criação dramática não contradiz o que já expusemos em parágrafos anteriores. Ele afirma que o que se questiona é, sobretudo, do que se permite falar no teatro, dos temas que tal manifestação literária aborda. Nessa proposição, o autor está tratando das temáticas que sobressaem a um texto para teatro, diferentemente de propostas de análise que visam a reduzir o trabalho do leitor à captação insensível e mecânica do enredo, conforme abordamos. Para perceber do que o teatro permite falar, que temas ele aborda, é necessário um exercício de leitura muito mais complexo por parte do leitor, que precisa realizar uma apreciação das camadas mais profundas do texto, ao modo sugerido pelo autor francês, quando utiliza a analogia do quebra-cabeça: colocar, aos poucos, as peças em seus lugares, num exercício de testar possibilidades, reavaliar suposições, e até mesmo ficar sem algumas peças, apelando para a sensibilidade e para a imaginação do leitor, função decisiva no processo de leitura do texto. É assim – e só assim! – que o leitor chegará à dedução dos temas abordados em um texto dramático, daquilo que o teatro de uma época permite falar. Além disso, tratando do sentido, Ryngaert, afirma:

No trabalho sobre o sentido, um recenseamento temático exaustivo é interessante quando não reduz a peça a uma anedota, à ilustração de um assunto ou, pior, de um problema social. Evidentemente existem peças conjunturais ou didáticas e é

interessante ver como elas resistem ao tempo. Quando são importantes, não se limitam a seu assunto e resistem a ele. (RYNGAERT, 2013, p. 29).

Explorar as temáticas do texto, sem, no entanto, reduzi-lo a elas, é um caminho para a leitura do texto de teatro. Quando se tratar de uma obra com valor dramaturgico, ela não se limitará ao seu assunto e resistirá a ele, ou seja, sua estrutura, sua composição e os demais elementos que se unem para dar sentido ao texto serão mais importantes que o próprio sentido. Sobre este último, Ryngaert, assinalou:

De fato, damos sentido incessantemente quando observamos diferentes redes (narrativas, temáticas, espaciais, lexicais...), já que tentamos interligá-las. Diante de textos complexos é importante escapar de uma hierarquização grande demais da análise, a que privilegia justamente as redes narrativas ou temáticas em detrimento de estruturas propriamente teatrais (o diálogo e o que ele revela das relações entre os personagens, o sistema espaço-temporal...). (RYNGAERT, 2013, p. 29).

Na análise dramaturgica, principalmente de textos complexos, é importante partir daquilo que temos de mais palpável, de mais tangível, como o diálogo que vem revelar ao leitor a relação entre as personagens. Nada escapa ao diálogo no teatro – já tratamos dessa ocorrência a partir de Ball, no segundo capítulo – e precisamos levar em consideração essa premissa quando da análise dos textos dramáticos escolhidos para essa pesquisa.

Ainda sobre o teatro contemporâneo, e tentando aos poucos responder à pergunta a partir da qual organiza o capítulo já citado, Ryngaert afirma:

O critério da ação continua sendo pertinente de um ponto de vista teórico. Ele não permite distinguir com clareza um texto de teatro de um outro texto nas práticas modernas da escrita e a preeminência da ação cênica torna ultrapassada a eventual boa vontade de um autor preocupado em prever, antes da representação, as ações de suas personagens. Pode-se dizer que a maneira como seu texto será “atuado” deixou de lhe pertencer, e que mesmo que escreva diretamente para o teatro, o que se espera dele é antes de tudo um “texto”, sem outras especificações. (RYNGAERT, 1996, p. 11).

A ação, de fato, não é exclusividade dos textos dramaturgicos, e, na atualidade, não pode ser a única medida da teatralidade, pois ela encontra-se nos outros gêneros literários. Nos nossos tempos, tem-se a impressão de que o autor perdeu certo controle da construção dramaturgica (principalmente se pensarmos no texto escrito para a encenação e não para a leitura) que parecia ter, mesmo levando em consideração a ideia de que a cena é um elemento independente do texto dramático, já apresentada na primeira seção de nosso capítulo um. A maneira como o texto será “atuado” deixou de pertencer ao autor, e o que se espera dele não

é mais do que um texto. Contudo, desde já é necessário pontuar em nossa escrita uma máxima a que chega Ryngaert, depois de analisar alguns textos de teatro de nosso tempo:

[...] não existe solução única nas escritas contemporâneas. As narrativas se estabelecem em diferentes níveis de informação e com subterfúgios muito contrastantes sem que se possam classificar automaticamente essas diferentes escritas em função de uma estética. Ao entender como se estabelece a relação entre autor e leitor, compreendemos melhor como é construído todo o sistema narrativo. (RYNGAERT, 2013, p. 12).

O fragmento transcrito parece suavizar a ideia de que o autor perdeu a autonomia da criação dramática. Essa ideia nos é cara, pois neste estudo apostamos na criação do autor de teatro e delegamos a ele a condução do texto dramático, isso porque estamos interessados em uma dramaturgia que possa ser lida pela criança, que, por mais que coloque seu palco imaginário para funcionar (ela tem potencialidade para isso), precisa de um texto no qual as intenções dos autores, bem como a arquitetura do drama, sejam minimamente pré-estabelecidas. Há um modo de se ler o drama e captar os sentidos expostos por Ryngaert que é deveras importante no modo de ler dramaturgia que estamos defendendo neste estudo:

[...] é preciso mudar de distância focal em vez de se preparar para captar com a grande-angular o retrato da sociedade ou a epopeia, para começar a identificar no próprio cerne do texto, todos os indícios que ajudarão a construir um sentido. Na maior parte do tempo, deveremos renunciar às macroestruturas que ajudam a compreender um texto, às vezes rápido demais, em sua totalidade, e construir a partir do “quase nada” que nos é dado. Portanto ler é também, e sobretudo, olhar pelo microscópio. (RYNGAERT, 2013, p. 28).

Já afirmamos, conforme Ball, que o texto de teatro oferece o mínimo a partir do qual o leitor constrói o enredo, a caracterização das personagens, enfim, a narrativa dramática. Não é sem razão que Ryngaert (1996) caracteriza tal texto como preguiçoso e esburacado. No fragmento transcrito, o autor aconselha a se abandonar o foco grande-angular, mais apropriado para outros gêneros literários, e se voltar para o “quase nada” que o texto dramático oferece ao leitor, construindo, a partir desse ponto, o entendimento do enredo e toda a cadeia de relações que o significado do texto exige. A esse exercício de se olhar o mínimo e projetar o texto e suas engrenagens a partir desta base, Ryngaert (2013, p. 28) chama de “olhar pelo microscópio”, ou seja, do minúsculo para o maior, do quase nada do texto em direção às suas estruturas, seus significados, seus sentidos.

De volta ao capítulo anteriormente assinalado de *Introdução à análise do teatro*, Ryngaert enfatiza que o teatro é antes de tudo diálogo, ou seja, “no diálogo a palavra do autor

é mascarada e partilhada entre vários emissores. Essas palavras em ação, assumidas pelas personagens constituem o essencial da ficção”. (RYNGAERT, 1996, p. 12). A informação pode não conter novidades, contudo não deve ser ignorada quando buscamos compreender o que é um texto de teatro, propósito desta seção. A palavra do autor, partilhada entre o grupo de personagens, faz com que cada um desses seres de papel ganhe vida, já que é principalmente pelo que diz que a personagem se constitui. Quase sempre, falar é a ação mais importante que a personagem realiza, conforme tratamos no capítulo um, pois é na palavra dialogada que a personagem revela sua identidade e coloca o mecanismo do texto teatral para trabalhar.

Ryngaert lembra também que, ao lado do diálogo, existe também o monólogo. Segundo ele,

Em toda a história do teatro, os autores utilizam o monólogo com abundância, e, examinando algumas tragédias do Renascimento ou determinadas obras clássicas, podemos nos perguntar, diante da extensão das falas, se é possível ainda falar de intercâmbio verbal entre personagens cujas “réplicas” chegam a quase uma centena de versos. (RYNGAERT, 1996, p. 12).

Para propormos algumas reflexões sobre o monólogo, recorreremos a certas considerações sobre essa modalidade do drama. Partimos de Luis Paulo Vasconcelos (1987, p. 132), que apresenta uma primeira – e talvez a mais direta – afirmação sobre o monólogo: “[...] um tipo de peça de teatro estruturada em torno de um único personagem”. Em busca de outras definições, vamos encontrar aprofundamentos em Patrice PaviS, por exemplo, que recorre ao linguista da enunciação Émile Benveniste para afirmar que

[...] o “monólogo” é um diálogo interiorizado, formulado em linguagem interior, entre um eu locutor e um eu ouvinte: “às vezes, o eu locutor é o único a falar e o eu ouvinte permanece, entretanto, presente; sua presença é necessária e suficiente para tornar significante a enunciação do eu locutor. [...]”. (PAVIS, 2007, p. 247).

De acordo com esses autores, tal noção não é uma premissa da necessidade da figura do interlocutor na cena dramática. Sua importância está na medida que um eu ouvinte participa da organização estrutural de muitos monólogos, um eu a quem a palavra parece ser dirigida. Ryngaert também participa dessa ideia quando afirma:

[...] o destinatário da fala é sempre claramente identificado [...]. Toda fala, no teatro, busca seu destinatário, o que é verdade para o diálogo, quando várias personagens estão em cena, quando algumas estão ocultas [...], quando outras, embora ausentes, são convocadas pela fala. Isso também é verdade para o monólogo, do qual já dissemos que tinha necessariamente um destinatário. (RYNGAERT 1996, p. 114).

Nerina Raquel Dip (2005), em sua dissertação de mestrado em Teatro, investiga as questões que caracterizam o monólogo e, em uma de suas formulações, destaca:

Alguns autores questionam a existência do monólogo como um discurso sem interlocutor, argumentando que, ainda que a personagem não dirija suas palavras para outra personagem, esse discurso só ganha sentido na medida em que seja dirigido para um interlocutor, que pode ou não estar presente fisicamente na cena. Ou seja, que de fato, este só é monológico de maneira superficial. O interlocutor pode ser virtual ou real, mas sua função é estruturante dentro da forma monológica. Assim é possível dizer que o monólogo, e especialmente o monólogo teatral, é uma forma potencial de diálogo entre uma personagem e seu interlocutor, ainda que entre eles não exista intercâmbio convencional de falas. Esse interlocutor é, no caso do monólogo teatral, o público. (DIP, 2005, p. 26-27).

Em parte, Dip recupera o que já levantamos sobre o monólogo, em especial sobre a presença do interlocutor na estruturação do texto ou mesmo em cena. A novidade que nos salta aos olhos é a autora considerar a possibilidade de o interlocutor ser o próprio público. Vasconcellos (1987), no estudo aqui utilizado, exemplifica essa ocorrência ao citar o monólogo *Apareceu a Margarida*, de Roberto Atayde (1948), e o fato de a plateia ser caracterizada como os alunos de Dona Margarida. Isso está evidente no texto, pois a personagem refere-se ao público como sua classe, sendo ela a professora.

Mesmo que o monólogo desacelere a troca das falas – como é o caso dos textos que possuem réplicas de mais de cem versos, segundo Ryngaert – e em outros casos seja a medida da construção dramática de algumas obras, como consideramos aqui, na busca de informações sobre esta forma dramática, a personagem não deixa de se revelar no texto, ou seja, naquilo que diz. E isso continua sendo a medida para a compreensão do texto dramático, pois na fala a personagem desvela-se e constitui-se frente ao leitor ou espectador.

Não poderia faltar, no estudo de Ryngaert e em nosso estudo, a oposição dramático puro e forma épica. Tratando da primeira classificação, o autor afirma:

Naquilo que poderíamos designar por “dramático puro”, a presença do público é esquecida e negada, tudo o que é dito e representado diz respeito apenas às personagens e só a elas, sem a menor preocupação de uma informação mínima ao público. [...]. Assim, [trazendo um exemplo da vida real, que está repleta de exemplos da natureza dramática de que estamos tratando], uma discussão violenta que num restaurante opunha duas mulheres e duas garçonetes nada nos deixava ignorar do *diálogo*, mas este não nos fornecia nenhuma espécie de informação sobre as origens do conflito, os interesses em jogo e as responsabilidades de cada um. Para as protagonistas, estávamos de fato ausentes. (RYNGAERT, 1996, p. 13, grifo do autor).

Em oposição a essa maneira de o texto e o espetáculo serem construídos, surge com Bertold Brecht a forma épica, na qual o diálogo, do modo tradicional que o conhecemos e que

foi exemplificado acima, não se constitui como indispensável ao texto dramático: “[nas formas épicas da escrita] as personagens e os atores se dirigem regularmente ao público sob a forma de *songs*, de sinais, de avisos, de narrações”. (RYNGAERT, 1996, p. 13, grifo do autor). Nessas formas, os atores, e não necessariamente as personagens, tomam diretamente a plateia por testemunha, “sem passar pelo simulacro de um diálogo, sem fingir ignorar a presença do público”. (RYNGAERT, 1996, p. 13). Talvez o mais esclarecedor seja dizer, segundo Pavis, que no teatro épico a estrutura dramática leva a contar o acontecimento, ao invés de mostrá-lo por meio da ação. As personagens expõem os fatos ao invés de dramatizá-los. “Diferente da forma dramática pura, a forma épica escolhe como interlocutor único e privilegiado o espectador”. (RYMGAERT, 1996, p. 13).

O que nos parece fundamental, tendo em vista a oposição apresentada, é afirmar, nas palavras de Ryngaert (1996, p. 13), que “na maior parte dos casos o teatro oscila em proporções variáveis entre o dramático e o épico, conforme o estatuto do espectador. Ele jamais pode abster-se totalmente de narrar, mesmo que por intermédio do diálogo”. O texto e a encenação beneficiaram-se das duas concepções da cena, ganharam em elementos e características que podem ser percebidas no teatro contemporâneo.

Do lado do épico, os autores acolheram ou redescobriram a arte do contador, as antigas tradições orais que faziam do autor um recitador, as influências orientais. Do lado do dramático, os autores exploraram diálogos que mantinham o espectador em situação de subinformação, fingindo ignorar sua presença, deixando-lhe a responsabilidade de reinventar seu estatuto ao lhe fornecer uma parte de invenção no imaginário. (RYNGAERT, 1996, p. 14).

Ainda no capítulo que anunciamos como inspiração à nossa escrita, Ryngaert (1996, p. 15), afirma que “em termos modernos, a dramaturgia do texto inclui as técnicas da escrita e aquilo que é contado, assim como o efeito esperado sobre o espectador. A identificação, indispensável na catarse, enraíza-se na escrita e principia com a credibilidade da obra teatral”. As considerações do autor nos importam sobremaneira, tendo em vista a análise que objetivamos realizar nos capítulos quatro e cinco desta pesquisa. Considerar que a escrita dramática contém elementos que vão desencadear o processo de identificação, indispensável à catarse, pode ser um elemento, que se encontrado nas obras que compõem o *corpus* da tese, eleva a dramaturgia escrita para a leitura da criança a um patamar de qualidade e seriedade de produção artística necessárias para, enfim, confirmarmos nossa tese de que existe uma dramaturgia específica para a leitura da criança, composta por elementos importantes, que colocam o leitor mirim em processo de fruição artística, tal qual o adulto que busca na leitura

de uma peça teatral escrita a confrontação do seu eu com outros eus, outros mundos, outras possibilidades.

Já nas searas de outro capítulo de *Introdução à análise do teatro*, Ryngaert trata do texto como potencial de representação. Afirma o autor:

Um bom texto de teatro é um formidável potencial de representação. Esse potencial existe independentemente da representação e antes dela. Portanto, esta não vem completar o que estava incompleto, tornar inteligível o que não o era. Trata-se antes de uma operação de outra ordem, de um salto radical numa dimensão artística diferente, que por vezes ilumina o texto com uma nova luz, por vezes o amputa ou o encerra cruelmente. (RYNGAERT, 1996, p. 25).

O bom texto dramaturgico traz na sua composição o potencial necessário para ser representado. É importante percebermos que o autor atribui ao texto essa característica antes mesmo de ele ser representado, enquanto ainda é um texto impresso, livro ou manuscrito para ser lido. A encenação revela o potencial do texto para a representação, mas nos importa, neste estudo, afirmar que esse potencial já está no texto, faz parte dele e pode ser revelado na leitura da peça impressa, num exercício de sinalizar-se, mostrar-se, desvelar-se ao leitor. Então, cabe afirmar que ler a dramaturgia escrita é também encontrar no texto o seu potencial de representação. Mas não se trata de uma busca objetiva, um ponto certo a ser encontrado no texto. O potencial de representação revela-se nos meandros da construção do texto, na sua estrutura, na concepção das personagens, nos diálogos ou nos monólogos a elas atribuídas, nas ações por elas levadas à cena. Desse conjunto, surge o potencial de representação da peça, que pode ser percebido por leitores comuns, ou seja, por leitores que não têm o interesse e a intenção de montar o espetáculo teatral. Contudo, mesmo não sendo especialistas, o potencial de representação projeta-se nas mentes desses leitores, basta um mínimo de envolvimento com a narrativa dramática. Há textos com um potencial de representação tão intenso que mesmo o leitor desinteressado na representação é capaz de sentir-se motivado para atuar e dirigir. Como exemplo, podemos citar a dramaturgia de Plínio Marcos, em especial *Quando as máquinas param*. A fluidez dos diálogos, a arquitetura de cada cena, as características do casal de personagens, esses e outros elementos revelam ao leitor o pulsar de um texto com vontade de ser encenado, como que implorando para ser levado ao palco.

A leitura do texto dramático, enquanto atividade plena, merece destaque dentro da seção que estamos explorando:

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

Para constrangimento dos autores que atribuem ao texto teatral a característica de incompleto, capaz de se integralizar somente na representação – como já levantamos em *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor*¹¹ (2007) –, Ryngaert considera, e com razão, a leitura do texto teatral impresso uma atividade completa, totalizada. Na leitura desse gênero literário, a encenação ocorre num palco imaginário, como já levantamos no primeiro capítulo. Trata-se de uma leitura que percebe o texto a caminho do palco, ou seja, o leitor cria, no seu palco imaginário, as engrenagens necessárias para projetar o espetáculo, imaginar as cenas, as personagens, o desenrolar dos diálogos e das ações, como quem vai de fato conceber a encenação do texto. Mas não a faz, ficando todo o esquema imaginado na sua mente, como resultado do processo de leitura.

Em *Ler o teatro contemporâneo*, Ryngaert também trata da leitura do texto teatral, nestas palavras:

A leitura de um texto teatral equivale a construir uma cena imaginária na qual o texto seria percebido da maneira mais satisfatória para o leitor. Isso não quer dizer que o texto teatral seja “incompleto” por natureza [...]. Ele é completo enquanto texto, mas toda leitura revela as tensões que o encaminham a uma próxima cena. A cena não explica o texto, ela propõe para ele uma concretização provisória. (RYNGAERT, 2013, p. 30).

A leitura que revela as tensões que movimentam o texto mantém relação com o potencial de representação que existe na dramaturgia tida como de qualidade. É por haver esse potencial que é possível revelar ao leitor as tensões que o encaminham para as próximas cenas. A concretização provisória a que Ryngaert (1996) se refere é justamente o palco imaginário, que projeta uma concretização provisória da cena, até que venha outra e ocupe esse lugar, e outra, e assim sucessivamente, até todo o enredo ganhar as luzes do palco imaginário do leitor.

Ainda sobre esse processo de leitura, o pesquisador francês afirma:

¹¹ Trata-se de nossa pesquisa de mestrado transformada em livro, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, em especial nas seções *Um texto, dois propósitos e alguns impasses* e *O diálogo e as rubricas: uma composição que não quer a leitura?*, que fazem parte do capítulo *Problemas e acertos da cena: teoria e leitura do texto teatral*, o segundo da obra.

Diante de um novo texto, o leitor não pode nem se referir a uma concepção antiga da máquina teatral nem se apoiar na dramaturgia tradicional. As soluções cênicas evidentes demais fecham o texto antes mesmo que tenhamos podido apreender seu interesse. (RYNGAERT, 2013, p. 30).

Na leitura de um novo texto, os recursos imaginativos utilizados na leitura dos textos anteriores não devem ser acionados. São necessárias novas projeções no palco imaginário. A mesma dinâmica ocorre quando o estilo do texto é substituído: acostumado à leitura de textos da dramaturgia tradicional, na leitura de textos contemporâneos, a “máquina teatral”, para usar uma expressão do autor, precisa ser substituída, renovada, reformada. Não sendo assim, corre-se riscos como o de imaginar um cenário naturalista para um texto vanguardista, que concebe o espaço dentro do texto de outra forma. É importante não esquecer que “o leitor, se não é nem cenógrafo nem diretor, trabalha, no entanto, para construir imagens na relação entre o que lê e o estoque de imagens pessoais que detém”. (RYNGAERT, 2013, p. 31). É com seu repertório de imagens internas que o leitor vai colocar o palco imaginário para funcionar. Esse processo que assinalamos acima fica compreendido na maneira de Ryngaert conceber o processo de leitura que o texto teatral exige do leitor:

O texto teatral não fala sozinho, mas pode-se imaginar que “responda” às proposições do leitor que constrói seu sistema de hipóteses. [...] É preciso, então, aceitar essa mobilidade, esse estado perpetuamente provisório e frágil do momento de leitura, esse jogo de esconde-esconde com o sentido que se constrói e se desconstrói no ritmo de nosso avanço. O caráter dinâmico e fugaz da relação com o texto produz prazer, pelo jogo de hipóteses desse vasto trabalho. (RYNGAERT, 2013, p. 32).

Ao testar novos elementos para o seu palco imaginário, o leitor constrói um conjunto de hipóteses tendo em vista o texto que se apresenta aos seus olhos e ao seu intelecto. Nesse processo de leitura em que estamos investindo a partir dos estudos de Ryngaert, há de se valorizar o caráter provisório do que é imaginado, pois aquilo que faz sentido imaginar em determinado momento pode, na sequência, ser substituído por outro conjunto de imagens, e assim até que se configure um novo conjunto imagético que dê conta de conceber o texto em direção à cena no palco imaginário do leitor.

4.2 COMPOSIÇÃO DO TEXTO DRAMÁTICO E ENTRAVES NA 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 sequência

desta seção, os autores e críticos literários referem-se a esses dois elementos nomeando o primeiro simplesmente como fala e o seu conjunto como diálogo, e o segundo como rubrica ou didascália. Já tratamos brevemente dos diálogos nas seção anterior, quando também trouxemos ao nosso texto considerações sobre o monólogo. Assim, dedicamo-nos, agora, a levantar algumas informações sobre as didascálias. A primeira formulação que Ryngaert apresenta em *Introdução à análise do teatro* é a de que “alguns textos de teatro incluem, além do texto a ser pronunciado pelas personagens, um metatexto (ou texto sobre o texto), conjunto das didascálias fornecidas pelo autor, em alguns casos diferenciadas por uma tipografia especial”. (RYNGAERT, 1996, p. 44).

Na dramaturgia contemporânea, são menos recorrentes os casos em que o texto é composto somente pelos diálogos. As didascálias quase sempre comparecem, sejam elas seguidas ou não pelos diretores e atores. Na continuação da abordagem desse tema, Ryngaert afirma:

No teatro moderno, em que falamos de indicações cênicas, trata-se dos textos que não se destinam a ser pronunciados no palco, mas que ajudam o leitor a compreender e a imaginar a ação e as personagens. Esses textos são igualmente úteis ao diretor e aos atores durante os ensaios, mesmo que eles não os respeitem. Distinguimos as indicações que concernem apenas à condução da narrativa (do enredo, como veremos) daquelas que seriam estritamente cênicas. (RYNGAERT, 1996, p. 44).

Duas são as categorias de didascálias apontadas pelo autor: aquelas que informam sobre a condução da narrativa e aquelas que teriam uma função estritamente cênica. Há também autores que não fornecem nenhuma informação e autores que dão grande importância a esse recurso textual. Sobre o primeiro caso, Ryngaert considera que

Quando o autor não fornece nenhuma indicação é porque deseja abster-se de dar outras pistas para a interpretação além daquelas incluídas no texto das personagens. Ele mantém a abertura, até mesmo a ambiguidade, de seu texto, e deixa o campo livre ao leitor, não impondo de antemão qualquer interpretação que sirva de modelo à representação. Com isso também mostra a importância que atribui às palavras pronunciadas pelos atores. (RYNGAERT, 1996, p. 44).

Nesses casos, fica por conta do leitor, seja ele do meio cênico ou não, encontrar as informações necessárias um tanto que escondidas nos diálogos. Há uma preocupação por parte desses autores com a abertura que o texto passa a ter, tendo em vista a recepção do texto escrito. O autor não impõe qualquer informação que venha a cercear a liberdade do leitor de escolher uma trilha naquele mapa textual que é a peça escrita e seguir por ela até que sua escolha se confirme como adequada ou então necessite reiniciar seu caminho por outras veredas.

Quanto ao segundo caso, Ryngaert destaca:

[...] certos autores atribuem um lugar considerável às indicações cênicas, como se definissem antecipadamente a forma da representação ou como se não pudessem imaginar o texto das personagens independentemente do contexto no qual este seria produzido. Escritores tão diferentes como Feydeau, Jean Vauthier ou ainda Samuel Beckett, por exemplo, redigem suas indicações cênicas com um cuidado quase maníaco. *Fim de jogo*, de Beckett, começa por três páginas de indicações cênicas que pormenorizam o espaço e depois a representação. (RYNGAERT, 1996, p 45, grifos do autor).

Um grupo maior de autores não abre mão das informações que dizem respeito à condução do enredo e daquelas que têm função estritamente cênica. Os textos dramáticos, nesse caso, têm os diálogos permeados pelas didascálias e possuem informações que contextualizam as falas, permitindo ao leitor imaginar as cenas, as personagens, as ações, segundo o projeto de encenação dos autores, o qual ficaria registrado nas didascálias, conforme já tratamos no segundo capítulo, a partir das colocações de Ramos.

Mas nem tudo é tão pacífico na abordagem da temática das didascálias quando da análise da estrutura do texto dramático. O dramaturgo tem o direito de efetivar seu projeto de escrita construindo um texto que não possua didascálias. Contudo, quando o projeto do autor prevê tal recurso, não se pode ignorar, considerando a leitura do texto dramaturgico, a presença das rubricas e nem delas fazer pouco caso, como temos percebido nos estudos de alguns autores.

Carlos Reis (2003), 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 sua expressão verbal. 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. Também cabe ao texto secundário a indicação a respeito do espaço onde se realiza a ação da peça, do ato ou da cena. Segundo 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, do mesmo modo que por meio da nomenclatura que seleciona – “texto principal” e “texto secundário” – encontra correspondência nas considerações do autor Sergius Gonzaga (2004), mesmo que

este nem chegue a abrir um espaço em seu texto para desenvolver o tópico em questão. 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, as personagens que encarnam” (GONZAGA, 2004, p. 39).

O autor considera, ainda, que 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 permite que, em sua pequena incursão pelo tema, o desprestígio do segundo texto¹² 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 didascálias. É importante lembrar que até 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 contemporâneo.

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 didascálias] 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. (REIS, 2003, p. 269, grifos do autor).

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:

¹² 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.

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 didascália de sua função narrativa e organizadora do discurso literário dramático. Na verdade, esses dois equívocos estão imbricados: o primeiro configura-se como consequência 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 consequência negativa é resultado dos comentários que avaliam a recepção do gênero dramático por meio 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. Ryngaert reclama da falta que a leitura da dramaturgia faz no sistema de ensino francês:

o teatro contemporâneo conhece uma espécie de déficit de leitura porque tem a reputação de ser de mais difícil acesso, porque até agora tem **pouca presença no sistema educativo** e porque as características da edição o reduzem, como veremos, ao mínimo suficiente para sua compreensão. Ouvimos tanto dizer que o teatro era incompleto sem a representação [outro equívoco dos estudos literários], que não é de surpreender que autores se revoltam contra as leis do espetáculo e do mercado ou que reivindicam o interesse do texto tal como existe em si mesmo. (RYNGAERT 2013, p. 64, grifo nosso).

Muitas vezes, as características da edição de textos escritos – visando mais à encenação do que a leitura por aquele círculo de leitores que se encontra fora dos meios cênicos – dificultam mais ainda o encontro entre textos dramáticos e leitores. No Brasil, duas questões

assemelham-se ao contexto francês e despertam nosso interesse: a) a quase ausência do gênero dramático das compras de livros do governo federal; b) o número ínfimo de textos teatrais publicados anualmente, sejam lá quais forem as características composicionais desses textos.

