

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

FLOR DE MARIA SILVA DUARTE

O TEATRO INFANTIL DE SYLVIA ORTHOF

ZÉ VAGÃO DA RODA FINA E SUA MÃE LEOPOLDINA (1975)
A GEMA DO OVO DA EMA (1979)

MARINGÁ – PARANÁ
2007

FLOR DE MARIA SILVA DUARTE

O TEATRO INFANTIL DE SYLVIA ORTHOF
ZÉ VAGÃO DA RODA FINA E SUA MÃE LEOPOLDINA (1975)
A GEMA DO OVO DA EMA (1979)

Dissertação apresentada à
Universidade Estadual de Maringá,
com requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em
Letras, área de concentração:
Estudos Literários.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alice Áurea
Penteado Martha
Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta
Morais da Costa

MARINGÁ – PARANÁ
2007

Para Yoya, minha irmã,

que compartilhou comigo as alegrias das primeiras leituras.

AGRADECIMENTOS

À Anna Sophia, minha filha, pela felicidade maior e pelo afeto incondicional.

À Áurea Duarte, minha mãe, pela formação, pelo exemplo e pela fé.

À Alice Áurea Penteado Martha, pela sabedoria, apoio e amizade.

À Marta Morais da Costa, pela segurança e bom humor.

Aos professores do Mestrado em Letras da UEM, pelo conhecimento e afeto.

Aos membros da banca Examinadora, Rosa Maria Graciotto Silva e Renata Junqueira de Souza, pelas valiosas sugestões para este trabalho.

Aos colegas da turma do Mestrado 2004, pelo companheirismo e incentivo.

À Andréia, pela dedicação ao Mestrado em Letras e pela compreensão.

Ao Heine, pelo amor.

RESUMO

O TEATRO INFANTIL DE SYLVIA ORTHOF

ZÉ VAGÃO DA RODA FINA E SUA MÃE LEOPOLDINA (1975)
A GEMA DO OVO DA EMA (1979)

Este trabalho se propõe a fazer um estudo sobre a literatura infantil brasileira, mediante a leitura de textos literários da dramaturgia infantil de Sylvia Orthof, autora reconhecida no meio literário acadêmico, mas pouco pesquisada em sua produção dramática. No estudo empreendido, propomos uma reflexão sobre a leitura do texto dramático como elemento de formação do leitor, a partir da análise de dois textos de Sylvia Orthof: *Zé Vagão da Roda Fina e Sua Mãe Leopoldina* (1975) e *A Gema do Ovo da Ema* (1979). As razões da opção pelo texto dramático estão ligadas à nossa vivência pessoal como atriz profissional no Rio de Janeiro, onde trabalhamos sob a direção da autora. Este trabalho justifica-se, pois embora o cenário atual da literatura infantil tenha um elenco formidável de autores e obras, em alguns meios ainda persiste a concepção de que esta literatura seja um gênero literário menor. Sylvia Orthof é um dos nomes mais respeitados da literatura brasileira e suas obras contribuíram, de forma decisiva, para a credibilidade na qualidade dos textos literários destinados à criança. A autora é também um dos nomes significativos do teatro infantil brasileiro, embora hoje este seu lado teatral seja menos conhecido. O presente estudo, de cunho bibliográfico, fundamenta-se na Estética da Recepção de Hans Robert Jauss e na Teoria do Efeito de Wolfgang Iser, teorias que elevam o leitor à condição de co-autor do texto. Após a leitura dos textos constitutivos de nosso *corpus*, consideramos como os mesmos propiciam a participação do leitor na produção de significados e refletimos sobre a utilização do texto dramático na escola como elemento de formação do leitor.

Palavras-chave: Orthof; leitura; teatro.

SUMÁRIO

1 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS	07
2 – LITERATURA, LEITURA E LEITOR	16
2.1 – NATUREZA E FUNÇÃO DA LITERATURA	16
2.2 – LEITURA E LEITOR	22
2.3 – TEORIAS RECEPCIONAIS	28
2.3.1 – ESTÉTICA DA RECEPÇÃO	28
2.3.2 – A TEORIA DO EFEITO	34
3 – A LITERATURA INFANTIL	41
3.1 – A GÊNESE BURGUESA	41
3.2 – PANORAMA DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA	44
3.3 – O GÊNERO DRAMÁTICO	47
3.3.1 – O TEATRO INFANTIL	51
4 – SYLVIA ORTHOF E O TEATRO PARA CRIANÇAS	57
4.1 – O TEATRO DE SYLVIA ORTHOF	57
4.2 – ZÉ VAGÃO DA RODA FINA E SUA MÃE LEOPOLDINA	60
4.3 – A GEMA DO OVO DA EMA	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
ANEXOS	91

1 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entendendo que a leitura do texto literário seja fundamental para nossa leitura e conseqüente compreensão do mundo, propomo-nos, neste trabalho, a realizar uma reflexão voltada para a formação do leitor, notadamente, a partir das considerações de Antonio Candido:

Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em conseqüência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CANDIDO, 1995, p. 245)¹

A iniciação à leitura se dá, na grande maioria dos casos, durante a infância, mais precisamente, na escola após a alfabetização; por isso, a literatura infantil vem sendo tradicionalmente associada à escola. Como conseqüência dessa associação, este gênero vem sofrendo um forte preconceito, sendo, inclusive, confundida com cultura de massas.

O cenário brasileiro atual da literatura infantil tem um elenco formidável de autores e obras, entre eles o nome consagrado de Sylvia Orthof (1932-1997), que, durante alguns anos, dedicou sua arte ao teatro para crianças, escrevendo, dirigindo e produzindo espetáculos.

No presente trabalho, pretendemos fazer um estudo sobre a literatura infantil e juvenil, através da leitura de textos da dramaturgia de Sylvia Orthof. Esta não é uma tarefa simples. Esta autora, tão conhecida por sua produção literária dirigida à infância, é, no momento atual, menos conhecida por sua obra dramática.

Como objetivo geral, propomos uma reflexão sobre a leitura do texto dramático como elemento mediador para a formação do leitor, a partir da leitura de dois textos de Sylvia Orthof: *Zé Vagão da Roda Fina e Sua Mãe Leopoldina* (1975) e *A Gema do Ovo da Ema* (1979), sob a ótica da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito. Pretendemos verificar de que modo se dá a mediação entre os

¹ 1.ª edição: 1989.

textos e o leitor, as funções dos espaços vazios, como se configuram os elementos estéticos e como estes textos atuam na formação do leitor crítico. Não pretendemos tomar o texto teatral com vistas à encenação, mas tratá-lo enquanto texto escrito, enquanto gênero literário, observando suas características específicas.

As razões da opção pelo texto dramático estão ligadas à nossa vivência pessoal como atriz profissional no Rio de Janeiro durante doze anos. O permanente contato com o texto de teatro e o estudo de suas possibilidades de interpretação e de montagem levaram ao desejo de um estudo mais aprofundado sobre a questão da leitura do texto dramático como elemento de formação do leitor.

Dentre as experiências profissionais mais significativas de nosso trabalho como atriz, estão as participações em duas montagens cênicas de textos de Sylvia Orthof, dirigidas pela autora. Durante dois anos (1980-1981), fomos contratada da Casa de Ensaios – empresa de produção teatral de propriedade de Sylvia Orthof – e participamos como atriz e coreógrafa das montagens das peças *Zé Vagão da Roda Fina e Sua Mãe Leopoldina* e *A Gema do Ovo da Ema*.

A convivência diária com a autora durante esses dois anos foi altamente enriquecedora. Além de grande escritora, era também uma encenadora fabulosa, com raro poder de criatividade e coerência. Suas montagens eram ousadas, construídas passo a passo, sem pressa e sem soluções fáceis ou convencionais. Não era um “teatro-show”, mas um teatro infantil voltado para a reflexão, a partir de situações inesperadas e questionamentos sobre situações e atitudes.

Por outro lado, um texto dramático, antes de ser encenado, é literatura e pode e deve ser lido. Por esta razão, no presente trabalho, pretendemos abordar a leitura do texto dramático como gênero literário e não como possibilidade de encenação. Podemos perceber que raramente o texto dramático é visto como leitura de lazer ou leitura escolar. Entretanto, o teatro enquanto atividade escolar está presente em quase todas as escolas, em quase todas as turmas. Professores e alunos preparam e apresentam “montagens teatrais”, mas, na maioria dos casos, a peça é a adaptação para o palco de textos narrativos. Por este motivo,

leitores escolarizados (alunos e professores) muitas vezes desconhecem as possibilidades do gênero dramático.

Em vista disso, é nossa intenção colaborar no sentido de que a produção dramática de Sylvia Orthof mereça lugar de destaque ao lado de sua reconhecida e festejada produção literária narrativa.

Entendemos que a leitura literária seja de suma importância para todos e, sobremaneira, para as crianças e os jovens, uma vez que, a partir do contato com os textos, podem fazer a sua leitura pessoal do mundo. Neste sentido, fizemos a opção por duas perspectivas teóricas que privilegiam o leitor: a Estética da Recepção, que confere ao leitor o *status* de co-autor do texto, e a Teoria do Efeito, que, partindo de uma abordagem diversa, também vê o leitor como o protagonista do ato da leitura, visto que é ele quem preenche os espaços vazios presentes na estrutura do texto.

A escolha do *corpus* se deve, em primeiro lugar, à sua visível qualidade literária. *Zé Vagão da Roda Fina e Sua Mãe Leopoldina* (1975) expõe, com metáforas e versos, algumas verdades autoritárias impostas pelos adultos às crianças. Sylvia Orthof debocha de instituições consagradas e “verdades” estabelecidas, com muita alegria e ironia. O livro, em sua forma dramática, foi publicado pela Editora Nova Fronteira em 1997.

A segunda escolha, *A Gema do Ovo da Ema* (1979), destina-se ao público infanto-juvenil. A obra fala dos costumes brasileiros, da situação da mulher, da relação família e casamento, de autoritarismo e poder, e utiliza o folclore para provocar a imaginação dos jovens leitores/espectadores. O texto, em sua forma dramática, não foi publicado, mas pode ser encontrado no acervo da SBAT (Sociedade Brasileira de Autores Teatrais). A ausência de publicações deste texto foi decisiva em nossa escolha, pois o presente trabalho pode dar visibilidade à obra. Já em sua forma narrativa, há uma edição de 1993 da Editora FTD.

No que se refere à metodologia, o presente estudo, de natureza bibliográfica, encontra-se embasado em textos de teóricos da literatura, particularmente nas teorias supracitadas: Estética da Recepção e Teoria do Efeito. Desta forma, dispomo-nos a realizar uma leitura dos textos escolhidos com o

objetivo de provocar uma reflexão sobre os elementos estéticos e os lugares vazios utilizados por Sylvia Orthof, assim como perceber de que forma estes mesmos elementos estéticos e lugares vazios estão presentes no texto dramático. Neste sentido, nosso intuito consiste em estudar como a leitura de textos teatrais e, em particular, *Zé Vagão da Roda Fina e Sua Mãe Leopoldina* e *A Gema do Ovo da Ema* podem contribuir para a formação do leitor.

Em relação ao estado da questão, encontramos, após precário levantamento da produção acadêmica de textos mais conhecidos, as seguintes dissertações de mestrado sobre a produção literária de Sylvia Orthof:

1) Maria Heloisa Melo de Moraes. *As formas do humor em Sylvia Orthof*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Alagoas – Letras e Lingüística – 1993. O trabalho parte das implicações ideológicas pressentidas na relação escola e literatura infantil e humor, a partir da obra humorística de Sylvia Orthof. A autora relata como aspectos histórico-sociais da evolução da escola como instituição formal mostram uma relação de antagonismo entre ela e o riso. Antagonismo este explicado por conceitos universalizados de seriedade e pelo caráter de formalismo, incorporados pela escola. Moraes faz uma análise do verdadeiro sentido do riso e do humor, sob diferentes pontos de vista epistemológicos, expondo a contradição da postura escolar. Para a autora, a aceitação do humor na literatura carece da comprovação de seu valor como recurso lingüístico e literário, que se coadune com o papel renovador e transgressor que a literatura assume socialmente. A autora defende a união entre escola, literatura infantil e humor para o rompimento com conceitos cristalizados e a crença no riso como meio eficaz e sério de percepção da realidade.

2) Ana Lucia de Oliveira Brandão: *Uma abordagem da obra infantil humorística de Sylvia Orthof e Tato Gost*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Comunicação e Semiótica – 1994. A dissertação aborda a presença do humor na obra infanto-juvenil de Sylvia Orthof, analisando-a com base nas reflexões de Sigmund Freud e Mikahail Bakhtin, e A. Koestler para o

texto, e com base em Fayga Ostrower para as ilustrações de Tato Gost. Brandão conclui que o trabalho de Sylvia Orthof e Tato Gost cria um paradigma para o humor.

3) Regina Souza Gomes. *Toda bruxa pode ser fada: contribuição da Teoria Semiótica para o ensino da leitura*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense – Letras – 1996. A autora conceitua primeiramente leitura e texto. Em seguida, discute questões, como os sujeitos envolvidos, a plurissignificação, e distingue entre os modos de ler o texto, a interpretação e a compreensão. Gomes utiliza o livro infantil “*Uxa, ora fada, ora bruxa*”, de Sylvia Orthof, para uma análise exemplar de aplicação do modelo teórico da semiótica. Após a análise do livro infantil, utilizando-a como base para ilustrações e exemplificações, sugere caminhos para aplicação dessa fundamentação teórica na prática do ensino da leitura, tomando como conceitos básicos a coerência e, incluída nesta, a isotopia, apresentando também uma reflexão sobre o ato de produção de sentido da leitura, especialmente no que diz respeito à construção de competências necessárias para que esta se realize.

4) Deise da Silva Gutierres. *Sobre literatura infantil: um diálogo com o trabalho de Sylvia Orthof*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Araraquara, SP – Letras – 2001. O trabalho aborda as preocupações com o ensino e com a leitura na escola, entendendo que a reflexão leva à literatura infantil e à leitura do texto literário. A autora enfatiza o papel do professor na formação do leitor e ressalta a importância da escolha dos textos literários que serão levados aos alunos. Com base no pensamento de M. Bakhtin e em estudos sobre o discurso, e por compartilhar com o pensamento dialógico de que o leitor contribui com o texto, Gutierres elegeu a obra de Sylvia Orthof como *corpus* de seu trabalho. A autora reconhece nesses textos o respeito pelas crianças, considerando-as inteligentes, questionadoras e participativas.

5) Maria Aparecida Barbosa. *Ciranda de estripulias e palavras. Apresentação de Recreio. "A revista brinquedo", uma publicação da Ed. Abril. 1969 a 1982.* Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Assis, SP – Letras – 2003. Barbosa levanta a importância da *Revista Recreio* entre os anos de 1969 e 1982, quando publicou histórias infantis, revelando autores como Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Sylvia Orthof e Joel Rufino dos Santos. Estes escritores confirmaram o sucesso da revista e se definiram enquanto autores inaugurais do gênero.

6) Érica dos Reis Segovia da Silva Rampazzo. *Sylvia Orthof e a recuperação dos contos de fadas: o cômico vai à escola?* Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, PR – Letras – 2003. A partir do olhar da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss e da Teoria do Efeito de Wolfgang Iser, Rampazzo investiga a presença de elementos do cômico nas obras de Sylvia Orthof. O trabalho se propõe a ampliar as discussões sobre a importância e função da comicidade, buscando reverter o preconceito que marca o cômico e dificulta sua presença tanto nos estudos acadêmicos como no trabalho com textos literários em sala de aula. Rampazzo realizou pesquisa de campo com questionários respondidos por professores, indagando sobre a relação com a obra de Sylvia Orthof. Rampazzo recorreu também à literatura sobre o cômico em Vladimir Propp, Henri Bergson, Mikhail Bakhtin e Sigmund Freud.

7) Maria Cristina Conduru Villaça. *Novos Finais Felizes: a mulher e o casamento em Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Sylvia Orthof.* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Letras – 2004. O trabalho aborda o conto de fada e como a natureza dinâmica dessas narrativas permite adaptações e releituras adequadas ao contexto histórico a que estão vinculadas. Villaça expõe como a representação da mulher e a dimensão do casamento, ligadas ao mito da felicidade, obedecem ao dinamismo do gênero, sendo modificadas ao longo dos tempos, e como autores contemporâneos buscam novos finais felizes, finais estes compatíveis com os valores da atualidade. Na dissertação, a autora confirma a

relevância de Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Sylvia Orthof para a literatura infanto-juvenil brasileira.

Como artigos, encontramos três textos:

O universo lúdico de Sylvia Orthof, de Vera Maria Tietzmann Silva, publicado em *Literatura Infanto-juvenil: Prosa & Poesia* (org.) Ana Maria Lisboa de Mello, Maria Zaira Turchi e Vera Maria Tietzmann Silva. Goiânia: UFG, 1995. No artigo, a autora aborda a qualidade do humor de Sylvia Orthof, a postura de seus narradores e faz uma leitura cuidadosa do livro *Ponto de tecer poesia*, que revela a Sylvia Orthof poeta.

Sylvia Orthof: o bom humor na literatura infantil, de Alice Áurea Penteado Martha, publicado em *Cuatrogatos revista de literatura infantil* n° 9, septiembre 2002. O texto traz uma pequena biografia de Sylvia Orthof e comenta sua habilidade em lidar com o cômico na literatura, sem perder nenhuma oportunidade de provocar questionamentos e reflexões.

O tempo, de óculos, requebra numa bengala: Sylvia Orthof e a velhice, de Alice Áurea Penteado Martha, publicado em *Leitura e Literatura infanto-juvenil. Memória de Gramado* (org.) João Luis C. T. Ceccantini. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004. No artigo, Martha expõe como Sylvia Orthof aborda a questão da velhice pelo viés cômico, provocando no leitor jovem uma reflexão sobre a passagem do tempo, vista com naturalidade e bom humor.

E ainda encontramos um livro: *Ora fada, ora bruxa. Estudos sobre Sylvia Orthof*. Org. Vera Tietzmann Silva. Publicado pela Cãnone Editorial. Trata-se de uma coletânea de textos em homenagem à escritora, antecipando homenagens pelos dez anos de sua morte, produzidos por alunos concluintes do Curso de Letras da Universidade Federal de Goiás.

A presença do humor na obra de Sylvia Orthof é uma das questões mais abordadas nos estudos sobre a autora. O cômico e o deboche são elementos que desmontam e ridicularizam os preconceitos, provocando no jovem leitor uma reflexão sobre o mundo adulto e suas instituições. Os estudiosos ressaltam também a importância e o papel do humor no universo escolar, tradicionalmente tão sério e formal. Desta forma, a literatura infantil da autora contribui para o papel transgressor da literatura na sociedade e como elemento de ligação entre escola, fantasia e realidade.

Como podemos perceber, Sylvia Orthof tem despertado a atenção de alguns pesquisadores em literatura infantil, entretanto os estudos realizados mostram-se insuficientes diante do volume e da importância literária da autora. Contabilizamos mais de cem livros publicados, dez textos teatrais nos arquivos da SBAT, um filme para vídeo e quatro discos com histórias da autora. Trata-se, pois, de uma produção de fôlego, que, detentora de inúmeros prêmios, revela o reconhecimento obtido pela alta qualidade dos textos. É, portanto, inexplicável a carência de estudos acadêmicos sobre esta autora. Por outro lado, sua obra dramática não tem sido contemplada nos estudos acadêmicos, o que nos confirma e justifica a originalidade do presente trabalho.

Para dar conta do estudo proposto, optamos por dividi-lo em capítulos. No primeiro, expomos nossas considerações iniciais, apresentando as justificativas de nossa escolha, os objetivos, a metodologia e um pequeno levantamento do estado da questão. No segundo, “Literatura, leitura e leitor”, abordaremos algumas concepções de literatura e suas funções, tomando por base autores como Antonio Candido, Terry Eagleton, Antoine Compagnon e Dieter Wellershoff. Ainda no mesmo capítulo, passaremos, em seguida, para uma reflexão sobre a leitura do texto literário, enfocando a importância do leitor, sob a ótica da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito.

Dedicaremos o terceiro capítulo a um breve histórico da literatura infantil no ocidente, a partir de seu surgimento na Europa do século XVIII, a que demos o título de “Gênese burguesa”. Em seguida, focalizaremos a história localizada da

literatura infantil no Brasil e, ainda dentro deste capítulo, abordaremos o gênero dramático infantil.

