

## O TEXTO DRAMÁTICO NA SALA DE AULA

SONIA APARECIDA VIDO PASCOLATI (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA).

### Resumo

O mercado editorial voltado para o público infanto-juvenil vem crescendo nas últimas décadas, assim como o volume de pesquisas sobre essa produção específica. Paralelamente, há um intenso movimento de estímulo à leitura, seja com políticas públicas amplas, seja com projetos em âmbito escolar. Entretanto, em meio a tantos aspectos positivos, ainda preocupa o fato da organização curricular da maioria dos cursos de Pedagogia no país não contemplar disciplinas que subsidiem os futuros professores para a análise do texto literário. O texto literário, marcado por alto grau de elaboração artística tanto na linguagem quanto na estrutura, exige certas estratégias de abordagem que facilitam não só sua compreensão, mas, sobretudo, a apreensão de sua dimensão estética, finalidade última da arte. Movida por essa preocupação, proponho uma reflexão acerca das demandas específicas do trabalho com o texto literário em sala de aula a partir da análise da peça "Cantarim de cantarã", de Sylvia Orthof, escrita em 1977. Por se tratar de um texto dramático, há que se atentar para duas dimensões indissociáveis: a construção estética e a projeção do espetáculo no próprio texto. Ao trabalhar com literatura dramática, o professor deveria estar preparado para enfatizar essas duas dimensões, ampliando a apreensão do texto pela criança. Pela evidente vocação espetacular, a peça de Sylvia Orthof facilita a análise de signos do espetáculo tais como iluminação, coreografia, músicas, canto e cenário, que, inscritos nas rubricas, permitem ao leitor a visualização da enunciação espetacular.

### Palavras-chave:

texto dramático infantil, elaboração estética, signos cênicos.

É evidente, nas últimas décadas, o esforço para a multiplicação de políticas de incentivo à leitura, tanto por parte do poder público quanto pela sociedade civil. O resultado desse esforço reflete em ações como a implementação de bibliotecas públicas, ampliação do acervo das bibliotecas escolares municipais e estaduais, proposições de projetos de leitura que envolvem instituições escolares e comunidade. Acompanhando essa preocupação social de estímulo à leitura - baseada na crença, em certa medida ingênua, de que uma sociedade leitora é mais solidária, politizada, cidadã e crítica (Britto, 2003), o mercado editorial brasileiro tem experimentado uma expansão considerável, particularmente, no segmento voltado para o público infanto-juvenil. O mercado não desiste de experimentar novos formatos para o objeto livro em plena era digital, visando à sedução do pequeno leitor.

O professor também se vê partícipe desse plano nacional de formação de leitores e contribui com sua ação direta em sala de aula ou com a execução de projetos de leitura para além dos muros escolares. Contudo, o trabalho cotidiano com a leitura na escola esbarra num aspecto importante: a formação de professores. Os documentos oficiais, como os PCNs, destacam a importância da leitura para a aquisição de conhecimentos, ampliação de saberes e atuação crítica do indivíduo na sociedade, exigindo para tanto que sejam trabalhados em sala de aula todos os gêneros textuais: propaganda, publicidade, receitas culinárias, bulas de medicamentos, histórias em quadrinhos, carta pessoal, carta comercial, formulários, poema, romance, sermão, bilhete, etc. Na contramão dessa necessidade, uma análise de currículos dos cursos de Pedagogia espalhados pelo país, ofertados em instituições públicas e privadas, evidencia a ausência de

disciplinas específicas que possam subsidiar o professor na análise dos mais diferentes gêneros textuais, dentre eles os textos literários.

Pesquisando programas curriculares dos cursos de Pedagogia disponíveis nos sites de faculdades e universidades, cheguei a duas conclusões. Primeiramente, que não há preocupação com a oferta de disciplinas específicas (trabalho com textos em geral e textos literários em particular) pela maior parte dos cursos de formação de professores de ensino fundamental. Dentre mais de vinte currículos pesquisados, apenas quatro contemplam o trabalho com o texto literário: "Literatura infanto-juvenil" no Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC) e no Centro Universitário de Brasília (UniCEUB); "Literatura Brasileira XIV (Literatura Infantil)", ofertada a partir de 2009 como optativa - isto é, nem todos os alunos cursarão a disciplina - na Universidade Federal da Bahia (UFBA - Salvador); e "Literatura Infantil" na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT - Cuiabá). Embora considere-se que a consulta a aproximadamente vinte programas curriculares não constitua *corpus* suficiente para afirmações generalizantes, ainda assim há uma desproporção evidente: apenas 20% dos cursos preocupam-se em fornecer elementos para análise do e reflexões sobre práticas com o texto literário.