No primeiro caso, para ilustrarmos a questão com dados mais recentes, reafirmamos: nem os programas de leitura do Ministério da Educação, ao selecionar seus acervos, dão a devida importância ao gênero dramático, pois, se observado o número de obras dramatúrgicas escolhidas na última seleção para o extinto Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (2013), notamos que, dos seis acervos de sessenta obras cada, formando um montante de trezentas e sessenta obras, somente quatro são do gênero dramático (salvo engano em nossa contagem).

No segundo caso, cabe lembrar, como bem observam Ninfa Parreiras, Márcia Frederico e Maria Helena Krühner (2009), que, em nosso país, as produções editoriais são muito poucas, se considerarmos os números quantitativos da produção literária nacional para a infância e juventude: de cada mil e quinhentas obras publicadas ao ano, cerca de dez apenas são textos dramáticos (esses dados referem-se aos anos que antecedem a publicação aqui utilizada). E perguntamo-nos: das dez obras publicadas, quantas poderiam ser oferecidas ao público infantil? Muitos textos de qualidade nem chegam a ser publicados: há um interesse absoluto pelo gênero narrativo por parte das editoras. Questões como essas geram a dificuldade de acesso a bons textos teatrais e o afastamento desse texto do “cardápio” do jovem leitor.

As duas questões estão imbricadas, pois se as compras governamentais não contemplam o gênero dramático é também porque poucos textos são inscritos na abertura dos editais, por conta da publicação ínfima desses textos no mercado editorial brasileiro.

4.3 ENREDO E FRAGMENTAÇÃO NA DRAMATURGIA CONTEMPORÂNEA

Precisamos, nesta terceira seção, tecer algumas considerações sobre o enredo e a fragmentação da narrativa dramática, uma vez que as considerações aqui apresentadas podem influenciar nosso olhar para o texto que será analisado no capítulo seis. Ainda com inspiração em Ryngaert vale salientarmos que “diante do enredo, sempre existe um leitor que não distingue bem o que se passou ou não quer distingui-lo. Vê apenas o assunto da peça, ou seja, aquilo que o interessa, acabando por contar o enredo de seu ponto de vista”. (RYNGAERT, 1996, p. 56).

A partir das palavras de Ryngaert transcritas, torna-se imperativo que não ajamos dessa maneira ao analisarmos os enredos que envolvem os textos teatrais escolhidos para os próximos capítulos. O autor, no entanto, indica uma maneira de “construir um enredo” frente a uma narrativa dramática: “Trata-se de identificar e de enunciar da maneira mais neutra possível as ações sucessivas das personagens. Richard Monod recomenda fazê-lo no passado, tempo da narrativa, e evitar todo efeito de estilo”. (RYNGAERT, 1996, p. 56). Quando se propõe a indicar uma maneira de “construir um enredo”, o autor não está prevendo que o leitor elabore um enredo por sua conta, mas dando uma pista de como ele pode recuperá-lo, como já dissemos, frente a um texto dramático. Chama-nos a atenção a neutralidade sugerida pelo autor, bem como o fato de que não se permita que o trabalho seja afetado pelo estilo. Eis um exercício desafiador para quando for necessário estabelecer o enredo das peças que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Ainda sobre o enredo, Ryngaert pontua:

O enredo é uma pura abstração que perseguimos. Ao procurar estabelecê-lo, saímos do teatro e nos encaminhamos para a narrativa. Nessa tentativa de nivelar os acontecimentos, não deixamos de tomar consciência da enorme importância do arranjo deles. O enredo é também uma estrutura da peça, sua construção traz já a marca do autor, na própria maneira como ele dispõe os episódios e considera a intriga. (RYNGAERT, 1996, p. 59).

Quando “perseguimos” um enredo, estamos trabalhando no campo da abstração, da impalpabilidade, portanto é necessário transformar as informações colhidas da convergência entre diálogos e didascálias e encaminhar nosso raciocínio para o plano narrativo, podendo revelar, assim, os acontecimentos arranjados pelo dramaturgo. Quando Ryngaert utiliza a expressão “arranjados”, em referência aos acontecimentos, está prevendo justamente a elaboração dos fatos dentro de uma organização pensada e articulada com cuidado, de modo que o próprio enredo torna-se uma estrutura da peça. Segundo o autor, o modo como o dramaturgo dispõe o enredo, ou seja, arma os episódios, arquiteta a intriga, deixa transparecer as marcas específicas de sua construção dramática, de sua escrita.

Ainda desenvolvendo a temática em questão, Ryngaert lança uma pergunta sobre o ponto de vista que pode ser articulado quando do estabelecimento do enredo:

Uma vez libertas do jugo dos sentimentos e dos discursos, tão difíceis de circunscrever, as ações, quando conseguimos defini-las e isolá-las, constituem uma sólida armação para a construção do enredo. Mas será possível identificá-las sem manifestarmos ao mesmo tempo uma opinião sobre tais ações, nem que seja nomeando-as com precisão? (RYNGAERT, 1996, p. 56).

Explorando a obra de que lançamos mão para desenvolver a temática em pauta, encontramos a resposta à pergunta de Ryngaert: “Ao procurar estabelecê-lo [o enredo] de maneira tão neutra quanto possível, compreendemos que dificilmente podemos escapar a um ponto de vista”. (RYNGAERT, 1996, p. 59). Portanto, por mais que o analista já esteja acostumado a se comportar de maneira neutra frente ao enredo, ele provavelmente vai deixar seu ponto de vista submergir no trabalho de “construir o enredo” de uma peça. Em seu estudo, Ryngaert, retoma a temática em questão:

[...] é difícil não ter um ponto de vista sobre o enredo, já que todo trabalho de encenação consiste também em contar uma história e já que a escuta do texto, mesmo a mais atenta, não se faz sem uma perspectiva. A cada momento da história, atores e diretores transformam-se em fabuladores, buscam seu próprio enredo e a inscrevem no texto em função de sua sensibilidade e da sensibilidade de sua época. (RYNGAERT, 1996, p. 60).

A instauração do enredo tem importância não somente para o crítico, que precisa condensar as ações da peça para seu trabalho de análise e explanação de sua investigação, mas também para a equipe envolvida com a montagem de uma peça:

Na prática, o estabelecimento do enredo ajuda todos os colaboradores de uma encenação a chegarem a um acordo sobre o que deve ser representado. Pode-se pensar que se trata de algo insignificante. No entanto, muitas vezes, quanto mais se conhece o texto e quanto mais ele é ensaiado, mais se perde de vista a tal “narrativa primeira” que tentamos aqui circunscrever. Estabelecer o enredo equivale portanto a definir o que o conjunto dos praticantes pretende representar, a partir daquilo que é para ser representado. (RYNGAERT, 1996, p. 59).

Nota-se, dessa forma, que a constituição do enredo torna-se fundamental para os trabalhadores das artes cênicas, e que é justamente esse recurso que faz o grupo dos envolvidos com o texto voltar ao caminho previamente traçado e não se dispersar por outras searas que o processo de ensaio vier a apresentar, ilusoriamente.

Contudo, visualizamos, na atualidade, um momento em que o enredo e a história já não possuem a força de outrora:

A sensibilidade moderna desconfia da história e suspeita de seu desgaste. Se tudo já foi contado, é preciso desconstruir, fragilizar a narrativa, renunciar aos efeitos narrativos demasiado evidentes. Isso se traduz na escrita por textos, se não “sem enredo”, pelo menos em textos nos quais os enredos são muito difíceis de estabelecer, por serem escassas ou problemáticas as informações narrativas (RYNGAERT, 1996, p. 61).

Está o autor percebendo que, nos dias de hoje, pelo menos uma parcela considerável dos dramaturgos renuncia aos modos de construir enredos por demais evidentes e apela para projetos menos enrijecidos quando a questão é formular e construir uma narrativa dramática. Ocorre que o desgaste do enredo tradicional, verificado em outros gêneros literários, também é verificado na dramaturgia, conforme podemos perceber:

O enredo provavelmente não está morto, ele se dissolveu diante dos excessos dos detentores do sentido e renasce sob forma parcelar e múltipla, apelando amplamente para o receptor como parceiro. Afinal de contas, continuamos obstinadamente a nos perguntar, leitores e espectadores, ainda que com uma ingenuidade variável: o que isso está contando? Talvez devêssemos também perguntar hoje, no mesmo movimento: o que isso está *me* contando? (RYNGAERT, 1996, p. 61-62, grifo do autor).

Mais uma vez, o leitor é colocado em evidência pelo pesquisador francês, quando afirma que seria melhor que o leitor se perguntasse o que a história está contando-lhe. É mais uma forma de o leitor estar no centro do processo de leitura, pois tem a oportunidade de pensar a história a partir de si mesmo, de suas experiências, daquilo que carrega das histórias que já leu e das vivências que teve. Não é novidade essa abordagem da leitura nos estudos de Ryngaert e já abrimos espaço para considerações similares neste capítulo. Ao afirmar que o enredo não está morto, mas que renasce de modo parcelar e múltiplo, Ryngaert traz à tona o esfacelamento da narrativa, aquilo que em *Ler o teatro contemporâneo* ele chamará de fragmentação:

Talvez sob influência direta de Brecht e aquelas, mais longínquas, a partir dos séculos XVIII e XIX, de Büchner, Lenz e Kleist, muitos autores contemporâneos escolhem narrar por quadros sucessivos, desconectados uns dos outros, e às vezes dotados de título. (RYNGAERT, 2013, p. 85).

Mesmo que a grande maioria dos autores que fazem essa opção não levem a cabo as propostas ideológicas de Brecht, esse modo de narrar aparece com insistência na dramaturgia atual.

A escrita dramática descontínua por fragmentos dotados de título é uma tendência arquitetural das obras contemporâneas, ainda que a intenção brechtiana tenha sido frequentemente dissolvida na relação com o enredo, [...]. Esses efeitos de justaposição das partes são buscados por autores muito diferentes que os denominam cenas, fragmentos, partes, movimentos, referindo-se explicitamente, como faz Vinaver, a uma composição musical, ou mais implicitamente, como outros autores, a efeitos de caleidoscópio ou de prisma. (RYNGAERT, 2013, p. 86).

O autor prevê, na escrita fragmentada, o efeito de caleidoscópio ou de prisma, isto é, a sucessão rápida de acontecimentos e ações das personagens, como que em quadros justapostos, nem sempre com uma ligação evidente entre si. Quase sempre é uma linha muito tênue que liga os quadros dos textos com essas características, e, muitas vezes, a ligação dos quadros fica por conta do leitor ou do espectador, não sendo um investimento, por parte do dramaturgo, articulá-la. Sobre a maneira de ligar esses “fragmentos”, Ryngaert, afirma:

A atenção recai, pois, sobre os *nós* entre as partes, como destaca Brecht, ou, podemos dizer, sobre as arestas vivas que marcam as separações e entalham o relato com vazios narrativos preenchidos à sua maneira pelo efeito de montagem que propõe uma ordenação ou que, ao contrário, reveladas fendas, produz um efeito de quebra-cabeça ou de caos cuja eventual reconstituição é deixada em parte à iniciativa do leitor. (RYNGAERT, 1996, p. 86, grifo do autor).

O que pode vir a ligar um quadro a outro, nessa escrita fragmentada, são os nós que os textos vierem a estabelecer entre as partes flexíveis e soltas da construção dramaturgical. Revelados os vazios narrativos entre esses espaços ou entre os nós, ínfima ligação entre os quadros, o leitor é mais uma vez convocado a comparecer e tomar a iniciativa de reconstruir a narrativa dramática, manejando os dados que o texto apresenta e a sua capacidade intelectual, cognitiva, imaginativa...

Conforme considerávamos,

O fragmento às vezes se toma um sistema de escrita que não tem mais nada a ver com o projeto brechtiano de decompor para recompor. “Em comparação com Brecht, a desordem é absoluta”, escreve Georges Banu em *Le théâtre, sorties de secours* [O teatro, saídas de emergência]: “Ao passo que para ele o fragmento devia renovar as energias necessárias para a concretização do Novo Mundo, desta vez o fragmento surgiu sobre o fundo das dúvidas que se têm quanto a ter acesso a esse mundo”. (RYNGAERT, 2013, p. 87, grifos do autor).

Ryngaert, em consonância com Georges Banu, afirma que o fragmento que em Brecht tem função de expor um novo modo de escrever e encenar a dramaturgia, apostando num projeto ideológico (o Novo Mundo), na dramaturgia contemporânea, ganha outros contornos, e revela muito mais a dúvida sobre a necessidade ou a vontade de se ter acesso a esse Novo Mundo. Ryngaert destaca que

Esse modo de divisão, se é sinal de uma vontade de atacar o mundo pela quebra, através do silêncio e do não-dito em vez de procurar unificá-lo *a priori* em uma visão totalizadora ou loquaz que o narre com autoridade, coloca, de fato, o problema da relação com o enredo e do modo de reconstituição de um ponto de vista na leitura. (RYNGAERT, 1996, p. 88, grifos do autor).

A utilização do fragmento enquanto estética dramatúrgica, ao invés da procura pela unificação, pela visão totalizadora da obra, colocará o problema da constituição do enredo e do ponto de vista na leitura. É na leitura que se poderá estabelecer alguma ligação entre as partes que formam esse todo chamado de texto dramático, bem como se recuperar ou reconstituir um ponto de vista. É no leitor, mais uma vez, que a responsabilidade e o controle sobre o texto recaem, esse leitor que é capaz lançar hipóteses, testá-las, admiti-las como falsas ou equivocadas, de fechar vazios, em uma tentativa de trazer sentido para aquilo que parece não conter significado.

Somos levados a distinguir uma dramaturgia na qual a divisão se origina realmente de um projeto e de uma ideologia da narrativa, na qual as partes entram, portanto, em uma estrutura que acaba por “fazer sentido”, e uma prática do fragmento que se origina do abandono do ponto de vista e, finalmente, da impossibilidade de ter acesso a qualquer visão ordenada. (RYNGAERT, 2013, p. 88).

Chegamos a duas possibilidades de utilização do fragmento: ou se trata de um projeto ideológico, seguindo a trilha de Brecht, ou se trata de uma escolha dramatúrgica que privilegia o abandono do ponto de vista e a visão ordenada das ações. Cabe um alerta que pinçamos do texto de Ryngaert: “Uma suspeita acaba por pesar sobre os dramaturgos da fragmentação quando o fragmento se toma efeito de moda, a de não ter mais nada a dizer”. (RYNGAERT, 2013, p. 88). Pode ser que a utilização desses recursos seja o sinal de que o dramaturgo não tem nada a comunicar ao seu leitor ou espectador. Assim, a dramaturgia deixa de cumprir seu papel de revelar o mundo ao ser humano de modo lúdico e por meio da suspensão da realidade. Ryngaert amplia a ideia que perpassa a última citação afirmando que:

O fragmento toma-se um efeito de moda quando a montagem não oferece nenhuma solução satisfatória quando temos a impressão de estarmos diante de uma escrita abandonada, como se estivesse aberta aos quatro ventos. O amontoamento desordenado de fragmentos heterogêneos não produz necessariamente uma obra. [...]. (RYNGAERT, 1996, p. 89).

Frente a essas considerações, o pesquisador francês propõe uma retomada, uma volta, um olhar renovado para a dramaturgia clássica: “Podemos ver aí, por um retomo comum na história das artes, a constatação de que um limite foi atingido na utilização do ‘despedaçamento’ e da ‘quebra de pedregulhos’ e de que é hora de voltar às obras ‘construídas’ e, portanto, a formas mais clássicas”. (RYNGAERT, 2013, p. 88-89). Trouxemos à nossa escrita noções relacionadas à fragmentação do teatro contemporâneo a fim

de termos levantado elementos teóricos que nos permitirão analisar o texto que compõe o *corpus* desta pesquisa.

5 DISPOSITIVO EPISTEMOLÓGICO DE ANÁLISE DE *CORPUS*

Notamos, aplicando uma primeira versão do dispositivo epistemológico de análise, com as etapas dispostas na ordem em que aparecem nos capítulos dois, três e quatro, no texto que compõe o *corpus*, que era necessário uma reorganização das etapas, de modo que o dispositivo não corresponde mais à ordem da apresentação dos elementos teóricos nos referidos capítulos. A nova configuração que propomos facilita discorrer sobre a presença dos critérios de abordagem na obra do *corpus* de modo mais coeso e organizado, a considerar primeiro a relação das características dos textos dramáticos escolhidos para a análise com a dramaturgia infantil, tendo em vista os pressupostos teóricos que levantamos a partir dos poucos estudos que encontramos sobre esse tema. Na etapa seguinte, pontuaremos, no texto dramático do *corpus*, a presença dos elementos que são indispensáveis quando olhamos para a dramaturgia sem um público específico. Tal aproximação faz-se necessária, pois, como já salientamos na *Introdução*, se a negássemos, estaríamos criando uma defasagem entre os textos dramáticos escolhidos e os estudos da dramaturgia, uma vez que, antes mesmo de constituírem uma obra endereçada à infância, tais textos comungam dos elementos da dramaturgia em geral.

Na etapa seguinte, aproximaremos o texto dramático escolhido para a analisar neste trabalho de critérios de abordagem que permitem revelar como se dá a sua composição, tendo em vista a estrutura que particulariza o gênero dramático, que é a articulação dos diálogos e das rubricas na composição das cenas, considerando e sua recepção do texto pela leitura da dramaturgia impressa. Só então, na etapa seguinte, é que teceremos considerações sobre o texto em análise e algumas características da literatura infantil levantadas na primeira seção do capítulo dois. No fechamento do dispositivo epistemológico de análise, a ilustração do texto que compõe o *corpus* de critérios de abordagem que apresentam parâmetros para pensarmos esse elemento constituinte do livro contemporâneo para a infância, os quais permitem a existência do livro ilustrado.

Assim, nossa proposição é a exploração de cinco etapas de análise do *corpus*, a partir das considerações e bases teóricas expostas até então. Cada uma dessas etapas envolve o estabelecimento de determinados critérios que, por sua vez, implicam a mobilização de indicadores específicos e pontuais. O resgate da sequência apresenta, sinopticamente, todos os elementos de análise, hierarquizados por nós, a partir dos pressupostos anteriores.

Etapa 1

Observação e análise dos pontos de aval para a existência e pertinência da dramaturgia infantil. Tal análise envolve, pontualmente, as seguintes explorações:

- a) Origem: consideramos duas possibilidades – trata-se de uma obra como criação individual e original do autor ou adaptação de circulação em outros contextos;
- b) Presença do universo infantil: passa-se, aqui, à verificação da origem da obra no universo mágico, que permite o movimento simbólico e o sonho da criança, a imersão no imaginário; integração de personagens; interface entre espaço de coexistência real e mágico; identificação e autoconhecimento da criança por meio das personagens; predomínio da linguagem da criança no sustento e alimentação da globalidade da obra; abertura do texto, possibilitando a circulação imaginativa da criança, marcada pela espontaneidade; estímulo à capacidade da criança de refletir sobre as ações apresentadas, identificar-se com elas e traduzi-las para seu mundo; articulação de linguagem poética, condução lírica e inventiva e respeito à inteligência e à curiosidade da criança;
- c) Tratamento da linguagem: abordagem da ludicidade no tratamento da linguagem (sonoridade e rimas das falas); espontaneidade da linguagem teatral, em aproximação à linguagem da criança; e despojamento, no sentido de oferecer à peça uma linguagem de fácil entendimento pelo leitor, sem adjetivação em excesso;
- d) Presença e articulação do humor: emergem, nesse ponto, como aspectos de análise a presença do humor como recurso da manifestação de surpresa; a presença do humor como viabilizador do pensamento crítico; a utilização do humor como ferramenta de ampliação das possibilidades de conexão da criança com o mundo e com outras pessoas; o uso do humor com originalidade na experimentação e expressão do mundo; e a presença do humor como estímulo à imaginação no manuseio dos diferentes desafios do cotidiano;
- e) Defeitos da dramaturgia infantil: em que ganham espaço para análise a recorrência ao maniqueísmo (tornando a dicotomia bem/mal o principal mote do texto dramático); o uso intenso do didatismo na ênfase às intenções instrutivas; o emprego de estereótipos e generalizações, cristalizando personagens e emitindo preconceitos; a veiculação de visões adultas de mundo, em tom professoral, prejudicando o papel educativo do teatro; e a veiculação de regras de conduta, em conflito com o imaginário da criança;
- f) Processo de elaboração do texto: leva-se em consideração o acontecimento da ação ante o olhar do espectador (garantindo seu interesse); o potencial de sugestão maior

do que de exposição da temática; a ludicidade e a fantasia na construção dos diálogos ou sugeridas por eles; a dimensão dramática de conflitos íntimos e temáticas caras ao criador do texto; a construção de sensação de estranhamento, que possibilita a experimentação das ilimitadas possibilidades da arte; e a harmonização da dramaturgia com música e canto; e

- g) Temática: verificação da apresentação de temáticas-tabu, na construção de uma dimensão purgativa do texto dramático para a criança.

O Quadro 1, a seguir, elucida o que expusemos a respeito da Etapa 1:

Quadro 1 – Etapa 1 da análise de *corpus*: existência e pertinência da dramaturgia infantil: pontos de aval

ETAPA 01	EXISTÊNCIA E PERTINÊNCIA DA DRAMATURGIA INFANTIL: PONTOS DE AVAL
CRITÉRIO DE ANÁLISE	INDICADORES DE ABORDAGEM DO CRITÉRIO
Origem	1. Criação individual e original do autor X Adaptação de circulação em outros contextos;
Presença do universo infantil	2. Origem no universo mágico, que permite o movimento simbólico e o sonho da criança, a imersão no imaginário; 3. Integração de personagens; 4. Espaço de coexistência real X mágico; 5. Identificação e autoconhecimento da criança por meio das personagens; 6. Predomínio da linguagem da criança no sustento e alimentação da globalidade da obra; 7. Abertura do texto, possibilitando a circulação imaginativa da criança, marcada pela espontaneidade; 8. Estímulo à capacidade da criança de refletir sobre as ações apresentadas, identificar-se com elas e traduzi-las para seu mundo; 9. Articulação de linguagem poética, condução lírica e inventiva e respeito à inteligência e à curiosidade da criança;
Tratamento da linguagem	10. Ludicidade no tratamento da linguagem: sonoridade e rimas das falas; 11. Espontaneidade da linguagem teatral, em aproximação à linguagem da criança; 12. Despojamento, no sentido de oferecer à peça uma linguagem de fácil entendimento pelo leitor, sem adjetivação em excesso.
Presença e articulação do humor	13. Presença do humor como recurso da manifestação de surpresa; 14. Presença do humor como viabilizador do pensamento crítico; 15. Utilização do humor como ferramenta de ampliação das possibilidades de conexão da criança com o mundo e com outras pessoas; 16. Uso do humor com originalidade na experimentação e expressão do mundo; 17. Presença do humor como estímulo à imaginação no manuseio dos diferentes desafios do cotidiano;
Defeitos da dramaturgia infantil	18. Recorrência ao maniqueísmo, tornando a dicotomia bem/mal o principal mote do texto dramático; 19. Uso intenso do didatismo na ênfase às intenções instrutivas; 20. Emprego de estereótipos e generalizações, cristalizando personagens e emitindo preconceitos; 21. Veiculação de visões adultas de mundo, em tom professoral, prejudicando o papel educativo do teatro; 22. Veiculação de regras de conduta, em conflito com o imaginário da criança;
Processo de elaboração do texto	23. Acontecimento da ação ante o olhar do espectador, garantindo seu interesse; 24. Potencial de sugestão maior do que de exposição da temática; 25. Ludicidade e fantasia na construção dos diálogos ou sugeridas por eles;

	<p>26. Dimensão dramática de conflitos íntimos e temáticas caras ao criador do texto;</p> <p>27. Construção de sensação de estranhamento, que possibilita a experimentação das ilimitadas possibilidades da arte;</p> <p>28. Harmonização da dramaturgia com música e canto;</p>
Temática	<p>29. Apresentação de temáticas-tabu, na construção de uma dimensão purgativa do texto dramático para a criança.</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Etapa 2

Observada a existência e a pertinência da dramaturgia infantil, passamos à busca da conformidade entre elementos que aproximam dramaturgia em geral e dramaturgia para leitura da criança. Nessa dinâmica, há que se considerar:

- a) Ação: sequência de acontecimentos cênicos produzidos em função do comportamento das personagens; o primeiro *evento* de cada ação (seu *detonador*), seguido pelo segundo (*monte*) e a conexão entre eles (cada *monte* se torna um *detonador*, um novo primeiro evento de uma nova ação); e possibilidade de análise da ação de trás para frente, do fim da peça para o começo;
- b) Personagem: procedimento de identificação de elementos básicos (nome, idade, sexo, posição e situação na peça); observação da medida da teatralidade (a existência, a presença e a configuração da personagem); a personagem dispensando a mediação do narrador; conhecimento da personagem pelo leitor ou espectador por meio do que ela faz, pelo que ela revela de si e pelo que dizem dela; delineamento de personagem a partir do que ela faz para conseguir algo (motivação) e o que se antepõem à sua caminhada (obstáculo);
- c) Espaço: concepção de espaço dramático como espaço dramaturgico do qual o texto fala (espaço abstrato e que o leitor ou o espectador deve construir pela imaginação, ficcionalizando); concepção de espaço cênico (aquele apresentado pelas indicações cênicas ou as construções cenográficas);
- d) Tempo: percepção de duração da narrativa dramática que pode ser apreendida também da leitura do texto dramático; observação do tempo histórico a partir do texto dramático, já que é uma realidade que também se insere na dramaturgia;
- e) Ritmo: constituinte do sentido do próprio texto. Procurar/encontrar um ritmo para o texto a ser representado é sempre procurar/encontrar um sentido, portanto, deve ser procurado no sentido do texto dramático;
- f) Processo de elaboração do texto: constatação da sequência de fatos que constituem o elemento narrativo de uma obra (ela textualiza as ações que puderem ocorrer antes do

início da peça ou que terão sequência após a conclusão da peça); prática de seleção e ordenação dos episódios na narrativa conforme um esquema mais ou menos rígido (o da dramaturgia clássica recomendará, por exemplo, respeitar a ordem cronológica e lógica dos acontecimentos: exposição, aumento de tensão, crise, nó, catástrofe e desenlace); e potencial de a fábula ser resumível a algumas frases.

No Quadro 2, demonstramos a esquematização da segunda etapa de análise.

Quadro 2 – Etapa 2 da análise de *corpus*: dramaturgia em geral e dramaturgia para leitura da criança – conformidade entre elementos

ETAPA 2	DRAMATURGIA EM GERAL E DRAMATURGIA PARA LEITURA DA CRIANÇA: CONFORMIDADE ENTRE OS ELEMENTOS
CRITÉRIO DE ANÁLISE	INDICADORES DE ABORDAGEM DO CRITÉRIO
Ação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sequência de acontecimentos cênicos produzidos em função do comportamento das personagens; 2. O primeiro <i>evento</i> de cada ação (seu <i>detonador</i>), seguido pelo segundo (<i>monte</i>) e daí a conexão entre eles. Cada <i>monte</i> se torna um <i>detonador</i>, um novo primeiro evento de uma nova ação; 3. Possibilidade de análise da ação de trás para frente, do fim da peça para o começo.
Personagens	<ol style="list-style-type: none"> 4. Identificação de elementos básicos: nome, idade, sexo, posição e situação na peça; 5. A medida da teatralidade é a existência, a presença e a configuração da personagem. 6. A personagem dispensando a mediação do narrador. 7. Conhecimento da personagem pelo leitor ou espectador por meio do que ela faz, pelo que ela revela de si e pelo que dizem dela. 8. Delineamento de personagem a partir do que ela faz para conseguir algo (motivação) e o que se antepõem à sua caminhada (obstáculo);
Espaço	<ol style="list-style-type: none"> 9. Concepção de espaço dramático como espaço dramatúrgico do qual o texto fala, espaço abstrato e que o leitor ou o espectador deve construir pela imaginação, ficcionalizando; 10. Concepção de espaço cênico como aquele apresentado pelas indicações cênicas ou as construções cenográficas;
Tempo	<ol style="list-style-type: none"> 11. Percepção do tempo de duração da narrativa dramática que pode ser depreendido também da leitura do texto dramático. 12. Observação do tempo histórico a partir do texto dramático, já que é uma realidade que também se insere na dramaturgia.
Ritmo	<ol style="list-style-type: none"> 13. O ritmo do texto constitui o sentido do próprio texto. Procurar/encontrar um ritmo para o texto a ser representado é sempre procurar/encontrar um sentido, portanto, deve ser procurado no sentido do texto dramático.
Processo de elaboração do texto	<ol style="list-style-type: none"> 14. Constatação da sequência de fatos que constituem o elemento narrativo de uma obra. Ela textualiza as ações que puderem ocorrer antes do início da peça ou que terão sequência após a conclusão da peça. 15. Prática de seleção e ordenação dos episódios na narrativa conforme um esquema mais ou menos rígido: o da dramaturgia clássica recomendará, por exemplo, respeitar a ordem cronológica e lógica dos acontecimentos: exposição, aumento de tensão, crise, nó, catástrofe e desenlace. 16. Potencial de a fábula ser resumível a algumas frases.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Etapa 3

Nesta etapa, entra em discussão a composição do texto dramático e sua recepção pela leitura do texto impresso e, para tanto, é necessário adicionar ênfase a:

- a) Participação do leitor: dá-se à análise participação decisiva do leitor, promovendo uma leitura particularizada, tendo em vista a estrutura específica do texto teatral;
- b) Flexibilidade dos gêneros: discussão da flexibilidade em relação aos gêneros (cômicos, trágicos ou dramáticos) ou a falta de enrijecimento por parte do dramaturgo;
- c) O conteúdo da dramaturgia: elementos temáticos relacionados ao homem contemporâneo atravessando o texto dramático para a infância;
- d) Diálogos: emprego de diálogos estruturados, que revelam ao leitor a relação entre as personagens;
- e) Rubricas: percepção da presença de rubricas funcionais, que permitem a movimentação das engrenagens do palco imaginário do leitor;
- f) Potencial de representação: sua manifestação no texto dramático, revelado na leitura;
- g) Enredo: paralelo entre enredo fragmentado e a presença de uma narrativa dramática contínua.