O capítulo de número quatro é dedicado a Sylvia Orthof e ao teatro para crianças. Faremos um levantamento da produção dramática de Sylvia Orthof e sua importância dentro do contexto da dramaturgia brasileira. Ainda no mesmo capítulo, iremos nos dedicar a uma leitura de dois textos dramáticos de Sylvia Orthof: *Zé Vagão da Roda Fina e Sua Mãe Leopoldina* e *A Gema do Ovo da Ema*, segundo as abordagens da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss e da Teoria do Efeito de Wolfgang Iser.

Em seguida, faremos a exposição nossas considerações finais e, após as referências bibliográficas, encontrar-se-ão anexos os textos que compõem o *corpus* do trabalho.

2 – LITERATURA, LEITURA E LEITOR

Levantamos neste capítulo questões primordiais para o estudo da literatura, a saber: definição e valor da literatura, a importância do leitor, bem como as funções inerentes à leitura do texto literário.

2.1 – NATUREZA E FUNÇÃO DA LITERATURA

Definir a literatura não é uma tarefa fácil, talvez impossível. No sentido de refletir sobre esta questão, tomamos os autores Antonio Candido², Dieter Wellershoff (1970), Terry Eagleton (2001)³ e Antoine Compagnon (2003)⁴, que chegam a idéias convergentes sobre o valor e a importância da literatura para a sociedade e o ser humano.

Antonio Candido (2002) discute a criação literária, modos possíveis de se estudar a literatura e faz uma comparação dialética entre a literatura primitiva e a erudita. Para ele, o meditar sobre as diversidades entre a nossa literatura e a primitiva ajuda a compreender certos aspectos da criação literária.

O teórico evidencia o erro da visão antropocêntrica, que reduz todo estudo à ótica do adulto, branco e civilizado e verifica que as culturas são relativas, na medida em que cada qual tem suas maneiras peculiares, sendo que cada contexto geral interfere no significado dos traços particulares. Em função disso, perceber essas diversidades revela-se importante.

Para o homem primitivo, a troca com o meio é um elemento fundamental; por este motivo, sua literatura deve ser estudada mediante a combinação de três disciplinas: a ciência do folclore, a sociologia e a crítica literária. Ao expor essas idéias, Candido deixa claro que a essência do ser humano é a mesma, mas cada cultura possui uma relação própria com o meio e a abordagem de suas produções literárias deve ser vista sob uma ótica contextualizada. Candido critica a visão maniqueísta do dominante – como homem branco, adulto e civilizado, e propõe

² 1ª edição: 1965, utilizamos a 8ª ed. de 2002; 1ª edição: 1976, utilizamos a de 1995.

³ 1ª edição: 1983; utilizamos a de 2001.

⁴ 1ª edição: 1998; 1ª edição brasileira: 1999.

uma visão dialética das culturas primitivas e civilizadas. O autor estabelece também uma relação entre a ótica do dominante para culturas primitivas e a ótica do adulto para com a criança e a literatura infantil.

Dieter Wellershoff (1970) estabelece a relação entre a literatura e o mercado, a partir de uma retrospectiva da evolução da literatura desde os primeiros manuscritos até a produção de massa da indústria livreira atual. Para o autor, esta evolução tirou o leitor de uma atitude passiva, possibilitando-lhe uma posição crítica. A reprodução extinguiu o privilégio de uma minoria até então detentora da cultura, de maneira que a literatura pôde fazer parte da vida do homem comum.

De acordo com Wellershoff, a questão do valor em uma sociedade capitalista está intimamente relacionada ao mercado literário. Ao fazer uma retrospectiva da evolução da indústria livreira, o autor afirma que a produção industrial trouxe, em um primeiro momento, liberdade para o autor, pois antes do mercado ele dependia da corte para sua sobrevivência. Entretanto, a situação hoje só mudou aparentemente, ou seja, se é verdade que o autor não precisa mais agradar ao patrono, hoje ele precisa agradar ao mercado. Para o mercado, tem valor o que é vendável e o próprio mercado constrói reputações, sendo importante manter a produção a todo o vapor. A oferta se tornou tão vasta que os críticos não dão conta de ler tudo e os leitores, cada vez mais, são levados a consumir as obras em evidência – os *best-sellers*. Todos querem ler o que todos estão lendo, mas o grande público só lê superficialmente. Assim, a indústria cultural formata a sociedade, o leitor e até o crítico.

Terry Eagleton (2001) expõe algumas tentativas de se definir a literatura ao longo do tempo e, ao fazer isso, aborda, inicialmente, a distinção entre fato e ficção, mas – esclarece o autor – esta distinção não é confiável. Isto implica dizer que há obras que não são de ficção e são literatura, enquanto, por outro lado, há obras de ficção que não são literatura.

Os formalistas russos tentaram definir a literatura pela forma artificial e de estranhamento da linguagem, preocupando-se com a abordagem da materialidade e recusando as explicações de base extraliterária. Para eles o

importante não é a literatura, mas a literariedade. Eagleton também desmonta o formalismo, pois, às vezes, uma obra pode chamar a atenção justamente por sua sobriedade e simplicidade; outras vezes, pela linguagem artificial e estranha, como é o caso das peças publicitárias, que podem não ser consideradas literatura. Além disso, os formalistas, por privilegiarem a forma, deixaram de lado o estudo do conteúdo literário.

Contribuindo para a discussão em torno da literatura, Antoine Compagnon (2003) compila vários teóricos e afirma que a literatura é arte, mas não tem uma “cara definida”. Em sentido amplo, literatura é tudo aquilo que é impresso, correspondendo, assim, à noção clássica das belas-letas. Dessa forma, a literatura perde sua especificidade, sua qualidade literária. Pela filologia, através da literatura, é possível conhecer uma nação, como, por exemplo, a sociedade grega, o que se torna possível por meio da leitura de obras como as de Hesíodo, Homero e dos dramaturgos gregos. Em sentido estrito, a literatura varia de acordo com as épocas e as culturas. Para Compagnon, toda teoria repousa em um sistema de preferências; assim, não podemos falar em uma essência da literatura, visto que ela é uma realidade complexa, heterogênea, mutável.

Ao questionar quando um texto é considerado literário, Compagnon se refere ao valor da literatura e, neste ponto, percebemos que muitos autores concordam que o juízo de valor é transitivo. O autor também valoriza o contexto, ao afirmar que é a sociedade, na verdade, que define se uma obra é literatura pelo uso que faz dela.

Da mesma forma, para Eagleton, é o contexto que decide se uma obra pode ou não ser considerada literatura, uma vez que ela não é eterna nem imutável. Nesse sentido, qualquer coisa pode vir a ser literatura e qualquer obra que já tenha sido considerada literária pode deixar de sê-lo. Para o teórico, valor é um termo transitivo, pois significa tudo aquilo que é considerado valioso para um grupo.

Após discutir várias definições que já foram dadas para a literatura, Eagleton conclui que não se pode definir objetivamente a literatura. Nessa ordem de idéias, literatura será aquilo que o leitor considerar literatura em dado momento. Esses

juízos de valor referem-se, porém, não apenas ao gosto particular, mas também aos valores históricos, sociais e econômicos predominantes em cada período e que se expressam através do mercado.

Retornando a Antonio Candido (2002), percebemos que quando o autor se refere às diferenças entre a literatura dos povos primitivos e a literatura dos povos civilizados, ele reafirma sua transitoriedade, pois o que é altamente valorizado para um civilizado pode não ter nenhuma importância para um primitivo e vice-versa. É a partir dessa análise que Candido aponta três funções para a literatura: a função total, a função social e a função ideológica.

A função total transcende a situação imediata, inscrevendo-se no patrimônio do grupo. Esta função traz certa visão de mundo, através de instrumentos expressivos adequados. Para o estudioso, essa é a função mais importante.

Já a função social consiste no papel exercido pela obra na conservação ou mudança de valores sociais. Mostrando-se mais acentuada na literatura dos grupos letrados, independe da vontade dos autores e decorre da própria natureza da obra.

A função ideológica, por sua vez, refere-se a um sistema definido de idéias e trata-se da função menos importante por ser voluntária. O resultado é a obra engajada, que, muitas vezes, serve apenas para o momento em que a mesma surgiu e para a questão discutida em tal momento.

Um conceito importante, para Antonio Candido, é o da gratuidade. Trata-se de uma palavra-chave que vai se opor à função ideológica. Segundo Candido, o escritor está inserido em seu contexto e é levado a transfigurar e transpor o real para o ilusório, por meio da referida gratuidade. O autor enfatiza ainda que a gratuidade se dá tanto por parte do autor, no momento da produção, como do leitor, no momento de sentir e apreciar.

Antonio Candido (1972) também defende a função humanizadora da literatura, isto é, a capacidade que ela tem de confirmar traços humanos no homem, como a reflexão, o refinamento das emoções e outros aspectos envolvidos no relacionamento com o outro.

Dentro dessa função maior que é a humanizadora, o autor comenta outras três que estão a ela estreitamente relacionadas. A primeira é a função psicológica, que vem suprir a necessidade universal de ficção e fantasia de todo ser humano. Todo homem, seja ele primitivo ou civilizado, criança ou adulto, tem necessidade de ficção e fantasia. A literatura, oral ou impressa, é uma das formas de responder a esta necessidade, sendo, aliás, uma das modalidades mais ricas.

A literatura tem também uma função integradora e transformadora da realidade e a fantasia serve como matéria-prima do ato criador. É importante ressaltar que a fantasia quase nunca é pura, uma vez que se refere a algum aspecto da realidade que será transposto para a obra, numa certa ordem, a partir da escolha particular do artista. Assim, na concretização do objeto artístico, a realidade é transfigurada, rearranjada:

A arte e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe o tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam realidade natural ou social, e elementos organizacionais que são configurados e apreciados gratuitamente pelo escritor e pelo leitor, respectivamente. (CANDIDO, 1995, p. 53)

Outra função a ser comentada é a função formativa da literatura. As obras que lemos atuam no nosso subconsciente e inconsciente; assim, os filmes, os romances etc. atuam tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e um adolescente. Os países civilizados educaram com base nas letras, propiciando o elo entre língua, literatura, homem e humanismo. Não há dúvida de que a função educativa da literatura é muito ampla e complexa. Em vista disso, a literatura pode formar, mas não da forma preconizada pela pedagogia oficial, que prega o bem, o belo e o verdadeiro. Não sendo uma experiência inofensiva, a literatura é uma aventura que pode trazer problemas psíquicos, como a própria vida. Em outras palavras, a literatura pode formar a personalidade, pode educar, sim, mas não segundo as convenções, e sim segundo a realidade, que contém o bem e o mal, o humano: “a literatura não corrompe nem edifica, portanto; mas,

trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. (CANDIDO, 1972, p. 806).

Essas funções comentadas pelo crítico atuam de forma simultânea e são responsáveis pelo caráter humanizador da literatura, permitindo ao leitor alargar sua experiência de vida e visão de mundo, ao vivenciar situações que a vida prática talvez não lhe proporcione.

Por tudo que a literatura pode oferecer, Candido (1995) acredita que a mesma seja um direito do homem. O autor parte de reflexões sobre os próprios direitos humanos, chamando a atenção para as contradições aí existentes: o que poderia servir para o bem – o progresso, a técnica, o domínio da natureza – é muitas vezes usado para o mal, como é o caso da bomba atômica. O autor salienta que é imprescindível que se exija um mínimo de justiça. Por outro lado, Candido é otimista, ao lembrar que houve certa evolução em relação à igualdade dos direitos, pois os dirigentes já reconhecem que é preciso minimizar as desigualdades sociais e, se na prática isso não ocorre, pelo menos no discurso há uma nova consciência.

Candido expõe, ainda, a distinção entre bens incompressíveis (que são absolutamente indispensáveis a todo ser humano e, por isso, são direitos de todos) e os bens compressíveis (que seriam supérfluos). Candido então afirma que os bens incompressíveis não são apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem integridade espiritual. Para o autor, a literatura situa-se entre tais bens.

Ressaltando que os critérios de incompressibilidade podem variar com a época e com a sociedade, Antonio Candido coloca em evidência a importante questão da injustiça social. Para que a fruição da arte e a da literatura estejam nesta categoria, é preciso que a sociedade tenha uma organização justa.

No entender de Candido, ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia. Em função disso, a literatura é uma necessidade universal, sendo, por isso, um direito de todo ser humano. Além disso, como a literatura é também fator de conscientização, este é mais um motivo para que seja um direito de todos.

Igualmente importante é a conscientização de que tal direito não deve ser restrito a certas camadas sociais. Não se pode, pois, concordar que os menos favorecidos economicamente não tenham necessidade e direito às grandes produções artísticas. Beethoven e Shakespeare, por exemplo, são patrimônios da humanidade e suas obras devem ser levadas a todos. De fato, é um absurdo negar às classes mais baixas o acesso às melhores produções artísticas.

2.2– LEITURA E LEITOR

Ao abordar a questão da leitura, estamos pensando em uma atividade dinâmica de interação entre autor, obra e leitor, na qual o indivíduo leitor não pode ser concebido como mero decodificador de sinais gráficos, pois, no ato da leitura, temos um processo que transforma o leitor em produtor de sentidos. Em tal processo, os sentidos não estão colados no texto, prontos para serem retirados, mas trata-se de sentidos que serão construídos mediante a experiência de leitura e de vida de cada leitor, visto que cada leitor traz consigo suas experiências, sua cultura e os valores de sua época.

Para Foucambert (1997), no processo da leitura, o conhecimento prévio que o leitor traz possui papel de destaque. Afirma o autor que, neste processo, apenas 20% das informações visuais vêm do texto, sendo que 80% provêm do leitor. Na obra *A criança, o professor e a leitura*, ele declara que

A leitura, como qualquer comunicação, supõe que quem lida com a mensagem invista nela uma quantidade de informações bastante superior àquela que extrai (não confundir com aquelas que o autor já colocou, conscientemente ou não). [...] Um texto nunca existe sozinho, mas por referência, oposição ou contribuição a outros textos, com os quais ele abre um diálogo no mais das vezes implícito. Ele é lido, então, em dois níveis: do ponto de vista de quem tenta elaborar – a partir da experiência com que trabalha – e no universo em que esse ponto de vista se insere. (FOUCAMBERT, 1997, p. 106)

Segundo Martins (1986), não lemos apenas o texto; afinal, a leitura vai além dele e começa antes mesmo do contato com os textos escritos. Assim, podemos ler uma situação, uma pintura, uma música, um gesto etc., desde que tenhamos a

vivência necessária para atribuir sentido a essas circunstâncias. A autora estabelece três níveis básicos de leitura, sendo que estes se encontram interligados e ocorrem de maneira simultânea. São eles: sensorial, emocional e racional.

O primeiro nível refere-se às leituras preliminares, em relação àquilo que nos cerca, em que utilizamos os nossos sentidos (paladar, tato, olfato etc.). Trata-se do tipo de leitura que fazemos desde o nascimento e em nossos primeiros contatos com o mundo e com os seres. Já o segundo nível, a leitura emocional, ocorre quando deixamos de utilizar apenas os sentidos e utilizamos elementos da nossa história social individual, para atribuir significação às nossas vivências.

Por sua vez, o terceiro nível está mais relacionado à intelectualidade. Neste momento, o leitor assume uma postura mais reflexiva e crítica diante do objeto lido. Desse modo, a construção do sentido neste nível ocorre de forma mais elaborada: o leitor faz julgamentos e se posiciona diante do texto e do contexto em que este está inserido. Este último nível de leitura é o mais privilegiado pelos intelectuais, pois se acredita que os dois primeiros, principalmente o emocional, não permitem a realização de uma leitura mais crítica, estando o leitor suscetível à manipulação de ideologias com as quais não compactuaria se possuísse entendimento mais aprofundado da questão.

Pensando nestes três níveis de leitura discutidos por Martins, percebemos que os elementos focalizados nos dois primeiros também podem ser importantes para a formação de um leitor crítico. Isso ocorre porque as etapas sensorial e emocional poderão servir como um bom começo para um convite à leitura. Partindo de textos que tragam entretenimento e uma leitura prazerosa, posteriormente este leitor poderá realizar uma “leitura de fruição”, conforme definida por Barthes (1997), ou seja, aquela que coloca o leitor em movimento, na medida em que provoca uma ruptura de conceitos pré-estabelecidos, não implicando, portanto, apenas uma satisfação ligeira.

Quando o texto literário é abordado no contexto escolar, essas primeiras fases de leitura são geralmente desconsideradas e a leitura assume um caráter utilitário, evidenciado, por exemplo, nos exercícios didáticos e nas avaliações, nos

quais a leitura se torna apenas um veículo para o ensino de conteúdos programáticos. Para Aguiar (1996), isso ocorre porque a preocupação da escola reside em transmitir conhecimentos sobre a leitura e não em ensinar a ler. A pesquisadora afirma que a predisposição para a leitura é fundamental para a formação do leitor e, para isso, é necessário estimular o gosto pela leitura. Em suas palavras, “o ato de ler só funciona quando parte do interesse do leitor.” (AGUIAR, 1996, p. 26).

Ao iniciarmos a leitura de um texto literário, precisamos utilizar estratégias de leitura diferentes das utilizadas, por exemplo, em um texto informativo. Graça Paulino (2003) ressalta que, neste último, podemos ir com objetivos, como selecionar informações e relacioná-las com outras, diferentemente do texto literário, que trata de um conhecimento que não está “prontinho” nas informações presentes no texto e, portanto, exige de seu leitor habilidades e conhecimentos proporcionados por seu conhecimento de vida, de língua e de leitura. Esse repertório, no entanto, vai sendo desestabilizado, devido à ambigüidade e pluralidade dos textos dessa natureza, permitindo ao leitor interagir de forma mais significativa como co-autor desses textos.

O lingüista Vincent Jouve (2002) toma as teorias da recepção e do efeito, entre outras, como ponto de partida para sua reflexão. Jouve ressalta a importância do enfoque no leitor para os estudos sobre a leitura, que foram iniciados nos anos 70 do século XX. Conforme o autor, há duas maneiras de se abordar o problema da leitura: a partir do questionamento sobre o modo de se ler um texto ou sobre o que nele se lê. Para ele, em muitos casos, o estudo da leitura confunde-se com o da obra.

O autor levanta as várias facetas da atividade da leitura: os aspectos neurofisiológicos, cognitivos, a importância da emoção que a leitura suscita no leitor, a intenção argumentativa do autor e a interação da leitura com o contexto cultural de cada leitor. Explicitando a condição de comunicação diferida da atividade leitora e suas implicações, Jouve observa que o autor e o leitor estão afastados um do outro no espaço e no tempo, de modo que o leitor deverá buscar, na estrutura do texto, o contexto necessário à compreensão da obra. O caráter

diferido permite a pluralidade de interpretações, contribuindo, assim, para a riqueza do texto, uma vez que cada novo leitor traz consigo, no momento da leitura, suas experiências, sua cultura e os valores de sua época. O escrito permite aos leitores verem no texto outra coisa além do projeto do autor, mas Jouve afirma que não se pode reduzir a obra a uma única interpretação. Por outro lado, existem critérios de validação, de maneira que o texto permite várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura.

Mas qual deveria ser a leitura retida para análise? Jauss (1994) propõe levar em conta a primeira leitura da obra, mediante a reconstituição do horizonte de expectativa no momento de sua publicação. A história da leitura de uma obra seria, então, a do público leitor, incluindo-se aí o público contemporâneo à primeira publicação da obra, acrescido de todos os públicos que a obra teve ou terá em sua história.

Jouve (2002) também analisa as questões implícitas aos modos de leitura. Sendo a leitura uma interação produtiva entre texto e leitor e considerando que os textos não conseguem descrever o mundo real por completo, é o leitor, portanto, quem vai completar o texto em quatro esferas essenciais: a verossimilhança, a seqüência das ações, a lógica simbólica e a significação geral da obra.