Minha segunda conclusão é que os currículos têm se preocupado mais em atender às exigências da multiplicidade cultural, enfatizada principalmente desde a década de 1990, do que em fornecer conteúdos sólidos sobre os quais o futuro professor possa operar com proficiência. Dentre as preocupações contemporâneas, figuram Educação para a inclusão (Mackenzie - São Paulo; Universidade Paulista, UNIP); Libras (contemplada pela imensa maioria dos currículos em função de obrigatoriedade imposta por lei federal); Informática e Novas Tecnologias (Mackenzie, UNIP, UniCEUB); Ética, mídia e marketing (UNIP); Ética, cidadania e realidade brasileira (UniCEUB); Educação ambiental (UniCEUB); Educação e Diversidade (Universidade Estadual de Londrina - PR - UEL); Educação hospitalar (UFBA), prisional, étnico-racial, indígena, comunitária e popular (Universidade Federal do Espírito Santo - UFES).

Se essa ausência já é problemática no que diz respeito aos textos de ampla circulação, creio que o problema se acentue quando se trata de textos literários. Marcado por alto grau de elaboração artística tanto na linguagem quanto na estrutura, o texto literário exige certas estratégias de abordagem que facilitam não só sua compreensão, mas, sobretudo, a apreensão de sua dimensão estética, afinal,

"a finalidade da arte é dar uma sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o processo da arte é o processo de singularização dos objetos e o processo que consiste em obscurecer a forma, em aumentar a dificuldade e a duração da percepção. O ato de percepção em arte é um fim em si e deve ser prolongado" (Chklovski, 1999: 81-82).

Mesmo aqueles que contestam certos postulados formalistas hão de concordar que uma das marcas da criação literária é o trabalho com a forma, com a elaboração artística da linguagem. Esse trabalho no eixo da criação exige o domínio de certas estratégias de leitura por parte do receptor, como observar as sonoridades, imagens e figuras de linguagem presentes no texto poético ou as diferentes técnicas narrativas, modos de composição de personagens, de organização das categorias tempo e espaço, de forma a alcançar um maior efeito estético no texto

narrativo. Se o professor não receber a formação necessária para a abordagem de textos literários no processo de ensino-aprendizagem, como poderá ele mediar a relação entre texto e leitor em formação? E se isso é preocupante no que diz respeito a textos narrativos e poéticos, imaginemos a amplitude da questão quando pensamos em textos dramáticos, pouco frequentes na escola.

O texto dramático possui especificidades. A principal delas decorre do fato de o fenômeno teatral se edificar na dialética entre texto e espetáculo, portanto, não é possível negligenciar a dimensão espetacular do texto dramático, conforme alerta Mainguenu (1996: 163), para quem "por essência, o texto é uma peça virtual, suscetível de um número ilimitado de interpretações". Por ser vocacionado para a cena, o texto dramático carrega marcas de sua dimensão espetacular, seja por meio das rubricas, do discurso das personagens ou dos signos teatrais. A leitura do texto dramático pressupõe um leitor atento à configuração do signo teatral e capaz de transformar em imagens as virtualidades cênicas impressas no texto.

Kowzan (1977), preocupado em aplicar a teoria do signo linguístico ao campo das artes do espetáculo, destaca os principais aspectos dos signos teatrais. O primeiro deles é a mobilidade, isto é, um signo pode desempenhar a função de outro como um manequim representando uma personagem ou um som ou gesto substituindo algum objeto de cena. O segundo aspecto é a complementaridade, isto é, os sistemas de signo integram-se mutuamente para a composição do espetáculo, sendo todos simultaneamente indispensáveis (a existência da iluminação não anula a presença da música; pelo contrário, elas se harmonizam na composição dos significados da peça). Finalmente, é necessário observar a economia ou redundância dos signos, quer dizer, é possível utilizar vários signos para destacar o mesmo significado (chuva marcada por ruído, água no palco, projeção de paisagem sob chuva, capa de chuva, discurso da personagem) ou atribuir sentidos diversos para um mesmo signo, como no caso da gagueira de uma personagem poder ser interpretada como timidez, medo ou emoção.