A seguir, resgatamos a Etapa 3 para análise do *corpus* no Quadro 3.

Quadro 3 – Etapa 3 da análise de *corpus*: composição do texto dramático e sua recepção pela leitura do texto impresso

ETAPA 3	COMPOSIÇÃO DO TEXTO DRAMÁTICO E SUA RECEPÇÃO PELA LEITURA DO TEXTO IMPRESSO
CRITÉRIO DE ANÁLISE	INDICADORES DE ABORDAGEM DO CRITÉRIO
Participação do leitor	1. Participação decisiva do leitor, promovendo uma leitura particularizada, tendo em vista a estrutura específica do texto teatral;
Flexibilidade dos gêneros	2. Flexibilidade em relação aos gêneros (cômicos, trágicos ou dramáticos) ou a falta de enrijecimento por parte do dramaturgo;
O conteúdo da dramaturgia	3. Elementos temáticos relacionados ao homem contemporâneo atravessando o texto dramático para a infância;
Diálogos	4. Emprego de diálogos estruturados, que revelam ao leitor a relação entre as personagens;
Rubricas	5. Presença de rubricas funcionais, que permitem a movimentação das engrenagens do palco imaginário do leitor;
Potencial de representação	6. Potencial de representação perceptível no texto dramático, revelado na leitura;
Enredo	7. Enredo fragmentado X A presença de uma narrativa dramática contínua.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Etapa 4

Realizada a análise da composição e da recepção do texto, somos conduzidos, como quarta etapa de análise, às reflexões acerca da dramaturgia escrita para a leitura da criança enquanto literatura infantil, sem segmentação de gênero. Essa reflexão exige que se considere a experiência de leitura da obra, que se transforma em um ato de aprendizagem da vida e do real; o encontro entre texto literário e leitor, que engaje a criança em uma experiência rica de vida, inteligência e emoções; a obra para a infância conformada à estrutura mental da criança, oferecendo uma representação do mundo por meio de um simbolismo que seja acessível à própria criança; a percepção do uso lúdico, pessoal e criativo da linguagem. Vejamos essa relação no Quadro 4.

Quadro 4 – Etapa 4 da análise de *corpus*: a dramaturgia impressa para a leitura da criança enquanto literatura infantil, sem segmentação de gênero

ETAPA 4	A DRAMATURGIA IMPRESSA PARA A LEITURA DA CRIANÇA ENQUANTO LITERATURA INFANTIL, SEM SEGMENTAÇÃO DE GÊNERO
CRITÉRIO DE ANÁLISE	INDICADORES DE ABORDAGEM DO CRITÉRIO
Experiência de leitura da obra	<ol style="list-style-type: none"> 1. Experiência de leitura que se transforma em um ato de aprendizagem da vida e do real; 2. Encontro entre texto literário e leitor que engaje a criança numa experiência rica de vida, inteligência e emoções; 3. A obra para a infância se conforma à estrutura mental da criança e lhe oferece uma representação do mundo através de um simbolismo que seja acessível a ela; 4. Percepção do uso lúdico, pessoal e criativo da linguagem.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Etapa 5

As etapas apresentadas anteriormente conduzem, conseqüentemente, para a dramaturgia escrita para a leitura da criança e o livro ilustrado. É neste momento da análise que voltamos nossos esforços a três critérios específicos:

- a) Associação de linguagens: intrínseca relação texto verbal e ilustração (as imagens aumentam, contradizem, expandem ou interpretam as palavras e vice-versa); interação sinérgica e dialógica entre texto e ilustração;
- b) Leitura verbo-visual: percepção de que as palavras *descrevem* o espaço, as imagens *mostram*; as imagens possibilitam diversidade de características externas e as palavras podem ser usadas tanto para a descrição externa como para a representação interna de personagens; a descrição física da personagem pertence ao domínio do ilustrador, já a descrição psicológica da personagem pertence ao domínio do escritor; representação

visual dos movimentos (borrões, linhas em movimento, distorção de perspectiva e representação da ação em desenvolvimento ou por meio de sequências de imagens); recursos de engendramento entre imagem, texto verbal e projeto gráfico para construção de sentido; potência da ilustração para alterar o modo como se lê o texto verbal; tensão entre as informações trazidas pelas palavras e pelas ilustrações ao invés da repetição daquilo que é comunicado pelo outro modo de expressão.

- c) Diretrizes da ilustração: análise de organização, simetria, equilíbrio, simplicidade; preenchimento e abertura de vazio; atualização de rubricas.

Como procedemos anteriormente, representamos esquematicamente também esta etapa. Trata-se do Quadro 5.

Quadro 5 – Etapa 5 da análise de *corpus*: a dramaturgia escrita para a leitura da criança e o livro ilustrado

ETAPA 5	A DRAMATURGIA ESCRITA PARA A LEITURA DA CRIANÇA E O LIVRO ILUSTRADO
CRITÉRIO DE ANÁLISE	INDICADORES DE ABORDAGEM DO CRITÉRIO
Associação de linguagens	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intrínseca relação texto verbal e ilustração: as imagens aumentam, contradizem, expandem ou interpretam as palavras e vice-versa; 2. Interação sinérgica e dialógica entre texto e ilustração;
Leitura verbo-visual	<ol style="list-style-type: none"> 3. As palavras <i>descrevem</i> o espaço, as imagens <i>mostram</i>; 4. As imagens possibilitam diversidade de características externas e as palavras podem ser usadas tanto para a descrição externa como para a representação interna de personagens; 5. Descrição física da personagem pertence ao domínio do ilustrador. Descrição psicológica da personagem pertence ao domínio do escritor; 6. Representação visual dos movimentos: borrões, linhas em movimento, distorção de perspectiva e representação da ação em desenvolvimento ou por meio de sequências de imagens; 7. Recursos de engendramento entre imagem, texto verbal e projeto gráfico para construção de sentido; 8. A ilustração tem a potência de alterar o modo como lemos o texto verbal. 9. Tensão entre as informações trazidas pelas palavras e pelas ilustrações ao invés da repetição daquilo que é comunicado pelo outro modo de expressão.
Diretrizes da ilustração	<ol style="list-style-type: none"> 10. Organização, simetria, equilíbrio, simplicidade; 11. Preenchimento e abertura de vazio; 12. Atualização de rubricas.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

6 CANTO DE CRAVO E ROSA, DE VIVIANE JUGUERO: A DRAMATURGIA IMPRESSA PARA A LEITURA DA CRIANÇA

Muitas vezes, para um texto dramático ser levado ao público no formato de texto impresso, é necessário o esforço de várias frentes. Não foi diferente com a publicação de *Canto de Cravo e Rosa*, pela Editora Libretos, em 2009. A edição teve o *patrocínio cultural* do Sindicato dos Empregados no Comércio de Porto Alegre (SINDEC) e Força Sindical do Rio Grande do Sul, e *apoio* de Espaço de Arte e Gastronomia Mão Santa e Propaganda Futebol Clube, além de ser uma *correalização* do Bando de Brincantes, da Delta V Produções e do Estúdio Quixote. A publicação do texto só foi possível porque empresas e instituições acreditaram na proposta da autora de fazer o texto dramático circular no formato de livro impresso, uma opção pela leitura literária e seus proveitos. É comum, hoje, encontramos projetos de financiamento coletivo, via doação por plataformas digitais, para obras de todos os gêneros literários. O gênero dramático também comparece nesses projetos, alcançando, por vezes, os valores necessários para arcar com as ilustrações, com o projeto gráfico e a primeira tiragem dos exemplares. São caminhos alternativos para um gênero que não chama atenção do mercado editorial, salvo quando editais como o do extinto PNBE ou do atual PNLD Literário abrem espaço para o texto dramaturgic endereçado à infância.

Viviane Juguero, autora de *Canto de Cravo e Rosa*, é artista, produtora cultural e educadora há mais de duas décadas, atuando em Porto Alegre e outras cidades do estado do Rio Grande do Sul. Possui formação acadêmica na área de Artes Cênicas: é Bacharel em Interpretação Teatral e Especialista em Teoria do Teatro, pelo Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coursou Mestrado em Teatro no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC), na mesma universidade, desenvolvendo suas investigações sob orientação de João Pedro Alcantara Gil, na linha de pesquisa Linguagem, recepção e conhecimentos em Artes Cênicas. No momento, é aluna do Doutorado em Teatro, na mesma instituição e linha de pesquisa, e, sob orientação do mesmo professor, desenvolve pesquisa sobre o conceito de Dramaturgia Radical, fundamentada na práxis (articulação entre teoria e prática artística). Participou, na mesma universidade, de diversos cursos de extensão na Faculdade de Música.

Dentre outras atividades que desenvolve, Juguero é artista, idealizadora e coordenadora do *Bando de Brincantes*, um coletivo de arte com sede em Porto Alegre (RS), cujos artistas possuem a convicção de que o mundo lúdico é fundamental ao ser humano em todas as fases da vida. (BANDO DE BRINCANTES, 2018). Desde 2003, Viviane Juguero

realiza intenso trabalho dedicado às crianças. Na sua produção, encontramos dezenas de espetáculos de teatro, música e circo para adultos e crianças, muitos deles premiados. Além disso, é autora de textos para teatro, contos, poemas, canções e artigos acadêmicos. *Canto de Cravo e Rosa* é o seu primeiro texto dramático para a infância publicado. Como dramaturga, realizou outros trabalhos de destaque, para adultos e crianças, como *Desencontros* (2004); *Cristina* (2005); *Jogos de inventar, Cantar e Dançar* (2010), *Quaquarela* (2012), *Ecos de Cor e Cór* (2015) e *Das Pferd des Heiligen*, em português, *Cavalo de Santo* (2016), encenado na Alemanha, com direção de Jessé Oliveira. Com esse diretor, trabalhou junto ao Grupo Caixa-Preta de Teatro Negro, com destaque para sua atuação como dramaturga nos espetáculos *Antígona BR* e *Ori Oresteia*, no qual atuou também como atriz e compositora. Também atuou no Circo Girassol, como atriz e cantora, sob a direção de Dilmar Messias, em diversos espetáculos. O seu trabalho foi por vezes premiado, recebendo distinções como o Prêmio Tibicuera de Teatro, o Prêmio Açorianos de Música e o Prêmio Habitasul de Literatura, importantes láureas na arte produzida no estado do Rio Grande do Sul.

Na área administrativa, Juguero foi diretora do Teatro de Arena (Porto Alegre/RS), na gestão 2007/2010, e idealizou o Curso Superior de Tecnologia em Produção Cênica das Faculdades Monteiro Lobato, também na cidade de Porto Alegre/RS, tendo coordenado esse curso no ano de sua implementação. Atualmente, faz parte do corpo docente do curso de pós-graduação em Pedagogia da Arte da FACOS e do curso de formação de professores *O Lúdico na Educação Ambiental*, da UFRGS.

No próximo ano, Juguero estreará, na televisão, a minissérie *Jogos de inventar*. Ainda em 2018, estreou um novo dois novos espetáculo para crianças: *Peteca, Pião e Pique-pessoa*, criado com base em concepção original de Viviane Juguero e Éder Rosa, com dramaturgia de Viviane Juguero e Jorge Rein e direção de Viviane Juguero;

Canto de Cravo e Rosa foi montado pela primeira vez pelo *Bando de Brincantes*, tendo sua estreia no mês de outubro de 2007. Naquele ano, pelo texto, Viviane Juguero recebeu indicação de Melhor Dramaturgia no Prêmio Tibicuera de Teatro Infantil (principal prêmio da categoria no Rio Grande do Sul). No ano seguinte, o texto foi apresentado em uma sessão de leitura dramática, no projeto Teatro Lido, financiado pela Fundação Nacional de Arte (FUNARTE) e realizado na cidade de Juiz de Fora (MG). Dois anos depois de sua estreia, *Canto de Cravo e Rosa* (o livro) foi lançado na programação da Feira do Livro de Porto Alegre/RS (CANTO DE CRAVO E ROSA, 2018).

Mirando para o dispositivo epistemológico de análise que apresentamos no capítulo anterior, trazemos à nossa escrita os critérios de análise e os indicadores de abordagem dos

referidos critérios, para percebermos em que medida a obra de Juguero encontra-se em sintonia com os pressupostos teóricos que levantamos para a dramaturgia infantil (Etapa 1), para a dramaturgia sem segmentação de faixa etária, a dramaturgia em geral, como temos nos referidos aos estudos que não escolhem um nicho específico de público para direcionar sua criação (Etapa 2), para a composição do texto dramático e sua recepção pela leitura do texto impresso (Etapa 3), para a literatura infantil desconsiderando a segmentação dos gêneros literários (Etapa 4) e para o livro ilustrado (Etapa 5). Esses componentes teóricos foram apresentados e discutido nos capítulos dois, três e quatro e condensados no dispositivo de análise apresentado no capítulo cinco.

6.1 ETAPA 1: EXISTÊNCIA E PERTINÊNCIA DA DRAMATURGIA INFANTIL: PONTOS DE AVAL

Na Etapa 1, articulamos, no dispositivo de análise, a existência e a pertinência da dramaturgia infantil, procurando, nos indicadores de abordagem dos critérios de análise, pontos de aval que respaldam a existência, no texto em questão, dos principais aspectos que os estudos que a dramaturgia infantil apontam-nos como essenciais quando do endereçamento da dramaturgia para o público infante.

6.1.1 Origem

A partir de nossa proposta de análise, listamos, como primeiro critério, a origem do texto, ou seja, se ele é uma criação original do autor ou se é o aproveitamento de algum material que já circulava no contexto da infância. Nesse sentido, *Canto de Cravo e Rosa* é criativo e exemplar aproveitamento de elementos do universo popular infantil, em especial de diversas cantigas folclóricas conhecidas no Brasil. Vamos nos ater a este aspecto, pois é a partir dele que muitos outros indicadores de abordagem de critérios de análise articulam-se nesta primeira etapa do dispositivo de análise.

O título da obra de Juguero já remete o leitor ao universo das cantigas populares. Cravo e Rosa, como se pode supor facilmente, são as personagens da cantiga folclórica *O Cravo brigou com a Rosa*. Na história de Juguero, Cravo e Rosa são protagonistas – como se poderá perceber na Etapa 2, quando explorarmos os indicadores de análise que intitulamos de ação. Contudo, para desenvolvermos nossa análise sobre o aproveitamento dos elementos do universo popular infantil, utilizaremos a sinopse que se encontra no material de divulgação do espetáculo projetado pelo texto dramático em questão:

A História acontece em um jardim, no qual todos os bichos e plantas estão em harmonia. A música é a atividade que mais encanta a todos e o Cravo e a Rosa são os cantores prediletos, já que, inspirados pelo amor que os une, cantam juntos as mais belas canções. No entanto, a Venenosa Senhora Aranhosa pretende tomar todas as atenções para si e ser o grande astro musical do local. Para impedir que a Rosa e o Cravo sigam cantando, resolve torná-los tristes e inventa uma intriga. Enganando o sapo guloso e atizando o ciúme do Cravo, consegue provocar uma briga, envolvendo todos os outros moradores do jardim na confusão (BANDO DE BRINCANTES, 2007).

Outras personagens de cantigas populares¹³ são “aproveitados” no texto; é o caso da Aranha da cantiga *Dona Aranha*, do Sapo, personagem das cantigas *O sapo não lava o pé* e *Sapo cururu*, e da borboleta, da cantiga *Borboletinha*. Mas o texto em questão, de maneira geral, remete o leitor ao universo popular, pois, a cada cena, percebemos referências a cantigas e brincadeiras folclóricas. Tais cantigas, além de influenciarem na criação do clima poético das cenas, são utilizadas pela autora de modo a se tornarem fundamentais para o desenvolvimento da ação dramática, isso porque, em diversos momentos, os versos dessas cantigas tornam-se diálogos (que, em cena, na montagem do texto, serão declamados ou cantados pelas personagens), recurso que influencia diretamente no desenvolvimento do enredo. Podemos localizar esse processo em diversos momentos do texto, como o que transcrevemos a seguir, em que o Cravo galanteia a Rosa:

Cravo – Você gosta de mim, ó maninha?
Rosa – Sim! Sim! Sim!
Cravo – Eu também de você, ó maninha!
Rosa – Quanta elegância!
Cravo – Vou pedir a seu pai, ó maninha
Rosa – O quê?
Cravo – Para casar com você, ó maninha!
Rosa – Que lindo!
Cravo – Se ele disser que sim, ó maninha,
 Tratarei dos papéis, ó maninha.
 Se ele disser que não, ó maninha,
 Morrerei de paixão, ó maninha.
Todos – Palma, palma, palma, maninha,
 Pé, pé, pé, ó maninha,
 Roda, roda, roda, maninha,
 Abraça quem quiser.
 (JUGUERO, 2009, p. 9, grifos da autora).

¹³ Não cabe, nesta escrita, classificarmos, nas formas populares, os textos usados por Juguero, na composição de *Canto de Cravo e Rosa*. Assim, tratamos todas pela expressão cantigas folclóricas ou poesias folclóricas. Contudo, cabe assinalar que, conforme Glória Maria Fialho Pondé (1982), à medida que a criança cresce, seu interesse pelas cantigas obedece aos níveis de elaboração da linguagem que ela vai superando.

No fragmento, as falas iniciais do Cravo e as duas quadras da sequência compõem a cantiga *Ó maninha*; somente as respostas da Rosa ao galanteio são elaboradas pela autora. Outro fragmento que ilustra adequadamente o recurso em questão é o seguinte:

Cravo – E ainda confessa? Além de mim e desse sapo, quantos amores mais?
Rosa – Cravo, todos os meus amores são só para ti!
Cravo – Eu vi tudo. Já sei que estás tentando transformar o sapo em príncipe, para me abandonares depois.
Rosa – Não é nada disso. Está havendo um mal-entendido! Eu te amo!
Cravo – Não, não e não. Sente o meu coração aquilo que esses olhos já viram! Tudo está acabado, Rosa. Tu não me amas!
Rosa – Como pode um peixe vivo
 Viver fora da água fria?
Cravo – Como pode um peixe vivo
 Viver fora da água fria?
Rosa e Cravo – Como poderei viver,
 Como poderei viver,
 Sem a tua, sem a tua,
 Sem a tua companhia?
 (JUGUERO, 2009, p. 17, grifos da autora).

Nota-se que, do diálogo elaborado pela autora, o Cravo e a Rosa chegam à cantiga *Peixe Vivo*, que ilustra poeticamente o momento de separação das personagens, articulado pela Aranha e pelo Sapo. A sobreposição dos dois textos nesta cena será apontado como indicador de abordagem de outro critério de análise, no desenvolvimento do presente capítulo. Além das cenas que envolvem os protagonistas, encontramos o mesmo recurso na elaboração dos diálogos de outras personagens:

Joaninha e Grilo – Dona Aranha subiu pela parede.
 Veio a chuva forte e a derrubou.
 Já passou a chuva, o sol está surgindo,
 E a Dona Aranha continua a subir.
 Ela é teimosa e desobediente.
 Sobe, sobe, sobe, nunca está contente.
Aranha – Está quase bom. Se vocês treinarem um pouco, vai ficar melhor. Por enquanto, deixem que eu canto: O me...eeu...uu chapé...éeu...uu tem três po...oonta...aasss...
Todos – Chega!
Joaninha – Mas é teimosa mesmo. Insiste em continuar cantando.
Grilo – Deve ser surda, pra não escutar que tem uma voz de taquara rachada.
Joaninha – Por que não aproveita que sabe fazer teia e vira rendeira?
Grilo e Joaninha – Olê mulher rendeira, olê mulher rendá.
 Tu me ensina a fazer renda,
 Que eu te ensino a namorar.
Joaninha – Tu queres namorar com ela?
Grilo – Eu não. Imagina ter que escutar essa gritaria todo o dia.
 (JUGUERO, 2009, p. 32-33, grifos da autora).

Nesse fragmento, a autora parte dos versos das cantigas *Dona Aranha*, *O meu chapéu* e *Mulher Rendeira* para a elaboração do diálogo que ocorre entre a Aranha, o Grilo e a Joanhinha. Juguero utiliza mais de trinta cantigas folclóricas na composição do texto dramático *Canto de Cravo e Rosa*, inserindo, assim, como já dissemos, elementos do universo popular na dramaturgia que elabora para as crianças. Diversos espetáculos de teatro para crianças flertam com os referidos elementos, mas nenhum fundiu texto autoral e poesia folclórica com tamanha habilidade, potencializando esse expediente em todo o texto. Outra novidade que precisamos registrar é que o texto de Juguero alcançou o público infantil também enquanto texto dramático impresso, o que não é comum, pois nem sempre os textos dramáticos atingem o público por esse viés, pelo simples fato de não serem publicados.

Na elaboração de poemas destinados à criança, o recurso de fundir universo popular com poesia autoral é usado frequentemente. Eloí Elisabete Bocheco (2002) afirma que a poesia infantil de feição contemporânea procura criar uma relação de proximidade com o universo linguístico e experiencial da criança e, por isso mesmo, busca o diálogo com o acervo folclórico. *Atirei o pau no gato* (Vozes, 1994), de Patrícia Gwinner, e *Batata cozida, mingau de cará* (MEC, 2006), de Bocheco, obra vencedora do I Concurso *Literatura para todos*, na categoria Tradição Oral, são exemplos desse procedimento. Maria Helena Zancan Frants, comentando o aproveitamento do universo popular na elaboração de poemas para a criança, afirma: “E como é bom, como é divertido ver aquele velho conhecido apresentar-se de cara nova, inserir-se no contexto atual e nos surpreender de uma maneira muito gostosa”. (FRANTS, 2010, p. 34). Contudo, buscamos assegurar a importância desse diálogo, reafirmando a importância da poesia folclórica no desenvolvimento da criança e na sua trajetória junto à leitura literária. Assim, buscamos responder: qual é a importância desse diálogo?

Importantes autores têm salientado a importância da poesia folclórica para a infância. Maria da Glória Bordini (1991), em uma das principais publicações brasileiras sobre o tema, afirma que o grande acervo de poemas folclóricos de que dispomos – por implicar saberes diminuídos pela sociedade adulta, mas valorizados pela infantil, devido a seu teor iniciático e ludismo não-intelectualizado e vitalista – proporciona o verdadeiro prazer do texto, aquele em que o leitor entrega-se de corpo e alma às encantações da linguagem.

A intensidade com que a criança entrega-se à poesia folclórica, justificada por Bordini a partir do ludismo não intelectualizado e vitalista, encontra correspondência nos estudos de Nelly Novaes Coelho, que explica a atração que a linguagem poético-musical de natureza popular exerce sobre a criança, afirmando que entre a criança e o povo há uma grande

identificação psicológica e emotiva, pois, segundo ela, ambos “[...] reagem aos estímulos do ambiente pelos sentidos, pelos sentimentos, mais do que pela razão”. (COELHO, 2000, p.232).

Pensamento semelhante expõe Bochecho, que explica, em tom poético, que as características da poesia folclórica aproximam-na da lógica emocional da infância: “O tom coloquial, a exploração sonora da palavra, a musicalidade, o ritmo atrativo e agradável, o toque afetivo, o caráter lúdico deste rico manancial torna-o material imprescindível para a iniciação literária: primeiro leite poético da infância”. (BOCHECO, 2002, p. 39). Azevedo também destaca a importância da poesia folclórica e a manutenção desta manifestação literária, mesmo em tempos de avanços tecnológicos como o nosso:

Infravalorizadas, quando comparadas com as transmissões literárias escritas, as manifestações literárias de transmissão oral revelam-se um relevante intertexto na literatura infantil e é, em larga medida, graças à sua incorporação na escrita literária para crianças, que essas manifestações literárias constituem ainda hoje, numa sociedade alfabetizada e tecnologicamente evoluída, uma forma literária viva. (AZEVEDO, 2014, p. 25).

O autor considera a poesia folclórica um intertexto importante para a literatura infantil, pois pode ser matriz da criação autoral. O fato de este recurso manter-se vivo, mesmo em uma época marcada pelo advento das novas tecnologias de informação, revela a sua importância no contexto da infância. Glória Maria Fialho Pondé (1982) já antecipara a função iniciatória da poesia folclórica aos processos poéticos, enfatizando a simplicidade como característica desse tipo de manifestação popular; tal característica, segundo a autora, adapta-se ao modo de apreensão do pequeno leitor receptor. Pensamento similar ao de Lígia Morrone Averbuck (1982), que considera a poesia folclórica, por suas características, um estágio inicial da literatura e o primeiro passo no caminho para os contatos da criança com os textos poéticos.

Além de discorrerem sobre a aproximação da poesia folclórica com o universo infantil, as autoras são unânimes na afirmação de que o contato inicial da criança com a linguagem poética acontece naturalmente pela poesia folclórica. Tal contato é, segundo Simone Assumpção

[...] o primeiro passo rumo à conquista de um leitor maduro, que seja capaz de realizar uma leitura emancipatória não apenas dos textos escolares, mas também do mundo que o cerca. Além disso a criança amplia sua bagagem de conhecimento que redundará na configuração de uma identidade vinculada à tradição cultural, tão necessária à formação da cidadania. (ASSUMPTÃO, 2001, p. 68).

Considerações como a de Assumpção reafirmam a importância da literatura de veia folclórica, bem como da literatura para criança, pois um leitor maduro e emancipado e a formação de uma identidade vinculada à tradição cultural, é importante que se afirme, são objetivos nobres e precisam ser perseguidos nas práticas leitoras desenvolvidas dentro e fora da escola. E, já que mencionamos a escola, cabe também pontuarmos o que representa a dramaturgia de Juguero no bojo da tradição da poesia de recepção infantil brasileira, já que tal dramaturgia apresenta-se, assumidamente, com marcas tão fortes da poesia de tradição oral. Afirma Assumpção:

É com a bagagem da tradição oral que a criança chega à escola. Seu contato com a poesia folclórica revela um conhecimento de mundo e o tratamento afetivo que lhe foi dispensando. Desconhecer tal universo é ignorar o processo pelo qual passa a criança, em que elaboração formal implica conhecimento. Para integrar a criança nesse novo mundo, é preciso, pois, trazer para a sala de aula o poema folclórico e, a partir dele, apresentar à criança outros tipos de textos. (ASSUMPÇÃO, 2001, p. 68).

A dramaturgia de Juguero permite ao pequeno leitor transitar, na mesma criação, pelo já conhecido – os elementos da poesia folclórica – e pelo que ele precisa conhecer: um texto autoral, que pressupõe elaboração formal. Assim, unindo o folclórico e o autoral, Juguero não se impõe ao leitor que chega à escola com a bagagem da tradição oral; sua dramaturgia une os dois aspectos mencionados por Assumpção e a criança sai à frente na construção do seu repertório literário, que passará pela escola e seguirá vida afora.