Para Jouve, o texto programa sua recepção, propondo ao leitor algumas convenções, por intermédio de um pacto de leitura. O gênero da obra, por exemplo, é uma forma de orientar a leitura. Além disso, a recepção se organiza em torno de dois pólos: os espaços de certeza e os espaços de incerteza. Os espaços de certeza são fornecidos pelo texto e dão suporte ao leitor, orientando sua recepção. O texto, contudo, pode também programar espaços de indeterminação, decidindo quais elementos deixar para a criatividade do leitor. É preciso lembrar, entretanto, que o texto pode apenas programar a leitura, visto que é o leitor quem deve concretizá-la.

Segundo Eco (2002), o leitor deve possuir uma competência que compreenda os seguintes elementos: o conhecimento de um “dicionário de base”, que lhe permita determinar o conteúdo semântico dos signos; o conhecimento de “regras de co-referência”, que sirva para entender corretamente as expressões

dêiticas e anafóricas; a capacidade de identificar as “seleções contextuais e circunstanciais”, permitindo interpretar as expressões, em razão do contexto em que se encontram; a capacidade de interpretar o “hipercódigo retórico e estilístico”, tornando possível a compreensão de certas formas, mais ou menos estereotipadas, legadas pela história literária; uma familiaridade com os “cenários comuns e intertextuais”, para antecipar a seqüência do texto; e uma visão ideológica, para que o leitor possa concordar ou contradizer o projeto do autor.

Jauss (1994) aborda a atitude de fruição estética quando o sujeito é libertado pelo imaginário de tudo aquilo que torna a realidade de sua vida constrangedora. Assim, a leitura é, ao mesmo tempo, uma experiência de libertação e de preenchimento. Mediante o interesse que o leitor tem pelo destino das personagens, o leitor ver-se-á confrontado com situações inéditas, o que, por seu turno, modificará seu olhar sobre as coisas.

Para Jouve (2002), ler é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência. Assim, o leitor, em um primeiro tempo, deixa a realidade para mergulhar no universo fictício, e, em um segundo tempo, volta ao real nutrido da ficção. É necessário lembrar, contudo, que a distância histórica que separa o texto do leitor influenciará a forma de envolvimento do leitor com o universo textual.

Iser (1996) classifica a leitura em duas modalidades: participativa, quando leva o leitor a questionar sua realidade, e contemplativa, quando a leitura, mais do que modificar a visão de mundo, leva o leitor a reconstituir o universo cultural que dá sentido à narrativa.

Jouve (2002) aborda o impacto que a leitura exerce sobre o leitor. Se a leitura é uma experiência, é porque, de um modo ou de outro, o texto age sobre o leitor. Há textos que exercem uma influência concreta e outros que só divertem. Alguns textos, no entanto, parecem ser só divertidos, mas trazem desafios performativos e, neste caso, a leitura nunca é uma atividade neutra.

Em seu prefácio à segunda edição de *O Ato da Leitura*, Iser (1996) justifica a Teoria do Efeito e afirma que a recepção está vinculada ao testemunho das reações ao texto e que o texto é a prefiguração da recepção potencial:

A recepção, no sentido estrito da palavra, diz respeito à assimilação documentada de textos e é, por conseguinte, extremamente dependente de testemunhos, nos quais atitudes e reações se manifestam enquanto fatores que condicionam a apreensão de textos. Ao mesmo tempo, porém, o próprio texto é a 'prefiguração da recepção', tendo com isso um potencial de efeito cujas estruturas põem a assimilação em curso e a controlam até certo ponto. (ISER, 1996, v. 1, p. 7)

O texto literário não pretende reproduzir o mundo, mas "se origina da reação de um autor ao mundo e ganha o caráter de acontecimento à medida que traz uma perspectiva para o mundo presente que não está nele contida" (ISER, 1996, v. 1, p. 11). O texto funciona, assim, como um processo que se inicia com a reação do autor ao mundo e chega até a experiência do leitor. Desta forma, o efeito do texto depende da leitura deste, e, por isso, a leitura é fundamental para a Teoria do Efeito.

Compagnon (2003, p. 149), após realizar uma compilação de teóricos significativos, como Iser, conclui que o texto literário se caracteriza por essa incompletude. Para ele, a literatura existe nos livros, mas ela só se concretiza e se completa em seu encontro com o leitor, isto é, com o co-autor dos textos. Entretanto, não podemos esquecer que, se por um lado, o leitor atua sobre o texto, por outro, o texto também atua sobre o leitor, como evidencia Antonio Candido (1972), ao explicar as funções da literatura e a relação interacionista que ocorre no momento da leitura.

Percebemos que a leitura não pode se satisfazer em encontrar no texto um sentido muito limitado. O discurso estético é destinado à ambigüidade, mas o número e a natureza dos níveis de sentido variam de acordo com os tipos de texto, pois nem todas as obras carregam a mesma polissemia.

Com o advento da arte moderna, a arte deixou de ser descritiva e de visar à significação, o que ressaltou a problemática das diferentes possibilidades de interpretação. Assim, a questão das interpretações, em todas as formas de expressão artística e em especial na literatura, vem suscitando inúmeras teorias e acalorados debates.

2.3 – TEORIAS RECEPCIONAIS

Abordamos aqui, de forma sumária, alguns postulados teóricos da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss e da Teoria do Efeito de Wolfgang Iser, que nos orientarão em nossa leitura do *corpus* escolhido.

2.3.1 – ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Em toda a história da teoria literária, a figura do leitor tem sido alvo de estudos, pesquisas de linguagem e da literatura. Em alguns momentos, o leitor é visto como uma instância exterior, que, por esta razão, não exerce influência na natureza do texto; em outros, é visto como figura essencial do processo artístico e, por isso, precisa ser analisado como elemento participante da obra. Porém, a princípio, outros elementos foram reconhecidos como os únicos fundamentais para a concretização do processo literário. Segundo Eagleton (2001), foram três os grandes momentos ou fases do sistema literário: a fase do autor, a fase do texto e, por último, a fase do leitor.

A figura do autor do texto ocupou o lugar de destaque entre os estudos literários, já que o modelo de crítica romântica, que perdurou até o século XIX, conferia relevância aos estudos da biografia do autor, concebendo-se o texto como um produto de uma mente genial. O autor romântico assume o lugar de produtor, senhor absoluto de sua criação, acima do leitor e mesmo de sua obra. A leitura bem sucedida seria aquela que conseguisse decifrar as intenções do autor.

Para Eagleton (2001), o lançamento da revista *Scrutiny* trouxe uma valorização das palavras, o que culminou em uma ênfase à importância do texto. A Nova Crítica Americana entendia a obra literária como uma unidade orgânica que se mantinha por si só, estável e fechada. Por consequência, também se exigia do leitor uma leitura fechada, objetiva, distante de qualquer contexto de produção ou recepção. Nesse contexto, o leitor bem sucedido era o que interpretasse competentemente, uma vez que o texto era visto como uma entidade impecável e

auto-suficiente. Além disso, o texto literário romântico acabou dissociando a literatura da vida, como afirma Compagnon:

A vertente romântica dessa idéia foi, durante algum tempo, a mais valorizada, separando a literatura da vida, considerando a literatura uma redenção da vida ou, desde o final do século XIX, a única experiência autêntica do absoluto e do nada. (COMPAGNON, 2003, p. 39)

O final do século XX trouxe mudanças significativas e um admirável desenvolvimento tecnológico, o que tornou necessária uma sistematização objetiva e científica no tratamento do texto literário. Surgem, então, nos Estados Unidos e na Europa, as teorias estruturalistas, as quais se ocupavam em marcar as estruturas dos textos literários, bem como o funcionamento das mesmas. Nesse momento, surge a noção de um leitor ideal: “um sujeito transcendental, absolvido de todos os determinantes sociais limitadores” (EAGLETON, 2001, p. 166). O texto, dessa forma, assume um caráter neutro, isento de qualquer tipo de inferência, pois o seu leitor possui limitações no que diz respeito às faculdades interpretativas. Essa visão do leitor vigorou durante muito tempo.

Entretanto, essas possibilidades de explicações lingüísticas e estruturais para os fatos literários se esgotaram e novos enfoques sobre o texto literário começaram a se desenvolver. Muitos estudos foram feitos e muitas teorias foram criadas, para que se chegasse à abordagem da função do leitor enquanto receptor do código lingüístico, enquanto aquele que dá o significado ao texto; significado este que deixa, portanto, de ser determinado pelo texto ou pelo autor. Nessa nova concepção, percebe-se que é na leitura que ocorre a elaboração do texto, a partir daquilo que o leitor assimila, sendo que é nessa assimilação, em conjunto com aquilo que o texto produz de efeito para o leitor, que ocorre o processo de leitura.

Nesse cenário de revolução e mudança de foco no que diz respeito aos estudos da leitura, as teorias recepcionais tendem a estudar tanto o modo de se ler um texto quanto o que se pode ler. Pode-se pensar, dessa forma, que a teoria da recepção centra-se na relação texto-leitor.

Diante dessas novas abordagens que tratam o texto e a leitura, faz-se necessária, para este trabalho, a consideração dos trabalhos da Escola de Constança, que se divide em duas linhas: a Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss (1967), baseada na teoria hermenêutica e na resposta do público ao texto, e a Teoria do Efeito Estético, de Wolfgang Iser (1976), que se interessa pela fenomenologia do ato individual da leitura. Para ele, o efeito estético deve ser analisado de forma dialética entre o leitor e o texto, requerendo do leitor um conjunto de atividades criativas e perceptivas. O autor caracteriza o texto não como simples documento sobre algo, mas como a “reformulação de uma realidade que já foi reformulada”. (ISER, 1996, v. 1, p. 16).

Surge, então, a gênese da chamada Estética da Recepção, que, de uma forma geral, trata-se da assimilação de textos, que depende de alguém para estabelecer o entendimento daquilo que está sendo dito no texto. A Estética da Recepção opera com métodos histórico-sociológicos (recepção) ou com métodos teoréticos-textuais (efeito). Trata-se de uma linha de estudos recente que, tendo passado por diversas mudanças, recebeu contribuições de diversos teóricos.

Cabe ressaltar que, nas mudanças que marcaram os estudos literários em seu percurso pelas abordagens sobre o texto, sobre o autor e, por fim, sobre o leitor, também foram desenvolvidos, paralelamente, estudos filosóficos. Entre eles, podemos mencionar a Fenomenologia, que passou a repensar problemas como a dissociação entre sujeito e objeto, a consciência e o mundo, questionando as condições de construção do conhecimento através do estudo dos fenômenos, e a Hermenêutica, que, em linhas gerais, trata-se da ciência geral da interpretação e na qual se focaliza a relação de diálogo entre o texto e o leitor.

Em *A obra de arte literária*, do pensador polonês Roman Ingarden⁵ (1979), ressalta-se a necessidade de renovação e de atualização para a existência da obra de ficção. Para o autor, uma obra literária possui pontos de indeterminação que devem ser completados no momento da leitura do texto, ou seja, é na leitura que o leitor atualiza e preenche as lacunas necessárias para se dar a concretização da literatura. Na concepção desse autor, o texto era visto como uma

⁵ 1ª edição alemã: 1930. Utilizamos a 2ª edição publicada em Portugal em 1979.

estrutura potencializadora que apenas seria concretizada pelo leitor, e a leitura, como um processo que põe o texto em relação com normas e valores extra-literários por intermédio dos quais o leitor dá sentido à sua experiência a partir do texto.

Para Ingarden, no momento da leitura, o leitor passa por três estágios que influenciam sua apreensão. Em primeiro lugar, o leitor vivencia esquemas disponibilizados pela obra literária. Depois é despertado no leitor o prazer estético, que pode advir da comparação com outras obras lidas anteriormente, ou do conteúdo da obra nova. Por fim, o leitor somatiza os prazeres da leitura, provocando sentimentos e afetos diversos. Podemos, assim, observar que a leitura do texto literário, para Ingarden (1979), opera mecanismos bastante complexos, impossibilitando que o sujeito-leitor apreenda sua totalidade, até porque a obra de arte literária não se apresenta de forma total. Segundo o autor,

A obra literária nunca é apreendida plenamente em todos os seus estratos e componentes, mas sempre só parcialmente, sempre por assim dizer, apenas numa abreviação perspectivista. Estas abreviações podem mudar constantemente não só de caso para caso mas também numa mesma leitura, pois elas podem até ser condicionadas e exigidas pela estruturação da obra em causa e de todas as suas partes singulares. Em geral não são, porém, tão dependentes da própria obra como das condições particulares em que a leitura se realiza. Eis porque apenas podemos captar uma obra só até certo grau, nunca, porém, inteiramente. (INGARDEN, 1979, p. 366)

Diante dessa complexidade, torna-se importante levar em conta que, no momento da leitura, o leitor se afaste de todas as possíveis perturbações do mundo exterior, real, tornando-se alheio aos apelos dos acontecimentos e fatos de sua vida cotidiana. De acordo com Ingarden (1979), o afastamento da realidade é necessário para a fruição estética a respeito da obra e de suas relações consigo mesma, com o leitor e com o mundo exterior a ela.

Sartre (1999), ao contrário, alega que tal afastamento torna-se impossível, uma vez que a experimentação das situações diversas de nosso cotidiano nos faz sermos o que somos. Por esta razão, o autor de qualquer texto literário deve ter em mente que ele está falando a um sujeito concreto, que está ocupando um

determinado tempo e espaço, que possui relações sociais e políticas, que é, enfim, um sujeito que traz em seu interior as marcas de sua vivência.

São essas marcas que trazem em si as concretizações a que Ingarden (1979) se refere. Para ele, elas podem variar de acordo com o leitor e com a época em que ele vive, agregando em seu interior a obra original e as possíveis alterações que possam surgir, a partir de uma atualização das leituras. Entretanto, dependendo da época, os valores estéticos tomam novos rumos, e isso favorece a concretização de uma mesma obra sob diversas visões, bastando ao leitor distinguir qual delas pode ser mais adequada.

Entendemos que seja importante considerar as idéias de Roman Ingarden, pois, em sua teoria, a realização da atualização é determinante para a existência da obra literária, o que prova que, em cada época, o texto pode assumir diferentes leituras, conforme a visão do leitor. Outro aspecto relevante levantado pelo autor diz respeito aos pontos de indeterminação do texto literário, os quais devem ser completados pelo leitor no momento da leitura. A essa ação de preenchimento de lacunas o autor nomeia de concretização.

Para Silva (2005), as concretizações são variáveis de acordo com o leitor, sendo que uma concretização agrega em si a obra original e as alterações advindas de atualizações posteriores à publicação da obra. Outro ponto que o autor destaca é que, a cada momento histórico ou época, é feita uma leitura diferente de um texto; portanto, o conceito estético é mutável, favorecendo, assim, novas formas de leitura de uma obra e apreensão da mesma.

Durante os anos 60 e 70 do século XX, as teorias recepcionais retomam as idéias de Ingarden, em relação à concretização da obra literária pelo leitor. Jauss (1994), representante das teorias que tratam da recepção, não mais estuda o leitor como um indivíduo, mas como um público inserido em um contexto histórico e estético. Nesse sentido, a leitura e as apreensões feitas pelo leitor dependem do momento histórico e do conceito estético que este apresenta.

Com relação à questão estética, Jauss (1994) refere-se à comparação de uma obra com outras lidas anteriormente. Por sua vez, no que diz respeito ao conceito histórico, a continuidade de recepções a partir de uma primeira,

atribuindo significados variáveis e, ao mesmo tempo, atualizando a obra, permite que um determinado texto tenha, agregado a ele, novos valores. Em outras palavras, as diferentes recepções que a obra literária pode apresentar se modificam de forma constante, atualizando a leitura.

Criticando as diferentes vertentes que procuram dar ao texto literário um aspecto estereotipado, Jauss tenta mostrar os pontos negativos de cada uma delas, pois, segundo ele, todas apresentam falhas, por sempre deixarem algum aspecto de lado. Sob esse ponto de vista, as obras literárias sempre acabam sendo analisadas sob uma única visão, limitando, assim, suas possibilidades.

Dessa forma, para Jauss, a teoria estruturalista, preocupada com a forma e a estrutura das obras literárias, perde-se em meio a essa análise. Assim, o texto real, assim como o seu contexto, fica estranhamente em segundo plano, mesmo que os adeptos dessa teoria insistam em dizer que a estrutura é o caminho mais fácil para se atingir a compreensão do texto.

Em relação à Sociologia da Literatura, Jauss acredita que a forte influência marxista sobre a arte reduziu a grandiosidade do texto literário a um mero reflexo de estruturas sociais. Em outras palavras, o reflexo da sociedade estaria imanente no texto, representando-o pura e simplesmente em uma relação de verossimilhança.

O Formalismo é outra teoria criticada por Jauss, por desconsiderar os fatores condicionantes da história literária, permitindo ao texto um automatismo no qual o leitor é posto em segundo plano. Ora, um texto somente poderá ser considerado manifestação artística se for percebido por alguém.

Na tentativa de aproximar aspectos históricos e estéticos que o Estruturalismo e o Marxismo separam, Jauss insere o leitor no bojo dos estudos literários, a fim de refazer a história da literatura:

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete. (JAUSS, 1994, p. 25)

Além disso, para Jauss, todo texto literário, a partir de sinais e elementos estruturais ou não, indica caminhos a serem percorridos pelos leitores. Desse modo, permite antecipar a sua recepção e despertar lembranças que remetem a leituras anteriores. Esses são os chamados repertórios, que podem se expandir ou permanecer inalterados, conforme a qualidade estética e o conhecimento estético do leitor, dependendo, para isso, das normas extra-textuais, além das alusões literárias. Com isso, Jauss afirma que não se trata de mera reprodução, mas de funcionalização, posto que é dado ao texto ou à obra um novo contexto.

Jauss também propõe que a história literária possa articular a recepção de determinado texto em sua atualidade, de modo sincrônico, quanto à forma como ele pode ser recepcionado ao longo de seu percurso histórico, e, de forma diacrônica, relacionando-se com as experiências vividas pelo leitor, na época em que ele se encontra.

É no sentido da historicidade da literatura que o autor se propõe a fazer uma relação com o passado, ou seja, ocupa-se tanto do estudo das primeiras recepções como das mudanças de horizontes. Esse postulado permite compreender que o significado de uma obra não está inerente ao presente de sua escrita, mas muda conforme as recepções feitas no decorrer do tempo, atualizando-se a cada nova recepção.

É nesse contexto que surge a gênese da Estética da Recepção, ou seja, o leitor/público, em um primeiro momento, recebe o texto e o compara com textos lidos anteriormente, construindo uma outra dimensão do texto, o que comprova que há, em seu interior, um significado histórico e um valor estético, em uma relação dialógica. Além disso, a historicidade da literatura acaba sendo recuperada, pois ela se reaproximará do público, havendo, assim, uma retomada dos aspectos estéticos e históricos que cada texto traz em seu interior.

2.3.2 – A TEORIA DO EFEITO

Tomando o aspecto individual da leitura, Iser (1999) considera o leitor como o responsável pela atualização do texto literário, uma vez que o repertório e as

estratégias textuais pré-estruturam o potencial do texto. Pode-se, nesse sentido, pensar que a leitura é pensada sob dois pólos: o do leitor (estético) e o artístico (estrutura do texto). Para o teórico, a situação comunicativa só é possível pela união da estrutura do texto (o mundo constituído pela visão do autor) com a estrutura do ato da leitura (feito pelo leitor e pela construção do sentido).

Iser, a partir dos estudos da teoria do leitor implícito, afirma que o leitor está pressuposto no texto, mas a obra também possui importância, uma vez que é ela que vai gerar um efeito em seu receptor, ou seja, vai dirigir a leitura, estabelecendo a comunicação.

Ingarden, em *A obra de arte literária*, de 1930, analisa esse aspecto, ao abordar a disponibilidade da obra literária, através das lacunas e dos pontos de indeterminação. Com isso, a obra deixa de ser simplesmente obra de arte e passa a constituir um objeto estético, a partir da multiplicidade de concretizações estruturadas por sujeitos/leitores conscientes daquilo que lêem. (SILVA, 2006).