Partindo dessas propriedades dos signos do espetáculo, Kowzan (1977: 77) propõe treze sistemas de signos - a palavra, o tom, a expressão facial, o gesto, a marcação, a maquiagem, o penteado, a indumentária, o acessório, o cenário, a iluminação, a música e o som - sobre os quais vale observar o fato de a maioria estar diretamente ligada ao ator e, conseqüentemente, à composição da personagem. A leitura do texto dramático não deve limitar-se apenas à apreensão do significado do texto, de uma espécie de "mensagem" - procedimento comum particularmente quando se trata de textos dirigidos ao público infantil -, pois justamente nos textos dramáticos dirigidos às crianças encontramos uma riqueza sem par no que se refere à organização desses sistemas de signos, visto que eles investem intensamente na dimensão visual, assim como procuram construir um ritmo dinâmico para a ação.

Em *Cantarim de cantarã*, peça de 1977, Sylvia Orthof trabalha magnificamente com alguns dos sistemas de signos teatrais sistematizados por Kowzan, orquestrando-os de modo a construir e reforçar continuamente alguns sentidos como a liberdade e a celebração da vida. A peça é declaradamente inspirada no conhecido texto de João Cabral de Melo Neto, *Morte e vida severina*, e dela se aproxima de fato por alguns aspectos formais, como o uso da linguagem poética, e do plano de conteúdo, como a itinerância dos pássaros comparada à peregrinação de Severino e a presença constante da morte quando as personagens alimentam esperança de vida. A peça não tem divisões em atos ou cenas, mas o ritmo da ação dramática é facilmente marcado pelos percalços enfrentados por Pomba-Rolinha, protagonista da peça: a perda do ninho destruído por uma forte ventania; o confinamento numa gaiola provocado pelo Urubu, espécie de agente imobiliário inescrupuloso que lhe promete casa e comida sem qualquer esforço;

uma nova perda do lar quando o fogo queima o pano pintado representando a porta de sua futura nova casa, até chegar à morte, não sem antes deixar um ovo em seu ninho, símbolo da continuidade da vida - assim como no texto de Cabral o nascimento da criança aponta para o valor da vida, "mesmo quando é a explosão de uma vida severina" (Cabral, 1998: 122).

A primeira rubrica descreve o cenário, evidenciando desde o princípio a vocação teatral do texto:

"CENÁRIO: Fiapos de neblina e gaze. Início da alvorada. Surgem os atores, em procissão, vestidos de pássaros irreais. Sobre túnicas brancas, máscaras, cocares de plumas coloridas, fitas, insinuações de asas. Tudo é muito irreal e festivo. Os pássaros trazem o amanhecer." (Orthof, 1997: 67).

A linguagem poética que marca canções e falas das personagens se faz presente também no discurso do arquiencenador, afinal, "fiapos de neblina" em meio a túnicas brancas e plumas coloridas é uma bela metáfora para construção da imagem do alvorecer. Os leves movimentos em cena, as "insinuações de asas" reforçam a atmosfera festiva e fantasiosa. A repetição do adjetivo "irreal" aponta para a teatralidade pulsante de *Cantarim*, afinal, o texto de Orthof se filia à tendência predominante no teatro infantil de forte apelo à teatralidade. O cenário da peça convida ao sonho e à fantasia e instaura no texto/palco, na imaginação do leitor e na visão do espectador, o símbolo estruturador do sentido do texto: o amanhecer, ligado semanticamente à ideia de renovação da vida.

O sentido da liberdade é construído particularmente pela expressão corporal dos atores. Como as personagens são pássaros, movimentos de vôo são constantes no texto, evocando na memória do leitor/espectador a figura de Ícaro, símbolo do desejo humano de voar, de alcançar plena liberdade singrando os ares. Também um acessório, objeto de cena, todavia agora por antítese, remete à liberdade: a gaiola em que Pomba-Rolinha é confinada pelo Urubu faz os pássaros terem ainda maior consciência do valor de poder ir e vir sem constrangimentos, pois como dizem o Sabiá e o Bem-te-vi, um incêndio ou uma doença são terríveis, "mas nada é mais terrível do que uma gaiola para as nossas asas!" (Orthof, 1997: 77). Para mostrar ao Urubu que são todos igualmente pássaros e que a ninguém pode ser negado o direito de voar, acontece uma procissão de asas:

"(Surgem asas em profusão. Cada ator carrega asas brancas, abertas. Sumiram as máscaras. Todos estão vestidos de branco. Ritmo solene. Toda a cena deve dar a impressão de uma saudação. Não é algo religioso, é uma festa de asas.)" (Orthof, 1997: 79).