A partir das considerações que trouxemos brevemente à nossa escrita sobre a poesia de origem folclórica, bem como o seu aproveitamento na elaboração de um novo material artístico – no caso, o texto dramático escolhido para análise neste capítulo – podemos afirmar que, em sua elaboração, Juguero lançou mão de um recurso bastante apropriado, visto que sua intenção era também a de oferecer o texto dramático ao público infantil para leitura. A criança, ao entrar em contato com o referido texto, já carrega a bagagem cultural da tradição oral: as cantigas utilizadas pela autora provavelmente já fizeram parte do seu repertório poético, o que nos permite afirmar que a autora usa o conhecido e já assimilado poeticamente pela criança e, a partir dele (ou fazendo uso dele), apresenta a esse leitor um novo gênero, um novo formato de texto, com uma nova estrutura, a da dramaturgia.

Outrossim, não queremos afirmar, com este estudo, que toda obra dramaturgicamente que se destina a crianças deve seguir esses princípios. Acreditamos que há diversos caminhos, e que cada autor vai, a seu modo, encontrá-los. Mas, à moda de Juguero, acreditamos que tal tarefa será cumprida com eficiência se os autores buscarem, conforme já frisamos, respeitar os princípios da literatura infantil de qualidade e articular, em suas criações, as características do

gênero dramático, conforme demonstraremos na continuação do desenvolvimento deste capítulo.

6.1.2 Presença do universo infantil

A presença do universo infantil, outro critério de análise inserido no dispositivo apresentado, terá seus indicadores de abordagem influenciados pela origem do texto dramático em questão, de acordo com o que já anunciamos. O universo mágico, primeiro indicador de abordagem, diz respeito à imersão da criança no imaginário infantil, conforme tratamos a partir de Bender. Em *Canto de Cravo e Rosa* essa característica do texto transparece pela adesão de Juguero ao universo das cantigas folclóricas. Esse portal, por assim dizer, já é delineado por Juguero quando lança mão, em seu projeto de criação, do universo popular infantil do qual fazem parte as cantigas folclóricas. O leitor, em contato com o texto dramático em questão, vê-se imerso no universo que é próprio da infância e que as cantigas folclóricas potencializam. Desse modo, esse mesmo leitor encontra as personagens das cantigas infantis, no caso do texto em análise, não integrados às personagens humanos, como prevê o próximo indicador de abordagem, pois na proposta de Juguero não temos personagens humanos, todos eles habitam o universo do faz de conta, sendo personagens (animais ou plantas) de cantigas folclóricas, ou outros animais que habitam o jardim, espaço no qual a ação do texto transcorre.

Canto de Cravo e Rosa torna-se espaço de coexistência entre o real e o mágico se tomarmos aqui o real como os conflitos que perpassam as relações humanas. É nesse sentido que Juguero mostra à criança um aspecto do mundo real que se harmoniza, na estrutura dramática, com o espaço mágico das cantigas folclóricas. Os conflitos presentes na história habitam, antes do espaço imaginário do texto, a esfera das ações humanas. A inveja, bem como o desejo de que o Outro siga infeliz e apartado da pessoa amada, são localizados na vida real, da qual a criança passa a pertencer assim que nasce e, nesse mundo, o mal chega até a criança: ela não é poupada desses aspectos menos nobres da constituição do caráter humano.

As personagens de *Canto de Cravo e Rosa*, em um processo de identificação, levam a criança ao autoconhecimento, como está previsto em um dos indicadores de abordagem para o critério da presença do universo infantil na dramaturgia. Essa identificação é imediata, pelo fato de a criança, como já destacamos, conhecer as cantigas folclóricas a partir da qual a dramaturgia de Juguero, para o texto em questão, é elaborada. Essa identificação leva ao autoconhecimento à medida que a criança adere ao mundo do faz de conta e passa a ver nas

experiências das personagens as suas próprias experiências. Essa noção já foi por nós destacada no capítulo dois, a partir de diversos autores.

O predomínio da linguagem da criança no sustento e alimentação da globalidade da obra – outro indicador de abordagem da presença do universo infantil na dramaturgia – comparece na criação de Jughero também pela adesão ao universo das cantigas populares e, principalmente, pela utilização das próprias cantigas na composição do texto, enfatizamos. As cantigas fazem parte da linguagem infantil e, durante boa parte da vida infante, constituem a própria linguagem da criança, que vai adentrando em um universo de cantigas cada vez mais elaboradas de acordo com a idade que vai atingindo, conforme já destacamos a partir de Pondé. Assim, ao inserir nos diálogos das personagens os versos das cantigas folclóricas, Jughero não só colabora definitivamente para que a linguagem da criança seja parte constituinte da dramaturgia exposta em *Canto de Cravo e Rosa*, mas também alimenta o processo criativo que predomina na referida criação.

É por meio dos aspectos elencados que notamos, no texto em questão, uma abertura que possibilita a circulação imaginativa da criança marcada por uma pura espontaneidade, outro indicador de abordagem da presença do universo infantil na dramaturgia. A criança, percebendo-se imersa na dramaturgia de Jughero exposta em *Canto de Cravo e Rosa*, vê-se impulsionada a circular pelo texto, no sentido que postulava Camarotti, com possibilidade de armá-lo, desarmá-lo, ao impulso de sua imaginação criadora. Uma vez que comunga do universo que dá origem ao texto dramático em questão – e que, em partes, o constitui –, será um exercício criativo acompanhar uma história com tantas relações com a poesia de origem folclórica e se sentirá capaz de movimentar-se dentro do texto, espontaneamente. Além disso, a estrutura do texto de Jughero – o enredo que a autora elabora, a parte autoral, de sua criação – é de plena assimilação pela criança, que acompanha as personagens das cantigas por aventuras, intrigas e desencontros amorosos. Jughero soube dosar muito bem a parte que lhe coube inventar no texto dramático, o que nos leva a afirmar que não é perceptível uma defasagem entre os dois tipos de composição: a autora passa da poesia folclórica à dramaturgia autoral com a suavidade necessária para que a criança circule por seu texto sem tropeços de nenhuma natureza.

O próximo indicador de abordagem da presença do universo infantil na dramaturgia é o quanto o texto pode se tornar um estímulo à capacidade da criança de refletir sobre as ações apresentadas, identificar-se com elas e traduzi-las para o seu mundo. Notamos esse processo em *Canto de Cravo e Rosa*, que, pelas características do texto que estamos apontando desde o início do capítulo, estimula a criança no sentido que o indicador prevê. Uma vez que lhe é

apresentado um universo com o qual a criança compactua, por adesão à poesia folclórica em diversos aspectos da construção da dramaturgia de Juguero, a criança está mais próxima do enredo que a autora estabelece para a história. Com sua entrada garantida nesse universo, a criança consegue refletir, a seu modo e do seu lugar no mundo, sobre a temática principal do texto, que é a diversidade. No jardim onde vivem o Cravo, a Rosa e os animais que comparecem ao enredo da peça, resolvidos os conflitos desencadeados pela inveja da Aranha, cada personagem identifica-se com uma habilidade, seja na música, seja na vida. À Aranha, com pouca habilidade para cantar, cabe tocar trompete, função que é a única do jardim a desempenhar, e a qual faz com primor. Sem partir para discursos cansativos e lições de moral, Juguero deixa o preceito que listamos acima ser percebido nos diálogos e, principalmente, na ação dramática que prevê para o encerramento do texto: um número musical com todos as personagens, o único a contar com a presença de todos durante a peça.

Notamos que o texto de Juguero tem potencial para fazer com que a criança reflita sobre as ações apresentadas, inclusive percebendo a articulação da maldade: enquanto a Aranha ainda não é recebida no grupo de amigos e ainda insiste em querer ser a cantora do jardim, quando, na verdade, suas habilidades são de uma excelente trompetista. Além disso, a criança é levada a identificar-se com elas, por adesão ao universo da poesia folclórica e também porque é capaz de trazer ao seu mundo as ações que percebe na peça. Sendo assim, é fácil traduzi-las para a o universo infante, que não é isento do mal que perpassa, por determinado tempo, a personalidade de personagens como a Aranha, muito menos da sensibilidade para a história de amor que vivem, na peça, o Cravo e a Rosa.

Desmembrando o último indicador de abordagem do critério de que estamos tratando em duas partes, podemos afirmar que Juguero faz uso da linguagem poética e conduz a dramaturgia exposta em *Canto de Cravo e Rosa* de modo lírico e inventivo. A adesão da autora à linguagem poética já se dá, parcialmente, por transitar pelo universo da poesia folclórica. Por mais simples que sejam as cantigas infantis, frente à poesia autoral elas conservam características da linguagem poética, seja na sonoridade, seja na condução dos temas próprios da infância que se fazem presentes nesse universo. Contudo, a adesão ao lirismo e à linguagem poética é percebida também na mistura das cantigas folclóricas com o texto que Juguero elabora. O encaixe dos versos de determinadas cantigas nos diálogos das personagens, que já levantamos como indicador de abordagem para outro critério, é um feito que resulta em lirismo, basta conferir os exemplos que trouxemos do texto neste capítulo. Quando a sobreposição dos versos ao texto elaborado pela autora assinala, no enredo, um momento de sofrimento das personagens, o lirismo torna-se mais intenso, como podemos perceber:

Cravo – Oh! Como sofre meu pobre coração. A minha amada, a minha flor de formosura, me enganando, enchendo meu peito de desgosto.

*Com o coração partido,
E o orgulho despetalado,
O Cravo não vê sentido,
Em continuar o noivado.*

Cravo – O anel que tu me deste era vidro e se quebrou.
O amor que tu me tinhas era pouco e se acabou.
(JUGUERO, 2009, p. 16, grifos da autora).

A tristeza que toma conta do Cravo, quando ele supõe que a Rosa não tem mais amor por ele, leva a personagem a cantar dois versos da cantiga *Ciranda, cirandinha*, e a cena reveste-se de lirismo e comoção, afinal trata-se da separação do par romântico da história. O momento em que tal separação acontece de fato, em cena, já foi recuperado em outra oportunidade deste capítulo, no qual Cravo e Rosa fazem seu último dueto antes da separação e cantam tristemente a cantiga *Peixe Vivo*. Outro momento em que o lirismo faz-se presente – e que versos de cantigas e o texto escrito por Juguero fundem-se em cenas de sofrimento das personagens – é neste pequeno monólogo da Rosa:

Ó Rosa, Rosa amarela, ó Rosa amarela eu sou.
Sou a Rosa amarela, Cravo branco é meu amor.
Lá vem a lua saindo, por detrás da sacristia,
Deu no Cravo, deu na Rosa, sem amor não há mais dia.

Cantar para quê? Não há cantiga que possa alegrar meu coração. Oh, Cravo, motivo da minha alegria, por que teimas em me entristecer? Por que pensas mal de mim se nunca te dei motivo para isso? Que ciúme tão forte é esse que te deixa cego? Que não permite que enxergues que o amor que sinto por ti é maior do que o número de estrelas que enfeitam o céu? Como me faz falta a tua voz, acompanhando a minha, em nossas canções... Onde está o teu perfume que combina tão bem com o meu? Não tenho mais motivo para cantar.
(JUGUERO, 2009, p. 28-29, grifos da autora).

Desta vez, a personagem parte da cantiga *Rosa amarela*, que é declamada/cantada integralmente, e, depois, faz uma reflexão sobre o período que está vivendo, o de separação do Cravo. Essa reflexão tem um tom exclamatório e lírico, é o sofrimento da pessoa amada apartada de seu par transformado em texto. Em nosso entendimento, Juguero soube encontrar a medida certa para comunicar tal sofrimento à criança na dramaturgia, jogando com lirismo, tristeza e melancolia.

O outro desdobramento do último indicador de abordagem do critério de análise de que estamos tratando é o respeito à inteligência e à curiosidade da criança. Pelo que já

trouxemos à nossa discussão, principalmente a partir de Bochecho, Bordini, Coelho e Assumpção, podemos afirmar que Juguero respeita a inteligência do leitor, apresentando o conhecido somado à novidade e ao desafio que o novo representa. Quanto ao respeito à curiosidade da criança, Juguero também o promove, pois qual criança não ficaria curiosa por conhecer um enredo no qual seus personagens conhecidos de outros contextos serão dispostos em uma nova aventura, em uma nova história que não é mais aquela conhecida das cantigas que o acompanham, e sim, uma nova criação, fruto da inventividade e da inquietação de uma dramaturga?

6.1.3 Tratamento da linguagem

No tratamento da linguagem, próximo critério de análise previsto no dispositivo que apresentamos no capítulo anterior, cabe-nos perceber, inicialmente, a ludicidade no tratamento da linguagem, no que diz respeito à sonoridade e às rimas das falas, primeiro indicador de abordagem do critério. Percebemos que o texto dramático de Juguero possui uma sonoridade latente, fruto da experiência com a poesia folclórica. Quando as cantigas são inseridas no texto, transformando-se em diálogos a serem cantados ou declamados, os diálogos herdam as rimas que as cantigas já possuíam, como podemos perceber a seguir:

*Suspira todo o jardim,
Em tom de melancolia.
Dona Aranha baixa a crista,
Toca o trompete e, por fim,
Integrada à melodia,
Revela sua alma de artista.*

Joaninha, Grilo, Sapo e Rosa – O Cravo brigou com a Rosa debaixo de uma [sacada].
O Cravo saiu ferido, e a Rosa, despetalada.
O Cravo ficou doente, a Rosa foi visitar.
O Cravo teve um desmaio, e a Rosa pôs-se a chorar.
Rosa – Eu faria qualquer coisa, meu amor, pra que ficasses novamente ao meu lado.

*A Rosa volta a cantar,
E o trompete a acompanha.
Todos ficam a admirar:
Talentosa, a Dona Aranha!
Que continue a tocar,
E que deixe de artimanha.*

Rosa – Se esta rua, se esta rua fosse minha,
Eu mandava, eu mandava ladrilhar
Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhantes,
Só pro meu, só pro meu amor passar.

Nessa rua, nessa rua tem um bosque
 Que se chama, que se chama solidão.
 Dentro dele, dentro dele mora um anjo,
 Que roubou, que roubou meu coração.

O Cravo é despertado pela voz de sua amada.

Cravo – Se eu roubei, se eu roubei teu coração,
 Tu roubaste, tu roubaste o meu também.
 Se eu roubei, se eu roubei teu coração,
 É porque, é porque te quero bem.
 (JUGUERO, 2009, p. 35, grifos da autora).

Já não podemos ignorar a presença das rubricas criativas de Juguero: ao invés de indicações cênicas convencionais, como a última percebida no fragmento transcrito, a autora apresenta, para grande parte do texto, breves poemas narrativos – chamados de rubricas versadas, pela própria autora – que comunicam ao leitor a ação das personagens, como bem percebemos na cena. Na organização do texto no projeto gráfico do livro, os poemas-rubricas ficam à esquerda da página e os diálogos à direita, intercalando indicações cênicas e diálogos, em momento nenhum congestionando o projeto gráfico, ou seja, não apresentando os dois ao mesmo tempo. Na transcrição que fizemos desses dois elementos que constituem o texto dramático de Juguero, colocamos um após o outro, respeitando a ordem que aparecem ao leitor nas páginas do livro. Discutiremos a assertividade desse recurso na Etapa 3, quando trataremos as rubricas do texto como indicadoras de abordagem do critério de análise. Por enquanto, basta afirmarmos que elas também apresentam as rimas que estamos percebendo na elaboração da linguagem de *Canto de Cravo e Rosa*.

Quanto aos diálogos, fica-nos claro que, quando são o aproveitamento de cantigas, eles obtêm as rimas que a cantiga possuía, como podemos perceber na utilização das cantigas *O Cravo brigou com a Rosa* e *Se esta rua fosse minha*, ao longo do último fragmento transcrito. Já a fala da Rosa, que não recupera uma cantiga, não apresenta rimas, e isso se repetirá em praticamente todo o texto de Juguero. Somente a primeira fala da Aranha, que será transcrita quando tratarmos da presença e da articulação do humor no texto de Juguero, apresenta rimas internas, o que oferece musicalidade à fala da personagem.

De qualquer forma, não percebemos prejuízo à composição da dramaturgia da autora por optar por não rimar todos os diálogos da peça e não buscar, assim, construir sonoridade na sua construção. O modo como dispõe os diálogos nas cenas é espontâneo e lembra a coloquialidade da fala, em aproximação à linguagem da criança, o próximo indicador de abordagem do critério sobre o tratamento da linguagem que prevemos no dispositivo de análise. Transcrevemos um exemplo dessa característica do texto de Juguero, inserido na cena

em que a Aranha bate no Sapo e faz os outros animais entrarem na briga, na tentativa de fazer-se passar por vítima daquele e esconder a verdade de que foi ela que armou a situação que levou o Cravo e a Rosa a se separarem:

Aranha – Pois é, acho que já chega, né? É bom não exagerar. Ele já entendeu que isso não deve se repetir. Não é, seu Sapo?

Joaninha – Coitadinho, acho que a gente foi longe demais.

Grilo – Ele nem revidou os tapas que levou.

Joaninha – Vai ver, nem estava querendo devorar a Aranhosa.

Grilo – Ela foi mais má do que ele.

Aranha – Eu? Fui atacada e agora sou má?

Rosa – Essa história está mal contada.

Joaninha – Pobrezinho. Ele não para de chorar.

(JUGUERO, 2009, p. 31, grifos da autora).

A utilização de expressões como “acho que já chega, né?”, “a gente foi longe demais” e “Essa história está mal contada” lembram, inclusive, o despojamento da linguagem, o último dos indicadores de abordagem para o critério do tratamento da linguagem. Não se deve associar à expressão “despojamento” um sentido negativo, como descuidado ou defraudado. Quando Ivo Bender utilizou a palavra para caracterizar a escrita da dramaturgia infantil, seu objetivo era chamar atenção para o cuidado que o escritor precisa ter em não apostar em uma linguagem sumptuosa, incapaz de estabelecer comunicação com a criança por conta de sua imponência. A utilização, por Juguero, de uma linguagem fluída e menos elaborada, que lembra mais a fala do que a escrita, também combina com a simplicidade e com os recursos expressivos da poesia folclórica. Já comentamos, neste mesmo capítulo, com que facilidade a autora faz a passagem das cantigas folclóricas para os textos que elabora e como os dois contingentes criativos alinham-se na elaboração do texto.

6.1.4 Presença e articulação do humor

O próximo critério de análise trata da presença e da articulação do humor na dramaturgia infantil. Nesse critério, o indicador de abordagem mais evidente em *Canto de Cravo e Rosa* é o primeiro previsto no dispositivo de análise, ou seja, a presença do humor como recurso da manifestação de surpresa. A primeira aparição do personagem Aranha e a articulação de suas características envolvem uma atmosfera de graça e surpresa, conforme podemos perceber:

*A Aranha Venenosa
Calou flor e bicharada.
Por achar ser poderosa,
Faz um solo de doer.
Com sua voz desafinada,
Põe todo o bando a correr.*

Aranha – Piruli...iiiiito que ba...aaate-bate...ee
Piru...uulito que já...áá bate...eeu
Quem gosta...aa de mim é e...eeela...aaa
Quem go...oosta de mim são... vo...êêês!

Aranha – Onde estão as palmas? Ficaram pasmos de admiração e não conseguem nem se mexer! Obrigada, obrigada. Agora, outra canção. Todos bem quietos, prestando a maior atenção, porque, senhoras e senhores: que rufem os tambores! Com vocês a maravilhosa, a geniosa, a poderosa Aranhosa! (*Começa a cantar.*) Fui no Itoro...ooró...óóó bebe...eer á...á...água e não a...a...achei...iii... (JUGUERO, 2009, p. 08, grifos da autora).

O que traz surpresa à situação é o fato de a Aranha não se reconhecer desafinada e, pelo contrário, considerar-se, durante grande parte do enredo, uma talentosa cantora. Além de o poema-rubrica informar que a personagem não domina o canto, Juguero grafou as canções que a Aranha canta de uma maneira a destingi-las das demais canções que compõem a peça, como podemos perceber na letra da cantiga *Pirulito que bate bate*. A Aranha cria outros episódios nos quais sua falta de modéstia e autocrítica provocam situações engraçadas, como quando, depois de separar o Cravo e a Rosa, cantores de fato talentosos, julga-se a única cantora do jardim e passa a se apresentar para os demais personagens:

Aranha – Bem, mas se a questão é boa música, eu posso resolver. Conheço algumas cantigas muito charmosas.
Ai bo...oota...aa aqui...ii, ai...ii bo...oota...aa ali...ii
O seu pe...eezi...inho...oo
O se...eeu...uu pezi...inho...oo bem junti... iinho...oo com o me...eeu
E depo...ooi...iiss não...oo vai dize...eer
Que vo...oocê já...áá me esque...eece...eeu...uu
E depo...ooi...iiss não...oo vai dize...eer
Que vo...oocê já...áá me esque...eece...eeu...uu

*A Aranha maravilhada,
Os insetos constrangidos.
Ela não percebe nada?
Será que não tem ouvidos?
Sua voz é uma piada,
Seu canto, um bambu partido.*

Aranha – Obrigada. Obrigada. Nem conseguem falar de tão emocionados, não é mesmo? Mas não é preciso ficar triste. O meu repertório é muito grande. O show não acabou. (JUGUERO, 2009, p. 20-21, grifos da autora).

Na articulação das características da personagem Sapo, Juguero também jogou com o humor que nasce da surpresa. A personagem é apresentado como comilão e atrapalhado,

incapaz de conseguir o próprio alimento. A surpresa está no contraponto que a personagem de Juguro faz à rapidez e habilidade dos sapos no momento de capturar suas presas. Já no início do texto, no primeiro diálogo que estabelece com a Aranha, tenta se alimentar dela, feito que não se realiza, conforme notamos no fragmento a seguir:

Sapo - Eu prefiro que a senhora se aproxime, fique bem pertinho, e depois comece a cantar.

Aranha – Ah, não! Eu começo aqui e vou me aproximando. O senhor vai ver que é bem melhor. (*Canta.*) – Ro...ooda...aa cuti...ia...aa, de no...ooi...iite...ee e de di...ia...aa...

Sapo – Chega!!!!!! Desisto! Eu não vou aguentar isso muito perto e nunca vou conseguir comer essa aranha nojenta!

Aranha – O quê? O senhor só queria me devorar! Achou que eu ia cair nessa, seu sapo boboca?

Sapo – Ai, que fome! Eu sou boboca mesmo. É só um inseto se aproximar de mim, que eu começo a bater papo e nunca consigo comê-lo! Ai, como eu queria comer uma mosquinha bem gordinha!

(JUGUERO, 2009, p. 12, grifos da autora).

É pela falta de habilidade e pela distração, percebidos na cena, que o Sapo não consegue capturar suas presas. A necessidade do alimento leva-o a associar-se à Aranha na separação do Cravo e da Rosa. Depois que conseguem tal feito, brigam entre si, e o Sapo investe mais uma vez na captura da Aranha, que é salva pelo Vagalume, o Mosquito e a Borboleta. O final dessa cena, pelo inusitado alinhamento do texto de Juguro com a cantiga *O sapo não lava o pé*, oferece graça e surpresa ao texto:

Aranha – Enganando teus próprios amigos? Não tens vergonha?

Sapo – É que eu tenho que fazer tudo sozinho. Não tenho ninguém para me ajudar.

Aranha – Também, quem é que vai querer chegar perto de ti? Nem banho tu tomas!

Mosquito – E mora na lagoa!

Grilo – Mas não lava nem o pé.

Todos – O sapo não lava o pé,

Não lava porque não quer.

Ele mora lá na lagoa.

Não lava o pé porque não quer.

Mas que chulé!

(JUGUERO, 2009, p. 19, grifos da autora).

São essas as ocorrências do humor que percebemos em *Canto de Cravo e Rosa*. Ele está mais associado à manifestação da surpresa no texto do que aos outros indicadores de abordagem do critério previstos no dispositivo epistemológico sugerido por nós. A construção do humor na dramaturgia de Juguro parece não se vincular à presença deste recurso como viabilizador do pensamento crítico, nem ser um expediente utilizado com originalidade na experimentação do mundo. É possível que seja objetivo da autora utilizar o humor como

ferramenta de ampliação das possibilidades de conexão da criança com o mundo e com outras pessoas e como estímulo à imaginação no manuseio dos diferentes desafios do cotidiano, indicadores de abordagem também apresentados para o critério em questão. Contudo, fica evidente que Juguero não investe potencialmente no humor na dramaturgia que constrói para a obra aqui analisada. Destacamos, na seção sobre dramaturgia infantil, no primeiro capítulo, a partir dos estudos de Caria e Abujamra, que o humor é a fórmula que um grande número de autores utiliza para favorecer a entrada da criança no texto dramático ou mesmo no espetáculo para a infância. Essa opção dos autores definirá as linhas gerais dos seus projetos criativos. Notamos, em *Canto de Cravo e Rosa*, que a opção de Juguero foi pelo aproveitamento cantigas folclóricas, ou seja, esse foi o recurso que a autora utilizou para aproximar seus leitores do texto e é a partir dele que a autora delineia seu projeto criativo. Por isso, parece-nos que a autora relega o humor para planos secundários de sua dramaturgia, não fazendo dele um investimento potencializado do texto.

6.1.5 Defeitos da dramaturgia infantil

Os defeitos da dramaturgia infantil, próximo critério que elencamos no dispositivo epistemológico de análise, possui indicadores de abordagem que visam a verificar em que medida o texto dramático que compõe o corpus de análise apresenta equívocos de diversas naturezas na sua construção. O primeiro indicador de abordagem sugere que se verifique a recorrência ao maniqueísmo, percebendo se a dicotomia bem/mal torna-se o principal mote do texto dramático. *Canto de Cravo e Rosa* apresenta personagens que, durante grande parte do enredo, polarizam o bem e o mal, tornando-se eles a sua representação na história. A maldade, matriz das intrigas do enredo, é articulada pela Aranha, que é ardilosa em seu plano para separar o Cravo e a Rosa, o par romântico da história e os representantes da bondade. O par romântico é incorruptível em relação ao mal e não compactua com esse elemento nas cenas da peça. O único momento em que vemos o Cravo orientar-se por um viés que não seja a bondade é quando ele encontra o Sapo e decide agredi-lo: o Sapo, vale salientar, havia sido manipulado pela Aranha e se tornado o principal responsável pela separação do par romântico. Contudo, mesmo fazendo uso da força ao invés do diálogo, a personagem não se torna um representante da maldade no enredo, somente transita momentaneamente por essa seara, e logo arrepende-se. Porém, esse acontecimento desestabiliza a polarização de que falávamos, destituindo a personagem momentaneamente de sua nobreza de caráter, tornando-o menos

cristalizado dentro da estrutura dramática e sujeito a vivenciar os desdobramentos de sentimentos não nobres, como a ira e a raiva.

A Aranha, por sua vez, arrepende-se da maldade que pratica e das intrigas que causa à medida que é recebida pelo grupo de personagens e tem o seu talento com trompete reconhecido e aplaudido por todos. Com o arrependimento da personagem, vieram os méritos de ser aceita pelas plantas e animais que habitam o jardim e o reconhecimento de sua verdadeira habilidade musical. Juguero preferiu a rendição e a transformação ao castigo e punição pela maldade, feito que nos leva a considerar que a autora soube aproveitar o maniqueísmo a partir das necessidades do enredo, pois para nascerem os conflitos que levam a ação dramática adiante era necessário colocar as personagens em polos opostos (bem e mal) e utilizar esses elementos a favor do enredo e da progressão das ações. Ao final, a personagem que articulava a maldade é resgatado pela bondade, em um prenúncio de que é possível mudar e que o perdão pode elevar ainda mais o caráter de personagens como o Cravo e a Rosa. Assim, se observamos a presença do maniqueísmo em *Canto de Cravo e Rosa*, afirmamos que trabalhar com esse recurso foi uma opção da dramaturga, que, conscientemente, soube tirar proveito de seus desdobramentos. Contudo, não caracterizamos como um defeito da dramaturgia de Juguero, mas ~~sim~~, como já afirmamos, um recurso bem explorado, tendo em vista a arquitetura do enredo.

Não percebemos, na peça em questão, o uso do didatismo na ênfase às intenções instrutivas. Os diálogos, que poderiam carregar tais intenções, não apresentam essa característica; pelo contrário, a autora soube inserir nas falas elementos que potencializam a dinâmica das cenas, sem deixar espaço para instruções de qualquer natureza. Se o leitor recupera o conteúdo que perpassa as cenas do texto, é por deduzi-lo dos diálogos e das ações, e assimila esse conteúdo em um exercício contínuo durante a leitura.