Para Iser (1979), o texto literário caracteriza-se por ser incompleto, sendo que é na leitura que terá sua concretização, ou seja, haverá um processo de interação entre texto e leitor, no qual este preencherá as lacunas e os pontos de indeterminação contidos no interior do texto. Para que isso ocorra, o leitor deve ser educado para fazer uma leitura adequada, criando uma atmosfera literária, de modo que haverá uma influência determinante para as concretizações. Iser afirma que:

O autor e o leitor participam portanto de um jogo de fantasia; jogo que sequer se iniciaria se o texto pretendesse ser algo mais do que uma regra de jogo. É que a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades. Sem dúvida, há limites de tolerância para essa produtividade; eles são ultrapassados quando o autor diz tudo claramente ou quando o que está sendo dito ameaça dissolver-se e torna-se difuso; nesse caso, o tédio e a fadiga representam situações-limite, indicando em princípio o fim de nossa participação. (ISER, 1999, v. 2, p. 10-11)

Portanto, o autor prevê o seu leitor, ao criar determinado texto, construindo uma espécie de leitor-modelo através das estratégias textuais. Assim, o leitor

crítico sempre lê, questionando os motivos pelos quais o texto se encaminhou por determinadas formas e por que o texto produziu determinado efeito. Uma das tarefas da Teoria do Efeito pode ser também auxiliar a fundamentar a discussão dos processos individuais da leitura e da sua interpretação.

Os objetivos da Teoria do Efeito consistem em estudar os modos pelos quais ocorre a assimilação do texto literário por parte do leitor, as experiências que o mesmo transmite e a função que os textos literários desempenham em determinados contextos. Para tanto, Iser (1999) cria alguns conceitos que reforçam a importância do leitor, no que tange à atribuição de significados ao texto. Entretanto, o teórico não descarta os elementos-chave que permeiam o texto literário, quais sejam: o autor, o texto e o leitor. O efeito vai depender, assim, da participação do leitor e da leitura que este faz do que está pressuposto no texto.

Sobre o autor textual, torna-se importante destacar que este é considerado um mediador, uma vez que o mundo está sendo representado por uma determinada perspectiva. Nesse sentido, cada texto é construído em uma materialidade, sob o ângulo de alguém que percebe o mundo de uma determinada ótica.

Se o mundo é representado pelo autor, tal mundo é manifestado a partir de uma materialidade e apresentada ao leitor, que, por seu turno, encontra o papel que deve desempenhar, ao realizar o ato da leitura. Sobre o texto, Iser (1996) comenta que este é uma estrutura que, ao mesmo tempo em que conduz a leitura do leitor, o impede de seguir outros caminhos ou pontos de vista diferentes daqueles apresentados pela materialidade. Dessa forma, a perspectiva adotada pelo leitor é aquela designada pelo texto.

Todo texto procura definir o seu leitor, sustentando-o em suas estratégias de comunicação, esperando que ele o atualize, sem buscar no texto a intenção do autor, mas a intenção do próprio texto. Afinal, é o leitor o único receptor do texto, ou seja, nenhuma análise alcança efeito se o texto não for lido.

Ao realizar o ato da leitura, o leitor deve estar familiarizado com as técnicas e convenções literárias adotadas pelo texto. Além disso, também é preciso que

conheça o código pelo qual se manifesta o significado da obra. Pode-se pensar, então, que o leitor precisa ter o conhecimento de estratégias ou procedimentos que o faça realizar a leitura. Tais procedimentos e estratégias fazem parte de um repertório que diz respeito, ao mesmo tempo, a normas literárias e conhecimentos extra-textuais que o leitor necessita para ler. No entender do teórico, o repertório é concebido como as “decisões de seleção, pelas quais se incorporam ao texto certas normas de realidades sociais e históricas, mas também fragmentos da literatura de outros séculos.” (ISER, 1996, v. 1, p. 132).

Tais representações históricas, sociais e convenções se manifestam no repertório, na medida em que no texto se encena algo familiar, ou seja, representam-se as mesmas normas históricas, sociais e culturais. O repertório pode oferecer o pano de fundo de que se originou, ao mesmo tempo em que possibilita a abertura para novos ambientes. Isso permite que uma rede de relações seja estabelecida pelo confronto do que está posto no texto com as novas formas sociais.

Iser ressalta também as estratégias do texto, responsáveis por trazer referências literárias ao mesmo, com objetivos que podem variar conforme a intenção do texto.

As estratégias precisam esboçar as relações entre os elementos do repertório, ou seja, delinear determinadas possibilidades de combinação de elementos, que são necessárias para a produção da equivalência. Elas também devem criar relações entre o contexto de referência do repertório por elas organizado e o leitor do texto, que deve atualizar os sistemas de equivalência. As estratégias organizam, por conseguinte, tanto o material do texto, quanto suas condições comunicativas. (ISER, 1996, v. 1, p. 159)

De forma sumária, podemos dizer que o repertório compreende o conjunto de normas e alusões textuais. Por outro lado, as estratégias são responsáveis pela organização do repertório, o qual é conduzido por perspectivas textuais, como a do narrador, das personagens etc. Para o teórico, a realização da leitura se dá através da intersecção entre o repertório do leitor real e o repertório do texto, ou seja, a existência de um leitor implícito mostra-se imprescindível. Assim,

o repertório, composto de convenções que se encontram reorganizadas no texto, reconstrói a realidade.

As referidas perspectivas são, para Iser (1996), de extrema importância, uma vez que formam um sistema de perspectividade, que, ao instaurar combinações por meio do repertório, passa a constituir um tema. Nesse sentido, pode-se pensar que, ao analisar apenas uma perspectiva, seleciona-se do texto literário uma forma de ver o mundo, excluindo, concomitantemente, outras perspectivas possíveis que a estrutura do texto permite alcançar.

Como sistema da perspectividade, as perspectivas referidas significam que as visões diferentes de um objeto comum podem ser representadas por elas; daí segue que nenhuma delas representa totalmente o objeto intencionado do texto. Cada perspectiva não apenas permite uma determinada visão do objeto intencionado, como também possibilita a visão das outras. (ISER, 1996, v. 1, p. 179)

O sistema de perspectividade interna do texto, caracterizado pelo autor como estrutura de tema e horizonte, cumpre a função de regular as atitudes do leitor em relação ao texto. De acordo com Iser, quando um leitor se fixa em um ponto ou em uma perspectiva tem-se o que o teórico chama de tema. Já o horizonte é um tema antigo que serve de pano de fundo para o tema atual, o qual, por sua vez, pode ser alterado conforme as expectativas do leitor, configurando-se, assim, como um novo tema para leituras futuras.

Para Iser, quando o autor textual insere sua perspectiva no texto literário, tal realidade, ao confrontar-se com a do leitor, gera um repertório que entra em choque com o repertório do leitor e ocasiona fissuras ou lacunas que posteriormente serão preenchidas por meio da relação entre o texto e seu repertório. Esse movimento de suprir uma necessidade de compreensão é denominado por Iser de vazios.

Ingarden (1979) foi o primeiro a desenvolver o conceito de vazio; porém, em sua concepção, este se encontra determinado pelo autor textual, como forma de deixar conscientemente pistas para o leitor. Iser retoma o conceito estudado por Ingarden, mas de forma diferente, pois, para ele, os lugares vazios são

apresentados como espaços que o leitor poderá preencher: “os lugares vazios incorporam os ‘relés do texto’, porque articulam as perspectivas de apresentação, possibilitando a conexão dos segmentos textuais.” (ISER, 1999, v. 2, p. 126).

É possível afirmar que os vazios tenham sofrido forte influência da Hermenêutica, uma vez que a mesma pode ser definida, segundo Barthes (1980), como um conjunto de enigmas que permitem ao leitor trilhar caminhos que o levem a desvendar o que está subentendido na obra; sem esse artifício, o texto torna-se inerte. Nessa construção textual, o que mais está em evidência é a liberdade que o leitor possui no interior desse texto, e é com isso que ele reconstrói seu texto.

Para Iser (1999), esse ocupar um espaço vazio não foi dito com a intenção de complementar um espaço com aquilo que bem entender; pelo contrário, o espaço deve ser preenchido, de acordo com Iser, por meio das combinações oferecidas pelo texto.

A combinação dos esquemas do texto liberada pelos vazios gera um objeto imaginário e possibilita a perspectividade, bem como a conexão dos elementos textuais. Iser postula que o próprio texto direciona esse procedimento por meio das estruturas nele veiculadas. Desta forma, o texto literário já antecipa os resultados do efeito sobre o leitor, mas é este que os atualiza de acordo com os próprios princípios de seleção. Os lugares vazios permitem, desse modo, a combinação de “aspectos encobertos e começam a orientar as possibilidades combinatórias do leitor.”(ISER, 1999, v. 2, p. 129).

Assim, os vazios fazem parte do repertório do texto, pois permitem ao leitor enxergar algo que estava oculto, através das inúmeras possibilidades de conexão. Esse permitir enxergar algo leva o leitor a agir no texto, a usar sua capacidade de combinação e de criação, e compreender o que se encontra em seu interior. Quando os lugares vazios aparecem na construção textual, a expectativa do leitor é rompida e seu ponto de referência não se torna mais o dito, mas o não dito, proporcionando ao leitor um impulso de criar, de recriar, de verdadeiramente ler. (ISER, 1999).

Diante de todas estas reflexões, percebemos o quanto se faz necessário, para o professor, refletir sobre a natureza e a função da literatura, assim como conhecer as diversas abordagens teóricas sobre a leitura, especialmente sobre as teorias da recepção. Entendemos que, ao ignorar estas questões, o professor perde a oportunidade de formar leitores. Enquanto a leitura for vista como mero veículo para a aquisição de conhecimentos, enquanto a leitura do texto literário não for percebida como prazer, crescimento pessoal e humanização, a escola encontrará sérias dificuldades para alcançar o objetivo de promover a leitura como prática de vida.

3 – A LITERATURA INFANTIL

No presente capítulo, realizamos um apanhado do nascimento da literatura infantil e de sua relação com a organização social e política da Europa do século XVII, assim como sua importância para a solidificação da família e de instituições sociais como a escola. Em seguida, relatamos, resumidamente, a trajetória da literatura infantil no Brasil, relacionando-a com os movimentos históricos, sociais e pedagógicos, e finalizamos este capítulo, abordando o teatro infantil brasileiro.

3.1 – A GÊNESE BURGUESA

As primeiras obras literárias que foram consideradas como literatura destinada à infância surgiram durante o classicismo francês, no século XVII. São elas: as *Fábulas*, de La Fontaine, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon e os *Contos de Mamãe Gansa*, ou *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, de Charles Perrault. Esta última foi curiosamente atribuída ao filho mais novo de Perrault, conforme esclarecem Marisa Lajolo e Regina Zilberman:

A recusa de Perrault em assinar a primeira edição do livro é sintomática do destino do gênero que inaugura: desde o aparecimento ele terá dificuldades de legitimação. Para um membro da Academia Francesa, escrever uma obra popular representa fazer uma concessão a que ele não podia se permitir. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 15-16)

Este fato demonstra que a literatura infantil já nasce sob uma forte dose de preconceito, mas, ironicamente, o mesmo Charles Perrault viria, no futuro, a ser festejado e imortalizado justamente pelo material infantil que produzira. Este seu livro seria, inclusive, considerado um marco na literatura universal, na medida em que desperta um enorme interesse pelos contos de fadas, os quais, até aquele momento, circulavam popularmente na forma de oralidade.

A industrialização foi o grande marco do século XVIII e teve consequências significativas, como a urbanização, que gerou êxodo rural e inchaço das cidades,

com cinturões de miséria na periferia urbana, e a consolidação da burguesia que, apoiada no poder do capital, emergiu como classe social. Esta nova classe se legitimou através de algumas instituições como a família, que, incentivada pelo Estado, passou a ser vista como modelo moderno e ideal. É neste modelo de família que a criança passou a receber uma atenção especial:

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que é destinatária [...] se a faixa etária equivalente à infância e o indivíduo que a atravessa recebem uma série de atributos que o promovem coletivamente, são esses mesmos fatores que o qualificam de modo negativo, pois ressaltam, em primeiro lugar, virtudes como a fragilidade, a desproteção e a dependência. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 17)

Para dar suporte às necessidades de atendimento à criança, outra instituição veio solidificar as bases da burguesia – a escola, que, aos poucos, vai ampliando sua ação para todos os segmentos da sociedade, assumindo o papel de mediadora entre a família e a sociedade.

Por outro lado, a industrialização teve uma influência direta na literatura, pois possibilitou a produção em série da arte literária, dando origem à cultura de massas. Essa literatura industrial assume a condição de mercadoria e prima pela banalidade dos temas, personagens estereotipados e veiculação de comportamentos exemplares.

É nesse contexto, que inclui a industrialização, a ascensão da família burguesa e um novo *status* concedido à infância e à escola, que surge a literatura infantil, como um instrumento educativo para as novas gerações. Regina Zilberman comenta esse fato, ao afirmar que

[...] a emergência deste gênero explica-se historicamente, na medida em que aconteceu estreitamente ligada a um contexto social delimitado pela presença da família nuclear doméstica e particularização da condição pueril enquanto faixa etária e estado existencial. Por outro lado, tornou-se um dos instrumentos através do qual a pedagogia almejou atingir seus objetivos. (ZILBERMAN, 1982, p. 11-12)

Esta associação com a pedagogia teve conseqüências duradouras e a literatura infantil sofreu um preconceito que ainda não foi de todo superado. Esta associação, porém, era inevitável, pois o acesso à literatura infantil dependia da capacidade de leitura das crianças e o aprendizado da leitura havia sido delegado à escola.

Assim como foram estabelecidas leis e regras especiais para a criança, existia também uma literatura voltada para o público infantil. Mas como definir literatura infantil? Trata-se de uma literatura destinada às crianças ou uma literatura que interessa às crianças? Ao discutir esta questão, Magda Soares cita Carlos Drummond de Andrade:

O gênero 'literatura infantil' tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças que não seja lido, com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado à criança, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? (ANDRADE *apud* SOARES, 2003, p. 18)

Os livros infantis são escritos por adultos para crianças e, por isso, mostram o mundo que os adultos querem que a criança veja e percebemos que, ao longo do tempo, a escola usou e abusou da literatura para endossar os valores estabelecidos.

Das obras pedagógicas do século XVIII poucas permaneceram, mas o sucesso dos contos de fadas e de outras obras, como os romances de aventuras, mostra a força da literatura infantil.

3.2 – PANORAMA DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

Passamos agora a um breve histórico do desenvolvimento da literatura infantil brasileira.

No Brasil, a literatura infantil surge, efetivamente, entre o final do século XIX e o início do século XX, com a urbanização, a República e a industrialização. Segundo Lajolo e Zilberman,

Decorrente dessa acelerada urbanização que se deu entre o fim do século XIX e o começo do XX, o momento se torna propício para o aparecimento da literatura infantil. Gestam-se aí as massas urbanas que, além de consumidoras de produtos industrializados, vão constituindo os diferentes públicos, para os quais se destinam os diversos tipos de publicações feitos por aqui: as sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 25)

Nesse período, ao lado de uma modernização problemática e injusta, a instrução passa a ser valorizada. São realizadas campanhas de alfabetização e fica patente a falta de um material literário nacional para atender a demanda do público infantil. Vários foram os escritores e professores que se dedicaram a esta tarefa e, assim, a escola propicia o aparecimento de uma produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil. O material literário produzido traz teor patriótico, pedagógico e marcada influência da literatura estrangeira, como é o caso do famoso *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bomfim, inspirado no francês *Le tour de la France par deux garçons*.

As obras do período trazem algumas características marcantes, como a presença de personagens infantis estereotipadas na condição de protagonistas e a valorização da pátria, da família e de valores morais como a solidariedade. Ao lado da preocupação com modelos comportamentais exemplares, há uma preocupação com a correção da linguagem, que chega ao ridículo. A gratuidade da arte é esquecida e percebe-se que os autores demonstram possuir uma concepção de leitor como um ser passivo. Não há ainda nenhuma preocupação com a recepção.

No entanto, em 1920, ocorre uma grande mudança, com a publicação, pela *Revista do Brasil*, de *A Menina do Narizinho Arrebitado*, livro escrito por Monteiro Lobato, com desenhos de Voltolino:

Não se passa um dia sem que Lúcia vá sentar-se à beira d'água, na raiz de um velho ingazeiro, allí ficando horas, a ouvir o barulhinho da corrente e a dar comida aos peixes. E elles bem que a conhecem! É vir chegando a menina e todos lá vêm correndo, de longe, com as cabecinhas erguidas numa grande famiteza. Chegam primeiro os piquiras, os guarús barrigudinhos, de olhos saltados; vêm depois os lambarys ariscos de rabo vermelho; e finalmente uma ou outra parapitinga desconfiada. E nesse divertimento fica a menina até que a tia Anastácia appareça no portãozinho do pomar e grite com a sua voz sossegada: – Narizinho! Vovó está chamando! (LOBATO, 1920, p. 4)

Assim, toda uma legião de personagens fabulosos passa a existir no imaginário infantil brasileiro, proporcionando aventuras extraordinárias a seus leitores:

Certa vez, estando a menina à beira do rio, com a sua boneca sentiu os olhos pesados e uma grande lombeira pelo corpo. Estirou-se na relva e logo dormiu, embalada pelo murmurinho do ribeirão. E estava já a sonhar um lindo sonho quando sentiu cócegas no rosto. Arregalou os olhos e, com grande assombro, viu de pé na ponta do seu narizinho um peixinho vestido. Vestido sim, pois não! Trazia casaco vermelho, cartola na cabeça e flor ao peito: – uma galanteza! O animalzinho olhava para o rosto della com ar de quem não está compreendendo coisa nenhuma. (LOBATO, 1920, p. 5)

Em 1921, com a publicação de *Narizinho Arrebitado*, repete-se o sucesso de *Saudade*, de Tales de Andrade. O livro é adotado nas escolas públicas do Estado de São Paulo, fazendo de Lobato um autor famoso. Lobato mistura o maravilhoso com o real, com detalhes do cotidiano. Dá à sua personagem Narizinho uma esperteza que é maior do que a das meninas da cidade e dá à Emília argumentos para discutir assuntos importantes com grande propriedade. Para muitos, Lobato é considerado o fundador da literatura infantil latino-americana. As primeiras histórias mostram um escritor iniciante e talentoso, e as últimas, um escritor seguro e universal.

Em 1931, *Reinações de Narizinho* marca o início da fase mais fértil de literatura infantil brasileira até então produzida, uma vez que surgem, na prosa e na poesia vários autores infantis, assim como autores já consagrados começam a escrever também para crianças.

O Brasil passa por uma seqüência de acontecimentos e reformas culturais e políticas, como a Semana de Arte Moderna, o motim do Forte de Copacabana e a Escola Nova, movimento reformador da educação com prioridade para a ciência e a tecnologia. Entre as necessidades prementes está o combate ao analfabetismo e, em vista disso, o governo Vargas torna a educação primária obrigatória.

Nos meios intelectuais, o período é marcado pela influência européia. Desse modo, os escritores inspiram-se na França e, principalmente, na vida parisiense, mas valorizam o homem brasileiro e suas raízes. Aparece uma linguagem inovadora, experimental, tendo como tema principal o nacionalismo. A literatura infantil foi predominantemente educativa, mas, mesmo assim, houve criatividade e fantasia, como é o caso de Lobato.

Pouca ousadia foi a característica que prevaleceu na literatura infantil brasileira entre 1940 e 1960. Muitos fatores contribuíram para esta falta de criatividade, de acordo com Marisa Lajolo e Regina Zilberman:

A opção por um padrão culto, no que se refere ao emprego da língua portuguesa na narração e nos diálogos, e a atitude discriminatória perante a fala regional dos grupos mais humildes, endossam a postura normativa e autoritária, adotada pela literatura infantil igualmente no plano temático. A recusa à experimentação e o recuo perante a oralidade, conquista de escritores como Graciliano e Lobato nas décadas anteriores, comprometem a literatura com uma perspectiva conservadora que, se está afinada à tônica literária em evidência, representa um retrocesso em relação ao patamar atingido antes pelo gênero. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 121)

A literatura infantil do período se adequou aos ideais de desenvolvimento da época, às influências estrangeiras e às necessidades do mercado. Ainda por esses motivos, não deixou de refletir o momento histórico da sociedade brasileira.

A partir dos anos 60, a literatura infantil brasileira experimentou um verdadeiro *boom* de criatividade. Novos autores romperam com a linguagem

tradicional, ousaram novos olhares e abordagens inusitadas, para tratar de temas importantes e reais como a injustiça social, a pobreza, os preconceitos, as diferenças, os desajustes sociais, problemas familiares e, até mesmo, a morte. A literatura infantil assume, assim, a possibilidade de independência em relação aos valores pedagógicos.