Retomando as considerações de Kowzan acerca das propriedades do signo teatral, podemos perceber nitidamente o princípio da complementaridade regendo a composição do espetáculo e a organização dos sentidos de *Cantarim de cantarã*. A expressão facial, o gesto, a marcação, a indumentária e o acessório combinam-se na cena da procissão de asas, todos convergindo para a construção do mesmo sentido: o elogio à liberdade.

A música e o som são outros dois sistemas de signos intensamente presentes no texto aqui analisado. A rubrica que vem logo após a que descreve o cenário da peça, recomenda ritmo de capoeira acompanhado de berimbau e indica que "*a chegada dos instrumentos e sons sugere o amanhecer*" (Orthof, 1997: 67). Os atores-pássaros cantam, batem palmas, o Pássaro-Sol cacareja como um galo, o Sol emite um trinado de flauta, enfim, música e som constroem um clima de festividade no início da peça, interrompido repentinamente por um "*gemido triste*

*de cuíca*" (Orthof, 1997: 71) que anuncia a entrada da Pomba-Rolinha em cena, cantando parodicamente uma marchinha carnavalesca muito popular:

Oi, abram alas

que eu quero chorar...

Oi, abram asas

que eu quero chorar...

A Pomba-Rola é triste

e passará!

Pomba-Rolinha

só sabe chorar, chorar!

Oi, abram alas

pra quem quer passar!

A Pomba-Rola,

triste, passará! (Orthof, 1997: 72).

Música e canto são responsáveis não só pela atmosfera da peça, mas também marcam o ritmo da ação, pois no início a música é festiva e a ação alegre e dinâmica; com a entrada da Pomba-Rolinha que acaba de perder seu ninho destruído pela ventania, a ação se torna lenta, triste e a mudança é marcada pela *cuíca* e por "*um sambinha, meio triste, meio brincalhão*" que acompanha a saída de cena dos pássaros "*arrastando as asas*" (Orthof, 1997: 73). As cantigas entoadas pelos pássaros resgatam múltiplas tradições culturais brasileiras, como a ciranda nordestina, o folclore mineiro que inspira a composição da "Ciranda das Estrelas" e o ritmo do ritual de candomblé que acompanha a entrada da Dindinha Lua-Saravá.

Conjugada à música, a iluminação também é utilizada para marcar mudanças na ação, no ritmo da peça ou em sua atmosfera. Quando os pássaros formam uma ciranda em torno do Sol saudando o amanhecer, "*começa a rodopiar a ciranda em movimentos alegres. Acendem-se lanternas coloridas nas roupas dos pássaros e do sol*" (Orthof, 1997: 70). Realçando os movimentos alegres, lá estão as lanternas coloridas. As cores contribuem para o reforço de sentidos: o dourado do Pássaro-Sol e do Sol reforça a luminosidade do amanhecer; os pássaros e o vento são representados pelo plácido branco; a Pomba-Rolinha triste entre em cena "*toda de cinza e branco*"; o Urubu é tão negro quanto a ausência de liberdade por ele encarnada. Esta última personagem, arrependida de ter facilitado a prisão da Pomba-Rolinha, decide presenteá-la com uma porta para sua nova casa e "*desenrola um pano, onde está pintada uma porta aberta. Pomba-Rolinha segura de um lado, Urubu de outro, formando um portal por onde passa o resto dos*

*atores, dançando.*" (Orthof, 1997: 82-3). Mas a felicidade da protagonista dura pouco, pois uma "*mudança de luz*" (Orthof, 1997: 83) rompe a estase provisoriamente instaurada, isto é, rompe uma espécie de imobilidade temporária, "uma condição de equilíbrio entre várias forças; [...] um estado em que todas as forças se equilibram entre si, e que resulta em falta de movimento." (Ball, 1999: 37). A fala da Pomba-Rolinha anuncia uma intrusão, fato que recoloca a peça em movimento e aça a atenção do leitor/espectador para o que está por vir: "**Mas** parece que estou sentindo um cheiro de queimado... Será que vai acontecer outra coisa? Algo errado? Ih... é o Pássaro de Fogo! Quanto trabalho para uma pobre Pomba-Rolinha!" (Orthof, 1997: 83; grifo meu). Mais uma vez a iluminação, associada à cor, entra em cena, pois os Pássaros de Fogo, guerreiros impiedosos, "*são todos cor de labaredas*" (Orthof, 1997: 83).