Em uma leitura descuidada de *Canto de Cravo e Rosa*, o leitor pode até pensar que, na composição de personagens como a Aranha e a Rosa, houve emprego de estereótipos, ao vincular a Aranha, inseto muitas vezes venenoso, à figura do antagonista, e a Rosa, delicada e perfumada, à figura do protagonista. A princípio, essa divisão procede e está relacionada à necessária utilização do maniqueísmo para armar a estrutura dramática do texto. Mas a caracterização de tais personagens como estereótipos não se sustenta, já que principalmente a Aranha passa por transformações em seu caráter e sua maneira de agir, impedindo, desse modo, que a personagem se cristalize como representante do mal na história. Ao invés disso, a Aranha é uma personagem que se modifica, que muda sua maneira de pensar e agir em

relação aos demais personagens, evoluindo em sua caracterização, não assumindo um perfil cristalizado, que percebemos quando há o uso de estereótipos.

O próximo indicador de abordagem do critério que estamos tratando é a veiculação de visões adultas de mundo, em tom professoral, prejudicando o papel educativo que já é próprio do teatro. Juguero, pela prática da atividade cênica junto às crianças por quase duas décadas, pela sua carreira acadêmica e principalmente pela sua intuição artística sensível e consciente, sabe que o teatro possui um papel educativo em si, e não transforma sua arte em porta voz da visão adulta de mundo, muito menos dá vazão ao tom professoral que encontramos com frequência na literatura para crianças. A autora aposta, isso sim, no papel educativo do teatro no sentido que nós mesmos dissertávamos na seção sobre dramaturgia infantil no capítulo dois: um teatro para a infância capaz de fazer a criança reconhecer a si mesma e o seu semelhante, e caminhar, cada vez mais, na compreensão do mundo em que vive e no entendimento das questões fundamentais de seu tempo. Se deixa transparecer em sua dramaturgia alguns modos mais adequados de se viver e se relacionar com as pessoas, esses modos não entram em conflito com o imaginário da criança, pelo contrário, eles andam lado a lado com a maneira de a criança vivenciar sua infância.

6.1.6 Processo de elaboração do texto

O próximo critério de análise previsto no dispositivo, a elaboração do texto, aproxima-se do critério que investiga a presença do universo infantil na dramaturgia, já que é na elaboração do texto que os dramaturgos vão aderir ao universo infantil. Mas, mesmo assim, acreditamos que seja importante apresentá-lo em separado e com indicadores de abordagem específicos. O primeiro deles sugere verificar se a ação acontece ante o olhar do espectador, o que garantirá o seu interesse pela história. Mesmo não se tratando do texto encenado, é possível perceber, pelo modo de articulação dos elementos que constituem o texto dramático, se a ação, de fato, predomina no texto, ou se o autor se utiliza de outros recursos. *Canto de Cravo e Rosa* é um texto que articula a ação de modo exemplar, fazendo as personagens viverem as situações em cena, com diálogos pontuais e comunicativos, nos quais as personagens se expressam sem apelar para a narração dos acontecimentos. Nada é narrado, tudo o que faz parte do enredo é transformado em ação. As brigas, as lutas, as desordens são comunicadas pelos poemas-rubricas e contextualizadas pelos diálogos, nenhuma ação é comunicada por narração das personagens. Essa característica do texto de Juguero colabora

para a sua classificação como dramático, afinal, a dramaturgia constitui-se em torno da necessidade da articulação da ação no texto, de mostrar ao invés de narrar os acontecimentos.

Outro indicador de abordagem da elaboração do texto permite perceber se o potencial de sugestão do texto é maior do que de exposição da temática. No texto de Juguero, não temos a exposição direta da temática do texto. Como já mencionamos em parágrafos anteriores, o tema que perpassa as cenas de *Canto de Cravo e Rosa* é sugerido pelas cenas e diálogos. As personagens não fazem exposições sobre a temática da peça, favorecendo a ação dramática e possibilitando que dela se abstraia a temática do texto.

Já abordamos a construção dos diálogos do texto em análise em vários momentos deste capítulo, sendo possível deduzir a presença do próximo indicador de abordagem que prevemos para o critério que estamos tratando: a ludicidade e a fantasia na construção dos diálogos. Eles se tornam exemplarmente lúdicos, à medida que Juguero aproveita as cantigas folclóricas na sua composição e também à medida que ela não cria uma defasagem entre as cantigas e os diálogos que elabora para comporem as cenas da peça. A fantasia também é outro elemento que comparece ao texto dramático da autora, principalmente, como já afirmamos, por ela escolher como personagens aquelas plantas e animais que já habitavam as cantigas folclóricas.

Canto de Cravo e Rosa é um investimento de sua criadora na temática da diversidade, já que todas as cenas convergem para um final no qual não há punição da maldade, mas arrependimento e perdão. A aceitação do Outro e a aceitação de si mesmo, com as limitações que podem caracterizar cada indivíduo, são a tônica do texto. Contudo, não podemos afirmar, a partir disso, que o texto dá dimensão dramática a conflitos íntimos da autora, mas, pelo que deduzimos, trata-se de uma temática cara a Juguero. Esse é o indicador de abordagem previsto na sequência para o critério de análise de que estamos tratando. É possível deduzirmos que o investimento da autora em um projeto como a criação do texto dramático em análise também revela as suas crenças na infância e na potencialidade com que os componentes dessa fase da vida precisam ser vivenciados. É assim que podemos entender as escolhas e opções de Juguero para o texto em questão. O projeto artístico exposto no texto dramático, que parte das cantigas folclóricas em direção à construção de uma escrita autoral, materializa, na literatura, a crença na própria criança, destinatário do texto em análise.

O próximo indicador de abordagem para o critério da elaboração do texto dramático infantil diz respeito à construção de sensação de estranhamento, que possibilita a experimentação das ilimitadas possibilidades da arte. Pode, o estranhamento, fazer-se presente na construção da dramaturgia de Juguero, à medida que o leitor encontrará as personagens das cantigas que conhece desde a primeira infância vivendo aventuras diversas, trapaças e

confusões. Essa novidade que o texto em análise promove pode ser tomada pela criança como estranhamento, no sentido que essa expressão possui no campo da arte, ou seja, de algo que causa a sensação de estranheza, justamente pela novidade que representa, conforme os estudos de Carneiro Neto acolhidos nesta escrita. O uso que Juguero faz dos elementos da poesia folclórica remete-nos às ilimitadas possibilidades da arte, uma vez que tais cantigas e seus personagens cristalizaram-se na infância das crianças brasileiras e, no texto dramático em análise, ganham nova configuração.

O último indicador de abordagem para o critério em questão refere-se à harmonização da dramaturgia com música e canto, aspecto evidenciado, no capítulo dois, nos estudos de Camarotti. Notamos uma intensa correspondência entre este indicador e o texto dramático *Canto de Cravo e Rosa*. Não fosse a construção do texto de Juguero dar-se na confluência das cantigas folclóricas e do texto autoral – como já exploramos exaustivamente neste capítulo –, as personagens que habitam o jardim têm a música e o canto como atividade diária, integrada às suas vidas (afinal, o que fariam tais personagens no jardim além de cantar?), o que traz ao texto esse recurso expressivo e o harmoniza com a dramaturgia. Notamos essa ocorrência em todas as partes do texto, e escolhemos um fragmento para ilustrá-la:

Sapo – Eu sou pobre, pobre, pobre de marré, marré, marré.
Rosa – Eu sou rica, rica, rica de marré de si.
Sapo – Eu sou pobre, pobre, pobre de marré, marré, marré.
Rosa – Eu sou rica, rica, rica de marré de si.
Sapo – Vim aqui para pedir seu amor e seu carinho,
 Vim aqui para pedir um gostoso dum beijinho.
Rosa – Um beijinho eu não dou, nem por ouro,
 Nem por prata, nem por sangue de lagarta!
 (JUGUERO, 2009, p. 15, grifos da autora).

Na construção do diálogo cantado, a autora parte do poema *Eu sou pobre, pobre, pobre*, conforme notamos nas quatro primeira falas, e na continuação da cena elabora em diálogos/versos rimados o pedido de beijo do Sapo para a Rosa, momento em que se estabelece o conflito principal de *Canto de Cravo e Rosa*. Percebemos, no fragmento, a facilidade como Juguero harmoniza a cantiga folclórica com o texto autoral. Além disso, a música faz parte das cenas da peça porque as personagens também são letristas, cantores e compositores:

Grilo, Cravo e Joaninha
 Divertindo-se ao violão,
 Cada um cria uma linha,
 Todos juntos, dá um refrão.

Grilo – Aqui está: pena e caneta.
Joaninha – Terezinha de Jesus...
Cravo – Caiu no chão. Aí vieram três homens...
Joaninha – Três cavalheiros!
Grilo – De chapéu na mão.
Cravo – Ficou joia. Dá o tom.

*Com letra bem caprichada
 E ritmos tão legais,
 As formigas, na toada,
 Abalam nos vocais.*

Todos – Terezinha de Jesus, numa queda foi ao chão.
 Acudiram três cavalheiros, todos os três chapéu na mão.
 O primeiro foi seu pai, o segundo, seu irmão;
 O terceiro foi aquele que a Teresa deu a mão.
 Da laranja quero um gomo, da maçã quero um pedaço.
 Da morena mais bonita quero um beijo e um abraço.
 (JUGUERO, 2009, p. 14, grifos da autora).

O fragmento ilustra o envolvimento das personagens com a música e o canto. Na cena, temos uma suposição de como teria surgido a cantiga *Teresinha de Jesus*, uma composição do Grilo, da Joaninha, do Grilo e do Cravo. Podemos observar que o próprio fragmento também exemplifica a harmonização das cantigas com o texto autoral de Juguro. Temos noção de que nem todos os textos dramáticos possuem esse alinhamento entre dramaturgia e música e canto. A autora em questão potencializou esse aspecto da elaboração do seu texto, e o indicador de abordagem que prevemos neste estágio de análise permitiu que trouxéssemos à nossa escrita tais aspectos.

6.1.7 Temática

O último critério da primeira etapa do dispositivo epistemológico de análise de corpus que elaboramos especula a temática dos textos dramáticos infantis. O indicador de abordagem que utilizamos para este critério é verificar se o texto apresenta uma temática-tabu na construção de uma dimensão purgativa da criação dramaturgical para a criança. Tal critério tem sua base nas considerações Carneiro Neto que, no estudo utilizado no capítulo dois transcreve as experiências da dramaturga e diretora argentina Maria Inês Falconi. *Canto de Cravo e Rosa* não apresenta necessariamente um temática-tabu. Tematizar o mal a partir das intrigas da personagem Aranha não significa abordar um tabu junto ao pequeno leitor. Nem a temática da diversidade, atual e necessária, constrói-se como tabu para a criança. Contudo, não é por isso que o texto dramático de Juguro deixa de ter uma dimensão purgativa. Percebemos que sua leitura pode ser um momento de identificação com alguns das

personagens e que pode, no acompanhamento da ação dramática, sugerir a remição, efeito que nos parece mais potencializado ainda quando se trata da leitura do texto dramático, que, por sua estrutura singular, leva o leitor mais facilmente ao estágio da purificação ou da purgação.

6.2 ETAPA 2: DRAMATURGIA EM GERAL E DRAMATURGIA PARA LEITURA DA CRIANÇA: CONFORMIDADE ENTRE OS ELEMENTOS

Nesta etapa, realizaremos um cotejo entre os indicadores de abordagem dos critérios de análise recolhidos de importantes estudos da dramaturgia sem segmentação de público e os elementos do texto dramático *Canto de Cravo e Rosa*. A correspondência entre os indicadores de abordagem dos critérios e os elementos encontrados na dramaturgia de Juguero demonstrará, em parte, a existência da dramaturgia impressa para a leitura da criança, nosso investimento nesse trabalho de tese.

6.2.1 Ação

O primeiro critério de análise que apontamos no dispositivo apresentado no capítulo anterior é a ação. O primeiro indicador de abordagem sugere que se verifique a sequência de acontecimentos cênicos produzidos em função do comportamento das personagens, ou seja, a ação no texto dramático em questão. Já apresentamos parcialmente as ações que compõem o enredo da peça na etapa anterior. Agora é momento de nos debruçarmos neste elemento e trazermos à nossa escrita a totalidade dos acontecimentos.

No jardim, Joanhina, Grilo, Mosquito, Formiga e Borboleta tocam instrumentos musicais, cantam e dançam. Cravo e Rosa, em um canto, aproveitam o ritmo dos instrumentos musicais e entoam uma cantiga; cada qual canta uma estrofe. No outro lado do jardim, entusiasmada com a cantoria e aproveitando também o ritmo dos instrumentos musicais, a Aranha repete a mesma cantiga. Contudo, é tão desafinada que faz com que a música cesse e que as personagens queiram tocar somente para o Cravo e para a Rosa, que são afinadíssimos. Os animais musicistas retomam a cantoria e, agora, tocam seus instrumentos para que o Cravo faça uma declaração de amor à Rosa, entoando outra cantiga de roda. No fechamento da declaração, os animais que abriram a cantoria juntam-se ao Cravo e à Rosa e todos entoam mais uma cantiga. Grilo comenta que, com cantores tão afinados, tem vontade de cantar o dia inteiro. De imediato, e visto o desejo do amigo, Rosa propõem que cantem mais uma música.

Eles aceitam e fazem um arranjo belíssimo, ora dividindo os versos da cantiga, ora cantando juntos estrofes e o estribilho.

A Aranha, vendo a afinação da turma, e principalmente o destaque que o Cravo e a Rosa ganham na cantoria, procura o Sapo, a quem confia que tem inveja do casal e que pretende fazer algo para separá-los e que, se assim proceder, passará a ser a principal cantora do jardim, atraindo fãs, público e prestígio. O Sapo, por sua vez, mais interessado em capturá-la para fazer dela uma refeição, pede que ela cante perto do seu ouvido, para escutá-la melhor. A Aranha diz que tem voz potente e que não precisa se aproximar. O Sapo afirma que é um tanto surdo e pede, mais uma vez, que ela se aproxime. Ela insiste em não se aproximar, pois pode cantar mais alto. Nesse jogo, que se repete outras vezes, o Sapo desiste, pois não aguenta mais ouvir a Aranha desafinada: prefere ficar sem comida a ter que continuar ouvindo aquilo. Mas reclama da fome que sente e das trapalhadas que cria para conseguir comida. Isso basta para a Aranha propor um plano para o Sapo, ao final do qual ele ficaria perfumado e atrairia muitos insetos. Propõe, então, a Aranha que o Sapo peça um beijo para a Rosa e exclame, ao ser beijado: “Ah, que bom receber um beijo desses todos os dias”. Ele aceita participar do plano, pois, segundo a Aranha, ele ficaria impregnado do perfume da Rosa e insetos não faltariam ao seu lado. Arditosa, a Aranha chama o Cravo, que estava compondo letra e música junto com o Grilo e a Joanelha, para ver a cena que o Sapo já está a armar junto a Rosa. Ele pede um beijo que é de imediato negado pela Rosa, mas insiste que ela poderia beijá-la como amigo, sem outros interesses, e ela, por bondade, aceita. É só nesse momento que o Cravo, orientado pela Aranha, vê a cena e, ainda, escuta o Sapo declarar que recebia um beijo todos os dias. A Aranha exige que o Cravo agradeça-lhe por revelar a verdade sobre a sua amada. O Cravo, muito triste, desfaz seu noivado com a Rosa e, juntos, cantam uma cantiga muito triste, enquanto se despedem.

A Aranha festeja, considera-se a única cantora do jardim e já entoava seu canto desafinado. O Sapo, percebendo a armadilha na qual se meteu, sente-se arrependido e culpado pela separação do casal. Reclama, então, com a Aranha, que o despreza por ter acreditado nela. Enfurecido, ele parte para cima dela, que faz um estardalhaço para chamar atenção do Vagalume, do Mosquito, da Borboleta e da Formiga. Eles livram a Aranha das garras do Sapo, que passa por malvado e é desacreditado por eles. As personagens dão atenção à Aranha, que aproveita para entoar seu canto. Contudo, eles estão à procura do Cravo e da Rosa e afirmam querer escutar boa música. Não sabem eles da separação do casal. A Aranha insiste em cantar para eles e escolhe outra cantiga. Eles ouvem educadamente, mas, ao final, pedem para que ela os ouça cantar. Com afinação e capricho, eles entoam uma cantiga, mas a Aranha não

consegue perceber sua falta de talento e diz a eles que poderiam melhorar, se prestarem atenção em sua técnica vocal. Como ela ameaça cantar mais uma vez, os insetos se despedem e saem de cena. Ela escolhe outra cantiga de seu repertório e entoa, mas, quando termina, não há ninguém assistindo, e julga que as personagens que a deixaram sozinha não possuem sensibilidade musical, saindo de cena.

O Sapo consegue pegar uma mosca e adormece no jardim, pois se cansou demais com o salto. O Cravo entra em cena entoando uma cantiga tristonha e percebe o Sapo dormindo. Acorda-o e, em um desafio para brigar, não tem sucesso. Entretanto, por ser atrapalhado, o Sapo machuca-o: não tinha a intenção de agredi-lo. Joanhina e Grilo, que viram o início da briga, saem em busca de ajuda. O Cravo, agora abatido, adormece em cena. As personagens retornam ao jardim com a companhia do Mosquito e da Aranha. O Sapo sai e, ao toque do trompete, executado pela Aranha, saem atrás dele o Mosquito, a Joanhina, o Grilo e, por último, a Aranha. O Cravo desperta sozinho e triste, julga-se traído pela amada e derrotado por seu rival. De tristeza, desmaia. A Aranha chega à cena, desanimada, pois ninguém lhe dá atenção. Acredita que é porque os habitantes do jardim preferem duplas, ao invés de artistas que fazem carreira solo. Vê o Cravo e pensa em acordá-lo com sua música, pensa que se ele se encantar por ela podem formar uma dupla. Quando começaria a cantiga, ouve-se um canto melancólico fora de cena: é a Rosa, lamentando a separação. A Aranha esconde o Cravo atrás de um arbusto para que a Rosa não o veja. Em cena, a Rosa repete seu canto e lamenta estar separada do seu amado. Afirma que, longe do Cravo, prefere abandonar o canto. A Aranha escuta e entra em cena, afobada. É tamanha a sua afobação que assusta a Rosa. Sem conseguir esconder sua surpresa, a Aranha pergunta se é mesmo verdade que ela vai abandonar a música. Rosa responde positivamente, pois não vê mais sentido em se expressar na música, já que está longe do Cravo. A Aranha, por sua vez, aproveita para mostrar seu canto desastroso, no intuito de alegrá-la. A Rosa ouve educadamente.

Quando está dando seu show, o Sapo chega, anunciando que obrigará a Aranha a contar sobre o plano para os habitantes do jardim. Ela desconversa, fazendo de conta que não sabe do que se trata. O Sapo parte para cima dela, que pede socorro. As outros personagens entram em cena para salvar a Aranha, pois não sabem da verdade em relação à separação do Cravo e da Rosa. Joanhina e Grilo entram na briga, mas Rosa faz com que a briga cesse. A Aranha aceita e diz que o Sapo deve ter aprendido a não mexer com ela. As personagens acham estranho que o Sapo não revide as agressões e concluem que ele não estava apanhando, que tudo não passava de uma invenção da Aranha. Rosa acha estranha aquela situação e fica cismada. O Sapo chora desesperadamente e a Aranha tenta acalmá-lo com música,

aproveitando para mostrar seu canto, já que os habitantes do jardim estavam ali. Grilo e Joaquina, mostram educadamente sua música para a Aranha, que diz que se eles treinarem bastante, chegarão ao talento dela, mas que, por enquanto, ela cantaria para eles. E insiste em cantar, arrancando reclamações de todos. Ela revida às reclamações chamando todos de grosseirões.

O Sapo, ao reclamar da Aranha, afirma que de nada adiantou tê-lo enganado e feito o Cravo e a Rosa brigarem. Ela, por sua vez, desconversa, dizendo não saber do que se trata. O Sapo aproveita a reunião dos habitantes do jardim e conta a verdade sobre a separação do casal de cantores. O Grilo passa por trás do arbusto e encontra o Cravo desmaiado. O Sapo busca o Cravo, que é acolhido pela Rosa e pelos demais animais. A Aranha, prestes a ver seu plano ser revelado, diz que precisa sair, mas os demais insetos não permitem. Rosa desconfia da Aranha e afirma que ela estava atrás do arbusto quando chegou à cena. O Sapo conta a versão verdadeira da história e a Aranha, arrependida, afirma que fez tudo no intuito de se tornar famosa. Pega seu trompete e toca triste melodia, sendo acompanhada pelo canto dos demais habitantes do jardim. É verdade que todos se admiram do talento da Aranha para tocar trompete. Ela toca mais uma música, desta vez quem canta é a Rosa, que, para sua surpresa, vê o Cravo recuperar-se e cantar parte da cantiga.

O Cravo pede perdão à Rosa, afinal, deixou o ciúme tomar conta de si, quando viu, descontextualizada, a cena do beijo. Reconhecendo-se orgulho e cego, o Cravo também pede perdão ao Sapo, que, em uma discussão com a Aranha, revela como o plano da separação ocorreu. A Aranha, mais uma vez, explica sua vontade de ser famosa e ter a atenção dos habitantes do jardim. Com o Cravo e a Rosa separados, cessariam as cantorias e ela se tornaria a cantora mais importante do lugar. Mas afirma que desiste de vez de seguir carreira na música, pois julga que nunca será admirada pelos outros personagens, já que não tem talento para o canto como eles. Joaquina, por sua vez, lembra que a Aranha pode não dominar o canto, mas é a única do jardim que toca trompete, e o faz magistralmente. Assim, se cada um investisse seu talento na própria habilidade, poderiam viver em harmonia. Terminam a cena cantando e tocando uma breve música sobre a diversidade; depois, partem para um *pot-pourri* de cantigas infantis.

Se analisarmos cada ação da peça em relação ao evento que vem em seguida, perceberemos o encadeamento dos acontecimentos, próximo indicador de abordagem para o critério da ação. Notamos, na maioria das ações do texto dramático em questão, o encadeamento previsto por Ball, que sugere observar em que medida o primeiro *evento* de cada ação (seu *detonador*) é seguido por um segundo evento (*monte*), além da conexão entre

eles. Notamos, na exposição da ação da peça, que a maioria dos eventos caracterizados como *monte* torna-se *detonador*, um novo primeiro evento de uma ação inédita. Para fins de exemplificação, tomemos as primeiras ações do enredo.

No jardim, Joanhina, Grilo, Mosquito, Formiga e Borboleta tocam instrumentos musicais, cantam e dançam (**primeira ação**). Cravo e Rosa, em um canto, aproveitam o ritmo dos instrumentos musicais e entoam uma cantiga; cada qual canta uma estrofe (**segunda ação**). No outro lado do jardim, entusiasmada com a cantoria e aproveitando também o ritmo dos instrumentos musicais, a Aranha repete a mesma cantiga. Contudo, é tão desafinada que faz com que a música cesse e que as personagens queiram tocar somente para o Cravo e para a Rosa, que são afinadíssimos (**terceira ação**).

A primeira ação, o primeiro evento, chamado detonador é seguido pelo segundo evento, chamado de monte. Percebe-se a interdependência entre eles, pois a Aranha só se sentiu entusiasmada e começou a cantar também por que percebeu a cantoria das outras personagens. Acreditando no seu potencial, ela entoa seu canto, aproveitando o ritmo dos instrumentos tocados pela Joanhina, pelo Grilo, pelo Mosquito, pela Formiga e pela Borboleta. Novamente, percebendo a ligação entre os eventos, notamos que, ao identificarem a falta de talento da Aranha com a música, as personagens param de tocar e se dispõem a acompanhar somente o canto do Cravo e a da Rosa.

Entre as três ações revisadas existe uma relação de causa e consequência, o que exemplifica o encadeamento a que nos referimos. Além disso, é fácil perceber que a segunda ação, por exemplo – O Cravo e a Rosa aproveitam o ritmo dos instrumentos musicais das personagens e entoam uma cantiga –, inicialmente tomada por monte em relação à primeira, seu evento detonador, torna-se um evento detonador em relação à terceira ação, já que a Aranha só entra na cantoria porque o Cravo e a Rosa estavam cantando. A relação exemplificada com esse recorte do enredo é percebido em praticamente toda a construção da história, o que dá a ligação entre os eventos. Tal manejo com os acontecimentos da peça demonstra a habilidade de Juguero com aspecto tão caro à dramaturgia.

6.2.2 Personagens

A configuração das personagens no texto dramático em questão é o próximo critério de análise previsto no dispositivo epistemológico de análise de *corpus* que propusemos. O primeiro indicador de abordagem do critério em questão sugere que se identifiquem elementos básicos como nome, idade, sexo e posição na peça. Juguero não atribuiu nomes próprios às

personagens, eles simplesmente são nomeados pelos substantivos que os denominam. Assim, temos o Cravo, a Rosa, a Aranha, o Sapo, o Grilo, a Joanelha, o Vagalume, o Mosquito, a Formiga e a Borboleta. A idade das personagens não é informada, mas percebemos que se trata de personagens adultos. O sexo é facilmente identificado, sendo, no caso desses personagens, marcado pelo artigo que utilizamos antes dos seus nomes, os que levam o “a” são do sexo feminino, os que levam “o” são do sexo masculino. Quanto às funções na história, identificamos facilmente que o casal formado por Cravo e a Rosa são os protagonistas e a Aranha é a antagonista. Esses três formam o grupo de personagens principais, os demais são os coadjuvantes. Contudo, participam ativamente do enredo, conforme podemos perceber quando do detalhamento das ações que o compõem.

O próximo indicador de abordagem sugere perceber se a personagem é a existência, a presença e a medida da teatralidade, conforme sugere Rocha Filho em seus estudos. *Canto de Cravo e Rosa* é um exemplo dessa ocorrência, a ação dramática impulsiona o enredo, à medida que as personagens existem, agem e se tornam o elemento principal da estrutura dramática. Nada foge à configuração das personagens, são seus impulsos, motivações e ações que fazem com que o enredo se estabeleça, organize e evolua. Notamos que as personagens são a medida da teatralidade porque Juguero soube colocá-los em movimento e tudo o que acontece frente aos olhos do leitor é resultado de suas ações e diálogos.

No próximo indicador de abordagem previsto no dispositivo epistemológico de análise de *corpus*, sugerimos verificar se as personagens dispensam a existência e a articulação de um narrador ao texto em questão. Verificamos que a presença de um narrador convencional só iria destituir as personagens da sua função principal que é participar das ações do enredo. Com a articulação de um narrador que retira das personagens a possibilidade de agir, ou que relega um papel de ilustração para tais ações – já que as ações não serão novidades se antes de acontecerem forem narradas –, a importância das personagens, elemento tão caro à dramaturgia, é enfraquecida. Assim, consideramos que as personagens de *Canto de Cravo e Rosa* dispensam a articulação de um narrador. Contudo, nos poemas-rubricas inseridos por Juguero ao longo do texto em questão, podemos reconhecer a voz de um narrador que organiza os fatos e contextualiza as cenas. Mas essa função não compromete a ação das personagens nos termos em que estamos tratando, pois os estudos que deram margem para a elaboração do indicador de abordagem do critério de análise da personagem previam o enfraquecimento da potência de tal elemento da dramaturgia pela existência de um narrador que ganha espaço no nível dos diálogos e parece buscar o *status* de personagem, mas que prejudica a ação dramática, como já nos referimos.

No caso dos poemas-rubricas que Juguero insere em seu texto, é importante observar que cumprem uma função específica na sua dramaturgia, que não é invenção da autora. Anatol Rosenfeld (2002) já afirmou que as rubricas têm incumbência narrativa nos textos dramáticos: “[...] a função narrativa, no texto dramático se mantém humildemente nas rubricas”. (ROSENFELD, 2002, p. 29). Juguero não retirou das rubricas essa característica, que desde sempre é percebida nos textos dramáticos. Elas, de fato, expõem a voz de um narrador que organiza os fatos e contextualiza as cenas. A novidade é apresentá-las no formato de breves poemas. Mas a essência de sua função continua a mesma que prevemos para as rubricas tradicionais do texto dramático.