Há carência de material bibliográfico sobre o período dos anos 90 e do início do século XXI. É possível, contudo, observar que a literatura infantil da contemporaneidade exhibe facetas diversas. Por um lado, verifica-se uma enorme preocupação com a manutenção do mercado primordialmente escolar, que mantém o vínculo com a educação, mas trata-se agora de uma pedagogia com ares de modernidade. Segundo Lajolo e Zilberman (2003, p. 161), “[...] um exame mais atento da produção infantil contemporânea revela a permanência da preocupação educativa, comprometida agora com outros valores, menos tradicionais e – acredita-se – libertadores”.

Por outro lado, é nítida a maturidade de autores que estão no mesmo patamar dos melhores autores da literatura não infantil. Há ainda tendências de cultura de massa, de pedagogismo, de literatura escapista, mas também um fortalecimento da poesia infantil, que rompe com a tradição escolar e assume caráter lúdico e especulativo.

Diante de todas estas reflexões, percebemos que a literatura infantil passa por alguns impasses. Se, de um lado, conquistou uma linguagem independente, madura e respeitada, de outro, continua dependente das instituições escolares, já que a leitura em família se torna, cada vez mais, uma lembrança de épocas passadas.

3.3 – O GÊNERO DRAMÁTICO

Antes de iniciarmos nosso estudo sobre o teatro infantil, entendemos que seja importante situarmos o texto teatral enquanto gênero literário, considerando algumas de suas especificidades.

O teatro comunica, ao vivo, idéias, reflexões e conflitos humanos. É uma arte contundente e efêmera, pois cada representação é única e só permanece na memória de quem a presenciou. Nenhuma forma de documentação corresponde à emoção experimentada por uma platéia que presencie uma encenação. Segundo Anne Ubersfeld, “a representação é uma coisa instantânea, perecível, somente o texto é duradouro”⁶ (UBERSFELD, 1978, p. 8).

Costa, citando Barthes (1964), declara que o teatro é uma densidade de signos:

O que é a teatralidade? É o teatro menos o texto, é uma densidade de signos e de sensações, construídas sobre o palco a partir do argumento escrito, é esta espécie de percepção ecumênica dos artifícios sensoriais, gestos, tons, distâncias, substâncias, luzes, que submerge o texto na plenitude de sua linguagem exterior. (1964, apud COSTA, 2002, p. 169)

Todos os elementos extra-textuais influenciam na representação, formando uma outra obra. A partir do século XX, a moderna teoria do teatro vê com cautela uma definição do texto dramático que o identifique e o diferencie, pois a tendência contemporânea é a de que é possível utilizar qualquer tipo de texto para uma eventual encenação. Para Patrice Pavis, “todo texto é teatralizável, a partir do momento que o usam em cena” (PAVIS, 1999, p. 405).

Apesar disso, o texto dramático, aquele escrito por um dramaturgo com vistas à leitura individual, à leitura coletiva ou a uma encenação, tem, geralmente, características próprias. O texto teatral traz, em sua estrutura, marcas específicas: diálogos, conflito, situação dramática, noção de personagem e, muitas vezes, ausência de narrador. No modo dramático, há o uso exclusivo da cena: “por cena entenda-se a representação do diálogo das personagens, efetuada por meio do uso do discurso direto” (FRANCO JUNIOR, 2003, p. 41).

No texto dramático, temos ainda a existência de várias personagens-locutoras, que dão suas réplicas independentemente de um narrador. A ausência de narrador ou de uma voz centralizadora que oriente a leitura é uma das

⁶ Tradução nossa do original “la représentation est chose instantanée, périssable; seul le texte est perdurable”.

principais diferenças em relação ao texto narrativo e pode trazer dificuldades para o leitor não iniciado.

No texto dramático, as personagens devem ter um universo do discurso comum, para que o diálogo seja inteligível, ou então estaremos diante do teatro do absurdo. Não abordaremos aqui a questão do teatro do absurdo.

Outra característica marcante do texto dramático são as indicações cênicas espaço-temporais, as indicações de movimentação e outras informações pertinentes às ações, mas que não constituem o texto que será dito em cena. Essas indicações são escritas em forma de rubricas, fazem parte do texto dramático, não podem ser ignoradas pelo leitor, mas nem sempre são respeitadas pelo encenador.

Patrice Pavis assim define a rubrica:

Todo texto (quase sempre escrito pelo dramaturgo, mas às vezes aumentado pelos editores como para SHAKESPEARE) não pronunciado pelos atores e destinado a esclarecer ao leitor a compreensão ou o modo de apresentação da peça. Por exemplo: nome das personagens, indicações das entradas e saídas, descrição dos lugares, anotações para a interpretação etc. (PAVIS, 1999, p. 206)

Para Marta Morais da Costa (2002), a rubrica é o elemento de ligação entre o texto escrito e a realização cênica, refletindo a posição crítica do dramaturgo a respeito do fazer teatral.

No presente trabalho, não consideramos as possibilidades cênicas do texto teatral, mas tratamos do texto dramático enquanto gênero literário, enquanto leitura literária e, nesse sentido, ressaltamos a importância da rubrica e das outras especificidades do gênero, como elementos de indeterminação do texto, responsáveis por convocar o leitor a exercer sua participação e co-autoria da obra.

No entender de Anne Ubersfeld,

[...] como todo texto literário, mas mais ainda, por razões evidentes, o texto de teatro é esburacado [...] não somente nós não sabemos nada

da idade ou do aspecto físico ou das opiniões políticas ou da vida passada das personagens [...].⁷ (UBERSFELD, 1978, p. 24)

Diante disso, passamos a refletir sobre a leitura do texto teatral. Se, por um lado, a leitura do texto dramático pode trazer dificuldades, por outro, pode proporcionar o prazer da descoberta e da criação. Marta Morais da Costa esclarece que

Ao olharmos o espetáculo ao vivo, mergulhamos na interação, entre esses signos no momento mesmo em que se produzem, no calor da hora. Ao olharmos a página escrita, acionamos mecanismos imaginários que transformam em cores, luzes, sons, movimentos e magia as letras bidimensionais, silenciosas e monocromáticas. (COSTA, 2002, p. 170)

A indeterminação do texto dramático faz do gênero um terreno instável e esta é uma questão crucial para a leitura, visto que o texto fica aberto para concretizações divergentes. Locais, tempo, aspectos físicos variam em função da leitura e da elucidação do contexto social do leitor. Como não há indicações, as ordens podem ser subvertidas.

O texto, e singularmente o texto dramático, é areia movediça e também ampulheta: o leitor escolhe clarificar um grão tirando o brilho de outro, e assim por diante, até o infinito. (PAVIS, 1999, p. 406)

Entendemos que essa instabilidade do texto dramático possa ser entendida, com base nas teorias recepcionais, como fator estimulante para o preenchimento dos vazios, proporcionando leituras e releituras interessantes e, assim, atuar como fator importante na formação do leitor crítico.

De outro ponto de vista, essa mesma instabilidade pode provocar, no leitor despreparado, uma desorientação. Essa dificuldade pode ser um dos motivos que tenham levado professores não habituados a essas leituras a um

⁷ Tradução nossa do original: "... comme tout texte littéraire, mais plus encore, pour des raisons évidentes, le texte de théâtre est troué [...] non seulement nous ne savons rien de l'âge ou de l'aspect physique ou des opinions politiques ou de la vie passée de personnages..."

afastamento pessoal da leitura do texto dramático e, conseqüentemente, privando os alunos do contato com este gênero literário.

3.3.1 – O TEATRO INFANTIL

Para encerrarmos este capítulo, levantamos algumas questões que envolvem problemas enfrentados pelo teatro infantil e elaboramos um pequeno histórico dos caminhos trilhados pelo teatro infantil no Brasil.

O teatro infantil pode ser explicado como um teatro cujo destinatário principal é a criança. Assim como a produção de literatura infantil enfrenta um preconceito tradicional, por se dirigir a um público não amadurecido, da mesma forma, o teatro infantil sofre um *status* de inferioridade, sendo considerado, em muitos setores, como uma arte menor, um estágio por que passam dramaturgos, atores e diretores, com o objetivo de alcançar o teatro adulto.

No contexto atual do teatro infantil, encontramos variedade e diversidade de temas, de abordagens e até de qualidade. Como em todas as áreas, há profissionais menos qualificados, empresários inescrupulosos que visam somente o lucro imediato, utilizam adaptações de histórias conhecidas ou de programas televisivos, que até “divertem” um público menos exigente, mas empobrecem, significativamente, o cenário do teatro infantil. Ângela Paiva comenta que

O costume dessas montagens, em geral de péssima qualidade, é substituir um bom texto e uma produção cuidada por eternas adaptações de contos tradicionais ou pelo aproveitamento de personagens de programas de televisão ou filmes. Com isso, vai-se criando uma passividade no espectador infantil, que passa a ver as salas de espetáculo como locais muito chatos em função das parcas e redundantes produções que são apresentadas. (PAIVA, 2000, p. 65)

Felizmente, esta não é a única realidade nos palcos brasileiros e um espectador atento pode facilmente escolher espetáculos com bons textos, boas propostas e bons elencos.

O teatro brasileiro nasceu com o início da colonização, mais especificamente com o início da catequização. Segundo Sábato Magaldi, devemos o início do teatro brasileiro a José de Anchieta:

Na tarefa civilizadora do gentio e também dos portugueses que para aqui vieram, o jesuíta José de Anchieta, nascido nas Canárias, escreveu e representou os primeiros autos compostos no país. Era um estrangeiro que trazia do centro colonizador o instrumento cênico, de alcance seguro na catequese. Mas, ao invés de impor na nova terra os padrões europeus, logo se afeiçãoou ao espírito indígena, chegando a realizar peças inteiras na língua tupi. (MAGALDI, 1962, p. 12)

Quando pensamos nas primeiras encenações teatrais realizadas no país, reportamo-nos ao teatro jesuítico, que, no século XVI, utilizava a forma dramática como instrumento pedagógico voltado para a catequese dos indígenas brasileiros. A esses espetáculos comparecia um público enorme, em meio ao qual, certamente, muitas crianças se faziam presentes.

Da mesma forma, nos séculos seguintes, supomos que os saltimbancos, que realizavam apresentações de mamulengos e fantoches, assim como outros artistas de rua, tinham crianças nas platéias de suas apresentações.

No século XIX, Olavo Bilac e Coelho Neto publicam, em 1897, uma obra intitulada *Theatro Infantil*, sendo que o próprio Coelho Neto publica outra, com o mesmo título, em 1928. No ano de 1938, Henrique Pongetti e Joraci Camargo lançam seu *Teatro da criança* e Figueiredo Pimentel, a obra *Theatrinho infantil*. Cabe ressaltar que esses textos eram de cunho moralizante e nacionalista, e a escola detinha o monopólio do teatro para crianças.

O nascimento oficial do teatro infantil brasileiro ocorre com a estréia, em 1948, de *O casaco encantado*, de Lucia Benedetti, pois esta foi a primeira vez que uma companhia de atores profissionais realizou um espetáculo teatral especialmente voltado para o público infantil.

Quando se monta uma peça, não é essencial que se utilize um texto dramático. Muitas vezes, são adaptadas histórias conhecidas como matéria-prima para encenações teatrais para crianças. Regina Zilberman afirma que

Boa parte das histórias endereçadas à infância pode ser adaptada para o tablado, pois se baseia na ação de um herói imediatamente reconhecível. Assim, os encenadores dispõem de um acervo duradouro de temas e enredos, garantindo a contínua produção teatral. A facilidade tem conseqüências: é relativamente pequeno o número de obras escritas em princípio para o palco, isto é, que não resultem do ajuste de uma trama conhecida às disponibilidades dos atores e às condições do fazer dramático. (ZILBERMAN, 2005, p. 144-145)

Se a produção cênica infantil possui um número expressivo de montagens, por outro lado, a produção de dramaturgia infantil brasileira parece não ser numerosa. Mas a verdade é que a maioria dos textos não chega a ser publicada; mesmo assim, o material de dramaturgia infantil impresso confirma que possuímos uma boa tradição em teatro infantil.

Assim como não se pode falar em história da literatura infantil brasileira sem ressaltar o papel ímpar de Monteiro Lobato, é imprescindível que se reconheça, em Maria Clara Machado (1921-2001), a principal responsável pelo desenvolvimento da dramaturgia brasileira para crianças.

Além de autora, Maria Clara Machado foi também a responsável pela criação de “O Tablado”, uma escola de atores e núcleo produtor de espetáculos infantis. A importância do “Tablado” vai além da atividade convencional de uma escola de teatro, pois formou talentos, público, profissionais de cenários, figurinos, iluminação etc., trazendo técnica, competência e dignidade para o teatro infantil brasileiro. Para Marco Camarotti,

[...] grandes nomes do teatro brasileiro, entre autores, diretores, atores, cenógrafos, figurinistas e técnicos, além de ter atuado como elemento gerador de outros grupos e de exercer grande influência, por meio de sua principal responsável, sobre os jovens atores que foram surgindo a partir daí. (CAMAROTTI, 1984, p. 18)

A estréia de Maria Clara Machado foi em 1953, com o texto *O boi e o burro a caminho de Belém*. Em 1954, foi a vez de *O rapto das cebolinhas* (hoje um clássico) e, em 1955, com *Pluft, o Fantasminha*, a autora alcançou o grande público e conquistou, definitivamente, a crítica.

A peça contempla temores infantis e elementos peculiares ao mundo da magia. Pluft, o fantasma que tem medo de gente, é uma personagem não humana, mas se comporta como as crianças humanas, pois é tímido e inseguro. Ao conhecer a menina Maribel, que é gente, Pluft descobre a amizade, a coragem e assume, com o incentivo da mãe, o papel de herói. Com cenas ternas e cômicas, a personagem encanta crianças e adultos.

Regina Zilberman afirma que

A intriga remonta, pois, a um tema de origem mítica, que, na passagem da religião para a literatura e a arte, fecundaram a poesia, o drama e as histórias populares, de que são exemplos os contos de fadas. Maria Clara Machado, ao compor a narrativa básica de *Pluft, o Fantasma* retorna, pois, às origens do teatro e da literatura infantil, coerente com os gêneros a que filia a obra. Ao mesmo tempo, confere-lhe teor próprio e original, não apenas por combiná-los num único texto, mas por avizinhá-los da criança contemporânea. (ZILBERMAN, 2005, p. 148)

Muitos foram os sucessos de Maria Clara Machado e do “Tablado”. A autora elevou a dramaturgia infantil a um patamar de excelência, privilegiou personagens infantis, o humor, a trama, e as soluções surgem sempre a partir de iniciativas das personagens. Seguindo o exemplo do “Tablado”, surgem, então, outros grupos, outras escolas e outros textos, enriquecendo a cena infantil brasileira.

Enquanto o teatro infantil vai assumindo força e espaço próprio, a relação com o setor editorial se dá de maneira diferente, pois apenas o teatro educativo recebe atenção. Na maioria das escolas do país, o teatro passou a ser visto como instrumento intermediário para a aquisição de conhecimentos do conteúdo programático, situação que ainda vigora em muitas instituições.

Na década de 70, o teatro infantil assume *status* de gênero específico, com direito à crítica especializada, encontros, seminários e discussões acerca de suas especificidades. Além de assumir temas mais profundos e contestadores, o teatro infantil discute questões sociais e de poder. São dessa época os seguintes trabalhos: *Teatro Navegando*, de Lucia Coelho, *Os Saltimbancos*, de Chico

Buarque de Holanda, o *Grupo Hombu*, de Silvia Aderne e Beto Combra, o *Teatro Quintal*, de Bia Bedran e o *Grupo de Teatro Vento Forte*, de Ilo Krugli.

Também, no mesmo período, nasce a *Casa de Ensaio*, de Sylvia Orthof, montando produções infantis a partir de textos de sua autoria e com características absolutamente originais. Para Regina Zilberman,

No meio do caminho, sem se preocupar, de um lado, com o tema, nem, de outro, buscar apoio na tradição popular, está Sylvia Orthof, que depende sobretudo da capacidade de invenção, como exemplifica *Eu Chovo, tu Choves, ele Chove*, um de seus primeiros textos para teatro, premiado em 1976 em concurso realizado no Paraná. Seu propósito desafiador patenteia-se desde o título, que conjuga o verbo chover em primeira, segunda e terceira pessoa, quando, na gramática, é considerado forma impessoal. Por sua vez, lidando com seres do mundo aquático, a maioria deles inanimados, como o Chuveiro ou a Nuvem, a autora desafia os limites da imaginação. (ZILBERMAN, 2005, p. 153)

Sylvia Orthof consegue a façanha de dar coerência ao absurdo, ao mesmo tempo em que constrói histórias em que os mais fracos são bem sucedidos, ao suplantar os obstáculos e resolver os problemas mais complicados. No decorrer da peça, o humor corre solto, enquanto a ação dramática vai transformando situações e personagens por onde passa. Quando a peça termina, nada nem ninguém se parece com o que havia sido apresentado na situação inicial. Zilberman comenta isso, ao observar que

Na peça de Sylvia Orthof, o humor associa-se ao absurdo e, sobretudo, às metamorfoses experimentadas pelos figurantes, produzidas muitas vezes pelo processo de associação de idéias. Por isso, a mencionada tromba-d'água pode se transformar no Elefante, e o Chuveiro dar ordens ao Pingo, subalterno e herói da trama. O *nonsense*, por sua vez, não rompe com o universo infantil, pois, partindo dos elementos do cotidiano, recorre ao imaginário na forma como atua a criança, capaz de conferir vida a seres inanimados, quando deseja brincar e se divertir. (ZILBERMAN, 2005, p. 154)

Concluimos este capítulo, destacando que, com textos como os de Maria Clara Machado, Sylvia Orthof e outros autores, a dramaturgia brasileira apresenta tradição com excelente qualidade literária e com conteúdos que vão além da

função pedagógica rasteira. Podemos afirmar, portanto, que os textos teatrais infantis podem fazer parte da leitura humanizadora que se deseja para nossas crianças, dentro e fora da escola.

4 – SYLVIA ORTHOF E O TEATRO PARA CRIANÇAS

Neste capítulo, abordamos, especificamente, o trabalho de Sylvia Orthof, a partir de breves dados biográficos sobre a autora e sobre sua produção teatral. Ainda neste capítulo, realizamos a leitura de dois textos dramáticos de sua autoria: *Zé Vagão da Roda Fina e Sua Mãe Leopoldina* e *A Gema do Ovo da Ema*, sob a ótica da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss e da Teoria do Efeito de Wolfgang Iser.

4.1 – O TEATRO DE SYLVIA ORTHOF

Sylvia Orthof Geostkorzewicz nasceu em 1932, no Rio de Janeiro, e esteve sempre ligada à arte. Foi atriz de teatro famosa, tendo estreado aos 15 anos no papel principal da peça *Romeu e Julieta*, ao lado de Sergio Cardoso, sob a direção de Paschoal Carlos Magno. Atuou também como diretora, dramaturga, produtora teatral e escritora de literatura infantil.

Morou em vários lugares: em Paris, fez cursos de mímica, desenho, pintura e arte dramática, com Jean-Louis Barrault e Marcel Marceau; em São Paulo, foi atriz do TBC (Teatro Brasileiro de Comédia), ao lado de grandes artistas como Cacilda Becker, atuou na TV Record e no filme *O Gigante de Pedra*, de Walter Hugo Khouri; na Bahia, desenvolveu teatro de bonecos com crianças e pescadores; em Brasília, foi professora de teatro na Universidade de Brasília, trabalhou na montagem de um teatro universitário e dirigiu o programa teatral de bonecos *Teatro Candanguinho* na TV Brasília, e ainda assumiu o cargo de coordenadora do Teatro do SESI.

Em 1975, fundou a *Casa de Ensaios de Sylvia Orthof*, no Rio de Janeiro, onde escrevia e montava espetáculos de teatro dedicados a crianças e jovens. Antes de se tornar uma consagrada escritora de literatura infanto-juvenil, Sylvia foi escritora, diretora e produtora de teatro infantil e juvenil.