O vermelho destruidor do fogo é substituído, na cena seguinte, pelo azul suave de uma borboleta. Pomba-Rolinha experimenta sensação semelhante à de Severino: ela está prestes a perder a esperança de ter novamente um lar e ele pensa em atirar-se fora da ponte e da vida por tanta morte ter encontrado em seu caminho. O encontro de Pomba-Rolinha com a Borboleta Azul e de Severino com a sabedoria simples de Seu José Mestre Carpina fazem ambos protagonistas recuperarem a crença na possibilidade de triunfo da vida, a despeito de todas as dificuldades. Pomba-Rolinha põe-se a construir uma casa nova, momento em que "*surgem martelos em ritmo de construção*" (Orthof, 1997: 86). Nessa altura da peça, é inserida uma nota de rodapé que torna ainda mais evidente a preocupação da autora com a dimensão espetacular do texto:

1. POMBA-ROLA (Pega, num canto, uma moldura de janela. Durante todo o tempo, ritmo de martelos - Pomba, em mímica, pinta a janela. De repente, a janela fica azul - isto se consegue com uma moldura em tom natural de um lado e azul do outro. A janela, sendo virada, fica azul. A "pintura" é feita meio escondida, para causar efeito o resultado da cor [...]. (Orthof, 1997: 86).

As orientações precisas acerca do efeito esperado sobre o espectador reiteram a vocação cênica do texto dramático, mesmo que se reconheça a possibilidade de muitas enunciações cênicas possíveis a partir do mesmo texto dramático. De qualquer modo, independentemente das inúmeras possibilidades de representação de *Cantarim de cantarã*, o fato aqui destacado é a necessidade de a leitura do texto dramático evidenciar, a partir da matéria textual, os signos do espetáculo inscritos no texto; afinal, a interpretação do texto dramático não pode ser parcial, e como procurei apontar, a leitura dos signos teatrais contribui para a construção e ampliação dos sentidos do texto.

Considerando o papel do professor como mediador de leitura, seja por meio da escolha de livros didáticos e paradidáticos ou da indicação de leituras aos alunos (obrigatórias ou não), seja ao facilitar o acesso do jovem leitor ao texto, fornecendo informações ainda ausentes do conhecimento de mundo ou da enciclopédia de leitura do aluno, é importante pensar na necessidade de os cursos de formação de professores do ensino fundamental abarcarem disciplinas que forneçam subsídios suficientes para o trabalho com todos os gêneros textuais, e em particular com o texto literário. Um professor bem formado será capaz de mediar e/ou orientar mais eficientemente os atos de leitura de seus alunos. E se ele possuir familiaridade com as técnicas de abordagem do texto literário, inclusive do

texto dramático, poderá realçar a dimensão estética da criação literária destinada a crianças, assim como intensificar a experiência de leitura de seus alunos.

#### Referências

BALL, David. *Para trás e para frente: um guia para leitura de peças teatrais*. Tradução Leila Coury. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e participação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Contra o consenso: cultura escrita, educação, participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 99-114.

CHKLOVSKI, Viktor. A arte como processo. In: TODOROV, Tzvetan. *Teoria da Literatura I*. Textos dos formalistas russos apresentados por T. Todorov. Lisboa: Edições 70, 1999. p. 75-95.

KOWZAN, Tadeusz. O signo no teatro. In: NUNES, Luiz Arthur et al (Org.). *O signo teatral: a Semiologia aplicada à arte dramática*. Organização e tradução Luiz Arthur Nunes et al. Porto Alegre: Globo, 1977. p. 57-83.

MAINGUENAU, Dominique. Duplicidade do diálogo teatral. In: \_\_\_\_\_. *Pragmática para o discurso literário*. Tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p.159-180.

MELO NETO, João Cabral de. *Melhores poemas*. Seleção de Antonio Carlos Secchin. 6. ed. São Paulo: Global, 1998.

ORTHOF, Sylvia. Cantarim de cantar. In: NEVES, João das et al. *As crianças vão ao teatro*. Capa e ilustrações de Marie Louise Nery. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997. p. 65-95.