O próximo indicador de abordagem para o critério de análise de que estamos tratando prevê que se observe, no texto dramático, como acontece o conhecimento das personagens pelo leitor: por meio do que fazem, pelo que revelam de si e pelo que dizem deles. Tal indicador de abordagem tem base nos estudos de Prado e o jogo com essas possibilidades pode render em inventividade na construção do texto dramático. Para exemplificar a ocorrência desse indicador de abordagem, escolhemos uma personagem e, a partir dela, observaremos os três modos de o leitor ter conhecimento desse elemento do texto dramático. A Aranha é personagem curioso para pensarmos essa questão. Percebemos que, por meio do que ela faz, inferimos que ela não tem talento e habilidade com o canto. Nas várias oportunidades nas quais se expõe, nota-se um canto desagradável e desafinado. Já trouxemos à nossa escrita fragmentos que demonstram essas características da Aranha, quando tratamos da presença e da articulação do humor no texto em análise e em outras oportunidades. Contudo, se observarmos o que ela diz sobre ela mesma, a informação que temos é outra, bem diferente, como podemos perceber em: “Com vocês a maravilhosa, a geniosa, a poderosa Aranhosa! (*Começa a cantar*)”. (JUGUERO, 2009, p. 08, grifos da autora), e em: “[...] prestem atenção na minha técnica vocal e pasmem. Um dia vocês chegarão lá”. (JUGUERO, 2009, p. 21). Durante grande parte da história, a Aranha considera-se uma talentosa cantora, e o que ela fala sobre si constitui-se em uma mentira, facilmente percebida pelo leitor.

Se, para conhecermos a Aranha, observarmos o que os outras personagens falam dela, notaremos que não compactuam com a visão que ela tem de si. Uma fala do Grilo nos dá a ideia de como as personagens do jardim percebem a Aranha: “Deve ser surda, para não escutar que tem uma voz de taquara rachada”. (JUGUERO, 2009, p. 32). Ao propor, em seu texto, uma Aranha que não percebe as próprias limitações quanto ao canto e que, por isso, articula ideias equivocadas e mentirosas sobre si durante grande parte da história de *Canto de Cravo e Rosa*, Juguero insere um elemento lúdico, à medida que joga com os elementos verdadeiros

e falsos no texto. Talvez o mais previsível seria a autora manter a mesma informação nos três modos de conhecimento da personagem, fazendo com que o leitor, ao encontrá-los, recebesse a mesma informação. Contudo, a autora prefere estabelecer essa divergência, apostando na criança leitora que deverá perceber, no enredo, que a visão que a Aranha tem de si é equivocada, o que leva a ter uma divergência nos modos de conhecimento da personagem em questão. É aí que se insere o elemento lúdico a que nos referimos, à medida em que a criança tem que relacionar, comparar, deduzir, enfim, jogar com as informações que recebe.

O indicador de abordagem seguinte para a análise da personagem é o delineamento da personagem a partir do que ele faz para conseguir algo, conforme tratamos a partir de Ball. A Aranha servirá de exemplo mais uma vez para essa verificação. Nossa escolha também é justificada pelo fato de a Aranha colocar-se como antagonista, o que levou Juguero a delinear suas características justamente pelo viés que o critério de abordagem prevê, ou seja, pelo que a personagem é capaz de promover dentro da história para atingir seus objetivos. Conforme detalhamos quando expusemos as ações da peça, a Aranha engana o Sapo e, usando-o, cria uma situação que impulsiona a separação do Cravo e da Rosa, motivada pela inveja que sente do casal, que canta de modo afinado e tem a admiração das outras personagens, seus companheiros de cantoria. Cessada a relação entre o par romântico, cessa também o canto deles e a Aranha tem a oportunidade de chamar a atenção das demais personagens com o seu canto. Podemos perceber a medida da maldade da Aranha, que consegue mentir, enganar e promover a separação do par romântico da história em prol da vontade de ser uma cantora conhecida e respeitada no jardim. O delineamento da personalidade que caracteriza a Aranha durante grande parte da história é realizado, como prevê o indicador de abordagem, a partir do que ela é capaz de fazer para alcançar seus objetivos. Ela se apresenta má, ardilosa, enganadora, pelo que deduzimos das ações que pratica. A maldade que a caracteriza, inclusive, anula a possibilidade de as demais personagens a aceitarem com a sua falta de talento para o canto no grupo das cantorias. Afinal, em um texto sobre a diversidade, a aceitação da Aranha com sua falta de jeito com o canto seria esperado, mas o que afasta essa possibilidade da história é que tal personagem encarna o mal, tem planos ardilosos para prejudicar os outros, mente, engana e trapaceia. É verdade que existe uma mudança na maneira de pensar e agir da personagem em questão no final da história. É importante notar que o delineamento da personagem que verificamos neste indicador de abordagem foi necessário para que o enredo tivesse um elemento de desequilíbrio e a intriga se estabelecesse.

6.2.3 Espaço

A presença do espaço é o nosso próximo ponto de análise. No primeiro indicador de abordagem do critério em questão, sugerimos, a partir de Pavis, observar a concepção do espaço dramático, ou seja, um espaço abstrato que o leitor ou espectador deve construir pela imaginação, ficcionalizando. Não encontramos esse indicador em *Canto de Cravo e Rosa*, pois a presença do espaço pode ser verificada de maneira mais simplificada, a partir do segundo indicador de abordagem do critério de análise em questão, que é a concepção do espaço cênico, aquele apresentado pelas indicações cênicas, ou, no caso das encenações, pelas construções cenográficas. É recorrente a presença das duas categorias em um texto dramático e, nesses casos, o espaço dramático configura-se dentro do espaço cênico. Contudo, Juguero constrói o espaço de modo simplificado, indicando um jardim para a ocorrência das cenas, como podemos notar no primeiro poema-rubrica:

*Cri-cri, zum-zum.
 Todo o dia é assim.
 Blém-blém, tum-dum,
 Rá-tá-tá, nhec-fum,
 Tu-ru-ru, plim, plim,
 Coro e banda no jardim.*
 (JUGUERO, 2009, p. 7, grifos da autora).

As primeiras rubricas de um texto dramático são fundamentais, porque contextualizam o espaço no qual as personagens viverão a ação, ou, pelo menos, a ação da primeira cena, se for o caso de um texto dramático que possui vários espaços cênicos. No poema-rubrica que abre o texto de Juguero, a ação de cantar e tocar os instrumentos no jardim é anunciada como um trabalho constante das personagens. As diferentes cenas que compõem a peça ocorrem no mesmo espaço do jardim, podendo ser representada, essa parte do jardim, de uma única maneira pela cenografia, não sendo necessária a troca de cenários, seja na montagem do espetáculo, seja na configuração do espaço cênico no palco imaginário do leitor. A proposta de Juguero – fazer o enredo ganhar forma em um único espaço cênico – representa, no nível da cena, que os fatos que acontecem no espaço em questão são os mais importantes e merecem a atenção do leitor. É como se, em um conjunto maior de acontecimentos, aqueles que merecem compor o texto dramático pela sua importância ganhassem amplitude e dimensão dramática, por estarem acontecendo no espaço escolhido pela autora. Também podemos associar a utilização de tal recurso a uma lente, que amplia as cenas que ocorrem no

determinado espaço, oferecendo-lhes proporção dramatúrgica, ou seja, as cenas que ali acontecem é que comporão o enredo de *Canto de Cravo e Rosa*.

Contudo, podemos notar que há uma abertura para o leitor e, por consequência, o diretor que quiser levar as cenas ao palco pensará em espaços paralelos para as ações. De fato, há a informação de que as ações passam-se em um jardim e, pela articulação do texto, percebe-se facilmente que as cenas acontecem no mesmo local. Porém, na composição da obra, não há uma rigidez quanto a essa necessidade: se um leitor, ao entrar em contato com o texto, imaginar as cenas em outro espaço do jardim, tal possibilidade não acarreta prejuízo à narrativa dramática. Tal possibilidade também podemos transferir à montagem do texto, ou seja, se um diretor achar necessário e útil deslocar algumas cenas para outros espaços do jardim, ele tem essa liberdade. O texto de Juguero foi concebido com essa flexibilidade, haja vista o conhecimento da Arte Cênica que a autora possui, bem como seu conhecimento da infância e suas ricas possibilidades.

6.2.4 Tempo

Tal flexibilidade também é percebida em relação ao tempo, o próximo critério de análise que listamos no dispositivo epistemológico que elaboramos. Verificaremos a configuração do tempo no texto em questão e, depois, retornaremos a essa questão. Prevemos, a partir de Pavis, como indicador deste critério de abordagem, a percepção do tempo de duração da narrativa dramática, a qual pode ser depreendida também na leitura do texto dramático. *Canto de Cravo e Rosa* apresenta recortes temporais (ações) que se passam durante um dia. Quanto à encenação do texto, talvez ela preencha um tempo de sessenta minutos, que é maior do que o tempo de leitura da peça, a qual não ultrapassaria trinta minutos. Tal diferença deve-se ao fato de os atores/cantores levarem todas as músicas à cena com arranjos adequados a cada cantiga popular que está inserida no texto. As ações que compõem o texto passam-se ao longo de um dia, mas não há um marcador de tempo no texto de Juguero que indique isso. Deduzimos essa duração porque tudo parece acontecer no mesmo dia e, na falta de marcadores temporais, os fatos acumulam-se e podem, dentro de uma lógica construída pela dramaturgia, ter acontecido no período mencionado.

Voltando a perceber a flexibilidade que afirmamos anteriormente – que é presente no texto de Juguero –, notamos que, caso o leitor imagine que as ações alastrem-se por mais tempo, e se um diretor quiser montar o texto dando outra dimensão a esse elemento do texto dramático, isso é possível, pois a dramaturgia de Juguero prevê essa abertura. Quando

percebida, tal abertura torna-se fundamental para que o leitor possa transitar livremente dentro da obra, sendo ela, muitas vezes, a responsável pela sua entrada e livre trânsito pelo texto dramático. Quanto à observação do tempo histórico, próximo indicador do critério de análise em questão, notamos que *Canto de Cravo e Rosa* não se passa em uma época específica. Tanto o passado como o presente podem ser visualizados como tempos possíveis de a história acontecer. Talvez por consequência da sua temática, o tempo histórico do texto alinhe-se com o tempo presente, haja vista a necessidade de se discutir entre os pequenos leitores de hoje a aceitação da diferença e a celebração da diversidade. Contudo, não fosse o alinhamento que fizemos por nossa conta com o tempo presente, não temos no texto uma época determinada para os acontecimentos. Caberá ao leitor perceber que a temática do texto presentifica-o, atualiza-o, torna-o próximo de si nos dias de hoje.

6.2.5 Ritmo

A análise do ritmo, outro critério previsto para a segunda etapa do dispositivo epistemológico de análise de *corpus*, tem como indicador de abordagem a premissa de que é possível encontrar um ritmo para o texto dramático quando se percebe um sentido para ele. Assim, a maneira de dizer/proferir os diálogos deve emergir do sentido que o texto possui. Como muitos dos diálogos são cantigas infantis inseridas no texto, podemos afirmar que esses diálogos seguem o ritmo das cantigas, que já é conhecido da maioria das crianças e próprio da tradição da oralidade. Nesses casos, o sentido do texto determina o ritmo de cada cantiga. Como exemplo, podemos retomar a utilização da cantiga *Pirulito que bate bate*:

Cravo – Pirulito que bate, bate,
 Pirulito que já bateu,
 Quem gosta de mim é ela,
 Quem gosta dela sou eu.
Rosa – Pirulito que bate, bate,
 Pirulito que já bateu,
 Quem gosta de mim é ele,
 Quem gosta dele sou eu.
 (JUGUERO, 2009, p. 7, grifos da autora).

O conteúdo lúdico e alegre da cantiga exige que os versos sejam entoados também alegremente pelo Cravo e, depois, pela Rosa, logo no início do texto dramático de Jugero, favorecendo a atmosfera de brincadeira descrita nos poema-rubricas que antecedem os diálogos versados:

[...]

*Joaninha ao violão,
Grilo solta o gogó.
Mosquito? Na percussão.
E as formigas bailarinas,
Elegantes, todas finas,
Dançam alegres num pé só.*

*Já chegou a Borboleta,
Arrasando na caixeta.
E vem junto o vagalume,
Abre-alas de costume.
Sapateia a centopeia,
Estremece toda a terra,
Sua dança nunca erra,
Encantando a Azaleia.*

*Pois, por se falar em flor,
Sempre coisa tão formosa,
Bate forte o coração.
Senhor Cravo e Dona Rosa,
Cor, perfume e amor,
Revelados em canção.
(JUGUERO, 2009, p. 7, grifos da autora).*

O clima de festa construído pelas personagens em torno da música, da dança e do canto combina com o conteúdo da cantiga transcrita, formando um conjunto harmônico entre cena depreendida das rubricas e canção entoada pelas personagens. O sentido dos versos/diálogos comunicado durante a leitura do texto influenciará definitivamente o ritmo que eles obedecerão em cena, que, no caso específico de *Canto de Cravo e Rosa*, provavelmente já é de conhecimento da criança, quando da recepção do texto impresso. Outro fragmento que nos faz pensar que o sentido dos versos das cantigas utilizadas como diálogos determinam o ritmo é a cena em que o Cravo desperta de seu desmaio com a canto da Rosa:

*A Rosa volta a cantar,
E o trompete a acompanha.
Todos ficam a admirar:
Talentosa, a Dona Aranha!
Que continue a tocar,
E que deixe de artimanha*

Rosa – Se esta rua, se esta rua fosse minha,
Eu mandava, eu mandava ladrilhar
Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhantes,
Só pro meu, só pro meu amor passar.
Nessa rua, nessa rua tem um bosque
Que se chama, que se chama solidão.
Dentro dele, dentro dele mora um anjo,
Que roubou, que roubou meu coração.

O Cravo é despertado pela voz de sua amada.

Cravo – Se eu roubei, se eu roubei teu coração,
 Tu roubaste, tu roubaste o meu também.
 Se eu roubei, se eu roubei teu coração,
 É porque, é porque te quero bem.
 (JUGUERO, 2009, p. 35, grifos da autora).

Os versos/diálogos ainda possuem a melancolia que caracterizou o canto do Cravo e da Rosa, quando da sua separação. O conteúdo dos versos da cantiga *Se essa rua fosse minha* entoados, na cena, pela Rosa, apontam para a solidão que tomou conta de sua vida. O clima de melancolia e desalento correspondente ao sentimento da personagem deve orientar o ritmo do texto expresso pelos versos da cantiga. Notemos que o poema-rubrica e, depois, a rubrica em formato tradicional não apontam para um ritmo específico para os textos serem entoados em cena. Isso revela duas questões: a primeira é a aposta na capacidade de o leitor encontrar um ritmo a partir do sentido do texto, seja para representar, seja por interesse na dramaturgia impressa; a segunda é o fato de as cantigas inseridas nos diálogos já carregarem o ritmo conhecido pelo grande público. Os diálogos autorais de Juguero também possibilitam pensar no sentido do texto determinando o ritmo que pode ser lido ou deve ser dito em cena. Este encontro do Sapo com a Aranha pode trazer algumas possibilidades de reflexão sobre o tema:

Sapo – Ah, te encontrei, sua esganiçada! Agora eu vou te obrigar a contar essa história direitinho para todo mundo.
Aranha – Que história? Acho que tu estás me confundindo com alguém, ou, então, estás ficando biruta mesmo.
Sapo – Eu vou te mostrar uma coisa. Dessa vez eu te pego.
Aranha – Socoooooroooo!
 (JUGUERO, 2009, p. 30, grifos da autora).

O fragmento em análise abre a cena oito do texto de Juguero. O Sapo, em cenas anteriores, esteve procurando a Aranha; seu objetivo, notamos, é muito claro: fazer com que ela conte a verdade aos habitantes do jardim, já que ele se sente culpado pela separação do Cravo e da Rosa e está figurando na história como responsável por tal ato, quando, na verdade, trata-se de uma armação da Aranha. Assim, a primeira fala do Sapo deve relevar a surpresa por ter encontrado a personagem e a raiva por ter sido enganado pela Aranha e por estar sendo considerado culpado pelo mal feito ao casal. Esses elementos serão decisivos no modo de proferir o texto, ou seja, no ritmo que Sapo imprime à sua fala. Dessa forma, ele deverá se expressar com surpresa e agilidade, com postura determinada e resoluta. A Aranha, ao responder, reveste-se de cinismo e dá a entender que, mais uma vez, o Sapo está errado: ou está enganado, ou ficando maluco. O modo de revelar isso por meio do ritmo do texto é apresentá-lo com tranquilidade, despreziosamente, sem afobação, para, justamente, criar

outra circunstância que não seja o confronto com o Sapo, pois a Aranha está fugindo dele há algumas cenas. A segunda fala do Sapo revela que o plano da Aranha de esquivar-se não deu certo e que ele deseja mesmo acertar suas pendências com ela. O tom de ameaça que notamos na fala do Sapo deverá ser traduzido para o ritmo do texto, sendo pronunciado energicamente, uma ameaça de fato.

Pode parecer infrutífero pensarmos em um ritmo para o texto, sendo que o que prevemos neste estudo é a possibilidade de a criança ler o texto dramático e não necessariamente encená-lo. Contudo, a leitura da dramaturgia impressa torna-se uma tarefa mais complexa e interessante se pensarmos que o sentido do texto leva o leitor a imaginar um ritmo para ele durante a leitura. É por isso que cabe reflexionarmos sobre o ritmo do texto, mesmo em um trabalho que não prevê a encenação da dramaturgia.

6.2.6 Processo de elaboração do texto

No próximo critério de análise, observaremos o processo de elaboração do texto. Já realizamos tarefa semelhante na Etapa 1, mas os indicadores de abordagem do critério eram outros, pois foram compilados a partir de estudos sobre a dramaturgia infantil. Agora, voltamos nosso olhar para os estudos que não preveem uma segmentação de público, bem como destacamos no início desta seção. O primeiro indicador de abordagem sugere a constatação da sequência de fatos que constituem o elemento narrativo de uma obra. Além disso, solicita observar se ela textualiza as ações que podem ocorrer antes do início da peça ou que terão sequência após a conclusão.

Quando detalhamos a ação do texto dramático *Canto de Cravo e Rosa*, o fizemos por meio da narração dos acontecimentos. Dessa forma, já demonstramos a narratividade que perpassa pelo texto de Juguero e o fato de a sequência das ações constituírem o elemento narrativo da obra. Essa aproximação entre dramaturgia e narrativa é prevista por autores como Reis, que afirma que: “[...] do ponto de vista da sua existência textual e no que concerne a certas de suas facetas compositivas, o drama pode aproximar-se da narrativa, já que se estrutura em função de determinadas categorias que lhe são comuns”. (REIS, 2003, p. 266). Textos dramáticos e textos narrativos aproximam-se justamente pelo que sugere o indicador de abordagem de que estamos tratando: há a presença da narratividade no conjunto de ações que compõem os textos dramáticos. Além de ambos possuírem categorias muito próximas, como sinalizou Reis, como personagens, tempo e espaço (que existem nos dois gêneros literários, embora a configuração dessas categorias dependa das características de cada

gênero), o que aproxima os dois gêneros em questão é o fato de, pelas suas estruturas, existir uma história, que, no caso do texto dramático, é mostrada e, no caso do texto narrativo, é contada.

A narratividade que perpassa pelos textos dramáticos permite que se percebam as ações que aconteceram antes do início da peça. No caso de *Canto de Cravo e Rosa*, pelo que deduzimos das ações expostas no início do texto, as personagens inseridos na aventura viviam no jardim, em constante cantoria, e toleravam a presença da Aranha, que tentava, sempre que possível, passar-se por uma talentosa cantora, quando, na verdade, cantava muito mal, a ponto de fazer cessar a festa quando insistia em se apresentar. Também é possível prever, pelo viés da narratividade, as ações que terão sequência após a conclusão da história. No caso do texto em análise, para além do final no qual Juguero buscou resolver os conflitos do enredo, podemos prever que os animais voltarão a realizar suas animadas cantorias pelo jardim, e a Aranha, agora integrada ao grupo, terá destaque como trompetista. Assinaladas as ações anteriores e posteriores ao enredo, cabe observar que o texto em questão comunga da característica que prevemos no indicador de abordagem, a qual nos parece cara à dramaturgia.

O segundo indicador de abordagem para a composição do texto trata da prática de seleção e ordenação dos episódios na narrativa dramática, conforme um esquema mais ou menos rígido. Os estudos que embasaram o capítulo que deu origem à segunda etapa do dispositivo epistemológico de análise de *corpus* sugerem observar o esquema da dramaturgia clássica, que respeita a ordem cronológica e lógica dos acontecimentos, sejam eles exposição, aumento de tensão, crise, nó, catástrofe e desenlace. Em *Canto de Cravo e Rosa*, notamos que Juguero respeita a ordem cronológica e lógica dos acontecimentos, basta retomarmos a síntese da ação que apresentamos no início desta seção.

Dos acontecimentos que compõem o enredo previstos na dramaturgia clássica, os mais perceptíveis são a exposição e o desenlace. A exposição corresponde à apresentação da situação inicial que as personagens da peça vivenciam no jardim, suas relações e as possíveis intrigas que podem ocorrer na progressão do enredo. Notamos a habilidade de Juguero, logo na primeira cena, de lançar essas coordenadas gerais da história que irá desenvolver. A cena já transcrita aqui – quando da análise de outros indicadores de abordagem, nesta e na seção anterior – trata de apresentar o jardim e suas personagens em sua principal atividade, a música. É a partir desse ponto que a dramaturga consegue, na mesma cena, dar a conhecer de seu leitor o Cravo e a Rosa, o par romântico, e sua habilidade com o canto, bem como aquela que se tornará a sua opositora, justamente por sentir inveja e ser desastrosa com o canto, a Aranha. Essas características das personagens, expostas no início da primeira cena, serão responsáveis

pelo andamento do enredo. O desenlace, quando os conflitos resolvem-se e o equilíbrio é reestabelecido na história, é percebido em *Canto de Cravo e Rosa* quando o principal conflito é resolvido: a Aranha arrepende-se de suas maldades, confessa suas culpas e assume seus erros, e os demais animais passam a recebê-la no grupo, não como cantora, mas como trompetista.

No texto em análise, não é possível separar crise e nó, porém é perceptível que os conflitos estabelecem-se, evoluem e têm suas consequências, e, nessa ordem, são apresentados no texto. Como já nos referimos, Juguero comunga do respeito à ordem cronológica e lógica dos acontecimentos, e, por isso, opta por uma progressão das ações que dispõem os conflitos de uma tensão menor para uma tensão maior, chegando ao desenlace. A catástrofe não é verificável no texto em análise. Acreditamos que esse acontecimento do enredo comparece em poucos textos da dramaturgia para a infância.

O último indicador de abordagem para o critério de análise em questão diz respeito à fábula. Sugerimos observar o potencial de a fábula ser resumível a algumas frases. No caso de *Canto de Cravo e Rosa*, podemos resumir a fábula da seguinte maneira: o par romântico Cravo e Rosa participa das cantorias do jardim, acompanhados pela música dos demais animais. O canto do casal era conhecido e admirado por todos, mas incomodava a Aranha, que, enganando o Sapo, cria uma situação para separar o casal. Apartados, cessa o canto e a Aranha tenta tornar-se a cantora mais famosa do local. O problema é que seu canto é insuportável e os animais não a reconhecem como tal. O Sapo, compreendendo que foi usado para separar o Cravo e a Rosa, sem muita credibilidade, tenta informar aos animais que a separação do casal foi um plano da Aranha. Nesses movimentos do enredo, a Aranha toca trompete pela primeira vez junto aos animais, que se admiram da sua habilidade. O plano da Aranha é descoberto e ela se mostra arrependida e confessa ter separado o casal porque, distantes, o canto deles acabaria, e ela teria mais atenção dos outros, já que queria ficar famosa. Cravo e Rosa reatam e perdoam a Aranha, que é convidada a integrar o grupo das cantorias, não como cantora, mas como trompetista.

O exercício de resumir a fábula a algumas frases é diferente daquele que fizemos quando expusemos as ações do texto dramático de Juguero. Naquela oportunidade, nosso objetivo era expor cada ação e seus entrelaçamentos, conforme demonstramos. Na retomada do enredo que fizemos agora, nossa intenção foi o de resumir o enredo, apresentando as ações que, de fato, contribuem para se perceber a fábula que perpassa pelo texto dramático em análise.

6.3 ETAPA 3: COMPOSIÇÃO DO TEXTO DRAMÁTICO E SUA RECEPÇÃO PELA LEITURA DO TEXTO IMPRESSO

Na etapa três do dispositivo epistemológico de análise de *corpus* prevemos um conjunto de critérios de análise e seus indicadores de abordagem que propusesse um olhar para o texto dramático *Canto de Cravo e Rosa*, de Viviane Juguero, que o percebesse como um texto capaz de ter a sua recepção na leitura do texto impresso. Para isso, no capítulo quatro da presente tese, buscamos elementos que nos permitem avaliar o texto de Juguero pelo viés levantado.

6.3.1 Participação do leitor

O primeiro critério de análise é a participação do leitor e o indicador de abordagem é perceber a participação ativa do leitor, promovendo uma leitura particularizada e tendo em vista a estrutura específica do texto teatral.

A estrutura particularizada do texto dramático, que é formado por diálogos e rubricas, parece não favorecer a leitura do texto dramático impresso, conforme tratávamos do capítulo quatro. Segundo os autores que utilizamos naquela oportunidade, o texto dramático parece uma máquina ainda mais preguiçosa que os demais textos literários, haja vista a sua estrutura e o processo de transcodificação para outra linguagem, que a leitura do texto dramático está sempre a exigir: a linguagem da arte cênica, do teatro. Esse processo ocorre por meio da ativação do palco imaginário, que tratamos a partir dos estudos de Moisés e Ryngaert. Contudo, no texto de Juguero, o leitor parece vencer facilmente essas barreiras que as características do gênero dramático impõem e passa a ter uma participação ativa, como prevê o indicador de abordagem. Tal participação é verificável, porque, no texto de Juguero, o leitor toma frente na construção do sentido do texto, utilizando-se, inclusive, de um processo que previmos e que caracterizamos a partir da ideia do quebra-cabeças: lançar ideias, testar hipóteses, tal qual o montador de quebra-cabeças, que, aos poucos, vai escolhendo, testando as peças que melhor se encaixam na sua estratégia de montagem.

A leitura de *Canto de Cravo e Rosa* dependerá das condições cognitivas, intelectuais, emocionais e principalmente culturais da criança leitora. Quanto mais ela conhecer do universo das cantigas populares, mais facilmente adentrará no texto, em uma atitude ativa e participativa. Contudo, a criança que não tem conhecimento de tais recursos do universo folclórico também poderá transitar pelo texto. Para ela, tudo será novidade: as cantigas

inseridas nos diálogos serão lidas como textos autorais, as personagens remanescentes de cantigas serão apresentados sem esse histórico, a transição da poesia folclórica para a dramaturgia autoral não será percebida. Mas a leitura acontecerá, os elementos dramáticos responsáveis pelo desenvolvimento do enredo estarão disponíveis a esse leitor, que poderá lograr êxito na leitura.

6.3.2 Flexibilidade dos gêneros

O segundo critério de análise é a flexibilidade dos gêneros e tem como indicador de abordagem justamente a flexibilidade em relação aos gêneros (cômicos, trágicos ou dramáticos), ou seja, a falta de enrijecimento por parte do dramaturgo na concepção do texto dramático. *Canto de Cravo e Rosa* possui a flexibilidade prevista no indicador de abordagem. Contudo, temos a presença, no texto, do gênero cômico e do dramático, não sendo perceptível nenhuma situação que envolva o gênero trágico. Quanto aos outros dois gêneros mencionados, já trouxemos à nossa escrita fragmentos do texto de Juguero que evidenciam essa escolha da dramaturga pelo gênero cômico para algumas cenas da peça, quando tratamos, na Etapa 1, da presença e da articulação do humor. Embora não tenhamos abordado a presença do gênero dramático (aqui como um tipo de texto específico dentro do gênero dramático, aquele que, grosso modo, opõe-se à comédia), trouxemos ao nosso texto fragmentos que demonstram o viés dramático que perpassa por algumas cenas do texto de Juguero. A separação do Cravo e da Rosa é um momento oportuno para que se observe a presença do drama no texto em análise. Dessa maneira, podemos afirmar que a autora emprega a flexibilidade de gêneros e que o texto dramático em questão é elaborado tendo em vista a falta de enrijecimento.