Sua dramaturgia compreende, entre outros, os seguintes títulos: *A viagem de um barquinho* (1975); *Zé Vagão da Roda Fina e Sua Mãe Leopoldina* (1975);

Eu Chovo, Tu Choves, Ele Chove (1976); *Cantarim de Cantará* (1977); *Folia dos Três Bois* (1979); *A Gema do Ovo da Ema* (1979); *Ervilina e o Princês* (1992).

A autora recebeu muitos prêmios por seus textos teatrais, destacando-se, entre eles, o Prêmio Dramaturgia Infantil, pela Fundação Guaira do Governo do Paraná em 1975 e em 1976, o Prêmio Molière de Teatro, o Prêmio Mambembinho e o Prêmio Serviço Nacional do Teatro (INACEN).

O teatro de Sylvia Orthof é um teatro de comédia. Para Aristóteles a comédia tende a apresentar suas personagens como piores do que os homens são: “A comédia, como dissemos, é imitação de pessoas inferiores; não porém, com relação a todo vício, mas sim por ser o cômico uma espécie de feio” (ARISTÓTELES⁸, 1997 p. 23-24). Esta definição continua valendo, pois o ridículo e o deboche provocam o riso tanto do público de ontem como o de hoje. Os textos de Sylvia Orthof são marcados pelo humor e pela irreverência. Conforme observa Alice Áurea Penteado Martha, ao comentar a obra de Orthof,

Acreditando que toda tristeza pode ter uma risada dentro, a escritora se vale, com persistência, dos recursos desencadeadores do riso para recriar situações absurdas que, ao provocarem a diversão, permitem, ao mesmo tempo, que os leitores reflitam sobre a realidade que os circunda. (MARTHA, 2004, p. 186)

De fato, o teatro infantil de Sylvia Orthof se vale do cômico e do ridículo, para desmontar estereótipos, questionar o mundo dos adultos, a autoridade constituída e as instituições, inclusive a escola. Segundo Patrice Pavis,

O cômico não se limita ao gênero da comédia: é um fenômeno que pode ser apreendido por vários ângulos em diversos campos. Fenômeno antropológico, responde ao instinto do jogo, ao gosto do homem pela brincadeira e pelo riso, à sua capacidade de perceber aspectos insólitos e ridículos da realidade física e social. Arma social, fornece ao irônico condições para criticar seu meio, mascarar sua oposição por um traço espirituoso ou de farsa grotesca. Gênero dramático, centra a ação em conflitos e peripécias que demonstram a inventividade e o otimismo humanos perante a adversidade. (PAVIS, 1999, p. 58)

⁸ Utilizamos a tradução direta do grego de Jaime Bruna, editada pela Cultrix em 1997.

A obra de Orthof, ao divertir, expõe as fragilidades da autoridade autoritária, da mesma forma que desmonta, ridicularizando, costumes e hábitos cotidianos. A subversão na literatura é uma prática comum entre os grandes autores. Na obra *Contracorrente*, Ana Maria Machado afirma que

Podemos examinar os melhores livros que vêm dos diferentes países e constataremos que, na maioria das vezes, vamos encontrar neles alguma forma de subversão, expressando idéias e emoções que geralmente não se aprovam, fazendo troça de figuras honradas e pretensões sociais, desafiando os poderes estabelecidos, desobedecendo às autoridades – ou apenas mostrando, de modo claro, que as roupas novas do imperador simplesmente não existem. (MACHADO, 1999, p. 52)

Nenhuma obra literária é isenta de ideologia. Assim como qualquer conversa expressa opiniões pessoais, o texto literário traz as opiniões, idéias e a visão de mundo do autor. Machado, citando o escritor Alberto Camus, lembra que a obra não deveria estar a serviço de nada que fosse exterior a suas propriedades estéticas, mas, ao mesmo tempo, ninguém tem o direito de se omitir quanto às questões sociais e políticas de seu tempo. Assim, embora o artista não deva ter a ideologia como intenção principal, ela está sempre presente em sua experiência de vida e, conseqüentemente, estará presente em sua obra. Para Ana Maria Machado, “tudo que faz sentido é ideológico, principalmente quando se usam palavras” (MACHADO, 1999, p. 34).

Machado (1999, p. 35) lembra ainda que “a ideologia de um livro também reflete o conjunto de crenças e opiniões da cultura e da época em que vive um autor”. Cabe lembrar que vários textos dramáticos de Sylvia Orthof foram lançados entre os anos 70 e 79, em plena ditadura militar. Após 1980, entramos em um momento de reconstrução da democracia nacional, de reconstrução da cidadania, de reconhecimento e valorização das minorias e da volta da liberdade de expressão. Como uma pessoa sintonizada com o seu tempo, Sylvia falou de liberdade em vários textos dramáticos: *A viagem do barquinho* (1975), *Eu chovo, tu choves, ele chove...* (1976), *Zé Vagão da Roda Fina e Sua Mãe Leopoldina* (1979) e *A Gema do Ovo da Ema* (1979). Os textos são ágeis, divertidos, e Sylvia

deixa clara a sua ideologia transgressora; assim, a liberdade é a protagonista de sua dramaturgia.

Em 1981, publicou seu primeiro livro de literatura infantil: *Mudanças no Galinheiro Mudam as Coisas por Inteiro*. Sua atividade como escritora de literatura infanto-juvenil foi intensa, tornando-a uma das mais conceituadas autoras do gênero, o que lhe valeu prêmios e reconhecimento. A autora mudou-se para Petrópolis em 1985, aonde veio a falecer em 1997.

4.2 – ZÉ VAGÃO DA RODA FINA E SUA MÃE LEOPOLDINA

Ao iniciarmos a leitura deste texto teatral de Sylvia Orthof, lembramos que o texto dramático, por suas especificidades, geralmente produz maior quantidade de espaços vazios do que os textos narrativos. Primeiramente, levantamos a questão da ausência de um narrador que descreva aspectos físicos e psicológicos das personagens, que costure as ações. Outra característica é que, como o texto teatral é escrito com vistas a encenações, os aspectos físicos ficam em aberto para serem completados pelos atores; por isso, no caso da leitura, essas características devem ser preenchidas pelo leitor.

Da mesma forma, as indicações espaço-temporais, muitas vezes, não são muito precisas, justamente para que o encenador tenha liberdade de fazer a sua leitura. Assim, o leitor do texto dramático tem também muita liberdade, para atuar como co-autor do texto.

O texto *Zé Vagão da Roda Fina e Sua Mãe Leopoldina* foi encenado, profissionalmente, duas vezes, com direção da própria Sylvia Orthof: em 1975, com Ingrid Borsatz, Gê Orthof e Laís Dória no elenco; e, em 1980, quando cumpriu temporada no Teatro Clara Nunes, no Rio de Janeiro, além de percorrer, de forma itinerante, os bairros e escolas da cidade. Nesta ocasião, participamos da montagem no papel de Leopoldina, ao lado de Fábio Rocha e Gabriel Cortes.

Logo na primeira página, ao apresentar os nomes das personagens, com suas respectivas rubricas indicativas, a autora inicia o jogo de fantasia com o leitor, pois provoca sua produtividade. Através de indicações sugestivas, a autora,

propositalmente, indica características das personagens que instigam a curiosidade do leitor, de forma a acionar seu repertório, para uma melhor compreensão sobre o comportamento de cada uma delas:

PERSONAGENS:

ESTAÇÃO DE TREM (conselheira).

LEOPOLDINA (a locomotiva mãe de ferro).

ZÉ VAGÃO DA RODA FINA (detesta andar nos trilhos, filho da locomotiva LEOPOLDINA).

BRUXA JUBILOSA (defende a alegria de viver) (p. 5)

A rubrica informativa sobre o cenário oferece um efetivo espaço vazio a ser completado pelo leitor. O texto informa que não há um cenário definido, mas um espaço negro, com detalhes coloridos, indicando detalhes de viagem.

Da mesma forma, a informação sobre a sonoplastia sugere ruídos de engrenagens, apitos, cantigas e música ao vivo. Dessa forma, o leitor vai compondo mentalmente a sonoridade do texto, a partir do seu repertório de cantigas e ruídos relacionados a trens. Mais uma vez percebemos as inúmeras possibilidades para a imaginação do leitor. Segundo Iser(1999):

... o texto oferece ao leitor possibilidades de estruturação que lhe permitem criar algo que não é dado no mundo empírico. Mas tal processo de constituição obedece aos mesmos pressupostos que valem para os atos de apreensão em si: a formação de coerência. (ISER, 1999 vol 2, p. 37)

A peça conta a história de uma mãe autoritária, um filho preguiçoso e uma bruxa subversiva e questionadora. Sylvia Orthof utiliza a antropomorfização para objetos inanimados como a locomotiva e o vagão, utilizando também o maravilhoso em relação à bruxa Jubilosa. A cada entrada das personagens, o texto indica traços do perfil psicológico de cada uma, criando um clima de lacunas e subentendidos, como preconiza a Teoria do Efeito de Iser.

Locomotiva Leopoldina é a mãe de ferro, ridícula em sua vaidade e histórica em seu autoritarismo. Encarnando o poder opressor das instituições consagradas, só acredita nas regras, nega a criatividade e qualquer inovação. Entre tais

instituições estão o governo militar, a escola, a medicina e o mundo dos adultos bem comportados. A autora faz uma brincadeira com a princesa Leopoldina (primeira esposa de D. Pedro I), que recebeu a homenagem de nomear a primeira estação da rede ferroviária brasileira, no centro do Rio.

Zé Vagão da Roda Fina é o filho. Dengoso e preguiçoso, tenta se rebelar, sem sucesso, contra as ordens da mãe. Ele detesta andar nos trilhos e expressa, mesmo que timidamente, o desejo de liberdade e de novidade. Como é criança, utiliza os subterfúgios conhecidos: reclama, diz que está cansado, se faz de doentinho etc.

A última personagem a entrar em cena é Jubilosa, uma bruxa diferente: animada, divertida, irreverente, que defende a alegria de viver. A personagem Estação de Trem tem pouca presença no texto. Atua na introdução da peça e media alguns conflitos iniciais. Inclusive, o texto é concebido de forma que o papel da Estação possa ser interpretado pelo mesmo ator/atriz que interpreta a Bruxa Jubilosa.

No início da peça, em sua primeira fala, a Locomotiva Leopoldina já mostra seu potencial cômico:

Minha vida é viajar! Sobe e desce, desce e sobe, pelo caminho do trem!
Meu nome é Leopoldina locomotiva faceira
sou a senhora primeira, primeira dama do trem!
Piiiiiiiiii!
Mas minha vida é sofrida, triste sorte triste sina,
vou puxando pelo mundo este meu filho menino
que não quer saber de nada, vive de roda enguiçada:
Zé Vagão da Roda Fina! (p. 6-7)

Quando a personagem se refere ao filho, o texto já indica a questão psicológica infantil, provocando, no leitor, a imagem de uma criança problemática. A autora utiliza o recurso da antropomorfização, ao fazer da locomotiva e do vagão personagens com vida própria, aproximando a criança do universo da obra. Para Marisa Lajolo e Regina Zilberman,

A fábula e, depois, o conto de fadas foram as modalidades literárias que procederam à conversão de personagens não humanas, mas antropomorfizadas, em símbolos das vivências e da interioridade da criança. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 112)

A partir daí, Orthof brinca com o estereótipo do modelo familiar: a mãe é a autoridade, que tudo sabe e exige obediência. O filho é um ser “menor”, não tem capacidade para decidir; por isso, a mãe, com toda a dedicação, diz tudo o que ele deve fazer. Quando a Locomotiva Leopoldina se nomeia primeira dama do trem, a autora faz uma piada com a vaidade da personagem, que se compara à imperatriz Leopoldina, que nomeou a primeira estação de trens do Brasil. Outra característica humorística da Locomotiva é que todas as vezes em que ela fica nervosa, apita, dando ritmo e musicalidade a suas falas. Além disso, ela é uma mãe ridícula e autoritária, dizendo-se preocupada porque o filho não faz tudo exatamente como ela quer.

Por outro lado, o filho faz a delícia das crianças e reforça a questão psicológica, ao dar sua réplica:

ZÉ VAGÃO - Mãe... minha roda tá doendo,
a rosca está apertada,
minha junta está cansada,
eu não gosto da estrada...
Puf... puf... pof... pof! (p. 8)

Aqui temos outra grande lacuna, que indica ao leitor o choque de gerações, que se faz presente no texto e aparece na fala da Estação de trem:

ESTAÇÃO - Dona Leopoldina, não fique tão nervosa! No seu tempo era assim, hoje o tempo está assado! Tudo muda e está mudado! (p. 10)

O leitor é levado a refletir sobre que mudança seria esta, enquanto a locomotiva não compreende de que mudança se fala, pois, para ela, o movimento constante com suas viagens “sempre pelos trilhos” já é uma boa e suficiente forma de mudar.

Zé Vagão deixa bem claro que não gosta dos trilhos e encontra desculpas para não obedecer, para não cumprir suas obrigações mais chatas. Assim, o leitor pode depreender que o filho gostaria de encontrar os próprios caminhos, confirmando o conflito de gerações.

O conflito mãe/filho está já estabelecido e a simpatia do público recai sobre o filho vagão, que é criança, mais fraco, mais gentil e mais próximo do jovem leitor. Para a Estética da Recepção, a atualização, responsável por conferir ao texto um sentido, só ocorre se houver, por parte do leitor, uma ligação entre ele e o texto, ligação esta que ocorre através das vivências e das experiências que o leitor encontra no texto lido. Por este motivo, a identificação do jovem leitor com a personagem Zé Vagão enriquece a relação com a leitura, constituindo-se em importante elemento de formação do leitor crítico.

Mãe e filho continuam em disputa, quando a personagem Estação interfere, aconselhando um tratamento psicológico com um especialista analista de sistema ferroviário:

ESTAÇÃO - Ih, é um tratamento maravilhoso! Todo feito em sistema moderno: ele deita o vagão num divã e começa a analisar... é ótimo! Tem dado muito bom resultado até com pessoas – “gente”! E a senhora sabe que se vagão já dá trabalho... imagina “gente”... Porque gente não tem rosca pra apertar... É tudo sem variedade técnica... Quem sabe a senhora leva o vagão ao analista? (p. 9)

Nesta fala, a autora mistura termos próprios de atividades de seres humanos com referências ao universo dos trens, e provoca, no leitor, uma sensação de incompletude, que ele vai completando com o próprio conhecimento e sua imaginação. Orthof brinca com as complicações psicológicas dos seres humanos e até com a psicanálise.

Para Iser (1979), a formação textual não abarca as possibilidades de comunicação do texto. Segundo o autor, a falta de conexão provocada pelos vazios estimula o leitor a completá-la e, dessa forma, o leitor assume seu papel de co-autor do texto. De acordo com Iser:

Como interrupção da coerência do texto, os vazios se transformam na atividade imaginativa do leitor. Alcançam dessa maneira o caráter de uma estrutura autoreguladora, à medida que convertem o que subtraem em impulso para a consciência imaginante do leitor: o ocultado transparece pelas representações. (ISER, 1979, p. 120)

As lacunas funcionam, desse modo, como indeterminações textuais, provocando uma falta de conexão no texto e permitindo que o leitor complete esses espaços vazios com as próprias considerações, para gerar maior conexão textual.

As discussões, sempre divertidas, prosseguem, com a mãe dando ordens e fazendo exigências, e o filho a reclamar, enquanto a Estação tenta conciliar as partes. Isso persiste, até que a locomotiva resolve, por conta própria, dar vitaminas para o menino vagão tomar. A rubrica indica que a Locomotiva saca uma mamadeira verde. É claro que o repertório acionado pelo leitor o remete a verduras, e, para os leitores mais adultos, pode haver a referência ao espinafre.

E o texto segue, em sua irreverência:

LOCOMOTIVA – Meu filhinho, espinafre tem muito ferro. Foi o veterinário de engrenagens metálicas do hospital siderúrgico que receitou!

ZÉ VAGÃO – Não fala difícil, que eu sou criança!

LOCOMOTIVA – Mas meu filho, minha vida, esperança minha, as palavras difíceis fazem parte dos remédios... A gente ouve, lê, já vai acreditando. Veja, eu sou uma mamãe locomotiva muito prevenida! Viajo sempre levando remedinhos para qualquer necessidade. Veja! (abre uma bolsa que leva consigo e tira algumas bulas de remédios)

ZÉ VAGÃO – Mas isso não é remédio... é só papelzinho que vem dentro das caixas de remédios...

LOCOMOTIVA (eufórica) – Pois é, são as partes mais sensacionais dos remédios! As únicas nas quais eu acredito! Eu não acredito em remédios, mas acredito em bulas! (p. 15)

Neste trecho, Orthof estabelece outro diálogo com o leitor, ao discutir o valor das vitaminas, a medicina, a hipocondria e a auto-medicação. Quem não tem, na memória, o cuidado extremado da mãe em relação ao desenvolvimento

saudável do filho? Com uma pitada de deboche da autora, a personagem mãe se mostra encantada com o nome difícil do remédio, pois o nome difícil “já ajuda a curar”. Locomotiva tem mania de remédio, diz que leva vários na bolsa e, eufórica, medica o filho por conta própria. Aqui a autora lança mão de um delicioso *nonsense*, na declaração da personagem que acredita mais em bulas do que em remédios, provocando outra lacuna que deverá ser preenchida pelo leitor.

Zilberman (1990) também reflete sobre a ação do leitor, ao preencher as lacunas do texto. Para ela, quando o leitor faz esse trabalho, ele organiza seu caos interior e reflete sobre suas experiências pessoais:

O texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências. A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecimento, que absorve através da imaginação mas decifra por meio do intelecto. (ZILBERMAN, 1990, p. 19)

A ação da peça se intensifica quando Zé Vagão desmaia. Locomotiva pede socorro e entra em cena Jubilosa. Pelo nome, já se pode depreender que seja uma figura insólita. Na descrição da personagem, a autora diz: “É quase uma bruxa, mas deve ser irônica; nada tem a ver com maldade, com bruxa antiga de histórias de fadas” (p. 19). Assim, a autora apresenta uma bruxa que destoa do imaginário presente no maravilhoso dos tradicionais contos de fadas e, mais uma vez, critica as tradições e as ditas verdades sociais.

Com a entrada de Jubilosa, o conflito autoridade X liberdade se torna mais acirrado e outras questões também fazem o jogo teatral.

JUBILOSA – Precisa de alguma coisa? Posso atrapalhar um pouquinho? Adoro atrapalhar! Hi! Hi! Hi!

LOCOMOTIVA – Meu filho desmaiou! Acho que dei remédio demais ou de menos, ou então fui enganada pela bula! Bula mentirosa, sem-vergonha, cretina!

JUBILOSOSA – Ele desmaiou é? Hi! Hi! Hi!

LOCOMOTIVA – Enguiçou, coitadinho. No meio desta estrada da vida... Sem amigos, sem parentes, sem esperança! Sem rádio, sem televisão, sem telégrafo, sem ambulância, sem esperança. Píííííííííí!
(fala em compasso de tango; as duas dançam frenéticas)

JUBILOSOSA – Calma, calma! Em momentos de aflição a gente não deve perder a calma! É o que dizem... Será que a gente só deve perder a calma em momentos calmos? Nunca entendi direito essas coisas... (p. 20)

Jubilosa vem mesmo para questionar, para desestabilizar, para subverter e não perde nenhuma oportunidade. Ela diz que veio para atrapalhar, que adora atrapalhar e a Locomotiva nem percebe, age normalmente, como se a outra tivesse dito que estava ali para ajudar. Ditos consagrados como “em momentos de aflição não se deve perder a calma” também são questionados, com ironia e perspicácia. E, em outro momento, deparamos com a seguinte cena:

LOCOMOTIVA – Meu filho desmaiou e a senhora fica aí rindo! A senhora está rindo da minha desgraça, é?

JUBILOSOSA – Eu me divirto com a desgraça dos outros... Sou sincera, ora! Os outros se divertem, mas fingem que não se divertem. Eu, me divirto! Hi, hi, hi! (p. 21)

A personagem vai ao imaginário infantil, com sua irreverência. Toda criança levada faz artes e se diverte com a “desgraça” alheia. Assim, a autora leva a criança a contextualizar situações hipotéticas. A brincadeira feita através da personagem Jubilosa traz um novo horizonte ao texto e, de certa forma, modifica o comportamento das personagens nessa fase. E a cena continua, quando Locomotiva resolve reagir e contra-atacar:

LOCOMOTIVA – Engraçado... Estou achando a senhora com um certo jeito de coisa que não existe... A senhora monta em vassoura?