6.3.3 O conteúdo da dramaturgia

Neste critério de análise – o conteúdo da dramaturgia – sugerimos, como indicador de abordagem, que se percebam elementos temáticos relacionados ao homem contemporâneo que atravessam o texto dramático para a infância. Aludimos aos estudos de Ryngaert, no capítulo quatro, para quem, o texto dramático, assim como os outros gêneros literários serve de depósito dos vestígios de uma época, sendo ele “atravessado” (repetimos propositalmente e salientamos que a expressão é retirada da obra *Introdução à análise do teatro*) pela época dos seus criados, bem como pelas características desse tempo. Pretendemos, lançando mão do indicador de abordagem em questão verificar de que modo questões

importantes transpassam o texto escolhido para análise, de que maneira eles pode ser considerado registro da contemporaneidade, que elementos da época em que vivemos pulsam em sua(s) temática(s).

Já afirmamos, na primeira etapa da análise, que *Canto de Cravo e Rosa* tematiza a diversidade. O espaço do jardim e as intrigas que ali ocorrem podem representar, em uma leitura ampliada, a própria sociedade, com as narrativas e conflitos próprios do homem contemporâneo. Os conflitos que se estabelecem no enredo convergem para uma solução unificada no final do texto de Juguro: a valorização da diversidade. A aceitação do Outro e a aceitação de si mesmo colaboram para o aprofundamento da convivência com o diferente. Tais temáticas, é importante que se registre, são próprias da nossa época, e colaboram para a discussão, junto ao leitor de pautas cada vez mais necessárias. Se o autor deve incorporar à obra as temáticas de seu tempo, conforme prevê Ryngaert, Juguro soube assimilar questões caras à sua época, cumprindo sua função de registrar e questionar demandas que, levadas ao palco ou conhecidas por meio da leitura do texto dramático, colaboram para as discussões necessárias junto aos leitores. Do contato com essas temáticas, seja por meio do espetáculo teatral, seja por meio do texto dramático, emerge um ser humano consciente, capaz entender o mundo a partir de perspectivas sensíveis e acolhedoras, que parece ser uma das contribuições mais importantes que a dramaturgia e a literatura para a infância podem oferecer às crianças brasileiras no momento em que este trabalho está sendo escrito.

6.3.4 Diálogos

Ao verificarmos, no texto em análise, os diálogos, próximo critério de análise previsto no dispositivo de análise de *corpus* que elaboramos, o indicador de abordagem sugere que se observe se há o emprego de diálogos estruturados, que revelam ao leitor a relação entre as personagens. Tendo em vista o conjunto de diálogos que já transcrevemos nas etapas anteriores, não temos dúvidas de que se trata de diálogos estruturados, muitos deles uma mistura de cantiga folclórica e texto autoral, como já expusemos. Contudo, pinçamos do texto de Juguro um fragmento que nos leva a refletir sobre os dois pontos evidenciados pelo indicador de abordagem:

A Aranha tenta sair de fininho. O Grilo impede.

Grilo – Aonde tu pensas que vais?

Aranha – Eu já volto.

Joaninha – Não, senhora. Vai ficar aqui e explicar essa história direitinho!

Rosa – Cravo, meu amor, o que houve contigo? (*para a Aranha*) O que fizeste para ele, venenosa? (*para os outros*) Ela estava atrás do arbusto quando eu cheguei.

Aranha – Eu não fiz nada.

Sapo – Cara de pau. A culpa de tudo isso é tua!

Aranha – Eu não pensei que ele estivesse desmaiado. Pensei que estivesse dormindo.

Sapo – Garanto que o Cravo desmaiou de desgosto, por causa de tuas intrigas. Agora, todo o jardim está triste.

Grilo – Pobre Cravo.

Joaninha – Pobre Rosa.

Aranha – Eu só queria ser famosa.

*Suspira todo o jardim,
Em tom de melancolia.
Dona Aranha baixa a crista,
Toca o trompete e, por fim,
Integrada à melodia,
Revela sua alma de artista.*

Joaninha, Grilo, Sapo e Rosa – O Cravo brigou com a Rosa debaixo de uma sacada.

O Cravo saiu ferido, e a Rosa, despetalada.

O Cravo ficou doente, a Rosa foi visitar.

O Cravo teve um desmaio, e a Rosa pôs-se a chorar.

(JUGUERO, 2009, p. 32-33, grifos da autora).

O diálogo que se estabelece entre as personagens (a parte autoral do fragmento) demonstra que eles são estruturados de modo que favorece a sua dicção em cena. Há uma construção (seleção vocabular, pontuação, ordenação da frase) pensada com a intenção de articular claramente as ideias, feito que se observa em todo o texto em análise. Os diálogos obedecem a uma comunicabilidade característica da dramaturgia de Juguero, exposta em *Canto de Cravo e Rosa*. A parte autoral desses diálogos é estruturada a partir de tal premissa. A relação entre as personagens, como o fragmento demonstra, é revelada pelos diálogos. Tomemos como exemplo as falas da Aranha e do Sapo: elas demonstram o impasse que ambos vivem pelo fato de a Aranha ter enganado o Sapo e o levado a participar do seu plano de separar o Cravo e a Rosa. Logo, relevam ao leitor o modo como se relacionam.

O diálogo entre Grilo, Aranha, Joaninha, Sapo e Rosa evolui para a cantiga *O Cravo brigou com a Rosa*, que é entoada pela Joaninha, pelo Grilo, pelo Sapo e pela Rosa. Mais um aproveitamento de uma cantiga folclórica no texto em análise. Trata-se de um momento importante no texto dramático de Juguero, pois a cantiga em questão é, digamos assim, a cantiga matriz do enredo. De seus versos, a dramaturga retirou o principal conflito da peça e o par romântico, além de o título de seu texto fazer referência direta à cantiga. Além disso, a cena reveste-se de intenso lirismo, pois a cantiga possui uma melancolia que é aproveitada na cena, que traz a Rosa cantando seus sentimentos, junto as demais personagens.

6.3.5 Rubricas

Na sequência, o critério de análise listado é a presença das rubricas, e seu indicador de abordagem estimula a percepção de as rubricas serem funcionais e permitirem a movimentação das engrenagens do palco imaginário do leitor. Já comentamos, em duas oportunidades, a presença inusitada das rubricas no texto de Juguero. Ela se vale da elaboração de pequenos poemas narrativos – os quais já chamamos de poemas-rubricas – que apresentam, criativamente, as situações, as ações desenvolvidas pelas personagens nas diversas cenas da história. Trouxemos à nossa escrita diversos exemplos desse recurso, e temos mais alguns a apresentar:

*O Sapo, bem disfarçado,
Confiando no tal feitiço,
Vai soltando o palavreado,
Mas a Rosa não dá ouvidos.
Verde de fome, o coitado,
E ela, negando o pedido.*
(JUGUERO, 2009, p. 15, grifos da autora).

*Murcha o Cravo e os amigos,
Que também acham o fim,
Choram de tão comovidos,
Prantos de aguar o jardim.*
(JUGUERO, 2009, p. 16, grifos da autora).

*Deixa o trompete de lado,
A Dona Aranha, chateada,
Joaninha assopra um bocado,
Se esforça, mas não sai nada.*
(JUGUERO, 2009, p. 37, grifos da autora).

Nos três exemplos, e nos outros que apareceram em outras oportunidades deste capítulo, notamos que as indicações cênicas são transformadas em poemas narrativos. Com eles, o texto de Juguero ganha em qualidade e invenção, principalmente se pensarmos que, neste trabalho, estamos visualizando possibilidade de o texto ter a sua recepção na leitura do texto impresso. Os poemas-rubricas que a dramaturga distribui pelo texto trazem ludicidade à leitura, e os pequenos leitores podem apreender as indicações cênicas de modo amistoso, por meio de um recurso que eles estão acostumados, que são os poemas. Notamos facilmente que a inspiração dos poemas-rubricas é a poesia folclórica, recurso do universo popular intrínseco à infância e amplamente aproveitado na composição de *Canto de Cravo e Rosa* por meio de estratégias que já evidenciamos.

Quanto ao favorecimento da movimentação das engrenagens do palco imaginário do leitor, quando da leitura dos poemas-rubricas, acreditamos que, no caso da criança, de fato, ocorre, por ela assimilar mais facilmente os poemas produzidos por Juguero do que a linguagem informativa que geralmente encontramos nas rubricas. Do modo que apresenta as indicações cênicas de *Canto de Cravo e Rosa*, sua criadora oportuniza que o leitor potencialize sua capacidade de imaginar as cenas e, portanto, de colocar seu palco imaginário para funcionar. Talvez, na recepção do texto por um adulto, acostumado com rubricas informativas e pontuais na estruturação dos textos dramáticos, os poemas-rubricas não facilitem a movimentação das engrenagens do palco imaginário, pois falta à pessoa que se encontra nesse estágio de desenvolvimento a ludicidade e a convivência com a poesia.

6.3.6 Potencial de representação

O indicador de abordagem do sexto critério da Etapa 2 de análise do *corpus* sugere verificar se o potencial de representação perceptível no texto teatral é revelado na leitura do texto impresso. Essa questão exige algumas reflexões, que partem da natureza do texto dramático. Segundo Catarina Sant'Anna, esse “[...] é um texto grávido de um espetáculo teatral [...]” (SANT' ANA, 1995, p. 38), e sua leitura inicia o leitor com naturalidade na transcodificação de uma obra de arte, na transformação de uma linguagem em outra linguagem – a arte literária em arte teatral. A “gravidez” a que se refere Sant'Anna não se completa unicamente no palco, mas também pode completar-se, como já dissemos tantas vezes neste estudo, no imaginário do leitor.

Esse processo de leitura – é importante que se diga! – é próprio do diretor teatral que, pela prática de sua atividade, “vê” o espetáculo que pretende montar através da leitura do texto dramático, pois ali estão, como que condensadas, todas as linguagens (musical, plástica, gestual, vocal) das quais o espetáculo teatral vale-se para existir. Contudo, qualquer leitor pode, com a prática, ir “descobrir” e “revelando” todas estas linguagens contidas em um texto dramático, o que lhe permitirá, em seu imaginário, a visualização de um espetáculo completo.

O fato de a construção do texto dramático operar-se em dois níveis – um constituído pelas falas das personagens e outro pelas rubricas – que nos dão informações sobre movimentação da cena, seu clima, sobre o estado das personagens e seu caráter não é uma questão que deve ser negligenciada quando da apresentação do gênero dramático à criança. Essas diferenças e peculiaridades têm que ser mostradas ao leitor iniciante, para que ele possa

entender a história e fazer a transcodificação a que nos referimos anteriormente, “vendo” a cena em seu imaginário, com movimentação, cenários, luzes e figurinos; com isso, vai-se formando como um quadro, pois o texto fornece elementos que lhe possibilitam visualizar a história, vê-la. Assim, somos favoráveis ao modo inusitado de Juguero apresentar as rubricas de *Canto de Cravo e Rosa*, conforme tratamos no critério de abordagem anterior, pois esse elemento do texto dramático opera na transcodificação sobre a qual falávamos.

Já mencionamos que o potencial de representação revela-se nos meandros da construção do texto, na sua estrutura, na concepção das personagens, dos diálogos a eles atribuídos, nas ações por eles levadas à cena. Desse conjunto, surge o potencial de representação da peça, que se projeta nas mentes desses leitores, basta envolvimento com a narrativa dramática. Voltando ao texto em análise, podemos dizer que *Canto de Cravo e Rosa* tem seu potencial de representação já revelado na leitura. O modo de construir os diálogos próprio de Juguero, que mescla poesia folclórica e escrita autoral, possui uma dramaticidade latente, e isso contribui enormemente na dinâmica que lança esses mesmos diálogos para a cena. Os poemas-rubricas operam no nível lúdico da linguagem, informando o necessário e levando facilmente o leitor a percorrer o trajeto das personagens.

6.3.7 Enredo

No que tange ao enredo, último critério de análise da terceira etapa, o indicador de abordagem que buscamos observar é se o enredo encontra-se fragmentado no texto em análise ou se a dramaturgia apresenta uma narrativa contínua. Ao desenvolvermos as análises de outros critérios e indicadores de abordagem, essa questão já foi abordada indiretamente. Cabe, agora, afirmarmos que, em *Canto de Cravo e Rosa*, Juguero não faz uso da estética do fragmento, mas de uma narrativa dramática contínua. Embora a autora utilize-se de cenas breves para compor o texto em análise, todas elas estão encadeadas de acordo com a ordem que já levantamos em outras oportunidades desta escrita, que é aquela que vai da exposição inicial, seguindo para o estabelecimento do conflito, sua complicação e sua resolução.

Achamos oportuno, neste estágio da análise que empreendemos, informarmos os títulos que cada parte recebeu de Juguero, quais sejam: *Canto de amor* (cena um); *A tramoia* (cena dois); *A intriga* (cena três); *A vitoriosa e o arrependido* (cena quatro); *O fracasso* (cena cinco); *A luta* (cena seis); *Tristeza geral* (cena sete); *A venenosa* (cena oito); *Cravo e Rosa* (cena nove); e *Viva a diversidade* (cena dez). Alguns títulos revelam acontecimentos bem delineados do enredo, como *A intriga*, que compreende a execução do plano da Aranha em

separar o Cravo e a Rosa e a desejada separação do casal. Outros títulos demarcam a ação principal que será destaque naquela parte, como *A luta*, que compreende a briga entre o Cravo e o Sapo, ou *O fracasso*, que trata das sucessivas tentativas fracassadas de a Aranha tornar-se uma cantora famosa no jardim.

6.4 ETAPA QUATRO: A DRAMATURGIA IMPRESSA PARA A LEITURA DA CRIANÇA ENQUANTO LITERATURA INFANTIL, SEM SEGMENTAÇÃO DE GÊNERO

Nesta etapa, procuramos observar, no texto em análise, questões pertinentes à literatura infantil sem nos determos nas questões relacionadas ao gênero literário que a dramaturgia impressa para a leitura da criança participa. Além das relações que já expusemos nas etapas anteriores entre a dramaturgia impressa para a leitura da criança – por meio da obra que compõe o *corpus* do trabalho – e os aspectos teóricos que deram origem aos critérios de análise e indicadores de abordagem de cada etapa, achamos necessário perceber em que medida o texto dramático *Canto de Cravo e Rosa* está em conexão com os principais pressupostos que apresentamos para a literatura infantil, na primeira seção do capítulo dois.

6.4.1 Experiência de leitura da obra

O primeiro critério de análise diz respeito à experiência de leitura que a obra literária infantil procura oferecer à criança. Nosso primeiro indicador de abordagem leva-nos a perceber se a experiência de leitura do texto literário transforma-se em um ato de aprendizagem da vida e do real. Em *Canto de Cravo e Rosa*, o resultado do contato com a obra suscita no leitor a aprendizagem prevista no indicador de abordagem, pois a narrativa dramática que Juguero constrói está como que a insinuar para o leitor alguns modos de entender a vida e a realidade. O entendimento desses modos é particularizado e se relaciona com as experiências de leitura e de vida de cada criança, mas acreditamos que poucos leitores submergirão da história sem refletir sobre quais atitudes, frente à realidade e ao Outro, não colaboram para a vida em grupo e para o respeito aos semelhantes.

A aprendizagem da vida que a obra proporciona é justamente entender que a maldade e seus desdobramentos não são uma escolha acertada, que o perdão é uma atitude nobre e pode nortear as decisões tomadas e que as diferenças entre os indivíduos não são motivos para a exclusão, pelo contrário, que é na multiplicidade de modos de ser que a sociedade avança e

evolui. A aprendizagem do real se dá a partir da possibilidade que cada leitor tem de realizar um cotejo entre as situações levantadas acima e a realidade em que cada um está inserido. É possível, dependendo do amadurecimento da criança, que ela compare o lido com o vivido ou conhecido, permitindo que a história faça sentido e produza o prazer do reconhecimento ou da descoberta. Da narrativa dramática de Jugüero, a criança pode partir em direção à compreensão das suas vivências e relacionar aspectos da história à vida pessoal e social.

A partir do que exploramos acima, podemos afirmar que a leitura de *Canto de Cravo e Rosa* promove um encontro entre texto literário e leitor, que o texto é capaz de engajar a criança em uma experiência rica de vida, inteligência e emoções, o segundo indicador de abordagem para o critério de que estamos tratando. Há, no texto de Jugüero, elementos capazes de engajar a criança em uma experiência rica de inteligência, que envolve: a) o aproveitamento das personagens das cantigas folclóricas e a sua inserção no universo da dramaturgia, como personagens de uma nova história. Esse exercício criativo de escrita literária torna-se também um exercício interessante para o leitor, que acompanhará as aventuras de personagens conhecidos em um novo enredo; b) os diálogos que misturam poesia folclórica e poesia autoral, em uma exposição da expressividade da autora e do seu trânsito pelo conhecido e pela novidade; c) a capacidade de apresentar ao leitor uma história repleta de aventuras e circunstâncias inusitadas, cuja ação dramática pauta-se pela invenção e criatividade, aspectos já levantados neste texto em outras oportunidades; entre outros.

As experiências emocionais que o enredo proporciona vão da identificação do leitor com os protagonistas ao acompanhamento de seus percursos pelo texto dramático em questão. A adesão quase imediata do leitor aos sentimentos de separação e sofrimento do Cravo e da Rosa remete para uma aproximação emocional da criança com o principal acontecimento do enredo. A reaproximação das duas personagens e sua reconciliação, no final da história, também levam o leitor a aderir emocionalmente às vivências e ações das personagens, bem como se envolver com eles em um nível de proximidade e intimidade que somente as boas histórias conseguem.

Contudo, o indicador de abordagem que mais encontra correspondência com a obra de Jugüero é o terceiro que escolhemos para o critério de análise em questão. Trata-se de observar se a obra para a infância conforma-se à estrutura mental da criança e oferece a ela uma representação simbólica do mundo, conforme discutimos no capítulo dois a partir de uma publicação de Becker. Notamos que em *Canto de Cravo e Rosa* o principal investimento da autora é justamente na correspondência entre o texto e a estrutura mental da criança. É por isso que o recurso criativo de Jugüero – que já serviu para evidenciar vários outros indicadores

de abordagem – deve ser resgatado aqui: a autora parte do universo das cantigas folclóricas para composição do enredo da peça e das próprias cantigas para a composição do texto dramático. É a partir desse contingente cultural que projeta seu texto autoral, oferecendo o novo enredo e o novo texto à criança, mas com uma garantia de que ela vai partir do conhecido (daquilo que já é assimilável para a sua estrutura mental) em direção à novidade e ao desconhecido, na busca do estranhamento característico da literatura. Tal recurso deixa transparecer a necessidade de a literatura para a infância lançar mão de elementos que a criança possa reconhecer como próprios de sua idade e amadurecimento, para que haja um diálogo expressivo entre o mundo do autor e o mundo do leitor e se lançar seguramente ao que lhe é novidade.

Ainda no mesmo indicador de abordagem, previmos a necessidade de a criança perceber o texto como representação simbólica do mundo. Juguero investe nessa propriedade da literatura para a infância e cria uma simbologia para o mundo, as pessoas e as relações que elas possam vir a estabelecer. O espaço do jardim pode ser lido como uma simbologia do mundo, no qual a criança está inserida. As relações que as personagens estabelecem entre si podem ser vistas como um microcosmo das relações que a criança estabelece na vida familiar e social em que está inserida. Os acontecimentos do enredo correspondem aos eventos que os pequenos leitores protagonizam na vida real. Daí a possibilidade de identificação da qual tratávamos anteriormente. Enfim, Juguero transforma *Canto de Cravo e Rosa* em uma simbologia facilmente assimilada pelo pequeno leitor. As relações que a criança estabelecerá com o mundo no qual vive são mediadas pela capacidade de assimilação e comparação entre texto e vida, e, mais uma vez, determinadas pelas experiências da criança. É necessário, para uma maior adesão às ideias do texto e à simbologia que carrega, que tal simbologia, utilizada pelo autor da literatura infantil, seja acessível à criança. Nesse sentido, Juguero também acerta, pois a simbologia que propõe em seu texto é facilmente assimilável pela criança que lê o seu texto dramático.

Quanto à linguagem e a percepção de seu uso lúdico, pessoal e criativo, último indicador de abordagem que propomos para o presente critério de análise, acreditamos que tal uso da linguagem ocorre em *Canto de Cravo e Rosa* nos versos relocados da poesia folclórica para os diálogos cantados, ou seja, no aproveitamento dos versos da poesia folclórica como falas a serem entoadas pelas personagens em cena. O uso lúdico que os versos das poesias folclóricas fazem na sua constituição é aproveitado pela dramaturga. Fora dessa condição, os demais diálogos primam mais pela comunicabilidade dos pensamentos das personagens e pelo acompanhamento das suas ações do que pelo trabalho lúdico com a linguagem. Contudo, esse

uso que Jughero faz dos versos da poesia folclórica não é recurso a ser desprezado na análise deste indicador de abordagem. A linguagem folclórica caracteriza-se pelo uso lúdico da linguagem. As cantigas inseridas no texto de Jughero nascem com essa condição, a qual é mantida quando da utilização dos seus versos nas falas cantadas do texto em questão.

Um momento que podemos perceber o uso pessoal e criativo da linguagem elaborada por Jughero para a peça em questão é nos poemas-rubricas. A naturalidade com que a autora rima os versos e sua musicalidade característica demonstram a utilização pessoal e criativa da linguagem a favor da construção de uma obra voltada para a infância e suas nuances. Tais poemas já foram utilizados em outros critérios de análise neste capítulo; resta-nos, aqui, considerá-los um recurso favorável à presença da criatividade na peça em questão.

6.5 ETAPA CINCO: A DRAMATURGIA ESCRITA PARA A LEITURA DA CRIANÇA E O LIVRO ILUSTRADO

[...].

6.6 BREVES REFLEXÕES NO FECHAMENTO DO CAPÍTULO

Paulatinamente, nas etapas que compõem o capítulo, apresentamos as análises cabíveis, fazendo as inferências necessárias para explicar como que o texto dramático *Canto de Cravo e Rosa* se relaciona com do critérios e os indicadores de abordagem do dispositivo epistemológico de análise de *corpus* elaborado para o presente trabalho de tese. Assim, ideias conclusivas foram apresentadas em consequência das análises. Resta-nos apresentar apontamentos gerais para o fechamento do capítulo.

O que quisemos demonstrar, tantas vezes, durante as etapas de análise, foi que Jughero estabelece, em seu texto, relações de continuidade com as experiências sonora e estética já iniciadas pelo uso das cantigas do universo folclórico. Em contato com seu texto, a criança leitora tem a oportunidade de reafirmar os arranjos sonoros e as construções poéticas que lhe são familiares e de adquirir certo grau de consciência de uma nova utilização da linguagem, aplicada, agora, na construção dramática. Tal aprendizagem não é algo simplista e possibilita o trânsito da criança por dois gêneros literários desde muito cedo, o lírico e o dramático. O que esperamos da dramaturgia impressa para a leitura da criança é que a criança, ao explorá-la brincando (herança da poesia de matriz folclórica), adquira, de modo próprio e gradativo, de acordo com seu próprio ritmo, familiaridade com a estrutura da dramaturgia, que ela viva experiências da linguagem lírica e da linguagem dramática.

concomitantemente. Somos favoráveis a que esse processo seja permeado pelos aspectos lúdicos que a poesia de origem folclórica oferece à linguagem, por acreditarmos que seja divertido descobrir as possibilidades combinatórias da língua, suas potencialidades, seus recursos de expressão, para a poesia e para a dramaturgia.

Contudo, as adaptações de que a criança necessita, tendo em vista a sua entrada em um mundo cada vez mais adulto e em uma linguagem literária cada vez mais elaborada, não devem prescindir de discrição. Em *Canto de Cravo e Rosa* não há agressividade na apresentação desse novo contingente de informações e referências da vida adulta e da literatura. O trânsito da poesia folclórica para a dramaturgia autoral acontece de modo sensível e não invasivo, garantindo a participação da criança em todos os estágios desse processo, já que é nela o investimento maior da dramaturgia de Juguro.

Se trouxemos menos critérios de análise e menos indicadores de abordagem na etapa quatro, é porque nosso investimento maior foi na dramaturgia infantil e na dramaturgia sem segmentação de público, considerando que a nossa intenção, nesta escrita, é a de evidenciar uma dramaturgia ao alcance da criança, pensada a partir dos estudos da dramaturgia infantil e dos estudos da dramaturgia em geral. Muitas vezes, a adesão ao universo da literatura para a infância ocorre por questões primordiais, como o diálogo com a poesia folclórica. As possibilidades de alcançar a criança por meio da palavra escrita em estado literário são muitas, basta o projeto literário do autor concatenar-se com aspectos relevantes da infância, como bem fez Juguro, em *Canto de Cravo e Rosa*.

Quanto aos resultados da etapa cinco, oportunidade em que foram observados os indicadores de abordagem e as ilustrações da obra *Canto de Cravo e Rosa*, o que podemos afirmar ainda é que a estratégia do ilustrador de basear seu projeto nas imagens do espetáculo talvez não seja uma escolha adequada quando se busca encontrar, nos livros ilustrados – como se pôde perceber por meio da análise e da leitura da seção sobre o livro ilustrado, no capítulo um – mais ousadia por parte do artista, no sentido de propor, para a ilustração, um projeto novo, original, que estabeleça pontos de tensão em relação ao texto. Do modo como foi conduzido, o trabalho de ilustração parece ter sido o oposto, o de criar pontos pacíficos, que apostam na encenação, que foi um sucesso de público e de crítica, como uma maneira de garantir um projeto ilustrativo que agrade os leitores, mas que não consegue se emancipar e atender satisfatoriamente os indicadores de análise previstos para tais critérios. Por outro lado, ainda não existe uma teoria em torno da ilustração do livro de teatro para a infância e acreditamos que ainda demore para que estudos assim existam. Os parâmetros que utilizamos para avaliar o trabalho de ilustração exposto em *Canto de Cravo e Rosa* dizem respeito ao

livro ilustrado em geral, sem segmentação de gênero literário. Tais parâmetros dão conta de orientar e avaliar satisfatoriamente a ilustração em qualquer gênero e servem de base para estudos na área em diversos países.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrarmos este trabalho de tese, é fundamental retomarmos o problema de pesquisa, a partir do qual nos lançamos à busca das diversas respostas que ele exigia. Indagávamos, ainda no projeto de pesquisa que originou esta escrita, em relação ao aparecimento do texto dramático no formato do livro ilustrado para o público infantil. Admirados com o novo formato que esse gênero literário vinha ganhando (mais enfaticamente na época, é verdade), sugerimos, ainda nas primeiras escritas sobre esse tema, que a expressão “dramaturgia impressa para a leitura da criança” daria conta de explicar tal ocorrência e passamos a utilizá-la no projeto de pesquisa e, nos últimos anos, na tese. E escolhemos a obra *Canto de Cravo e Rosa*, de Viviane Jughero, para demonstrar que, de fato, existe a dramaturgia por nós visualizada, em que medida ela se faz presente na literatura infantil contemporânea e quais são as suas principais características.

Assim, como já assinalamos na versão deste trabalho apresentado no exame de qualificação, em setembro de 2018, o conjunto de hipóteses levantado no projeto de pesquisa e recuperado na *Introdução* é de que, efetivamente, existe a dramaturgia impressa para a leitura da criança, conforme foi possível demonstrar no capítulo de análise. Com base no capítulo seis, no qual confrontamos o texto dramático para a infância que compõe o *corpus* do trabalho com o dispositivo epistemológico de análise apresentado no capítulo cinco, podemos afirmar que a existência de tal dramaturgia se dá, em grande medida, pela adesão ao universo da dramaturgia infantil (etapa um), mesmo que esses estudos tenham sido, neste trabalho de tese, considerados por nós, insuficientes. A existência de uma dramaturgia impressa para leitura da criança também se dá, em medida considerável, pela adesão ao universo da dramaturgia em geral, sem segmentação de público (etapa dois); também em medida considerável, pela adesão aos estudos que se debruçam na recepção do texto dramático pela leitura (etapa três); na mesma medida, pela adesão aos estudos sobre literatura infantil, sem observar o gênero literário em questão (etapa quatro). A etapa que contribuiu de modo insuficiente, considerando os pressupostos teóricos levantados e a realização que, de fato, percebemos na obra *Canto de Cravo e Rosa*, é a de número cinco, na qual o foco foi o livro ilustrado.

A etapa de maior conformidade entre critérios e indicadores de abordagem e o texto dramático em questão é a de número um, na qual foram observadas as questões pertinentes à dramaturgia infantil. Entendemos essa ocorrência pela compreensão que Jughero tem de dois universos muito caros a esse trabalho: o da Arte Cênica e o da infância. No âmbito da Arte

Cênica Juguero já trabalhou (e trabalha) profissionalmente em diversas frentes, como a dramaturgia, a interpretação, a música. Quanto à infância, a grande maioria de seus trabalhos é voltada a esse público e em cada realização, seja na literatura, seja no teatro, Juguero lança-se em pesquisas sérias e fundamentadas, que trazem aos seus trabalhos força, intensidade e principalmente respeito à infância, o que lhe rende reconhecimento no Estado. Juguero também, à par da produção artística para a infância, desenvolve seus estudos acadêmicos na área das Artes Cênicas. Neste dezembro de 2018, em que estamos escrevendo estas *Considerações Finais*, ela se encontra no exterior, cursando Doutorado-Sanduiche na Universidade de Wisconsin-Madison, Estados Unidos.

Quanto ao dispositivo epistemológico de análise criado para esse trabalho de tese e apresentado no capítulo cinco, acreditamos que ele pode servir para outros pesquisadores confrontarem outros textos dramáticos no objetivo de verificar e avaliar se tais produções podem ser consideradas dramaturgia impressa para a leitura da criança. *Canto de Cravo e Rosa* foi a obra que escolhemos para demonstrar a existência de um tipo de escrita que intuíamos existir, de forma publicada, no Brasil. Contudo, em diferentes partes do país, surgem novos textos dramáticos endereçados à infância, sendo alguns publicados e, por mais ínfima que seja essa publicação, não conseguimos acompanhar a demanda e conhecer toda a produção contemporânea. Podem existir, em outros lugares do território brasileiro, outras publicações que possam vir a encontrar correspondência com nossos estudos, e é o dispositivo que elaboramos que permitirá aos interessados no tema verificar a aproximação com as características da dramaturgia que visualizamos neste estudo.

Chama nossa atenção, observando o capítulo seis, que a origem do texto – primeiro indicador de abordagem do primeiro critério de análise da Etapa 1 do dispositivo epistemológico de análise de *corpus* – tenha sido determinante na construção da dramaturgia impressa para a leitura da criança que aqui visualizamos e que tenha influenciado outros indicadores de abordagem, conforme demonstramos. Sobre esse expediente utilizado por Juguero na construção de sua obra e na dramaturgia por nós percebida neste trabalho, ainda são necessários alguns apontamentos.

Pesquisadores com Assumpção, Pondé, Bordini, entre outros, quando tratam da poesia folclórica, salientam a necessidade de os leitores não estacionarem nesse estágio de criação poética e avançarem para a literatura autoral, em qualquer gênero literário. Em *Canto de Cravo e Rosa*, a criança leitora tem essa experiência: ela se encaminha da leitura das cantigas de origem folclórica para a leitura de diálogos elaborados, tendo em vista as premissas da dramaturgia, conforme demonstramos nas demais etapas de análise. Ou então podemos

perceber o processo contrário: dos diálogos dramaticamente bem resolvidos, o leitor chega, repentinamente, aos diálogos compostos por cantigas folclóricas, como se esse encontro estivesse lembrando, a todo o momento, da primeira poesia que nutre a infância.

Mesmo tendo aparecido no primeiro indicador de abordagem, voltamos muitas vezes a ele em outros indicadores, para pontuarmos a característica que estamos discutindo em *Canto de Cravo e Rosa*: a intersecção com o universo da cantigas populares. Não temos dúvida de que essa característica da dramaturgia de Juguero está a apontar um caminho para a dramaturgia escrita para a leitura da criança: o alimento de tal dramaturgia deve ser justamente o universo infantil, com suas nuances e proposições. Não significa, contudo, que toda a dramaturgia impressa para a leitura da criança necessite partir das cantigas folclóricas. O que o texto de Juguero está a nos indicar é um percurso que se localiza em um contexto maior, que é o universo infantil. É desse contexto que o dramaturgo interessado em oferecer seu texto para a criança, principalmente para a leitura, precisa partir. E, de acordo com o seu projeto literário e de suas intenções, ele elegerá que aspecto ou aspectos da infância serão potencializados em sua criação dramática. E, então, os laços com a criança serão estabelecidos, assim como foram no texto de Juguero. É possível que estejamos simplificando demais o processo de criação dramática ao explicarmos essa proposição, mas estamos contando com o conhecimento da infância e o manejo com a linguagem literária por parte do dramaturgo, expedientes que, de fato, tornam a tarefa de produzir dramaturgia para a infância um ato, se não simples, natural.

Cabe mencionar que a intersecção entre poesia folclórica e poesia autoral e o trânsito da primeira para a segunda no poema já é reconhecida por um grande número de estudos da literatura para a infância. Nós também já nos referimos a esse processo, tendo em vista a produção poética da escritora Eloí Bocheco, nas coletâneas de poemas para crianças intitulados *Pomar de Brinquedos* (2009) e *Cantorias de jardim* (2011)¹⁴. Contudo, a novidade, na obra de Juguero aqui analisada, foi a de perceber como a dramaturgia comporta esse trânsito tão importante que é o do universo folclórico para o universo autoral.

Sobre a escolha de um único texto dramático para cumprirmos a tarefa de comprovarmos a tese de que existe uma dramaturgia ao alcance da criança, nossa justificativa é que nenhum outro texto dos que viemos selecionando nos últimos anos encontra tamanha

¹⁴ GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; LEIDENS, Alexandre; ARAUJO, Rodrigo da Costa. Pomar de brinquedos e Cantorias de jardim: considerações sobre a poética de Eloí Bocheco. In: V Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil: (trans)formação de leitores: travessias e travessuras, 2018, Presidente Prudente. **Anais...** Presidente Prudente: Ninfa Brisa - Assessoria em Educação Ltda., 2018. v. 1. p. 432-447.

ressonância nos pressupostos teóricos e, portanto, naquilo que estabelecemos como parâmetros fundamentais para a dramaturgia escrita para a leitura da criança. Escolher outros textos para confrontar com o dispositivo de análise apresentaria uma grande defasagem entre as análises, por isso, nossa opção foi a de concentrarmos nosso trabalho em *Canto de Cravo e Rosa*, que, por suas características, constitui o exemplo mais adequado de que temos conhecimento até o momento da dramaturgia impressa para a leitura da criança. Contudo, trata-se de *um* percurso de construção dentro da dramaturgia para a infância, bem como indica o título de nosso trabalho, e bem como já salientamos com capítulo seis. Outros autores, e até mesmo Juguero, podem encontrar outras maneiras de estabelecer conexões com a infância e de oferecer às crianças seus textos dramáticos. O que nos propomos, em parte, nesta investigação, é perceber em que medida a obra *Canto de Cravo e Rosa* constitui um texto dramático em diálogo com a infância e quais são as características que possibilitam considerá-lo um exemplo de uma dramaturgia impressa para a leitura da criança.

Chegado o encerramento do trabalho, precisamos levantar uma questão que provavelmente o nosso leitor já deve ter antecipado: durante o capítulo de análise, não mencionamos a faixa etária para a qual indicamos o texto de Juguero. Referimo-nos à criança leitora e à infância muitas vezes, mas não especificamos uma idade ou um estágio da vida da criança a partir do qual ela pode entrar em contato com o texto em análise. Vamos a ele: pode parecer exagero de nossa parte, mas diante das características do texto dramático em questão, amplamente exploradas no capítulo seis, somos levados a afirmar que uma criança, logo após a alfabetização, pode realizar a leitura de *Canto de Cravo e Rosa*, na modalidade de leitura que conhecemos por leitura silenciosa. No estudo *Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores*, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e Renata Junqueira de Souza são categóricas ao afirmar que “[...] somente o ato de ler silenciosamente tem o poder de criar e firmar a formação de leitores mirins”. (GIROTO; SOUZA, 2016, p. 34). Tal modalidade de leitura, é preciso que se afirme, não é processo simplificado ou inferior; pelo contrário, passado todo o envolvimento com a literatura na fase em que a criança ainda depende do mediador para entrar em contato com as histórias e os poemas – como o contato com a palavra literária no nível da escuta, que ocorre na leitura do texto pelo professor ou pelos pais, na contação de histórias, na leitura dramatizada, entre outras ações de envolvimento com a literatura antes de a criança realizar a leitura silenciosa –, é neste estágio que, de fato, a criança efetiva seus laços com a literatura, conforme podemos notar nas palavras das pesquisadoras.

Na leitura silenciosa, a criança decodifica o texto verbal e a ilustração no sentido de oferecer sentido às palavras e às imagens, contando com a possibilidade de vir a manter uma conexão com o texto literário que ultrapassa a simples compreensão e opera no nível da subjetividade, experiência da qual nasce a capacidade de interpretação, tomando esse movimento como a assimilação das camadas que não estão na superfície do texto, e que se revelam ao leitor a partir de suas experiências culturais com a língua e com os textos literários desde o seu nascimento. Essa rápida e simplificada explicação do processo que caracteriza a leitura silenciosa lembra-nos a definição de leitor expressa por Maria da Glória Bordini (2011), em uma entrevista concedida para o *Boletim de Literatura Infantil e Juvenil O Balainho* e recolhida posteriormente em livro. Quando lhe foi perguntado quem é o leitor hoje, a pesquisadora respondeu:

Se falarmos em leitor infantil, é o menino ou menina bem alfabetizados, a quem um professor leitor (ou eventualmente uma família), interessado na cidadania cultural, levou a gostar de ler e a perceber que no escrito está a memória de todo o universo do conhecimento e da aventura humana. Esse leitor não está inserido numa classe social definida: pertence a qualquer camada que consiga acesso, seja pela compra ou pelo empréstimo, a livros cuja leitura seja empolgante, intelectual e/ou emocionalmente. (BORDINI, 2011, p. 79).

O que leva a criança a perceber a memória do universo e da aventura humana em uma obra literária são justamente os movimentos de compreender e interpretar, dos quais falávamos. Esses movimentos, associados, promovem a criança ao *status* de leitor, com as características que Bordini atribui, um leitor que, por reconhecer a memória do universo e da aventura humana no texto literário, reconhece, aos poucos e gradativamente, a si mesmo na literatura a ele destinada. Essas descobertas podem se dar também pelo contato com a dramaturgia, e *Canto de Cravo e Rosa* pode ser uma das primeiras experiências que a criança pode ter em torno do gênero dramático. No caso específico dessa obra, o que estariam as crianças reconhecendo, se não a marca da cultura popular, herança que recebe muito antes de aprenderem a decodificar a palavra escrita? E mais, que oportunidade ímpar é construída na recepção desse texto pela leitura silenciosa, momento de potencializar a cultura já assimilada pela criança e conhecer as engrenagens de um novo tipo de texto, o dramático?

O que ocorre é que, de modo geral, as pessoas, mesmo as especializadas nas áreas da leitura e da formação do leitor, não conseguem imaginar uma criança realizando a leitura de um texto dramático. As práticas de leitura não promovem tal encontro. Mas, desta vez, não queremos responsabilizar os mediadores de leitura por esse impasse. Já o fizemos em várias oportunidades, inclusive na obra *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor* (2007),

que resultou de nossa dissertação de Mestrado em Letras. Notamos que, mesmo de modo lento, os professores das diversas áreas têm procurado formação na área da literatura infantil, em diversos níveis. Desta vez vamos repassar a responsabilidade (ou a culpa!) para outra instância desse universo, que é a da formação acadêmica, mais especificamente, depositaremos tal responsabilidade nas mãos das instituições que organizam cursos de aperfeiçoamento docente e oferecem formação aos professores.

Notamos que muitos cursos de especialização em literatura infantil não acreditam na leitura da dramaturgia pela criança. Para ficarmos com dois exemplos, um em nível estadual e um em nível nacional, consideraremos brevemente a presença ou a ausência dessas disciplinas em dois cursos. Aqui no Estado do RS, uma universidade ofertou, no presente semestre, um curso de especialização nesta área. O quadro de disciplinas do curso não prevê nenhuma que envolva dramaturgia, seja para infância, seja para a juventude. Como tal curso pretende promover o conhecimento especializado na composição de literatura infantil e juvenil, como se depreende do título do curso sem abordar o texto dramático para esses públicos? Como pode um curso pretender promover a educação literária, como também se pode depreender do título do curso sem levar seus especializandos a adentrar na produção da dramaturgia brasileira, tendo como foco a literatura infantil e juvenil? A própria ideia de oferecer ao discente um panorama da composição da literatura infantil e juvenil pressupõe o conhecimento dos gêneros que essa literatura apresenta na atualidade. Tal falta de vínculo com as possibilidades inerentes de interação com o texto dramático, seja como leitores, seja como pesquisadores, desqualifica os futuros especialistas frente às demandas do contexto atual. Afinal, é possível considerar-se um especialista em literatura infantil e juvenil sem ter pensando, estudado e realizado pelo menos algumas experiências de leitura e pesquisa em torno do texto dramático para a criança e o jovem? Acreditamos que tal lacuna traz prejuízos à atuação desses especializados, seja nas escolas, nas editoras ou no protagonismo das diversas práticas de leitura junto à comunidade leitora.

Também foi ofertado, no presente semestre, um curso de especialização e, literatura infantil e juvenil por uma universidade do Sudeste. No programa de disciplinas, encontramos uma intitulada “Teatro infantojuvenil”. Bom sinal, ou, pelo menos, é melhor do que não oferecer, dirão os otimistas. E, de fato, é, sim. Mas a atitude de colocar dois públicos distintos em uma única disciplina é sintomática de um pensamento que já assinalamos nestas *Considerações Finais*, que perpassa os diversos nichos da produção, recepção e estudo da literatura infantil e juvenil, de que a criança não lê o texto dramático, e que ele é mais apropriado ao público juvenil. Também o fato de preferir a expressão “teatro” à expressão

“dramaturgia” recupera uma proposição tantas vezes por nós levantada em aulas e textos acadêmicos, a proposição de que, para muitas pessoas, o texto dramático impresso não tem condições de ser lido em plenitude e debatido na sua versão impressa, e que precisa ser encenado, ou pelo menos estar a caminho do palco, nas aulas de dramaturgia. Mas voltemos às considerações relacionadas à disciplina em questão. É importante que, nesse curso, a dramaturgia tenha ganhado *status* de disciplina, mas ainda esperamos o dia em que a dramaturgia para a infância terá importância dentro de um conjunto de disciplinas de uma especialização a ponto de fazer-lhe figurar como uma disciplina completa, com suas referências teóricas e com sua produção literária, e, principalmente, com respeito à sua poética singular, sem ter que dividir espaço com a dramaturgia juvenil, texto específico que também merece ser estudado à parte e ter *status* de disciplina independente. Não houve um movimento para que a literatura infantil e a juvenil procurassem uma saudável separação e fossem estudadas a partir de um referencial teórico específico, tendo em vista as propostas dos seus criadores e o público que eles pretendiam alcançar? Por que essa saudável separação não vale para a dramaturgia infantil também? Por que somente esse gênero precisa ser estudado tendo em vista a antiga proposição, de unir o infantil e o juvenil em uma mesma disciplina? São questões que levantamos.

Quanto à dramaturgia impressa para a leitura da criança, trata-se de um gênero que nasce na confluência da já conhecida e pouco estudada dramaturgia infantil, da dramaturgia em geral – tendo em vista as proposições teóricas que avalizam sua estrutura e sua leitura –, da literatura infantil e do livro ilustrado. É verdade que *Canto de Cravo e Rosa* não alcança, em sua realização, os indicadores dos critérios de análise que listamos para o livro ilustrado, mas não podemos deixar de considerar que o texto em questão foi pensando, por meio do livro, para que a criança pudesse ter a recepção a partir do texto impresso. Da participação desses diferentes universos, nasce um texto muito específico, capaz de mobilizar a criança, sua capacidade imaginativa e criativa e potencializar aspectos caros a ela, que, a partir do contato com tal escrita, ganham uma dimensão dramática, porque articulam os princípios de um novo gênero literário, a ser conhecido pela criança.

A criança convive com nuances do teatro desde muito cedo. As diversas brincadeiras com que entra em contato, depois os jogos dramáticos levam-na a participar de experiências próximas à dramaturgia. Não é de se admirar que também o conhecimento desse gênero literário dê-se na infância, e que sua recepção ocorra pela leitura do texto impresso, no formato de livro artístico, na modalidade conhecida como leitura silenciosa. A dramaturgia impressa para a leitura da criança constitui-se como um texto adequado à leitura, o que a distingue da

dramaturgia infantil em geral, que, como salientamos no primeiro capítulo, compreende os textos que são endereçados à criança, mas que precisam ser mediados por um espetáculo teatral, pelo teatro, pela encenação, realizada por jovens ou por adultos. Os estudos dessa frente são fundamentais, porque, aqui no país, estão em constante observação da qualidade do teatro que se oferece à criança e consideram a dramaturgia o ponto de partida da cadeia artística que envolve a produção, montagem e recepção de um espetáculo teatral. Contudo, a dramaturgia infantil está mais preocupada com esses aspectos, e, a nosso ver, tem se limitado a pensar na qualidade dos textos que são encenados pelos jovens e adultos às crianças. Faltava, a esse campo do conhecimento, um estudo que preenchesse a lacuna tão importante que é a da dramaturgia que pode ser lida pela criança, acreditando que a qualidade do texto a ser encenado também deve ser buscada no caso de um texto que seja lido.

A dramaturgia impressa para a leitura da criança é um novo formato de texto dramático, um gênero em si que precisa ser conhecido também pelos mediadores de leitura, em especial pelos professores, aqueles que são os responsáveis pela ampliação do repertório literário e cultural das crianças, o que não significa que esse tipo de texto não possa ser oferecido pelos pais ou outros mediadores de leitura. Também é importante deixar claro que, na escola ou fora dela, outras atividades podem ser realizadas com o texto que analisamos neste trabalho de tese ou com aqueles que outros pesquisadores vierem a considerar dramaturgia impressa para a leitura da criança. Em tantas oportunidades, nos últimos anos, realizamos oficinas de leitura dramática com adolescentes, jovens, professores, alunos de graduação e atores e posterior seção de leitura dramática para diferentes públicos. Não seremos nós que vamos dizer não às diversas metodologias que podem aproximar a criança do texto dramático. Contudo, focalizamos a leitura silenciosa no fechamento da tese, pela sua importância na formação de leitores e por insistirmos na ideia de que o gênero dramático pode ter a sua recepção na leitura do texto impresso, na modalidade em questão, tão distante das cores, das luzes, das músicas, dos figurinos, dos gestos que compõem o espetáculo, bem como da articulação vocal exemplar que compõe as seções de leitura dramática.

Acreditamos que sinalizar a existência da dramaturgia impressa para a leitura da criança em um trabalho de tese, como o que realizamos aqui, tem sua importância também por podermos, a partir dele, oferecer aos mediadores de leitura informações sobre esse gênero literário destinado à criança pequena, que pode, pela sua mão, ter o contato com esse tipo de texto que tem comparecido ao sistema literário, parcamente e esparsamente, é verdade, mas que tem chamado a atenção das editoras e começa a chamar a atenção dos pesquisadores. Nossa intenção é que, com nossa modesta contribuição, possa-se utilizar a expressão por nós

cunhada para referência ao tipo de texto específico que viemos delineando neste trabalho; Aproxime-se ele mais ou para menos da realização de Juguro, mas que tenha, nos seus princípios, diálogo com o universo da criança, da dramaturgia e do livro ilustrado. Já ficaríamos satisfeitos se, ao reconhecerem a dramaturgia para a infância, alguns dos poucos estudiosos da área fizessem referência à nossa escrita, não como um trabalho acabado, pronto e sem defeitos, mas como uma tentativa que procurou assinalar as evidências da existência de uma dramaturgia à disposição da criança, como uma necessidade de demarcar, nomear, exemplificar e sistematizar a produção para a infância do gênero menos estudado nos estudos literários.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Uma tragédia. E para crianças. In: _____. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo: Summus, 1983. p. 81-88.

_____. Teatro infantil: leia-se teatro infantil, não pequeno. In: _____. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo: Summus, 1983. p. 97-110.

AGUIAR, Ramon Santana de. Espaço e memória: a construção de um espaço mnemônico na história do espetáculo. In: LIMA, Evelyn Furquim Werneck (Org.). **Espaço e teatro: do edifício teatral à cidade como palco**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. p. 213-238.

ASSUMPCÃO, Simone. Poesia folclórica. In: SARAIVA, Juraci Assmann (Org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 63-68.

AVERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 63-83.

AZEVEDO, Fernando. **Literatura infantil e leitores: da teoria às práticas**. 2. ed. Raleigh, N. C.: Lulu Press, 2014.

BALL, David. **Para trás e para frente: um guia para leitura de peças teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BANDO DE BRINCANTES. Disponível em: <www.bandodebrincantes.com.br>. Acesso em: 13 out. 2018.

_____. **Canto de Cravo e Rosa** (programa do espetáculo). Porto Alegre: 2007.

BECKER, Paulo Ricardo; HEIN, Ângela Maria Grolli, Literatura infantil: conceito, funções e características. In: RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. (Org.). **Do livro ao CD-ROM: novas navegações**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. p. 11-23.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise nos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BOCHECO, Eloí Elisabete. **Poesia infantil: o abraço mágico**. Chapecó: Argos, 2002.

_____. **Batata cozida, mingau de cará**. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Cantorias de jardim**. São Paulo: Paulinas, 2012.

_____. **Pomar de brinquedo**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2009.

BORDINI, Maria da Glória. Leitura, literatura e escola. In: BOCHECO, Eloí Elisabete; GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; DURLI, Zenilde. **Um dedo de prosa, outro de poesia: conversas com quem gosta da palavra**. Erechim: Habilis, 2011. p. 75-79. Entrevistas publicadas pelo Boletim de Literatura Infantil e Juvenil O Balainho.

_____. **Poesia infantil**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

CANTO DE CRAVO E ROSA. Disponível em: <<http://cantodecravoerosa.blogspot.com.br>>. Acesso em: 14 out. 2018.

CAMAROTTI, Marco. **A linguagem no teatro infantil**. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

CARNEIRO NETO, Dib. **Pecinha é a Vovozinha**. São Paulo: DBA, 2003.

_____. Por dentro das gargalhadas. In: _____. **Já somos grandes: teatro infantil** (entrevistas, críticas, debates, balanços e rumos). São Paulo: Giostri, 2014. p. 35-46.

_____. Balanços. In: _____. **Já somos grandes: teatro infantil** (entrevistas, críticas, debates, balanços e rumos). São Paulo: Giostri, 2014. p. 50-85.

_____. Críticas. In: _____. **Já somos grandes: teatro infantil** (entrevistas, críticas, debates, balanços e rumos). São Paulo: Giostri, 2014. p. 133-216.

_____. Rumos. In: _____. **Já somos grandes: teatro infantil** (entrevistas, críticas, debates, balanços e rumos). São Paulo: Giostri, 2014. p. 217-222.

_____. Reflexões sobre o dia mundial do teatro infantil. In: _____. **Já somos grandes: teatro infantil** (entrevistas, críticas, debates, balanços e rumos). São Paulo: Giostri, 2014. p. 47-49.

CECCANTINI, João Luís. Contra viento y marea: la literatura infantil y juvenil en Brasil en el bienio 2015-2016. In: TELLECHEA, Teresa. **Anuario iberoamericano sobre el libro infantil y juvenil 2017**. Madrid: Fundación SM, 2017. p. 91-126.

_____. Perspectivas de pesquisa em literatura infanto-juvenil. In: _____. (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004. p. 19-37.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos**. São Paulo: DCL, 2003.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DIP, Nerina Raquel. **Espetáculo solo, fragmentação da noção de grupo e a contemporaneidade**. Florianópolis: UDESC, 2005, 137 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Programa de Pós-Graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

GONZAGA, Sergius. **Curso de Literatura Brasileira**. Porto Alegre: Leitura XXI, 2004.

GWINNER, Patrícia. **Atirei o pau no gato**. Petrópolis: Vozes: 1994.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. In: _____. (Orgs.). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e prática de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. v. 1. p. 11-38.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor**. Passo Fundo: Ediupf, 2007.

_____. (Org.). **Teatro infantil: história, leitura e propostas**. Curitiba: Positivo, 2015.

_____. Texto dramático: por uma teoria que estimule a leitura. **Cadernos de Letras da UFF** (Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor). Rio de Janeiro, v. 26, n 52, p. 419-439, jan.-jul. 2016. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/76>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; LEIDENS, Alexandre; ARAUJO, Rodrigo da Costa. Pomar de brinquedos e Cantorias de jardim: considerações sobre a poética de Eloí Bocheco. In: V Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil: (trans)formação de leitores: travessias e travessuras, 2018, Presidente Prudente. **Anais...** Presidente Prudente: Ninfa Brisa - Assessoria em Educação Ltda., 2018. v. 1. p. 432-447.

HELIODORA, Bárbara. A grave responsabilidade no teatro infantil. In: BRAGA, Claudia. **Bárbara Heliodora: escritos sobre teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p 190-195.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. v.1. Tradução de Johnnes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999a.

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. v. 2. Tradução de Johnnes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999b.

JUGUERO, Viviane. **Bando de Brincantes: um caminho dialético no teatro para crianças**. Porto Alegre: UFRGS, 2014, 308 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

_____. **Canto de Cravo e Rosa**. Ilustrações de Ricardo Machado. Porto Alegre: Libretos 2009.

LEÃO, Raimundo Matos de. Teatro para crianças: dramaturgia e encenação. **Revista Repertório: teatro & dança**, Salvador, n. 14, 2010. p. 85-96. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/4671>> Acesso em: 20 maio 2018.

LIMA, Renata Vilanova. **Ilustrações em traços e manchas no Design no livro-ilustrado infantil brasileiro contemporâneo**. Rio de Janeiro, 2012. 263 f. Tese (Doutorado em Design) – Programa de Pós-graduação em Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

LOPES, Clarisse Mendes. **O ensino da voz na formação do ator**. Rio de Janeiro, 2009, 157 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Centro de Letras e Artes, Programa de Pós- Graduação em Artes Cênicas, Rio de Janeiro, 2009.

MAGGI, María Elena. Los árboles y el bosque: livros para niños y jóvenes em iberoamérica em 2015-2016. In: TELLECHEA, Teresa. **Anuario iberoamericano sobre el libro infantil y juvenil 2017**. Madrid: Fundación SM, 2017. p. 13-52.

MOISÉS, Massaud. **Guia prático de análise literária**. São Paulo: Cultrix, 1969.

NAKANO, Renata Gabriel. **Livro ilustrado: definições, leitores e autores**. Rio de Janeiro, 2012, 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. Tradução Cid Knipel. São Paulo. Cosac Naify, 2011.

PARREIRAS, Ninfa; FREDERICO, Márcia; KÜHNER, Maria Helena. A dramaturgia para a criança e o jovem. **Revista CBTIJ de Teatro: Retrospectiva 2008**, Rio de Janeiro: SESC RJ, 2009. p. 17-19.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. Do texto para o palco: um parto difícil. In: _____. **O teatro no cruzamento de culturas**. Tradução de Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **A análise dos espetáculos: teatro, mímica, dança, teatro-dança, cinema**. Tradução de Sérgio Sávia Coelho. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PONDÉ, Glória Maria Fialho. Poesia e folclore para criança. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 117-146.

PRADO, Décio de Almeida. A personagem no teatro. In: CANDIDO, Antonio et al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 81-101.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2009.

PUPPO, 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.

ROCHA FILHO, Rubem. **A personagem dramática**. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura (INACEN), 1986.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e Personagem. In: CANDIDO, Antonio et al. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 9-49.

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

_____. **Ler o teatro contemporâneo**. Tradução de Andréa Sthael da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

SANT'ANNA, Catarina. Teatro na escola: viver o paradigma holonômico na educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 4, n. 5, p. 33-45, jan./jun. 1995.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni; BENDER, Ivo. Criança, teatro e dramaturgia. In: JACOBY, Sissa (Org.). **A criança e a produção cultural**: do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p. 161-181.

SILVA, Daniel Furtado Simões. **O ator e o personagem**: variações e limites no teatro contemporâneo. Belo Horizonte, 2013, 235 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós- Graduação em Artes, Universidade Federal de Minas Gerais: Escola de Belas Artes, 2013.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de teatro**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. Escrever para crianças e fazer literatura. In: _____. **Literatura Infantil**: história e histórias. São Paulo: Ática, 1985.

_____. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

_____. *Yes, nós temos teatro*. In: _____. **Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. p. 144-154.

_____. Leituras brasileiras para crianças e jovens: entre o leitor, a escola e o mercado. **Gragoatá**, Rio de Janeiro, v. 19, 2014, p. 221-238.

_____. Teatro para crianças e jovens: questões históricas e caminhos criativos. In: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu (Org.). **Teatro infantil**: história, leitura e propostas. Curitiba: Positivo, 2015. p. 13-29.