JUBILOSOSA – Aos sábados. Só monto na minha vassoura aos sábados!

LOCOMOTIVA – Por quê, heim?

JUBILOSA – Porque os sábados são lindos... No dia seguinte é domingo. Domingo é um dia maravilhoso: não tem trabalho, nem escola, nem chateação... A gente é dono da vida!

LOCOMOTIVA (ultraburguesa) – Que horror! A senhora é contra o trabalho e contra a escola?

JUBILOSA (dando piruetas) – Vamos mudar a frase para: eu sou “a favor”. Sou a favor da liberdade de voar na minha vassoura, sou a favor de deixar os alunos e os professores passeando... Sou a favor da roda-gigante, dos banhos de mar... Agora, colégio e trabalho, desculpe a franqueza, mas conheço prazeres maiores... Sabe, vou confessar um segredinho: sou ligeiramente bruxenta... me divirto à moda antiga, sei lá... Não entendo direito o que estou querendo explicar... Sou um pouquinho má, sabe?

LOCOMOTIVA – A senhora é uma bruxa, dessas que não existem?

JUBILOSA – Sou. Com muita honra.

LOCOMOTIVA – Eu tenho medo de bruxa.

JUBILOSA – Eu também... Por isso não me olho no espelho (p. 23)

Este é um dos diálogos fundamentais do texto. Jubilosa ironiza a maldade das bruxas das histórias infantis tradicionais, que são más pelo puro prazer da maldade, ou seja, sem motivos expressos.

A partir daí, os conflitos ficam mais explícitos: os deveres, a ordem, o trabalho e a escola são defendidos pela personificação da autoridade – a Locomotiva, enquanto o prazer e a diversão se centralizam na personagem libertária. A bruxa assume, deliberadamente, seu papel transgressor, ao se afirmar “a favor” de tudo que vai contra a norma. Segundo Danzinger, esta é uma das principais características da comédia:

[...] a comédia apresenta caracteristicamente desvios de uma norma. A norma, no sentido de padrão e modelo para um grupo, tanto pode ser o comportamento convencional da sociedade ou um comportamento ideal; e tanto pode expressar-se através de uma das personagens como estar apenas implícita na peça. (DANZINGER, 1974, p. 151)

Ainda no mesmo diálogo, discute-se abertamente a existência do maravilhoso. As personagens instigam a imaginação da criança, ao concordarem que bruxas não existem, mas metem medo; ainda por cima, Jubilosa está ali, presente, para fazer esta afirmação e é uma bruxa que não mete medo nenhum.

Mas Jubilosa não é só alegria, pois tem seus problemas também. Com as dificuldades da personagem, Orthof expõe mais uma questão social: o patrulhamento politicamente correto. A bruxa conta que vem sofrendo discriminação racial, que há um movimento querendo impedir que as bruxas apareçam em peças infantis e que isso a levou ao desemprego. Reclama também dos críticos, diz que tem recebido acusações, inclusive uma tão séria, tão feia, que ela não tem nem coragem de dizer. Diante disso, a Locomotiva fica curiosa, o leitor fica curioso e a autora faz um pouco de suspense, com a hesitação da Bruxa em dizer o tal palavrão e com o pudor da mãe, que tampa os ouvidos do filho, mas quase suplica à outra para que revele o teor da acusação:

JUBILOSOSA – Eles disseram, os professores, em congresso: eram dois mil trezentos e vinte e sete professores de literatura infantil, eles disseram que eu sou... Posso dizer mesmo?

LOCOMOTIVA – Fala depressa, senão eu me arrependo. Eu sou uma locomotiva muito vivida, pode falar. Nada mais me choca, mas fala depressa, senão eu posso perder a coragem de ouvir... É palavrão, é?

JUBILOSOSA – Depende do ponto de vista. Eu acho que é.

JUBILOSOSA – Um, dois, três: os professores me chamaram de... “antipedagógica”!

LOCOMOTIVA – Francamente, Dona Bruxa Jubilosa, a senhora deveria respeitar a minha condição. Eu sou uma senhora de família, ouviu? Oh! Píííííííí! (p.28-29)

Quanto mais indignada fica a locomotiva, mais irônica é a cena. Orthof, mais uma vez, se utiliza do humor, para questionar a instituição estabelecida. As duas personagens passam a dialogar sobre o teatro, a literatura infantil e a escola, sobre como a sociedade propõe uma arte de doutrinação, de ensinamento, escolhendo o que pode e o que não pode ser considerado literatura infantil. Da

mesma forma, em tom jocoso, a crítica se dirige também à censura da época empreendida pela ditadura militar, que reprimia certas manifestações artísticas.

A autora ironiza também a crítica teatral, quando Jubilosa se refere aos jornais “O Globo” e “Jornal do Brasil”, nos quais são publicadas as críticas mais autorizadas de teatro, no Rio de Janeiro (p. 27).

As duas personagens continuam sua disputa, agriem-se mutuamente, cansam, cada uma cede um pouco e acabam fazendo as pazes. Locomotiva segue seu caminho pelos trilhos, mas Jubilosa sempre volta para provocar, ora disfarçada de burro, ora de jabuticabeira. A árvore (que, na verdade, é a bruxa, como o leitor descobre ao ler a rubrica da página 42) está carregada de frutas maduras e deliciosas, afigurando-se como um verdadeiro banquete para o vagão-menino, que está cansado e com fome. Mais uma vez, presenciemos o embate entre o dever, representado pela figura da mãe, e o prazer, personificado pela bruxa.

As duas personagens, então, fazem um duelo de provérbios e ditos populares, levando o leitor a lembrar destes e de outros ditos contidos em seu repertório. Com o calor da discussão, Zé Vagão interfere e questiona a mãe. A Jabuticabeira questiona, em um monólogo divertido, o desprezo do homem pela natureza, e Locomotiva pede desculpas. O texto, portanto, leva o leitor a refletir sobre o conflito entre a natureza e o mundo moderno.

Quando a árvore diz que vai embora, o menino questiona esta possibilidade, já que árvores não andam, têm raízes. A autora, então, mais uma vez, faz uma referência poética à representação da liberdade:

JABUTICABEIRA

O pensamento parece uma coisa à toa

Mas como é que a gente voa

Quando começa a pensar! (p. 49)

Com este trecho, o texto resgata o repertório musical do leitor e abre outra lacuna e convidando-o a usar a imaginação e a viajar com ela, a vivenciar a liberdade, a viver sem preconceitos de nenhuma espécie.

Locomotiva volta ao normal e vai reiniciar a viagem, o filho tem um ímpeto de reação e pede à mãe que o deixe viver. A mãe finge abandonar o menino, que pede sua volta, desesperado (p. 50-51).

Diante desta lacuna do texto, percebemos que as personagens representam a organização da sociedade: a locomotiva é a parte mais importante do trem, a que conduz todos os vagões, a que comanda. Sem ela os vagões não andam. O pequeno vagão sempre estará engatado à locomotiva, para ir a algum lugar. Assim, temos a idéia do clã familiar, com os pais constituindo os alicerces dos filhos e conduzindo-os a um desenvolvimento digno. Sylvia Orthof trabalhou esses conceitos com criatividade incomum, mostrando que a família é o alicerce de todo ser humano.

Jauss (1994) desenvolveu essas questões de temporalidade e de historicidade em sua Estética da Recepção, ao se referir à atualização da obra literária feita pelo leitor, o que pode ser visualizado na leitura da presente obra.

Voltando ao texto, vemos que o tempo passa e a peça termina com Zé Vagão crescido, pai de família, reclamando de seus pequenos filhos vagões. E a mãe Locomotiva, bem, a mãe virou avó. E como toda avó só quer saber de mimar os seus netinhos, a situação se inverte: Zé Vagão puxa seus três filhos pequenos, cada um apresentando uma herança do pai, ou seja, os “defeitos” do vagão quando era menino: um é preguiçoso, vive de roda enguiçada; outra, não se alimenta bem, não come espinafre; e o terceiro come demais e tem indigestão!

Desta vez, é a mãe/avó quem diz:

LOCOMOTIVA – Zé Locomotivo, meu filho,
coitado dos meus netinhos!
Deixa os pobres vagõezinhos,
eles são tão pequeninos!
Este aqui tem roda fina?
O pai também não gostava
de tomar a vitamina!
Este aqui está cansado?
Não insista com o coitado!
Este aqui é bem guloso,
come tudo que é gostoso?
Deixa o coitado viver!
A vida é tão trabalhosa,

comendo coisa gostosa,
deixa o garoto comer!
Piiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii!

Jubilosa volta à cena, triunfante como uma linda borboleta:

JUBILOSA – Eu sou o que voa e avoa!
A história é uma só:
toda mãe que é briguenta
vira uma boa vovó.
Todo trilho quando cresce
envelhece
e veste um paletó.
Nesta história sempre igual,
sou a falta de moral.
Sou um pássaro
borboleta,
vou em círculo,
atmosférico,
no domingo,
tudo é lindo,
faço cócegas
nos meus críticos! (p. 56)

Este é o final do texto. Se, por um lado, a vida segue seu curso normal, com a sucessão de gerações e o cotidiano familiar, a presença de Jubilosa, encerrando a peça, provoca, no leitor, uma reflexão sobre a felicidade, sobre os pequenos e grandes prazeres da vida. Fica também uma reflexão sobre a presença das diferenças, com suas provocações.

Entendemos que cada leitor, conforme sua vivência, suas experiências e sua visão de mundo, fará uma leitura diferente do que está subentendido no texto, o que aproxima texto e leitor.

Jauss aborda esse tema, afirmando que o leitor é o produtor do significado do texto e somente ele poderá emitir algum juízo sobre o que está lendo.

Também o horizonte de expectativas auxilia o leitor na compreensão da obra que está sendo lida, dando-lhe diversas experiências e produzindo um efeito no leitor.

O diálogo do leitor com esse texto, tão rico e, ao mesmo tempo, tão divertido, se faz permanentemente, uma vez que a autora utiliza uma linguagem

polifônica, e isso possibilita a abertura de vários horizontes, conduzindo o leitor a dar “asas à imaginação”, como preconizado pelas teorias recepcionais que orientam este trabalho.

4.3 – A *GEMA DO OVO DA EMA*

Texto dramático escrito em 1979, *A Gema do Ovo da Ema* recebeu o prêmio Serviço Nacional de Teatro e foi encenado, pela autora, em 1981, cumprindo temporada de três meses no Teatro Gláucio Gil, no Rio de Janeiro, e prosseguindo com outra temporada no Teatro do SESC de São João do Meriti – RJ.

Em anexo, encontram-se dois exemplares do texto. O primeiro, em sua versão dramática, não editada, encontra-se disponível na SBAT (Sociedade Brasileira de Autores Teatrais) e é uma cópia do exemplar que a própria Sylvia Orthof manuseou para sua montagem. Podemos perceber que há correções, cortes e acréscimos ao original, assim como desenhos de figurinos e de indicações cenográficas. Uma curiosidade sobre este exemplar é que as falas da personagem Coronel estão sublinhadas porque, pouco antes da estréia, o ator que interpretaria a personagem teve um desentendimento com a diretora e saiu do elenco. Como não havia tempo hábil para a contratação de outro ator, a própria Sylvia Orthof assumiu o papel para o fim de semana da estréia.

A outra versão é o texto em sua forma narrativa, que pode ser encontrada em sua 4ª edição, publicada em 1993, pela editora FTD, com ilustrações de Tato. O texto recebeu o prêmio Orígenes Lessa, pela FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil), em 1988.

Por considerarmos inexplicável a não publicação da versão dramática, já que sob esta forma o texto foi premiado e sua montagem teatral obteve um sucesso significativo, além do fato, também inexplicável, referente à ausência de estudos sobre a dramaturgia da autora, utilizamos o texto teatral para nossa leitura.

Também, em anexo, encontra-se o cartaz da peça, com arte de Gê Orthof, em que se lê entre parênteses: “para crianças e pais inteligentes”. Para que se compreenda esta indicação de público-alvo, é importante localizar o teatro infantil no cenário cultural da época. Em 1981, no Rio de Janeiro, havia duas práticas diferenciadas de teatro infantil. A primeira e mais comum era uma atividade puramente recreativa, que parodiava contos de fadas ou personagens televisivas, em montagens sem criatividade, tendo como único objetivo o rendimento da bilheteria.

Por outro lado, alguns artistas talentosos e conscientes desafiavam a censura e ousavam em espetáculos que provocavam o público e a crítica. Muitas denúncias sobre o regime autoritário da ditadura militar eram veiculadas simbolicamente nos espetáculos infantis, já que a censura não percebia as mensagens contidas nas entrelinhas desses espetáculos.

A Gema do Ovo da Ema discute autoridade, autoritarismo e liberdade, como tantos outros textos de Sylvia Orthof e, nos espaços vazios, o leitor pode perceber esse conteúdo político referente à situação da época. Mas a obra está aberta a outras interpretações, como afirma Iser: “[...] a obra não oferece uma mensagem dela separável; o sentido não é redutível a um significado referencial e o significado não se deixa reduzir a uma coisa.” (ISER, 1996, v. 1, p. 29)

A obra em análise se destina ao público juvenil e aborda questões da sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que remete o leitor à ficção. Conta a história de Zefa, uma jovem do nordeste brasileiro, filha de um Coronel rico e autoritário, que manda e desmanda e pensa ser o dono do sertão e da vontade de sua filha. A trama se inicia quando o pai ordena que Zefa se arrume para a chegada de um navio de turistas, na esperança de que ela conquiste um estrangeiro rico e faça um casamento vantajoso.

Cheia de enfeites e ridiculamente trajada, Zefa não agrada aos turistas, mas é alvo da atenção do Marujim, que é pobre, jovem, poeta e conquista o coração da moça, oferecendo-lhe um cravo e anunciando mudanças. O Coronel reage, esperneia, mas não consegue evitar o amor dos jovens.

Durante todo o texto, a autora nos remete a elementos do folclore nordestino em uma linguagem inventiva, musical e significativa, dando colorido e sonoridade especial à peça. O leitor que possui as vivências e a compreensão sobre esses elementos fará uma leitura, de acordo com esta compreensão prévia (ISER, 1999, v. 2). Para o leitor que desconhece os costumes do nordeste brasileiro, essas referências conferem um sentido imaginativo e podem funcionar como incentivo à pesquisa sobre o assunto, em consequência da linguagem atraente e da comicidade explorada pela autora.

Esse texto dramático, por sua natureza, dá voz às personagens e não contém um narrador como nos textos narrativos, ampliando, assim, a ação de atualização do leitor. Desse modo, este fica mais livre para interpretar segundo seu ponto de vista.

Em nossa leitura, baseamo-nos na concepção do leitor implícito de Iser:

À diferença dos tipos de leitor referidos, o leitor implícito não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis. Em consequência, o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto. Se daí inferimos que os textos só adquirem sua realidade ao serem lidos, isso significa que as condições de atualização do texto se inscrevem na própria construção do texto, que permitem constituir o sentido do texto na consciência receptiva do leitor. A concepção do leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor. (ISER, 1999, v. 2, p. 73)

No início do texto, a autora indica as personagens: Sapo, Balde, Xaxador, Aranha, Coronel, Zefa do Sertão, Ema, As Três Criadas Vestideiras, Alemão e seu Cachorro Basset, As Mulheres do Harém, Árabe, Marujim, Boi, Navio, O Castelo das Três Torres, Sol. Informa também que o elenco deve ser de, no mínimo, seis atores, em revezamento de papéis e que algumas personagens podem ser fantoches, enquanto outras devem ser interpretadas por atores. Estas informações abrem muitas possibilidades e deixam vários espaços vazios, provocando o leitor para completá-los.

O texto não traz descrições precisas quanto ao espaço físico onde se passa a história, mas o indica: “Todo o espetáculo tem um clima, é de festa nordestina. Marujim representa o herói de cordel” (p. 1). Como a informação tem caráter virtual e o leitor é o verdadeiro receptor do texto, é ele quem vai constituir essa festa e esse herói, a partir dos efeitos provocados, realizando, assim, a obra literária. Segundo Iser,

A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente um caráter virtual, pois não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor. (ISER, 1999, v. 2, p. 50)

Em relação ao cenário, a autora propõe fios e romances coloridos, simbolizando os fios das histórias e preparando o leitor para a entrada da aranha que vai tecer o fio desta história. Esses fios serão manuseados pelos atores que, vestidos com malhas pretas, puxam alguns para dar início à trama. O sentido da indicação do cenário vai ser atualizado na consciência imaginativa do leitor, como afirma Iser: “Apenas a imaginação é capaz de captar o não-dado, de modo que a estrutura do texto, ao estimular uma seqüência de imagens, se traduz na consciência receptiva do leitor.” (ISER, 1996, v. 1, p. 79).

A *Gema do Ovo da Ema* não é uma história convencional, pois traz personagens insólitas e situações inusitadas. Assim, é um texto que apresenta uma grande estranheza, provocando grande efeito sobre o receptor e correspondendo à tese de Iser: “[...] o efeito resulta da diferença entre o dito e o significado, ou, noutras palavras, da dialética entre mostrar e encobrir.” (ISER, 1996, v. 1, p. 92).

O primeiro diálogo, na segunda página, já cria o clima propício à imaginação. A autora brinca com analogias de cores e objetos: o verde e o sapo, o azul e a água, o roxo e a tristeza, o amarelo e o sol do sertão, e introduz o xaxado, ritmo típico do folclore nordestino. Ao criar esse diálogo com grande agilidade, questiona a autoridade da administração municipal. Para o leitor, essas informações provocam a sua interação com o texto, na produção de sentidos. De acordo com Iser,

Só quando o leitor produz na leitura o sentido do texto sob condições que não lhe são familiares (analogizing), mas sim estranhas, algo se formula nele que traz à luz uma camada de sua personalidade que sua consciência desconhecia. Tal tomada de consciência, no entanto, se realiza através da interação entre texto e leitor (ISER, 1996, v. 1, p. 98)

Os atores se transformam na Aranha que vai tecer o fio dessa história, isto é, a história de Zefa, filha do Coronel do sertão. Quando o Coronel e a Aranha se encontram, o diálogo revela o tom de desafio, outro elemento dos folgedos nordestinos. Além disso, o Coronel personifica o poder autoritário, como é possível notar no excerto abaixo:

ARANHA – Puxei o coronel!

CORONEL – (*IMPONDO O TÍTULO*) Coronel Firmino do Sertão... de apelido Mamão Macho, com muita honra e distinção! Dono de mil fazendas, dono dos bois-bumbás, canas e canaviais, dono dos mares, ares e pessoas, bichos e gameleiras deste sertão!

ARANHA – Mas que roxo mais roxão, cor de roxo azul escuro, cor de seca e de trovão!

CORONEL – E quem é vosmicê?

ARANHA – Eu sou Dona Aranha. Sou eu que teço e aconteço... teço o fio das histórias.

CORONEL – (*INTERESSADO*) É mesmo? E vosmicê tem diploma de Aranha?

ARANHA – (*MOSTRANDO UMA REDE TECIDA DE ARANHA*) Este é o meu diploma: o meu trabalho!

CORONEL – Que ótimo! (*PRONUNCIA O P*) Estando em minhas terras, vosmicê é minha. Sendo minha, mando e desmando, mando no sertão! Mando na história!

ARANHA – E é isso que o senhor quer, é?

CORONEL - É isso que eu quero: mandar no sertão, nas histórias e no destino das gentes! (p. 6)

Então a Aranha se desfaz, deixando o Coronel desconcertado. O leitor, neste diálogo, se vê diante do conflito entre as possibilidades da história e a vontade autoritária do Coronel.

Entram em cena duas novas personagens: Zefa do sertão, a filha do Coronel, e a Ema-Correio:

ZEFA – “Ui... *(ENTRA COMO SE FOSSE UM NOVELO SE DESENROLANDO; SOBRA UM FIO LILÁS, PRESO À SUA CINTURA)* Sonhei que era um novelo lilás... veja, pai, sobrou um fio na minha cintura!

CORONEL – Deixa de bobagem, filha! E quando falar comigo, faça reverência! Sou o Coronel teu pai, dono do sertão, de apelido Mamão Macho com muita honra e satisfação!
(APARECE UMA EMA-CORREIO, ENORME, FANTÁSTICA)

ZEFA – Veja, pai, é a Ema-Correio!

EMA – *(ESBAFORIDA)* Não gosto que me chamem de Ema-Correio! Quem é correio, é pombo, que é ave mixuruca, porcariuzinha! Eu sou Ema-Telégrafo! *(CORRE DE UM LADO PARA O OUTRO)* Telegrama urgente! Urgentíssimo! (p. 6-7)

Enquanto a filha é dócil e obediente, a Ema desafia a autoridade do Coronel, em um diálogo repleto de *nonsense*, agilidade e humor. O Coronel recebe um telegrama do Oceano Atlântico, informando que vai chegar um navio cheio de turistas.

E a peça continua, com as ordens do Coronel para que as “empregadas vestideiras” arrumem sua filha Zefa, para a chegada dos turistas estrangeiros. Seu objetivo é casar a filha com um turista rico:

CORONEL – [...] Arrume-se e enriqueça-me! Depressa! (p. 7).

Mais uma vez, o Coronel confirma sua personalidade autoritária e egoísta, mas sem que o texto perca o bom humor. A cena seguinte é de grande comicidade. Segundo as rubricas, as três criadas usam toucas brancas e aventais, e são os mesmos atores que fazem a aranha. A primeira (no texto, indicada

como 1) fala com voz de soprano; a segunda (número 2), com voz de baixo profundo; e a terceira (número 3) fala cantando, não diz palavra alguma, solta gorjeios e trinados, mostrando sua intenção, através de mímicas (p. 8).

Depois de vários adereços, todos exagerados, as criadas colocam na moça um chapéu:

3 – hihihahahalariiiiiiiiiiii! (*COCHICHA NO OUVIDO DE 1 E 2*) Liriri? Plimplim? Biriguidum? ó! ó, ó, ah!

(*SAI E VOLTA COM UMA CAIXA ENORME*)

3 – Tiriquitim? Tiriquitá? Ziriqidim dum dum?

2 – É a última moda da chapeleira?

3 – (*ACENANDO*) humhum!

2 – O que será? (*ABREM A CAIXA*) Um chapéu, cópia exata de um edifício da Avenida Delfim Moreira!⁹

(Colocam o enorme trambolho na cabeça da Zefa. Na parte de trás, o chapéu tem pernas com rodinhas, para ajudar a equilibrar. A altura deve ser fantástica e o chapéu deve ser montado, com a ajuda de escadas de mão, como uma construção. É feito de isopor, as partes se encaixando umas nas outras. Para que a atriz agüente, devem trazer um banquinho alto, para apoiá-la) (p. 10).

Aqui ressaltamos a importância, no texto em questão, das informações contidas nas rubricas, informações estas que deixam muitos espaços vazios, provocando no leitor a função de um diretor de teatro, uma vez que é levado a imaginar como seria a montagem da cena. Concordando com Marta Morais da Costa (2002, p. 171), percebemos que o texto dramático tem uma incompletude natural e uma exigência maior por um leitor participativo, pois apresenta linguagens não verbais, como ações, iluminação e figurinos, indicados nas rubricas. Essas exigências contribuem para a formação de um espetáculo mental no leitor.

⁹ Delfim Moreira é a avenida da Praia do Leblon, no Rio de Janeiro. É famosa pela suntuosidade dos prédios, habitados pela classe rica da cidade.

A cena seguinte é de um *nonsense* total, visto que a autora faz várias brincadeiras com o chapéu-edifício:

CORONEL – (OLHANDO PARA O EDIFÍCIO NA CABEÇA DE ZEFA)
Um edifício no sertão? Que progresso! (*REPARANDO EM ZEFA*)
Minha filha, o que aconteceu?

ZEFA – É a última moda da chapeleira: um chapéu-edifício da Delfim Moreira!

CORONEL – Se é a última moda, então é deveras... deveras... maravilhoso, esplêndido, suntuoso! Tem certeza que é a última moda, o último grito da moda?

ZEFA – Se é o último grito da moda? (*GRITA, COMEÇANDO A DESABAR. CORONEL SEGURANDO A FILHA, BERRANDO*)

CORONEL – Não desabe, não desabe!!! Se você desabar, vai estragar a elegância! É preciso sofrer para ser bela!

ZEFA – (*RECOMPONDO-SE*) É que entrou um vento por aquela janela e me desequilibrou, papai coronel! (*MOSTRA UMA JANELA DO EDIFÍCIO-CHAPÉU*)

CORONEL – (*FECHANDO UMA JANELA DO EDIFÍCIO-CHAPÉU*) – Melhorou? (p. 11)

Quando os turistas chegam, não entendem o que se passa. Um alemão com seu cachorro e um árabe com várias esposas fazem interpretações diversas sobre o chapéu-edifício. Para completar o absurdo, Zefa fala com sotaque francês e, ao invés de arranjar um noivo milionário, desperta a atenção do Marujin, que é pobre, poeta, traz um cravo vermelho e anuncia mudanças.

O texto traz, então, um dinamismo que vai ser interpretado segundo o conhecimento prévio do leitor. Lotman, citado por Iser, afirma que o texto literário

[...] tem ainda outro traço: ele passa informações diferentes a leitores diferentes – a cada um de acordo com sua compreensão [...] O texto literário se comporta como um tipo de organismo vivo que se liga ao leitor por um *feedback* e que lhe dá instruções. (LOTMAN *apud* ISER, 1996, v. 1, p. 124)

No conflito entre o autoritarismo do Coronel *versus* a liberdade de Zefa para ser feliz com o Marujim, observa-se a participação da Aranha:

ZEFA – A senhora que tece a história, me diga: não existe um jeito de mudar o fio da história das filhas de coronel?

ARANHA – Depende das filhas de coronel... está em suas mãos mudar a história, Zefa: das filhas de coronel e das gentes do sertão! (p. 15)

Com a ajuda da Aranha, Zefa muda de roupa e de postura. O texto recorre a vários símbolos, como o cravo vermelho de Portugal de além-mar plantado na terra do sertão e o boi bumbá, em oposição ao Coronel. A autora se coloca decididamente a favor da liberdade, opondo-se ao autoritarismo personificado pelo Coronel. A respeito disso, cabe lembrar a época em que o texto foi escrito (final da ditadura militar), já que, nessa época, Sylvia Orthof se posicionou frontalmente contra o regime autoritário. Para o jovem leitor contemporâneo, a leitura pode ter outras conotações, pois, como afirma Iser,

Essa participação não vale apenas para o leitor contemporâneo que conhece as normas do repertório de seu ambiente, mas também para os leitores de épocas posteriores. Por isso, a distância histórica entre texto e leitor não significa que o texto perde seu caráter inovador; este assume apenas formas diferentes. (ISER, 1996, v. 1, p. 145)

O conflito se desenvolve, e é o amor, a juventude e a mudança que saem vencedores:

ZEFA – Pai, ele plantou um pé de manjerição na minha vida! Foi pela rosa, foi pelo cravo, meu pensamento não é escravo! (p. 21)

O final do texto tem clima de festa e, apresentando grande conteúdo poético, ressalta valores como o trabalho, a coragem e a esperança, além de apresentar o nascimento do “Ovo da Ema”, que é sol e é ovo.

TODOS – Nesta história os fios se trançam, as coisas mudam, os bois dançam, os coronéis viram carretéis, mas não é um castigo... é que tudo que acontece, a gente tece e foi tecido!

ZEFA – E pra destrançar, vai ter que mudar! Vai ter rodar! Vai ter que girar! (p. 26)

FIM

A autora dá à Zefa a palavra final do texto. Como afirma Ana Maria Machado (1999), não há texto isento de ideologia e Sylvia Orthof assume a ideologia da liberdade.

Neste capítulo levantamos um breve histórico do trabalho teatral de Sylvia Orthof e fizemos a leitura de dois textos dramáticos da autora. Por nossa leitura, pudemos perceber a importância da produção dramática da autora, a riqueza literária dos textos lidos e suas possibilidades enquanto formadores de leitores críticos e conscientes.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar este trabalho, não é nossa intenção formular conclusões definitivas, mas sim refletir sobre alguns pontos relativos à leitura literária e à formação do leitor.

É um fato que, no momento atual, a formação do leitor está escolarizada, inclusive porque é na escola que a criança adquire a habilidade da leitura, passo indispensável para o acesso à literatura. Nesse sentido, fazemos nossas as palavras de Magda Soares:

[...] não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar ‘saber escolar’, se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese* [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. (SOARES, 2003, p. 21)

Cabe, então, refletir sobre a qualidade dessa escolarização. Em nosso entender, é de fundamental relevância a mediação do professor e, para o sucesso dessa mediação, cremos na formação desse mesmo professor enquanto leitor. Acreditamos que sua postura seja elemento importante no processo educativo e acreditamos no exemplo, portanto. Nessa ordem de idéias, se o professor não lê, será muito difícil que o aluno acredite quando ele diz que a leitura é importante.

Da mesma forma, é consenso entre os teóricos que a questão pedagógica é um grande problema para a formação do leitor, já que associa a leitura a ensinamentos, abrindo mão da qualidade artística e do prazer da leitura. A esse respeito, citamos aqui um trecho da obra *Quem roubou o meu futuro?*, de Sylvia Orthof: “Minha avó acha que livros devem ENSINAR. Mas ela não lê, só faz tricô.”(ORTHOF, 1989, p. 3).

Quantas vezes encontramos “ex-leitores escolares”, que se dizem saudosos do período estudantil, mas que agora não encontram “tempo” para a leitura. Acreditamos que o verdadeiro leitor sempre consegue tempo para uma boa leitura.

Outra questão pertinente a este trabalho é a leitura do texto dramático enquanto literatura. A escola costuma mesmo ignorar o gênero. Como vimos anteriormente, este gênero apresenta algumas dificuldades para o leitor não iniciado, dificuldades estas que podem ser interpretadas como possibilidades de participação do leitor como co-autor do texto. Tais dificuldades deixam, assim, de ser um problema, constituindo-se, ao contrário, em uma excelente ferramenta de formação do leitor, na medida em que, por ser um texto “esburacado”, conforme concepção de Anne Ubersfeld (1978), aciona a imaginação do leitor.

Após a leitura dos textos dramáticos *Zé Vagão da Roda Fina e Sua Mãe Leopoldina* e *A Gema do Ovo da Ema*, ambos de Sylvia Orthof, sob a ótica das teorias recepcionais – a Estética da recepção de Jauss, que prevê o leitor histórico, e a Teoria do efeito de Iser, com seu leitor implícito, percebemos que ambos os textos lidos exigem um leitor participativo e, por isso, podem ser instrumento significativo na formação do leitor crítico. Os textos dramáticos e, em especial, os dois textos que compõem o *corpus* deste trabalho são ricos em indeterminações, o que os torna mais efetivos em provocar a imaginação do leitor infantil e juvenil. Cabe lembrar, contudo, da necessidade de se respeitar as estratégias textuais, pois segundo Iser,

[...] é a indeterminação do objeto estético no texto que torna necessária a sua apreensão pela imaginação do leitor. A indeterminação, no entanto, não significa que a imaginação é completamente livre para imaginar qualquer coisa. Ao contrário, as estratégias textuais esboçam os caminhos pelos quais é orientada a atividade da imaginação; desse modo, o objeto estético pode constituir-se na consciência receptiva (ISER, 1996, v. 1, p. 170).

A estrutura de tema e horizonte organiza a interação das perspectivas textuais e cria assim o pressuposto para que o leitor possa produzir o contexto de referências e perspectivas. [...] Ela é, antes de tudo, a estrutura da atividade da imaginação (ISER, 1996, v. 1, p. 185).

Ressaltamos também a possibilidade da utilização do texto dramático como atividade de leitura dramática, na qual os leitores leiam interpretando os papéis. O texto dramático pode ser introduzido na escola através de oficinas de leitura, com o trabalho do estudo de personagens e com discussões de propostas de

interpretação, como, por exemplo, se faz no estudo de “mesa”, comum entre os grupos de teatro. Após esse trabalho, os leitores/atores estão aptos a uma leitura dramática com a participação de uma platéia. Essa leitura, que resgata a literatura oral e se constitui em uma forma de acesso a textos da dramaturgia, vem sendo muito usada nos meios intelectuais e pode ser incorporada ao ensino da literatura. Em *Quem roubou o meu futuro?*, a própria Sylvia Orthof dá essa sugestão:

Há grupos que não encenam, mas fazem leituras para o público. Pode ser um trabalho interessante, se bem ensaiado. Deixo a escolha pra vocês! (ORTHOF, 1989, p. 16)

Queremos também, mais uma vez, resgatar, nos meios acadêmicos, a dramaturgia de Sylvia Orthof, pois se constitui em material com potencial muito rico para trabalhos de pesquisa, e, a nosso ver, inexplicavelmente negligenciado pelos pesquisadores. Também estranhamos o número reduzido de trabalhos acadêmicos voltados para o teatro infantil e para a leitura do texto teatral, já que, além de Sylvia Orthof, há um número expressivo de dramaturgos brasileiros que se dedicam ao teatro para crianças.

Encerrando, queremos reafirmar nossa fé na leitura do texto literário infantil e juvenil e acreditamos que é possível formar leitores críticos e conscientes a partir do contato com obras de qualidade literária, obras que desestremem o sistema estabelecido e, assim, provoquem a imaginação e o questionamento no jovem leitor, ampliando seus horizontes. As obras de Sylvia Orthof se posicionam exatamente como obras lúdicas e instigantes, pois divertem e provocam a reflexão. Como afirma Alice Áurea Penteadó Martha,

Embora a estrutura dos textos de Sylvia Orthof privilegie, freqüentemente, o lúdico, o *non sense*, o absurdo e o grotesco, aparentemente sem compromisso com a reflexão, suas narrativas acabam problematizando questões com as quais a criança e o adolescente, seus leitores em potencial, se defrontam no dia-a-dia. Desse modo, pela brincadeira, pela imaginação, os leitores podem retornar à realidade com uma visão mais questionadora. (MARTHA, 2002, p. 3)

Sylvia Orthof é uma mestra da comicidade e da crítica ao mundo adulto e ao autoritarismo. Se, em seus textos, a autora levanta uma bandeira ideológica, não o faz como atividade pedagógica ou formadora, pois não poupa figuras históricas nem instituições consagradas. Seu tema mais comum é a liberdade, mas sua abordagem não tem a intenção doutrinadora de quem tem certezas cristalizadas. Através das brincadeiras com as palavras e os sons, Sylvia Orthof lança questões necessárias para jovens leitores de todas as idades.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de. O leitor competente à luz da teoria da literatura. **Revista TB**. Rio de Janeiro, 124; 23/24, jan-mar, 1996.

ARISTÓTELES. **Poética**. In: A poética clássica. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1997.

BARBOSA, Maria Aparecida. **Ciranda de estripulias e palavras. Apresentação de Recreio, "A revista brinquedo", uma publicação da Ed. Abril. 1969 a 1982**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis-SP, 2003.

BARTHES, R. **A aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.

_____ **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BRANDÃO, Ana Lucia de Oliveira. **Uma abordagem da obra infantil humorística de Sylvia Orthof e Tato Gost**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

CAMAROTTI, Marco; VIER, Raimundo. **A linguagem no teatro infantil**. São Paulo: Loyola, 1984.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, 1972.

_____ O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____ Estímulos da criação literária. In: **Literatura e Sociedade**. São Paulo: T. A. Queiroz, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento de vida**. São Paulo: Petrópolis: 2000. (Série Nova Consciência).

COMPAGNON, Antoine. A literatura. In: **O demônio da teoria. Literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

COSTA, Marta Morais da. Modalidades das rubricas na leitura do texto dramático. In: **Olhares perguntas sobre ler e escrever**. (org.) Santinho Ferreira de Souza. Vitória: Florecultura, 2002.

CRUNIVEL, Maria de Fátima. **O riso na obra infantil de Sylvia Orthof**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, 1991.

DANZINGER, M. K. & JOHNSON, W. Stacy. **Introdução ao estudo crítico da literatura.** São Paulo: EDUSP/Cultrix, 1974, p. 131-135.

EAGLETON, Terry. O que é literatura? In: **Teoria da Literatura: uma introdução.** Trad. Waltensir Dutra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção.** Trad. Hildegard Feist. 6. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura.** Trad. M. Cohen e C. Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FRANCO JUNIOR, Arnaldo. Operadores de Leitura da Narrativa. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (orgs.) **Teoria Literária.** Maringá: Eduem, 2003.

GOMES, Regina Souza. **Toda bruxa pode ser fada: contribuição da Teoria Semiótica para o ensino da leitura.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, 1996.

GUTIERRES, Deise da Silva. **Sobre literatura infantil: um diálogo com o trabalho de Sylvia Orthof.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara-SP, 2001.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUVE, Vincent. **A leitura.** São Paulo: UNESP, 2002.

INGARDEN, R. **A obra de arte literária.** Trad. Albin E. Beau, Maria da Conceição Puga, João F. Barrento. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: Jauss, H. R. *et al.* **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.** Coordenação e tradução de L. Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 83-132.

_____ **O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético.** Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

_____ **O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético.** Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias.** São Paulo: Ática, 2003.

LOBATO, Monteiro. **A menina do narizinho arrebitado**. São Paulo: Monteiro Lobato & Comp., 1920.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente. Conversas sobre leitura e política**. São Paulo: Ática, 1999.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do Teatro Brasileiro**. Rio de Janeiro: Funarte, 1962.

MARTENS, Angelita. **Teatro, educação e a imagem de criança em Ilo Krugli**. Monografia de Pós-Graduação em Linguagens da Comunicação e da Arte. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. O tempo, de óculos, requebra numa bengala: Sylvia Orthof e a velhice. In: CECCANTINI, J. L. C. T. (org). **Leitura e Literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MORAES, Maria Heloisa Melo. **As formas de humor em Sylvia Orthof**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Alagoas, 1993.

ORTHOF, Sylvia. **A Gema do Ovo da Ema**. 4. ed. São Paulo: FDT, 1993.

_____ **Livro Aberto. Confissões de uma inventadeira de palco e escrita**. São Paulo: Atual, 1996.

_____ **Zé Vagão da Roda Fina e Sua Mãe Leopoldina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

_____ **Quem roubou o meu futuro?** São Paulo: Atual, 1989.

PAIVA, Ângela. Teatro para crianças e jovens. In: PAIVA, Ângela; EVANGELISTA, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). **No fim do século: a diversidade. O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Trad. J. Guinsburg e Maria Lucia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PAULINO, G. Sobre lecture et savoir, de Anne-Marie Chartier. In : EVANGELISTA, A. (org.) **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.

RAMPAZZO, Érica dos Reis Segovia da Silva. **Sylvia Orthof e a recuperação dos contos de fadas: o cômico vai à escola?** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2004.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é literatura?** 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SILVA, S. A. **A leitura literária e a formação de leituras nas 3ª e 4ª séries do ensino fundamental da cidade de Paranaíba.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2005.

SILVA, Vera Maria Titzmann. **O universo lúdico de Sylvia Orthof.** In: Literatura infanto-juvenil: Prosa e Poesia. (orgs.) Ana Maria Lisboa de Mello, Maria Zaira Tuchi e Vera Maria Tietzmann Silva. Goiânia: UFG, 1995.

_____(org.) **Ora fada ora bruxa. Estudos sobre Sylvia Orthof.** Goiânia: Cânone Editorial, 2006.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. BRANDÃO, H. MACHADO, M. Z. (orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

UBERSFELD, A. **Lire lê théâtre.** Paris, Éditions Sociales, 1978.

VILLAÇA, Maria Cristina Conduru. **Novos finais felizes: a mulher e o casamento em Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Sylvia Orthof.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

WELLERSHOFF, Dieter. Literatura, Mercado e Indústria Cultural. **Humboldt,** Hamburgo, 1970.

ZILBERMAN, Regina; CADERMATORI, Lígia. A literatura infantil e o leitor. In: **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação.** São Paulo: Ática, 1982.

_____; SILVA, E. T. **Literatura e pedagogia.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

_____ **Como e porque ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ANEXOS